

apunts

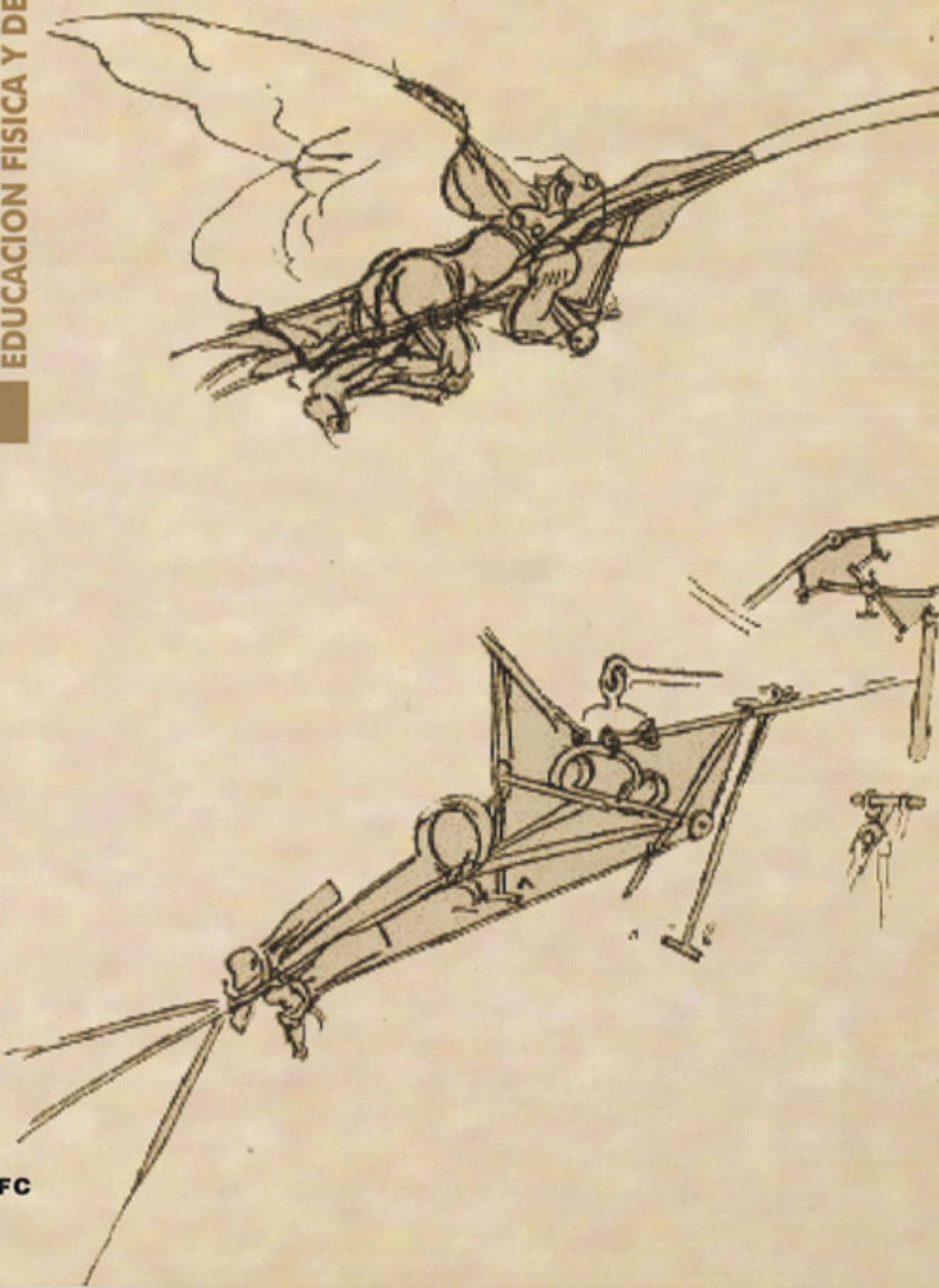
EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES

80

2.º trimestre 2005 · 5 €. (IVA incluido)



INEFC



Apuntes para el siglo XXI

Contra natura: el hombre contra el hombre

Del hombre nómada,
hambriento, creyente y cazador
al hombre sedentario,
sobrealimentado, descreído y consumista

La Encuesta Nacional de Salud que se realiza periódicamente en España ha mostrado de manera ya tozuda la tendencia de la población adulta al sobrepeso y, en el peor de los casos, a la obesidad. En los últimos quince años la tasa de sobrepeso y obesidad se ha duplicado en nuestro país. Los niños siguen fielmente esta tendencia, ya que los escolares españoles entre los 7 y los 11 años son los más gordos de Europa después de los niños y niñas de la isla de Malta.

Este fenómeno no sólo afecta a España, sino que es uno de los problemas más acuciantes de los países más desarrollados. Lo llamativo del *ranking* anterior es el rápido ascenso entre la población escolar española para escalar las más altas cuotas de sobrepeso y obesidad de Europa. Hace unas cuantas décadas nuestros escolares estaban entre los más bajitos y menos obesos de su entorno geográfico continental; en la actualidad la altura media ha crecido espectacularmente, pero lamentablemente también el sobrepeso. Y ¿cuáles son las causas de este rápido deterioro corporal? Las causas son sobradamente conocidas entre científicos, políticos y educadores: dieta insana, sobrealimentación, vida automatizada y sedentarismo.

I

Si hacemos un repaso a nuestra historia vital, como hombres dotados de inteligencia racional, el *homo sapiens sapiens*, observamos que en los 3,5 millones de años en que se data la aventura del hombre, la humanidad ha pasado por diversos tiempos ejes. Estos momentos clave de la historia corresponden a procesos de cambio profundo que alteraron el *status quo* del individuo en su trayectoria histórica y que situamos *a grosso modo* de la siguiente manera: el hombre paleolítico, la revolución neolítica, la revolución industrial y burguesa, la postmodernidad y la sociedad de la información. Advertimos que partimos de períodos enormes que cada vez se van acortando hasta sucederse los cambios con gran celeridad; el período paleolítico duró 3 millones 490 mil años, la revolución neolítica aconteció hace unos diez mil años, la revolución industrial hace unos 250 años, la posmodernidad surge en la década de los sesenta y la sociedad de la información (coexistiendo con la anterior) se empieza a gestar en los albores del siglo XXI (década de los noventa y primer decenio de la nueva centuria).

En la primera etapa el hombre es nómada por necesidad, el espacio y el tiempo son sus coordenadas fundamentales, ambos le pertenecen. En este larguísimo periodo, el hombre, con una esperanza de vida pequeña, debe vagar y desplazarse por los distintos territorios para poder alimentarse (caza, pesca y recolección de frutos silvestres). Durante este dilatado proceso los avances culturales y tecnológicos son lentos y la supervivencia depende de la vitalidad corporal y de la habilidad para poder alimentarse, organizarse, defenderse y reproducirse. La actividad corporal es fundamental ya que de ella depende directamente la subsistencia; en este período el hombre es un ser hambriento, acosado por los peligros, nómada, que pasa frío y que debe desplazarse continuamente para recolectar frutos silvestres y encontrar los grupos de animales idóneos para poder cazarlos o pescarlos con enorme esfuerzo físico, alto riesgo y gran habilidad. La resistencia física, el arrojo, la habilidad física y la capacidad de soportar el hambre, las privaciones y la fatiga serán primordiales para el desempeño de estos cometidos.

Este prolongado proceso de casi tres millones y medio de años condicionará la naturaleza del hombre. Los individuos que sobrevivían a las difíciles condiciones del entorno eran fuertes y resistentes por lo que poseían un notable

equilibrio entre talla y peso. Crearon nuevas habilidades corporales con el manejo eficaz y eficiente de instrumentos y herramientas que constituyen sin duda la primera tecnología desarrollada por el hombre (la tecnología corporal). Nuestros ascendientes de la Prehistoria no hubieran podido sobrevivir con la sobrealimentación, el sedentarismo y el sobrepeso vigentes en nuestra época, por lo que no nos podrían haber ofrecido el precioso legado de la vida. He aquí la herencia más persistente de nuestra especie: la vida y el control del entorno a través del desarrollo racional de las capacidades y habilidades corporales.

Durante la revolución neolítica el hombre descubre el valor de la tierra e invierte en ella (nace la agricultura), re-considera su relación con algunos animales de su entorno y los domestica (nace la ganadería), escarba en las entrañas de la tierra para extraer sus tesoros (surge la minería) y se reorganiza para vivir en grandes grupos de forma estable en un mismo territorio con una jerarquía sociopolítica legitimada por el poder religioso y unas normas de convivencia (aparecen las primeras civilizaciones). En suma, inventa el concepto de propiedad y se arraiga a la tierra que le pertenece. En este período se produce un cambio notable de conductas corporales, el individuo se hace sedentario de forma progresiva e introduce ciertas habilidades corporales en su formación básica: aparecen el *ethos* guerrero, como proceso de defensa personal y ejercitación tendente al logro de un estatus social, y los ritos de iniciación, en los que se somete a los efebos a ciertas pruebas de valor y decisión extremas donde puedan demostrar sus cualidades físicas y caracteriales para ser considerados como adultos. Las prácticas guerreras, las actividades luctatorias y las artes bélicas, como instrumento de formación y socialización constituyen las prácticas del hombre de este periodo en las que debe demostrar su valía y su capacidad para subsistir en aquel entorno. Al individuo se le libera del enorme desgaste del nomadismo alimentario e incrementa la seguridad y la calidad de vida en organizaciones sociales de orden rural y reduce la incertidumbre con el subsiguiente incremento en esperanza de vida.

El hombre neolítico, al mejorar la tecnología productiva y tener asegurada la alimentación mediante el proceso agrícola y ganadero, sin abandonar la caza y la recolección, alcanza unas mayores expectativas de vida, sin embargo, debe afrontar un fuerte proceso de cambio en los hábitos alimenticios y en las conductas corporales. La dieta se basa en los cereales (el trigo en las primeras civilizaciones de Occidente, el maíz en las civilizaciones precolombinas y el arroz en las civilizaciones asiáticas) y en los productos procedentes de la ganadería y con la mejora de la tecnología culinaria surge la gastronomía y el arte culinario. Las prácticas corporales se encaminan a la utilidad social y se constituyen en un distintivo de clase, consolidándose como actividades legitimadas social e institucionalmente. Como reflejo de la vida cotidiana se proyectan las grandes competiciones corporales con carácter de gran espectáculo público. La aparición e implantación del esclavismo, libera a las capas sociales más favorecidas de un trabajo cotidiano muy duro lo que les permite acceder al tiempo libre, a la recreación y a las prácticas corporales higiénicas.

A mediados del siglo XVIII se impone la revolución industrial y surge la Modernidad, cuyas consecuencias más notables serán el intenso proceso de desruralización (el campo estaba superpoblado y no había ni recursos ni trabajo para todos los que allí habitaban) y el subsiguiente proceso de urbanización de la sociedad mediante la proliferación de ciudades, la implantación de las cadenas de montaje industrial, la mecanización de la sociedad y la profunda restricción de movimientos para el nuevo hombre de la sociedad industrial. Se agudiza el sedentarismo y debido al proceso de urbanización y mecanización de la sociedad, se restringe notablemente la capacidad de movimientos del hombre moderno. En esta época surgen el deporte y la gimnasia.

A la sociedad industrial le suceden la sociedad postindustrial y la postmodernidad. En este período la población de los países desarrollados comienzan a obtener cuotas de bienestar inimaginables a través del Estado del Bienestar, el consumo se convierte en la nueva religión laica y la popularización del crédito hace posible la búsqueda incesante de placer e inmediatez de los deseos del hombre postmoderno mediante el acceso a los servicios prestados por otros. La población mayoritariamente urbana se hace más sedentaria y la vida se automatiza de manera notable, la vida laboral se informatiza y robotiza y los hábitos alimenticios de la población tienden a la desmesura y a la sustitución de la excelente dieta mediterránea por el modelo anglosajón (pobre en frutas, verduras y hortalizas y excesivamente rico en fritos

y grasas de origen animal). El individuo postmoderno formado, informado, individualista y básicamente consumista, casi sin haber digerido el estatus paradigmático de lo postmoderno, se encamina hacia la sociedad de la información (la globalización), en la que se intenta acceder no ya a los servicios sino a la información generada por otros.

Asistimos a una profunda contradicción entre el enorme avance científico y tecnológico de nuestra sociedad y el creciente proceso degenerativo de la naturaleza humana; hemos pasado, en apenas diez mil años, del hombre nómada, hambriento, creyente y cazador, al hombre sedentario, sobrealimentado, descreído y consumista.

II

En este punto nos asaltan las siguientes preguntas: ¿qué queda de aquella naturaleza humana de nuestro mayoritario pasado prehistórico?, ¿estamos inmersos en un proceso evolutivo o involutivo? o, ¿quizás estamos sufriendo una metamorfosis, hacia una nueva naturaleza humana? Son preguntas de índole biológica, antropológica y filosófica, cuyas respuestas exceden el desafío de este artículo.

Los cambios que se han producido en los hábitos y conductas del individuo en los últimos diez mil años son formidables, aunque no todos admirables. Alertamos que la dieta insana, que provoca desequilibrios corporales; la sobrealimentación, que genera también importantes desequilibrios en la estructura filogenética de la naturaleza humana; el sedentarismo creciente, auspiciado por la omnipresente cultura audiovisual, que favorece la acumulación excesiva de calorías, o el tipo de vida actual automatizado y estresado, que incrementa los riesgos de un correcto proceso de relación con el propio cuerpo, promueven un inquietante núcleo de problemas en el individuo de hoy cuyas consecuencias más visibles son las enfermedades degenerativas osteomusculares y la obesidad.

En un contexto así, los niños son las víctimas más indefensas ya que no poseen una personalidad estructurada y están sometidos a la publicidad engañosa y a las modas alimentarias; carecen de cultura nutricional, llevan una vida estresante, tienen hábitos sedentarios, abusan de las actividades audiovisuales e interactivas (ver la televisión, jugar con la *PlayStation*, navegar por Internet) e ingieren comidas precocinadas o productos que no requieren cubiertos (como los bocadillos, las pizzas o las hamburguesas). He aquí unos cuantos datos que avalan lo anterior: uno de cada tres alumnos entre 7 y 11 años padece sobrepeso o es obeso (el 33 %, según los datos de la International Obesity Task Force); la ingesta diaria de frutas y verduras, al igual que la de pescado, legumbres y cereales, se ha reducido en nuestros escolares a la mitad de las raciones recomendadas por la Agencia de Seguridad Alimentaria a través de la Estrategia para la Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad (Estrategia NAOS); nueve de cada diez menores de quince años ve la televisión a diario (según las encuestas de salud que difunden constantemente los organismos privados y oficiales) lo que implica estar sometido diariamente no sólo a los programas televisivos, sino al intenso bombardeo publicitario de comidas rápidas y bollos hipercalóricos; el 6 % de los escolares sale de casa sin comer nada (Encuesta Nacional de la Salud) lo que implica una alimentación inadecuada y condiciona el cuerpo al modelo “ahorro de energía” por el que se consumen menos calorías; el 30 % de las niñas y el 18 % de los niños entre 5 y 15 años son sedentarios, según la Encuesta Nacional de Salud; el 45 % de las diabetes que se diagnostican en los niños/as y adolescentes son debidas al sobrepeso, la mala nutrición y el sedentarismo (según el último número de la revista *The Journal of Pediatrics*).

III

¿Qué podemos hacer para paliar este grave problema? Nosotros, como profesores de educación física, tenemos una doble responsabilidad: somos educadores y tratamos el cuerpo con sus distintas manifestaciones (higiénicas, recreativas, competitivas) y hábitos. Los centros educativos y las clases de educación física pueden ser magníficos foros para tratar de corregir las graves consecuencias de los procesos descritos anteriormente que afectan a nuestros escolares. Creemos que en el centro educativo se pueden articular políticas de sensibilización interdisciplinar (conferencias, jornadas, reuniones, actividades, concursos, debates) para concienciar a educadores, padres y alumnos de la importancia de una buena alimentación, en su justa medida y adaptada a las necesidades calóricas de los niños/as, acompaña-

da de saludables hábitos corporales, entre ellos la necesidad imperiosa de realizar prácticas físicas diarias (suficientes, variadas y ajustadas a las necesidades de cada niño) para lograr una buena construcción corporal, contribuir al proceso de integración social del individuo y, en suma, colaborar en el desarrollo de la personalidad. De niños gorditos, sedentarios y rechazados derivan mayoritariamente adultos obesos, sedentarios e insanos.

En las clases de educación física, el educador tiene la importante responsabilidad de contribuir a la buena formación del niño y la niña mediante la transmisión de conceptos, prácticas, valores y sentido estético del cuerpo y la motricidad. Sabemos que el tiempo de clase es claramente insuficiente para abordar el vital mundo de la motricidad; también reconocemos que con el doble, o incluso más horas de asignación curricular, es también insuficiente para abordar con garantías en las clases de educación física todos los objetivos de nuestra materia que no es sino la motricidad humana con todas sus manifestaciones. Por todo ello, abogamos por unas clases de educación física en las que el trabajo fundamental (a través de la motricidad) sea concienciar y sensibilizar al alumno con el fin de que logre ser autónomo y congruente con su propia naturaleza. El niño/a conocedor de su propia naturaleza y concienciado con sus obligaciones hacia su propia dinámica corporal abogará por un tipo de vida más racional y equilibrado, en el que la actividad física será, sin duda, una constante de su vida, ya sea en la etapa escolar como en la adulta. Ese es el premio de los educadores físicos; es un reconocimiento a largo plazo, pero consiste en lograr la aceptación de nuestros alumnos para que éstos gestionen su propia motricidad mejorando su calidad de vida y, de paso, preservar la conservación de la propia especie.

Somos firmes partidarios de la práctica física sistematizada como proceso pedagógico encaminado a la educación y proyectado a la vida cotidiana como hábito de vida; creemos que es insustituible pues en la actividad física se encuentran todas las dimensiones vitales, por lo que compromete al ser en su totalidad. A menudo nos planteamos el querer apostar por la calidad de las clases de educación física como remedio al insuficiente número de horas, pero, intentar desarrollar clases muy cualitativas en las dos horas escasas de educación física a la semana, sin ir acompañadas de políticas de mentalización, consideramos que es lo mismo que intentar vaciar el mar con cubos de agua. La sensibilización de los alumnos hará que estén motivados en las clases de educación física recibiendo conocimientos e instrucciones, vivenciando experiencias motrices y aportándoles el entusiasmo y el convencimiento precisos para una ejercitación corporal gratificante en su tiempo libre.

El niño tiene que estar inoculado con el “veneno” de la práctica corporal en todos los órdenes de su vida: el patio del colegio, los recreos, las actividades extraescolares, su tiempo libre con los amigos, los fines de semana, las vacaciones. La cantidad de movimiento en un niño es vital para su desarrollo, no importa que el niño no realice en esos espacios temporales una actividad física planificada (aunque sería lo ideal, pero no somos ilusos) sino que lo que verdaderamente importa es que el niño obtenga gusto y placer por el movimiento, ya que éste es un elemento consustancial para su crecimiento personal. A través de la motricidad, el niño logra mejorar su autoestima, aumenta su seguridad corporal, satisface su necesidad de emulación con los demás y se imbuje en la cultura corporal y en la adquisición de hábitos corporales (alimentación, salud, higiene).

Epílogo

Debemos volver a nuestros orígenes y reclamar un estilo de vida más humano, congruente con nuestra propia naturaleza; aquella que se conformó sabiamente durante tres millones y medio de años y que se fundamentó en una alimentación variada y equilibrada, en una actividad física constante, en una conducta de vida sobria y racional y en un estrecho contacto con el medio natural.

La actividad física se constituye por fundamento filogenético en el hilo biológico y argumental de la vida del hombre y, por tanto, en un hábito higiénico que le facilitará un estilo de vida saludable, satisfactorio, en armonía con su propia naturaleza. Ese es nuestro propósito y nuestro reto más apremiante; entre todos debemos corregir el rumbo equivocado y no ir nunca más *contra natura*.

JAVIER OLIVERA BETRÁN

Autoconcepto físico y satisfacción corporal en mujeres adolescentes según el tipo de deporte practicado

IGOR ESNAOLA ETXANIZ

Profesor asociado del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. Universidad del País Vasco.

Resumen

El objetivo de esta investigación ha sido analizar las diferencias que puedan existir en el autoconcepto físico y la satisfacción corporal en función del tipo de deporte practicado por mujeres adolescentes. La muestra está constituida por 276 adolescentes de 12 a 18 años y los deportes que se han seleccionado han sido: aeróbic, ballet, fútbol, natación, gimnasia rítmica y baloncesto. Por otro lado se ha utilizado un grupo que no practicaba ningún tipo de deporte, para analizar si la práctica de algún tipo de deporte tiene efectos positivos. Los resultados obtenidos confirman que la práctica de alguna actividad deportiva tiene efectos beneficiosos. El grupo que no practica ningún tipo de deporte ha obtenido resultados significativamente menos positivos en varias de las subescalas analizadas. En cuanto a las diferencias según el tipo de deporte que se practica, los resultados afirman que existen algunas diferencias significativas en varias subescalas analizadas, aunque estas diferencias entre los diferentes tipos de deporte no son excesivas.

Palabras clave

Autoconcepto físico, Satisfacción corporal, Actividad física, Deporte, Adolescentes.

Abstract

The purpose of this study has been to analyze the differences that can be exist in the physical self-concept and body satisfaction depending the sport practiced on female adolescent. The sample consists of 276 adolescent aged between 12 and 18 years and the sports selected have been: aerobics, ballet, soccer, swimming, rhythmic gymnastics and basketball. Besides, we have chosen other group of girls that don't practise any sport, to study if the physical activity has good effects. The results show that physical activity has positive effects. The group that don't practise any sport have had significant less positive results in some of domains analysed. About the differences depending the sport practiced, the results indicate that there are significant differences in some of domains analysed, but this differences between several sports aren't excessive.

Key words

Physical self-concept, Body satisfaction, Physical activity, Sport, Adolescent.

Introducción

El deporte es un fenómeno social antiguo, pero ha alcanzado en la actualidad unas dimensiones desconocidas, hasta convertirse en uno de los elementos más destacados y universales de nuestra cultura. Históricamente, la actividad deportiva ha estado asociada al mundo masculino y el acceso de las mujeres, no sólo al deporte en general, sino a la práctica de uno u otro deporte, estuvo condicionado por mitos relacionados con la menor capacidad física de la mujer (Gisasola, 1994).

En la actualidad, existe un gran avance en la igualdad de oportunidades que ha reivindicado tradicionalmente la mujer para realizar todo tipo de deportes y con cualquier nivel de dedicación. Incluso se podría hablar de la cada

vez mayor aceptación de la imagen del deporte como actividad instrumental accesible y deseable para las mujeres. Aunque sea innegable que en los últimos tiempos las oportunidades de participación femenina en muchas actividades deportivas se ha incrementado enormemente, también es cierto que existe un amplio acuerdo en reconocer que la presencia de las mujeres en el deporte está bastante lejos de alcanzar la igualdad con la de los hombres. Es un hecho constatado que los hombres hacen más deporte que las mujeres, los niños hacen más actividad física que las niñas y hay muchos más deportistas de élite hombres que mujeres (Macías y Moya, 2002).

Hoy en día se considera probado que la actividad física y la práctica deportiva guardan relación directa con

el autoconcepto y que dicha relación es bidireccional (Balaguer y García Merita, 1994; Goñi y Zulaika, 2000; Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2004). Pero esta afirmación tiene que ser matizada ya que también se sabe, por ejemplo, que no derivan sin más efectos beneficiosos de toda actividad física, que se han encontrado asociaciones entre la insatisfacción corporal y el ejercicio excesivo o que resulta inadecuado aludir al autoconcepto de forma genérica sin diferenciar dimensiones del mismo (Goñi *et al.*, 2004). Por tanto, la afirmación más sostenible es que se trata de una relación ambigua (Hausenblas y Fallon, 2002) y, desde luego, no exhaustivamente investigada (Raich, Torras y Figueras, 1996).

Se han realizado múltiples investigaciones que analizaban los efectos beneficiosos que la práctica deportiva posee en la autoestima y el autoconcepto de las personas (Balaguer y García-Merita, 1994; Esnaola, 2003; Sonstroem, 1997).

En los últimos años se presta también atención al estudio de la relación que el deporte mantiene con las dimensiones específicas del autoconcepto. Concretamente, los estudios han analizado las relaciones que se establecen entre el deporte y el autoconcepto físico (Sonstroem, 1997). Los resultados de los mismos muestran que aquellos adolescentes que practican deporte poseen mayores puntuaciones en los subdominios que hacen referencia a la *habilidad deportiva* y no tanto en los subdominios sobre la *apariencia física* (Fox y Corbin, 1989; Marsh, 1997).

Se han encontrado efectos beneficiosos de la ejercitación aeróbica (Brown, Welsh, Labbe, Vittuli, y Kulkarni, 1992) y de la danza (Blackman, Hunter, Hilyer, y Harrison, 1988) sobre algunas dimensiones del autoconcepto, y en particular sobre el *autoconcepto físico general*. Hayes, Crocker y Kowalski (1995) hallaron que sólo la subescala de *condición física* mantenía relación con la actividad física en el caso de las mujeres, mientras que las autopercepciones de los hombres en todas las subescalas correlacionaban con la actividad física. Sin embargo, Furnham, Titman y Sleeman (1994) encontraron que las mujeres deportistas tenían un concepto de su *imagen corporal* más elevado que las mujeres no deportistas. En la misma dirección (Esnaola, 2003) encuentra que los adolescentes que practican deporte obtienen mayores puntuaciones que los que no practican tanto en *atractivo*, como en *habilidad deportiva*, *condición física*, *fuerza*, *autoconcepto físico general* y *autoconcepto general*.

Sin embargo, los efectos de la práctica deportiva no

son siempre positivos. Dosil y Díaz (2002) afirman que frente a las ventajas y efectos positivos del ejercicio físico, pueden surgir efectos negativos, como son la excesiva preocupación por la imagen corporal, la alimentación y el peso, siendo algunos deportes factores de riesgo de los trastornos alimentarios. Se ha encontrado una relación negativa entre práctica deportiva habitual y la imagen corporal (Loland, 2000). Biddle y Mutrie (1991) describen problemas de adicción al ejercicio en corredores de fondo. Bakker (1988) comprobó que las adolescentes que participaban en clases de baile presentaban un *autoconcepto físico* más bajo que las no participantes, concretamente en la percepción de dos dimensiones, la *habilidad física* y el *atractivo físico*.

Garner y Garfinkel (1980) encontraron mayores índices de síntomas anoréxicos entre las bailarinas y modelos que en el grupo control. Unikel y Gómez (1996) afirman que algunas conductas anómalas características de los trastornos de la conducta alimentaria se encontraron en mayor porcentaje en el grupo de estudiantes de danza, que en el grupo de estudiantes de secundaria y preparatoria. Estos mismos autores (1999) encontraron que las estudiantes de ballet mostraban características propias de los trastornos de la conducta alimentaria, como son la preocupación por el peso y la figura y la sobreestimación del peso corporal, así como puntuaciones más elevadas en las conductas alimentarias de riesgo, en comparación con los grupos de estudiantes de escuela pública y privada y profesionales no bailarinas. Dosil y Díaz (2002) afirman que el 9,2 % de las practicantes de aeróbic presentan sintomatología de trastornos alimentarios.

Asimismo, Vila i Camps (2001) afirma que la competencia creciente entre las chicas jóvenes para alcanzar niveles de élite (en la gimnasia) puede llevar a la realización de prácticas de entrenamiento insanas que pueden condicionar la aparición de lesiones musculoesqueléticas y otros problemas físicos y mentales. La *“tríada de la mujer deportista”* hace referencia a la interrelación de tres entidades médicas diferenciadas que pueden coexistir en las mujeres deportistas: trastornos de la conducta alimentaria, disfunción menstrual y osteopenia prematura. Se cree que la frecuencia máxima de trastornos alimentarios se da en los deportes estéticos (gimnasia, saltos de trampolín, patinaje artístico), en los que las prácticas de valoración subjetiva por jueces suelen alentar la preocupación por el peso y la silueta corporales. También tienen riesgo los practicantes de deportes de fondo en los que se prima la escasez de grasa

corporal para lograr un rendimiento óptimo (carreras de fondo, natación, esquí de fondo) y de deportes con categorías por peso (artes marciales, remo). Deportes como la gimnasia rítmica, patinaje, ballet o natación sincronizada tienen un porcentaje superior de trastornos de la alimentación que otros como baloncesto, esquí, fútbol o voleibol (Vila y Camps, 2001). El ambiente obsesivo y crítico de determinados gimnasios puede fomentar estos efectos negativos de cierto tipo de deportes. No obstante, no existe ningún deporte que se halle libre de estas presiones.

Raich *et al.* (1996) estudiaron los efectos de diferentes deportes en la figura corporal en una muestra de estudiantes universitarios. Estos autores afirman que los sujetos que practican juegos de equipo se interesan más por el deporte y las aptitudes físicas que los practicantes de deportes de montaña, naturaleza y los aeróbicos o de gimnasio. A su vez, estos deportistas de equipo se perciben más *saludables* que los montañeros. Respecto a la percepción de la *imagen corporal* los autores no hallaron diferencias significativas según el tipo de deporte practicado.

Método

Participantes

La muestra de esta investigación está compuesta por 276 mujeres adolescentes entre los 12 y 18 años de Guipúzcoa, distribuidas según el tipo de deporte que practican: aeróbico ($n = 33$) y 16,97 años de media ($d.t. = 2,52$), ballet ($n = 40$) y 15,74 años de media ($d.t. = 2,50$), gimnasia rítmica ($n = 42$) y 14,81 años de media ($d.t. = 2,45$), fútbol ($n = 43$) y 15,98 años de media ($d.t. = 2,82$), natación ($n = 36$) y 16,84 años de media ($d.t. = 2,65$), y baloncesto ($n = 36$) y 16,33 años de media ($d.t. = 3,32$). Además, se ha introducido un grupo que no practica ningún tipo de deporte ($n = 46$) y 16,88 años de media ($d.t. = 1,92$) para compararlo con los distintos deportes.

Instrumentos

En este estudio se cumplimentaron tres cuestionarios:

- *AFI (Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa)*: Se trata de un cuestionario para medir el autoconcepto físico en lengua vasca que está en fase de validación, pero que los análisis estadísticos han demostrado su fiabilidad y consistencia interna (alfa de

cronbach .9418). Consta de un total de 30 ítems (5 por escala) y se divide en seis subescalas: *habilidad deportiva*, *condición física*, *atractivo físico*, *fuerza*, *autoconcepto físico general* y *autoconcepto general*.

- *AF5 (Autoconcepto Forma 5, García y Musitu, 2001)*: Este cuestionario consta de 5 subescalas: *autoconcepto académico/laboral*, *autoconcepto social*, *autoconcepto emocional*, *autoconcepto familiar* y *autoconcepto físico*. En este artículo sólo se expondrán los resultados de la subescala de *autoconcepto físico*.
- *EDI-2 (Eating Disorder Inventory, Garner, 1998)*. En esta investigación se aplicaron cuatro subescalas: *obsesión por la delgadez*, *insatisfacción corporal*, *bulimia* y *sentimientos de ineficacia*.

Procedimiento

En primer lugar se contactó con los centros y grupos deportivos, informándoles de la finalidad del estudio. Después de obtener la autorización, se concertó la cita. Los cuestionarios fueron repartidos individualmente por el autor de este estudio, después de dar una explicación sobre su contenido y aclarar dudas. Durante el proceso, se aclararon dudas que surgieron al cumplimentar los cuestionarios y revisaron si estaban cumplimentados correctamente a la hora de entregarlos.

Resultados

El principal objetivo de esta investigación ha sido analizar si existen diferencias en el autoconcepto físico y la satisfacción corporal según el tipo de deporte que practican una muestra de mujeres adolescentes. Estos análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS 11.5 para Windows. Se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para ver si se cumplían las condiciones paramétricas. Los resultados indicaron que este hecho se daba en la subescalas de *atractivo*, *fuerza*, *autoconcepto físico general* y *autoconcepto físico* del AF5. Por tanto, a la hora de analizar las diferencias intergrupos entre los diferentes deportes se realizó un Anova para las subescalas señaladas y un Kruskal-Wallis para las escalas que no cumplían con las condiciones paramétricas: *habilidad deportiva*, *condición física*, *autoconcepto general*, *obsesión por la delgadez*, *bulimia*, *insatisfacción corporal* y *sentimientos de ineficacia*. Los resultados se pueden observar en la *tablas 1 y 2*.

		Aeróbic	Ballet	Fútbol	Natación	Gimnasia rítmica	Baloncesto	Ninguno
Habilidad deportiva	X	15,67	18,25	20,53	18,22	19,12	18,06	11,96
	(d.t.)	(4,58)	(4,58)	(3,07)	(4,65)	(4,57)	(3,78)	(4,12)
	χ^2				79,587			
	Sig.				.001***			
Condición física	X	14,88	16,73	18,14	16,58	18,19	16,33	10,37
	(d.t.)	(4,56)	(4,21)	(4,25)	(5,17)	(3,61)	(3,91)	(4,11)
	χ^2				70,438			
	Sig.				.001***			
Atractivo	X	15,36	16,83	15,28	16,94	16,31	14,75	15,16
	(d.t.)	(5,85)	(5,43)	(4,68)	(4,96)	(5,65)	(5,50)	(5,36)
	F				1,028			
	Sig.				.408			
Fuerza	X	12,55	13,10	14,47	13,69	15,17	14,75	11,30
	(d.t.)	(4,02)	(4,53)	(4,18)	(4,62)	(4,52)	(4,08)	(4,13)
	F				4,231			
	Sig.				.001***			
Autoconcepto físico general	X	16,64	17,80	16,70	18,14	18,14	16,64	14,50
	(d.t.)	(5,23)	(5,39)	(4,24)	(5,00)	(5,03)	(5,41)	(5,78)
	F				2,635			
	Sig.				.017*			
Autoconcepto general	X	19,91	20,50	19,56	21,03	20,71	19,89	18,74
	(d.t.)	(4,34)	(3,96)	(4,34)	(3,87)	(3,33)	(3,52)	(4,33)
	χ^2				9,152			
	Sig.				.165			

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

Tabla 1

Puntuaciones en el AFL.

Como puede observarse en la tabla 1, existen diferencias significativas intergrupos en 4 subescalas, concretamente en *habilidad deportiva* χ^2 (79,587) ($p = .001$), *condición física* χ^2 (70,438) ($p = .001$), *fuerza* F (4,231) ($p = .001$) y *autoconcepto físico general* F (2,635) ($p = .017$). A continuación se exponen los datos referidos al AF5 y el EDI-2.

Como puede observarse en la tabla 2, únicamente existen diferencias significativas intergrupos en la subescala *autoconcepto físico* del AF5, F (5,077) ($p = .001$).

Se exponen a continuación las comparaciones que han resultado significativas estadísticamente en cada tipo de deporte, después de analizar comparativamente todos los grupos mediante un T-test para las subescalas que

cumplen las condiciones paramétricas y un Mann-Whitney para las que no las cumplen.

Aeróbic

Las practicantes de aeróbic se perciben con menor *habilidad deportiva* que las practicantes de ballet z (-2,247) ($p = .025$), fútbol z (-4,808) ($p = .001$), natación z (-2,279) ($p = .023$), y gimnasia rítmica z (-3,061) ($p = .002$), y con mayor *habilidad deportiva* z (-3,817) ($p = .001$) que las que no practican ningún tipo de deporte. En *condición física* se perciben peor que las practicantes de fútbol z (-2,963) ($p = .003$) y gimnasia rítmica z (-3,198) ($p = .001$) y mejor que las que no practican

ningún tipo de deporte z (-4,119) ($p = .001$). En *fuerza* se perciben peor que las practicantes de fútbol t (-2,016) ($p = .047$), gimnasia rítmica t (-2,613) ($p = .011$) y baloncesto t (-2,255) ($p = .027$). En *obsesión por la delgadez* puntúan más alto que las practicantes de natación z (-1,981) ($p = .048$) y baloncesto z (-2,343) ($p = .019$). Por otro lado, se perciben mejor en el *autoconcepto físico* del AF5 t (3,710) ($p = .001$) que las que no practican ningún deporte.

Ballet

Las practicantes de ballet se perciben con menor *habilidad deportiva* que las practicantes de fútbol z (-2,210) ($p = .027$) y mayor *habilidad deportiva* que

las practicantes de aeróbic z (-2,247) ($p = .025$) y las que no practican ningún tipo de deporte z (-5,602) ($p = .001$). En *fuerza* se perciben peor que las practicantes de gimnasia rítmica t (-2,064) ($p = .042$). Finalmente, se perciben con mejor *condición física* z (-5,681) ($p = .001$), *autoconcepto físico general* t (2,724) ($p = .008$), *autoconcepto físico* del AF5 t (5,332) ($p = .001$) y menos *sentimientos de ineficacia* z (-2,337) ($p = .019$) que las que no practican ningún tipo de deporte.

Fútbol

Las practicantes de fútbol se perciben con mayor *habilidad deportiva* que las practicantes de aeró-

		Aeróbic	Ballet	Fútbol	Natación	Gimnasia rítmica	Baloncesto	Ninguno
AF5								
Autoconcepto físico	X	5,48	5,73	5,33	5,42	5,71	4,99	3,83
	(d.t.)	(1,96)	(1,53)	(1,68)	(1,73)	(1,62)	(1,82)	(1,45)
	F				5,077			
	Sig.				.001***			
EDI-2								
Obsesión por la delgadez	X	6,44	4,03	3,85	3,48	3,92	3,30	4,18
	(d.t.)	(6,16)	(4,63)	(4,30)	(3,88)	(5,32)	(4,41)	(4,35)
	χ^2				7,726			
	Sig.				.259			
Bulimia	X	1,44	1,45	,72	1,15	,84	,60	1,78
	(d.t.)	(3,72)	(2,23)	(1,09)	(2,26)	(1,48)	(1,49)	(3,33)
	χ^2				8,600			
	Sig.				.197			
Insatisfacción corporal	X	8,56	6,80	7,79	7,79	7,95	9,03	8,98
	(d.t.)	(7,48)	(6,29)	(6,44)	(6,91)	(6,83)	(7,82)	(7,26)
	χ^2				2,390			
	Sig.				.881			
Sentimientos de ineficacia	X	2,59	2,53	2,67	2,55	3,00	2,37	4,07
	(d.t.)	(3,92)	(4,14)	(4,41)	(3,30)	(3,26)	(2,69)	(4,76)
	χ^2				8,655			
	Sig.				.194			
* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$								

Tabla 2

Puntuaciones en el AF5 y el EDI-2.

bic z (-4,808) ($p = .001$), ballet z (-2,210) ($p = .027$), natación z (-2,279) ($p = .023$), baloncesto z (-2,994) ($p = .003$) y las que no practican ningún tipo de deporte z (-7,199) ($p = .001$). En *condición física* se perciben mejor que las practicantes de aeróbic z (-2,963) ($p = .003$), baloncesto z (-2,093) ($p = .036$) y las que no practican ningún deporte z (-6,465) ($p = .001$). En *fuerza* se perciben mejor que las practicantes de aeróbic t (2,016) ($p = .047$) y las que no practican ningún deporte t (3,586) ($p = .001$). En *autoconcepto físico* t (2,053) ($p = .043$) y *autoconcepto físico* del AF5 t (3,824) ($p = .001$) puntúan más que las que no practican ningún deporte. Finalmente, las practicantes de fútbol puntúan más bajo en *sentimientos de ineficacia* que las que no practican ningún deporte z (-2,278) ($p = .023$).

Natación

Las practicantes de natación se perciben con mayor *habilidad deportiva* que las practicantes de aeróbic z (-2,279) ($p = .023$) y las que no practican ningún deporte z (-5,274) ($p = .001$). Sin embargo, se perciben peor que las practicantes de fútbol z (-2,279) ($p = .023$). En *obsesión por la delgadez* puntúan más bajo que las practicantes de aeróbic z (-1,981) ($p = .048$). Por otro lado, las practicantes de natación se perciben con mejor *condición física* z (-4,960) ($p = .001$), *autoconcepto físico general* t (2,998) ($p = .004$), *autoconcepto físico* del AF5 t (3,987) ($p = .001$), *autoconcepto general* z (-2,473) ($p = .013$) y más *fuerza* t (2,466) ($p = .016$) que las que no practican ningún deporte.

Gimnasia rítmica

Las practicantes de gimnasia rítmica se perciben con mayor *habilidad deportiva* que las practicantes de aeróbic z (-3,061) ($p = .002$) y las que no practican ningún deporte z (-6,006) ($p = .001$). En *condición física* se perciben mejor que las practicantes de aeróbic z (-3,198) ($p = .001$), baloncesto z (-2,190) ($p = .029$) y las que no practican ningún deporte z (-6,613) ($p = .001$). En *fuerza* se perciben mejor que las practicantes de aeróbic t (2,613) ($p = .042$), ballet t (2,064) ($p = .042$) y las que no practican ningún deporte t (4,186) ($p = .001$). Finalmente, las practicantes de gimnasia rítmica se perciben mejor en *autoconcepto físico general* t (3,140) ($p = .002$), *autoconcepto físico* del AF5 t (5,026) ($p = .001$) y *autoconcepto general* z (-2,098) ($p = .020$) que las que no practican ningún deporte.

Baloncesto

Las practicantes de baloncesto se perciben con mayor *habilidad deportiva* que las que no practican ningún deporte z (-5,782) ($p = .001$). Sin embargo, se perciben peor que las practicantes de fútbol z (-2,994) ($p = .003$). En *condición física* se perciben peor que las practicantes de gimnasia rítmica z (-2,190) ($p = .029$) y fútbol z (-2,093) ($p = .036$), pero mejor que las que no practican ningún deporte z (-5,498) ($p = .001$). En *fuerza* se perciben mejor que las practicantes de aeróbic t (2,255) ($p = .027$) y las que no practican ningún deporte t (3,766) ($p = .001$). En *obsesión por la delgadez* puntúan más bajo que las practicantes de aeróbic z (-2,343) ($p = .019$). Finalmente las practicantes de baloncesto se perciben mejor en *autoconcepto físico* del AF5 t (2,773) ($p = .007$) y puntúan más bajo en *bulimia* z (-2,562) ($p = .010$) que las que no practican ningún deporte.

Ningún deporte

Las que no practican ningún tipo de deporte se perciben con menor *habilidad deportiva* que las que practican aeróbic z (-3,817) ($p = .001$), ballet z (-5,602) ($p = .001$), fútbol z (-7,199) ($p = .001$), natación z (-5,274) ($p = .001$), gimnasia rítmica z (-6,006) ($p = .001$) y baloncesto z (-5,782) ($p = .001$). En *condición física* también se perciben peor que todos los tipos de deporte analizados, aeróbic z (-4,119) ($p = .001$), ballet z (-5,681) ($p = .001$), fútbol z (-6,465) ($p = .001$), natación z (-4,960) ($p = .001$), gimnasia rítmica z (-6,613) ($p = .001$) y baloncesto z (-5,498) ($p = .001$). En *fuerza* se perciben peor que las practicantes de fútbol t (-3,586) ($p = .001$), natación t (-2,466) ($p = .016$), gimnasia rítmica t (-4,186) ($p = .001$) y baloncesto t (-3,766) ($p = .048$). En *autoconcepto físico general* se perciben peor que las practicantes de ballet t (-2,724) ($p = .008$), fútbol t (-2,053) ($p = .043$), natación t (-2,998) ($p = .004$) y gimnasia rítmica t (-3,140) ($p = .002$). En la subescala de *autoconcepto físico* del AF5 se perciben peor que las practicantes de todos los deportes analizados, aeróbic t (-3,710) ($p = .001$), ballet t (-5,332) ($p = .001$), fútbol t (-3,824) ($p = .001$), natación t (-3,987) ($p = .001$), gimnasia rítmica t (-5,026) ($p = .001$) y baloncesto t (-2,773) ($p = .007$). En *autoconcepto general* se perciben peor que las practicantes de natación z (-2,473) ($p = .013$) y gimnasia rítmica z (-2,098) ($p = .036$). En *bulimia* puntúan más que las practicantes de baloncesto z (-2,562) ($p = .010$) y en *sentimientos de ineficacia* más que las practicantes de fútbol z (-2,278) ($p = .023$).

Conclusiones

Como se ha podido observar en los resultados, se puede concluir que la práctica deportiva tiene efectos beneficiosos. El grupo que no practica ningún tipo de deporte ha obtenido resultados significativamente menos positivos que todos los demás tipos de deporte analizados en las subescalas *habilidad deportiva*, *condición física* y *autoconcepto físico* del AF5. Por tanto, podemos afirmar que la práctica de cualquier tipo de deporte tiene efectos beneficiosos en la percepción de la *habilidad deportiva* y la *condición física* principalmente. Recuérdese que la subescala *autoconcepto físico* del AF5 (García y Musitu, 2001) hace referencia al *aspecto físico* y la *habilidad deportiva*. Estos resultados concuerdan con los hallados por otros autores (Fox y Corbin, 1989; Marsh, 1997) en los que se enfatiza que las subescalas de *habilidad deportiva* y *condición física* son las que más se benefician de la práctica deportiva. Este grupo también ha obtenido resultados significativamente peores en la subescala *fuerza* y *autoconcepto físico general* comparándolo con cuatro deportes. Asimismo, se han encontrado diferencias significativas en las subescalas de *autoconcepto general* (comparándolo con dos deportes), *bulimia* y *sentimientos de ineficacia* (ambos comparándolo con un deporte). En cuanto a las subescalas de *atractivo físico* e *insatisfacción corporal*, los resultados confirman que no existen diferencias significativas entre las practicantes de deporte y las que no practican ningún tipo de deporte. Este resultado concuerda con los hallados en algunas investigaciones (Fox y Corbin, 1989; Hayes *et al.*, 1995; Marsh, 1997), en la que se afirma que la práctica deportiva no suele tener excesivos beneficios en la percepción del atractivo físico y la satisfacción corporal.

En cuanto a las diferencias según el tipo de deporte que se practica, los resultados afirman que existen algunas diferencias significativas en varias subescalas analizadas, aunque estas diferencias entre los diferentes tipos de deporte no son excesivas. Como los resultados de cada deporte se han analizado en apartados anteriores, sólo comentar que en general el deporte que peores resultados obtiene es el aeróbic. Este deporte o actividad física obtiene resultados significativamente peores en *habilidad deportiva* (comparándolo con 4 deportes), *condición física* (comparándolo con 2 deportes), *fuerza* (comparándolo con 3 deportes) y *obsesión por la delgadez* (comparándolo con 2 deportes). Las practicantes de aeróbic son las que peores resultados han obtenido en 5 de las 11 subescalas analizadas (véanse tablas 1 y 2). Dosil y Díaz (2002) afirman que el aeróbic es una actividad que puede tener efectos altamente beneficio-

sos para la salud, pero que la práctica orientada, única y exclusivamente hacia el culto a la imagen corporal y la preocupación excesiva por el peso, puede inducir a la aparición de un trastorno alimentario.

En cuanto a las tendencias positivas, podemos afirmar que los deportes con mejores resultados han sido la natación, que ha obtenido la mayor puntuación en 3 de las subescalas analizadas (*atractivo*, *autoconcepto físico general* y *autoconcepto general*), estando siempre entre los mejores; gimnasia rítmica, que ha obtenido los mejores resultados en 3 de las subescalas analizadas (*condición física*, *fuerza* y *autoconcepto físico general*), estando también siempre entre las mejores, y las practicantes de ballet y fútbol también han obtenido resultados bastante satisfactorios. Por otro lado hay que señalar que no se han encontrado diferencias significativas entre los diferentes deportes practicados en las subescalas de *atractivo físico* e *insatisfacción corporal*. Estos resultados concuerdan con los de Raich *et al.* (1996).

Todos estos resultados nos llevan a concluir que, en este nivel de la adolescencia, deportes estéticos, como pueden ser el ballet o la gimnasia rítmica, y que en algunas investigaciones encuentran resultados negativos, no implican mayores problemas en cuanto a la percepción del *autoconcepto físico*. Sin embargo, el aeróbic sí obtiene resultados negativos en varias de las subescalas analizadas.

Finalmente, hay que señalar que resulta necesario seguir investigando y efectuar nuevos estudios con amplias muestras de sujetos, de diferentes edades (juventud, adultez), deportistas amateurs, de élite,... para averiguar cómo influye la práctica de cierto tipo de deportes en el *autoconcepto físico* y la *satisfacción corporal*. Por otro lado, teniendo en cuenta los resultados obtenidos por otros autores en cuanto a la posible peligrosidad de ciertos deportes, es fundamental desarrollar un ambiente deportivo positivo que no fomente los trastornos alimentarios. Los requisitos de titulación de los entrenadores deben incluir formación acerca de la tríada de la mujer deportista, el desarrollo normal del niño y las prácticas seguras de entrenamiento. Se aconseja que los padres vigilen el ambiente del gimnasio en el que entrenan sus hijas, algo que se facilita mediante una política de "prácticas abiertas" (Vila i Camps, 2001).

Bibliografía

Bakker, F. C. (1988). Personality differences between young dancers and non-dancers. *Personality and Individual Differences*, 9 (1), 121-131.

- Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (1994). Exercisi físic i benestar psicológic. *Anuari de Psicologia*, 1, 3-26.
- Biddle, S. y Mutrie, N. (2001). *Psychology of physical activity. Determinants, well-being and interventions*. London: Routledge.
- Blackman, L. A.; Hunter, G.; Hilyer, J. y Harrison, P. (1988). The effects of dance team participation on female adolescent physical fitness and self-concept. *Adolescence*, 23 (90), 437-448.
- Brown, S. W., Welsh, M. C.; Labbe, E. E.; Vittuli, W. F. y Kulkarni, P. (1992). Aerobic exercise in the psychological treatment of adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 45, 252-254.
- Dosil, J. y Díaz, O. (2002). Valoración de la conducta alimentaria y de control del peso en practicantes de aeróbic. *Revista de Psicología del Deporte*, 11 (2), 183-195.
- Esnaola, I. (2003). Autoconcepto físico y práctica deportiva. En F. V. Castro, M^a. I. Fajardo, M^a. I. Ruiz y A. Ventura (2003). *Contextos psicológicos de aprendizaje* (pp.167-179). Fuerteventura: PSICOEX.
- Fox, K. R. y Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychologist*, 11, 408-430.
- Furnham, A.; Titman, P. y Sleeman, E. (1994). Perception of female body shapes as a function of exercise. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 2, 335-352.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5. AF5*. Manual. Madrid: TEA.
- Garner, D. M. (1998). *EDI. Inventario de trastornos de la conducta alimentaria*. Manual. Madrid: TEA.
- Garner, D. y Garfinkel, P. (1980). Sociocultural factors in the development of anorexia nervosa. *Psychological Medicine*, 10, 647-656.
- Gisasola, R. (1994). Autoestima, mujer y deporte. *Magazine Ipurua Kirol*, 27, 16-19.
- Goñi, A. y Zulaika, L. M. (2000). La participación en el deporte escolar y el autoconcepto en escolares de 10/11 años de la provincia de Guipúzcoa. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 59, 6-10.
- Goñi, A.; Ruiz de Azúa, S. y Rodríguez, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *Apunts. Educación Física y Deportes* (76).
- Hayes, S. D.; Crocker, P. R. y Kowalski, K. (1995). Gender differences in physical self-perceptions, global self-esteem and physical activity: evaluation of Physical Self-perception Profile model. *Journal of Sport Behaviour*, 22 (1), 1-14.
- Hausenblas, H. A. y Fallon, E. A. (2002). Relationship among body image, exercise behavior, and exercise dependence symptoms. *International Journal of Eating Disorder*, 32 (2), 179-185.
- Loland, N. W. (2000). The aging body: Attitudes toward bodily appearance among physically active and inactive women and men of different ages. *Journal of Aging and Physical Activity*, 8, 197-213.
- Macías, V. y Moya, M. (2002). Género y deporte. La influencia de variables psicosociales sobre la práctica deportiva de jóvenes de ambos sexos. *Revista de Psicología Social*, 17 (2), 129-148.
- Marsh, H. W. (1997). The measurement of Physical Self-Concept: a construct validation approach. In K. R. Fox (Ed.). *The physical self. From motivation to well-being* (27-58). Champaign: Human Kinetics.
- Raich, R. M., Torras, J. y Figueras, M. (1996). Estudio de la imagen corporal y su relación con el deporte en una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 22 (85), 603-626.
- Sonstroem, R. J. (1997). The physical self-system: a mediator of exercise and self-esteem. In K. R. (Ed.). *The physical self. From motivation to well-being* (pp. 3-26). Champaign: Human Kinetics.
- Unikel, C. y Gómez, G. L. (1996). Trastornos de la conducta alimentaria en muestras de mujeres adolescentes: estudiantes de danza, secundaria y preparatoria. *Psicopatología*, 16 (4), 121-126.
- (1999). Trastornos de la conducta alimentaria: formas diferenciadas y conductas alimentarias patológicas en mujeres mexicanas. *Psicología Conductual*, 7 (3), 417-429.
- Vila i Camps, E. (2001). La anorexia en el deporte de élite. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 28 (3), 170-177.

Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores

PEDRO JESÚS JIMÉNEZ MARTÍN

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Profesor de Modelos de Intervención y Técnicas de Investigación para Educar en Valores a través de la Actividad Física y el Deporte. Instituto Nacional de Educación Física. Universidad Politécnica Madrid

LUIS JAVIER DURÁN GONZÁLEZ

Doctor en Ciencias Políticas y Sociología. Profesor de Valores Sociales y Deporte y Sociología del Deporte. Instituto Nacional de Educación Física. Universidad Politécnica de Madrid

Resumen

En este artículo hacemos una revisión y presentamos los principales estudios y líneas de trabajo que se vienen realizando para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte. Hacemos un recorrido a través de las características que definen a este tipo de poblaciones, los aspectos más importantes a trabajar en valores, los errores más comunes que se han cometido en los programas de intervención, y la necesidad de trabajar desde su propia cultura y partir de la noción de modelos ecológicos integrados.

Palabras clave

Jóvenes en Riesgo, Educación en Valores, Actividad Física y Deporte, Programas de Intervención.

Abstract

In this work we review and summarize the main studies and investigation lines currently carrying out for values education through physical activity and sport with at-risk youth. We shall go over the features that characterize this type of population, the main aspects for working in values, common mistakes committed in programs of values education, and the requirement of working from their own culture and starting from the notion of integrated ecological models.

Key words

At-risk Youth, Values Education, Physical Activity and Sport, Programs of Values Education.

Los nuevos colectivos emergentes dentro de la educación física: “jóvenes en riesgo”

Uno de los principales retos a los que tendrá que enfrentarse la Educación Física en nuestro país con la entrada del siglo XXI serán los nuevos colectivos emergentes que están surgiendo en la sociedad. Esas poblaciones marginales que aunque siempre han existido a nuestro alrededor no han atraído la atención de los ciudadanos, siendo ahora cuando se empieza a exigir soluciones.

Formalmente, sólo se han considerado como poblaciones especiales dentro de la educación física a las personas con minusvalías o con problemas de salud y a las personas mayores, y estos, gracias al mayor reconocimiento que están recibiendo en los últimos años por parte de las autoridades, han mejorado en sus condiciones de vida, su acceso al mundo laboral y el disfrute de todos sus derechos constitucionales.

El verdadero reto actual se encuentra en esas poblaciones emergentes formadas por inmigrantes, jóvenes en riesgo, drogodependientes..., que están ahí y no gozan de la suficiente atención pública y ciudadana. Poblaciones donde son urgentes programas de intervención a todos los niveles para ayudarlas a enriquecer de forma positiva su calidad de vida y favorecer su inserción en la sociedad.

Dentro de estos colectivos emergentes que están surgiendo reclama nuestro interés el constituido por los “jóvenes en riesgo” (*youth at-risk*), también denominados en los diferentes estudios como “jóvenes desfavorecidos” (*undeserved youth*); “jóvenes desaventajados” (*disadvantaged youth*); “jóvenes de los barrios deprimidos de la ciudad” (*inner-city youth*); “jóvenes alienados” (*alienated youth*); “jóvenes problemáticos” (*problem youth*); “jóvenes conflictivos” (*trouble youth*)... (Pitter y Andrews, 1997; Collingwood, 1997; Martinek, McLaughlin y Schilling, 1999; Jiménez 2000).

Se denominan en riesgo porque estos jóvenes se caracterizan por vivir en un entorno negativo de pobreza y marginación social, bajo unas circunstancias personales desfavorables, que pueden conducirles a caer en múltiples conductas perjudiciales y antisociales como el consumo de drogas y alcohol, conductas violentas y delictivas, desequilibrios mentales y emocionales, conductas criminales, marginación y fracaso escolar, prostitución, embarazos no deseados, problemas de alimentación y mala salud, deficiente desarrollo motor, ansiedad, depresión... (Collingwood, 1997; Lawson, 1997; Martinek y Hellison, 1998).

Estos jóvenes presentan una carencia de recursos para poder desenvolverse en la vida y el entorno donde viven con éxito; dicha carencia de recursos incluye la falta de habilidades de relación interpersonal y expectativas de futuro, de valores constructivos como la responsabilidad (son incapaces de cumplir sus obligaciones y respetar las reglas), el respeto (incapaces de mostrar respeto a ellos mismos y los demás), y la disciplina (tienen serias dificultades para establecerse metas y planificar los esfuerzos hacia su consecución); acusan una carencia de compromiso y de predisposición a desarrollar hábitos de vida saludables; una falta de autoestima y de oportunidades para su crecimiento social, cognitivo y emocional..., y lo peor es que además guardan la terrible creencia de que han sido abandonados por la sociedad (Collingwood, 1997; Lawson, 1997; Danish y Hellen, 1997; Martinek, 1997; Martinek y Hellison, 1998).

Si analizamos los problemas que afectan a la juventud actual en general, esta definición abarcaría a un importante segmento de la población adolescente y no sólo a una minoría de jóvenes de los barrios marginales y deprimidos de la ciudad. Las conductas de riesgo pueden generalizarse a toda la población (Collingwood, 1997; Lawson, 1997; Martinek y Hellison, 1998).

La actividad física y el deporte como ámbito ideal para la prevención

Como consecuencia del escandaloso aumento actual en el número de jóvenes desfavorecidos dentro de las grandes ciudades y de los numerosos problemas sociales asociados a ello, están surgiendo en los últimos 20 años en todo el mundo numerosos programas de intervención donde a partir de la actividad física y el deporte se intenta ayudar a estos jóvenes. Dentro de las investigaciones realizadas, el país que mayor número de aportaciones ofrece dentro de este ámbito es Estados Unidos.

La sociedad actual demanda de la actividad física y el deporte (como uno de los factores más significativos asociados a la salud), su contribución a la resolución de problemas como la integración de grupos marginales, la prevención y rehabilitación de drogodependientes, la prevención de conductas delictivas, violentas... (Hellison, 1995).

Pero en general, la población cree que las intervenciones a través de la actividad física y el deporte tiene exclusivamente como objetivo la mejora de la salud, la condición física y la creación de hábitos de vida saludable en cuanto a ocupación positiva del tiempo libre...; sin embargo, no encuentran una relación con que puedan ayudar en la prevención de conductas antisociales.

La actividad física y el deporte correctamente planificada, con una metodología específica y siguiendo la idea de “educación” física centrada en la promoción de valores puede contribuir a la prevención de conductas antisociales y a la mejora de la calidad de vida y del bienestar personal y social de estas poblaciones, generando una alternativa positiva en sus vidas. (Collingwood, 1997; Martinek y Hellison, 1997; Danish y Hellen, 1997).

En una revisión realizada por Martinek y Hellison (1997) se muestra como existen numerosos programas de prevención realizados a través de la actividad física y el deporte con jóvenes en riesgo en Estados Unidos, donde se confirman sus efectos positivos, mejorando: la autoestima y el autoconcepto (Collingwood, 1972; Doan y Schernan, 1987; Folkins y Sime, 1981), el sentimiento de bienestar (Collingwood, 1992; Collingwood y col. 1994; Norris y col. 1990), la estabilidad emocional (Blumenthal y col., 1982; Folkins y Sime, 1981), el interés escolar (Collingwood, 1994, 1996), las relaciones familiares (Collingwood, 1972), la responsabilidad (Collingwood, 1996; Compagnone, 1985; DeBusk y Hellison, 1989), los niveles de destreza de vida (Collingwood, 1979), la percepción del estrés (Brown y Siegel, 1988)...

A nivel de problemas más específicos favorecen la reducción de conductas violentas y su reincidencia (Collingwood y Englesjgerd, 1977; Collingwood y col., 1979; Collingwood y Genthner, 1980; Hilyar y col., 1982; MacMahon y Gross, 1988), reducen el consumo de drogas y propician la abstinencia (Collingwood, 1992; 1996; Gary y Guthrie, 1982; Murphy y col., 1986; Palmer, 1994; Roming, 1978; Winnail y col. 1995); en la sintomatología aminoran las conductas nocivas emocionales (Collingwood, 1992; Doyne y col., 1982; Kugler y col., 1994; Martinsen, 1990).

Una actividad física y deportiva correctamente planificada y centrada en la educación en valores ayuda a mejorar la calidad de vida y el bienestar personal y social de estos jóvenes, proporcionándoles beneficios no sólo de tipo físico, como la mejora de su condición física muchas veces deteriorada por sus hábitos de alcohol, tabaco o drogas; también proporcionan beneficios psicológicos, disminuyendo el estrés y ansiedad y potenciando su autoestima y autocontrol emocional; produce beneficios sociales, desarrollando su habilidad de relación interpersonal y su capacidad de responsabilizarse de sus actos; instaura hábitos vocacionales, creándoles una perspectiva de futuro y mejorando su disposición hacia el trabajo; posibilita fines recreativos; al poder integrar estas actividades dentro de sus hábitos de vida, y personales, al potenciar su autonomía y autosuficiencia. (Martinek y Hellison, 1997; Jiménez, 2000).

El marco general en el que se mueven todos los *programas de intervención* siguiendo los trabajos de Stielh (1993); Hellison (1995); Danish y Hellen (1997); Cutforth (1997); Goleman (1997); Miller, Bredemeier y Shields (1997); Collingwood (1997); Martinek y Hellison (1997, 1998); Parker, Kallusky y Hellison (1999); y Jiménez (2000) podemos resumirlo en cinco aspectos fundamentales:

- *El desarrollo de la capacidad de empatía en los jóvenes.* La percepción y el compromiso moral están íntimamente relacionados con la capacidad de empatía, es decir, la capacidad de percibir los intereses, deseos, necesidades y vulnerabilidad de los demás.
- *Potenciar la madurez en el razonamiento moral.* Es evidente que la falta de madurez de razonamiento moral contribuye, dentro de una multitud de factores, al desarrollo de patrones de conducta antisocial.
- *Orientación sobre la realización de las actividades.* Motivar a estos jóvenes para que participen en las actividades es fundamental y podemos conseguirlo por dos caminos: el deseo de mejorar una habilidad que despierte su interés y el reto de perfeccionar una habilidad que ya ejecutasen en el pasado.
- *Autonomía en las habilidades.* Para conseguirlo debemos ir reduciendo la importancia del profesor y conceder a los alumnos más responsabilidades y protagonismo.
- *Concienciarles sobre la importancia del futuro.* Las personas que no tienen expectativas de lo que quieren hacer con sus vidas tienen más probabili-

dades de caer en conductas de riesgo y, desafortunadamente, esto es lo que les ocurre a estos jóvenes en riesgo.

En resumen, el objetivo final que subyace en cualquier programa de intervención es potenciar la *resistencia* de estos jóvenes ante la situación que les rodea ofreciéndoles recursos para conseguirlo.

Como ejemplo de la enorme aportación que puede ofrecer la actividad física y el deporte en la prevención de violencia, Pitter y Andrews (1997) indican como en Estados Unidos existen más de 26 programas de intervención en más de 30 ciudades donde se utilizan actividades deportivas en la prevención del crimen y la promoción de la seguridad pública. Entre ellos podemos destacar: “Inner City Gym” y “Midnight Gym” en Los Ángeles; “City Streets Outreach Program” y “Kool Kids” en Phoenix; “Midnight Education and Sport League” en Washinton; “Project Effort” en Greensboro; North Carolina; el “Project Yes” en Washington; “Goal Program” y “Super Program” en Atlanta, Boston, Houston, Michigan, Los Ángeles, New York...; y el Modelo de Donald Hellison que ha sido utilizado con éxito en Chicago, Denver, Portland, Seattle, Grand Forks... (Pitter y Andrews, 1997; Martinek y Hellison, 1998; Martinek, McLaughlin y Schilling, 1999).

Factores negativos que caracterizan la cultura de los “jóvenes en riesgo”

A la hora de poner en práctica cualquier programa de intervención con estos jóvenes es esencial conocer una serie de condicionantes que nos vamos a encontrar.

Estos jóvenes están sometidos a una serie de condiciones adversas que han creado en ellos unas barreras físicas y psicológicas que dificultan cualquier proceso de intervención. Tomar conciencia y comprender estas barreras es fundamental a la hora de asegurarse el éxito de los programas (Collingwood, 1997; Martinek y Hellison, 1995).

Los factores negativos que caracterizan la cultura de estos jóvenes siguiendo los trabajos de McHugh (1995); Collingwood (1997); Martinek y Hellison (1997, 1998); y Martinek, McLaughlin y Schilling (1999) son:

Rechazo escolar

La educación tradicional ha fracasado con estos jóvenes que entienden que la escuela no es para ellos. En

su búsqueda de identidad y propósito encuentran pocos beneficios en adoptar los valores y conductas asociados a la cultura escolar, rechazándola.

En su vida domina la filosofía callejera y ven que no encajan. Lo normal para ellos es saltarse clases, no hacer deberes, no prestar atención al profesor, afiliarse a pandillas de barrio... Si a esto le añadimos la falta de implicación familiar y las bajas expectativas que tienen de ellos sus profesores, se hace sumamente difícil la consecución de objetivos académicos. (Lamentablemente encontramos muchas veces que el atractivo hacia la escuela es menor que adquirir fuerza sobre el vecindario y acceder al dinero, en muchos casos, a través del tráfico de drogas y otras formas delictivas).

Conflicto de valores

La violencia y las situaciones de riesgo es un problema común que afecta a estos jóvenes en su vida diaria. Como consecuencia los padres les enseñan desde pequeños a “*ser fuertes y duros*” para sobrevivir, de forma que la vigilancia y la reacción violenta son estrategias que aprenden enseguida. La fuerza que tiene “*la calle*” en sus vidas es tan importante que no podemos olvidarlo.

Esto provoca una situación de conflicto en los chavales, al ver que los valores que les tratamos de enseñar son contrarios la mayor parte de las veces a los valores que han aprendido en el barrio o en su casa. Por eso intentar conseguir que estos alumnos respeten a los compañeros es un camino difícil porque ser conflictivo es la forma de vivir para la mayoría de estos adolescentes.

Desestructuración familiar

Estos jóvenes han nacido, fruto del azar, en familias desestructuradas donde cotidianamente experimentan malos tratos físicos y psíquicos de aislamiento, abuso, humillación, crueldad, indiferencia, abandono, conflicto, violencia..., y padecen situaciones como el alcoholismo o drogadicción de los padres, la prostitución de las madres, el encarcelamiento de los padres...

Los aprendizajes realizados en la infancia a través de nuestra relación familiar pueden llegar a determinar el curso de una vida y este aprendizaje no sólo está influido por lo que los padres dicen o hacen a sus hijos, también por los modelos que ofrecen a la hora de manejar sus emociones y problemas, la relación que se establece entre marido y mujer...

Como consecuencia de la triste realidad familiar en la que viven surgen las famosas *pandillas callejeras*. La pandilla constituye una nueva familia que les aporta seguridad, identidad y estabilidad en las “*zonas de guerra*” donde viven. Pero es un marco donde aprenden que la violencia, la delincuencia y conductas afines son el único camino para sobrevivir en las calles...

Miedo a tomar decisiones

Todos los niños esperan recibir la guía de los adultos para poder comprender el mundo que les rodea y a través de su interacción maduran intelectualmente y desarrollan su capacidad para resolver los problemas. Pero los padres de estos jóvenes tienen tantos problemas en sus vidas que no pueden o se olvidan de brindar ese apoyo familiar. Como consecuencia se produce una falta de desarrollo en su capacidad para la toma de decisiones, sintiéndose normalmente poco capaces de hacer algo, de modo que se vienen abajo fácilmente.

Para paliar ese sentimiento de incapacidad (“no puedo”) debemos: apoyarles constantemente y animarles a realizar elecciones y tomar decisiones sencillas pero que muestren que para nosotros también son importantes (venir a clase, participar...); enseñarles la relación esfuerzo y éxito, diferenciando que cuando algo no sale es porque les ha faltado trabajo y dedicación; centrar su atención en lo que quieren que ocurra más en lo que no quieren y enseñarles que más importante que lo que pasa es como respondes a ello.

Errores más comunes encontrados en la aplicación de programas de intervención

Otro aspecto fundamental que debemos conocer a la hora de trabajar con estas poblaciones son los principales errores que se han producido en la aplicación de los programas de intervención y que deberíamos evitar si queremos asegurar un mayor éxito y eficacia en nuestra actuación.

Siguiendo los trabajos de Goleman (1997); Martinek y Hellison (1997); Lawson (1997); Martinek, McLaughlin y Schilling (1999), podemos decir que desde un punto de vista general no funcionaron aquellos programas que:

- “*Culpaban a la víctima*”, es decir, que indirectamente veían a estos jóvenes como los responsables de todos los problemas sociales que se dan en la

ciudad en vez de culpar a las deficiencias del sistema: escuelas y servicios sociales ineficaces, mínimas oportunidades económicas, falta de implicación política... Es más conveniente que en vez de ver a estos jóvenes como problemas a tratar se les identifique como recursos a desarrollar.

- Han fallado aquellos que se centraban más en las diferencias y debilidades que padecen estos jóvenes en vez de tratar de potenciar la construcción de sus puntos fuertes y su posibilidades...
- Han fallado aquellos programas que buscaban eliminar sus conductas desviadas pero sin tener en cuenta la realidad y la cultura donde se desenvuelven estos jóvenes, planteando como objetivos valores que corresponden a una *familia blanca de clase media*.
- Los programas que se planteaban simplemente como actividades recreacionales y de ocio sin ningún trabajo de reflexión por detrás.
- Los que no han tenido en cuenta que la simple información no es suficiente. Por ejemplo, no basta con saber qué es la violencia y cual son sus efectos. Debemos enseñar alternativas y emplear estrategias que obliguen a la participación activa de los sujetos y refuercen diariamente los aspectos teóricos que queremos transmitir.
- Otro gran problema es que muchas campañas de prevención llegan demasiado tarde, cuando la situación ya es bastante problemática y ha arraigado en la vida de los jóvenes.

A todos estos errores debemos añadir una serie de factores que dificultan el desarrollo de los programas, como es que el trabajo que realizan los educadores con este tipo de poblaciones, además que suele hacerse normalmente desde el anonimato y el aislamiento sin obtener la mayoría de las veces el reconocimiento público que se merece, es un trabajo que no está bien remunerado y carece de apoyo institucional, donde los incentivos y los premios son insuficientes y muchas veces falta preparación e información específica para intervenir.

Los jóvenes resistentes

Dentro de las investigaciones más recientes se ha descubierto que para poder actuar con éxito es necesario tener siempre presente la cultura que rodea a estos jóvenes. Tradicionalmente cuando se han aplicado programas de intervención con estas poblaciones no se ha tenido en cuenta la verdadera cultura en la que están inmersos es-

tos chavales, de modo que se planteaban objetivos cuyo punto de referencia era la población normalizada.

Unos de los avances más importantes dentro de las investigaciones con jóvenes desfavorecidos, relacionado estrechamente con la idea anterior, y que ha supuesto un nuevo punto de partida en los programas de intervención a través de la actividad física y el deporte es el análisis de los denominados *jóvenes resistentes*.

Jóvenes resistentes son aquellos jóvenes que dentro de la población desfavorecida tienen la capacidad de superar y remontar con éxito las dificultades que afectan a sus vidas, mostrando un gran valor de autocontrol y responsabilidad. Jóvenes que "*se lo han trabajado*" para superar las disfuncionalidades educativas, económicas, de salud y aislamiento social creados por la pobreza en la que viven. (Martinek y Hellison, 1997).

Dentro del grupo están representados por aquellas personas que, aunque padecen la misma situación deprimente que el resto de la clase, apoyan a los demás compañeros, les motivan para realizar una actividad, nos ayudan voluntariamente a recoger o colocar el material, proponen actividades... Estos modelos positivos que pueden convertirse en referencias muy valiosas para los demás al ver que alguien que está en su misma situación ha optado por otros valores y que por tanto ellos también pueden hacerlo.

El estudio de estos jóvenes resistentes nos permite mantenernos dentro de las posibilidades reales que podemos alcanzar dentro de su cultura marginal, conociendo los objetivos que de verdad podemos perseguir y las posibles actitudes positivas que pueden desarrollar dentro de su entorno. (Martinek y Hellison, 1997).

De este modo el centro de atención en los programas de intervención se ha trasladado al análisis de los aspectos personales que caracterizan a estos jóvenes con la idea de que si potenciamos esos valores en el resto de sus compañeros podremos mejorar también su resistencia y ofrecerles recursos válidos de actuación. (Martinek y Hellison, 1997).

Las principales características que han definido los autores con relación a estos jóvenes son (Martinek y Hellison, 1997; Martinek, Mclaughlin y Schilling, 1999):

Competencia social

Estos jóvenes consiguen una respuesta positiva de los demás porque son flexibles, comunicativos, tienen empatía, capacidad para negociar en los conflictos, buen sentido del humor...

Autonomía

Estos jóvenes tienen una capacidad para distanciarse de los conflictos que les permite desvincularse de los problemas familiares y vencer la presión de grupo que ejercen las pandillas del barrio.

Poseen una gran autonomía para desconectarse en un momento dado de su entorno y realizar actividades positivas que favorecen su desarrollo personal y les permiten pasárselo bien con los amigos (visitar museos, ir a la piscina, a partidos de baloncesto...).

Optimismo y esperanza

Los jóvenes resistentes poseen un fuerte optimismo que les ayuda a resistir, a proponerse metas y a pensar que existe un futuro para ellos.

Estos jóvenes son capaces de aplicar soluciones alternativas a sus problemas, saben utilizar recursos externos para apoyarse y entienden que los retrasos son temporales relacionando esfuerzo y éxito, de modo que si algo no sale piensan que es debido a que se debe trabajar más y no a que *“no valen para nada”*.

Aspectos fundamentales a trabajar con estas poblaciones

Los dos aspectos más importantes que afectan a este tipo de poblaciones y que han dado lugar a la práctica totalidad de los programas de intervención y rehabilitación desde el campo de la educación física son el concepto de *salud e inteligencia emocional*.

En estos jóvenes las actitudes hacia la salud son desfavorables porque debido a las condiciones sociales y familiares específicas que padecen se desarrollan hábitos de vida poco saludables que incluyen una mala alimentación e higiene; tabaco, alcohol y drogas...

Trabajar el concepto salud significa abarcar todos los factores socioculturales que rodean al individuo para crear un estilo de vida saludable que favorezca el bienestar personal y social y la calidad de vida de la persona, y esto significa no sólo el derecho a la educación, empleo, vivienda..., sino también a la autonomía, la igualdad de oportunidades y la posibilidad de autorrealizarse en un medio libre de barreras y obstáculos.

Aunque la mejora de la salud a través de la actividad física y el deporte es muy conocida y aceptada por la sociedad en general y por tanto es positiva, otro factor muy importante que tenemos que trabajar y del que la sociedad todavía no ha tomado conciencia es la promo-

ción de valores y el cambio positivo de actitudes en los alumnos a través de la actividad física y el deporte.

Aquí entramos en el segundo aspecto que se está trabajando en los modelos de intervención: el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos. Las emociones juegan un papel tan importante en nuestras vidas que todas las decisiones y acciones que emprendemos dependen tanto o más de nuestros sentimientos que de los pensamientos.

Inteligencia emocional supone: conocerse a uno mismo reconociendo sus emociones cuando aparecen y dándose cuenta de lo que realmente desea, capacidad para controlar estas emociones, recuperarse cuanto antes de su influencia, capacidad para motivarse a uno mismo en la consecución de objetivos, reconocimiento de las emociones ajenas o empatía y control de las relaciones, de la competencia o de la incompetencia social (Goleman, 1997).

En la actualidad las dos actitudes morales más urgentes que se necesitan en nuestra sociedad en general y en específico en estas poblaciones para afrontar una inteligencia emocional son: el autocontrol de las reacciones emocionales y la empatía, como la habilidad para comprender las emociones de los demás (Goleman, 1997; Jiménez, 2000).

Importancia de actuar con la idea de modelos ecológicos

A pesar de haber expuesto anteriormente los numerosos beneficios que puede aportar la actividad física y el deporte para los jóvenes en riesgo y haber resaltado los aspectos más importantes a trabajar con estas poblaciones, debemos tener siempre presente que la educación física por sí sola no es la solución que va a resolver todos los problemas, tan solo es un aspecto que necesita de una intervención global donde se impliquen todos los factores que rodean a estos jóvenes (Hellison, 1995; Gutiérrez, 1995).

Pero aunque sea verdad que los programas de intervención que se están aplicando a través de la actividad física y el deporte son incapaces de cambiar las condiciones de pobreza y la falta de oportunidades y de medios que rodean a estos jóvenes, si que son positivos porque les ofrecen estrategias personales para que sepan enfrentarse con éxito a estos desafíos y potencian una perspectiva de futuro en sus vidas. Nuestro trabajo es plantar semillas que con el tiempo darán sus frutos (Martinek, McLaughlin y Schilling, 1999).

A partir de los trabajos de Hellison (1995); Gutiérrez (1995); Goleman (1997); Lawson (1997); Collingwood (1997); Martinek y Hellison (1997); Danish y Hellen (1997); Parker, Kallusky y Hellison (1999), Martinek, McLaughlin y Schilling (1999); Jiménez (2000) podemos definir una serie de factores que hay que tener en cuenta a la hora de efectuar intervenciones para actuar de forma más global:

- Un aspecto esencial a trabajar, pero muy difícil de conseguir con estas poblaciones debido a la especial situación que padecen, es la implicación familiar.
- También es importante la conexión con los servicios o programas sociales que se estén desarrollando a nivel local o en la ciudad, ofreciendo un programa complementario sin dar la impresión de querer competir con ellos o desestimarlos.
- Otro punto fundamental a tener en cuenta es el acercamiento y la conexión con la gente que vive en el barrio donde se va a trabajar e incluso habría que tener en cuenta a los negocios de la zona para apoyar los programas.
- La implicación de la universidad para crear en los futuros ciudadanos una conciencia de apoyo a estos colectivos también es importante.
- Finalmente nos gustaría destacar la necesidad de conseguir la implicación estatal en: la lucha contra la pobreza y la exclusión; la planificación familiar con programas de prevención para minimizar los embarazos indeseados en adolescentes; el desarrollo de campañas eficaces para la prevención del alcohol, las drogas, la delincuencia, la violencia...; la mejora en la oportunidad de empleo y el derecho a una vivienda digna; la igualdad de oportunidades y el reparto de bienes; la formación de profesionales...

Bibliografía

- Collingwood, T. (1997). Providing Physical Fitness Programs to At-risk Youth. *Quest*, 49, pp. 67-84.
- Cutforth, N. (1997). What's worth doing: reflections on an after-school program in a Denver elementary school". *Quest*, 49, pp. 130-139.
- Danish, S y Hellen, V. (1997). New roles for sport psychologist: teaching life skills through sport to at-risk youth, *Quest*, 49, pp. 100-113.
- DeBusk M. y Hellison, D. (1989). "Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency prone youth", *Journal of Teaching Physical Education*, 8(2), pp. 104-112.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (1995). *Los valores sociales y el deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*, Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Jiménez Martín, P. (2000). *Modelo de Intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*. Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Madrid. Departamento de Física e Instalaciones aplicadas a la Edificación, al Medio Ambiente y al Urbanismo, 13 de noviembre.
- Lawson, H. (1997). What we know about undeserved youth. Children in crisis, the helping professions, and the social responsibilities of universities. *Quest*, 49, pp. 8-33.
- Martinek, T. (1997). "Serving underserved youth through physical activity", *Quest* 49, pp. 3-7
- Martinek, T. y Hellison, D. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*, 49, pp. 34-39.
- (1998). Values and Goal-Setting with underserved youth, *JOPERD*, 69(7), pp. 47-52.
- Martinek, T; McLaughlin, D y Schilling, T. (1999). Project Effort: Teaching responsibility beyond the gym. *JOPERD*, 70 (6), (1999), pp. 59-65.
- McHugh, E. (1995). Going "Beyond the physical": social skills and physical education. *JOPERD*, 66 (4), pp. 18-21.
- Miller, S.; Bredemeier, B. y Shields, D. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk youth; *Quest*, 49, pp. 114-129.
- Parker, M.; Kallusky, J. y Hellison, D. (1999). High impact, low risk: ten strategies to teach responsibility. *JOPERD*, 70 (2), pp. 26-28.
- Pitter, R. y Andrews, D. "Serving America's Underserved Youth: Reflections on Sport and Recreation in an Emerging Social Problems Industry", *Quest*, 49, (1997), pp. 85-99.
- Stield, J. "Becoming Responsible -Theoretical and Practical Considerations", *JOPERD*, 64 (5), pp. 38-40; pp. 57-59; pp. 70-71.

El proceso de programación en la enseñanza de la actividad física y el deporte

CARLES GONZÁLEZ ARÉVALO

Licenciado en Educación Física. Profesor del INEFC-Barcelona

Resumen

El objetivo de este artículo es ofrecer un modelo útil y práctico de programación en el ámbito de la actividad física y el deporte. No pretende ser ni el único ni el mejor: cada profesional tendrá que adaptarlo a su realidad. En todo caso, intenta dar una estructura válida y polivalente sobre cómo elaborar la programación de una unidad didáctica, es decir, de una situación de aprendizaje (un gesto técnico, un sistema de juego, una readaptación después de una lesión, una habilidad expresiva, la adquisición de valores, una habilidad motriz, etc.) de un determinado contenido en un número cerrado de sesiones.

Este recurso estratégico sirve para programar en cualquier ámbito de la actividad física y el deporte: alto rendimiento, iniciación deportiva, educación física, actividades en el medio natural, readaptación, ocio y turismo, grupos específicos y actividad física y salud.

Palabras clave

Programación, Enseñanza, Actividad Física y Deportes, Proceso de programación, Unidad Didáctica, Diagnóstico inicial, Objetivos didácticos, Actividades y criterios de evaluación.

Abstract

The subject of the article is to offer a useful model which is at the same time practical for programming in the field of physical activity and sport. We don't pretend to be the only one or the best: each professional will have to adapt it to his own reality. At all events, we try to give a valid polyvalent structure on how to elaborate the programming of a didactic unity, that is to say a learning situation (a technical gesture, a play system, a readaptation after an injury, an expressive skill, the acquisition of values, a motor skill, etc) of a specific content in a closed number of sessions. This resort serves to programme in all fields of physical activity and sport: top level, beginning of sport, physical education, nature activities, readaptation, leisure and tourism, specific groups and physical activity and health.

Key words

Programming, Teaching, Physical Activity and Sport, programming Process, Initial Diagnosis, Didactic Aims, Activities and Evaluation Criteria.

La programación

“Pensar anticipado: Hoy para mañana, y aun para muchos días. [...] Algunos obran, y después piensan; aquellos más en buscar excusas que consecuencias; otros, ni antes, ni después. Toda la vida ha de ser pensar, para aceptar el rumbo; el consejo y providencia dan arbitrio de vivir anticipado”

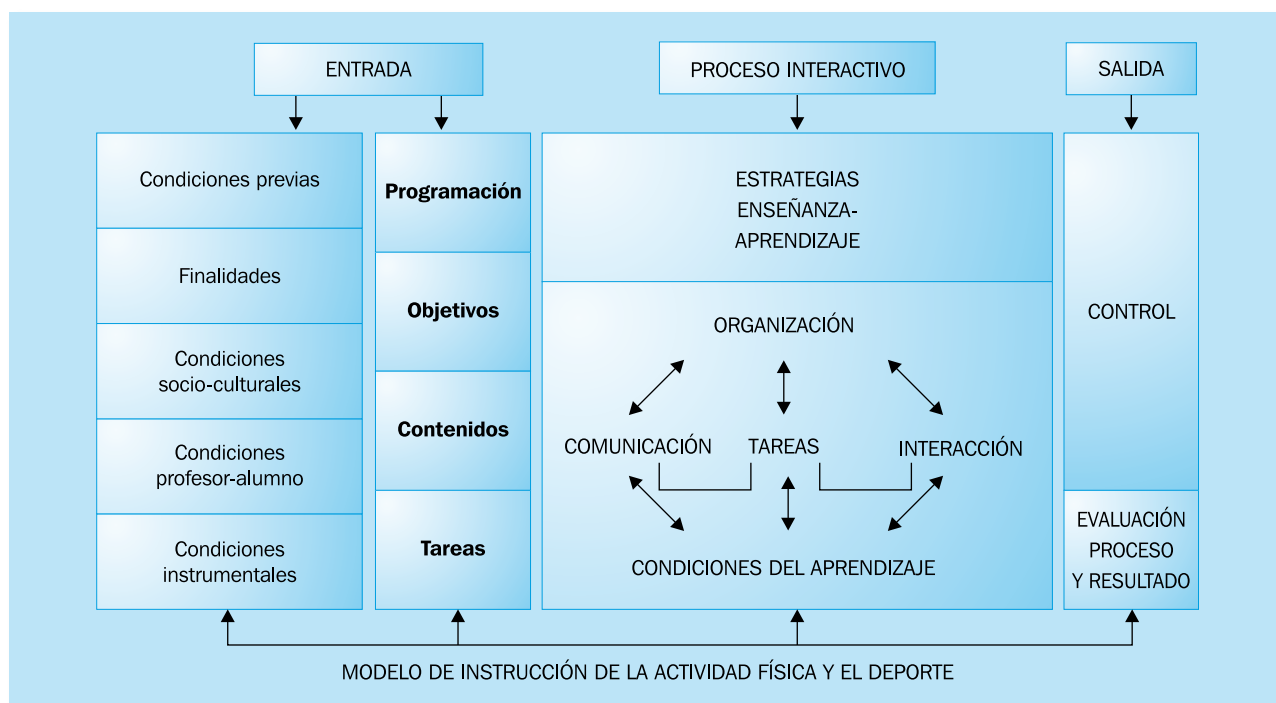
(Baltasar Gracián,
citado por Paris, 1998; p. 9)

Esta cita de Baltasar Gracián refleja a la perfección el hilo conductor de este artículo: la importancia que tiene la programación a la hora de enseñar actividad física y deporte. El *Oráculo manual y Arte de la prudencia*, que data del siglo XVII, aún está vigente en la actualidad. “Pensar anticipado”, “vivir anticipado”... toda una declaración de principios.

Consideramos la programación como un conjunto de procedimientos y técnicas que se utilizan para la elaboración de planes, proyectos o programas (Ander-Egg, 1982). Etimológicamente quiere decir “escribir por adelantado”, decidir anticipadamente lo que se tiene que hacer y dejarlo por escrito. Hay quien programa de memoria. Dicen que tienen en la cabeza todo lo que se tiene que hacer. Esto no es más que una aproximación al concepto de programación.

La programación es un instrumento útil para el proceso de toma de decisiones aplicables al mundo de la actividad física y el deporte, pero también trasladable a la propia vida cotidiana: un viaje, una boda, la compra de un piso, el tiempo de ocio...

Los profesionales de la actividad física y el deporte programamos, porque queremos enseñar, y enseñar forma parte de otro concepto más amplio: la didáctica.

**Figura 1**

Modelo de instrucción elaborado por Santos Berrocal a partir de los modelos de la escuela de Heimann y Kurt Egger.

La enseñanza de la actividad física y el deporte

Tradicionalmente, la enseñanza sólo se ha vinculado, en el ámbito de las actividades físicas y el deporte, a la Educación Física escolar. Pero en el mundo de la actividad física y el deporte no sólo se dan procesos de instrucción en el ámbito de la Educación Física. ¿En el deporte de rendimiento no se enseña a los deportistas?, ¿un entrenador personal no enseña a su cliente? ¿Son éstos, entonces, procesos de instrucción también? Naturalmente que sí. Con características diferentes, unos más obligatorios que otros, en estadios diferentes de la formación de la persona, pero en todos ellos se producen interacciones entre el enseñante (el técnico, el entrenador o el profesor) y el aprendiz (el cliente, el deportista o el alumno). (Véase figura 1)

Hay dos ámbitos que tienen su proceso de instrucción más definido desde el punto de vista conceptual. La Educación Física mediante el diseño curricular que responde al esquema básico de una programación a partir de los tres niveles de concreción (Servicio de Ordenación Curricular, 1993) y el Rendimiento con una terminología propia: los microciclos, los macrociclos, las pretemporadas... (Verjoshanski, 1990).

En el otro extremo hay ámbitos que algunos profesionales consideran procesos de instrucción en los cuales se dice muchas veces, erróneamente, que no es necesario programar: el ocio, el tiempo libre, el turismo, y hasta la iniciación deportiva. (Véase figura 2)

**Figura 2**

Ámbitos de enseñanza de la Actividad Física y el Deporte.

Los técnicos expertos	Los técnicos principiantes
Se basan en su experiencia.	Se apoyan en documentación escrita.
Enseñan de forma diversa, en función de las características y la actitud de los aprendices.	La primera sesión les sirve de guía. Toman las decisiones a partir de su plan escrito.
Dan poca información, pero más específica y precisa.	Muchas instrucciones verbales, poca evaluación, poca organización y poco <i>feedback</i> (demasiada preocupación por la actividad, por el día a día).
Las tareas preparadas, con pequeñas variaciones, permiten no perder demasiado tiempo en nuevas organizaciones y nuevas explicaciones.	Cambian con frecuencia de tareas durante la actividad. Creen más en la variabilidad que en la rentabilidad de una tarea.
Programan menos tareas pero sacan más provecho de ellas.	Acostumbran a preparar más tareas de las que serán capaces de realizar. Una sesión preparada supone una doble sesión en la realidad.
Invierten más tiempo en desarrollar las tareas a partir de la observación de las necesidades del aprendiz.	Tienen la inquietud de cumplir el programa que han preparado sea como sea.

Figura 3

Comparación entre técnicos expertos y técnicos principiantes.
(Fuente: Elaboración propia a partir de los estudios de Pieron).

Ventajas de programar

Para muchos profesionales, preparar las sesiones es su función más importante. Esto, además de ser importante, se ha de hacer dentro del marco de una programación a medio-largo plazo que dará coherencia a la planificación anual, ordenando nuestras acciones y dándoles una dirección lógica. Sólo con constancia y la propia práctica de programar, progresivamente nos será más fácil ajustar a la realidad aquello que hemos preparado (Salinas, 2002).

Una forma de aprender es analizar qué hacen esos profesionales considerados “expertos” y, a partir de este análisis, extraer los indicadores de éxito que definen al técnico experimentado (Pieron, 1999). (Véase figura 3)

El proceso de programación

Por suerte o por desgracia, para programar de forma correcta no hay un reglamento o un código, como el de circulación, de obligado cumplimiento. El profesional de la actividad física y el deporte tiene que intentar “no superar la velocidad permitida” (programar), no por miedo a la multa que pueda recibir de la policía (no satisfacer a su responsable o a la institución para la cual trabaja), sino para ir tranquilo y llegar a puerto sano y salvo (para no tener que improvisar y ser un profesional íntegro). Como en otros muchos aspectos de la vida, no es sólo cuestión de formación (saberlo hacer), es también una cuestión de actitud (quererlo hacer).

La mayoría de autores (Ander-Egg, 1998; Paris, 1998; Mestre, 1997; Viciano, 2002) coinciden en apuntar un proceso que podemos resumir en tres fases:

- Fase de diagnóstico inicial.
- Fase de ejecución protagonizada por los objetivos.
- Fase de evaluación del proceso y del resultado.

A partir de aquí cada profesional adopta un modelo propio y singular que se ajusta a sus necesidades añadiendo subfases más concretas y específicas.

Es conveniente que todo este proceso de programación quede enmarcado dentro de una unidad de enseñanza-aprendizaje (Siedentop, 1998).

El concepto de Unidad Didáctica

A pesar de que es un concepto que proviene del mundo de la Educación Física escolar, la Unidad Didáctica (en adelante, UD) puede ser considerada igualmente válida para cualquier otro ámbito de la enseñanza de la actividad física y el deporte. Entendemos una UD como un conjunto de sesiones suficientes como para que se produzca un mínimo de aprendizaje, orientadas a la enseñanza y el aprendizaje de un determinado contenido. Se trata, pues, de un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo que ha de tener las siguientes partes (Véase figura 4):

Introducción

En esta primera parte introductoria se han de explicar, de forma resumida, los aspectos más importantes de la UD, indicando como mínimo: a quién va dirigida (población, edad...), cuál es la finalidad global de los aprendizajes, su utilidad o funcionalidad, la duración de la UD, el momento de la temporada, curso... en qué está pensada llevarse a cabo, el tipo de actividades que se hacen servir en general, la opción metodológica que se usará de manera prioritaria... La lectura de esta parte ofrecerá una idea global de la UD.

Diagnóstico inicial

Esta fase corresponde a una auténtica fase de búsqueda que nos ha de permitir disponer de la información necesaria para poder empezar a programar nuestra unidad.

Podemos decir que un diagnóstico inicial completo podría tener las siguientes partes:

- **Un análisis del entorno**, es decir, un análisis de la situación interna y externa del espacio físico donde pondremos en práctica la propuesta: con qué instalaciones contamos, qué material, qué expectativas tiene el club, el centro de *fitness*, el centro escolar... qué otras experiencias similares ha habido. (Paris, 1998). (Véase *figura 5*)
- **Una definición de las características básicas de los aprendices**: la edad, su historia motriz previa, la historia médica, sus motivaciones, experiencias deportivas... todo ello aplicando los conocimientos adquiridos del mundo de la psicología, el aprendizaje motor y la pedagogía. Nos interesa saber qué saben y hasta dónde pueden llegar.
- **Un análisis del contenido a enseñar**. Tan importante resulta dominar el contenido a enseñar como saberlo enseñar. Si somos especialistas en aquello que pretendemos enseñar porque hemos sido practicantes y, además, hemos recibido formación sobre cómo enseñarlo, mucho mejor.

Aunque cada UD es un caso singular, vale la pena anotar dos situaciones excepcionales. Si el ámbito es la Educación Física escolar, además habrá que hacer referencia al primer nivel de concreción como punto de partida. Si el ámbito es el alto rendimiento o la iniciación deportiva, donde hay competición, una in-

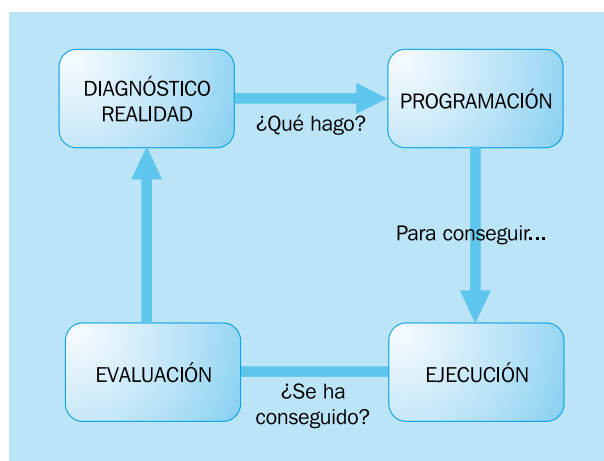


Figura 4
Esquema básico del proceso de programación.

formación clave es el calendario de competiciones y el análisis de los rivales directos en la lucha por los mismos objetivos.

Esta fase de búsqueda de la información necesaria para llevar a cabo la programación es el punto de partida para preparar el diseño de los objetivos. Para recolectar toda esta información tan necesaria disponemos de dos tipos de métodos: los cuantitativos (encuestas, datos demográficos, índice de utilización de servicios deportivos...) y los cualitativos (entrevistas a técnicos, informadores clave...) (Mestre, 1997).

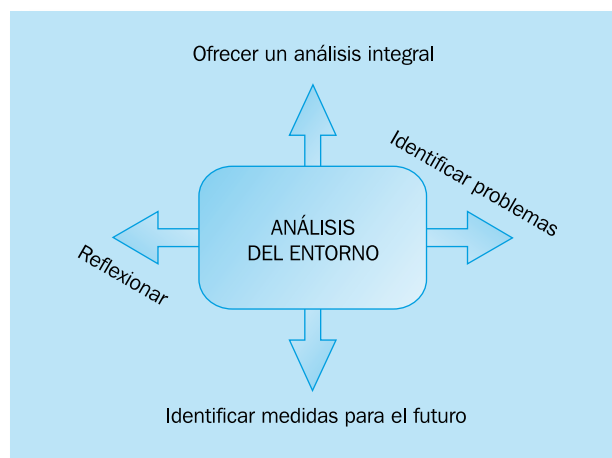


Figura 5
Análisis del entorno según F. Paris (1998).

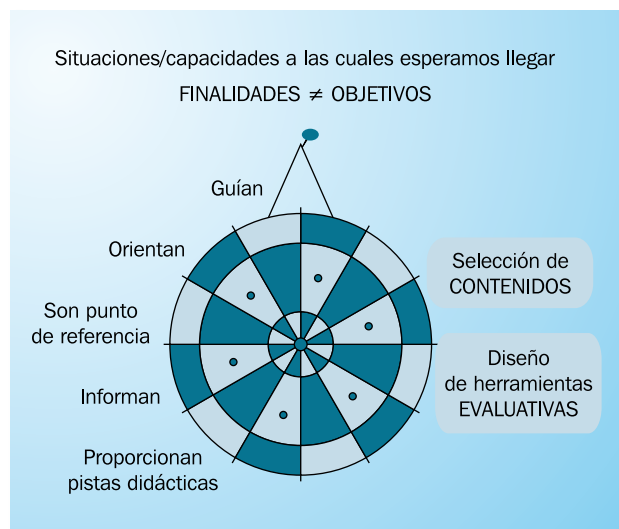


Figura 6

El diseño de los objetivos como pieza clave del proceso.

Objetivos didácticos

Llegamos a una de las fases clave del proceso de programación de una UD. Los objetivos son más protagonistas que los contenidos o las actividades, ya que son las capacidades, entendidas como potencialidades del aprendiz, a las cuales esperamos llegar (orientadoras de la acción) (Mager, 2000). Los objetivos que pretendemos lograr en una unidad didáctica se llaman objetivos didácticos. Las programaciones a más largo plazo (planificación) utilizan otros objetivos más generales que se tendrán que lograr al finalizar un semestre, una temporada o un bienio. (Véase figura 6)

Estructura de los objetivos

Los objetivos didácticos constan de tres elementos:

- La **Operatividad** está formada por el verbo que especifica la conducta u operación a realizar e implica siempre el desarrollo de una habilidad (acción observable), junto con el complemento directo del objetivo, que indica el contenido o finalidad de esa conducta.
- Las **condiciones**: son las circunstancias en las cuales ha de realizarse el acto observable o resultado. Son los complementos circunstanciales del objetivo. Es la forma de la acción, las circunstancias en las que se quiere que se cumpla la acción.
- El **criterio evaluador** indica el nivel mínimo que el aprendiz tiene que lograr para asegurar que lo

ha cubierto de manera satisfactoria. Describe el nivel de eficacia que se tiene que lograr o superar.

Siempre que sea posible, es conveniente que aparezcan los tres elementos. La acción y las condiciones son imprescindibles. Si el criterio no puede aparecer en la redacción del objetivo, aparecerá en la fase de criterios y actividades de evaluación.

Un objetivo redactado con los tres elementos sería: Resolver (*habilidad observable*) una situación de 2x1 (*complemento directo*) finalizando en lanzamiento sin oposición (*complemento circunstancial*).

Características de los objetivos

- Se han de redactar de forma clara y comprensible, con palabras y conceptos claros, que se entiendan con facilidad, huyendo de excesivos tecnicismos y de frases excesivamente largas.
- Es recomendable el uso de verbos con pocas interpretaciones para la redacción de objetivos didácticos. Saltar, correr, subir, definir, enumerar... son acciones con una única interpretación posible. En cambio, el uso de verbos como aprender, conocer o saber, que pueden ser interpretados de muchas maneras, podemos decir que no son recomendables para encabezar las programaciones de unidades didácticas. Estos verbos sirven para encabezar finalidades alcanzables a medio/largo plazo.
- El número de objetivos de una UD ha de ser coherente y real al mismo tiempo. Proponer demasiados objetivos puede confundir y dispersar la atención a la hora de identificar lo que de verdad queremos que los aprendices lleguen a lograr.
- Han de ser evaluables, es decir, susceptibles de ser medidos de la manera más objetiva posible.
- Han de representar un propósito de alcanzar a corto/medio plazo. Han de suponer un reto superable que motive en el trabajo y favorezca el clima de aprendizaje.
- Han de ser útiles, de manera que den información al aprendiz para que sepa nuestras intenciones, lo que queremos que llegue a conseguir, lo que esperamos de él.

De la redacción de los objetivos dependen en gran parte los diferentes elementos del proceso (contenidos, estrategias, evaluación...). Una manera rápida de evaluar si los objetivos están bien formulados es determinar si existe una manera clara de comprobar si se han llevado a cabo con éxito.

La redacción de los objetivos didácticos

- Siempre se ha de utilizar un verbo en infinitivo (por ejemplo: realizar) o con la forma reflexiva (relacionarse), orientado al alumno/jugador/cliente (teniendo en cuenta sus características y necesidades) y no centrado en el profesor.
- Previo al listado de los objetivos que el aprendiz logrará se recomienda la utilización de alguna frase que encabece la lista en la línea de: “*al acabar la unidad didáctica, el aprendiz (jugador, alumno, cliente, deportista...) será capaz de ...*”. Este encabezado “invita” a la utilización de un verbo en infinitivo en primera instancia que dará información sobre la acción.
- No utilizar dos verbos en un mismo objetivo. Dos verbos se corresponden a dos acciones y, por tanto, serían dos objetivos diferentes. Si ambas acciones son importantes será necesario redactar dos objetivos.
- El listado numerado de objetivos ha de hacer referencia a los tres ámbitos del saber (identificar, enumerar, definir, analizar...), del hacer (saltar, bailar, correr, realizar, ejecutar...) y del sentir (respetar, valorar, aceptar...). En función del ámbito se priorizará más uno u otro.

Contenidos

Los contenidos son los saberes culturales (conocimientos, habilidades, valores, creencias, sentimientos, actitudes, etc...), la asimilación de los cuales contribuye a conseguir las capacidades definidas en los objetivos (Giné, 2000). Los contenidos, además de ser lo que “es necesario saber” (conceptos), también se consideran, desde el punto de vista de “cómo se tiene que aprender” por nosotros, en el ámbito de la Actividad Física y el Deporte, el “cómo practicarlo” (procedimientos) y también el desarrollo de determinados comportamientos éticos y sociales (valores)

Los contenidos están al servicio de los objetivos. En cualquier programación se ha de seleccionar y ordenar qué contenidos son los más adecuados en función del ámbito profesional al cual nos dedicamos y de acuerdo con los objetivos que nos hemos planteado.

La elección de unos contenidos u otros se tendrá que hacer a partir de criterios epistemológicos (de la propia disciplina), psicopedagógicos (según el grado de madurez del aprendiz) y sociológicos, relevantes para la cultura que pretendemos (Coll, 1992).

La redacción de los contenidos

- Los contenidos no se acostumbran a numerar, como sucede con los objetivos, sino que aparecen con una lista separada de conceptos, procedimientos y actitudes.
- Los conceptos se han de redactar con el artículo delante del concepto (por ejemplo: los principios básicos del juego, el mimo, el umbral anaeróbico...).
- Los procedimientos se han de redactar con un sustantivo seguido de la preposición “de” y el concepto (por ejemplo, en actividad física, la mayoría de procedimientos serán tipo: realización de... , ejercitación de... , visualización de...).
- Las actitudes se redactan de la misma manera que los procedimientos pero utilizando un sustantivo actitudinal seguido de una preposición y el concepto finalmente (por ejemplo: valoración de... , interés por... preocupación por...).

Actividades de enseñanza-aprendizaje

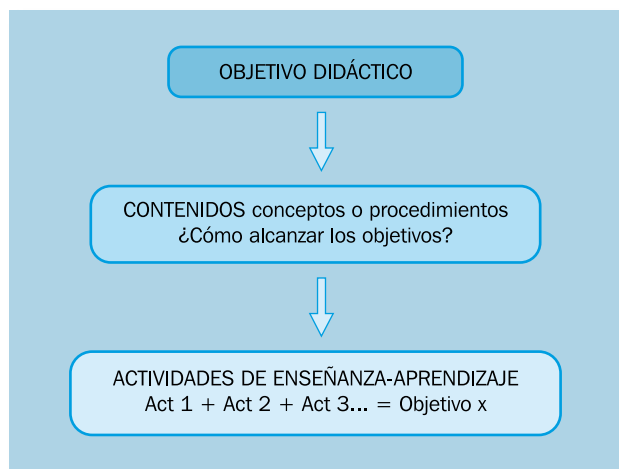
Una actividad es un conjunto, una familia de acciones propuestas por el enseñante para el desarrollo de la programación y que van encaminadas a lograr un objetivo concreto previsto. Una tarea es un ejercicio aislado, pero el conjunto de varias tareas orientadas al logro de un mismo objetivo se convierte en una actividad. Mediante estas actividades se entra en contacto con los aprendices, y de ellas depende en gran parte el éxito o fracaso de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Criterios para la elección

Escoger las actividades es quizás una de las tareas más fáciles para el enseñante que programa. Existe en la bibliografía una gran cantidad de obras donde encontrar actividades (Bucher, 1995; Camerino, 1990; Lasierra, 1993; Mateu, 1996; Stumpp, 1995...). El reto es escoger aquellas que más se ajusten a lo que queremos enseñar siguiendo una serie de criterios: que sean variadas, motivantes, adaptadas al contexto, abiertas y flexibles, adaptadas a los recursos disponibles...

La redacción de las actividades de enseñanza-aprendizaje

- Se utilizan sustantivos más concretos que en los procedimientos (práctica de...), añadiendo la manera de organizar la actividad (juegos, ejercicios, circuitos, formas jugadas, juegos reducidos, tareas, competiciones...). Es conveniente poner algún

**Figura 7**

Del objetivo didáctico a las actividades de Enseñanza-Aprendizaje.

ejemplo de juego, forma jugada, ejercicio, tarea... dentro de cada una de las actividades de enseñanza-aprendizaje. De todos modos, no es necesario enumerar todos y cada uno de los juegos o ejercicios que pueden formar parte de una actividad.

- Acostumbran a aparecer numeradas y por orden de realización, sobre todo cuando se trata de una progresión de los aprendizajes a lograr. (Véase figura 7)

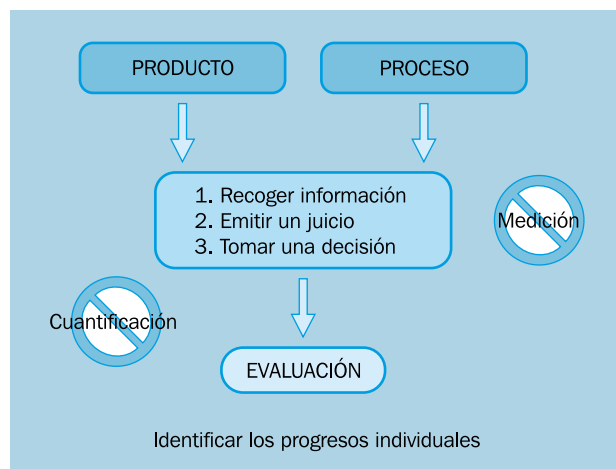
Temporalización

Es la distribución, a lo largo de la programación, de las sesiones y de los diferentes contenidos planteados previamente.

Es la acción previa al desarrollo, una a una, de las diferentes sesiones. Trata de ajustar las actividades de enseñanza-aprendizaje al tiempo disponible.

Es una temporalización indicativa, sujeta a cambios. La flexibilidad es su característica fundamental: es susceptible de ser modificada y adaptada a partir de una serie de parámetros, entre los cuales hay que destacar los resultados de la evaluación formativa, que es la que se encarga de regular todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y los imprevistos que puedan surgir: lluvia, condiciones adversas, enfermedad/ausencia laboral, salidas, excursiones, viajes, huelgas...

Resulta interesante la propuesta de diseño de un *planning* o cuadro horario en una sola hoja donde estén reflejados los elementos más importantes que nos permitan preparar las sesiones sólo dando un vistazo a la temporalización (Viciano, 2003).

**Figura 8**

Finalidades del proceso evaluativo.

Criterios y actividades de evaluación

Llegamos a otra de las fases clave del proceso de programación junto con el diagnóstico inicial y los objetivos. Ha llegado la hora de comprobar si se han logrado, y en qué grado, los objetivos que pretendíamos.

“La ausencia de una evaluación seria y sustancial representa un obstáculo real al crecimiento profesional de los educadores” (Siedentop, 1998, p. 328).

La evaluación se ha de entender desde una perspectiva pedagógica en el sentido de integrarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje como una fase más y darle una función educativa. La evaluación no puede ser una simple herramienta numérica cuantitativa o calificativa; tenemos que asegurarnos de que forma parte de todo el proceso.

Los criterios de evaluación

¿Cómo podemos saber si un aprendiz ha logrado un objetivo? ¿Cuáles son los indicadores de éxito que nos permiten emitir un juicio respecto al logro o no de un determinado objetivo? Estamos ante los “criterios de evaluación”, aspectos observables, mensurables, en los cuales nos fijamos para determinar el logro de los objetivos. Pero creo que hay que desmitificar la evaluación. Evaluar no es hacer un examen, un control, una prueba. Evaluar no es exclusivo de ámbitos obligatorios, como podría ser la Educación Física escolar, donde se ha de materializar la evaluación en una calificación (no es más que la cuantificación de los criterios). Evaluar es imprescindible en cualquier proceso de instrucción. Eva-

luar no es poner una nota, es asegurar al enseñante que el proceso de instrucción que ha iniciado ha sido bien diseñado y también que el aprendiz ha logrado lo que pretendíamos. Tan fácil como eso y tan difícil a la vez. (Véase figura 8)

Las actividades de evaluación

Cada objetivo ha de tener su propia actividad de evaluación donde pueda quedar demostrado que se ha logrado. Evidentemente, una actividad de evaluación podrá evaluar más de un objetivo.

No es necesario diseñar actividades de evaluación de forma expresa. Una misma actividad de enseñanza-aprendizaje puede resultarnos útil para evaluar. Durante una actividad de enseñanza-aprendizaje el enseñante dará *feedback*, modificará situaciones de práctica, propondrá variantes... pero no evaluará de una manera sistemática, tomando notas... En una actividad de evaluación, el enseñante tendrá los criterios de evaluación anotados en un instrumento de evaluación y procederá a la toma sistemática y regular de anotaciones.

Tradicionalmente, la evaluación ha estado ligada sólo a comprobar el resultado final de los aprendizajes. Hoy en día esto continúa siendo importante, pero lo es aún más el hecho de poder evaluar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nos interesa saber con qué regularidad hay que evaluar. En principio, la mayoría de autores coinciden en la necesidad de responder a tres momentos en la evaluación (Blázquez, 1990; Giné, 2000).

- Evaluación inicial: pronóstico.
- Evaluación formativa: ofrece información sobre el proceso para orientarlo y/o reorientarlo. Éste es un momento clave del proceso evaluativo. No podemos esperar al final para comprobar el logro de un objetivo; sería demasiado tarde.
- Evaluación sumativa: es el instrumento de control del proceso. Conocer si se han conseguido o no los objetivos previstos. Muchas veces la evaluación sumativa no es más que un sumatorio de diferentes evaluaciones formativas administradas a lo largo del proceso.

Los instrumentos de evaluación

El instrumento permite escribir los criterios de evaluación con antelación y tomar nota de las observaciones. Es un mediador entre los criterios de evaluación y la realidad observada que pretendemos evaluar (Salinas,

2002). Hay dos grandes familias de instrumentos evaluativos (Blázquez, 1990):

- *Procedimientos de experimentación* que acostumbran a ser tests o pruebas escritas, orales, pruebas físicas, la batería Eurofit, cronometrajes, muestras de tiempo, entrevistas....
- *Procedimientos de observación directa*, como podría ser el registro anecdótico o de observación indirecta (listas de control, escalas descriptivas, escalas numéricas, ordinales o gráficas...).

Estrategias didácticas

En este último apartado se acostumbra a señalar las condiciones en las cuales se desarrollarán los aprendizajes, así como aspectos de organización y gestión de las diferentes sesiones.

A grandes rasgos reflexionaremos sobre la metodología a utilizar (analítica, global o mixta) y los estilos de enseñanza de los que haremos uso, señalando si somos partidarios de la utilización de estilos de reproducción, más directivos, o bien si utilizaremos estilos menos directivos, llamados de producción (Mosston, 1999).

En cuanto a aspectos de organización y gestión valdrá la pena anotar el material y las instalaciones necesarias, la distribución espacial, la gestión del tiempo de sesión, el posicionamiento sobre qué tipo de actividades utilizaremos principalmente y, por último, cómo organizaremos a los aprendices (en grupos, por parejas, individualmente...).

Conclusiones

En actividad física y deporte tenemos las herramientas para programar con un mínimo de calidad, y lo que ha intentado este artículo es ofrecer un modelo práctico de referencia. Vale la pena invertir tiempo en programar, sobre todo para aligerar el nerviosismo cotidiano. Porque en el día a día tenemos muchas otras cosas a resolver, porque muchas de las situaciones que se dan justo cuando interactuamos con el aprendiz son únicas, irrepetibles y, muchas veces, imprevisibles. Es lo que Philippe Meirieu, prestigioso pedagogo francés, bautizó como la “insostenible ligereza del momento pedagógico” (Meirieu, 1998). Por tanto, si asumimos que realmente esta inmediatez es insostenible, es necesario que aquellas decisiones que puedan ser previstas y por tanto susceptibles de ser programadas, lo sean.

Bibliografía

- Ander-egg, E. (1982). *Metodología del trabajo social*. Barcelona: El Ateneo.
- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Bucher, W. y Wick, G. (1995) *1000 ejercicios y juegos de deportes alternativos*. Barcelona: Hispano Europea.
- Camerino, O. y Castañer, M. (1990). *1001 ejercicios y juegos de recreación*. Barcelona: Paidotribo.
- Colección “Unidades didácticas para secundaria”. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Colección “Unidades didácticas para bachillerato”. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Coll, C.; Pozo, J. I.; Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde Publicaciones
- Gil, P. A. (2001). *Metodología didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Cádiz: Fundación Vipren.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- González, J.; Gutiérrez, F. y Rueda, J. (1998). *Programación Curricular y unidades didácticas*. Madrid: Colección Guía Escolar, Ed. Escuela Española
- Lasierra, G. y Lavega, P. (1993). *1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo* (volumen I, volumen II). Barcelona: Paidotribo.
- Mager, R. (2000). *Cómo formular objetivos didácticos. El primer paso para el éxito de la formación*. Barcelona: Epise. Gestión 2000.
- Mateu, M.; Duran, C. y Troguet, M. (1992) *1000 ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión* (volumen I, volumen II). Barcelona: Paidotribo.
- Mateu, M. (1996). *1300 ejercicios y juegos aplicados a las actividades gimnásticas*. Barcelona: Paidotribo.
- Mestre Sancho, J. A. (1997). *Planificación deportiva: Teoría i pràctica*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes
- Mosston, M. (1999). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Hispano Europea.
- París, F. (1998). *La planificación estratégica en las organizaciones deportivas*. Barcelona: Paidotribo.
- Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde Publicaciones
- Salinas, D. (2002.) *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Servei d’Ordenació Curricular (1993). *Currículum Educació Secundària Obligatòria: Àrea d’Educació Física*. Barcelona: Departament d’Ensenyament Generalitat de Catalunya
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: Inde Publicaciones
- Stumpp, U. (1995). *Adquirir una buena condición física jugando. Más de 100 juegos de entrenamiento para mejorar la resistencia, la velocidad, la fuerza y la flexibilidad*. Barcelona: Paidotribo
- Verjoshanski, L. (1990). *Entrenamiento deportivo. Planificación y Programación*. Barcelona: Martínez Roca.

Motivos de participación deportiva de niños brasileños* atendiendo a sus edades

FÉLIX GUILLÉN GARCÍA

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

GILMAR WEIS

Universidad de Santa Cruz del Sur (Brasil)

MANUEL NAVARRO VALDIVIESO

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo estudiar los motivos de la práctica deportiva en jóvenes brasileños, atendiendo a las diferentes edades de los mismos. La muestra está constituida por 171 jóvenes brasileños de sexo masculino, con edades comprendidas entre 8 y 14 años. Para la realización del trabajo se aplicó una adaptación del Cuestionario de Motivos de Participación de Gill, Gross y Huddleston (1983). Se realizaron ANOVAS para la comparación de los diferentes grupos de edades que se establecieron, asimismo se realizaron Análisis Factoriales para cada uno de los grupos de edades.

Los resultados obtenidos muestran que los motivos que llevan a la práctica deportiva de los jóvenes presentan ciertas diferencias según las edades de los mismos, apareciendo diferencias significativas tanto en ciertos aspectos concretos como en los factores que se conforman. En general, parece que los motivos señalados son semejantes a los aparecidos en otros estudios realizados anteriormente en otros contextos geográficos distintos, como es en EE.UU. y España.

Palabras clave

Motivos, Participación, Deportiva, Edades, Jóvenes, Brasil.

Abstract

The purpose of the present was to study the sports practices motives in Brazilian Youth, considering different ages. The sample is constituted by 171 males between 8 and 14 years old. It was used the Participation Motive Questionnaire from Gill, Gross and Huddleston (1983). ANOVAS were done to the different age-group comparison and, moreover, a Factorial Analysis for each age-group was done.

The results depicted that the youth sport s practices motives presents differences according their age, showing significant differences in certain aspects and the factors that are showed. In general, it seems that the motives are similar to others studies done before in other countries such as USA and Spain.

Key words

Motives, Participation, Sport, Ages, Youngs, Brasil.

Introducción

Los motivos que llevan a los niños y jóvenes a practicar algún tipo de deporte, es una de las principales temáticas que atraen la atención de los entrenadores, maestros, profesores de educación física y como no de los psicólogos del deporte al estudiar el deporte infantil (Gould, 1982; Pérez y Busquets, 1990).

La importancia de esta temática radica principalmente en conocer cuáles son las razones que llevan a los niños a practicar deporte y mantener esa práctica, en cuanto que dicho conocimiento va a repercutir e incidir

directamente en el mantenimiento del número de niños y jóvenes que se encuentran practicando deporte, así como en el posible incremento de participantes en actividades deportivas y consecuentemente en la reducción del número de abandonos.

Para conocer los motivos de la práctica deportiva en los jóvenes desde los años setenta se han venido realizando de forma más o menos generalizada estudios, que ayudan a comprender esa realidad. Los primeros estudios realizados simplemente se centraban en conocer de forma general las razones de los niños para involucrarse en el

* Niños y adolescentes de los cuatro barrios que integran la ciudad de Santa Cruz do Sul, con nivel de vida equiparable a una provincia española de nivel medio.

deporte y posteriormente dichos estudios han sido cada vez más específicos, al tratar de conocer esa realidad pero no sólo de forma general sino también atendiendo a las propias características de los niños y jóvenes.

Por esa misma razón se han realizado multitud de estudios diferenciales atendiendo a diferentes cuestiones, siendo una de ellas el género de los practicantes (Ewing y Seefeldt, 1989; Gill, Gross y Huddleston, 1983), a fin de determinar si los motivos que incitan a la práctica son los mismos en ambos sexos o si por el contrario los argumentos difieren.

Otra variable a la que también se ha atendido es la diferencia producto de las edades de los niños. En este sentido la mayoría de los estudios suelen analizar la franja de edad que va desde los 6 a los 18 años, ya que es el periodo considerado como propio del deporte infantil, además de que es precisamente al final de esta etapa cuando se produce, un mayor abandono deportivo.

También se han realizado trabajos dirigidos a detectar diferencias en función de los deportes en que los jóvenes se han iniciado (Gill, Gross y Huddleston, 1983; Gould y Horn, 1984), ya que se ha podido entender que las razones argumentadas pudieran ser diferentes según las características del deporte en el que se está inmerso, ya que cada uno de ellos puede ofrecer sensaciones diferentes, pero también problemáticas específicas (deportes individuales vs. colectivos o de competición vs. cooperación, etc.).

Siguiendo con la evolución de las investigaciones en este ámbito, en el plano metodológico, los estudios han pasado de realizarse utilizando para ello cuestionarios abiertos a cuestionarios específicos como el Cuestionario de Motivos de la Participación de Gill, Gross y Huddleston (1983) o escalas de valores.

Sin embargo y a pesar del tiempo transcurrido desde sus inicios, los estudios siguen dando respuestas insuficientes, a nuestro juicio por varias razones, una de ella radica en que la mayoría de las investigaciones están realizadas fundamentalmente en EE.UU. y otros países de su mismo entorno sociocultural y lingüístico, no siendo posiblemente extrapolables los resultados por lo que sigue desconociéndose las motivaciones de los niños de otros ámbitos socioculturales y geográficos distintos, que bien pudieran reflejar resultados claramente diferentes. Así nos encontramos que en países de nuestro entorno, los estudios realizados son francamente escasos. Concretamente, en España, los estudios realizados se han centrado en su relación con la autoeficacia, las orientaciones de meta, el clima motivacional percibido, etc. (Balaguer

y Atienza, 1994; Cecchini, Méndez y Muñiz 2003; Garcés de los Fayos, 1995; García Ferrando, 1990; Guillén, 1990; López y Márquez, 2001; Ortega y Zubiaur, 2004; Salguero, 2002; Villamarín, Mauri y Sanz, 1998). Por su parte, en Latinoamérica, los estudios son prácticamente nulos, salvo en el caso de Brasil en el que destacan los realizados por Samulski (2002), Gaya y Cardoso (1998), Scalón, Becker y Brauner (1999), De Rose, Ramos y Tribst (2001), Pussieldi, Fernandes y Mendonça (2003) y Bastos y Rosa (2004).

Ante todo lo anteriormente expuesto, nuestro objetivo, es por un lado conocer los motivos que llevan a practicar un deporte concreto como es el baloncesto en una zona determinada de Brasil, como es Rio Grande do Sul. Igualmente, pretendemos analizar las diferencias en razón de la edad de los niños y jóvenes participantes.

Método

El presente es un diseño de modalidad selectiva, cuya finalidad es verificar y analizar los principales motivos aportados por los niños y adolescentes para participar en un programa de iniciación deportiva.

Muestra

En el estudio participaron niños y adolescentes de los cuatro barrios que integran la ciudad de Santa Cruz do Sul (ciudad rural del sur de Brasil, con nivel de vida equiparable a una provincia española de nivel medio) que participaron en el encuentro cuyo objetivo era propiciar una mayor integración con los niños participantes en un proyecto a desarrollar. La muestra está compuesta por 171 niños de sexo masculino con edades entre los 8 y los 14 años ($X = 12,10$) y que previamente habían participado en otro encuentro festivo en los barrios donde residen.

Instrumento

El instrumento utilizado para la obtención de información fue la versión brasileña del Cuestionario de Motivos de Participación de Gill, Gross y Huddleston (1983), cuestionario traducido, modificado y validado por Scalón, Becker y Brauner (1999). Para cada una de las 19 cuestiones que conforman el cuestionario los sujetos tenían que responder si entendían las mismas y contestar si aseveración realizada era para ellos “muy importante”, “importante”, “poco importante” o “nada importante”.

Procedimiento

El lugar de realización de este evento deportivo fue la Universidad de Santa Cruz do Sul, una vez que ésta presentaba las mejores condiciones en términos de espacio físico para la realización de los juegos y del cuestionario. Para la contestación del cuestionario, mientras otros jóvenes con sus respectivos equipos participaban en los juegos, un grupo compuesto por 20 niños era conducido a la sala especial del gimnasio de la citada universidad donde uno de los coordinadores del proyecto distribuía y explicaba la forma de responder el cuestionario. Cuando éstos terminaban de cumplimentar el mismo otro grupo pasaba por el mismo proceso.

Tratamiento estadístico

Los datos recogidos fueron analizados a través del programa estadístico *SPSS 11.0 for Windows*. Para la descripción de los datos de los grupos estratificados por edad se optó por la estadística descriptiva, presentando las frecuencias absolutas y medias, para cada una de los

items o variables que integran el cuestionario. Además de los análisis a niveles generales, se hicieron análisis atendiendo a los diferentes grupos de edades. Igualmente, se realizó un análisis de varianza (ANOVA), para comparar los grupos de edades para cada ítem y para cada factor, utilizando para ello la prueba F del Test de Scheffe. Igualmente se intentó conocer la estructura factorial, a través de un Análisis de Componentes Principales con rotación varimax.

Resultados

Principales motivos de la práctica deportiva, analizados de forma general

En la *tabla 1*, y de forma general se observa que la mayoría de los aspectos sugeridos por los jóvenes como motivos para participar en el proyecto deportivo, concretamente 15 de los 19 motivos que componen el cuestionario, tienen puntuaciones medias superiores a 3, siendo solamente 4 los ítems que tienen puntuaciones por debajo de 3.

	Orden	Media	D.T.
1. Me gusta mejorar mis habilidades (técnicas)	1	3,75	,53
2. Me gusta estar con mis amigos	12	3,29	,77
3. Me gusta viajar	16	2,83	,96
4. Me gusta estar en forma, ser fuerte y saludable	6	3,47	,80
5. Me gusta recibir elogios	15	3,05	1,00
6. Me gusta hacer nuevos amigos	13	3,22	,86
7. Me gusta tener el reconocimiento de parientes y amigos	14	3,11	,94
8. Me gusta hacer cosas en las que soy bueno	7	3,42	,78
9. Me gusta hacer ejercicios	5	3,50	,76
10. Me gusta tener algo para hacer	9	3,31	,83
11. Me gusta la acción, aventura y desafíos	8	3,39	,87
12. Me gusta el deporte de equipo	3	3,64	,63
13. Me gusta el deporte individual	19	2,31	1,11
14. Me gusta competir para vencer	11	3,31	,92
15. Me gusta sobre todo participar (la victoria no me interesa)	18	2,73	1,14
16. Me gusta pertenecer a un equipo	4	3,53	,78
17. Me gusta sentirme importante y famoso	17	2,80	1,05
18. Me gusta estar alegre, divertirme	2	3,66	,67
19. Me gusta recibir medallas y trofeos	10	3,31	,94

Tabla 1

Principales motivos de la práctica deportiva, analizados por características.

Concretamente, de todas las variables se percibe que las cinco más valoradas son, por orden de preferencia: Mejorar mis habilidades técnicas (3,75); Estar alegre y divertirme (3,66); Me gustan los deportes de equipo (3,64); Deseo de pertenecer a un equipo (3,53); Me gusta hacer ejercicios (3,50).

En el extremo opuesto se encuentran, resultando igualmente reseñable, que las cuatro cuestiones menos valoradas hayan sido: gusto por el deporte individual (2,31); gusto sobre todo por participar –no interesándome tanto la victoria– (2,73); sentirse importante y famoso (2,80) y deseo de viajar (2,83).

Principales motivos de la práctica deportiva, atendiendo a la edad

Como se observa en la *tabla 2*, se aprecian algunas diferencias en los motivos seleccionados por los niños para practicar deporte, si atendemos a sus edades. Así se percibe que existen diferencias en al menos siete variables. Analizando esas diferencias significativas encontra-

mos que existen esas diferencias en las siguientes cuestiones: “recibir elogios” ya que presentan diferencias significativas ($F. 3,52$; $Sig. ,031$), concretamente entre el grupo de niños con edades comprendidas entre los 8 y 10 años en comparación con los de 14 a 16 años, siendo más importante en los de menor edad.

En el “gusto por el reconocimiento de parientes y amigos”, igualmente se observan diferencias significativas ($F. 11,35$; $Sig. ,000$), entre los niños entre 8 y 10 años en comparación con los otros dos grupos de edades superiores.

En la cuestión “gusto de tener algo para hacer”, la diferencia es significativa con ($F. 3,83$; $Sig. ,023$), solamente entre los grupos situados en la franja de edad entre 8-10 años comparado también con el grupo de mayor edad.

En cuanto al aspecto “gusto por el deporte individual”, la diferencia vuelve a ser significativa con ($F. 6,0$; $Sig. ,003$), entre el grupo situado en la etapa entre los 8 y 10 años comparado con los otros dos grupos 11-13 y 14-16 años.

“El pertenecer a un equipo”, por su parte resulta más

	8-10	11-13	14-16	F	Sig.
1. Me gusta mejorar mis habilidades (técnicas)	3,76	3,75	3,76	,005	,995
2. Me gusta estar con mis amigos	3,50	3,23	3,28	1,490	,228
3. Me gusta viajar	3,14	2,80	2,64	2,772	,065
4. Me gusta estar en forma, ser fuerte y saludable	3,50	3,46	3,50	,052	,949
5. Me gusta recibir elogios	3,41	3,02	2,80	3,529	,031*
6. Me gusta hacer nuevos amigos	3,39	3,20	3,11	,991	,373
7. Me gusta el reconocimiento de parientes y amigos	3,78	2,97	2,95	11,35	,000*
8. Me gusta hacer cosas en las que soy bueno	3,61	3,36	3,42	1,369	,257
9. Me gusta hacer ejercicios	3,61	3,48	3,47	,453	,636
10. Me gusta tener algo para hacer	3,66	3,26	3,17	3,838	,023*
11. Me gusta la acción, aventura y desafíos	3,67	3,36	3,24	2,451	,089
12. Me gusta el deporte de equipo	3,44	3,66	3,75	2,493	,086
13. Me gusta el deporte individual	2,82	2,29	1,95	6,082	,003*
14. Me gusta competir para vencer	3,20	3,36	3,26	,447	,640
15. Me gusta sobre todo participar (la victoria no me interesa)	2,79	2,79	2,53	,767	,466
16. Me gusta pertenecer a un equipo	3,66	3,37	3,83	6,152	,003*
17. Me gusta sentirme importante y famoso	3,17	2,77	2,56	3,316	,039*
18. Me gusta estar alegre, divertirme	3,64	3,60	3,80	1,30	,275
19. Me gusta recibir medallas y trofeos	3,76	3,21	3,19	4,992	,008*

Tabla 2

Motivos de la práctica deportiva, atendiendo a las edades de jóvenes.

8-10	11-13	14-16
Reconocimiento de parientes	Mejorar mis habilidades	Pertenecer a un equipo
Recibir medallas y trofeos	Practicar deportes de equipo	Alegre y divertirme
Mejorar mis habilidades	Alegre y divertirme	Mejorar mis habilidades
Acción, aventuras y desafíos	Hacer ejercicios	Practicar deportes de equipo
Pertenecer a un equipo	Estar en forma, fuerte y salud	Estar en forma, fuerte y salud
Tener algo que hacer		

Tabla 3

Principales motivos de cada grupo de edad.

valorado de forma significativa (F. 6,15; Sig. ,003) por los de mayor edad (14-16) frente al grupo intermedio (11-13).

En relación a la cuestión “sentirme importante y famoso”, se percibe que los niños entre 8 y 10 años presentan diferencias significativas (F. 3,31; Sig. ,039), al compararlos con los niños entre los 14 y 16 años.

Por último, en la variable “recibir medallas y trofeos”, se observan diferencias significativas (F. 5,0; Sig. ,008), entre el grupo 8-10 años en comparación con los niños situados en las etapas de 11-13 y 14-16 años.

Si contemplamos sólo los cinco principales motivos esgrimidos por cada grupo de edad (véase tabla 3) encontramos que sólo “mejorar mis habilidades” es señalado por todos.

Por su parte, “estar en forma, fuerte y saludable”, “practicar deporte de equipo”, “pertenecer a un equipo” y “estar alegre y divertirme”, son variables mencionadas entre las principales por dos de los grupos de edad. Mientras que sólo está entre los principales motivos para uno de los grupos, los items referidos a “reconocimiento de parientes y amigos”, “me gusta hacer ejercicio”, “tener algo que hacer”, “me gusta la acción, aventuras y desafíos” y “recibir medallas y trofeos”.

Análisis factorial de componentes principales subyacente en cada grupo de edad

Tras el análisis factorial correspondiente y con la finalidad de describir los aspectos referenciados atendiendo a los posibles factores considerados, tal como se observa en la tabla 4, de forma general se aprecia que los niños, todos ellos de sexo masculino, que participan en el programa de iniciación deportiva puntúan alto en las 5 dimensiones: *Reconocimiento Social*; *Afiliación, diversión y excelencia*; *Amistad y salud*; *Acción-emoción y Competencia*.

En un estudio previo de Weis y Guillén (2003), se indican de forma más extensa la estructura factorial subyacente y los items que componen cada uno de los factores considerados de forma general, su peso y, por tanto, como quedan específicamente constituidos los mismos.

Atendiendo a los factores extraídos según las edades encontramos ciertas diferencias si consideramos el orden de prioridades concedidos a los mismos en cada una de las edades. Así encontramos que para todas las edades el factor de “*afiliación, diversión y excelencia*”, es el más destacado, sin embargo “*Reconocimiento Social*” y “*Amistad y Salud*”, se intercambian en segundo y tercer puesto de importancia según el segmento de edad

	ítems	8-10	11-13	14-16	F	Sig.
Reconocimiento social	17,8,5,19	3,49	3,10	3,00	5,541	,005*
Afiliación, diversión y excelencia	12,1,16,9,18	3,62	3,57	3,74	1,843	,161
Amistad y salud	2,4,6	3,45	3,30	3,30	,918	,401
Acción-emoción	13, 11,10,7, 3	3,43	2,94	2,79	13,70	,000*
Competencia	15,14	3,00	3,08	2,91	1,064	,347

Tabla 4

Principales factores de la práctica deportiva, según las edades.

analizado. Lo mismo ocurre entre los factores de “Acción-emoción” y “Competencia”, que se intercambian el cuarto y quinto lugar en cuanto a relevancia para cada franja de edad.

Asimismo se percibe que el factor referido al “*Reconocimiento Social*”, presenta diferencias estadísticamente significativas. Concretamente, encontramos que las medias se sitúan entre 3,49 como máxima para los niños que se encuentran entre los 8 a 10 años y la mínima 3,00 para los de 14 a 16 años, siendo en los niños de 11 a 13 años de 3,10. La existencia de diferencias significativas se encuentran (F. 5,54; Sig. ,005), entre el grupo de menor edad frente a los otros dos grupos con edades superiores. Indicándonos una mayor valoración de estos aspectos por parte de los más jóvenes.

Al igual que ocurre en el factor anteriormente mencionado, en el factor de “*acción y emoción*” se percibe que existe una variación entre los 8-10 años (3,08) frente a las etapas 11-13 años (2,94) y 14 a 16 años donde la media es de 2,91. En este factor de “*acción y emoción*” se observa que con el avanzar de la edad, la valoración disminuye de forma estadísticamente significativa (F. 13,75; Sig. ,000).

Conclusión

Los resultados indican que para los niños y jóvenes los motivos para justificar su participación en un programa de iniciación deportiva son diversos y de carácter muy variado, que oscilan desde la mejora de las propias habilidades y divertirse, pasando por el hecho de participar, formar parte de un equipo y hacer ejercicio, entre otros. Estos resultados son coincidentes con los señalados por la mayoría de las investigaciones como la efectuada por Wankel y Kreisel (1985), la cual tenía como finalidad detectar los motivos de participación en las etapas iniciales. Estos resultados parecen ser coincidentes con los datos aparecidos en otros contextos culturales, geográficos y socio-económicos (Gill *et al.*, 1983).

En general, las cuestiones más importantes conducentes a la práctica deportiva se encuentran referidas al interés por mejorar las habilidades, el divertirse, el interés por la práctica en equipo y pertenecer a un equipo y hacer ejercicio.

También se han detectado diferencias según las edades de los jóvenes. De tal manera que los más jóvenes valoran más el recibir elogios, al tiempo que recibir medallas y trofeos, obtener el reconocimiento por parte de parientes y amigos, el sentirse importante y famoso, el

tener algo que hacer y un mayor gusto por el deporte individual. Consecuentemente los jóvenes de mayor edad valoran menos todos estos aspectos.

Por otra parte, resulta valiosa las características señaladas como más importante por cada grupo de edad, de tal manera que en general se aprecia que los más jóvenes valoran características referidas a motivaciones extrínsecas, mientras que a medida que se asciende en edad se valoran más los aspectos relacionados con la diversión y excelencia.

Los aspectos considerados como más significativos fueron agrupados en cinco dimensiones: “reconocimiento social”, “afiliación, diversión y excelencia”, “amistad y salud”, “acción-emoción” y “competencia”.

En lo que respecta sobre todo a la dimensión de afiliación, diversión y excelencia se percibe que no existe un único motivo para que los niños estén motivados por la práctica deportiva sino que éstos responden a múltiples cuestiones, desde las que inciden en necesidades primordiales como formar parte de un grupo o divertirse pasando por otras que se refieren a hacer ejercicio y mejorar las propias habilidades. Atendiendo a ello, creemos que se hace necesario que los entrenadores y organizadores deportivos planeen y estructuren los entrenamientos de forma que estos se conecten con los intereses y necesidades explicitadas por sus integrantes. Las investigaciones parecen indicar que los entrenamientos monótonos, jugar poco y el estrés competitivo son causas frecuentes para justificar el abandono. Ayudar a los jóvenes deportistas a conseguir satisfacer sus deseos y ambiciones pudiera ser la clave para el mantenimiento de la motivación en la práctica deportiva.

La diversión es uno de los motivos que obtiene más elevada puntuación entre los participantes de este estudio independientemente de las edades de los mismos.

Discusión

En un trabajo sobre iniciación deportiva (Cruz y Cervelló, 2003), señalan que en las primeras experiencias deportivas de los niños se debería primar la diversión y el aprendizaje sobre los aspectos competitivos. Otros estudios previos como los desarrollados por Gill, Gross y Huddleston (1983); Gould y Horn (1984); Weiss y Petlichkoff (1989) o más recientes (Salguero, 2002; Weiss y Guillén, 2003), también realizados con niños y adolescentes se detectó igualmente que los principales motivos de participación son la diversión, la alegría y el placer. En esta línea, es por tanto muy importante según Guillén

(2000) que en los entrenamientos se oferten actividades recreativas, juegos donde los materiales y el espacio físico sean adaptados además de propiciar y ofrecer situaciones para que los niños aprendan la modalidad en cuestión jugando y permitiendo la asociación de dos estímulos diferentes el “juego y la tarea” de una sola vez convirtiendo el aprendizaje en algo más placentero y significativo.

De la misma forma la “afiliación” es también aportada por los niños como una de las principales razones de la participación en el proyecto, señalar que el mismo se centra en la práctica de un deporte de equipo como es el baloncesto. Diversos autores en diferentes contextos, Weiss y Chaumeton (1992), han encontrado una alta relevancia para los niños en lo que respecta a esta variable, lo que refleja la importancia y el significado que representa para los niños el hecho de pertenecer a un grupo. En este sentido el entrenador puede proporcionar acciones para favorecer el sentimiento de grupo, tratando a todos de una misma forma, proporcionando *feedback* adecuado independientemente del nivel técnico en que estos se encuentran, además de propiciar situaciones para que se sientan importantes e integrantes efectivos del equipo.

En lo que respecta a la categoría “Amistad y Salud” se puede observar dentro de este factor, que los niños perciben la salud y estar en forma como cuestiones muy importantes para justificar su participación en actividades deportivas. En este sentido, nos llama la atención el hecho de que con el avanzar de la edad existe una pequeña merma que se estabiliza entre los 11 y 16 años. Sería preciso averiguar en futuras investigaciones si esta importancia se mantiene, aumenta o disminuye a medida que las edades avanzan, ya que de acuerdo con investigaciones como las realizadas por García Ferrando (1990) y Blasco, Capdevila, Pintanel, Valiente y Cruz (1996), los resultados parecen apuntar que entre los 17 y 21 años existe un número significativo de personas que se alejan de la actividad física, lo que parece indicar que existe una aparente contradicción en cuanto a la importancia concedida a esta cuestión. A este respecto sería igualmente importante averiguar si la importancia concedida a la salud expresa la preocupación real de los niños por la misma o si por el contrario dichas respuestas sólo están reproduciendo de formar artificial la imagen ofrecida por los medios de comunicación que continuamente destacan la importancia de un estilo de vida activo y por tanto de una vida más saludable. En este sentido, un trabajo realizado por Weis (1998), en escuelas públi-

cas, indica que los contenidos desarrollados en las clases de Educación Física los alumnos enfatizan la necesidad y la importancia de incorporar hábitos activos de vida, aunque también se sabe que dicho conocimiento no garantiza la incorporación de actividades y hábitos saludables frente a eso. Por ello es imperioso desarrollar mecanismos y estrategias para que la población incorpore y mantenga dichos hábitos regularmente. En este sentido, Tani (2001) enfatiza la necesidad de realizar un trabajo de sensibilización para hacer que los niños incorporen la actividad físico-deportiva para toda la vida respetando para ello sus condiciones biopsicosociales, lo que propiciaría una mayor calidad de vida.

En relación a la “Competencia” se desprende que los niños están también preocupados con el aprendizaje y la ejecución de sus movimientos y de los gestos específicos que conllevan cada modalidad deportiva. En esta línea, para Boixadós y Cruz (2000), los niños que presentan un mejor desempeño técnico son reconocidos, ya que los físicamente menos desarrollados y coordinados refuerzan unos sentimientos de incompetencia. La importancia concedida en relación a este motivo choca en muchas ocasiones con la filosofía implantada por gran parte de los entrenadores y dirigentes de clubes y escuelas donde la meta principal es la búsqueda de resultados y victorias, aún cuando los niños no están preparados y sin que haya un equilibrio entre los participantes, causando en muchas ocasiones frustración y sentimientos de inferioridad en aquellos que no alcanzan los resultados previstos. Por tanto es importante que los responsables de los programas deportivos desarrollen condiciones para que la enseñanza sea organizada y estructurada para atender y enfatizar más los aspectos que respetan el aprendizaje de habilidades y competencias deportivas de los niños y se atiendan menos los resultados de la competición.

Bibliografía

- Boixadós, M. y Cruz, J. (2000). Evaluación del clima motivacional, satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fair play en futbolistas alevines e infantiles y en sus entrenadores. *Apunts. Educación Física y Deportes* (62), 6-13.
- Balaguer, I. y Atienza, F. (1994). Principales motivos de los jóvenes para jugar a tenis. *Apunts. Educación Física y Deportes* (31), 285-299.
- Bastos, A. y Rosa, E. (2004). Determinantes motivacionais da prática da natacao em escolares da rede particulare de encino da cidade de Aracaju –Sergipe– Brasil. En S. Márquez (coord.), *Psicología de la Actividad Física y el Deporte: Perspectiva Latina* (pp. 17-28). León: Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales de la Universidad de León.

- Blasco, T.; Capdevila, L.; Pintanel, M.; Valiente, L. y Cruz, J. (1996). Evolución de los patrones actividad física en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología del Deporte*, 9-10, 51-63.
- Cecchini, J.; Méndez, A. y Muñiz, J. (2003). Tendencias o direcciones del deporte contemporáneo en función de los motivos de práctica. *Apunts. Educación Física y Deportes* (72), 6-13.
- Cruz, J. y Cervelló, E. (2003). *Psicología del deporte*. Manuscrito presentado para su publicación.
- De Rose, D.; Ramos, R. y Tribst, M. (2001). Motivos que llevan a la práctica del baloncesto: Un estudio con jóvenes atletas brasileños. *Revista de Psicología del Deporte*, 10 (2), 293-304.
- Ewin, M. E. y Seefeldt, V. (1989). *Participation and attrition patterns in American agency-sponsored and interscholastic sports: An executive summary*. North Palm Beach, FL: Sporting Goods Manufacturers' Association.
- Garcés de los Fayos, E. (1995). *La situación actual de la práctica deportiva en el alumnado femenino: Actitudes de las niñas y las adolescentes ante el deporte en la Región de Murcia*. Murcia: Consejería de Sanidad y Asuntos Sociales de la Región de Murcia.
- García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte*. Madrid: Alianza.
- Gaya, A. y Cardoso, M. (1998). Os fatores motivacionais para a prática desportiva e suas relações com o sexo, idade e níveis de desempenho desportivo. *Revista Perfil*, 2 (2), 41-51.
- Gill, D.; Gross, J.B. y Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.
- Gould, D. (1982). Sport Psychology in the 1980s: Status, direction, and challenge in youth sport research. *Journal of Sport Psychology*, 4, 203-218.
- Gould, D. y Horn, T. (1984). Participation motives in young athletes. En J.M. Silva y R.S. Weinberg (eds.), *Psychological Foundations of Sport* (pp. 359-370). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Guillén, F. (1990). Actitud de los jóvenes hacia el deporte y la E.F. En Colegio Oficial de Psicólogos (ed.), *Actas II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos: Vol 10. Psicología de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 85-89). Valencia: COP.
- (2000). O burnout em jovens desportistas. En B. Becker, Jr. (ed.), *Psicologia aplicada à criança no esporte* (pp. 58-82). Novo Hamburgo, RS: Feevale.
- López, C. y Márquez, S. (2001). Motivación en jóvenes practicantes de lucha leonesa. *Revista de Psicología del Deporte*, 10 (1), 9-22.
- Ortega, M.J. y Zubiaur, M. (2004). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en jóvenes gimnastas de Catilla y León. En S. Márquez (coord.), *Psicología de la Actividad Física y el Deporte: Perspectiva Latina* (pp. 69-80). León: Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales de la Universidad de León.
- Pérez, G. y Busquets, J. (1990). Aspectos prioritarios en la psicología aplicada al deporte con jóvenes. *Apunts. Educació Física i Esports*, 20, 33-38.
- Pussieldi, G.; Fernandes, S. y Mendonca, P. R. (2003, abril). Comparación de la edad de inicio de la practica de la aprendizaje y entrenamiento em natación em tres grupos distintos [CD-ROM]. Comunicación presentada en el IX Congreso Nacional de Psicología del Deporte, León.
- Salguero, A. (2002). *Factores motivacionales que inciden en la práctica de la natación de competición y su relación con la habilidad física percibida y la deseabilidad social*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de León, León.
- Samulski, D. (2002). *Psicologia do Esporte*. Barueri, SP: Manole.
- Scalon, R. M.; Becker Jr., B. y Brauner, M. R. G. (1999). Factores motivacionais que influem na aderência dos programas de iniciação desportiva pela criança. *Revista Perfil*, 3 (3), 51-61.
- Tani, G. (2001). A criança no esporte: Implicações da iniciação esportiva precoce. En R. J. Krebs, F. Copetti, M. R. Roso, M. S., Kroeff y PH. Souza (orgs.), *Desenvolvimento Infantil em contexto. Estudo anual da sociedade internacional para estudos da criança* (pp.101-115). Santa Catarina: UDESC.
- Villamarín, F.; Mauri, C. y Sanz, A. (1998). Competencia percibida y motivación durante la iniciación en la práctica al tenis. *Revista de Psicología del Deporte*, 13, 41-56.
- Wankel, L.M. y Kreisel, S. J. (1985). Factors underlying enjoyment of youth sports: Sport and age group comparisons. *Journal of Sport Psychology*, 7, 52-64.
- Weis, G. F. (1998) *O basquetebol em Santa Cruz do Sul*. Santa Cruz do Sul, Brasil. Edunisc.
- Weis, G. y Guillén, F. (2003). Establecimiento de las actividades deportivas a través de los motivos de participación de los niños participantes en el "Proyecto Cestinha" de Brasil. En S. Márquez (coord.), *Psicología de la Actividad Física y el Deporte: Perspectiva Latina* (pp. 47-56). León: Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales de la Universidad de León.
- Weiss, M. R. y Chaumeton, N. (1992). Motivational orientations and sport behavior. En T. Horn (ed.), *Advances in Sport Psychology* (pp. 101-184). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M. y Petlichkoff, L. M. (1989). Children's motivation for participation in and withdrawal from sport: identifying the missing links. *Pediatric Exercise Science*, 1 (3), 195-211.

Valoración de la condición física en jugadores de hockey hierba de alto nivel

DIEGO SILLA CASCALES

Doctor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Educación Física.

Coordinador de la preparación física del Club Egara. Profesor de Hockey Hierba. Departamento de Deportes Colectivos. INEFC Barcelona

FERRAN A. RODRÍGUEZ GUIADO

Doctor en Medicina y Cirugía. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Catedrático del Departamento de Ciencias Biomédicas. INEFC Barcelona. Adscrito a la Universitat de Barcelona

Resumen

Se valoró la condición física de jugadores de alto nivel mediante la aplicación de una batería de condición física inespecífica (Eurofit) adaptada al hockey hierba, con objeto de determinar su aplicabilidad y contrastar la hipótesis de que dicho método de valoración permite discriminar entre jugadores de distinto nivel competitivo. Participaron 31 jugadores de nivel nacional e internacional de 18 a 28 años, pertenecientes a dos categorías senior del hockey español: División de Honor (DH, $n = 16$) y Primera División (PD, $n = 15$): 3 porteros, 10 defensas, 9 medios y 9 delanteros. Doce jugadores fueron seleccionados para formar parte de los equipos nacionales españoles senior o sub-21 en competiciones internacionales y 5 jugadores participaron además en los juegos Olímpicos de Barcelona 1992 (5ª plaza) y Atlanta -1996 (2ª plaza). Se utilizaron pruebas y mediciones de la batería Eurofit (Consejo de Europa 1988), a las que se añadieron una prueba de potencia abdominal de 30 s y carreras de velocidad de 30 y 50 m. Los jugadores de élite (DH), algo mayores y más musculosos, mostraron niveles superiores de resistencia aeróbica, fuerza explosiva de extremidades inferiores, fuerza-resistencia de la musculatura abdominal y velocidad de carrera (30 y 50 m) en comparación con los jugadores de menor nivel (PD). La resistencia aeróbica de los jugadores de élite españoles fue comparable a la del equipo nacional holandés de 1990 (Geijsel 1991). En base a estos resultados, concluimos que la batería de pruebas utilizada es aplicable y que, aún no siendo específica del hockey hierba, permite diferenciar entre jugadores de distinto nivel competitivo y supone un instrumento útil para establecer datos normativos de referencia para jugadores de hockey hierba de alto nivel.

Palabras clave

Hockey hierba, Condición física, Batería Eurofit, Resistencia aeróbica, Potencia de salto, Velocidad, Resistencia muscular.

Abstract

This study evaluated several physical fitness characteristics in high-level field hockey players using an adapted, non-specific fitness test battery (Eurofit) in order to establish its feasibility and to test the hypothesis that such a method is able to discriminate between players of different competitive level. Thirty one competitive Spanish field hockey players of national and international calibre (age 18-28 years), who belonged to two senior competitive teams of different category ("Honor Division", HD, $n = 16$; and "First Division", PD, $n = 15$) participated in the study: 3 goalkeepers, 10 defenders, 9 halves, and 9 forwards. 12 players were also members of the National Spanish senior or under-21 teams, and 5 players were members of the Spanish Olympic team who competed in Barcelona 1992 (5th place), and Atlanta 1996 (2nd place). Tests and measurements from the Eurofit fitness test battery (Council of Europe 1988) were used, as well as 30 and 50 m sprints were performed in addition. The elite players (DH) were older and more muscular, and showed higher levels of aerobic endurance, explosive strength, abdominal muscular strength, and running speed (30 and 50 m sprints) as compared with the sub-elite players. From these results, we conclude that the test battery used is a feasible procedure and, even if not specific to field hockey, it has been able to differentiate elite from sub-elite players and may be useful in establishing baseline reference data for field hockey players.

Key words

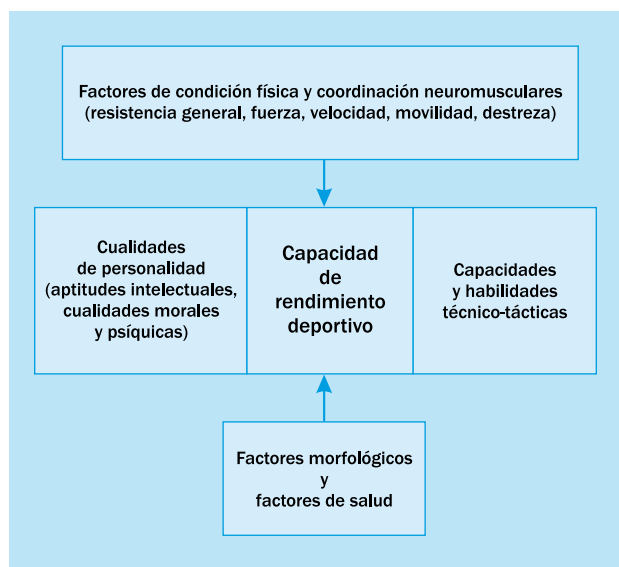
Field hockey, Physical fitness, Eurofit test battery, Aerobic endurance, Jumping power, Speed, Muscular endurance.

Introducción

La preparación física es, juntamente con la preparación técnico-táctica, uno de los pilares fundamentales del entrenamiento del jugador de hockey. La duración de los partidos, la intensidad y repetición de las acciones condicionan la necesidad de un entrenamiento específico orientado a mantener el ritmo de la competición al máximo nivel.

Según Weineck (1988), la capacidad potencial de entrenamiento expresa la capacidad de un individuo para adaptarse a sucesivas cargas de entrenamiento durante un cierto número de años. Las estructuras complejas que la condicionan dependen de cierto número de factores específicos (fig. 1).

Para Zimmermann (1985, citado por Grosser y col.,

**Figura 1**

Esquema de los factores de rendimiento deportivo según la capacidad de un individuo (Weineck, 1988).

1989), la condición física, juntamente con la técnica, las capacidades táctico-cognitivas, las capacidades psíquicas, las condiciones básicas y las condiciones externas, son los elementos determinantes del rendimiento deportivo. Según este mismo autor, la condición física se dividiría en:

- Capacidades mayoritariamente energéticas como la fuerza (máxima, explosiva, rápida) y la resistencia (de fuentes energéticas aeróbicas-anaeróbicas). Constituyen la base de los componentes de todas las demás cualidades.
- Capacidades coordinativas, como la velocidad (velocidad de reacción, de movimiento y cíclica) y la flexibilidad articular (estática y dinámica). Son el soporte físico de otras cualidades más complejas como la coordinación, la habilidad o la destreza motriz, término éste que engloba a las dos primeras.

Las cualidades físicas de los jugadores de hockey

Dal Monte (1983, 1987), en su clasificación fisiológica-biomecánica de las actividades deportivas, incluye el hockey hierba dentro de las actividades deportivas de tipo aeróbico-anaeróbico alterno. Según Aggis (1985), el

hockey utiliza todos los sistemas energéticos del organismo con cortos e intensos estallidos de velocidad, alternados con carrera mantenida, donde el nivel de sollicitación energética aeróbico-anaeróbica sería del 70/30 %, respectivamente. También Cibich (1991) sostiene, basándose en los resultados obtenidos en un estudio de campo mediante registro de la frecuencia cardiaca (FC), que los jugadores en las cuatro posiciones requieren un alto nivel de forma aeróbica para la competición. Dicho autor describió que el componente de descanso y recuperación es mínimo, constituyendo menos del 20 % del total del tiempo de juego. En nuestros estudios de jugadores en situación competitiva (Silla, 1999; Silla y Rodríguez, 2000, 2004), los jugadores se mantuvieron alrededor de un 50 % del tiempo con una FC inferior a la del umbral aeróbico ventilatorio, un 43 % del tiempo en la zona de transición aeróbica-anaeróbica o mixta y sólo un 7,3 % por encima del umbral anaeróbico. Su FC media durante la competición fue de $165 \text{ lat} \cdot \text{min}^{-1}$ y los valores de lactatemia oscilaron entre $1,2$ y $10,8 \text{ mmol} \cdot \text{L}^{-1}$ ($\bar{x} = 5,06$, $s = 1,5 \text{ mmol} \cdot \text{L}^{-1}$). La media del consumo de oxígeno estimado fue de $48,5 (4,5) \text{ mL} \cdot \text{kg}^{-1} \cdot \text{min}^{-1}$, equivalente al 71 % del $\dot{V}\text{O}_{2\text{max}}$. No se observaron diferencias significativas entre las tres demarcaciones tácticas. Dichos resultados confirman las elevadas demandas fisiológicas durante la competición, caracterizadas por la elevada contribución del metabolismo aeróbico y una contribución global relativamente discreta del metabolismo anaeróbico.

Según Silla (1984), en el campo de hockey se recorren distancias entre 10 y 20 metros. En este corto tiempo se utilizaría la mayor parte de la energía almacenada de ATP y fosfocreatina; donde las distancias recorridas en uno de los siete partidos disputados por un jugador de medio campo fueron la mayoría de ellas sin la posesión de la bola, siendo los desplazamientos más largos de 30 metros, y cubriendo un total de 2,5 km (sin contar los desplazamientos de faltas, saques de esquina, bandadas, etc.).

La batería Eurofit

La batería europea de pruebas de condición física Eurofit (Consejo de Europa 1983), basada en el principio de deporte para todos del Consejo de Europa, fue diseñada con el principal propósito de valorar la condición física de niños y jóvenes de cara a su participación en programas de actividad físico-deportiva. No obstante, y a pesar de ser una batería inespecífica, ha sido utilizada en

diversos estudios como método de valoración de la condición física general de deportistas (Rodríguez 1989) en diversos estudios orientados a la detección y selección de talentos (Solanelas, 1995; Solanelas y Rodríguez, 1996; Fernández Romero, 2000; Fernández Romero *et al.*, 2001; Vila Suárez, 2002; Vila Suárez *et al.*, 2002; Saavedra, 2002; Saavedra y Rodríguez, 2003).

Así, en el presente estudio se valoró un conjunto de cualidades físicas en jugadores de hockey hierba de alto nivel mediante la aplicación de una batería de condición física inespecífica (Eurofit) adaptada al hockey hierba, con el objetivo de determinar su aplicabilidad, contrastar la hipótesis de que dicho método de valoración permite discriminar entre jugadores de distinto nivel competitivo, obtener valores de referencia para jugadores de alto nivel en distintas demarcaciones tácticas y comparar dichos perfiles con los obtenidos por otros autores en muestras similares.

Material y método

Sujetos

Participaron un total de 31 jugadores de nivel nacional e internacional, con edades comprendidas entre los 18 y 28 años. Los jugadores participantes se hallaban en el período preparatorio de la misma temporada deportiva.

La mayoría tenían experiencia en este tipo de valoraciones, habiendo realizado diferentes pruebas de campo similares o idénticas con anterioridad.

Todos los jugadores pertenecen al Club Egara de hockey hierba de Terrassa (Club Egara y Egara 1935) y fueron agrupados en categorías, según su participación en competiciones oficiales durante dicha temporada:

- Categoría senior de División de Honor (DH, $n = 16$).
- Categoría senior de Primera División (PD, $n = 15$).

Del total de 31 jugadores, 3 eran porteros, 10 defensas, 9 medios y 9 delanteros. Entre ellos se contaban 12 jugadores (categoría DH) seleccionados para formar parte del equipo nacional español senior y sub-21 en competiciones internacionales. Cinco jugadores participaron además en los Juegos Olímpicos de Barcelona 1992 (clasificados en 5.^a posición) y Atlanta 1996 (2.^o puesto, medalla de plata Olímpica).

Material y método

Para valorar la condición física de los jugadores se utilizó como instrumento de medida la batería Eurofit (Consejo de Europa, 1983) (*tabla 1*), seleccionando

Prueba	Medición	Unidades
Peso	Peso corporal	kg
Altura	Altura corporal	cm
Flamingo	Equilibrio corporal total	número de intentos
Golpeo de placas*	Velocidad segmentaria de la extremidad superior	s
Flexión del tronco	Flexibilidad del tronco	cm
Velocidad 10 x 5 m	Velocidad de desplazamiento y agilidad	s
Flexión de brazos	Fuerza-resistencia de los brazos	s
Salto horizontal	Potencia de piernas	cm
Abdominales 30 s	Fuerza-resistencia de los músculos abdominales	número de repeticiones
Dinamometría de la mano	Fuerza estática de los flexores de los dedos de la mano	kg
Salto vertical	Potencia de los músculos extensores de las piernas	cm
Sprint de 50 m	Velocidad de desplazamiento	s
Course Navette 20 m	Potencia aeróbica máxima	períodos (etapas)

* En esta prueba se añadieron los componentes de ensayo con la mano no dominante para determinar las posibles diferencias entre dominante y no dominante.

Tabla 1

Pruebas de la batería Eurofit (Consejo de Europa, 1983).

Concepto	Factores	Eurofit (1983)	Catalunya (1985)	Presente estudio
1 Resistencia cardiorrespiratoria	Resistencia cardiorrespiratoria	• PWC 170 • Carrera cont. 6' • Opciones pruebas en sala: carrera 480 m, "Course Navette" 20 m	"Course navette" 20 m con períodos de 1 min	"Course Navette" 20 m con períodos de 1 min
	Fuerza estática	Tracción de brazos. Opción: dinamometría manual	Dinamometría manual	–
2 Fuerza	Fuerza dinámica	Salto de longitud sin impulso. Opción salto en altura pies juntos	Salto longitud pies juntos	Salto longitud pies juntos
3 Resistencia muscular	Fuerza dinámica funcional	Suspensión en barra	Flexión mantenida de brazos	–
	Fuerza dinámica del tronco	Flexiones-extensiones del tronco 30 s	Abdominales 30 s	Abdominales 30 s Abdominales 1 min
4 Flexibilidad	Flexibilidad, amplitud, movilidad articular	Flexibilidad tronco de sentado	Flexibilidad tronco de sentado	Flexibilidad tronco de sentado
	Velocidad de los miembros	Golpeo de placas	Golpeo de placas	Golpeo de placas 2 manos
5 Velocidad	Velocidad de carrera (agilidad)	Carrera con cambios de dirección 10x5m	Carrera con cambios de dirección 10x5 m	Carrera de 10 x 5 m, 50 m y 30 m
6 Equilibrio	Equilibrio corporal total	FlamIngo sobre un pie 1 min	–	–
7 Otros	Edad (años, meses, sexo, talla, peso)			

Tabla 2

Tabla resumen de las pruebas Eurofit propuestas por el Consejo de Europa (1983) y las utilizadas en un estudio poblacional en Catalunya (Prat et al., 1985) y en el presente estudio.

aquellas pruebas consideradas más adecuadas al hockey por su mayor especificidad, validez y fiabilidad. A las pruebas seleccionadas se añadieron una prueba de potencia abdominal de 30 s y carreras de velocidad de 30 y 50 m. En la *tabla 2* se comparan las pruebas empleadas en este trabajo con las propuestas en el estudio Eurofit (1983) y el estudio Eurofit en población catalana (Prat et al., 1985). Las pruebas se realizaron en el campo de hockey hierba del Club Egara de Terrassa. Para su administración se utilizó un conjunto de instrumentos desarrollados específicamente para la aplicación semi-automatizada de la batería Eurofit (General ASDE, Valencia, España).

Las comparaciones estadísticas entre jugadores de distinta categoría (DH y PD) se realizaron mediante la prueba *t* de Student-Fisher para datos independientes. Las comparaciones entre distintas demarcaciones tácticas en el terreno de juego (porteros, defensas, medios

y delanteros) se llevaron a cabo mediante la prueba de análisis de la varianza de una vía (ANOVA) y tests post-hoc (Tukey), o mediante la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis cuando no se cumplían las condiciones de homogeneidad de la varianza o normalidad de la distribución. Se consideró que existían diferencias significativas para un grado de significación $p < 0,05$. Los análisis estadísticos se realizaron mediante el paquete estadístico SPSS/PC 6.0 (SPSS Inc. USA).

Resultados

La aplicabilidad de la batería de pruebas Eurofit resultó satisfactoria en todos los sujetos estudiados, permitiendo su administración a los 31 jugadores en periodo preparatorio de la misma temporada deportiva. En la *tabla 3* se presentan los resultados obtenidos en las pruebas realizadas por los dos grupos de jugadores par-

Factor	Medidas, unidades	División de Honor (n = 16)	Primera División (n = 15)	Diferencias (p)*
Antropometría	Edad, años	22.7 (2.9)	19.8 (2.2)	0.009
	Altura, cm	175.0 (6.8)	176.2 (6.0)	ns
	Peso, kg	74.3 (6.3)	70.3 (10.2)	ns
	Porcentaje graso, (%Pc)	8.4 (1.3)	8.7 (1.8)	ns
	Porcentaje muscular, (%Pc)	51.6 (2.4)	49.3 (1.3)	0.03
Velocidad	30-m, s	4.27 (0.25)	4.59 (0.29)	0.004
	50-m, s	6.59 (0.21)	7.09 (0.24)	0.0001
	10 x 5 m agilidad, s	16.21 (1.20)	16.17 (0.32)	ns
Resistencia aeróbica	Carrera ida y vuelta 20 m x 1min	12.31 (1.28)	10.93 (1.13)	0.002
Fuerza explosiva	Salto horizontal parado, m	2.44 (0.13)	2.33 (0.09)	0.019
Velocidad segmentaria	Mano derecha, s	9.49 (1.30)	8.93 (0.70)	ns
	Mano izquierda, s	10.28 (1.17)	11.12 (1.70)	ns
Resistencia abdominal	1 min, n	62.81 (6.79)	44.47 (4.94)	0.0001
	30 s, n	34.31 (3.46)	28.33 (4.58)	0.0001
Flexibilidad	sentado, cm	24.25 (6.86)	18.64 (7.29)	ns

* ns = diferencias no significativas ($p > 0,05$).

Tabla 3

Resultados de las pruebas de condición física y antropométricas en jugadores de División de Honor ($n = 16$) y Primera División ($n = 15$). Se indica la significación (p) de las diferencias entre ambos grupos.

participantes en el estudio. Los jugadores de División de Honor (DH), de mayor edad y con un mayor porcentaje de masa muscular, obtuvieron un mejor rendimiento en las pruebas de resistencia aeróbica, fuerza explosiva de extremidades inferiores (salto horizontal de parado), velocidad (30 y 50 m) y de fuerza-resistencia y potencia abdominal, observándose diferencias significativas. Los jugadores de Primera División (PD), a su vez, obtuvieron un mejor rendimiento medio en las pruebas de velocidad segmentaria-mano derecha.

En la *tabla 4* se presentan los valores obtenidos por los jugadores según su demarcación táctica (posición en el terreno de juego), no observándose diferencias estadísticamente significativas ($P > 0,05$), excepto en los valores obtenidos en la prueba de velocidad segmentaria, donde se presentan diferencias significativas en la mano derecha entre las diferentes posiciones tácticas, siendo los defensas los que tienen mayor velocidad de ejecución con la mano derecha, consiguiendo una me-

dia de 8,64 s, seguidos por los medios con 8,92 s. No encontramos diferencias estadísticamente significativas en la mano izquierda según la posición táctica.

En el análisis de las diferencias en velocidad segmentaria de ambas manos, hay que considerar en primer lugar que todos los jugadores de la muestra de este estudio ($n = 30$), empuñan el stick según la orientación de su parte plana: mano izquierda en la parte superior y mano derecha en la parte media del mismo. Es por esa razón que los resultados obtenidos no están influenciados por aprendizajes específicos diferentes del juego o en posibles formas de agarre y manejo del stick.

Por último, resaltar que se observaron diferencias significativas ($p = 0,029$) en la valoración de los valores medios en cada una de las demarcaciones, al comparar la velocidad segmentaria de la mano derecha con la mano izquierda, siendo la mano derecha la que obtiene el mejor resultado.

Pruebas físicas	Delanteros	Medios	Defensas	Porteros	Global
Velocidad 30 m (s)	4,33 (0,20)	4,54 (0,28)	4,39 (0,37)	4,35 (0,06)	4,42 (0,31)
Velocidad 50 m (s)	6,73 (0,42)	6,94 (0,36)	6,83 (0,27)	6,77 (0,09)	6,83 (0,34)
Agilidad 10x5 m (s)	15,89 (1,02)	16,05 (0,70)	16,68 (0,85)	16,13 (1,12)	16,20 (0,89)
Salto horizontal a pies juntos (m)	2,38 (0,09)	2,39 (0,16)	2,36 (0,11)	2,43 (0,15)	2,39 (0,12)
Carrera ida y vuelta. Etapas de (1')	11,7 (1,4)	12,01 (1,6)	11,7 (0,9)	10,3 (1,9)	11,6 (1,4)
Potencia abdominal (3'')	31,1 (4,3)	29,8 (7,2)	32,9 (3,6)	32,3 (3,2)	31,4 (5,0)
Resistencia abdominal (1')	50,5 (10,5)	53,9 (12,7)	56,4 (10,7)	56,0 (11,1)	53,9 (11,0)
Flexibilidad sentado (cm)	32,3 (20,7)	23,0 (4,3)	20,5 (7,1)	29,0 (9,2)	21,6 (7,5)
Velocidad segmentaria mano derecha (s)	10,1* (1,4)	8,9* (0,7)	8,6* (0,7)	9,8* (0,5)	9,2* (1,1)
Velocidad segmentaria mano izquierda (s)	10,2 (1,1)	10,7 (1,1)	10,8 (2,1)	11,2 (1,3)	10,7** (1,5)

Los resultados son: $\bar{x}$, (s). * Diferencias significativas ($p = 0,038$). ** Diferencia significativa ($p = 0,029$).

Tabla 4

Resultados comparativos obtenidos en las pruebas de condición física según demarcación (delanteros, defensas, medios y porteros).

Discusión

A pesar de que el hockey ha formado parte en los programas de educación física en Europa y América del Norte desde principios de siglo, se ha prestado poca atención al diseño de pruebas de valoración específicas. Reilly y Bretherton (1986), diseñaron dos pruebas de campo para evaluar a jugadores de élite. Estas pruebas consisten en realizar el máximo de veces un circuito en forma de 'T', durante 2 minutos. De acuerdo con Åstrand y Rodahl (1986), los deportes en los cuales se necesita utilizar grandes masas musculares en un minuto o más, pueden medir el $\dot{V}O_2\text{max}$; por lo tanto estas pruebas implican un alto nivel aeróbico. Algunos autores, en contra de la opinión predominante entre los jugadores, creen conveniente eliminar los elementos de habilidad en las pruebas de campo para evaluar el estado de forma física, considerando más recomendable, por ejemplo, los sprints de 50 m y las carreras de ida y vuelta de 20 m para predecir el $\dot{V}O_2\text{max}$.

Según Geijsel y col. (1991), las pruebas rutinarias de consumo de oxígeno se utilizan a menudo para determinar la potencia aeróbica máxima de los jugadores. No obstante, hay que tener en consideración que el consumo máximo de oxígeno de un jugador puede medirse con un error aproximado del 3-5 %, lo que equivale a los cambios esperados durante una temporada de entrenamiento en jugadores de alto nivel. Por otra parte, el hockey hierba es un deporte claramente acíclico e intermitente. En las pruebas convencionales de potencia aeróbica

suelen realizarse movimientos de carrera cíclicos. Los citados autores seleccionaron, de acuerdo con los sistemas fisiológicos energéticos, tres pruebas de carrera con cambios de dirección para la preparación y control del equipo nacional holandés, en el período previo a la Copa del Mundo celebrada en Pakistán en 1990:

- "Sprint power": 10 x 5 metros sprint de ida y vuelta;
- "Pace power": de 10 metros hasta 50 metros de ida y vuelta en intervalos progresivos, hasta un total de 300 m;
- "Endurance power": 20 metros ida y vuelta, para estimar la potencia aeróbica ("course navette"). La validación de la prueba se realizó midiendo la concentración de lactato en sangre, la frecuencia cardíaca y el consumo de oxígeno.

Todas las pruebas fueron realizadas en un campo de hierba artificial, obteniendo los resultados de la *tabla 5*.

Según los resultados en la prueba de carrera de ida y vuelta obtenidos por el equipo de DH ($\bar{x} = 12,3$ etapas; $s = 1,3$), sus niveles de potencia aeróbica máxima fueron similares a los de la selección holandesa en 1990 (Geijsel 1991), y resultaron superiores a los conseguidos por los jugadores de primera división ($\bar{x} = 10,9$ etapas; $s = 1,1$).

En la prueba de agilidad de 10 x 5 metros los dos equipos de la muestra obtuvieron valores medios inferior-

Nivel	Agilidad 10 x 5 m (s)	Potencia anaeróbica 10-20-30-40-50 m (s)	Potencia aeróbica "Course Navette" (1 min) (min:s)
Alto	<12''69	<57''64	>13'51
Bueno	12''70 - 13''14	57''65 - 58''54	13'00 - 13'50
Medio	13''15 - 13''50	58''85 - 59''90	12'50 - 13'00
Regular	13''51 - 13''90	59''91 - 61''10	12'00 - 12'50
Bajo	>13''91	>61''11	<12'00

Tabla 5

Parámetros de la condición física de la selección holandesa en la preparación de la Copa del Mundo de Pakistán 1990 (Geijsel y col., 1991).

res a los de la selección nacional de Holanda (Geijsel y col., 1991). No obstante, teniendo en cuenta que la superficie empleada para realizar la prueba es determinante en la valoración final debido a la importancia de la frenada y arrancada, dichas diferencias podrían explicarse por el terreno en que se realizaron ambas valoraciones. Así, los equipos del presente estudio realizaron la prueba de agilidad sobre una superficie de hierba artificial con arena ($\bar{x} = 16,2$ s), mientras que la selección nacional holandesa realizó la prueba en un campo de hierba artificial sin arena ($\bar{x} = 13,5$ s).

La valoración de la potencia de piernas en salto horizontal es un exponente del trabajo para la arrancada y la frenada en el desarrollo de la competición (Scott, 1991). Dicho autor registró valores medios inferiores en jugadores de élite de clubs sudafricanos ($\bar{x} = 2,30$ m, $s = 0,2$), en comparación con los obtenidos por el equipo de DH ($\bar{x} = 2,44$ m; $s = 0,13$) y similares al equipo de PD ($\bar{x} = 2,33$ m; $s = 0,09$) en el presente estudio. Consideramos la potencia muscular de las extremidades inferiores de los jugadores de hockey hierba como un factor que favorece el movimiento rápido, dado que las principales acciones en hockey hierba requieren de explosividad, aunque no la consideramos como un factor limitante.

En la prueba de velocidad segmentaria se observaron diferencias significativas entre ambas manos, siendo la globalidad de los jugadores más rápidos con la mano derecha ($p = 0,03$). Los defensas obtuvieron los mejores registros en la ejecución de la prueba ($p = 0,04$).

Haciendo una valoración general de los resultados obtenidos por los dos equipos en las pruebas físicas de campo, atribuimos las diferencias significativas existentes al mayor nivel de exigencia física del equipo de DH, considerando las diferencias significativas más importantes aquellas relativas a la velocidad, potencia aeróbi-

ca, potencia de piernas, resistencia y potencia muscular abdominal.

La ausencia de diferencias significativas en el nivel de rendimiento físico de los jugadores según su demarcación táctica (delanteros, defensas, medios y porteros) revela un alto grado de homogeneidad en su nivel de rendimiento físico y, por tanto, interpretamos que las demandas condicionales en el hockey hierba moderno no varían en función de la demarcación en el terreno de juego.

Conclusiones

De los resultados del presente estudio de valoración de la condición física en jugadores de hockey hierba de alto nivel extraemos las siguientes conclusiones:

- Al comparar los resultados de ambos equipos (DH y PD), se observaron diferencias muy significativas a favor de los jugadores del equipo de mayor nivel (DH), en las pruebas siguientes:
 - potencia aeróbica;
 - velocidad en 30 y 50 m;
 - resistencia y potencia muscular abdominal; y
 - potencia de piernas.
- Consideramos de gran interés el uso por parte de entrenadores y preparadores físicos de los protocolos de valoración utilizados como instrumentos de control sistemático y longitudinal del entrenamiento deportivo en jugadores de hockey hierba, así como de detección y selección de futuros talentos.
- La homogeneidad en los resultados obtenidos en las diferentes posiciones tácticas nos induce a proponer sistemas homogéneos de entrenamiento físico, buscando así la polivalencia física en la mayoría del grupo para el rendimiento en la competición.

- En base a estos resultados, concluimos que la batería de pruebas utilizada es aplicable y que, aún no siendo específica del hockey hierba, permite diferenciar entre jugadores de distinto nivel competitivo (élite y sub-élite) y supone un instrumento útil para establecer datos normativos de referencia para jugadores de hockey hierba de alto nivel.

Bibliografía

- Aggis R (1985). 15-minute run v 5 minute run. *Sports Coach* 9(2):55-56.
- Åstrand P. E. y Rodhal, K. (1992). *Fisiología del trabajo físico*. Buenos Aires: Ed. Médica Panamericana.
- Boyle, P. M.; Mahoney, C. A. y Wallace, W. F. M. (1994). The competitive demands of elite male field hockey. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness* 34(3): 235-24.
- Cibich, B. (1991). Application of sport science to hockey. Measurement by heart rate of the intensity and volume of training sessions and games. *Sports Coach* 14(2):3-6.
- Dal Monte, A. (1983). *La valutazione funzionale dell'atleta*. Firenze: Sansoni.
- Dal Monte, A.; Gallozi, C.; Lupo, S.; Marcos, E. y Menchinelli, C. (1987). Evaluación funcional del jugador de baloncesto y balonmano. *Apunts Medicina de l'Esport* 94:243-253.
- Draper, J. A. y Lancaster, M. G. (1985). The 505 test: A test for agility in the horizontal plane. *The Australian Journal of Science and Medicine in Sport* 17(1):15-18.
- Fernández Romero, J. J. (2000). *Estructura condicional en los preseleccionados gallegos de diferentes categorías de formación de balonmano*. Tesis doctoral. Departamento de Medicina, INEF de Galicia, Universidade da Coruña.
- Fernández Romero, J.; Rodríguez, F. A.; Vázquez Vaamonde, R.; Vila Suárez, H. y López Graña, P. (2001). Multidimensional evaluation of young handball players: discriminant analysis applied to talent selection. En J. Mester, G. King, H. Strüder, E. Tsolakidis y A. Osterburg (eds.), *Book of Abstracts of the 6th Annual Congress of the European College of Sport Science*, p. 1290. Cologne: ECSS, Sport und Buch Strauss.
- Gadoury, C., Léger, L. (1986). Validité de l'épreuve de course navette de 20m avec paliers de 1 minute et du Physitest canadien pour prédire le $\dot{V}_{O_{2max}}$ des adultes. *Revue des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives* 7: 13.
- Garfield, C. A. y Bennet, H. Z. (1987). *Rendimiento máximo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Geijssels, S. (1985). *On the value of Athletic ability in hockey, measuring and improving this ability (physiological aspects)*. Holland: Olympic Solidarity Course.
- Geijssels, S.; Jorritsma, H. y Kemper, H. C. G. (1991). *Shuttle run tests for field hockey top players*. The Hague Zuid-Holland. Academy/College for Sports and Physical Education; p 245.
- General ASDE. *Manual usuario Eurofit. Programa de análisis de la condición deportiva para jóvenes atletas*. Valencia: General ASDE.
- Grosser, M. y Starischka, S. (1988). *Test de la condición física*. Barcelona: Martínez Roca.
- Hill, A. V. (1927). *Muscular movement in man: the factors governing speed and recovery from fatigue*. New York: MacGraw-Hill.
- Hill, A. V., Long CNH, Lupton H (1924). Muscular exercise, lactic acid, and the supply and utilization of oxygen. *Proc R Soc Lon (Biol)* 97:84-138.
- Kansal, D. K.; Verma, S. K.; Sidhu, L. S. y Sohal, M. S. (1983). Physique of hockey, kabaddi, basketball and volleyball players. *The Journal of Sports Medicine* 23:194-200.
- Prat, J. A. (1986). *La batería Eurofit en población catalana*. Esplugas de Llobregat, Barcelona: Direcció General de l'Esport, Generalitat de Catalunya.
- Reilly, T. y Bretherton, S. (1984). *Multivariate analysis of fitness of female field hockey players*. England: Liverpool Polytechnic; pp 135-141.
- Rodríguez, F. A. (1989). Fisiología, valoración funcional y deporte de alto rendimiento. *Apunts Educación Física y Deportes*, 15:48-56.
- Rodríguez, F. A. y Aragonés, M. T. (1992). Valoración funcional de la capacidad de rendimiento físico. En J. González (ed.), *Fisiología de la actividad física y del deporte*. Madrid: Interamericana/McGraw-Hill; pp 237-278.
- Saavedra, J. M. (2002). *Valoración multidimensional y rendimiento en nadadores jóvenes de nivel nacional*. Departamento de Medicina, INEF de Galicia, Universidade da Coruña.
- Saavedra, J. M.; Escalante, Y. y Rodríguez, F. A. (2003). Multidimensional evaluation of peripubertal swimmers: multiple regression analysis applied to talent selection. En J. C. Chatard (ed.), *Biomechanics and Medicine in Swimming*, IX, pp. 551-556. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Schladitz, W. (1979). *Hockey sobre césped*. Argentina: Stadium.
- Silla, D. (1988). Las cualidades físicas en el hockey sobre hierba. *Revista de Entrenamiento Deportivo* 2(4):33-39.
- Capacidad física y valoración funcional del jugador de hockey hierba. Tesis doctoral. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, INEFC. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Silla, D. y Rodríguez, F. A. (2000). Physiological demands and energy cost of elite male field hockey during competitive games. En J. Avela, P. V. Komi y J. Komulainen (eds.), *Proceedings, 5th Annual Congress of the European College of Sport Science*, p. 680. Jyväskylä: ECSS, University of Jyväskylä.
- (2004). *Physical fitness characteristics discriminate between elite and sub-elite field hockey players*. En E. Van Praagh y J. Coudert (eds.), *Proceedings, 9th Annual Congress of the European College of Sport Science*, p. 355. Clermont-Ferrand: ECSS, Université Blaise Pascal, Université d'Auvergne.
- Solanellas, F. (1995). *Valoració funcional de tennistes de diferents categories*. Tesis doctoral. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, INEFC. Universitat de Barcelona.
- Solanellas, F. y Rodríguez, F. A. (1996). Multidisciplinary evaluation and performance prediction of tennis players of different age and sex categories. I Annual Congress of the European College of Sport Science. Nice: ECSS.
- Shigeru, K.; Kaoru, T.; Kazunori, A. y Hajime, O. (1988). *Methods of measurement and evaluation of physical fitness in Japanese hockey players by means of field tests. A tentative plan for the methods*. Tokyo: Committee for Hockey Science, Japan Hockey Association; pp 1-14.
- Thomas, J. R. y Nelson, J. K. (1990). *Research methods in physical activity*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Vila Suárez, H. (2002). *Estructura condicional en las preseleccionadas gallegas de diferentes categorías de formación de balonmano*. Departamento de Medicina, INEF de Galicia. Universidade da Coruña.
- Vila Suárez, H.; Fernández Romero, J. J. y Rodríguez, F. A. (2002). Multidimensional evaluation of handball players: talent selection by discriminant analysis. En M. Koskolou, N. Geladas y Klissouras (eds.), *Proceedings of the 7th Annual Congress of the European College of Sport Science*, Vol. I, p. 621. Athens: ECSS, University of Athens.
- Weineck, J. (1988). *Entrenamiento óptimo*. Barcelona: Hispano Europea.

Análisis de las acciones defensivas del portero en el fútbol 7

PILAR SAINZ DE BARANDA ANDÚJAR

Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad Católica San Antonio de Murcia

ENRIQUE ORTEGA TORO

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad Católica San Antonio de Murcia

LUIS LLOPIS PORTUGAL

Entrenador de porteros de Fútbol Base. Real Sociedad C.F.

JOSÉ FRANCISCO NOVO PALACIOS

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Diplomado en Educación Física

DANIEL RODRÍGUEZ MUÑOZ

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Diplomado en Educación Física

Resumen

El análisis de la competición va a ser un medio para mejorar el conocimiento del juego del portero desde una perspectiva física y técnico-táctica. Además, va a suponer una fuente de información para la organización y el diseño de las tareas específicas para el entrenamiento del portero, que deben asegurar un trabajo en el que se realicen situaciones semejantes a la propia competición.

Para desarrollar el juego defensivo, el portero debe coordinar sus acciones con la defensa de su equipo y en conjunto el juego defensivo del equipo va a estar condicionado por el ataque del equipo contrario. Por ello, para analizar la aportación del portero en el juego defensivo del equipo, se valoró el ataque contrario, la acción técnica defensiva, la acción física y la zona de intervención donde realiza la acción el portero.

La muestra del estudio estaba compuesta por 34 porteros de las selecciones nacionales participantes en 56 partidos del Mundial de Corea y Japón 2002. El instrumento de observación que se utilizó fue el sistema de categorías. Previo a la recogida de los datos se realizó el entrenamiento de los observadores, para lo cual se utilizó la metodología expuesta por Behar (1993). Se utilizaron 5 observadores estableciendo un índice de confiabilidad (Coeficiente de Correlación Intraclass o Índice de Kappa) del 0,95. Se realizó un análisis estadístico de carácter descriptivo, dentro del cual se calcularon las medias, desviaciones típicas, mínimos y máximos de las conductas realizadas por los diferentes porteros, utilizando el programa estadístico SPSS.11.5.

Palabras clave

Fútbol 7, Portero, Defensa.

Abstract

Match analysis is a way to improve the information about goalkeeper actions from both physical and technical-tactical perspectives. Also, it implies a source of information to organize and design the specific exercises of the goalkeeper's practice, which should assure a workout with game-like situations. To develop a defense game, the goalkeeper should coordinate his actions with the defensive players of the team and adapt the defense to attack the opposite team. Therefore, to analyze the defense, we have to evaluate the attack of the opposite team, the defensive technical actions, the physical actions and the intervention zone where the goalkeeper acts.

The sample included goalkeepers of the ten teams that participated in 19 matches of the International Cup in Maspalomas in 2003. The observation instrument utilized was a category system. Before data collection an observers training was done using methodology proposed by Behar (1993).

An inter-class reliability coefficient < 0.95 was established with five observers in ten matches. A descriptive analysis (average, standard deviation, minimum and maximum) was done with statistic software SPSS.11.5.

Key words

Soccer 7, Goalkeeper, Defense.

Introducción

La necesidad de la implantación del Fútbol 7 como paso previo al Fútbol 11, ha sido reivindicada por muchos autores (American Sport Education Program, 2001; Mercier, 1967a,b; Pacheco, 2004; Vales, 1994; Wan-ceulen, 1982; Wein, 1995), con el objetivo de adaptar la competición a la edad de los participantes y no repro-

ducir el modelo del adulto en el niño. Sin embargo son pocos los estudios que han valorado los efectos que el cambio reglamentario ha ocasionado en el juego técnico-táctico de los jugadores (Ardá, 1998).

Con este estudio se pretende analizar el puesto específico del portero en su faceta defensiva, con los siguientes objetivos:

Con relación al tipo de acción física realizada por el portero previa al gesto técnico

- Determinar el porcentaje de saltos y caídas realizados junto a la realización del gesto técnico.
- Determinar el número y el tipo de desplazamientos realizados previo a la realización del gesto técnico.

Con relación a la acción defensiva del portero

- Determinar la acción técnica defensiva más utilizada.
- Conocer la intensidad de la acción técnica defensiva.
- Determinar el microespacio de finalización más utilizado.

Material y método

La investigación se llevó a cabo a lo largo de la VIII Edición del Torneo Internacional de Fútbol 7, celebrado en Maspalomas entre el 27 y 28 de Diciembre de 2003, analizando a los porteros de 10 equipos durante 19 partidos, cuya duración fue de 24 minutos (12 minutos cada parte), excepto las semifinales y final que tuvieron una duración de 30 minutos (15 minutos cada parte). El instrumento de observación que se ha utilizado ha sido el sistema de categorías.

Para la construcción del sistema de categorías, se han utilizado dos estudios pilotos (Sainz de Baranda y Serrato, 2000; Sainz de Baranda, 2002), en los cuales se establecieron una lista inicial de rasgos (Anguera, 1993, 2003), determinados por una serie de criterios, a partir de la cual se fue limitando y acotando el inicio y fin, duración, periodicidad, focalización y simultaneidad de las

conductas. A partir del diseño de dicho sistema de categorías, se registraron los siguientes aspectos del juego:

Acción defensiva del portero:

Variables relacionadas con la participación del portero en defensa.

- Acción física realizada: Salto, caída y desplazamiento teniendo en cuenta la portería (Frontal, lateral derecho, lateral izquierdo, dorsal). Si en una jugada el portero realiza varios desplazamientos se registrará el último realizado antes del gesto técnico.
- Acción defensiva del portero: bloqueaje, desvío, despeje, rechace, prolongaciones, estirada, salida (1x1), cobertura, parada pie y despeja la defensa.
- Intensidad de la acción: submáxima o máxima.
- Microespacio de finalización: aquella zona a la que va dirigida el balón y hacia la que, normalmente, el portero realiza la acción. Se pueden distinguir tres situaciones:
 - Cuando el ataque contrario finaliza con un tiro a puerta, ya sea entre los tres palos (zonas 1 a 9) o fuera de los tres palos (zonas 10,11,12). (Fig. 1)
 - Cuando el ataque contrario finaliza en las inmediaciones de la portería y el portero realiza la acción defensiva en: área pequeña, área grande, fuera del área grande.
 - Tras un pase de un compañero del portero y el portero realiza la acción defensiva en: Área pequeña, área grande, fuera del área grande.
- Gol: No se consigue gol, si se consigue gol.

Previo a la recogida de los datos se realizó el entrenamiento de los observadores, para lo cual se utilizó la metodología expuesta por Behar (1993). Se utilizaron 5 observadores estableciendo un índice de confiabilidad (Coeficiente de Correlación Intraclase o Índice de Kappa) del 0,95.

Se realizó un análisis estadístico de carácter descriptivo, dentro del cual se calcularon las medias, desviaciones típicas, mínimos y máximos de las conductas realizadas por los diferentes porteros, utilizando el programa estadístico SPSS.11.5.

Resultados

Acciones físicas

Dentro de las acciones físicas, se han englobado los saltos, caídas y desplazamientos (*tabla 1*), ya que serán los ítems que reflejan la carga física dentro de un partido.

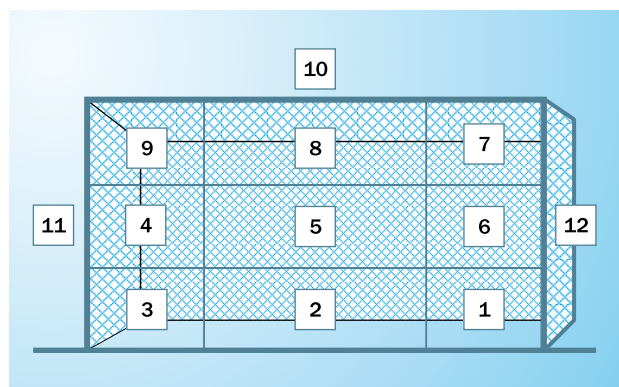


Figura 1

Microespacios de finalización.

Desplazamiento	Total	Media por partido	Mínimo	Máximo	Porcentaje
Frontal	190	10,00 $\pm$ 4,04	3	19	54,60
Lateral derecho	63	3,32 $\pm$ 1,53	1	6	18,10
Lateral izquierdo	77	4,05 $\pm$ 2,37		8	22,13
Dorsal	18	0,95 $\pm$ 0,97		3	5,17

Tabla 1

Desplazamientos utilizados previos a la realización del gesto técnico en un partido.

Con relación a los saltos se observaron un total de 169, por lo que un 31% de acciones técnicas defensivas se realizaron con salto, apreciándose una media por partido de $9,05 \pm 4,21$, con un mínimo de 3 y un máximo de 16. Además, se observaron un total de 202 caídas, por lo que un 38% de acciones técnicas defensivas se realizaron con caída, apreciándose una media por partido de $10,74 \pm 2,66$, con un mínimo de 7 y un máximo de 17.

Se realizaron 348 desplazamientos con una media de $18,32 \pm 4,83$, un mínimo de 7 y un máximo 28 (tabla 1). Siendo el más utilizado el frontal (54,6%), seguido del

lateral izquierdo (22,1%), el lateral derecho (18,1%) y por último el desplazamiento hacia atrás (5,1%).

Se puede apreciar en la *tabla 2*, que el salto es una acción física muy ligada al despeje de puños y la prolongación, ya que todas estas acciones se realizaron con salto, aunque su volumen fue pequeño. Además, destacan la estirada (79,4%) y el desvío (55,2%). Mientras que las acciones más relacionadas con la caída son la salida pies y el desvío (84,2%).

Con relación al desplazamiento, casi el 100% de los 1x1 se realizaron con desplazamiento, el 80% del juego con el pie del portero se realizó con desplazamiento, el

Gesto Técnico	Acción física realizada						Total desplazamientos
	Caída	Salto	Desplazamiento				
			Frontal	Lateral derecho	Lateral izquierdo	Dorsal	
Blocaje	64 (29,3%)	48 (22%)	78	26	32	8	144
Desvío	32 (84,2%)	21 (55,2%)	6	1	6		13
Despeje puño		3 (100%)	1				1
Despeje pie	2 (6,6%)		18	4	5		27
Rechace	1 (100%)	1 (100%)		1 (100%)			1
Prolongación		3 (100%)			1		1
Estirada	71 (69,6%)	81 (79,4%)	13	3	8	4	28
Salida pies 1x1	13 (86,6%)	4 (26,6%)	12	2	1		15
Salida pies con blocaje	2 (66,6%)		2 (66,6%)				2
Salida pies con desvío	9 (100%)	3 (33,3%)	8 (88,8%)	1 (11,2%)			9
Salida pies con rechace	3 (100%)	2 (66,6%)	2 (66,6%)	1 (33,4%)			3
Control orientado y pase pie			28 (50%)	3 (5,3%)	8 (14,2%)	4 (7,1%)	43
Pase directo			11 (61,1%)	2 (11,1%)	1 (5,5%)	1 (5,5%)	15
Despeja la defensa	5 (11,1%)	3 (6,6%)	4 (8,8%)	2 (4,4%)	2 (4,4%)		8
Total	202	169	183	46	64	17	310

Tabla 2

Relación de las acciones físicas realizadas y los diferentes gestos técnicos.

Gesto técnico	Total	Media por partido	Mínimo	Máximo	Porcentaje
Blocaje	218	11,47 ± 3,15	6	16	40,07
Desvío	38	2,00 ± 1,29		5	6,99
Despeje puño	3	0,16 ± 0,50		2	0,55
Despeje pie	30	1,58 ± 1,35		5	5,51
Rechace	1	0,05 ± 0,23		1	0,18
Prolongación	3	0,16 ± 0,37		1	0,55
Estirada	102	5,37 ± 2,54	2	11	18,75
Salida pies 1x1	15	0,79 ± 0,85		3	2,76
Salida pies con blocaje	3	0,16 ± 0,37		1	0,55
Salida pies con desvío	9	0,47 ± 1,02		4	1,65
Salida pies con rechace	3	0,16 ± 0,37		1	0,55
Control orientado y pase pie	56	2,95 ± 2,46		7	10,29
Pase directo	18	0,95 ± 1,03		3	3,31
Despeja la defensa	45	2,37 ± 1,95		6	8,27

Tabla 3

Gestos técnicos defensivos realizados por los porteros en un partido.

Microespacio de remate	No gol	%	Gol	%	% de goles
Blocaje	218	100			
Desvío	38	100			
Despeje puño	3	100			
Despeje pie	30	100			
Rechace	1	100			
Prolongación	3	100			
Estirada	65	63,7	37	36,3	74
Salida pies 1x1	8	53,3	7	46,7	14
Salida pies con blocaje	3	100			
Salida pies con desvío	9	100			
Salida pies con rechace	3	100			
Control orientado y pase pie	56	100			
Pase directo	18	100			
Despeja la defensa	45	100			
No realiza acción	158	96,3	6	3,7	12

Tabla 4

Análisis de la acción técnica realizada por el portero y la finalización de la acción ofensiva en gol.

66 % de los blocajes se realizaron con desplazamiento, mientras que el desvío y la estirada son las acciones técnicas que se realizaron en un menor porcentaje con desplazamiento previo, ya que sólo se realizaron un 27,4 % de las estiradas y un 34,2 % de los desvíos.

Acciones técnicas

Se analizaron un total de 544 acciones técnicas defensivas de las cuales 45 fueron realizadas por la defensa (compañeros del equipo del portero), siendo la media por partido de $28,63 \pm 5,78$, con un mínimo de 18 y un máximo de 38. Como se puede apreciar en la *tabla 3*, el gesto más utilizado fue el blocaje (40,07 %), seguido de la estirada (18,75 %) cuando se realiza sin interceptar el balón y de la parada con el pie (10,29 %). Por el contrario, los gestos menos utilizados fueron el rechace (0,18 %), la prolongación (0,55 %), el despeje de puños (0,55 %) y los 1x1 (6 %), mientras que la cobertura técnica no fue realizada por ningún portero.

Al relacionar las acciones técnicas realizadas por el portero y la consecución de gol, se observa en la *tabla 4* que cuando el portero no puede contactar con el balón y realiza una estirada, en el 36,3 % de las ocasiones el equipo contrario consigue el gol. Además, en el 46,7 % de las ocasiones que realiza un 1x1 con salida a los pies y no llega a contactar con el ba-

lón, el equipo contrario consigue gol. Por el contrario, el equipo contrario no consigue ningún gol en aquellas situaciones en las que el portero desvía la trayectoria del balón, y aquellas en las que realiza un 1x1 con salida a los pies contactando con el balón.

Cuando se combina las acciones técnicas realizadas por el portero y el tipo de ataque contrario, se observa en la *tabla 5* que el 75,1 % de los bloqueos, el 70 % de los desvíos y el 100 % de las estiradas se realizan frente a un ataque posicional. Mientras que el 48 % y 36 % de los 1x1 se realizan frente a un contraataque y un pase de contraataque respectivamente. Por último, el 90 % del juego con el pie del portero se realiza tras pase de un compañero.

Intensidad de la acción

En un 64,45 % (446) la intensidad de las acciones fue máxima, siendo la media por partido de $23,47 \pm 4,9$, con un mínimo de 14 y un máximo de 32, y un 35,55 % (246) la intensidad fue submáxima, siendo la media por partido de $12,95 \pm 3,91$, con un mínimo de 8 y un máximo de 24.

Cuando se combina la intensidad de la acción técnica del portero y la consecución de gol, se observa en la *tabla 6* que como es lógico todos los goles se consiguen con acciones de intensidad máxima, aunque tan sólo 11,4 % de las acciones máximas terminan en gol.

Microespacio de finalización

Se registraron 691 finalizaciones, aunque en 21 (3,04 %) el tiro es interceptado por un defensa o un atacante. La media por partido fue de $36,37 \pm 5,43$ con un mínimo de 26 y un máximo de 45. Para analizar la zona de la portería donde finaliza el ataque y el portero realiza una intervención, se dividió la portería en 12 espacios, tal como se puede apreciar en la figura 1. Se observó que 189 (30,8 %) finalizaciones fueron dirigidas entre los tres palos, 204 (29,5 %) finalizaciones fueron dirigidas fuera de los tres palos y en 277 (36,7 %) finalizaciones la intervención del portero se realizó en las inmediaciones de la portería (área meta, área de penal y fuera del área de penal).

Las zonas más utilizadas para finalizar entre los tres palos fueron las zonas 1 (36 acciones), 2 (36 acciones) y 3 (34 acciones), todas ellas a “ras del suelo”, y la zona 5 (21 acciones) o zona central de la portería. (*Tabla 7*)

Acción técnica	Ataque posicional	Contraataque	Pase de contraataque	Pase de Compañero
Bloqueo	100	11	13	9
Desvío	17	6	1	
Despeje puño	1			
Despeje pie	3		3	20
Rechace	1			
Prolongación	2			
Estirada	49			
Salida pies 1x1	4	12	9	
Control orientado y pase pie	6			47
Pase directo	1			16

Tabla 5

Análisis de la acción técnica realizada por el portero y el tipo de ataque contrario.

Intensidad de la acción	No gol	%	Gol	%	% de goles
Submáxima	246	100			
Máxima	395	88,6	51	11,4	100

Tabla 6

Análisis de la intensidad de la acción técnica realizada por el portero y la finalización de la acción ofensiva en gol.

Al combinar el microespacio de finalización y la consecución de gol, se observa en la *tabla 8* que son las zonas “a ras de suelo” las más eficaces para conseguir gol, destacando las zonas situadas a la izquierda (27,5 %) y a la derecha del portero (25,5 %).

Cuando se relacionan las acciones técnicas realizadas por el portero y el microespacio de finalización, se observa en la *tabla 9* que el bloqueo es un gesto que el portero realiza cuando se sitúa bajo la portería y en el área de penal, el desvío es una acción que se realiza mayoritariamente cuando el portero se sitúa bajo la portería, al igual que la prolongación y la estirada. Sin embargo, las acciones que componen el juego con el pie del portero, se realizan mayoritariamente en el área de penal o fuera del área de penal, al igual que los 1x1 que en su mayoría se realizan en el área de penal.

Zona de finalización	Total	Media por partido	Mínimo	Máximo	Porcentaje
1	36	1,89 ± 1,20		5	5,21
2	36	1,89 ± 1,24		4	5,21
3	34	1,79 ± 1,08		4	4,92
4	11	0,58 ± 0,61		2	1,59
5	21	1,11 ± 1,1		3	3,04
6	12	0,63 ± 0,68		2	1,74
7	15	0,79 ± 0,79		3	2,17
8	15	0,79 ± 0,98		3	2,17
9	9	0,47 ± 0,77		3	1,30
10	50	2,63 ± 1,77		7	7,24
11	69	3,63 ± 2,59		9	9,99
12	85	4,47 ± 2,04		8	12,30
Área pequeña	71	3,74 ± 2,08	1,00	8	10,27
Área grande	186	9,79 ± 3,88	4,00	17	26,92
Fuera del área grande	20	1,05 ± 1,35		5	2,89

Tabla 7

Microespacios de finalización del ataque contrario en un partido.

Zona de finalización	No gol	%	Gol	%	% de goles
1	22	61,1	14	38,9	27,5
2	29	80,6	7	19,4	13,7
3	21	61,8	13	38,2	25,5
4	7	63,6	4	36,4	7,8
5	19	90,5	2	9,5	3,9
6	8	66,7	4	33,3	7,8
7	12	80	3	20	5,9
8	15	100			
9	6	66,7	3	33,3	5,9

Tabla 8

Análisis del microespacio de finalización y la consecución de gol.

Acción técnica	Portería	Área de meta	Área penal	Fuera de área penal
Blocaje	97	29	92	
Desvio	34	2	2	
Despeje puño	0	1	2	
Despeje pie	0	6	17	7
Rechace	1			
Prolongación	3			
Estirada	98	1	3	
Salida pies 1x1	0		15	
Salida pies con blocaje	0	1	2	
Salida pies con desvio	0	3	6	
Salida pies con rechace	0	2	1	
Control orientado y pase pie	0	15	38	3
Pase directo	0	5	11	2
Despeja la defensa	45	10	35	

Tabla 9

Análisis de la acción técnica realizada por el portero y el microespacio de finalización.

Gol

De los 189 tiros a puerta entre los tres palos, se consiguieron 51 goles, lo que significa un 27 % de efectividad, con una media de $2,8 \pm 1,20$ goles por partido, con un mínimo de 1 y un máximo de 5 goles por partido.

Discusión

Tras la revisión bibliográfica realizada, son escasos los estudios con los que poder comparar los resultados de esta investigación. Por ello, es necesario seguir aumentando los conocimientos sobre la acción de juego para identificar los patrones que diferencian al Fútbol 7 del Fútbol 11, si se pretende seguir realizando progresos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y entrenamiento del fútbol base (Ardá, 1998).

Con respecto al puesto específico del portero, con el fútbol 7 se modifica el tamaño de las porterías, aumentando las posibilidades de éxito en su labor defensiva.

Además, la disminución del tamaño del campo va a ocasionar un mayor número de ataques y, por tanto, va a incrementar la participación defensiva del portero.

En el presente estudio se observa que la media de acciones realizadas por el portero es superior a las realizadas en fútbol 11, ya que el tiempo de juego es menor. Este hecho refuerza los efectos positivos que tiene el fútbol 7 en la participación del portero, algo que también han demostrado Lapresa (2001) y Escudero (2002).

Con relación a las acciones técnicas, es el bloqueo la más utilizada con un 40%, seguido del control orientado y el pase con el pie (10,29%), y del despeje con el pie (5,51%). Estos datos, ratifican la idea de planificar el entrenamiento del portero en dos bloques, el primero de ellos con relación al juego con las manos (bloqueo, desvío, rechace, prolongación y despeje de puños) y el segundo bloque con relación al juego con el pie (pase pie directo, control orientado y pase pie y despeje con el pie). Además, se puede introducir un tercer bloque que desarrolle las acciones de 1x1 por sus características y peligrosidad, aunque el porcentaje de este tipo de acciones sea menor en un partido (5,51%).

Otro aspecto a tener en cuenta en la planificación del juego defensivo del portero, son las acciones físicas que realiza en un partido, observando que un 31% de las acciones se realizaron con salto, un 38% con caída, y un 64% con desplazamiento. Destaca el salto como una acción física muy ligada al bloqueo aéreo, al despeje de puños y a la prolongación, ya que todas estas acciones se realizaron con salto. Además, la estirada y el desvío, junto al 1x1 están muy relacionados con la caída.

Por ello, se deben introducir las acciones físicas, ya que sobre todo el desplazamiento va a permitir que el portero modifique su posición y consiga en cada momento la colocación correcta (bisectriz); en este sentido, se observa en este estudio que en aquellas acciones en las que el portero no realizó desplazamiento y no llegó a interceptar el balón realizando una estirada, disminuye su eficacia ocasionando el 73% de los goles. Además, el desplazamiento frontal debe ser introducido con el objetivo de cerrar el ángulo de tiro, modificando su posición dependiendo de donde se encuentre el jugador con balón.

Así, en este estudio se ha observado que siempre que el portero toma contacto con el balón impide la consecución del gol, ya sea con un bloqueo, un desvío, un despeje o un 1x1, algo que se debe tener en cuenta para reforzar la importancia del juego del portero dentro de la labor defensiva.

Otro aspecto a tener en cuenta como entrenadores en la planificación es la forma mediante la cual el portero obtiene la posesión del balón, el tipo de ataque realizado por el equipo contrario y la zona de finalización de la acción ofensiva, ya que la labor defensiva del portero va a depender del mejor o peor funcionamiento del sistema defensivo de su equipo (Pino, 1998), así como del tipo de ataque contrario. Ambos factores van a determinar la respuesta técnico-táctica del portero y, por tanto, para poder diseñar tareas se deben analizar aquellas situaciones más utilizadas por los equipos y aquellas situaciones con mayor eficacia de cara al gol.

En este sentido, se observa que el juego con las manos está relacionado a un ataque posicional, sobre todo el bloqueo, el despeje de puños y la prolongación; el juego con el pie está relacionado a la obtención del balón por medio del pase de un compañero o el pase de contraataque y los 1x1 están relacionados a los contraataques y al pase de contraataque.

Con relación a la zona de finalización, de los microespacios situados en la portería se observa que las zonas a ras del suelo son las más utilizadas y también las más eficaces, lo que puede ser debido a que la estirada lateral baja aún no es dominada por el portero en estas edades, además hay que tener en cuenta que cuando se realiza el tiro a puerta desde los microespacios de tiro frontales, son las zonas laterales a la portería donde el portero es más vulnerable. Otro factor que puede influir en que los tiros más eficaces sean los rasos, es la superficie de contacto utilizada, ya que el interior es la más segura y eficaz, y también la más utilizada por los jugadores.

Por ello, es necesario que se combinen en los entrenamientos los microespacios de remate con las zonas de finalización, para que el jugador reflexione sobre la superficie de contacto más efectiva y su relación con la posibilidad de dirigir el balón hacia una zona u otra de la portería. Además, el portero debe ser consciente, de la necesidad de la utilización del desplazamiento previo que le permita cerrar ángulo de tiro y llegar a las zonas laterales con éxito.

Cuando el balón no llega a portería, la zona de finalización más utilizada es el área grande, algo que se debe tener en cuenta en los entrenamientos ya que el portero debe salir de la portería en el 40% de las ocasiones. Así, desde edades tempranas se debe inculcar a los porteros que su posición más eficaz no es siempre debajo de la portería y dependiendo de la acción técnica a entrenar se debe modificar también su espacio de acción (*tabla 10*).

Acción técnica	Área de meta	Área penal	Fuera de área penal
Blocaje	***	***	
Desvío	***		
Despeje puño	**	***	
Prolongación	***	*	
Salida pies 1x1		***	
Rechace		***	
Control orientado y pase pie	*	***	**
Pase directo		***	**
Despeje pie	*	***	***

Tabla 10

Espacios más utilizados para la realización de las acciones técnicas.

Así, creemos que es necesario plantear tareas globales donde el portero pueda ser eficaz, para lo que será necesario disminuir el tamaño de las porterías en los entrenamientos, lo que incrementará el número de veces que el portero obtenga la posesión del balón y pueda adquirir el blocaje como acción fundamental. En aquellas situaciones donde no pueda bloquear el balón será más fácil en espacios reducidos que reflexione sobre la finalidad del desvío, que debe ser, generalmente, lateral hacia la línea de meta. Otra variante a utilizar para el trabajo de los desplazamientos y de su colocación será la introducción de dos porterías de tamaño reducido separadas, pudiendo en todo momento obtener éxito siempre que utilice el desplazamiento previo de forma adecuada.

Por último, para el trabajo del juego aéreo y del 1x1 se pueden utilizar como indican Sainz de Baranda, Ortega y Martínez (2003) los espacios semiprohibidos donde sólo pueda entrar un atacante y el portero, para que este último pueda valorar la importancia en estas situaciones de su juego.

Conclusiones

- De las acciones defensivas realizadas por los porteros un 31 % se realizaron con salto y un 38 % con caída.
- De las acciones defensivas realizadas por los porteros en un 64 % existe desplazamiento, siendo el más utilizado el desplazamiento frontal.
- La acción técnica defensiva más utilizada fue el blocaje seguida de las acciones que conforman el juego con el pie del portero.

- En un 64 % la intensidad de las acciones fue máxima.
- Los microespacios de finalización más utilizados de los tiros entre los tres palos fueron los rasos, siendo también los más eficaces, aunque en un 40 % el portero realizó intervenciones en el área de meta, el área de penal y fuera del área de penal.

Agradecimientos

Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación: “Estudio de la acción y participación del portero de fútbol en competición (PMAFI-PIS-09/03)”, financiado por la Universidad Católica San Antonio de Murcia.

Bibliografía

- American Sport Education Program. (2001). *Coaching youth soccer*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Anguera, M. T. (1993). Proceso de categorización. En M. T. Anguera (ed.), *Metodología observacional en la investigación Psicológica. Vol 1: Fundamentación I* (pp. 115-167). Barcelona: PPU.
- Diseños observacionales en la actividad física y el deporte: estructura, alcance y nuevas perspectivas. En A. Oña y A. Bilbao (Eds.), *Libro de Ponencias del II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Deporte y Calidad de vida* (pp. 253-282). Granada: Editores.
- Ardá, A. (1998). *Análisis de los patrones de juego en fútbol a 7. Estudio de las acciones ofensivas*. [Tesis doctoral]. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- Behar, J. (1993). Sesgos del observador. En M.T. Anguera (ed.), *Metodología observacional en la investigación Psicológica. Vol 2: Fundamentación 2*. Barcelona: PPU.
- Mercier, J. (1967a). Le football de effectifs réduits. Les règles de football à 5. *Revista Educación Physique et Sport*, 87, 73-77.
- Mercier, J. (1967b). Le football de effectifs réduits. Les règles de football à 7. *Revista Educación Physique et Sport*, 88, 81-82.
- Escudero (2002). Incidencia del número de jugadores, materiales y dimensiones del terreno sobre las acciones de juego y la eficacia en el fútbol 7 y 11. [Suficiencia Investigadora]. Universidad Católica San Antonio.
- Lapresa, D. (2001). Una alternativa del fútbol 9 en el primer año de infantiles: una propuesta ante el fútbol 11. *El entrenador Español*, 88, 34-41.
- Pacheco, R. (2004). *Fútbol: La enseñanza del entrenamiento del Fútbol 7. Un juego de iniciación al Fútbol 11*. Barcelona: Paidotribo.
- Sainz de Baranda, P. y Serrato, D. (2000). La utilidad de las Hojas de Observación en el Portero de Fútbol: Parte primera. *Cuadernos del Entrenador. Revista de la Federación Española de Fútbol*, 85, 34-51.
- Sainz de Baranda, P. (2002). Eurocopa 2000: Análisis del portero. *Cuadernos del Entrenador. Revista de la Federación Española de Fútbol*, 93, 47-57.
- Sainz de Baranda, P.; Ortega, E. y Martínez, J. A. “Metodología global para el entrenamiento del portero en el fútbol base”, *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 62 (en línea) <http://www.efdeportes.com/efd62/portero.htm>. (consulta 3 de enero del 2003).
- Vales, A. (1994). Análisis de la estructura competitiva del fútbol base: presente y futuro. *Cuadernos del Entrenador. Revista de la Federación Española de Fútbol*, 60, 48-58.
- Wanceulen, A. (1982). *Las Escuelas de Fútbol: Organización de la Función social y de los aspectos físico-técnicos*. Madrid: Esteban Sanz.
- Wein, H. (1995). *Fútbol a la medida del niño*. Madrid: RFEF.

La motricidad de las actividades físico-deportivas en la naturaleza. La función recreativa de su práctica en la sociedad contemporánea

SUSANA LAPETRA COSTA

ROBERTO GUILLÉN CORREAS

Doctores en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Facultad de Ciencias de la Salud y el Deporte. Universidad de Zaragoza

Resumen

El artículo desarrolla el estudio de las características de la motricidad humana implicadas en la práctica de las actividades físicas y deportivas en el medio natural.

En primer lugar se delimitan los rasgos que otorgan una identidad a la familia de las actividades en la naturaleza; que las diferencian del resto de actividades físico-deportivas.

A continuación se desvelan las claves que definen el comportamiento del individuo que las realiza, haciendo especial hincapié en los mecanismos humanos que con mayor preponderancia se ponen en juego.

Finalmente, a partir del paralelismo entre sus particulares características y las necesidades que satisfacen, pretendemos descubrir y clarificar su significado como actividades físicas ociosas, como actividades de recreación en la naturaleza, en un intento de esclarecer y comprender las razones esenciales que han propiciado su aparición y el desarrollo notable al que hoy asisten.

Palabras clave

Actividades en el medio natural, Recreación y ocio activo.

Abstract

The article deals with the study of human motion in the practice of outdoor physical activities and sports firstly, it studies the features that shape the identity of the family of activities in the natural environment, and which make them different from the rest of physical and sportslike activities. Then it reveals the keys to the behaviour of the practising individual, highlighting the human mechanisms that are made use of most commonly.

Finally, from the starting point of the parallelism between their distinctive features and the needs they satisfy, we will try to clarify their meaning as leisure time and recreational outdoor activities, in An Attempt to understand the reasons that have led to their appearance and the Outstanding development they are undergoing nowadays.

Key words

Out-door sports, Recreation, Active leisure.

Delimitación de la familia de las actividades físicas y deportivas en el medio natural

Actualmente el conjunto de prácticas físicas y deportivas realizadas en la naturaleza aparece descrito bajo diferentes denominaciones según los autores que las estudian y analizan.

Se pueden encontrar en la literatura, acepciones diversas como 'Actividades de desafío en la naturaleza' (Progen, 1979), 'Actividades de aventura al aire libre' (Darst, Armstrong, 1980), 'Actividades psicomotrices' (Parlebas, 1981), 'Deportes tecno-ecológicos' (Laraña, 1986), 'Actividades en la naturaleza' (Funollet, 1989),

'Aventura de recreación' (Ewert, 1989), 'Actividades físicas de plena naturaleza' (Dupuis, 1990), 'Deportes de entorno' (Bernadet, 1991), 'Actividades físicas de aventura en la naturaleza' (Olivera, 1995), 'Deportes cibernéticos' (Lloret, 1995) y 'La actividad deportiva en el medio natural' (Funollet, 2002), denominaciones que bien podemos considerar como más frecuentes dentro de la amplia bibliografía versada en el ámbito del deporte y de la actividad física y motriz.

A pesar de la variada terminología con la que se hace mención de estas prácticas, se puede resaltar el hecho de que los estudios acerca de este tema coinciden en atribuirles una serie de rasgos pertinentes, que suponen una

generalización de principios, y que, en definitiva, y aún teniendo en cuenta la disparidad de cada modalidad, permiten comprender la conexión de todas ellas, el factor que las agrupa bajo una misma identidad. Consideramos conveniente, por tanto, desvelar las definiciones de los diversos autores que se han centrado en este objeto con la finalidad de evidenciar cuál es la esencia común a todas ellas.

Bernadet (1991, p. 407) agrupa estas prácticas confiéndoles un objetivo común, “el desplazarse individual o colectivamente hacia un fin más o menos próximo, utilizando o luchando con los elementos constitutivos del entorno físico”. Este autor atribuye la especificidad de estas actividades a la relación particular ‘autoestablecida’ entre el individuo practicante y el medio natural que le circunda. Asimismo, señala que la denominación correcta debería ser “Actividades físicas de entorno”, planteamiento derivado de la consideración de que es el espacio el que determina el comportamiento lúdico del sujeto.

Dupuis (1990, p. 399) lleva a cabo un análisis simultáneo de tres modalidades supuestamente integradas en el conjunto de estas modalidades (esquí, vela y canoa-kayac). A partir de dicho análisis, delimita cuáles son sus características principales y comunes, a saber:

- El éxito motriz del individuo practicante está referido en relación directa con su maestría del aparato inestable que maneja para desplazarse.
- Se persigue la vivencia de una emoción.
- El practicante debe contar con una importante energía exterior que propulse el sistema formado por el cuerpo y el instrumento.
- Las evoluciones del individuo se efectúan en un entorno cambiante”.

A partir de estas concreciones, Dupuis (1990, p. 151) propone como definición operacional de las actividades en la naturaleza lo siguiente: “aquellas que encuentran apoyos en un entorno cambiante (llamado natural) para construir trayectorias con el sistema cuerpo/instrumento”. En relación al entorno cambiante, manifiesta que la dificultad de las actividades podría analizarse en función de las características del medio natural, estableciendo una escala del nivel de incertidumbre muy amplia. En esta escala, los polos opuestos responden a un medio salvaje y a un medio domesticado y el punto intermedio lo representa un medio natural acondicionado.

Según este autor, estas modalidades también presentan otros matices mutuos, en un sentido más amplio,

como el hecho de que todas ellas se ven “envueltas de una idea de liberación que procede del placer de moverse en un espacio reconquistado o reencontrado” (*ibid.*, 1990, p. 26).

Por último, destaca la singularidad del papel que juegan en cuanto a los aspectos relacionados con la convivencia, sobre todo si se contempla que la mayor parte de ellas son disciplinas individuales.

Laraña (1986, p. 13) hace mención de este tipo de actividades con el término “Deportes tecno-ecológicos” y destaca también una serie de rasgos identificadores, aludiendo al tipo de ejercicios que tienen lugar en su desarrollo ya que implican, en su mayoría, un deslizamiento. El individuo que se desliza, pone de manifiesto su capacidad de reequilibración y se enfrenta constantemente a la posibilidad de una caída. Todo ello supone siempre un riesgo que varía en función del tipo de modalidad deportiva de que se trate, del lugar y de la velocidad de ejecución del practicante. Para este autor, por consiguiente, la existencia del riesgo se constituye como un estímulo importante en todos estos deportes.

Parlebas (1988) integra al conjunto de estas modalidades dentro de lo que él llama “Actividades psicomotrices”. Por situación psicomotriz, este autor, incluye al conjunto de juegos motrices “en el curso de los cuales el sujeto actúa aislado, sin entablar interacción instrumental con otro co-participante. El practicante sólo se enfrenta al entorno material” (Parlebas, 1988, p. 70).

La especificidad de este tipo de situaciones radica en el hecho de que “el elemento extraño que influye en la acción motriz del practicante es la incertidumbre informativa procedente del medio exterior, más o menos domesticado y desprovisto de intención” (Parlebas, 1988, p. 70).

Marchal (1988) destaca que la esencia y la estructura interna dominante en la relación del individuo con la naturaleza podría reposar en el enfrentamiento de este medio. No obstante, aunque en ocasiones el individuo lucha contra la fuerza de los elementos naturales, en la mayor parte de los casos también es esa fuerza la que se configura como el medio y el motor utilizados por el practicante, por lo que habría que matizar que en el desarrollo de este tipo de actividades se establece también una colaboración con el medio.

Por último, cabe señalar las consideraciones de Ewert (1989, p. 6), quien agrupa a todo este tipo de modalidades bajo la denominación de “experiencias recreativas de aventura” destacando los siguientes componentes comunes: la interacción con el entorno natural, la percep-

ción del riesgo y el peligro y las consecuencias inciertas. A partir de estos rasgos identificadores, las define como “actividades auto-iniciadas que provocan una interacción con el entorno natural, el cual contiene elementos de real o aparente peligro, en las que el resultado, por lo demás incierto, puede ser influenciado por el participante y la circunstancia”.

Este mismo autor, señala igualmente que, aunque similares, este tipo de actividades de aventura presentan divergencias en cuanto al tipo de compromiso que asume el individuo durante la práctica, el cual se deriva a su vez de la variedad de expectativas y motivaciones que aquéllas pueden favorecer.

Tal y como hemos podido comprobar, los diversos autores mencionados expresan particularidades dispares respecto de la definición de actividades físicas y deportivas en la naturaleza. A pesar de ello, podemos apreciar ciertos aspectos comunes en sus reflexiones, que bien podrían delimitar la estructura interna de las mismas.

Es preciso aclarar que con el término ‘estructura interna’ se pretende hacer referencia a los caracteres constitutivos de este tipo de modalidades físico-deportivas. La homogeneidad de rasgos se revela como un nexo de unión a todas ellas y, a su vez, nos permite conferirles una identidad y una originalidad propias.

En el análisis anteriormente descrito, se descubren consideraciones concomitantes entre los diversos autores, la coincidencia parte principalmente de uno de los elementos que definen a las actividades. Nos referimos a su ámbito de desarrollo, es decir, al medio o entorno natural. Sin embargo, la ubicación de la práctica en la naturaleza no se revela, en un principio, como un rasgo diferenciador, puesto que muchas de las manifestaciones físicas y/o deportivas que no pertenecen a esta familia, tienen lugar en un entorno natural. A menudo podemos comprobar cómo una actividad física que, habitualmente es practicada en un espacio urbano, es ‘transportada’ a un entorno natural. A pesar de ello, no presenta los mismos matices a nivel de motivaciones, expectativas e intenciones de los practicantes, que las modalidades específicas de este medio.

Es preciso, por tanto, matizar que la innovación que presenta esta familia de actividades físicas respecto del aspecto mencionado, se halla en la especial relación que el individuo entabla con el medio natural, ya que como manifiesta Parlebas (1988, p. 67) “la interacción con el entorno se sitúa en el corazón de la acción motriz”. En efecto, sin la presencia de los elementos objetivos del mundo material, del mundo físico, el desarrollo de estas

actividades no tendría lugar y resultaría difícil encontrar su pertinencia. Por consiguiente, el primer aspecto a analizar para descubrir la motricidad original que se manifiesta durante su práctica lo constituye el lugar de ocupación.

La naturaleza la conforman espacios muy dispares; podemos encontrar elementos tan variados como el agua, la nieve, el hielo y el viento entre otros muchos y, que además, se inscriben en contextos divergentes (el mar, la montaña, el río...). Cuando un individuo interacciona con la naturaleza a través de sus desplazamientos, se produce una convergencia en la variabilidad de sus componentes y de sus manifestaciones, ya que precisamente es esta heterogeneidad de elementos constitutivos lo que provoca y origina una motricidad especial. La convergencia se localiza en uno de los factores intrínsecos de un medio desconocido, inhabitual e imprevisible. Este factor, denominado incertidumbre, se define como “la propiedad de imprevisibilidad ligada a ciertos elementos de una situación” (Parlebas, 1981, p. 84) y aparece muy claramente descrito por Bernadet (1991, p. 409), quien distingue de entre dos tipos:

- “Una incertidumbre subordinada al conocimiento que posee el actor del entorno, a su pericia como experto en la actividad motriz considerada.
- “Una incertidumbre ligada a la naturaleza misma de los seres y de las cosas. Se trata de un tipo de incertidumbre que, aún a pesar de un fino conocimiento, no puede ser reducida completamente.”

Según este mismo autor “este rechazo del determinismo es una de las características fundamentales de estas actividades y es la base de los fenómenos autoadaptativos y de las estrategias de anticipación” (Bernadet, 1991, p. 409).

La imprevisibilidad de los cambios físicos del entorno involucra al practicante en un proceso de adaptación continuo. Por tanto, en el desarrollo de estas actividades, el individuo no ha de ser considerado como un organismo separado del medio, sino como una persona esencialmente en relación con él. La motricidad que se desarrolla a lo largo de este tipo de actividades aparecerá como consecuencia del modo en que el individuo utilice los elementos físicos de los que se rodea o en los que se encuentra. Sin embargo, existe otro factor que va a afectar de algún modo la actuación del individuo, independientemente de la intención que le anima cuando interacciona con el entorno natural. El factor al que nos

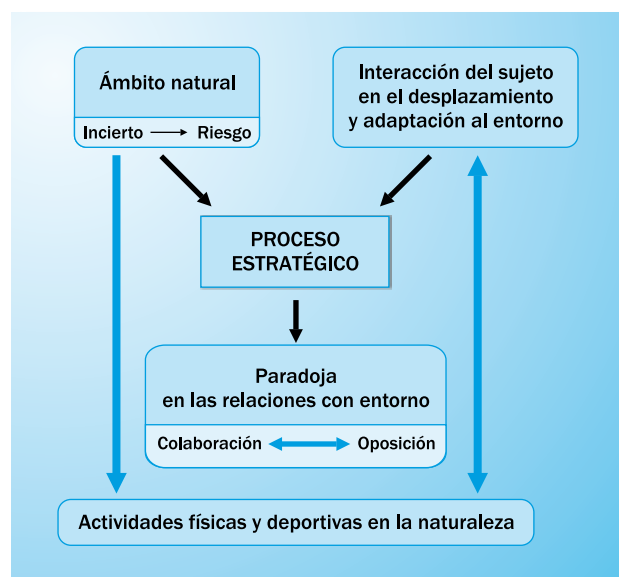


Figura 1

Aspectos comunes en la práctica de las actividades físicas en el medio natural. Adaptado a partir de las aportaciones de Casterad, Guillén, Lapetra (2000).

referimos es el riesgo, aspecto que aparece a menudo en la literatura específica y que figura como otro de los rasgos comunes a todas estas actividades.

El riesgo, real o subjetivo, se encuentra ligado a la incertidumbre del medio y condiciona de manera especial la evolución y la adaptación del practicante respecto del entorno natural. Genéricamente, el riesgo se define a partir de la noción de probabilidad, es decir, está en relación con la frecuencia de ocurrencia de un suceso; se le denomina a ello riesgo objetivo y se maneja en términos de porcentaje. No obstante el individuo que practica actividades en el medio natural siempre valora y toma como referencia el concepto de riesgo subjetivo o también llamado percibido; la estimación que éste efectúa del riesgo viene determinada según la noción de daño, de peligro o de gravedad de un supuesto accidente pudiendo ocurrir que el individuo practicante tenga una representación subjetiva del riesgo muy diferente al riesgo real o percibido (Casterad, Guillén, Lapetra, 2000).

A menudo, este aspecto ha conducido a la idea de que durante estas prácticas el individuo se enfrenta con la naturaleza, convirtiendo al ámbito natural en un entorno hostil contra el que el individuo lucha y al que, en último término, pretende vencer.

Así entendido, podría parecer que la estructura interna dominante en estas prácticas se sitúa en el enfren-

tamiento que provocan del individuo con el medio. No obstante, como ya hemos señalado anteriormente, siguiendo las consideraciones de Marchal (1988, p. 10), en no pocas ocasiones, al hacer una lectura de la motricidad manifestada se puede leer una estrecha colaboración del individuo con el medio. A lo largo del proceso de adaptación a un espacio desconocido, el sujeto buscará aquellos elementos que le puedan ayudar en su evolución y en su modo de actuar e intentará dominar o evitar aquellos que dificulten su desplazamiento.

Por consiguiente, el practicante, a través de las actividades físico-deportivas en la naturaleza, se ve impulsado a elaborar estrategias cognitivas y motrices que le permitan desenvolverse de un modo seguro y fácil. Este tipo de elaboraciones tácticas, independientemente de la modalidad concreta a la que nos refiramos, confiere una autonomía al practicante, quien subjetivamente analiza las situaciones contextuales en las que se ve involucrado y, como ya hemos señalado, decide el modo en que va a utilizar los elementos circundantes. Se puede decir que estas modalidades “obligan al individuo a una metaadaptación, es decir a una adaptación sobre su propia adaptación, por un lado en relación a la configuración e impedimentos del medio y por otro lado en función de la elección estratégica efectuada” (Bernadet, 1991, p. 408).

En resumen y habida cuenta de esas reflexiones, se afirma que los rasgos identificadores y comunes a todas las actividades que conforman esta familia, las convierten en paradójicas, ya que suponen un enfrentamiento y una colaboración del individuo con los elementos que conforman la naturaleza casi simultáneos.

En la *figura 1* se destacan dichos aspectos comunes; aspectos que, a su vez, confieren precisamente un sentido original y una identidad propia a esta familia de actividades.

Análisis del comportamiento motriz del practicante

Una vez revelados los rasgos esenciales de estas prácticas, se hace necesario su análisis con el propósito de delimitar el tipo de comportamientos y la motricidad involucrada. De hecho, el nexo y la ligazón que los diversos autores pretenden establecer entre estas actividades parte, en su mayoría, del estudio y observación de los posibles comportamientos humanos que suscita su realización. Sin pretender aclarar las claves del compromiso motor, nuestra atención se centra en descubrir los porqués de la función eminentemente recreativa que en

la actualidad albergan las actividades en el medio natural. Para ello, atenderemos especialmente a aquel rasgo diferenciador que las define, es decir a la incertidumbre del medio natural.

Son muchos los autores que contemplan la práctica de las actividades en el medio natural bajo los modelos cibernéticos de interpretación de la práctica motriz. De entre estos modelos se destaca el de Welford (1979), quien considera que el proceso de ejecución motriz es asimilable al sistema de procesamiento de la información y coincide en sus teorías con el esquema comportamental enunciado por Tolman (Oña, 1994, p. 15) donde “la estimulación representa al medio y el organismo es un procesador, a través de sus distintas estructuras específicas, de esa estimulación, ya que las trata como unidades de información. Estas unidades, una vez procesadas, hacen que se emita una respuesta que, después de su confrontación con el medio, puede regresar al organismo como nueva unidad de información para modificarse y adaptarse mejor.”

En el caso que nos ocupa y, como ya se ha señalado, el aspecto más relevante es la interacción del individuo con un entorno natural, que es inhabitual. La imprevisibilidad de sus cambios le confiere su carácter de incierto. El practicante que evoluciona por este entorno con sus desplazamientos, debe adaptarse continuamente a la inestabilidad y a los cambios. Durante su práctica, se le exige una toma de información constante acerca de los estímulos más relevantes, estímulos que son la expresión de los cambios físicos, mediante un proceso de discriminación perceptiva. Una vez asimilado el cambio de situación, debe tomar una decisión acerca del tipo de respuesta que efectuará. Posteriormente a la respuesta, en las actividades físicas en la naturaleza, el conocimiento de resultados conlleva, progresivamente, a una adaptación del individuo al medio inestable. A través de este mecanismo, el individuo es capaz de discernir las posibilidades de acción que le ofrecen los elementos y rasgos que configuran el espacio natural por el que transita. El practicante, de esta manera, “aprende a establecer nuevas y estables relaciones con el entorno” (Riera, 1989, p. 23).

Asimismo, el descubrimiento de las posibilidades de acción en una situación circunstancial continuamente novedosa, dada la incertidumbre que presenta el medio natural, se entronca con la intencionalidad que el individuo confiere a sus actos y, por ende, a su voluntad y actitudes, deseos y motivaciones, los cuales son susceptibles de variar en función de cada caso.

En último término, por tanto, va a ser cada individuo practicante, quien decida cómo utilizar la información captada acerca de las posibilidades de acción que le presenta su situación contextual, caracterizada por los rasgos del entorno natural por el que transita. La toma de decisiones aparece así, cargada de una fuerte subjetividad y dependerá, en parte de las experiencias y vivencias que haya tenido el practicante.

Podemos concretar los rasgos que animan al comportamiento del practicante de actividades físico-deportivas en la naturaleza mediante la *figura 2*.

En efecto, captar la información acerca de los elementos que configuran el medio natural en un proceso de discriminación perceptiva, se hallen éstos cambiando o no, resulta imprescindible para organizar cualquier tipo de acción corporal que implique un contacto con ellos en un proceso de adaptación continua al entorno. En esta afirmación pueden encontrarse los índices de generalización que agrupan a estas actividades bajo un denominador común.

En las actividades físicas en la naturaleza, la percepción aparece como uno de los mecanismos del individuo que mayoritariamente se ponen de manifiesto. Ahora bien, aunque ello presuponga una generalización en cuanto al tipo de comportamientos que estas prácticas suscitan, no podemos obviar que lo que “percibimos depende de nuestros intereses, actitudes, experiencias previas y estructuras cognitivas” (Woolfok, 1984, p. 221). En consecuencia, dos personas pueden tener diferentes percepciones acerca de un mismo estímulo. Tal y como indica Lawther (1987, p. 145), “el propósito o motiva-

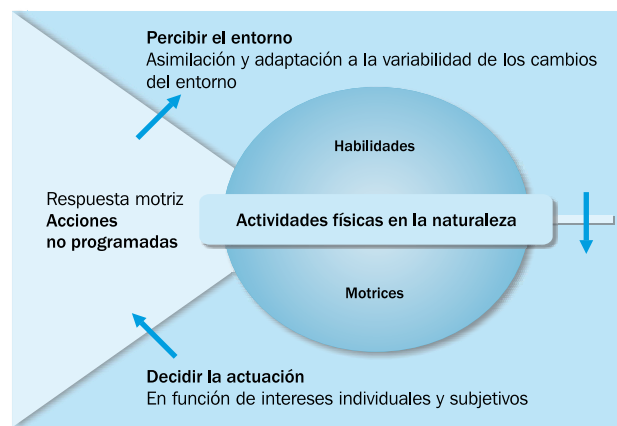


Figura 2

Ejes fundamentales del comportamiento motor en la práctica de las actividades en la naturaleza. Adaptado de Oña (1994).

ción momentáneos, el estado emocional y el contexto de la situación afectan en la interpretación precisa de los estímulos. Al individuo, por lo tanto, no se le puede considerar, bajo esta óptica, como un simple receptor de estímulos externos porque su acción de percibir desvela una intención respecto de la situación y el objeto presentes. En las actividades físicas en la naturaleza, se ve acentuada la imagen del individuo como un perceptor activo e intérprete de los sucesos. Ahora bien, como hemos señalado, la percepción resulta de un proceso individualizado del que va a derivarse un comportamiento concreto.

En definitiva en la práctica de las actividades en la naturaleza subyacen “una serie de conductas que, incidiendo en diferentes ámbitos de la persona (motor, psicológico y social), están condicionadas por la incertidumbre que las propias características del medio genera, haciendo en mayor medida protagonista a los procesos de toma de decisión” (Casterad, Guillén, Lapetra, 2000, p. 34).

A partir de estas consideraciones, podemos llegar a la conclusión de que la verdadera originalidad de las actividades en la naturaleza reside en el carácter abierto y espontáneo que las envuelve y que posibilita una amplia gama de comportamientos, ya que ofrecen la opción al individuo de tomar sus propias decisiones y utilizar el entorno natural que va captando de un modo particularizado, personalizado, relativamente libre. Las posibilidades de acción que despiertan estas prácticas, tan débilmente reguladas e institucionalizadas en la actualidad, permiten al individuo manifestar una serie de conductas que, animadas por motivaciones diversas, expresen su singularidad y su personalidad.

Este tipo de prácticas físico-deportivas en la naturaleza presentan hoy, al hilo de lo que estamos comentado, una serie de finalidades destinadas a satisfacer parte de las necesidades culturales y recreativas más representativas de la sociedad contemporánea.

Significados atribuidos a la práctica de actividades en el medio natural

A partir del paralelismo entre sus particulares características y las necesidades que satisfacen, pretendemos descubrir y clarificar su significado como actividades físicas ociosas, como actividades de recreación en la naturaleza, en un intento de esclarecer y comprender las razones esenciales que han propiciado su aparición y el desarrollo notable al que hoy asisten. En este sentido, destacamos lo siguiente:

El retorno a la naturaleza

En la actualidad, estamos asistiendo a una aproximación considerable del hombre, predominantemente urbano, hacia el espacio natural. La vida al aire libre es hoy en día no sólo un pasatiempo sino una necesidad, es una válvula de escape del hombre moderno, que le propicia el reencuentro de sí mismo y por ende a los demás (Acuña, 1996).

Coincidiendo con este fenómeno, se comprueba cómo un gran número de actividades físicas y deportivas son practicadas cada vez más, fuera de las ciudades, apropiándose, a menudo, de nuevos y salvajes territorios de forma progresiva.

Estos factores concurrentes han propiciado un crecimiento espectacular de estas actividades que a su vez introducen una relación inédita del individuo con dicho medio que conforma una necesidad vital y que surge como consecuencia de la necesidad de huir de lo cotidiano y reencontrarse con algo perdido.

Creemos que estos deportes, pueden “imponer un modelo de tranquilidad, de sosiego, de paz con uno mismo, paradigma de la civilización rural” (Moncada, 1995, p. 160), y/o propiciar una relación con la naturaleza que implica la vivencia de una aventura, donde la intensidad de las experiencias vividas se impone como la principal intención del individuo practicante. En opinión de Laraña (1989) la meta o motivación del deportista está contenida en el propio ejercicio físico y en las sensaciones que produce su práctica, son actividades que no necesitan otra justificación que la propia satisfacción que produce su práctica, es decir “sentirse bien en la propia piel, satisfacción del placer cumplido”.

Consideramos igualmente que el medio natural, gracias a esta actividad, se convierte en un espacio eminentemente lúdico, en el que el individuo puede crear y desarrollar todo tipo de situaciones jugadas a partir de la configuración cambiante de los elementos naturales que van apareciendo (cascadas de agua, ‘toboganes’ de roca...) a lo largo del desplazamiento.

Por otro lado, el juego se ve asociado, de manera particular en estas prácticas, a la superación de retos que implican un cierto riesgo. La naturaleza es al mismo tiempo un compañero y un contrincante y en esa situación paradójica, el individuo toma decisiones constantes, asumiendo una responsabilidad personal.

El juego y la superación de obstáculos se encuentran inmersos en una relación con la naturaleza que implica, en definitiva, la vivencia de una aventura. “La aventura, en contraste con la continua vida cotidiana, irrumpe con

la sucesión de acontecimientos ordinarios". El entorno natural acentúa la incertidumbre y la novedad de esta experiencia emocionante y divertida, donde la vivencia de riesgos objetivos y subjetivos acentúa "la cualidad trascendente de la conciencia y el sentimiento de la persona de estar voluntariamente implicado en cada situación" (Heinz-Günter, 1987, p. 241).

El descubrimiento de un medio desconocido y misterioso, apenas "domesticado", desprovisto de las comodidades habituales, junto a la aceleración de acontecimientos nuevos que es susceptible de provocar la práctica de actividad física en él, se convierten en la vía perfecta para evadirse y escapar de la rutina cotidiana. Como señala Heinz-Günter (1987, p. 238), "la aventura juega un papel significativo porque supone una oportunidad para compensar el aburrimiento y la carencia de un sentimiento de autenticidad que presenta la vida ordinaria".

Búsqueda de una estimulación emocional

En las sociedades industriales modernas, la vida del individuo se encuentra muy regulada; como consecuencia de ello, la sensación de seguridad se convierte en una de las constantes más características de la población que la conforma. En un mundo controlado y planificado, la manifestación de emociones de tipo espontáneo se encuentra limitada por un conjunto de restricciones culturales y sociales impuestas de modo subyacente.

Tal y como indican Miranda, Maimo, Prades y Seramona (1995, p. 206), "muchos aspectos de la persona relacionados con la emoción y la afectividad han sido mermados; se han intentado neutralizar, limitar, a las auténticas y/o intensas emociones. También la incertidumbre se reduce y se desea suavizar lo subversivo, que en todo lo relacionado con lo lúdico, la incertidumbre, la emoción pueda existir".

El individuo, inevitablemente inmerso en esta situación que no cesa de ser permanente, necesita no tanto eliminar las tensiones que el trabajo y el estrés le provocan, como ser estimulado por una experiencia excitante que le ofrezca la posibilidad de vivir las sorpresas y emociones perdidas en la seguridad de su propia existencia. Como indica Freixa (1995, p. 36), se aprecia "en los deportes de aventura, una tendencia social a hacer cosas fuera de lo común y escapar de las grandes ciudades, en un intento casi desesperado de recuperar el contacto con la naturaleza...se trata de buscar válvulas de escape a la rutina diaria, de programar emociones que se viven al máximo y que hacen subir la adrenalina".

Por otro lado, es preciso aclarar que la satisfacción asociada a la estimulación emocional tiene lugar precisamente porque la emoción que produce esta actividad física, a diferencia de la que se experimenta en acontecimientos graves, es una emoción cargada de tensiones agradables. La práctica puede suponer una experiencia de búsqueda de tensión, donde la emoción que inicialmente puede parecer sufrimiento, puede experimentarse aquí como placer (Harris, 1976, p. 116).

A partir de estas consideraciones, el interés se centra en la percepción que el individuo tiene del riesgo, ya que ello puede ser indicativo de su interés en vivir emociones y tensiones. Ahora bien, si nos centramos en la percepción y toma de riesgos de cada practicante, podremos considerar que el riesgo, implícito en esa incertidumbre, radica en la forma de superar los obstáculos que cada individuo decide con su conducta particular. A partir de esta singularidad creemos que la práctica de estas modalidades puede ofrecer la posibilidad de vivir el tipo y grado de emociones que cada practicante desea, probablemente en función de sus propias necesidades.

Todo ello dependerá de la singularidad de cada modalidad y de la intención del practicante. Como señala Funollet (1989) al respecto, "el interés de ocupar el tiempo libre de una manera activa, creativa y con un cierto afán de aventura, obliga a buscar actividades nuevas y/o cada vez más difíciles y a poner en juego ciertas dosis de riesgo".

Vivencia de sensaciones nuevas y diferentes

El desarrollo que ha experimentado nuestra cultura en este siglo ha culminado en una sociedad del bienestar, en la que la monotonía y la escasa variedad en el trabajo son las dominantes, por excelencia.

Es en esta coyuntura donde surge otra necesidad interesante; el bienestar se convierte en una costumbre y termina por ser aburrido y el individuo se siente inclinado a vivir acontecimientos diferentes con el fin de superar el tedio cotidiano.

"Hasta cierto punto, el ocio es considerado como una oportunidad de acabar con el mundo cotidiano y sus rutinas de cada día. El aventurero intenta dejar el mundo seguro de cada día y avanzar en un reino de incertidumbre" (Heinz-Günter, 1987, pp. 237-238).

Este tipo de actividades físicas se revelan como una interesante oferta en este aspecto. Su desarrollo tiene lugar, de hecho, en un espacio natural y novedoso. Durante su desplazamiento el practicante interacciona con

un medio al que no está habituado, cualquier conducta motriz en este espacio resulta, por tanto imprevisible. Por otra parte, la ausencia de regulación, a nivel general, de estas modalidades, y en especial de las de reciente creación, acentúa aún más, si cabe, la novedad de los acontecimientos, que tienen lugar en un espacio no estandarizado y que van siendo provocados a raíz de un comportamiento variado y libre de coacciones. El practicante puede ir experimentando sensaciones nuevas, aumentando el carácter imprevisible de la naturaleza con su propio comportamiento.

Consideramos que la vivencia de sensaciones nuevas responde, por un lado, a un proceso de constante estimulación sensorial provocado durante el descubrimiento de un espacio no convencional (observar la forma de las zonas encañonadas, sentir el agua fría, oír el ruido del agua en una cascada...) y, por otro lado, a la percepción y toma de riesgos, lo cual produce tensión y supone la vivencia de lo que algunos denominan 'sensaciones emocionantes'. Gracias a estas prácticas se consigue un redescubrimiento sensorial; los sentidos que se tornan pasivos en la ciudad, encuentran en la naturaleza caminos para desarrollarse, por el contrario, aquellos sentidos que sufren por exceso de estímulo, recuperan su equilibrio al contacto con el medio natural.

Ello coincide además con el tipo de motivación para la práctica de estas actividades físico-deportivas, ya que principalmente se evidencia –según las investigaciones y estudios sobre este objeto–, una “motivación intrínseca, donde la gratificación no responde solamente a una valoración externa o a la superación de un récord por ejemplo, sino principalmente a la práctica en sí misma, y a la satisfacción que ello produce. Se puede decir que, el proceso se encuentra íntimamente premiado” (Csikszentmihalyi, 1975, p. 36).

Búsqueda de la diversión mediante situaciones lúdicas

“En estas sociedades (anónimas y burocratizadas) con múltiples retos, donde se aprecian los éxitos profesionales por encima de todo, las aspiraciones de diversión y alegría son tan importantes como las referidas a la salud” (Heinemann, 1994, p. 37).

Apoyándonos en esta reflexión, planteamos la tesis de que el practicante de esta actividad se puede alejar de una intención de mejorar su salud, en su dimensión física únicamente, orientando sus intereses hacia la diversión y la experiencia lúdica.

Para poder realizar muchas de lo que denominamos actividades físico-recreativas en la naturaleza, no es necesario que el individuo posea una competencia motriz ni específica ni muy elaborada. De hecho, el estado de condición física requerido puede variar enormemente en función del tipo de espacio por el que se desplaza el practicante, que, a su vez puede ser escogido entre una amplia variedad en cuanto a su exigencia. También es interesante comprobar que, en general, las acciones motrices que estas actividades pueden favorecer y/o exigir se integran en el conjunto de habilidades motrices básicas que cualquier persona adquiere en su normal desarrollo (trepa, deslizamiento, marcha, nado...).

Por consiguiente, podemos considerar que este tipo de actividades puede constituirse como modalidades físico-deportivas lúdicas, ya que, como ya hemos comentado en varias ocasiones. “El énfasis se encuentra en el proceso de la actividad y no en el resultado; en disfrutar de uno mismo y ganar en placer personal” (Volkwein, 1991, p. 14).

Medio de relación social

Resulta lógico que una de las expectativas principales en la ocupación del tiempo de ocio, se manifieste en el deseo de relacionarse con otras personas, cuando se evidencia la falta de comunicación existente entre una población demasiado ocupada en sí misma y en la producción acelerada de diferentes objetos de consumo. Más concretamente, como indica Racionero (1983, p. 60), en la sociedad actual, “se puede intercambiar información, pero no se genera creatividad, el mismo exceso de información genera un ruido (en el concepto informático del término) que impide que la información cale hondo y estimule, la receptividad se satura y la creatividad se ahoga”.

En este sentido, cabe recordar que por lo general este tipo de modalidades actividad se pueden incluir en el conjunto de deportes de tipo individual; de hecho, cuando una persona se desplaza por el medio natural, normalmente y salvo en escasas ocasiones (rafting, vela) actúa solo y el único elemento externo que influye en su acción motriz es la incertidumbre del entorno por el que transita.

Sin embargo, aun cuando el desarrollo de este tipo de actividades no implica una participación colectiva, es curioso comprobar cómo su práctica se lleva a cabo en grupos formados generalmente por más de dos personas.

Este hecho tan peculiar nos revela la trascendencia que supone la necesidad de relación social por parte de

los sujetos practicantes; el interés por que esta actividad cumpla una función social hace a menudo variar la concepción general de su estructura interna. Se comprueba, que la realización de estas actividades, consideradas como individuales, se ha adaptado a los intereses de sus practicantes, quienes las contemplan no sólo como actividades colectivas, sino como modalidades en la que las relaciones de colaboración resultan imprescindibles para llevarlas a término.

En este sentido Ewert (1989), cuando enumera algunos de los efectos de este tipo de actividades, alude a los efectos sociales, asumiendo la práctica como vía de fomento de las actitudes de cooperación grupal, camaradería, pertenencia a un grupo, respeto al otro...

Realización de una aventura personal

La aventura puede definirse como “un conjunto de acontecimientos que le llegan a una persona (preferentemente en solitario) situada en una situación insólita y en movimiento y comporta dos dimensiones: la exploración de un mundo desconocido y el enfrentamiento de peligros; a la vivencia de estas situaciones nuestra cultura atribuye, desde hace mucho tiempo, un valor humano ejemplar” (Pociello, 1987, p. 87).

Ésta es precisamente una de las múltiples facetas de este tipo de actividades, la aventura en la naturaleza. Alude al interés que despiertan a la necesidad actual el huir de la monotonía, sentirse héroe y descubrirse a sí mismo; el hombre aventura, se arriesga, asume otros roles para romper los estereotipos de la sociedad (Riera, 1995). La aventura para el individuo que la lleve a cabo constituye uno de los rasgos que definen estas actividades.

Sin embargo, es preciso matizar que la superación de retos no se revela como una singularidad del conjunto de actividades físicas en la naturaleza ya que es un elemento común a muchas otras modalidades deportivas. La verdadera singularidad de aquellas actividades en este aspecto, hay que buscarla en el tipo de motricidad que reclaman; la superación de los constantes retos, planteados por el propio individuo y por el medio en el que se encuentra, no se puede lograr con la realización de un conjunto de estereotipos motrices sino a través de un proceso informacional a partir del cual el sujeto, de manera individual, toma sus propias decisiones acerca de la acciones motriz a desarrollar. En este proceso decisorio, el sujeto particulariza su propia practica eligiendo constantemente la conducta motriz con la que superará los diferentes retos acometidos.

Conclusiones

Como hemos indicado anteriormente, las actividades en el medio natural, en su calidad de actividades físicas específicas, son susceptibles de adaptarse a los deseos individuales, en parte por su ausencia de concretas exigencias motrices y en parte por tratarse de modalidades apenas reguladas. Esta particularidad confiere una autonomía al individuo, entendida como “la capacidad de elegir y la necesidad de comprometerse en actividades sobre la base de una libre elección y no por seguir coacciones externas” (Thill, 1989, p. 169).

Referencias bibliográficas

- Acuña, A. (1996). Los deportes de aventura en la naturaleza: ¿una aproximación a la práctica ecológica? En García Ferrando, M.; Martínez Morales, J.R. (coord.), *Ocio y deporte en España: ensayos sociológicos sobre el cambio*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 299-308.
- Bernadet, P. (1991). Des A.P.P.N. aux A.P.E. Le rapport à l'environnement comme caractère générique En AA.VV., *Actes de Deuxièmes Assises des Activités Physiques de Pleine Nature*. Toulouse, 404-413.
- Casterad, J.; Guillén, R. y Lapetra, S. (2000). *Biblioteca temática del deporte. Actividades en la naturaleza*. Barcelona: Inde.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: The Experience of Play in Work and Games*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darst, P. y Arstrong, G. (1980). *Outdoor Adventure Activities for School and Recreation Programs*. Minneapolis: Burgess.
- Dupuis, J (1990). *La famille A.P.P.N.* Toulouse: Centre Régional de Documentation Pédagogique.
- Ewert, A. W. (1989). *Outdoor adventure pursuits. Foundations, Models, and Theories*. Arizona: Publishing Horizons.
- Freixa, C. (1995). La aventura imaginaria. Una visión antropológica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza. *Apunts. Educación Física y Deportes* (41), 36-43.
- Funollet, F. (1989). Las actividades en la naturaleza. Orígenes y perspectivas de futuro. *Apunts. Educación Física y Deportes* (18), 4-10.
- (2002). *L'activitat esportiva en el medi natural. L'esquí nòrdic a Catalunya*. Barcelona: INEFC (tesis doctoral, no publicada).
- Harris, V. D. (1976). *¿Por qué practicamos deporte?, Razones somatopsíquicas para la actividad física*. Barcelona: Jims.
- Heinemann, K. (1994). El deporte como consumo. *Apunts de Educación Física y Deportes* (37), 49-56.
- Heinz-Günter, V. (1987). Adventure as a form of leisure. *Leisure Studies* (6), 237-249.
- Laraña, E. (1986). Los nuevos deportes en las sociedades avanzadas. *Revista de Occidente*, 62-63, julio-agosto, 5-21.
- (1989). Deporte y cultura en la sociedad contemporánea. Los nuevos deportes. *Apunts. Educación Física y Deportes* (15), 65-70.

- Lawther J. D. (1987). *Psicología del deporte y del deportista*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Loret, A. (1995). Generation glisse. Dans l'eau, l'air, la neige. *E.P.S.*, 253, 62-65 Paris.
- Marchal, J.C. (1988). Les activités physiques et sportives de pleine nature et l'éducation nouvelle. *Pratiques corporelles*, 79, 8-13.
- Miranda, J.; Maimo T.; Prades, M. y Serramona, M. (1995). El papel de la fantasía en la salud mental y la recreación." En AA.VV. *Actas del Segundo Congreso de las Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación*. INEFC-Lérida, 205-217.
- Moncada, A. (1995). *La zozobra del milenio*. Madrid: Espasa Calpe.
- Olivera, J. y Olivera, A. (1995). Propuesta de una clasificación taxonómica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza. Marco conceptual y análisis de los criterios recogidos. *Apunts de Educación Física y Deportes* (41), 108-123.
- Oña, A. (1994). *Comportamiento motor. Bases psicológicas del movimiento humano*. Granada: Universidad de Granada.
- Parlebas, P. (1981) *Contribution á un lexique commenté en science de l'action motrice*. París: Insep.
- (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Colección Unisport Junta de Andalucía. Universidad Internacional Deportiva de Andalucía.
- Pociello, C. (1987). Un nouvel esprit d'aventure. De l'écologie douce a l'écologie dure. *Esprit*, 125. Paris, 95-105.
- Progen, J. (1979). Man, Nature and Sport. *Sports and the Body: A philosophical Symposium*. Filadelfia, 237-242.
- Racionero, L. (1983). *Del paro al ocio*. Barcelona: Anagrama.
- Riera, J. (1989). *Fundamentos del aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas*. Barcelona: Inde
- Riera, R. (1995). Estudio del impacto antropocultural por la construcción de la estación invernal de Baqueira Beret en el Valle de Arán. En AA:VV., *Actas del II Congreso de Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación*. Lérida: INEFC-Lérida, 239-246.
- Thill, E. (1989). *Motivation et stratégies de motivation en milieu sportif*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Volkwein, K. A. (1991). Toward a New Concept of Sport. *International Journal of Physical Education*, Vol XXVIII, 4º Cuatrimestre, 11-17.
- Welford, A.T. (1976). Skilled performance: Perceptual and motor skills. *Glenview*, 81, 3-14.
- Woolfok, A. E. y McCune, L. (1984). *Psicología de la Educación*. Madrid: Narcea.

Reflexiones sobre los factores que pueden condicionar el desarrollo de los deportistas de alto nivel

ALBERTO LORENZO

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte – INEF. Universidad Politécnica de Madrid

JAIME SAMPAIO

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Departamento de Desporto, Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro (Vila Real - Portugal)

Resumen

A raíz de una nueva orientación en el estudio de los deportistas expertos, desde una perspectiva sociocrítica, en los últimos años han surgido líneas de investigación cuyo objeto de estudio han sido las distintas variables que influyen en la formación del deportista experto. El objetivo del presente artículo es presentar los resultados de dichas investigaciones, analizando cómo deben ser contemplados dichos aspectos en el entrenamiento.

Palabras clave

Deportista experto, Formación, Práctica deliberada, Talento.

Abstract

In relation with the study of the experts, in the last years, from a different perspective of study more social, there have appeared different ways of investigation related to the study of the variables that influence in the training of these sportsmen. The aim of the present article is to show the results of these investigations, analysing how this results must be included in the practice.

Key words

Expert, Training, Deliberated practice, Talent.

Introducción

Cada vez que vemos a deportistas habilidosos alcanzando resultados inimaginables, realizando gestos que nos parecen imposibles con una facilidad sorprendente, es difícil no preguntarse cómo estos deportistas pueden haber llegado tan lejos. ¿Es el resultado de un entrenamiento exhaustivo? ¿Cuánto de su rendimiento se debe a sus características físicas condicionadas genéticamente? ¿Cómo ha influido el haber tenido los mejores entrenadores?

Estas preguntas limitan en un primer momento el ámbito de nuestro artículo, ya que nos referiremos exclusivamente a los deportistas excelentes. Este adjetivo, en el caso del deporte, se refiere claramente a aquellos que alcanzan rendimientos elevados y reconocidos. Para Singer y Janelle

(1999, p. 118), "en el deporte, la competición sirve como mecanismo cuantitativo para reconocer la excelencia". Por lo tanto, nos situamos en el estudio y análisis de los factores que influyen en que unos pocos deportistas hayan alcanzado dichos resultados.

El precio por alcanzar ese rendimiento implica la interacción de varios factores y dimensiones del rendimiento deportivo. Entre ellos, deberíamos hablar de los *factores genéticos* (Malina y Bouchard, 1983), que entre otros aspectos determinan: a) las características de personalidad asociadas con la capacidad competitiva de la persona o el control emocional; b) las características antropométricas del deportista; c) las habilidades motoras como la velocidad, la potencia, la agilidad o la flexibilidad; o, d) la

salud y la ausencia de trastornos crónicos que imposibiliten la práctica deportiva.

Además y con igual importancia, podemos señalar los factores "contextuales" (Malina y Bouchard, 1981), como son el hecho de haber desarrollado durante muchos años un *entrenamiento correctamente planificado y estructurado*, de haberlo realizado en unas *condiciones adecuadas*, de haber contado con los *entrenadores adecuados*, o al hecho de no haber padecido *ningún tipo de lesión* que le haya impedido rendir en los momentos decisivos o que haya obligado al deportista a retirarse; o incluso, en otras ocasiones, al hecho de haber tenido la *oportunidad* para demostrar esa capacidad de rendir.

De acuerdo a lo anterior, se puede pensar que lo más importante para alcanzar

ese rendimiento se encuentra en las “características genéticamente dependientes” del deportista. Otros pueden considerar más importantes los “aspectos contextuales”, tratando de proporcionar al deportista las mejores condiciones para su desarrollo (entrenamiento, entrenadores,...). Para Howe, Davidson y Sloboda (1998, p. 2) “las diferencias en las primeras experiencias, las oportunidades, los hábitos y el entrenamiento son los determinantes reales de la excelencia”.

Estas dos posiciones reflejan, para Chauveau (1999), la evolución del estudio de este tipo de deportistas. De tal forma, que la tendencia que ha prevalecido hasta la mitad de los años 80, se caracterizaba por el predominio del paradigma positivista, según el cual el rendimiento del deportista se podía reducir a unidades simples y fácilmente evaluables, mediante las correspondientes baterías de tests, que permitirían identificar a este tipo de deportistas. Sin embargo, este tipo de aproximación ha presentado algunos problemas asociados (Lorenzo, 2003).

A principios de los años 90 se produce una “revolución epistemológica” (Chauveau, 1999), y se estudia a este tipo de deportistas desde una perspectiva más sociocrítica, donde el objetivo es fundamentalmente estudiar la evolución llevada a cabo por el deportista hasta alcanzar la excelencia. A partir de aquí, se pueden encontrar algunos factores claves que condicionen esos resultados o, incluso, algunas fases comunes en el desarrollo de este tipo de deportistas.

Independientemente de en que posición nos situemos, lo que sí parece cierto es que ambos aspectos condicionan el futuro del deportista. ¿En qué medida? Pues aún no lo sabemos exactamente. Sabemos que existen características del deportista que vienen condicionadas genéticamente. También conocemos que los aspectos contextuales juegan un papel importante para justificar esas diferencias de rendimiento. Lógicamente, con estas consideraciones en mente, el entrenamiento solo se nos antoja insuficiente. Asumiendo que algunos individuos han sido más afortunados en aspectos como los atributos físicos o la

capacidad de adaptarse al entrenamiento, sus posibilidades de alcanzar niveles elevados de rendimiento en un deporte concreto son obviamente mayores que la de aquellos individuos con peores capacidades. Es decir, cuanto más favorable sea la disposición genética, mayores posibilidades de que el entrenamiento planificado produzca resultados. Sin embargo, consideramos que éstas, aún siendo necesarias, no son suficientes. Siguiendo a Lewontin (2000; en Baker, Horton, Robertson-Wilson y Wall, 2003a), podemos considerar que los genes determinan el tamaño de la botella, mientras que los aspectos contextuales representarían el contenido.

En este artículo trataremos fundamentalmente de centrarnos en estos últimos aspectos para conocer en qué medida condicionan la posibilidad de alcanzar resultados de alto nivel.

El entrenamiento

Quizás, no sea sorprendente el hecho de que para alcanzar resultados elevados se requiera una elevada cantidad de entrenamiento. En este contexto se han desarrollado en los últimos años numerosas investigaciones, que desde nuestra perspectiva, podemos resumir en el desarrollo de dos principios.

El primero de ellos se relaciona con la **teoría de la práctica deliberada** o del entrenamiento estructurado desarrollada en 1993 por Ericsson, Krampe y Tesch-Römer. Para estos autores, el desarrollo de la pericia del deportista no está tan condicionada por las características genéticas, sino fundamentalmente por la influencia de una práctica deliberada durante años. Para Ericsson (1996), “la cantidad y la calidad de la práctica están relacionadas con el nivel de rendimiento que se alcance”. Esta práctica deliberada se debe entender como una práctica altamente estructurada con el expreso deseo de progresar y mejorar y no con el deseo de pasarlo bien o entretenerse.

Además, esta práctica deliberada viene definida por el número total de horas dedicadas a dicha práctica realizada con el objetivo de mejorar el nivel de rendimiento e

implica que las tareas sean bien definidas y estimulantes, que exista *feedback* hacia el deportista y que se le den las oportunidades necesarias para repetir y corregir errores.

Esta propuesta ha sido investigada en los últimos años en el ámbito de distintos deportes como patinaje artístico (Starkes *et al.*, 1996), karate (Hodge y Deakin, 1998), lucha (Hodges y Starkes, 1996), fútbol (Helsen *et al.*, 1996; Helsen *et al.*, 1998), hockey sobre hierba (Helsen *et al.*, 1998) y baloncesto, netball y hockey hierba (Baker y Côté, 2003b); confirmándose los distintos principios planteados por Ericsson, excepto el hecho de que la práctica resulta intrínsecamente divertida para los deportistas, ya que en estos estudios se destaca que las actividades consideradas por los deportistas como más importantes y necesarias para mejorar el rendimiento son las consideradas como más divertidas (Starkes, 2000; Helsen *et al.*, 2000). Como conclusiones de estas investigaciones, señalamos que:

- Se observan diferencias en el tiempo empleado en la práctica deliberada entre los deportistas expertos y los no expertos. Según los estudios consultados, los primeros dedican más tiempo a su actividad que los segundos (Helsen *et al.*, 1998; Starkes *et al.*, 1996; Hodge y Deakin, 1998; Baker y Côté, 2003b).
- No sólo dedican más tiempo al entrenamiento, sino que dedican más tiempo a participar en las actividades específicas y más relacionadas con el rendimiento deportivo, como por ejemplo, video, entrenamiento táctico, entrenamiento individualizado y la competición (Baker, Côté y Abernethy, 2003c).
- A medida que aumenta la edad de los deportistas, las diferencias se van incrementando en cuanto al tiempo de práctica (posible abandono deportivo, cambio de orientación en la práctica deportiva,...).

El segundo concepto a tener en cuenta es lo que los expertos denominan **la regla**

de los diez años. A partir de los estudios de Simon y Chase (1973), se plantea que al menos se requieren 10 años de entrenamiento planificado para alcanzar el nivel de deportista experto. Esta regla ha sido demostrada en más entornos como puede ser en la música (Ericsson *et al.*, 1993; Hayes, 1981); en la natación (Kalinowski, 1985); en las carreras de larga distancia (Wallingford, 1975); en la lucha (Hodges y Starkes, 1996); en patinaje artístico (Starkes *et al.*, 1996); en fútbol y hockey hierba (Helsen, Starkes y Hodges, 1998); o en netball, baloncesto y hockey sobre hierba (Baker y Côté, 2003b). Sin embargo, es preciso considerar que:

- No se indica que a partir de los 10 años se alcancen los resultados deseados; sino que se requiere como mínimo ese tiempo para empezar a alcanzarlos, observándose en muchos estudios que esos resultados requieren algo más de tiempo.

- Parece intuitivamente obvio que cuanto más practique uno y durante más tiempo, con unos niveles adecuados de concentración, esfuerzo y determinación, es bastante probable que se alcancen los niveles de rendimiento deseados. Pero si esta fuese exclusivamente la cuestión, muchos de nosotros nos dedicaríamos a entrenar duramente durante 10 años, y luego a ganar dinero. Salvando esta simplificación, también podríamos considerar el hecho de que es probable que la variabilidad de los distintos entrenamientos pueda generar distintos niveles de pericia en el deportista entrenando las mismas horas. Teniendo en cuenta también las evidencias mencionadas anteriormente sobre la influencia de los factores genéticos, pensamos que la cuestión fundamental no está tanto en la cantidad de años, sino más bien en qué entrenar y cómo entrenar. Por eso, se insiste en que las tareas que propongamos a los deportistas deben estar correctamente definidas y adecuadas al nivel de cada deportista, siendo tareas desafiantes, en las que exista información y oportunidad para corregir errores y repetir.

- Tampoco se plantea que, aplicando esta regla, empecemos con los niños pequeños a realizar este tipo de entrenamiento para alcanzar cuanto antes los re-

sultados esperados. Según Côté (1999), la estructura y los contenidos de los entrenamientos y juegos que realiza el deportista van evolucionando a lo largo de su desarrollo. De esta forma, seguro que las actividades consideradas más adecuadas en los últimos estadios de desarrollo del deportista no tienen nada que ver en cuanto a las actividades o en cuanto al entorno motivacional, que deben realizar los niños en la iniciación deportiva. Côté y Hay (2002) plantean una evolución en las actividades, diferenciando cuatro estadios:

- El juego libre, caracterizado por la diversión, por no estar controlado por ningún entrenador, en el que no existen correcciones, y donde el niño se centra en el proceso, obteniendo un placer inmediato.
- “El juego deliberado”, similar al anterior, pero en el que ya existe un monitor que aporta orientaciones. Este tipo de actividad caracteriza a los deportistas hasta aproximadamente los 12 años.
- “El entrenamiento estructurado”, regulado por un entrenador, se caracteriza por una orientación hacia la mejora del rendimiento y, por tanto, se centra en el resultado.
- “El entrenamiento deliberado”, con una planificación cuidadosa del entrenamiento, donde la gratificación que se obtiene no es inmediata y es fundamentalmente extrínseca. Se observa a partir de los 16 años.

Abernethy, Côté y Baker (2002) estudiaron la evolución de 15 deportistas internacionales desde su iniciación. Encontraron tres etapas distintas, ocurriendo un punto de inflexión en torno a los 13 años, cuando los deportistas comenzaron la educación secundaria, y en el que se producía una reducción de su implicación en otros deportes (inicio de la especialización). Otro punto de inflexión, surgió alrededor de los 16 años, cuando los deportistas tomaban la decisión de ser deportistas de elite, invirtiendo todo su tiempo de ocio en el entrenamiento.

En cuanto al número de actividades, se

observa que, durante los primeros años de actividad deportiva (desde los 5 hasta los 12 años aproximadamente), los niños aumentan su participación en numerosas actividades extracurriculares. Sin embargo, en el caso de los deportistas expertos, estas actividades disminuyen rápidamente a partir de los 13 años. Esta disminución no se observa en los deportistas no expertos.

Además de estos dos aspectos, los especialistas también destacan la necesidad de contar con la presencia de un elevado compromiso por parte del deportista para poder superar todos aquellos inconvenientes que le surjan a lo largo de toda su vida deportiva, y que le permita asumir un grado de sacrificio suficiente para soportar los entrenamientos..

En este contexto, se ha desarrollado otra importante teoría, como es la **teoría del compromiso deportivo** (Carpenter *et al.*, 1993; Scanlan *et al.*, 1993a, 1993b). Desde el momento en que uno de los factores decisivos para alcanzar los resultados deportivos deseados es la cantidad de entrenamiento que desarrolle el deportista, es necesario conocer qué factores llevan al deportista a comprometerse con dicho deporte y que le lleven a asumir el esfuerzo y concentración necesarios. Esta teoría sugiere que ese grado de compromiso con el deporte y el entrenamiento es consecuencia de factores como la diversión, la inversión personal, el alcanzar un mayor dominio del deporte y sentirse más competente, el reconocimiento social y económico y las alternativas contextuales y coacciones sociales. Los factores que se revelan como más condicionantes del grado de compromiso por parte del deportista son la diversión y el esfuerzo personal, y en menor medida, las oportunidades que ofrezca el contexto. Ryan y Deci (2000) sugieren como aspectos claves para desarrollar la motivación del deportista, involucrarles en actividades que presenten la oportunidad de tomar decisiones, desarrollar su sentido de la competencia y conectar con otros deportistas.

En este ámbito, también deberíamos señalar la importancia que tiene en los primeros años el grupo de amigos del deportista, y siendo éste, uno de los factores menos es-

tudiados. De tal forma, que algunos estudios confirman al grupo de amigos como una de las razones fundamentales para que el niño participe en un deporte concreto (Brustad *et al.*, 2001; Weiss y Petlichkoff, 1989). Abernethy, Côté y Baker (2002) confirman esta importancia cuando refieren que en los primeros años de desarrollo del deportista experto, todos los entrevistados mencionaron la importancia de tener un grupo de amigos implicados en el mismo deporte, lo que permitía a los deportistas expertos jugar a su deporte durante el tiempo libre, lo que conlleva un aumento en el tiempo de "free play" (Côté y Hay, 2002).

La calidad del entrenamiento

Establecida la necesidad de contar con un tiempo suficiente de práctica deliberada, y con un grado de compromiso suficiente por parte del deportista para poder alcanzar los resultados deseados, tenemos que avanzar y preocuparnos de la calidad del entrenamiento que les proponemos a nuestros deportistas. Uno de los factores a tener en cuenta cuando hablamos de la práctica deliberada es que implícitamente asumimos que el entrenamiento plantea al deportista las habilidades correctas y necesarias, y que además lo hace de la forma adecuada.

La primera cuestión en esta área, será tratar de ver cómo la **efectividad del tiempo** dedicado al entrenamiento puede ser mejorada. En otras palabras, teniendo las mismas cualidades innatas entre dos deportistas, un mayor nivel de pericia será alcanzado cuando el deportista esté expuesto a mejores condiciones de práctica que otros.

El énfasis de la teoría de la práctica deliberada lleva en los últimos años a estudiar la **microestructura de la sesión de entrenamiento**. En algunos estudios se observa que, aproximadamente la mitad de la sesión de entrenamiento, se puede considerar como "no activa" (Starkes, 2000). Estas investigaciones concluyen que los entrenadores deben tratar de rentabilizar más el tiempo de la sesión de entrenamiento, en vez de preocuparse por buscar más horas de práctica. "El tiempo de aprendizaje es un aspecto fundamental para el éxito

de la enseñanza" (Carreiro da Costa, 1984; en Moreno y Del Villar, 2004). Para Cobley (2001), el entrenador experto desarrolla un papel crucial a la hora de estructurar y optimizar el tiempo de entrenamiento.

Podemos concluir indicando que el aumento del tiempo de compromiso motor exitoso por parte de los jugadores contribuye a la optimización del aprendizaje de éstos... Los resultados ponen de manifiesto que los deportistas de mayor nivel suelen presentar valores más elevados de tiempo de práctica motriz que sus compañeros de menor nivel (Moreno y Del Villar, 2004, pp. 42-43).

Otra cuestión a destacar es la evolución que debe experimentar el sistema de entrenamiento tratando de **reducir la ayuda externa al deportista**, haciéndole cada vez más autónomo y más consciente de sus necesidades como deportista de alto rendimiento (Glaser, 1996; en Singer, 1999). Esto implica, siguiendo a Bradbury (2000), que como entrenadores, debemos orientar nuestra actividad para proporcionar al deportista "la capacidad de organizarse o plantearse actividades con el objetivo de mejorar el rendimiento y la consecución de los objetivos previstos".

Glaser (1996; en Singer, 1999) identifica tres etapas en relación a este tema. En la primera etapa, la orientación externa implica un gran compromiso por parte de padres, entrenadores o profesores con el objetivo de ayudar al aprendiz a adquirir las habilidades básicas. La etapa de transición se caracteriza por una reducción en la cantidad de ayuda externa y un cambio hacia un aprendizaje más autónomo. La última etapa de auto regulación se caracteriza por un elevado nivel de competencia, en el que gran parte del aprendizaje es estructurado por el propio deportista y se encuentra directamente bajo su control. Todavía, sigue dependiendo de la información que le ofrezca el entrenador, pero tiende a depender fundamentalmente de su propia capacidad de corregir errores y perfeccionarse.

Las investigaciones indican que los deportistas que han sido enseñados en un contexto en el que se les propone menos *feedback* frente a aquellos que fueron en-

señados a través un *feedback* más exhaustivo, presentan una mayor capacidad de aprendizaje. Parece cierto que cuando a una persona se le capacita para aprender y autocontrolarse, esto puede facilitar el aprendizaje, especialmente cuando los participantes son libres de generar sus propias soluciones o sus propios programas motores, antes de ser instruidos en parámetros de rendimiento más rígidos.

Además de darle más importancia a la estructura del entrenamiento para favorecer la adquisición de los movimientos correctos, debemos darle importancia también al hecho de desarrollar las habilidades en las **condiciones específicas de la competición**. El énfasis del entrenador debe ir dirigido a proponer al deportista ejercicios que se acerquen lo más posible a las condiciones de la competición.

Especialmente en el mundo del deporte, es necesario regular las emociones para poder adquirir un nivel elevado de competencia. Es evidente que el procesamiento de la información, la atención, la toma de decisión y la ejecución, se ven afectadas por los distintos niveles de ansiedad, motivación y otros estados psicológicos a lo largo de la competición. Existen numerosos ejemplos que confirman la existencia de deportistas que alcanzan un nivel elevado de maestría pero que no son capaces de demostrarlo en la competición. En estos casos importa desarrollar en los deportistas competencias para resolver las situaciones siempre imprevisibles de la competición.

Ésta es una de las áreas de estudio emergentes en la actualidad. Entre las conclusiones de las pocas investigaciones que hemos podido encontrar en esta línea (Hodges y Starkes, 1996; Starkes *et al.*, 1996), destacamos el hecho de que todas señalan la necesidad de incluir los distintos factores de la competición en el entrenamiento. Así, la presión competitiva y las condiciones de la competición tienen que formar parte del entrenamiento.

El papel desarrollado por el entrenador

Delgado (1994, p. 8) argumenta que "existe una coincidencia generalizada en

que un factor determinante para que el deporte alcance cotas satisfactorias de calidad radica en el entrenador". La investigación en este ámbito ha avanzado mucho demostrando las ventajas que conlleva acceder a un entrenador experto. Debemos observar que un entrenador, normalmente, diseña en un elevado porcentaje, en algunos casos hasta el 100%, el tiempo y los contenidos de entrenamiento de un deportista. Por lo tanto, la habilidad que tenga el entrenador para conseguir un entorno que fomente el aprendizaje es uno de los factores claves para el desarrollo de un deportista. En esta línea, se plantean como aspectos diferenciadores de los entrenadores expertos:

- Una planificación meticulosa del entrenamiento. Voss *et al.* (1983; en Baker *et al.*, 2003b) encontraron que los expertos dedican más tiempo a planificar el entrenamiento y son más precisos en los objetivos de la sesión.

- Cómo se estructura el entrenamiento. De acuerdo a la investigación relacionada con el aprendizaje motor, el aprendizaje se ve mejorado si el entrenamiento es estructurado alrededor de los siguientes principios: progresiones de enseñanza, variabilidad de la práctica y métodos de enseñanza (Chamberlain y Lee, 1993; en Voight, 2002). El conocimiento declarativo y procedimental de entrenadores sobre estos condicionantes de la práctica puede mejorar la efectividad del aprendizaje.

- El conocimiento específico del deporte que tenga el entrenador, especialmente en relación a la información que le proporcione el entrenador al deportista. Del tal forma, que el uso del *feedback* se convierte en un factor discriminante entre los entrenadores. "Entrenar es, en esencia, un proceso de comunicación" (Martens, 1999). "Los profesores más eficaces estructuran la actividad de modo que los alumnos puedan intervenir adecuadamente durante el máximo tiempo, y les informan de forma clara y concisas sobre qué hacer, dónde y por qué" (Carreiro da Costa, 1984; en Moreno y Del Villar, 2004).

- La necesidad de adaptar el tipo de entrenador a la edad de desarrollo del

deportista. El papel del entrenador debe evolucionar de acuerdo a los cambios experimentados por los deportistas a lo largo de los años. En los estudios relacionados con este aspecto (Bloom, 1985; Côté y Hay, 2002), se propone que el entrenamiento en las primeras edades del desarrollo del deportista sea fundamentalmente constituido por información técnica para desarrollar los fundamentos del deporte. Al mismo tiempo, debe el entrenador entusiasmar y desarrollar la motivación del deportista, para favorecer su compromiso. Posteriormente (a partir de los 13 años aproximadamente) los deportistas desarrollan una relación más estrecha y más profesional con sus entrenadores. Al mismo tiempo, los entrenadores comienzan a ser más "técnicos y serios" en relación a la implicación y exigencia en el entrenamiento. Dicha evolución en el comportamiento de los entrenadores, fortalece el compromiso de deportistas, aumentando la cantidad e intensidad de sus entrenamientos (Baker *et al.*, 2003c).

- Por último, el entrenador adquiere un papel muy importante en el plano afectivo en su relación con el deportista. Baur (1993), propone que "la planificación y organización de los entrenamientos, así como la estructuración de los mismos en una perspectiva más amplia, la *ayuda personal a los atletas* adolescentes y la *creación de un ambiente extradeportivo lo más favorable* para el deportista están dentro de las obligaciones del entrenador. Este es y será el "punto de encuentro" decisivo para la realización práctica de todas las actuaciones para la promoción del talento" (J. Baur, 1993, p. 18).

Esta circunstancia obliga al entrenador a preocuparse no solo de aspectos técnico-tácticos, sino también tratar de atender a aspectos contextuales que rodeen al joven deportista (como los exámenes, sus relaciones sociales,...) y que sin duda influyen en su estado de ánimo, en su desarrollo y en la calidad del entrenamiento. Será, por tanto, necesario combinar con el entrenamiento cuestiones como los sentimientos personales de competencia, las sensaciones de flujo y el optimismo que todo deportista debe manifestar para llegar a ser excelente (Ruiz, 2003).

La influencia de la familia

La investigación en los últimos años revela la importancia de la influencia de las familias sobre el desarrollo de la pericia. Bloom (1985) entrevistaron músicos, artistas, científicos, matemáticos y deportistas excelentes; así como a sus familias; creando un modelo de desarrollo del talento dividido en tres fases. En una *primera fase*, son los padres y profesores los que notan "una especie de talento" en general en el niño, así como unas cualidades específicas en un área determinada. Estas "señales o atributos de unicidad" aumentan las expectativas sobre el niño y modifican los métodos de enseñanza. Durante este periodo inicial, los padres desarrollan un papel de liderazgo, tratando de proporcionar al niño la oportunidad de participar en un contexto y buscar el primer contacto con una enseñanza formal del deporte. En esta etapa, los padres deben incentivar la participación de sus hijos, y a menudo se ven involucrados en el entrenamiento o en las lecciones. La *segunda fase* se caracteriza por un mayor compromiso por parte de los padres y del deportista hacia una actividad deportiva concreta. Los padres asumen un papel importante en el sentido de buscar entrenadores más cualificados, mientras dedican más tiempo, e incluso recursos, a la disciplina deportiva. Es incluso, durante estos años, cuando la disciplina deportiva domina la rutina familiar. Cuando el deportista alcanza la *tercera fase*, la influencia familiar disminuye ya que el deportista comienza a tener una base de conocimiento propia y adquiere su propia responsabilidad acerca de su desarrollo, por encima de los entrenadores y los padres. De esta manera, los padres siguen prestando apoyo a sus hijos, pero en un segundo plano, y por encima del apoyo económico, destaca el apoyo emocional. En este aspecto Sloane (1985), comenta que los padres ayudan a disminuir la carga impuesta por las demandas del entrenamiento, especialmente a nivel psicológico.

Posteriormente Côté (1999), desarrolló un modelo específico del deporte sobre la influencia de la familia en el desarrollo del deportista. Este autor nos propone tres etapas en el desarrollo del talento: los años

de prueba (6 a 12 años), los años de especialización (13 a 15 años) y los años de inversión (más de 16 años). En los primeros años, la familia proporciona al niño la oportunidad de probar una amplia variedad de deportes, destacando que lo que la familia fomenta es la participación en el ámbito deportivo, la elección del deporte no es tan importante.

Durante los años de especialización, los padres comprometen recursos económicos y tiempo en sus hijos, tratando de que estos accedan a mejores entrenadores, instalaciones, etc. En los últimos años, los padres se comportan estrictamente como consejeros, proporcionando un importante soporte emocional para ayudar a su hijo a superar lesiones, la presión de la competición o la fatiga del entrenamiento o la competición.

Soberbak (2001) plantea una evolución similar en el comportamiento familiar. Durante los primeros años, algunos padres entrenan a sus hijos, ayudan a estructurar las actividades de juego del niño (por ejemplo, colocar una canasta en el patio trasero), se implican en las actividades del niño observando los entrenamientos y aportando *feedback* y participan con el niño como un compañero de entrenamiento. En los años de especialización, los padres comienzan a ayudar o facilitar la práctica deliberada de su hijo. En los siguientes años su implicación se reduce a observar y aportar *feedback*, fundamentalmente emocional.

En general, podemos concluir que una familia estructurada, con un buen soporte económico y que apoye al deportista de forma positiva animándole a realizar deporte, son aspectos decisivos en el desarrollo de la pericia.

La competición

En algunas investigaciones se plantea también como factor condicionante de la pericia, la competición en la que se desarrolla el deportista. De acuerdo con los estudios de Bloom (1985), la competición evoluciona a lo largo del desarrollo de la pericia en tres fases. En la primera, la competición apenas tiene importancia,

y fundamentalmente debe proporcionar experiencias positivas a los jóvenes deportistas, primando el factor diversión sobre el factor rendimiento. Durante la fase de especialización, la competición, además de adquirir más importancia y empezar a tener una mayor orientación hacia el rendimiento, se convierte en un factor clave como elemento de formación y como elemento de selección, favorecedor de experiencias competitivas más ricas para ciertos deportistas (algunos deportistas son seleccionados para disputar competiciones nacionales y algunos de éstos, son seleccionados para disfrutar de competiciones internacionales, lo que a la larga supone una mejora en su formación y desarrollo).

En la última fase, el rendimiento durante la competición se convierte en el criterio elegido para conocer si el proceso de desarrollo del talento o de la pericia se ha llevado a cabo correctamente o ha fracasado. Es el elemento evaluador del proceso de desarrollo del deportista.

De esta propuesta, deducimos que la competición debería ser incluido como un medio más en la programación de la formación del deportista, que nos debería llevar a analizar las distintas competiciones en las que participen los jugadores para diseñar de esta forma objetivos a alcanzar a través de la competición. Al establecer dichos objetivos, se convierten en un elemento de formación, convirtiendo a la competición no en el producto del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino en una parte más del proceso de enseñanza. Baker *et al.* (2003c) afirman que uno de los aspectos más relevantes destacados por los deportistas a la hora de ayudarles a mejorar es la competición, cuando sitúan a dicho aspecto como el medio más importante para desarrollar la pericia, especialmente en lo que se refiere al factor perceptivo y decisonal. Además de esta estrategia, consideramos preciso reflexionar sobre otros aspectos:

En primer lugar, el **equilibrio entre los participantes** debe constituir una preocupación permanente para los responsables. Los desequilibrios en la competición conllevan graves problemas en la formación

del deportista que, en el caso de los menos afortunados puede desencadenar en el abandono de la actividad deportiva, o en el caso de los más afortunados puede desencadenar en una disminución de la calidad del entrenamiento. Sánchez (2002) sugiere que el competir en ligas de máximo nivel o nivel superior, así como el simultanear competiciones con jugadores del mismo nivel y nivel superior, se convierte en un poderoso elemento de desarrollo de la pericia.

El anterior aspecto creemos que debe ser completado también con una **programación adecuada del número de competiciones** que se deben organizar a lo largo de una temporada. En esta línea, creemos que es necesario proporcionar al deportista un *número suficiente de competiciones a lo largo del año, pero planteadas de una forma coherente, especialmente con el entorno y circunstancias del deportista.*

Este último argumento anterior, también nos lleva a proponer el hecho de que la organización de dichas competiciones también debe *observar el contexto del jugador en formación* (tener en cuenta el momento educativo del deportista) y el *desarrollo del deportista a largo plazo*. El entrenamiento plantea un evidente problema de coordinación entre los requerimientos del deporte de alto nivel formativo y el resto de las ocupaciones del deportista. Esto implica que la exigencia del deporte de competición debe ser coordinada con las otras actividades de la vida del adolescente. Solamente, cuando se alcance un equilibrio satisfactorio con las exigencias de la vida cotidiana del sujeto, la promoción del talento deportivo puede tener éxito.

¿Influye la edad cronológica en el desarrollo del deportista?

En los deportes en los que la competición se organiza tomando como criterio la edad cronológica, se observa una clara ventaja para los deportistas maduradores precoces, y para aquéllos nacidos en la primera parte del año. En la actualidad, se considera que el hecho de categorizar a los jóvenes deportistas según la edad crea

desigualdades en el entrenamiento y reduce las posibilidades a los más jóvenes.

Barnsley, Thompson y Barnsley (1985) en hockey sobre hielo, analizaron la fecha de nacimiento de los jugadores implicados en las distintas ligas. Los resultados concluyeron que la mayoría de los jugadores habían nacido en la primera mitad del año, y que los jugadores implicados en la liga nacional de hockey tenían más posibilidades de nacer en el primer cuarto del año que en el resto de las ligas.

Barnsley y Thompson (1988), examinaron la fecha de los jóvenes jugadores de hockey en relación a las distintas categorías de este deporte (por debajo de los 10 años, 11-12, 13-14, 15-16, 17-18 y 19-20 años). Los resultados demostraron que, desde los 11 hasta los 20 años, la mayoría de los jugadores habían nacido en el primer cuarto del año. Además, dichos jugadores tenían más posibilidades de participar en el nivel más elevado de la competición.

En baloncesto, Manonelles *et al.* (2003), analizaron la fecha de nacimiento de 787 jugadores/as de baloncesto, incluidos en selecciones españolas de categoría cadete, juvenil, junior, sub-23 y absoluta, así como todos los jugadores/as de la liga ACB y Liga Femenina. Los resultados demostraron que las personas nacidas en los primeros meses del año tienen más opciones de ser seleccionadas, lo que les permite tener un mayor y mejor número de experiencias, concentraciones, controles, etc.; que les ayudará a su crecimiento y desarrollo como deportistas, a la vez que tendrán un reconocimiento que actuará como elemento motivador y reforzador para seguir entrenando.

Entre las explicaciones que se dan a este fenómeno, surgen dos hipótesis. En primer lugar, se plantea el hecho de que los deportistas que nacen en los primeros meses del año son más altos, fuertes, rápidos y mejor coordinados; y que por tanto, experimentan sensaciones más positivas, lo que les hace seguir involucrados y comprometidos con el deporte y el entrenamiento. Helsen *et al.* (2000) consideran que la confianza y el compromiso se ven afectados por competir contra deportistas más avanzados físicamente.

Otra hipótesis que se plantea es que los deportistas mayores tienen más posibilidades de ser seleccionados para los equipos más representativos, y por tanto, tienen la posibilidad de acceder a entrenadores expertos, mejores condiciones de entrenamiento, mayor competitividad en los entrenamientos, mejor nivel de la competición, etc.

Como conclusión se plantean métodos alternativos en la organización de la competición en deportistas jóvenes como los expuestos por Baxter-Jones (1995), Barnsley y Thompson (1988) o Helsen *et al.* (2000).

Otros factores contextuales

Además de los factores señalados hasta ahora, podríamos indicar otras cuestiones como es el hecho de tener *facilidades para entrenar* o la *influencia de un país o de una zona* determinada que puede ejercer para que surjan deportistas implicados en dicho deporte.

En algunas circunstancias, a los deportistas les será necesario realizar un mayor esfuerzo para poder acceder a las *instalaciones correctas*, para contar con el equipamiento asociado a deportes específicos, o estar bajo la tutela de entrenadores expertos. Otra consideración a tener en cuenta es la posibilidad de la familia o del contexto de proporcionar *ayuda económica*. Algunos deportes como tenis, golf o ski exigen importantes desembolsos económicos para poder desarrollar al deportista, lo cual limita la posibilidad a una parte reducida de la población.

Además debemos señalar la influencia de las *lesiones deportivas* sobre el desarrollo del deportista. La fortuna de experimentar pocas lesiones deportivas o lesiones deportivas poco graves durante los años de entrenamiento y competición; o la habilidad para recuperarse rápidamente de las lesiones, no solo a nivel físico sino también a nivel psíquico, son factores determinantes a lo largo de los años.

Todos estos factores influyen en la posibilidad de desarrollar a un deportista experto. La investigación, en este sentido, debe avanzar para el control de su influencia en el desarrollo de los deportistas. El

progreso en los sistemas de entrenamiento es responsabilidad de todos y tiene su fundamento en la calidad que se adopta en las actitudes, en la preparación, en la implementación y en el control de todo el proceso.

Bibliografía

- Abernethy, B.; Côté, J. y Baker, J. (2002). Expert decision making in team sport. *Report to the Australian Sports Commission*. Brisbane: University of Queensland.
- Baker, J., Horton, S., Robertson-Wilson, J. y Wall, M. (2003a). Nurturing sport expertise: Factors influencing the development of elite athlete. *Journal of Sports Science and Medicine* (2), 1-9.
- Baker, J. y Côté, J. (2003b). Sport-Specific practice and the development of expert Decision-Making in Team Ball Sports. *Journal of applied sport psychology* (15), 12-25.
- Baker, J.; Côté, J. y Abernethy, B. (2003c). Learning from the experts: Practice activities of expert decision-makers in sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport* (74), 342-347.
- Barnsley, R. H.; Thompson, A. H. y Barnsley, P. E. (1985). Hockey success and birthdate: the relative age effect. *CAHPER/ACSEPL journal*, 51 (8), 23-28.
- Barnsley, R. H. y Thompson, A. H. (1988). Birthdates and success in minor hockey: The key to the NHL. *Canadian Journal of Behavioural Science* (20), 167-176.
- Baur, J. (1993). Ricerca e promozione del talento nello sport. *Rivista di Cultura Sportiva* (28-29), 4-20.
- Baxter-Jones, A. (1995). Growth and development of young athletes. Should competition levels be age related? *Sports Medicines*, 20(2), pp. 59-64.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New-York: Ballantine.
- Bradbury (2000). Stepping on Up: Guidelines for Self-Coaching. *The Journal of Excellence* (5) (en línea). <http://www.zoneofexcellence.com> (consulta: 13 de mayo de 2004).
- Carpenter, P. J.; Scanlan, T. K.; Simons, J. P. y Lobel, M. (1993). A test of the sport commitment model using structural equation modelling. *Journal of Sport and Exercise Psychology* (15) 119-133.
- Chauveau, M. (1999) The Key Factors to the preparation of elite athletes. *International Forum on Elite Sport*.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The sport psychologist* (13), 395-417.
- Côté, J. y Hay, J. (2002). Children's involvement in sport: A developmental perspective. En J. M. Silva y D. Stevens, *Psychological foundations of sport* (pp.484-502). Boston: Merrill.

- Delgado, M. A. (1994). *Análisis de los comportamientos docentes del entrenador*. Master en Alto Rendimiento Deportivo. Madrid: C.O.E.
- Del Villar, F. y Moreno, P. (2004) *El entrenador deportivo. Manual práctico para su desarrollo y formación*. Barcelona: Inde.
- Ericsson, K. A.; Krampe, R. y Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review* (100), 363-406.
- Ericsson, K. A. (1996). *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Helsen, W.; Starkes, J. L. y Hodges, N. J. (1998). Team sports and the Theory of Deliberate Practice. *Journal of Sport and Exercise Psychology* (20), 12-34.
- Helsen, W. F.; Hodges, N. J.; Van Winckel, J. y Starkes, J. L. (2000). The roles of talent, physical precocity and practice in the development of soccer expertise. *Journal of Sports Sciences* (18), 727-736.
- Hodges, N. J. y Starkes, J. L. (1996). Wrestling with the nature of expertise: A sport specific test of Ericsson, Krampe and Tesch-Römer's (1993) theory of "deliberate practice". *IJSP* (27), 400-424.
- Hodge, T. y Deakin, J. M. (1998) Deliberate practice and expertise in the martial arts: the role of context in motor recall. *Journal-of-sport-and-exercise-psychology*, 20 (3), 260-279.
- Howe, M. J. A.; Davidson y Sloboda (1998). Innate talents: Reality or myth. *Behavioural and Brain Sciences* (21), 399-442.
- Lorenzo, A. (2003). ¿Detección o Desarrollo del Talento? Factores que motivan una nueva orientación del proceso de detección de talentos. *Apunts. Educación Física y Deportes* (71), 23-28.
- Malina, R. y Bouchard, C. (1981) *Growth, maturation, and physical activity*. Champaign: Human Kinetics Books.
- Manonelles, P. et al. (2003). Edad cronológica como factor de elección de jugadores de las selecciones españolas de baloncesto de formación. *Archivos de Medicina del Deporte* (XX), 321-328.
- Martens, R. (1999) *El entrenador de éxito*. Barcelona: Paidotribo.
- Ruiz, L. M. (2003). Dimensiones perceptiva y psicológica de la excelencia deportiva: ¿es la juventud un momento clave? *II Jornadas Internacionales sobre Innovaciones en Ciencias del Deporte: Fisiología y Entrenamiento*.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, (55), 68-78.
- Sánchez, M. (2002). *El proceso de llegar a ser experto en baloncesto: Un enfoque psicosocial*. Tesis Doctoral, sin publicar.
- Scanlan, T. K. et al. (1993a). An introduction to the sport commitment model. *Journal of Sport and Exercise Psychology* (15), 1-15.
- Scanlan, T. K. et al. (1993b). The sport commitment model: Measurement development for the youth-sport domain. *Journal of Sport and Exercise Psychology* (15), 16-38.
- Singer, R. N. y Janelle, C. M. (1999). Determining sport expertise: From Genes to Supremes. *IJSP* (30), 117-150.
- Starkes, J. L.; Deakin, J. M.; Allard, F.; Hodges, N. J. y Hayes, A. (1996). Deliberate practice in sports: What is it anyway? En K. A. Ericsson, *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games* (81-106). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Starkes, J. L. (2000). The road to expertise: Is practice the only determinant? *IJSP* (31), 431-451.
- Starkes, J. L. y Ericsson, K. A. (2003). *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise*. Champaign: Human Kinetics.
- Voight, M. (2002). Improving the quality of Training: Coach and Player responsibilities. *JOPERD* (73), 43-48.
- Wallingford, R. (1975). Long distance running. En A. W. Taylor, *Scientific aspects of sports training* (118-130) Springfield: Thomas.

Influencia de la natación sobre el bienestar psicológico en mujeres mayores de 55 años

ANA MARÍA MONTANER SESMERO

Licenciada en Educación Física. Becaria del Instituto de Biomecánica de Valencia

SALVADOR LLANA BELLOCH

Doctor en Educación Física. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universitat de València

YOLANDA MORENO SIGÜENZA

Doctora en Psicología. Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad Católica de Valencia

ERNESTO BENEDICTO MONTOLIO

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Fundación Deportiva Municipal de Valencia

DOLORES DOMÍNGUEZ TOMÁS

Diplomada en Educación Física. Servei d'Esports Municipal, Ayuntamiento de Almassora (Castellón)

Resumen

Los hábitos o estilos de vida de los individuos, son considerados como elementos condicionantes del bienestar y, por tanto, de su calidad de vida. Numerosos estudios indican que los estilos de vida sedentarios, tan comunes en la sociedad actual, resultan perjudiciales para la salud, tanto física como mental, frente a los estilos de vida físicamente activos. El objetivo del presente trabajo, consistió en estudiar la relación existente entre la práctica de la natación (actividad física de carácter aeróbico) de forma regular, y una serie de variables psicológicas vinculadas con el Bienestar Psicológico, en una muestra compuesta por 60 mujeres mayores de 55 años. De entre los resultados obtenidos, destacan las relaciones significativas que se establecen entre la práctica de este deporte y cada una de las variables afines al Bienestar Psicológico: la Autoeficacia Física Global, la Confianza en la Autopresentación Física, la Habilidad Física Percibida, la Autoestima Global y la Satisfacción con la Vida.

Palabras clave

Natación, Bienestar Psicológico, Mujeres mayores.

Abstract

The habits or lifestyles of individuals are generally considered as conditioning elements for their well-being and, thus, for their life quality. A number of essays indicate that sedentary lifestyles, so common in modern society, can be detrimental to health both, physically and psychologically, in contrast with those lifestyles of people physically active. The aim of this work was to study the existing relationship between people who swim (physical activity of aerobic nature) regularly and a series of psychological variables linked to Psychological Well-being, in a sample of 60 women aged over 55. Among the results stand out the significant relationship between the practice of some sport and each of the features associated with Wellbeing: Global Physical Self-efficacy, Perceived Self-Presentation, Perceived Physical Ability, Global Self-esteem and Satisfaction with Life.

Key words

Swimming, Psychological well-being, Grown-up women.

Introducción

Relación entre autoestima, autopercepción, autoconcepto y ejercicio físico en personas mayores

Las investigaciones realizadas desde el área de la Educación Física, informan que cuando se practica ejercicio físico de forma regular, se produce una mejora del Autoconcepto y la Autoestima (Balaguer y García, 1994; Campos, Huertas, Colado, López,

Pablos y Pablos, 2003; Folkins y Sime, 1981; Gruber, 1986; Morgan y Pollock, 1978; Sonstroem, 1982, 1984; Sonstroem y Morgan, 1989; Taylor, Sallis y Needle, 1985), considerando estos constructos como buenos indicadores del Bienestar Psicológico (Byrne, 1996; Leith, 1994).

Las aportaciones teóricas que relacionan Autoconcepto y ejercicio se pueden clasificar en dos modelos diferentes: a) el

Modelo de Selección, plantea que las personas que tengan una alta percepción de sus habilidades físicas, es más probable que se comprometan a practicar ejercicio, y b) el Modelo de Cambio, según el cual la consecuencia de la práctica de ejercicio, produce cambios en el Autoconcepto e, incluso, en la Autoestima de las personas (Bakker, Whiting y Brug, 1990; Cratty, 1989; Lintunen, 1995).

Por otro lado, diversos trabajos (Benzel, 1995; Shaw 1996) han analizado las relaciones existentes entre el tipo de actividad física realizada, y los niveles de Autoeficacia Física, de Competencia Percibida y de Autoestima Física en grupos de edad avanzada. Kavussanu y McAuley (1995), examinaron las relaciones entre la actividad física y el optimismo en un grupo de personas adultas, y encontraron que las personas físicamente activas, eran significativamente más optimistas y menos pesimistas, que el grupo de personas inactivas. Además, los grupos moderadamente activos y los más activos, presentaron una puntuación significativamente más elevada en la Autoeficacia Física, y menor en la Ansiedad Rasgo, que los grupos inactivos y los de poca actividad. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas (Biddle, 1997; Harter, 1978), las cuales informan que las personas optimistas se comprometen a realizar ejercicio significativamente mucho antes, que las pesimistas. El trabajo de Langan (1997), también indica que la práctica de actividad física de forma habitual se relaciona positivamente con una mayor Autoeficacia Física en personas mayores.

Satisfacción con la vida y ejercicio físico en personas mayores

Barriopedro, Eraña y Mallol (2001), encontraron que los niveles de Satisfacción con la Vida, eran más bajos en un grupo de ancianos sedentarios, que en el grupo que realizaba actividad física o actividades grupales, siendo los niveles de satisfacción de estos últimos similares. Estos datos son congruentes con los resultados encontrados en estudios que comparan sujetos sedentarios, con suje-

tos físicamente activos (Sánchez, Muela, Pérez, Sanchez y Godoy 1993; Sánchez, Pérez y Godoy, 1995).

Por otro lado, los estudios realizados por McAuley, Blissmer, Marquez, Jerome, Kramer y Katula (2000), sobre una población de edad avanzada, muestran que la actividad física se relaciona positivamente con la Percepción Subjetiva del Bienestar, de manera que la Satisfacción con la Vida y la felicidad, incrementó de forma significativa, mientras que la soledad decreció significativamente después de 6 meses de intervención. Por otro lado, McAuley *et al.* (2000), observaron que las mejoras en la Percepción Subjetiva del Bienestar, eran independientes del tipo de actividad física realizada (aeróbica y no aeróbica), y que dichos beneficios desaparecían cuando terminaba la práctica de actividad física. Del mismo modo encontraron que a mayor actividad física, mayores incrementos en la Percepción Subjetiva del Bienestar. Otros autores dedujeron que la actividad física aeróbica, estaba relacionada con la mejora en la función cognitiva y psicológica de los sujetos (Kramer *et al.* 1999). Por último, Campos *et al.* (2003) observaron un incremento significativo de la Satisfacción con la Vida en mujeres mayores, tras la realización de un programa de ejercicio físico basado en el desarrollo de la fuerza.

Material y métodos

Muestra

La muestra sobre la que se ha realizado el estudio estuvo compuesta por 60 mujeres, de edades comprendidas entre los 55 y los 86 años ($M = 64,90$; $DT = 6,93$), las cuales fueron distribuidas en 2 grupos (tabla 1):

	Frecuencia	Edad (media)	Desviación típica
Grupo activo	30	64,26	6,38
Grupo sedentario	30	65,53	7,49
Total	60	64,90	6,93
N = 60			

Tabla 1
Descriptivos
de la muestra.

Grupo activo

Formado por el 50% de la muestra, y representado por las mujeres que participaron en los cursos de natación. Dicha actividad se realizó a una intensidad que suponía un esfuerzo de carácter aeróbico. Se inscribieron de forma voluntaria en los cursos de natación de verano de la Piscina Municipal de Puzol (Valencia), con una frecuencia de actividad de 5 días a la semana ($n = 30$; M edad = 64,26; $DT = 6,38$)

Grupo sedentario

Formado por el restante 50% de la muestra, que estuvo formado por mujeres no practicantes de natación ($n = 30$; M edad = 65,53; $DT = 7,49$).

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la realización de este estudio fueron:

- La Escala de Autoeficacia Física –“PSE”– (Ryckman, Robbins, Thornton y Cantrell, 1982) que evalúa la Autoeficacia Física Global, la Confianza en la Autopresentación Física y la Habilidad Física Percibida.
- La Escala de Autoestima Global de Rosenberg –“Rosenberg Self-Esteem Scale”– (Rosenberg, 1965), que evalúa la Autoestima Global.
- La Escala de Satisfacción con la Vida –“SWLS”– (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985), que evalúa la Satisfacción con la Vida.

Procedimiento de recogida de la información

La administración de los cuestionarios se realizó en grupos reducidos de, como máximo tres mujeres, y al menos un investigador estuvo presente durante la administración. En el caso del Grupo Activo, dicha administración se realizó antes del inicio de una sesión de ejercicio. Antes de cumplimentar los diferentes apartados de cada uno de los cuestionarios, se les informó del carácter anónimo de las respuestas, así como de la importancia de que fueran sinceras al cumplimentarlos.

Resultados

Análisis descriptivo en función de la muestra

A continuación se exponen los resultados obtenidos a nivel descriptivo (medias y desviaciones típicas), sobre las diferentes variables relacionadas con el Bienestar Psicológico, en función del tipo de muestra, grupo activo y grupo sedentario, así como de la muestra total. Se observa (tabla 2), que las medias de los valores obtenidos en todas las variables por el grupo activo, son mayores que las obtenidas por el grupo sedentario.

Análisis diferencial

El análisis diferencial ayuda a comprobar si la práctica de la natación, está relacionada significativamente con cada una de las variables afines al Bienestar Psicológico. En este sentido, los resultados encontrados en el presente estudio van encaminados en la misma línea, es decir, existe una relación significativa entre la práctica de la natación de forma regular y cada una de las variables psicológicas estudiadas.

Por lo tanto, las mujeres que practican natación se diferencian significativamente del grupo sedentario, siendo las del grupo activo las que presentan valores mayores en las variables de estudio, tal y como se muestra en la tabla 3.

Análisis correlacional

En la tabla 4 se observan las correlaciones más altas entre las diferentes variables. La Autoeficacia Física Global es la variable que presenta correlaciones más elevadas con el resto de variables en todos los grupos.

Predicción de la autoestima global y de la satisfacción con la vida

Para predecir la Autoestima Global se realizó un análisis de regresión, en el que se introdujeron como variables predictoras, la

	Media Grupo activo	DT	Media Grupo sedentario	DT	Media Muestra total	DT
Confianza en la autopresentación física	4,56	.79	3,89	.79	4,23	.86
Habilidad física percibida	3,85	.70	3,30	.92	3,57	.86
Autoeficacia física global	4,21	.63	3,59	.81	3,90	.78
Autoestima global	3,06	.50	2,75	.43	2,91	.49
Satisfacción con la vida	4,07	.62	3,50	.79	3,79	.76
N	30		30		60	

Tabla 2

Medias y desviaciones típicas de cada una de las variables, en función del tipo de muestra analizada.

Confianza en la Autopresentación Física, la Habilidad Física Percibida y la Autoeficacia Física Global. Por otro lado, para predecir la Satisfacción con la Vida, se introdujeron como variables predictoras la Confianza en la Autopresentación Física, la Habilidad Física Percibida, la Autoeficacia Física Global y la Autoestima Global. En ambos casos los resultados obtenidos indican, que la única variable que actúa como predictora de la Autoestima Global y de la Satisfacción con la Vida, es la Confianza en la Autopresentación Física (tabla 5).

	Variables psicológicas	P
Análisis de varianza	Confianza en la autopresentación física	.002**
	Habilidad física percibida	.012*
	Autoeficacia física global	.002**
	Autoestima global	.014*
	Satisfacción con la vida	.003**
* $p < 0.05$ y ** $p < 0.01$		

Tabla 3

ANOVAS para las variables psicológicas por la práctica de ejercicio físico.

	Confianza en la autopresentación física	Habilidad física percibida	
Autoeficacia física global	.86**	.82**	Grupo activo
Autoestima global	.84**	—	
Autoeficacia física global	.93**	.94**	Grupo sedentario
Autoeficacia física global	.91**	.91**	Muestra total
Autoestima global	.80**	—	
** $p < 0.01$			

Tabla 4

Correlación de Pearson entre las variables psicológicas.

	Variables psicológicas	P
Predicción de la autoestima	Confianza en la autopresentación física	< .01
Predicción de la satisfacción con la vida	Confianza en la autopresentación física	< .01

Tabla 5

Análisis de regresión stepwise, de la confianza en la autopresentación física, sobre la autoestima global y sobre la satisfacción con la vida.

Conclusiones

- La práctica de la natación (actividad física de carácter aeróbico) de forma regular, por parte de mujeres de edad avanzada, correlaciona positivamente con su Bienestar Psicológico.
- Existe una relación significativa entre las variables psicológicas afines al Bienestar Psicológico, siendo la Confianza en la Autoeficacia Física Global, la que presenta correlaciones más elevadas en todos los grupos.
- La Confianza en la Autopresentación Física, influye de forma directa en la Autoestima Global.
- La Confianza en la Autopresentación física, influye de forma directa en la Satisfacción con la Vida.

Referencias bibliográficas

- Balaguer, I. y García-Merita, M. (1994). Ejercicio físico y bienestar psicológico. *Anuari de Psicologia*, (1), 3-26.
- Bakker, F. C.; Whiting, H. T. A. y Van Der Brug, H. (1990). *Sports psychology, concepts and applications*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Barriopedro, M. I.; Eraña, I. y Mallol, L.L. (2001). Relación de la actividad física con la depresión y Satisfacción con la Vida en la tercera edad. *Revista de Psicología del Deporte*, vol. 1 (2). 239-246.
- Benzel, N.B. (1995). The relationship between physical activity and self-efficacy in older adults. *Microform Publications, Int'l Inst. For sport and human performance*. University of Oregon.
- Biddle, S. (1997). Cognitive theories of motivation and the physical Self. En K. R. Fox (ed.), *The physical Self: From motivation to well-being*. Champaign: Human Kinetics (59-82).
- Byrne, B.M. (1996). *Measuring Self-concept across the life span: issues and instrumentation*. Washington: APA.
- Campos, J.; Huertas, F.; Colado, J. C.; López, A.; Pablos, A. y Pablos, C. (2003). Efectos de un programa de ejercicio físico sobre el bienestar psicológico de mujeres mayores de 55 años. *Revista de Psicología del Deporte*, vol. 12 (1). 7-26.
- Cratty, B. J. (1989). *Psychology in contemporary sport*. Third edition. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Diener, E.; Emmons, R.; Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, (49), 71-75.
- Folkens, C. y Sime, W. (1981). Physical fitness training and mental health. *American Psychologist* (36), 373-389.
- Gruber, J. (1986). Physical Activity and Self-esteem development in children: a meta-analysis. En G. A. Stull y H. M. Eckhardt (eds.), *Effects of physical activity on children: papers of the American Academy of Physical Education* (19), 30-48. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a development model. *Human Development*, 1, 36-64.
- Kavussanu, M. y McAuley, E. (1995). Exercise and optimism: Are highly active individuals more optimistic? *Journal of Sport & Exercise Psychology*, vol 17 (3), 246-258. Human Kinetics.
- Kramer, A.; Hahn, S.; Cohen, N.; Banich M.; McAuley, E.; Harrison, C.; Chason, J.; Vakil, E.; Bardell, L.; Boileau, R.; Colcombe, A. y Ageing, A. (1999). Fitness and neurocognitive function. *Nature*.
- Langan, M.E. (1997). Physical activity as a predictor of perceived Self-efficacy in young-old and old-old men and women. Dissertation Abstracts international, vol 58 (5A). US: University Microfilms.
- Leith, L.M. (1994). Exercise and Self-concept/Self-esteem. En L.M. Leith (ed.), *Foundations of exercise and mental health* (pp. 79-105). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Lintunen, T. (1995). Self-perceptions, fitness and exercise in early adolescence: A four-year follow-up study. *Studies in sport, physical education and health*, 41. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- McAuley, E.; Blissmer, B.; Márquez, D.; Jerome, G. J.; Kramer, A. F. y Katula, J. (2000). Social relations, physical activity, and well-being in older adults. *Preventive Medicine* (31), 608-617.
- Morgan, W. P. y Pollock, M. L. (1978). Physical activity and cardiovascular health: Psychological aspects. En F. Landry & W. Orban (eds.), *Physical activity and human well-being*. Miami: Simposio Specialist.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent Self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryckman, R. M.; Robbins, M. A.; Thornton, B. y Cantrell, P. (1982). Development and validation of physical Self-efficacy scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 42 (5), 891-900.
- Sánchez Barrera, M. B.; Muela, J. A.; Pérez, M.; Sánchez Huete, J. R. L. y Godoy, J. F. (1993). Perfil de actividad física: mujeres. *Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Granada.
- Sánchez Barrera, M. B.; Pérez, M. y Godoy, J. F. (1995). Efecto subjetivo del ejercicio físico sobre la salud. En S. Álvarez Castro, S. Reijas, M. T. Miró y M. C. Cano (comps.), *Avances en Psicología Conductual*. Granada: AEPC (192-193).
- Shaw, J. M. (1996). *The effects of resistance training on fracture risk and psychological variables in postmenopausal women*. Eugene, Oregon: Microform publications, University of Oregon.
- Sonstroem, R.J. (1982). Exercise and Self-esteem: Recommendations for expository research. *Quest* (33), 124-139.
- Sonstroem, R. J. (1984). The physical Self-system: A mediator of exercise and self-esteem. En K. R. Fox (ed.), *The physical Self: From motivation to well-being* (3-26). Champaign: Human Kinetics.
- Sonstroem, R. J. y Morgan, W. P. (1989). Exercise and Self-esteem: Rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise* (21), 329-337.
- Taylor, C. B., Sallis, J. F. y Needle, R. (1985). The relation of physical activity and exercise to mental health. *Public Health Reports* (100), 195-202.

NUESTRA PORTADA

Aeronáutica vinciana

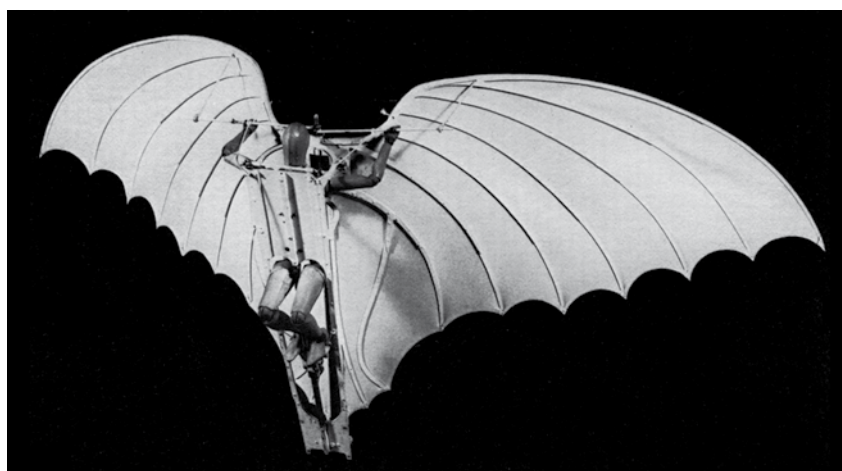
RAMON BALIUS I JULI



Leonardo da Vinci

Desde 1980, año en el cual publicamos en la revista *Apunts de Medicina de l'Esport* el artículo "Los inventos de Leonardo da Vinci y su actual aplicación deportiva", Leonardo, el genio del Renacimiento, ha sido para nosotros un personaje de referencia. Este año, en el Palacio Corsini de Roma, se ha presentado una exposición que será itinerante, dedicada al *Codex Atlanticus*. Con ella se pretende descubrir al mundo los artefactos e inventos de aquel que fue un adelantado a su tiempo. En la muestra se exhiben copias fieles del *Codex* original, que se encuentra en la *Biblioteca Ambrosiana de Milan*, realizadas entre 1894 y 1904 por *Ulrico Hoepli* bajo la custodia de la *Accademia de Lincei*. La exposición se completa con reproducciones de gran formato de inventos y máquinas como carros de combate, mecanismos hidráulicos, máquinas voladoras, etc. procedentes del *Museo Leonardino de Vinci*, del *Museo de la Ciencia de Florencia* y de la *Colección Boldetti*.

Esta actualización de Leonardo da Vinci nos ha llevado a decidir que las cuatro portadas del 2005 de nuestra revista estarán ocupadas por diseños de su extensa obra, más o menos relacionados con el deporte. Tanto nosotros, como los organizadores de la exposición romana, pensamos que en este rebrote de popularidad vinciana puede haber influido el controvertido libro *Código*



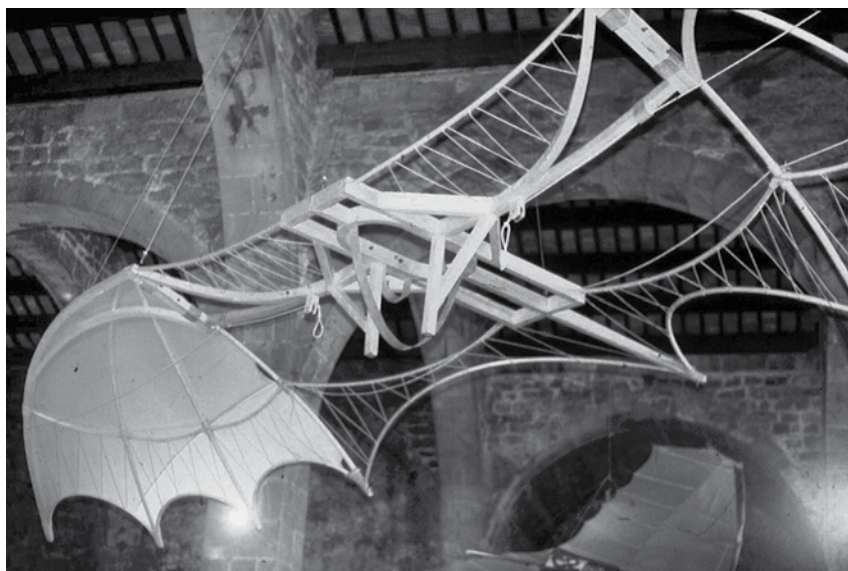
Maqueta de un ornitóptero.

da Vinci, en el que Leonardo no tiene un papel extenso ni fundamental. Esta obra ha sido denominada megasuperventas por el escritor y periodista J. J. Navarro Arisa, palabra cuya procedencia explica en su artículo (*Avui*, 19 de marzo de 2005). Él cree que este adjetivo es una "traducción excelente –y matizada– de megabestseller". Estamos de acuerdo con Navarro Arisa cuando afirma que "el Código da Vinci pertenece a esta categoría más que a la gran literatura universal". Y también cuando escribe "El Código da Vinci me parece que es uno de los productos más desvergonzados, chapuceros y engañosos [...], que pretende explicar grandes verdades y resolver profundos misterios y que, de hecho, no explica ni resuelve absolutamente nada". Sea como

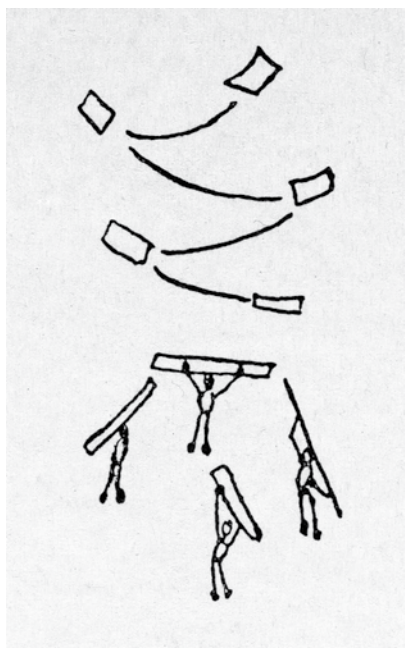
sea, el libro puede ser o no ser el motivo del boom actual de Leonardo, aunque sin duda la exposición itinerante contribuirá a mantener la popularidad de este megasuperventas.

En **nuestra portada** figuran dos diseños de *ornitóptero** (forma prefijada de la palabra griega *órnis*, que significa pájaro) o *máquina de alas batientes*, que, por sus características, recuerda el actual *ala delta*. Para Leonardo la idea de poder volar como los pájaros era obsesiva. Sus trabajos sobre el vuelo y la aviación son los menos convincentes en la práctica, aunque teóricamente representen sorprendentes anticipaciones. Quería comprender la naturaleza para descifrarla científicamente, imitarla y a partir de aquí recrearla, muchas veces

* *Cod Atl* folio 276 anverso – b (hacia 1487).



Estructura de un ornitóptero. Exposición "Laboratori de Leonardo" Drassanes de Barcelona, 1983 (Fotografía: R. Badius).



Esquema de "las hojas voladoras o muertas".

artísticamente. Para Leonardo, ciencia y arte eran una misma cosa, pues en él convivían armoniosamente el artista y el científico.

Hacia 1486, Leonardo se siente atraí-

do por el vuelo de los pájaros. El resultado de sus estudios se encuentra en el pequeño "Codex sobre el vuelo de los pájaros" conservado en la Biblioteca de Turín y en el "Codex Madrid II". En los dibujos se observa como desde un diseño tomado directamente de la naturaleza, totalmente figurativo, se llega. Simplificando. hasta un esquema de los dos elementos fundamentales del vuelo: el cuerpo y las alas. A partir de aquí creó unos cuatrocientos bocetos y dibujos de ciento cincuenta aparatos voladores. Ahora bien, la mayor parte de sus investigaciones se basan sobre el principio erróneo de que la energía muscular del hombre puede igualar a la de los pájaros. Partiendo de estas bases falsas, trabaja sobre el ornitóptero o máquina de alas batientes. El movimiento de las alas lo obtiene mediante los más ingeniosos y variados procedimientos de pedaleo, que el piloto acciona con los pies y con las manos. Visto el fracaso de la propulsión muscular para batir las alas, intenta obtenerlo a través de un motor a resorte, de arco potente pero

de acción breve, el cual obligaría al piloto a un tensado continuado para evitar estrellarse. Este hipotético y absurdo mecanismo marca el final de las alas batientes y el inicio del *semiornitóptero en posición de planeador*, en el que el piloto se encuentra suspendido en el centro del aparato y en el que únicamente son móviles las partes más externas de las alas. Leonardo establece perfectamente el principio del planeador, que esquematiza al máximo en el dibujo de "las hojas voladoras o muertas".** Junto con el esquema, escribe: "Aunque el papel posee un espesor y un peso uniforme, estando en posición oblicua presenta una cara donde el peso es más elevado que en cualquier otro punto, cuya cara jugará el papel de guía del descenso". Después, en relación con los dibujos inferiores, dice: "Este [hombre] irá hacia el lado derecho si flexiona el brazo derecho y extiende el brazo izquierdo; e irá de izquierda a derecha cambiando la posición de los brazos". Éste es el principio del vuelo planeado, explicado e ilustrado por Leonardo diez años antes de su muerte.

No se ha comprobado que Leonardo hubiese fabricado algún prototipo y no es probable que hubiese volado. Se conservan dos anotaciones que parecen referirse a pruebas de vuelo: en 1496 escribe "mañana haré la prueba" y en 1505 dice "y el famoso pájaro levantará el vuelo". Recomienda "haz la prueba del verdadero aparato sobre el agua para evitar hacerte daño en caso de caída". Un contemporáneo de Leonardo, el matemático Gian Battista Danti, siguió su consejo lanzándose desde una torre próxima a Perugia, cayendo al lago Trasimeno: únicamente se fracturó una pierna. Con una máquina de estas características, en 1889, casi cuatrocientos años después, el alemán Otto Lilienthal, consiguió más de mil vuelos en seis años.

** MS G folio 74 anverso (entre 1510 y 1515)

EL DEPORTE TAMBIÉN PUEDE INSPIRAR POESÍA



López-Picó por Ferran Callicó.

Josep Maria López-Picó, poeta

RAMON BALIUS I JULI

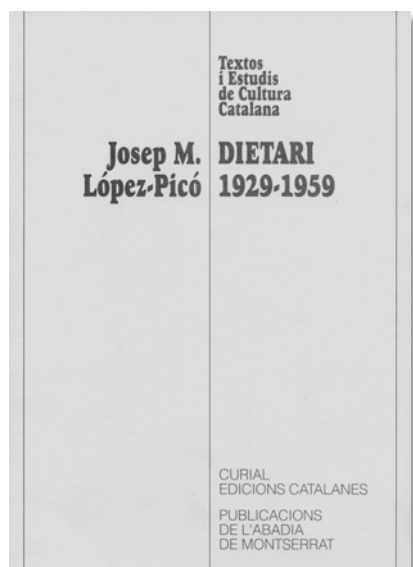
Josep Maria López-Picó, poeta, nacido en Barcelona el año 1886, ha sido uno de los intelectuales catalanes más destacados de la primera mitad del siglo xx. Estudió letras y fue jefe de Negociado de la Diputación de Barcelona, Secretario perpetuo de la Societat d'Amics del País y miembro de l'Institut d'Estudis Catalans. Sus primeros libros tuvieron gran éxito e influencia literaria. Según Albert Manent, "a partir de una línea introspectiva, sigue una evolución espiritual a la búsqueda de Dios, el espectáculo de la ciudad, el gusto por la imagen intelectualizada y el epigrama. Más adelante, a estos motivos se añaden el amor, el hogar, la amistad, la patria y la ética ideal del hombre [...] Es una poesía metafísica y conceptual, con simbolismos difíciles de interpretar, que a veces es abrupta, abstrusa o circunstancial, generalmente con poca musicalidad". Después de la guerra civil, que como veremos le traumatizó profundamente, se acercó a Claudel y a los temas apoloéticos y teológicos.

Toda esta evolución cabe situarla en el contexto del movimiento novecentista, que se había iniciado en Cataluña a principios de siglo con carácter cultural y político. Eugeni d'Ors, que dio nombre al movimiento, fue su principal abanderado. Se considera que les tres figuras poéticas principales del novecentismo fueron: Josep Carner, Guerau de Liost (pseudónimo de Jaume Bofill i Mates) y Josep Maria López-Picó. Éste, en 1915, fundó conjuntamente con Joaquim

Folguera *La Revista* y *Les publicacions de la Revista*. Ambas eran publicaciones de aspecto eminentemente novecentista, aunque desde el primer momento proporcionaban amplias referencias de obras y autores de las denominadas nuevas vanguardias. Estas referencias se manifestaban en algunas secciones concretas, como las tituladas "poetes estrangers d'avui" (*poetas extranjeros de hoy*), "poetes catalans" (*poetas catalanes*), "les arts plàstiques" (*las artes plásticas*)



Inscripción en la casa que habitó el poeta (Rambla de Catalunya, 121, Barcelona), de J. M. Subirachs.



Dietari (1929-1959).

cas) y "les exposicions" (*las exposiciones*). El año 1929, a los 43 años, había publicado treinta libros de poemas, con prólogos, en dos de ellos, de Eugeni d'Ors y de Carles Riba; una antología, y había comenzado a escribir el *Dietari*, que no fue editado hasta finales de 1999.* Es, en palabras de Joan Triadú, una verdadera "autobiografía selectiva", que va desde 1929 hasta 1959, año de su muerte.

A partir de los hechos de octubre del 34 y de julio del 36, con la revolución y la guerra civil, López Picó está gravemente decepcionado en sus ideales de catalanidad y civismo. Como comenta en su *Dietari*, el ver "la casa registrada y robada, quemados todos los recuerdos de los padres y de los abuelos, no pudo impedirme seguir escribiendo". En 1937, en plena guerra civil, Rafael Tassis, en un opúsculo dedicado a *La literatura catalana moderna*, sitúa a López Picó entre los cua-

tro grandes maestros vivientes de la poesía catalana, al lado de Carner, Bo-fill i Mates y Riba. Al acabar la guerra, piensa que si bien Cataluña se había suicidado, Franco restablecería el orden, la catolicidad y respetaría la cultura catalana. Sufre una nueva y profunda decepción y muy pronto, poco a poco, se incorpora a las actividades clandestinas: reanudación del Institut d'Estudis Catalans, reuniones literarias en casas particulares y colaboración en la revista *Ariel*. En el citado *Dietari* podemos enterarnos de la importancia que para él tenían la vida familiar y la religiosidad. Además, conocemos que admiraba el arte avanzado –no sólo Picasso y Miró, sino también Dalí y Tapies–, que sus poemas habían sido musicados por Robert Gerhard y Blancafort y que su repertorio de lectura literaria iba de Nietzsche y Guide, a Malraux y Saint-Exupéry, pasando por Huxley y Cherterton, entre otros muchos autores. Un hecho es evidente: López-Picó había dedicado sus mejores años a la cultura catalana y murió, pensamos, desilusionado por creerse menospreciado, aunque hasta el último momento permaneció fiel a sus convicciones.

Puede sorprender que la persona que hemos intentado presentar en las anteriores notas biográficas fuese el autor de un poema de tema aparentemente prosaico, titulado **Fútbol**, publicado el año 1924 y posiblemente escrito uno o dos años antes. Queremos suponer que López-Picó estuvo motivado por los acontecimientos socio-deportivos de aquel período de tiempo. Sabemos, por información familiar, que no era indiferente a les vi-

cisitudes del Barça que, por entonces, estaba en la cima de la popularidad ciudadana. Se había inaugurado el campo de Les Corts, poseía un equipo considerado entre los mejores del mundo, ganador indiscutible de los campeonatos del país y de potentes equipos extranjeros, sobrepasaba los diez mil socios e incluso estrenaba un himno, de tono épico, con letra de Rafael Folch y música de Enric Morera. Esta situación había encendido un ambiente eufórico y apasionado de "miles y miles de almas" del pueblo, que distraía y ocultaba problemas más profundos que amenazaban el país. Recordemos que en septiembre de 1923 se produjo el golpe de Estado del general Primo de Rivera, que no auguraba nada bueno para Cataluña y su cultura. Creemos que el poema es, metafóricamente, una crítica dura sobre el fútbol y su trascendencia, muchas veces sobrevalorada. Se habla de "miles y miles de almas [...] que parecen desnudas, mitad al sol y mitad a la sombra [...] sin avergonzarse de la desnudez con que se muestran, ávidas de pasión y de instinto al borde de la lucha". Más adelante escribe: "[...] un paso y una patada marcan la zanja que los ganadores hacen de los vencidos contrarios. [...] Ven lucha, ahora que el gozo parece candente como el odio y el campo está dividido, y los unos y los otros hacen de una pasión distinto objeto! [...] Se endurece la pista como si el juego se fuera convirtiendo en batalla, [...] Arrojemos al fuego los pensamientos informes, por el gusto del nombre del combatiente que gana". ¿Puede ser verdad esta hipotética interpretación?

* *Dietari* (1929-1959), Curial Edicions Catalanes - Publicaciones de l'Abadía de Montserrat, 1999.

FUTBOL**

Milers i milers d'ànimes esperen
 Ànimes són dins la figura d'homes;
 volten l'espai del joc, i semblen nues,
 meitat al sol meitat a l'ombra, totes
 amb una espera igual, immediata
 fossin on fossin, sense avergonyir-se
 de la nuesa amb què s'ensenyen, àvides
 de passió i d'instint ran de la lluita.

Bellesa canviant damunt l'estadi:
 obren el joc l'ordre del lloc i el nombre;
 però la llei que el moviment dels cossos
 governa intel·ligent, despacienta
 la duresa dels ulls per on les ànimes
 imposen el desig del guany que criden.
 I voldria l'esguard tenir prou força
 per precedir el triomf que les veus cantin
 Ara al bell mig saltava la pilota
 ritmant el salt dels cors que l'acompanyen.
 Ara un pit és el mur que la rebutja,
 o decanta la marxa una embranzida
 Ara els grups de l'atac i la defensa
 s'immobilitzen forts dintre el silenci,
 i en la forma del joc que resta immòbil
 diriem esculpida la victòria.

L'atur, però, que els immortals estimen,
 desfà la humana pressa moridora;
 un pas i un cop de peu marquen la rasa
 que els guanyadors fan dels vençuts contraris.
 Triar! veu's aquí l'home.

Vine lluita,
 Ara que el goig sembla roent com l'odi
 i el camp es dividit, i els uns i els altres
 fan d'una passió distint objecte!

L'esguard i el crit són poc.

Amunt els braços.
 Aplaudirem l'instant sense memòria
 que decideix.
 Cal decidir.

La força
 s'agradarà d'enginys, mai de la justa
 raó que els homes fa porucs de mena!
 Serem injustos.

S'endureix la pista,
 i com si el joc s'anés tornant batalla,
 els jugadors deixen un solc a terra.

Milers i milers d'ànimes s'agiten;
 el desig ja té nom; i cadascuna;
 i totes juntes, nues com les flames,
 el clam enlairen en la gran foguera
 que el camp ceneix, fornall d'aquest incendi.
 Llencem al foc els pensaments informes,
 pel gust del nom del combatent que guanya.
 Salut, tu, passió que ens els bateges!

Veniu, infants, veureu de prop la glòria.
 Mares, veniu! L'heu duta a les entranyes.
 Intacta sempre reviurà la joia
 si els noms d'avui demà fossin uns altres.

FÚTBOL

Miles y miles de almas esperan.
 Almas en figura de hombres;
 rodean el espacio de juego y parecen desnudas,
 mitad al sol y mitad a la sombra, todas
 con una espera igual, inmediata
 estuvieran donde estuvieran, sin avergonzarse
 de la desnudez con que se muestran, ávidas
 de pasión y de instinto al borde de la lucha.

Belleza cambiante sobre el estadio:
 abren el juego el orden del lugar y el número;
 pero la ley que el movimiento de los cuerpos
 gobierna inteligente, impaciente
 la dureza de los ojos por donde las almas
 imponen el deseo del triunfo que gritan.
 Y querría la mirada tener bastante fuerza
 para preceder el triunfo que las voces canten.
 Ahora en el centro saltaba la pelota
 ritmando el salto de los corazones que la acompañan.
 Ahora un pecho es el muro que la rechaza,
 o desvía la marcha un impulso.
 Ahora los grupos de ataque y la defensa
 se inmovilizan fuertes dentro del silencio,
 y en la forma del juego que queda inmóvil
 diríamos esculpida la victoria.

Pero, la pausa que los inmortales desean,
 deshace la humana prisa mortal;
 un paso y una patada marcan la zanja
 que los ganadores hacen de los vencidos contrarios.
 ¡Escoger! He aquí al hombre.

¡Ven lucha,
 ahora que el gozo parece candente como el odio
 y el campo está dividido, y los unos y los otros
 hacen de una pasión distinto objeto!

La mirada y el grito son poco.

Arriba los brazos.
 Aplaudiremos el instante sin memoria
 que decide.
 Hay que decidir.

La fuerza
 se valdrá del ingenio, ¡nunca de la justa
 razón que a los hombres hace miedosos de casta!
 Seremos injustos.

Se endurece la pista,
 y como si el juego se fuera volviendo batalla,
 los jugadores dejan un surco en la tierra.

Miles y miles de almas se agitan;
 el deseo ya tiene nombre; y cada una;
 y todas juntas, desnudas como las llamas,
 el clamor elevan en la gran hoguera
 que el campo ciñe, fragua de este incendio.
 Arrojemos al fuego los informes pensamientos,
 por el gusto del nombre del combatiente que gana.
 ¡Salud, tú, pasión que nos los bautizas!

Venid niños. Veréis de cerca la gloria.
 ¡Madres venid! La habéis llevado en las entrañas,
 Intacta siempre revivirá la alegría
 si los nombres de hoy mañana fueran otros.

** "Futbol", en *Cinc Poemes*, Barcelona, 1924.

LLEURE AL TURÓ PARC***

Juga, que el gest et governi,
en camp blau les flors de lis
i la raqueta de tenis
sigui el sedàs del somrís

OCIO EN EL TURÓ PARC

Juega, que el gesto te gobierne,
en campo azul las flores de lis
y la raqueta de tenis
sea el tamiz de la sonrisa

Totalmente distinta es la otra introducción de López Picó, en 1950, esta vez breve, en el terreno del deporte, en este caso del tenis. Creo que invita a jugar, dando máxima importancia al gesto (técnica y estilo). Y quizá, recordando el *Joc de tennis* de Josep

Carner, que hacía atravesar la luz del sol poniente por el “filat de la raqueta alçada” (*cordaje de la raqueta alzada*), literariamente López-Picó utiliza la raqueta como “sedàs del somrís” (*tamiz de la sonrisa*).

La finalidad de este artículo dedica-

do a Josep Maria López-Picó es presentar hoy sus dos poemas de aspecto deportivo y, a la vez, dar a conocer su personalidad, posiblemente algo olvidada, a un público joven y limpio, que desea que el deporte sea únicamente deporte.

*** “Lleure al Turó Parc”, en *Brises barcelonines*, Barcelona, 1950.

La Educación Física en la educación primaria (LOCE). ¿Un regreso a la perspectiva tradicionalista, psicomotricista e higiénica de la EF?

MANUEL LIZALDE GIL

Licenciado en Educación Física. Profesor de la Universidad de Zaragoza (ATPC)

JOSÉ IGNACIO SALGADO LÓPEZ

Licenciado en Educación Física. Profesor Colaborador de la Universidad de Zaragoza

Resumen

La actualidad educativa está inmersa en estos momentos y dentro del ámbito de la enseñanza no universitaria, en los cambios derivados de la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (conocida ya como LOCE, y promulgada el 23 de diciembre de 2002). En el presente trabajo presentamos un análisis crítico de las modificaciones del currículo oficial de Educación Física para la etapa educativa de la Educación Primaria. Tras el análisis de los elementos básicos de currículo presentados en estos documentos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), podemos derivar, como principal conclusión, que el nuevo currículo parece centrarse más en una vuelta a un enfoque dentro de la “perspectiva tradicionalista” dentro de la Teoría Curricular (Kirk, 1990, pp. 37-39 y Contreras Jordán, 1998, p. 47), en la que se ve al profesor como ejecutor de lo diseñado por agentes externos al acto educativo en sí, en clara confrontación con las aportaciones de la anterior ley de educación, la LOGSE.

Palabras clave

Análisis de currículos, Educación física primaria.

Abstract

The educational actuality, on the non-university level, is currently influenced by the changes produced by the new Ley Orgánica de Calidad de la Educación (knew as LOCE, enacted on December 23rd, 2002). In this work, a critical analysis of the modifications introduced in the official curriculum of Physical Education at the Primary Education level is presented. After the analysis of the basic elements contained in these documents (objectives, contents and evaluation criteria) we conclude that the new curriculum seems to return to an approach within the ‘traditionalist perspective’ in the Curricular Theory (Kirk, 1990: 37-39 and Contreras Jordán, 1998: 47), where the teacher is seen as an executor of what external agents had designed. This is in clear confrontation to the contributions by the previous educational law, the L.O.G.S.E.

Key words

Curricula analysis, Physical Education in Primary School.

Introducción

Actualmente el sistema español de enseñanza no universitaria esta sufriendo un proceso de cambio y de discusión derivado de la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (conocida ya como LOCE, y promulgada el 23 de diciembre de 2002). Muchos de esos cambios a nivel curricular ya eran previsible desde la aparición de los Reales Decretos (en adelante RD) de modificación de los currículos de la ESO y Bachillerato en el 2000 (RD 3473/2000 y RD 3474/2000), si bien no se

han concretado dentro del nuevo marco de la LOCE hasta la aparición de los respectivos Reales Decretos por los que se establecen las enseñanzas correspondientes, que en el caso de la educación primaria, que no se había modificado desde 1991, se recogen en el R.D. 830/2003.

Es conveniente aclarar que a lo largo del presente artículo, nos referiremos con el término “currículum” al concepto “currículo oficial” o “explícito” (Dodds, citado por Kirk, 1990, pp. 142-143; Torres Santomé, 1991, p. 198) que es definido en el art. 8.1.

de la LOCE como “...el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo”.

La importancia que le damos a la realización de este tipo de análisis viene marcada por nuestra convicción de que los elementos que desarrollan los currículos escolares no son neutros en sí mismos, sino que la propia evolución de la sociedad, con sus modificaciones culturales e incluso la ideología dominante, marcan y configuran de

manera importante cada uno de esos elementos, dentro del proceso de reproducción social en el que la institución escolar se haya inmerso como ya han manifestado diferentes autores (Stenhouse, 1987; Torres Santomé, 1991; Kirk, 1990; Ayuste y otros, 1999, etc...).

Análisis de la introducción del currículo del área de educación física

Centrándonos ya específicamente en el currículo del área de EF y dentro de su apartado de Introducción, podemos resaltar una serie de contradicciones con el desarrollo posterior de los elementos curriculares.

Así, dentro de este apartado se hace explícita la idea de que “el cuerpo y el movimiento se constituyen en los ejes fundamentales de la acción educativa en esta área” –aunque quizás sería más apropiado hablar de motricidad, para evitar caer en cierto dualismo antropológico– o “el área de educación física se ofrece como una alternativa frente al sedentarismo”. Ahora bien, estas afirmaciones chocan radicalmente en el desarrollo posterior en el que se le da gran importancia al desarrollo de la motricidad fina por medio de las nuevas tecnologías y del aprendizaje de los reglamentos de juego a través de la lectura. Pensamos que esta contradicción está más marcada por la necesidad de introducir estos contenidos dentro de todas las áreas, para dar un sentido unitario a todo el nuevo entramado legislativo de la LOCE, que porque realmente pertenezcan a los contenidos específicos de la Educación Física. ¿Deben los alumnos utilizar las nuevas tecnologías dentro del horario de Educación Física?, ¿Debemos leer y copiar los reglamentos deportivos en nuestras clases?

Si pensamos de esta manera, podemos entrever aquí ya una segunda crítica, vinculada con el marco general, como es la desaparición de los Temas Transversales, dentro de los que muy bien podían haber tenido cabida estos contenidos (además de otros como el de Salud, que queda ahora circunscrito tan solo a algunas áreas,

como es la de “Ciencias, Geografía e Historia”, además de la propia EF). La justificación de esta desaparición se encuentra en base a que al no estar en ningún área específicamente se corría el riesgo de que no se desarrollase. Esta afirmación nos parece, desde nuestro punto de vista errónea, por reduccionista. Pensamos que en todo caso, si realmente existe preocupación del desarrollo o no de estos contenidos transversales, es obligación de la administración el establecer los procedimientos para el control de ese desarrollo. De otra manera, el hecho de introducirlos explícitamente en algunas áreas, además de perder mucho de su sentido y valor pedagógico, no asegura, ni mucho menos, que se cumplan en la práctica.

Resulta además, cuando menos curiosa, la afirmación hecha en el preámbulo del R.D. antes citado, en la que se afirma que “Por la forma en que el alumno de Educación Primaria accede al conocimiento, se hace necesaria la coordinación de las diferentes áreas. La interdisciplinariedad debe aplicarse progresivamente a lo largo del *tercer ciclo*” (el subrayado es nuestro). La interdisciplinariedad, y dentro de ella la globalización, se habían consolidado poco a poco, ya incluso desde la Ley General de Educación del 1970 y sobre todo a raíz de la promulgación de la LOGSE como un recurso metodológico fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las edades iniciales, hecho este que habían puesto de manifiesto experiencias pedagógicas como las de Montessori o Freinet... ¿en que teorías pedagógicas se basan para retrasar el trabajo interdisciplinar al último ciclo de la educación primaria?

Dentro de este mismo aspecto de la interdisciplinariedad, y volviendo de nuevo a lo establecido específicamente para el área de EF, nos llama poderosamente la atención que en el último párrafo de la Introducción se reduzcan las posibilidades de interdisciplinariedad de esta área al ámbito de la lectoescritura. Estamos de acuerdo en que una EF adecuada puede facilitar este tipo de aprendizajes, o incluso corregir las patologías que en relación a ellos aparezcan. En lo que ya no estamos tan de

acuerdo es en que esta sea sólo el único campo en el que podamos establecer relaciones interdisciplinares. ¿Qué pasa con la Salud? ¿Qué pasa con el conocimiento del medio? ¿Qué pasa con el conocimiento del funcionamiento corporal? El etcétera es demasiado largo. Esta afirmación con la que se remata la introducción deja entrever ya una ideología dominante en el currículo, hacia una visión utilitarista de la EF, con una vuelta a posiciones hegemónicas de las corrientes Psicomotrices e Higienistas, lo que pone de nuevo de actualidad todo lo referido al problema del estatus educativo de la educación física dentro del currículum escolar, ya tratado por KIRK (1990). De esta forma, se cambia de nuevo la imagen y concepción del cuerpo como “cuerpo vivido” (imperante en la Educación Física desarrollada en la LOGSE), a otra que en principio ya parecía superada como “cuerpo utilitario, instrumental”, hecho este que también se pone de manifiesto, según Legarreta Ramos (2003, p. 43) en las propuestas curriculares de otros niveles educativos como por ejemplo la ESO.

Análisis de los objetivos

Para comenzar este análisis podemos constatar de nuevo un gran cambio en la orientación que se le pretende dar al área, en la que aparece explícitamente la valoración del resultado (primer objetivo) y de aspectos utilitarios en principio externos a los contenidos de la EF, como la comprensión lectora y el uso de nuevas tecnologías (objetivos octavo y noveno).

La importancia que se le da al resultado se pone de manifiesto en la formulación del primer objetivo que termina diciendo “poniendo énfasis en el esfuerzo y en el resultado”. El hecho de reconocer la importancia del resultado en el proceso educativo conlleva implícitamente la afirmación de que existan respuestas o soluciones más correctas que otras, lo que podría conducirnos a una enseñanza basada en la reproducción de modelos, hecho este que limitaría enormemente la riqueza motriz que podría desarrollar el alumnado, su implicación cognitiva en la motricidad y por lo tanto, en la contribución a su desarrollo

integral. Además puede abocar al profesor a mediciones puntuales de tipo cuantitativo, a potenciar la búsqueda y el desarrollo de respuestas concretas y “efectivas”, y a utilizar metodologías de instrucción directa –en contraposición a los postulados metodológicos de la LOGSE–, lo que representa de una u otra forma una selección motriz que puede desembocar en la creación de grupos o élites diferenciadas en una misma clase. Es por ello que creemos que no tiene sentido intervenir pedagógicamente en esta etapa poniendo énfasis en los resultados obtenidos en ciertas actividades físico-deportivas, sino más bien en el esfuerzo, la práctica y el placer por la misma.

En lo que se refiere a la importancia que cobra en este nuevo currículo los objetivos relacionados con la comprensión lectora y el uso de las nuevas tecnologías (un 22%), confirma lo ya intuido en la introducción en lo referido al cambio de concepción de la EF de un “cuerpo vivo” a un “cuerpo utilitario”, en donde se deja plasmada además la importancia que el legislador da a los aspectos cognitivos frente a los motores, que aparecen en un segundo plano en función de las necesidades de los primeros.

Además de lo anterior, es llamativo que en la formulación de estos objetivos no aparece referencia alguna al desarrollo de las Capacidades Físicas Básicas, simplemente se citan en base a “utilizar” (tercer objetivo), lo que choca con los planteamientos basados en la Salud que se anunciaban en la Introducción y que además se ven reflejados en los bloques de contenidos, en los que, como veremos, aparece nombrada en dos de ellos.

Los contenidos: análisis crítico y cuantitativo según las corrientes o tendencias de la Educación Física

Lo primero que llama la atención en la formulación de los contenidos es la estructuración de bloques de contenidos que se plantea, agrupándolos en tres, de los cuales dos de ellos hacen referencia a la Salud

(“El cuerpo y la salud”, y “Movimiento y salud”), y el tercero al Juego.

El hecho de presentar el Juego como un bloque de contenidos diferenciado de los demás podría dar a entender la necesidad de un tratamiento diferenciado de éstos, lo que chocaría radicalmente con los planteamientos que se expresan en la Introducción en base a los que el Juego debería ser utilizado como un recurso metodológico para el tratamiento y desarrollo de todos o cuando menos la mayor parte de los contenidos curriculares. La consecuencia sería pues el diseño y puesta en práctica de las “famosas” unidades didácticas de “juegos”, en las que se desarrollarían estos contenidos, sin prestarles atención en el resto de contenidos, con lo que se perdería gran parte de la riqueza pedagógica de la utilización de los juegos en un proceso de enseñanza-aprendizaje.

En otro orden de cosas, la aparición del término “salud” en dos de los tres bloques de contenidos propuestos, deja entrever, que la importancia que el legislador da al área de EF está en base a su sentido utilitario, en este caso Higienista, y que como ya dijimos se vislumbraba en la Introducción. Esta postura parece un retorno a concepciones de la EF que ya parecían históricamente superadas, relegando lo que a nuestro entender debería ser el centro del área, es decir, la motricidad en sí misma, a un segundo plano. Por otro lado, entendemos que la “salud” debería considerarse como un tema transversal. ¿Acaso no es importante el transmitir hábitos saludables en cualquier área y momento?, ¿No es preceptivo educar en la postura correcta, en la alimentación o en la higiene corporal en todas las clases, asignaturas, recreos, actividades extraescolares o en casa?

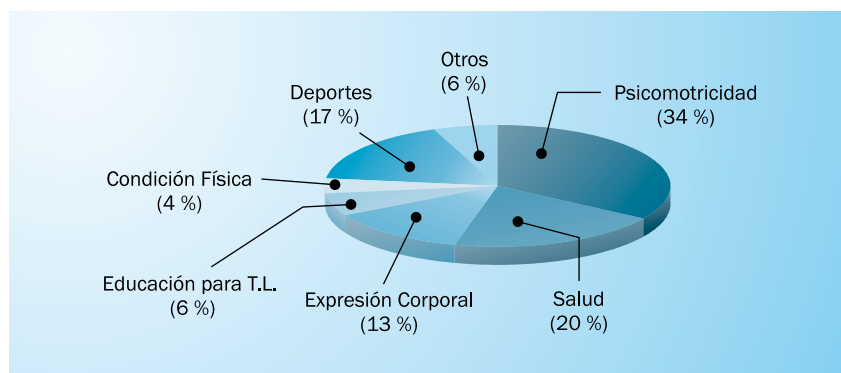
Otro hecho que salta a la vista en una primera ojeada de los contenidos, es que desaparece la distinción entre los distintos tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), además de estar secuenciados por ciclos. Esta forma de presentación de los contenidos, sin diferenciación alguna en cuanto al tipo de conocimientos que producen, hace bastante difícil la comprensión de cuales hacen referencia a un ámbito u a otro, por ejemplo

en el contenido de segundo ciclo formulado como “Valoración de los recursos expresivos de los compañeros”: ¿se pretende que califique (valoren) las ejecuciones de los compañeros o que las respeten y aprecien? Esta no diferenciación de tipos de contenidos pensamos que puede tener como consecuencia una programación desequilibrada en relación a los diferentes ámbitos de la conducta humana (cognitivo, motor y afectivo) y por lo tanto, afectar a la finalidad de la educación integral.

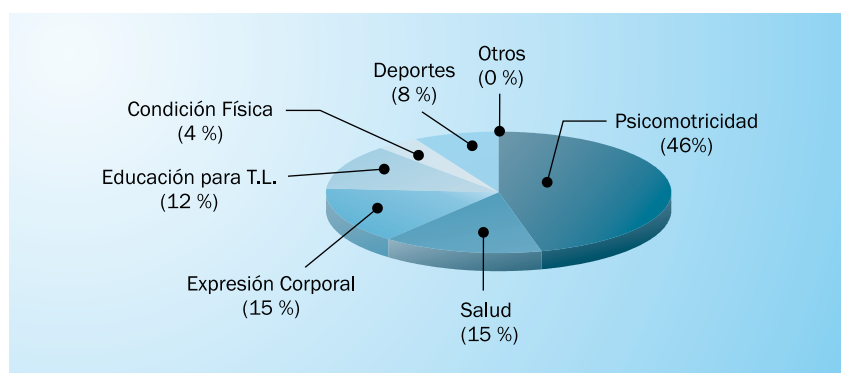
Por otro lado, el hecho de secuenciar esos contenidos confiere a este currículo un carácter más prescriptivo y cerrado que la propuesta anterior, lo que parece mostrar una menor confianza de la administración en el profesorado, al restarle posibilidades de toma de decisión a la hora de abordar el segundo nivel de concreción, hecho este que ya había sido denunciado con anterioridad por otros autores refiriéndose a la ESO (López Villar y Salgado López, 2002; Learreta Ramos, 2003, p. 45; González Ravé, 2003, p. 9).

Esta secuenciación prescriptiva, si bien puede facilitar la movilidad del alumnado, lo que representa, de una manera encubierta, es un control absoluto por parte de la administración de los contenidos a desarrollar en todo momento, lo que de una forma u otra resta libertad al docente a la hora de crear su currículo (entendido aquí dentro del concepto más amplio, dentro de la definición propuesta por Kirk, 1990, pp. 24-32). Desde un punto de vista más práctico, esta secuenciación dificulta la programación de contenidos y actividades de forma interdisciplinar, ya que muchas veces los contenidos de un área susceptibles de esta forma de trabajo no se corresponden temporalmente con los de otra; y por último, y no menos importante, se pierde la esencia y espíritu innovador que propugnaba la LOGSE, que con un currículo semiabierto facilitaba llevar a cabo prácticas y experiencias novedosas a los que quisieran, y/o continuar con lo que siempre se hizo, dentro de las corrientes más tradicionales, a los que no.

Siguiendo con la formulación de los contenidos, se detectan distintos niveles de concreción de los mismo, siendo algu-

**Figura 1**

Porcentajes de contenidos del currículo de EF según tendencias.

**Figura 2**

Porcentajes de contenidos del Primer ciclo.

nos muy generales y otros tan específicos que más se asemejan a tareas, como por ejemplo el contenido de primer ciclo referido a "Equilibrio estático y dinámico: sin objetos, sobre objetos estables o inestables, llevando un objeto en situaciones simples". Este hecho también ha sido descrito por otros autores en el caso de las nuevas propuestas para la ESO (López Villar y Salgado López, 2002; González Ravé, 2003, p. 9).

En cuanto a los contenidos relacionados con la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de la motricidad fina,... deberíamos repetir aquí lo ya expresado en los apartados anteriores en cuanto a la necesidad de justificar un hilo conductor en la nueva reforma, en base a las deficiencias que se dice detectadas, pero que puede abocar a una tendencia hacia una EF más sedentaria, lo que iría en contra de la idea

de "Educación para la Salud" que parece que se le quiere dar a este currículo, más sobre todo si se tiene en cuenta que el concepto de "Salud" que parece imperar en todo su desarrollo parece el centrado en una visión "medico-biológica", olvidando las acepciones "psicosociales" de ese concepto.

Desde un punto de vista cuantitativo, y realizando un análisis basado en las corrientes o tendencias de contenidos de la Educación Física escolar citados por Hernández Álvarez (1999, pp. 58-62), podemos decir, tal y como se muestra en la figura 1 que:

- Se manifiesta una significativa importancia de la Psicomotricidad (34%).
- Destaca la vuelta a la concepción higienista y de la salud de la EF (24%).
- La presión social y cultural por el Deporte y su desarrollo educativo no

acaba por reflejarse e implantarse en el currículo (17%).

- Por último se da un escaso de protagonismo a la Expresión Corporal (13%).

Analizando los contenidos según la secuenciación establecida para cada ciclo podemos observar la influencia de estas corrientes a lo largo de cada ciclo:

En el Primer ciclo

La Psicomotricidad representa el eje fundamental, aproximadamente el 50% de los contenidos desarrollados corresponden a esta corriente (46%). Los contenidos relativos a la Salud suponen una cuarta parte (24%) y la Expresión Corporal (15%) y los Juegos (8%) complementan, en una última instancia, los contenidos prescritos. (Véase figura 2)

Dentro del Segundo ciclo

Se manifiesta una continuidad de la influencia psicomotricista, ligeramente inferior (36%) y de la corriente de Salud (23%). Aparece un ligero incremento de los contenidos relativos a los Juegos y al Deporte (del 8% al 19%) y continua la Expresión Corporal en la misma proporción que el ciclo anterior (15%). (Véase figura 3)

En el Tercer ciclo

Se mantiene la tendencia a la baja de los contenidos de Psicomotricidad (23%) y al alza de los de Salud (28%). La Expresión Corporal disminuye ligeramente, y se mantiene con poco peso específico dentro de los contenidos del área (10%). El Deporte muestra una cierta subida en el número de contenidos a tratar (del 19% al 23%). (Véase figura 4)

En la figura 5 podemos ver la evolución de la influencia de las distintas corrientes a lo largo de toda la etapa de primaria.

Análisis de los criterios de evaluación

Muchos de los comentarios que podríamos hacer en este punto ya han sido mencionados en apartados anteriores, debido a la relación que se establece entre los con-

tenidos propuestos y los propios criterios de evaluación, como medios de comprobación de la adquisición de esos contenidos. Así, cabría citar aquí, con respecto a los criterios de evaluación, lo expresado en cuanto a la secuenciación de contenidos, puesto que los citados criterios son secuenciados también por ciclos, sobre todo en los criterios referidos al ámbito actitudinal.

Ahora bien, llama poderosamente la atención que la relación entre contenidos y criterios de evaluación no es total, apareciendo formulaciones de criterios de evaluación sin relación con contenidos dentro de un mismo ciclo. Así, por ejemplo, podemos observar que en el segundo ciclo se introduce un criterio de evaluación referido a las "utilizar sus capacidades físicas básicas", cuando a lo largo del desarrollo de los contenidos de este ciclo en ningún momento se cita ningún contenido asociado a "capacidades físicas básicas".

Otra cuestión ciertamente más criticable desde nuestro punto de vista es la referida a la posibilidad de comprobación de consecución o no de algunos de los criterios planteados. A nuestra forma de ver. Por ejemplo, en el ciclo antes citado se menciona "vivir el juego como medio de disfrute, relación y empleo del Tiempo Libre". ¿Qué capacidad demuestra haber adquirido un alumno?, más aún: ¿cómo comprobamos su adquisición?

Otras observaciones que apoyan o refuerzan opiniones manifestadas en este artículo son:

- Llama la atención que no se cite en ningún criterio de evaluación la "lateralidad" como contenido a valorar, más cuando se mantienen contenidos relacionados con la "estructuración del esquema corporal", "estructuración del espacio" y "lateralidad" a lo largo de los tres ciclos.
- En segundo ciclo (y muy parecido también en el tercero) se establece que los alumnos deben "Comprender la normas de juego a través de la lectura". No entendemos muy bien la redacción en estos términos de este criterio ¿a caso no se pueden aprender las reglas en la misma acción de

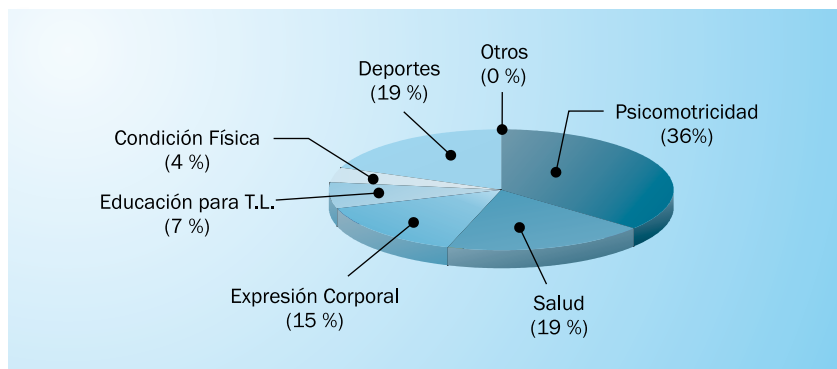


Figura 3
Porcentajes de contenidos del Segundo ciclo.

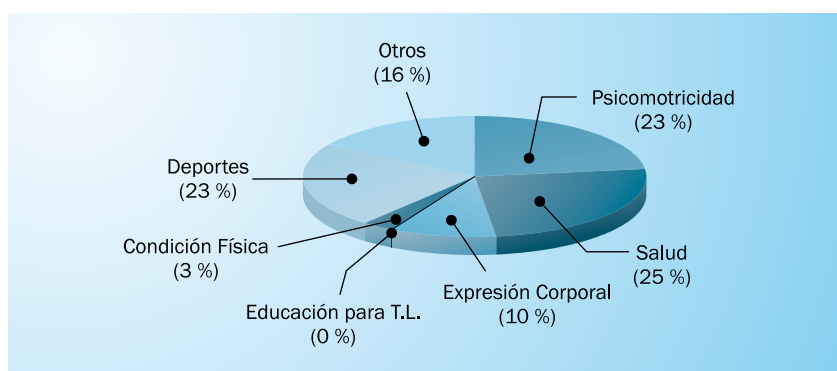


Figura 4
Porcentajes de contenidos del Tercer ciclo.

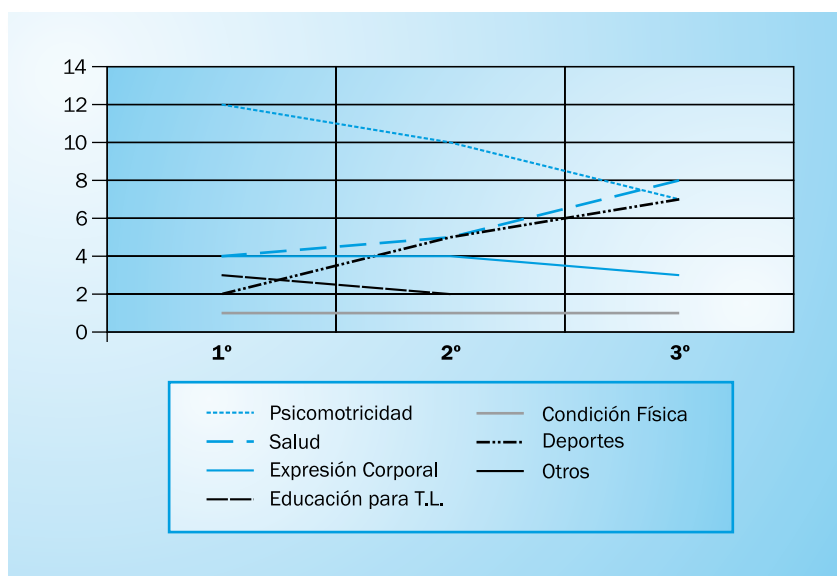


Figura 5
Contenidos por ciclos y tendencias.

juego? Más bien parece que se formule este criterio como justificación a la línea conductora de toda la reforma de la LOCE en cuanto a la mejora de la comprensión lectora. Ahora bien, no nos parece correcto la obligatoriedad de que los alumnos y alumnas “estudien” reglamentos como única forma de comprensión de las normas de juego.

- De esta misma forma cabría justificar los criterios de evaluación referidos a “Utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación como recurso del área”, que se mantiene con pequeñas variaciones a lo largo de los tres ciclos. Parece, como antes, una justificación de la necesidad de reforma que un criterio lógico para el área, además, tal como está formulado ¿es un objetivo para el alumnado o para el profesorado?

Con todo, para finalizar, la secuenciación de los criterios de evaluación convierte el currículo en un “temario” semejante a los anteriores a la promulgación de la LOGSE, cerrando aún más las nuevas propuestas, con lo que estamos con Legarreta Ramos (2003, p. 45) al afirmar que “serán menores las decisiones que tendrá que tomar el profesor en el segundo nivel de concreción”, a lo que nos debemos preguntar si no es ciertamente esto lo que persigue la Administración Educativa.

Conclusiones

Si relacionamos este nuevo Currículo con las finalidades, contenidos y enseñanza que de la EF han ido apareciendo en los últimos años (Blázquez Sánchez, 2002, p. 107), podemos afirmar que este nuevo currículo no aporta ninguna novedad, sino en todo caso un regreso a planteamientos anteriores a las tendencias aparecidas en la última década en el ámbito escolar, hecho este que como hemos dicho anteriormente ya ha sido denunciado por otros autores en el caso de la ESO (López Villar y Salgado López, 2002; Learreta Ramos, 2003, p. 45; González Ravé, 2003, p. 9). De esta manera, la nueva propuesta parece centrarse

más en un enfoque dentro de la “perspectiva tradicionalista” (Kirk, 1990, pp. 37-39 y Contreras Jordán, 1998, p. 47), en la que se ve al profesor como ejecutor de lo diseñado por agentes externos al acto educativo en sí.

Esto choca radicalmente con la línea iniciada con la LOGSE (recordemos que fue el primer currículo en el que se diferenciaban los distintos tipos de contenidos), en donde se plasmaba claramente un mayor énfasis en los valores e ideología, como un acercamiento a lo que se viene denominando como “perspectiva reconceptualista” (Kirk, 1990: 37-39 y Contreras Jordán, 1998, p. 47), definida como aquella que centra sus objetivos en conseguir un cambio social a través de la educación, más allá de la simple reproducción ya asumida.

De esta forma, creemos que buena prueba de ello es el hecho de haber pasado de tomar como modelo de currículo uno de tipo “globalizador” (Contreras Jordán, 1998, p. 67) como era el de Coll (1987), en el que se basó el diseño de las reformas llevadas a cabo en la LOGSE, para tomar ahora como modelo uno de tipo “proceso-producto”, basado en un modelo de decisiones jerarquizadas y con un currículo cerrado.

Además de todo lo anterior, en el actual diseño parece que no se ha tenido en cuenta el desarrollo motor actual de los niños en esta etapa educativa ni la demanda social actual en relación a la actividad físico-deportiva. En relación a esta observación podemos destacar algunas consideraciones relevantes:

- Aparecen secuenciados contenidos relativos a la corporalidad y lateralidad en todos los ciclos; cuando es evidente que actualmente y tras el trabajo que se lleva a cabo en Preescolar e Infantil e incluso la evolución del propio individuo (Le Boulch, 1987, pp. 19-26) estos contenidos deberían estar más que superados en el tercer ciclo, pudiendo, en todo caso y sólo si fuese necesario, aplicar refuerzos o Adaptaciones Curriculares Individualizadas a determinados

alumnos con necesidades educativas especiales.

- Los contenidos relativos a la iniciación deportiva, tan sólo aparecen en 3er ciclo. Sin embargo, los alumnos, su desarrollo, sus motivaciones, su práctica extraescolar actual y la demanda social exigen e incitan a la práctica de deportiva temprana. Se manifiesta, de esta forma, un escaso reflejo de las nuevas tendencias sobre los contenidos significativos y la enseñanza de la Educación Física en el siglo XXI (Blázquez Sánchez, 2002).
- Se siguen destacando los contenidos relacionados con la salud y los juegos. Sin embargo, no se considera la salud como tema transversal ni el juego como recurso metodológico.
- Se intenta introducir, al igual que en otras áreas, las nuevas tecnologías y la lectoescritura como ejes fundamentales de la educación; pasando por encima del concepto de la EF como alternativa al sedentarismo de la actividad cotidiana en general y con unos planteamientos de difícil justificación dentro de este área.

¿Qué ocurrirá con este currículo?. De momento se ha modificado el calendario de aplicación de estos nuevos currículos, quedando diferido el inicio de su implantación al año académico 2006-2007 (RD 1318/2004, de 28 de mayo). Pero: ¿No hay intenciones de modificarlo, mejorarlo o sustituirlo? ¿Y las comunidades autónomas, van a atender “en sus propios términos” a lo prescrito por esta normativa estatal?

Bibliografía

- Ayuste, A. y otros (1999). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Blázquez Sánchez, D. (1986). *Iniciación a los Deportes de Equipo*. Martínez Roca. Barcelona.
- (2002). La enseñanza de la Educación Física en el siglo XXI ¿Qué tendencias, qué escenarios? En *Llibre de les Actes del Cinquè Congrés de Ciències de l'esport, l'educació física i la recreació*. Lleida: INEF Lleida.
- Contreras Jordan, O. (1998). *Didáctica de la Educa-*

ción Física: un enfoque constructivista. Barcelona: Inde Publicaciones.

González Ravé, J. M^a. (2003). Análisis de los cambios en el currículo de la Educación Física. Currículo Holístico o Neo-liberal: Del RD 1007/1991 al RD 3743/2000". En *Revista de Educación Física: Renovar la Teoría y la Práctica*, nº 92. A Coruña: Boidecanto. (pp. 5-12).

Hernández Álvarez, J. L. (1999). La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física escolar?" En *Revista de Educación* nº 311. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (pp. 51-78).

Kirk, D. (1990). *Educación Física y Currículum*. Ed: Universidad de Valencia. Valencia.

Lejarreta Ramos, B. (2003). Nuevas enseñanzas mínimas para la educación física de ESO: análisis comparativo entre el anterior y el nuevo cu-

rrículo. En *Revista Española de Educación Física*, julio-septiembre. Madrid (pp.42-47).

Le Boulch, J. (1987). *La educación Psicomotriz en la Escuela Primaria*. Barcelona: Paidós.

López Villar, C. y Salgado López, J. I. (2002). Análisis crítica da proposta de modificación do Currículo de Educación Física da Consellería de Educación da Xunta de Galicia". En: *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, n.º 48. www.efdeportes.com. Buenos Aires.

Stenhouse L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Ed: Morata.

Torres Santomé, J. (1991). *El Currículum oculto*. Madrid: Morata.

Documentos legales

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre, por el

que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. (BOE nº 14, de 16 de enero de 2001).

Real Decreto 3474/2000 de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato. (BOE nº 14, de 16 de enero de 2001).

Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria.

Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio.

Las colonias escolares municipales madrileñas (1910-1936)

Autor: **Juan Félix Rodríguez Pérez**

Facultad de Educación.

Centro de Formación del Profesorado.

Universidad Complutense de Madrid

Director: **Dr. Francisco Canes Garrido**

Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: *Salud, Higiene, Educación, Protección a la infancia.*

La investigación pretende indagar los antecedentes, primeras experiencias y desarrollo de las colonias escolares. Asimismo, se efectúa un detenido estudio de la toma en consideración de esta institución postescolar por el Ayuntamiento de Madrid. A finales del siglo XVIII y durante todo el XIX, se fundaron por toda Europa y algunos países americanos los sanatorios marítimos infantiles. El objetivo fue paliar el estado de salud tan precario que presentaban miles de niños pobres de las ciudades. La actividad curativa produjo unas mejorías sensibles en la mayoría de los participantes. Destacándose estos centros como claros antecedentes de las colonias escolares.

En el último cuarto del siglo XIX, se establecieron y desarrollaron por nuestro continente las colonias escolares. El enfoque de higiene preventiva, la modalidad colectiva, la intencionalidad educativa y la participación de maestros fueron las notas características en muchas de ellas.

La expansión por toda España se fue produciendo de forma lenta, durante las tres primeras décadas del pasado siglo. Desde distintas concepciones, instituciones públicas y privadas de todo nuestro país, promovieron estas entidades complementarias de la escuela. Los ayuntamientos de las capitales más importantes, se fueron sumando al movimiento colonial.

En 1910, el Consistorio de Madrid las fundó a requerimiento del Gobierno Civil. La implantación y desarrollo fue progresiva, obteniendo el reconocimiento de miles de padres por la mejora en la salud y la elevación de los conocimientos adquiridos en los escolares participantes. Las diferentes tipologías de colonias –marítimas, de altura y urbanas–, se fueron adaptando a las necesidades demandadas por los niños y niñas más necesitados de este beneficio.

Durante el período de la II República, se incrementaron considerablemente las dotaciones económicas para sufragar dichas instituciones, por lo que se produjo el máximo esplendor en aquella época.

Táctica, técnica y estrategia. Un enfoque funcional

Autor: **Josep Solà Santesmesas**
Facultad de Psicología.
Universitat Autònoma de Barcelona

Director: **Dr. Josep Roca Balasch**
INEFC-Barcelona.
Universitat de Barcelona

Palabras clave: *Táctica, Modelo de campo psicológico funcional, Inteligencia, Modelo didáctico.*

El origen de la presente tesis doctoral se sitúa en la asunción por parte del autor de la necesidad de una buena teoría para establecer correctas líneas de investigación experimental, la relación existente entre el comportamiento motor y la inteligencia humana, y, en último lugar, en enfatizar la aproximación del desarrollo teórico a la aplicación práctica que dé sentido a los pedagogos deportivos y revierta significativamente en la sociedad. En este contexto se desarrolla la profundización teórica de la táctica deportiva como comportamiento inteligente en el marco de la dimensión cualitativa del modelo de campo psicológico funcional (formalidad psicológica, materialidad biológica y finalidad adaptativa) y se propone un modelo didáctico de intervención pedagógica que responda a los diferentes niveles funcionales. La táctica deportiva como interacción interpretativa e integración funcional con los comportamientos perceptivo-motores permite ofrecer una clasificación funcional de los deportes en función de la finalidad adaptativa física o convencional y, sobre todo, en función de las convencionalidades básicas que permiten a los individuos entenderse en las más diversas relaciones interpersonales presentes en

el deporte. Secundariamente, la tesis profundiza en la revisión teórica de los diversos modelos que han abordado el fenómeno de la táctica deportiva y explica los conceptos funcionales de técnica y estrategia.

El concepto de funcionalidad no significa el concepto positivista de tener utilidad, sino el estudio de dinamisismos diferenciados de la naturaleza. En este sentido, se concibe el funcionalismo psicológico como comportamiento asociativo en base a la reactividad biológica que constituye su base material. La tesis abandona los modelos teóricos dualistas para abordar la explicación de la táctica deportiva en base al criterio comportamental que, eludiendo el criterio cartesiano de extensión, explica naturalmente el comportamiento humano en línea aristotélica. De esta manera se ofrece una explicación del comportamiento motor respetando los dos niveles funcionales de la asociación: rígida (secuencias cíclicas y acíclicas intra-repetición) o cambiante (acíclicas inter-repeticiones). La finalidad exclusivamente física de este comportamiento aplicado a las gestualidades específicas deportivas acoge el concepto de técnica y las cogniciones lingüísticas en ausencia de propioceptividad, el concepto de estrategia.

La conceptualización funcional de la táctica deportiva se vincula a la convencionalidad cambiante *modificación de la secuencia motriz* (ataque-defensa), presente solamente en algunas relaciones interpersonales deportivas. Las convencionalidades definitorias de la táctica no son la *armonización perceptiva* (colaboración) ni la *consecución de un objetivo físico final* (oposición). Estas últimas convencionalidades se presentan como rígidas durante toda la interacción motriz, mientras que la modificación de la secuencia motriz, cambiante momento a momento en su naturaleza, caracteriza el nivel funcional interpretativo de la táctica deportiva con la temporalidad como criterio de éxito de la acción.

Este desarrollo teórico permite la construcción de un modelo didáctico de intervención pedagógica sin fases o etapas a superar, que tienden a homogeneizar a las personas y no respetan las diferencias individuales; la propia praxis aplicativa estructura la mejor posibilidad de construcción didáctica, destacando la relevancia de los medios básicos de táctica colectiva como funcionalmente idénticos a la táctica real de los deportes de equipo: colectivos e interpretativos. La táctica como inteligencia en juego.

El desarrollo profesional del entrenador de fútbol base centrado en el trabajo colaborativo en un club amateur

Autor: **José Antonio Morcillo Losa**
Universidad de Jaén

Director: **Dr. Cipriano Romero Cerezo**
Universidad de Granada

Palabras clave: Fútbol base, Entrenamiento, Trabajo colaborativo, Club amateur.

La base conceptual sobre la que se asienta esta experiencia, se identifica con las palabras dedicadas al docente por Day y Pennington (1993); en Moral (1998, p. 75), los cuales “reconocen que el desarrollo del conocimiento de la destreza o habilidad profesional de profesor (entrenador) es algo que no se transmite de una vez, sino que se desarrolla en el tiempo a lo largo de la carrera profesional en un proceso prolongado de aprender a enseñar a partir de la experiencia. Aquellos que abogan por una reflexión en la acción y sobre la acción (Schön, 1993), están reconociendo que el conocimiento es ganado a través de la experiencia”.

De este modo el problema de investigación que da lugar a la investigación, podemos describirlo del siguiente modo, ¿Cómo plantear la organización y funcionamiento de las categorías formativas de un club de fútbol, de forma tal,

que permita el desarrollo profesional de sus entrenadores, y fomente en éstos una actitud crítica y reflexiva en busca del incremento de su competencia profesional y de la calidad de su enseñanza y entrenamiento?

En base a este problema, el objetivo o propósito general de la investigación (Marcelo, 1995), se plantea del siguiente modo: “Identificar formas de trabajo que fomenten el desarrollo profesional del entrenador en etapas formativas dentro de un club de fútbol”.

Para abordar la formación permanente del entrenador de fútbol, en concreto su formación en el centro de trabajo (formación en la acción), utilizamos como procedimiento investigación, la investigación en la acción, en sincronización con otras estrategias de formación, como son básicamente el trabajo colaborativo y la reflexión.

La investigación se diseñó en tres fases (contextualización, ejecución-desarrollo y evaluación de la experiencia), y los resultados obtenidos, fueron manipulados a través del programa informático Aquad cinco, para posteriormente realizar el oportuno análisis de datos (análisis de contenido).

Entre las numerosas conclusiones a las que hemos llegado, destacamos:

La dinámica de trabajo colaborativo, posibilita que los entrenadores aprendan recíprocamente, fruto del interés mutuo por aprender. Fruto de la participación activa en la experiencia colaborativa, se produce un incremento de los recursos y capacidades del entrenador, fundamentalmente debido a la toma de conciencia acerca de todo lo que se hace, convirtiendo así, la actitud crítica en un medio y/o estrategia de mejora.

Evolución histórica de la Educación Física Especial en la España contemporánea

Autora: **María Inés García Fernández**
Facultad de Educación.
Centro de Formación del Profesorado.
Universidad Complutense de Madrid

Director: **Dr. Francisco Canes Garrido**
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: *Historia de la Educación Especial y de la Educación Física, Disfuncionalidades, Motricidad, Actividad Física Adaptada, Deporte Especial o Adaptado, Paralimpiadas o Parolimpiadas.*

La Historia nos permite descubrir y destacar a esforzados vindicadores del derecho a la educación especial y a la educación física, y, a los descubridores del poderoso efecto del ejercicio físico pro desarrollo psíquico, motriz y afectivo del ser humano en su evolución natural, y en su desarrollo y participación como ciudadano. El siglo xix, con Congresos y realizaciones pedagógicas individuales inicia la creación de disciplinas académicas en toda Europa, en instituciones médico-pedagógicas, pedagógico-médicas y de educación diferencial:

Partiendo de los inicios históricos del uso de ejercicio como medio correctivo, distractivo, educativo y terapéutico, se destaca al posible sujeto de educación especial y

el tratamiento sociopedagógico del período investigado. La creación de establecimientos socioeducativos específicos, para cada uno de los cinco colectivos considerados especiales, permitieron la expresión de las necesidades, favoreciendo la creatividad metodológica, el desarrollo ingenioso de modelos educativos y la invención de recursos materiales paliativos de carencias, de deficiencias o de alteraciones, además de fomentar en la conciencia social la necesidad de actividad física como factor fundamental de educación, de salud, de rendimiento corporal y de desarrollo de las grandes cualidades/virtudes personales y de los valores sociales.

Las utopías de las personas con dificultades se hacen

realidad al participar deportivamente en los eventos generales de montaña y ciclismo, de principios del siglo xx, redescubriendo los beneficios del trabajo motriz e iniciando la gran aventura físico-deportiva de los minusválidos (hoy denominados eufemísticamente discapacitados).

Se destacan los eventos federativos del Deporte de Minusválidos español, y, la participación en las Parolimpiadas hasta Atenas 2004, desbordando socialmente las expectativas.

La integración total de la educación especial y de la educación física como opciones de especialidad en todos los niveles educativo/formativos, están haciendo realidad en el siglo xix los esfuerzos y objetivos de los pioneros.