

REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES

Edita:

Consejo General de Ilustres Colegios Oficiales de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España

Número 6 y 7 (V época), Enero-Junio / Julio-Diciembre, 2007.

Edición digital:

Web: <http://www.coplef.es>; <http://www.consejo-colef.es>

Revista de Educación Física y Deportes decana en España

Fundada en septiembre de 1949

Tirada: 7.000 ejemplares

Consejo General de Ilustres Colegios Oficiales de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España

Avda. del Mediterráneo, 55 - 2.º A. 28007 Madrid

Tel.: 91 501 05 99

Fax.: 91 501 09 41

Mail: coplef@coplef.es

Web:<http://www.coplef.es>; <http://www.consejo-colef.es>

Con las debidas licencias.

Cada autor se responsabiliza del contenido científico de su colaboración.

Depósito Legal: M-31.228-1993

ISSN: 1133-6366

Impresión: Gráficas Tetuán

Diseño de cubierta: M. I. Comunicación

Periodicidad: semestral

Edición subvencionada por el Consejo Superior de Deportes

CONSEJO EDITORIAL

Presidente: D. Jaime Vallejo López
Vicepresidente: D. Sergio José Ibáñez Godoy
Secretario General: D. Gerardo Ruiz Morales
Tesorero: D. José Miguel Montesinos Sanchís
Vocales: Dña. M.^a Ángeles Díaz García
D. Jordí Ticó Camí
D. Javier José Feito Blanco

Director: Dr. José Luis Pastor Pradillo (Universidad de Alcalá)

CONSEJO ASESOR

Dr. Manuel Vizuete Carrizosa (Universidad de Extremadura)
Dr. Víctor Pérez Samaniego (Universidad de Alcalá)
Dr. Saúl García Blanco (Universidad de Salamanca)
Dr. Juan Luis Hernández Álvarez (Universidad Autónoma de Madrid)
Dr. Juan Antonio Mestre Sancho (Universidad de Valencia)
Dr. Pere Lavega Burgués (INEFC-Lleida)
Dr. Rafael Martín Acero (Universidad de La Coruña)
Dr. Manuel Delgado Fernández (Universidad de Granada)
Dr. Miguel Ángel Delgado Noguera (Universidad de Granada)
Dra. Belén Tabernero de Prada (Universidad de León)
Dr. Sergio José Ibáñez Godoy (Universidad de Extremadura)
Dr. Francisco Carreiro da Costa (Universidad de Lisboa-Portugal)

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Dr. Gerardo Ruiz Morales

EVALUADORES

Dr. Antonio Fraile Aranda (Universidad de Valladolid)
Dr^a. Clara López Crespo (Universidad Autónoma de Madrid)
Dr. Eduardo Álvarez del Palacio (Universidad de León)
Dr. Javier Castejón Oliva (Universidad Complutense de Madrid)
Dr. Jesús Mora Vicente (Universidad de Cádiz)
Dr. José Antonio Cecchini Estrada (Universidad de Oviedo)
Dr. José Luis Pastor Pradillo (Universidad de Alcalá)
Dr. José María de Lucas Heras (Universidad de Alcalá y Director Técnico del Patronato Municipal de Deportes de Guadalajara).
Dr. Juan Castellote Olivito (Universidad de Valencia)
Dr. Juan Luis Hernández Álvarez (Universidad Autónoma de Madrid)
Dr^a. Leonor Gallardo Guerrero (Universidad de Castilla La Mancha)
Dr. Lucio Martín Álvarez (Universidad de Valladolid)
Dr. Manuel Monfort Pañego (Universidad de Valencia)
Dr. Manuel Vizuete Carrizosa (Universidad de Extremadura)
Dr^a. Mirella Mansilla Fernández (Universidad de Alcalá)
Dr^a. Purificación Villada Hurtado (Universidad de Valladolid)
Dr. Roberto Velázquez Buendía (Universidad Autónoma de Madrid)
Dr. Saturnino Gimeno Martín (Universidad Rovira i Virgili)
Dr. Saúl García Blanco (Universidad de Salamanca)
Dr. Víctor López Ros (Universidad de Gerona)
Dr. Víctor Pérez Samaniego (Universidad de Alcalá)
Dr. Vicente Martínez de Haro (Universidad Autónoma de Madrid)

SUMARIO

Estudios

La formación de titulados y técnicos en actividad físico-deportiva: nuevas perspectivas7

- Iván LÓPEZ FERNÁNDEZ; José Luis CHINCHILLA MINGUET y Ángel Ramón ROMANCE GARCÍA
El último paso hacia la incorporación de los estudios de Educación Física a la Universidad en España: de la Ley del Deporte de 1990 al Real Decreto 1423/1992.....13
- Juan Martín LÓPEZ SÁNCHEZ
La formación de Maestros especialistas en Educación Física, hasta la LOGSE (1990)35
- Víctor M. LÓPEZ PASTOR y Roberto MONJAS AGUADO
¿Dónde quedará la Educación Física? Reflexiones sobre su más que posible minimización en la formación inicial del profesorado en nuestro país.....61
- José Miguel ÁLAMO MENDOZA
Principios y objetivos de la Educación Física y deportiva. Estudio del comportamiento de los entrenadores.....75

Colaboraciones 91

- Juan Pedro FUENTES GARCÍA; Luis GARCÍA GONZÁLEZ; José Antonio JULIÁN CLEMENTE y Fernando DEL VILLAR ÁLVAREZ
Análisis de la información inicial aportada por los entrenadores de tenis de alta competición durante el entrenamiento.....93
- Jesús MORA VICENTE; José L. GONZÁLEZ MONTESINOS e Hispana MORA RODRÍGUEZ
Baterías de tests más utilizadas para la valoración de los niveles de condición física en sujetos mayores.....107
- Beatriz MUROS RUIZ
El diseño de una propuesta de autoevaluación desde la pedagogía crítica: compromisos y tensiones.....131
- Eva CASARES RODRÍGUEZ y Pedro Fulgencio PÉREZ NÚÑEZ
Estudio del hábito tabáquico en los adolescentes y su influencia en la resistencia aeróbica.....137
- Mercedes VERNETTA SANTANA; Jesús LÓPEZ BEDOYA y Águeda GUTIÉRREZ
Relación entre el conocimiento previo del error y el tipo de feedback generado durante el proceso. Un estudio experimental en gimnasia aeróbica de competición. ...161

Documentos.....181

- Declaración de Madrid sobre Deporte en edad escolar
- Conclusiones del II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física
- Mesa de representantes sobre la Educación Física en las titulaciones de Maestro

Tesis doctorales leídas191

Bibliografía.....199

ESTUDIOS

**La formación de titulados y técnicos en actividad físico-deportiva:
nuevas perspectivas**

INTRODUCCIÓN

IDENTIDAD PROFESIONAL Y OBJETO CIENTÍFICO. DOS FACETAS DE UNA MISMA REALIDAD

La íntima e inevitable relación existente entre la formación académica y la praxis profesional no sólo requiere una reflexión sosegada para seleccionar las metas futuras comunes sino que, a menudo, necesita ubicar las circunstancias actuales como el resultado de un devenir histórico en el que, muy frecuentemente, se encuentran las claves que explican el momento presente, de donde surgen las contradicciones que condicionan el desarrollo de una profesión o donde han de buscarse las causas que justifican la consecución de un determinado perfil que califica o describe tanto al cuerpo doctrinal en que se sustenta el oficio como a la misma identidad de la profesión y de sus profesionales.

Parece, por tanto, muy conveniente que, ocasionalmente, se reflexione sobre estas cuestiones como una manera adecuada de asumir errores y, también, como fórmula eficaz para corregirlos. Cuando la consideración científica otorgada a su objeto de estudio ha evolucionado tan radical y ostensiblemente como en el caso las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte; cuando el reconocimiento de estos estudios pasa del ámbito profesional al universitario, sin duda, se está desarrollando un fenómeno de revisión cuya causa desencadenante debe buscarse en la evolución de la misma profesión, en su reconocimiento social y en la eficacia conseguida en la oferta de sus servicios.

Este nuevo estatus debe evidenciar una identidad tan definida que tanto la sociedad como los profesionales coincidan en un mismo perfil que destaque rasgos semejantes o que atribuya competencias específicas y exclusivas. No ha de significar esta concreción la renuncia a otras posibilidades y logros futuros, cualquiera que sea el plazo que se considere oportuno para lograrlo. Por el contrario, ha de constituirse en base, en referente fundamental, para, desde ella, fijar las estrategias necesarias para conformarla a las nuevas aspiraciones y dotarla de nuevos rasgos diferenciales.

No disponer de una adecuada identidad a menudo facilita una errática búsqueda para justificar los servicios que se ofertan a la sociedad, la equivocada adop-

ción de rasgos parciales y secundarios como si de referentes básicos se tratara, la confusión con otras profesiones con las que se disputará el territorio de actuación o de las que habrá que defender unas pretendidas competencias exclusivas. En cualquier caso, la eficacia necesaria para adaptarse a la evolución de las costumbres, a las exigencias de la sociedad, a las aportaciones científicas en que ha de apoyarse la renovación técnica del oficio, resultará insuficiente y dificultará la definición identitaria.

Para conseguir esta identidad que, de manera más o menos consciente o reflexiva todos los profesionales sienten necesaria, se han ensayado diversos métodos, se han activado numerosos instrumentos y se han reivindicado distintos derechos pretendidamente justificados con argumentos más o menos razonados. Sin embargo, por lo que se refiere al espacio profesional cuya identidad concreta la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte poco se ha conseguido hasta ahora. Si analizamos cada uno de los campos de posible actuación de estos titulados, a excepción de cuanto se refiere a los niveles correspondientes a la enseñanza secundaria y universitaria, en los restantes pocas son las garantías que sustentan su presencia, que regulan su actuación o que preservan estos cometidos de la acción de un intrusismo profesional todavía sin determinar jurídicamente.

Esta situación de ambigüedad y de vacío legal, a la larga, no resulta inocua en absoluto. En ella, como reacción o como consecuencia, se generan unas circunstancias cuya trascendencia se verá reflejada en los dos ámbitos básicos: la formación de titulados y el ejercicio profesional.

Si la capacitación de profesionales, ya en los niveles universitarios, se diseña de espaldas a las necesidades o a los servicios que reclama la sociedad; si esta formación no dota al titulado de recursos suficientes como para que su adaptación a las variaciones del mercado laboral sea eficaz y rentable; o si esta no se sustenta sobre unas aportaciones científicas concluidas específicamente desde la orientación que indica un objeto de estudio nítidamente definido, difícilmente podrá concretarse con la suficiente claridad una identidad común y nuclear que sea compartida por todos los profesionales.

Solo si en adecuada sintonía se crea o se mantiene el nexo que permite la comunicación entre el ámbito científico y el espacio profesional podrá iniciarse la reivindicación de cuantas medidas o instrumentos permitan hacer realidad las aspiraciones comunes del colectivo y, lo que es más importante, podrán plantearse a los poderes públicos unas medidas legislativas o unas decisiones jurídicas que coincidan con estas reivindicaciones y cuyos efectos permitan la ordenación y organización de unas actividades que, en nuestro caso, atendiendo a los preceptos constitucionales que nos rigen, inevitablemente deberían ser justificadas en función de dos razones principales: la seguridad de los usuarios de los servicios que presta el profesional y la trascendencia que estas actividades poseen para la salud de la ciudadanía.

Por tanto, si se aspira a una consideración determinada a través de la regulación y control jurídico de las actividades profesionales, solo será posible alcanzar esta meta en la misma medida en que se posean argumentos que demuestren la

trascendencia de la praxis profesional en lo que a estos dos aspectos se refiere. Unos argumentos que han de provenir, en primeras instancia, del ámbito científico en que se referencia la profesión, que han de estar presentes como condicionantes del diseño de titulación y de capacitación de los profesionales y que, en gran medida, ha de identificar el objeto de interés de las ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Somos conscientes que el espacio profesional relacionado con la actividad físico-deportiva es lo suficientemente complejo y amplio como para dar cabida a muchas actividades que difícilmente pueden ser cualificadas con esta doble argumentación lo cual, en ningún caso, ha de provocar su abandono o desinterés científico o profesional. Precisamente por eso existe la necesidad de ordenar el ejercicio profesional en este espacio de tal manera que pueda ser regulado el ejercicio común de determinadas actuaciones por distintas profesiones y titulaciones y, sobre todo, para que con esta atribución legal de funciones puedan destacarse aquellos rasgos que, de manera inmediata, han de describir la identidad profesional y, por tanto, el objeto de interés, los contenidos o las técnicas de las que se nutrirá un plan de formación adecuado a cada una de las titulaciones que sirven de referencia a las numerosas profesiones que componen el espacio profesional relacionado con la actividad físico-deportiva.

Muy recientemente, por parte del Consejo Superior de Deportes, se ha abordado un proyecto de ley con el que se pretende ordenar el ejercicio profesional en el ámbito de la actividad física y del deporte. Esta hipotética norma serviría de base o referente genérico para que idéntica labor pudiera realizarse desde el seno competencial de las Comunidades Autónomas con un mínimo de coincidencia y generalidad para todo el territorio el Estado. Los trabajos de la comisión de expertos nombrada al efecto ha desvelado la necesidad de poseer un referente identitario para poder ejercer su crítica de manera coherente. Solo poseyendo esta referencia podrá concretarse cuando determinadas competencias, actuaciones o actos facultativos han de ser realizados, en exclusividad o de manera compartida, por un licenciado o un titulado de formación profesional.

Analizado el espacio profesional o las actividades que en él se desarrollan a menudo se confunde la apariencia con la trascendencia de estas funciones. La distribución, la exclusividad o la necesidad de compartirlas solo puede utilizar como criterio su trascendencia como consecuencia de los efectos que provoca o de los objetivos que persigue calificándoles desde los criterios de seguridad y salud.

En la historia reciente de la educación física y de su espacio profesional, con demasiada frecuencia, no se ha sabido identificar los criterios que deberían calificar las actividades, concretar las aspiraciones profesionales o inspirar el establecimiento de metas y reivindicaciones. Tampoco, por lo que parece, durante los periodos de formación de los distintos titulados se han destacado con suficiente rotundidad y claridad aquellos rasgos que les identificaran o, que más tarde, les permitiera una identificación común como colectivo profesional.

Conviene, por tanto, realizar periódicamente el ejercicio de reflexión pertinente para mantener actualizado el objeto común que relaciona la ciencia y la profe-

sión. La importancia que para muchos supone este ejercicio se puede calibrar por el número de investigaciones sobre estos temas aparecen, quizá, todavía hoy, en cuantía insuficiente. En consecuencia, sirvan los artículos que hemos incluido en este "Estudio" como excusa para mantener una reflexión sobre la identidad tan necesaria como urgente y, al mismo tiempo, como vía de divulgación tanto de aquellas iniciativas de investigación actualmente en funcionamiento como de los resultados que en ellas se van obteniendo.

José Luis Pastor Pradillo
Universidad de Alcalá

EL ÚLTIMO PASO HACIA LA INCORPORACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN FÍSICA A LA UNIVERSIDAD EN ESPAÑA: DE LA LEY DEL DEPORTE DE 1990 AL REAL DECRETO 1423/1992

Iván López Fernández
José Luis Chinchilla Minguet
Ángel Ramón Romance García
Universidad de Málaga

RESUMEN: Este artículo aborda un tema de gran relevancia en la historia reciente de la educación física, como es el de la consecución del nivel universitario para sus estudios, centrándose en los últimos hitos legislativos de un largo proceso que tiene sus orígenes en el siglo XIX. Analizamos en profundidad la tramitación parlamentaria de la Ley del Deporte de 1990, que autorizaba al Gobierno para adecuar las enseñanzas de educación física a lo establecido en la Ley de Reforma Universitaria de 1983; y el Real Decreto 1423/1992, a través del cual se regulaba la incorporación definitiva a la Universidad, adaptando la estructura y el contenido de los estudios a la normativa universitaria vigente.

PALABRAS CLAVE: Educación física. Formación del profesorado. Historia contemporánea. Política educativa. Enseñanza superior.

THE LAST STEP TO THE INCORPORATION OF PHYSICAL EDUCATION STUDIES TO THE UNIVERSITY IN SPAIN: FROM SPORT LAW 1990 TO ROYAL DECREE 1423/1992

ABSTRACT: This article tackles a very relevant subject in the recent physical education history, as the obtainment of the university level of the studies, defining the last legislative steps of a long process which dates back to the nineteenth century. We look deeply into the parliamentary procedure of Sport Law 1990, which gave authority to the Government to make suitable the physical education studies to the University Reform Law 1983; and the Royal Decree 1423/1992, through adjust the final incorporation to University, adapting the structure and content of the studies to the university legislation in force.

KEY WORDS: Physical education. Teacher training. Contemporary history. Educational politics. Higher education.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del siglo XIX, y muy especialmente durante su segunda mitad, tiene lugar un proceso de institucionalización de la educación física que culmina justo al finalizar el siglo¹. Pero los mismos legisladores que declaraban obligatoria la educación física no preveían una formación suficiente en cantidad y/o calidad de los profesores encargados de impartirla. La extensión e implantación de la educación física se ha visto tradicionalmente limitada por la escasez de profesorado específico².

Los primeros intentos de proporcionar una formación especializada a los profesores de educación física datan de principios del siglo XIX, pero no será hasta el siglo XX cuando comiencen a crearse centros específicos de formación con estabilidad temporal³. Antes de la Ley de Educación Física de 1961 no había existido una norma legislativa común eficaz en el ámbito de la educación física, lo que había originado una dispersión de titulaciones inconexas. Esta Ley propiciaba un acercamiento de la estructura y el contenido de los estudios de educación física al nivel universitario e intentaba coordinar los diferentes centros de capacitación existentes, a la vez que creaba uno nuevo: el Instituto Nacional de Educación Física –INEF⁴. En los 31 años restantes hasta 1992 se multiplicaron los esfuerzos por elevar el nivel de las enseñanzas y conseguir que el legislativo sancionara su incorporación definitiva a la Universidad.

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 concedía el rango de Instituto universitario al INEF⁵, pero en la práctica esto no llegó a cumplirse en los años setenta al no desarrollarse reglamentariamente esta parte de la Ley. Tras la extinción de la Secretaría General del Movimiento, tanto la Escuela Superior de Educación Física de la Academia Nacional “José Antonio” como la Escuela Nacional de Educación Física Femenina de la Escuela Nacional de Especialidades “Julio Ruiz de Alda” se fusionaron con el INEF, que pasaba a depender, al igual que la educación física, del Ministerio de Cultura.

El texto final de la Ley General de la Cultura Física y del Deporte de 1980 otorgaba a los estudios impartidos en el INEF un nivel equivalente al primer y segundo ciclo de la educación universitaria, desplazando hacia las normas reglamentarias

1 Martínez Navarro, Anastasio: “Anotaciones a la Historia de la Educación Física española en el siglo XIX”, *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, núm. 2, (1983), pp. 154-159.

2 Hernández Vázquez, José Luis: “Profesor de Educación Física: pasado, presente y futuro”, *Boletín Informativo del Colegio Oficial de Profesores de Educación Física*, Anexo I, (1980), p. 5.

3 Cfr. Pastor Pradillo, José Luis: *El espacio profesional de la educación física en España: génesis y formación (1883-1961)*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá (Colección Cuerpo y Educación, 7), 1997.

Cfr. Fernández Nares, Severino: *La educación física en el sistema educativo español: curriculum y formación del profesorado*, Granada, Universidad de Granada, 1993.

4 LEY núm.77/1961 de 23 de diciembre (Jefatura del Estado). Ley de Educación Física. BOE núm. 309 del 27. Arts. 15, 16 y 17, y disposición final 2ª.

5 LEY núm 14/1970 de 4 de agosto (Jefatura del Estado). Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE núm. 187 del 6. Disposición transitoria 2.0, párrafo 6.1.

el desarrollo de las enseñanzas de educación física⁶. La regulación orgánica y docente de los INEF, publicada en 1981⁷, sancionaba la doble dependencia de los mismos: dependencia académica de la Universidad y dependencia administrativa del Consejo Superior de Deportes u organismo autónomo correspondiente. Los INEF, que durante los ochenta se habían extendido por toda España con la creación de siete nuevos centros, acababan la década en una situación ambigua por su dependencia administrativa ajena al Ministerio de Educación y su consideración oficial de centros de enseñanza superior no universitaria.

2. LEY DEL DEPORTE DE 1990

Pocos sectores de la vida colectiva han sido protagonistas de tres leyes en una parcela de tiempo tan estrecha. A 29 años de la Ley de Educación Física de 1961 y a tan sólo diez años de la Ley General de la Cultura Física y del Deporte de 1980, aparece una nueva Ley del Deporte. La excepcionalidad de esta sucesión de leyes para la regulación de la misma parcela de la realidad se justificaba en el preámbulo de la Ley del Deporte por el avance en el proceso autonómico y la propia evolución del fenómeno deportivo. En cierto modo, era un cambio ya anunciado por el partido socialista que mostró su desacuerdo con la Ley de 1980 cuando estaba en la oposición⁸.

2.1. Tramitación parlamentaria en el Congreso de los Diputados

El proyecto de Ley del Deporte no contemplaba una regulación clara del INEF en ninguno de sus apartados, omitiendo el sector de la formación del profesorado de educación física⁹. El Gobierno consideraba que el marco deportivo del proyecto no era el lugar adecuado para tratar el tema de la educación física, cuya regulación debía corresponder a una ley educativa, ya que lo contrario sería marginar y discriminar a la educación física al darle un tratamiento diferente al resto de materia¹⁰. El reconocimiento de la educación física como una asignatura más que debía

⁶ LEY núm. 13/1980 de 31 de marzo (Jefatura del Estado). Ley General de la Cultura Física y del Deporte. BOE núm. 89 de 12 de abril. Art. 6.3 y Disposición transitoria 3.2.

⁷ REAL DECRETO núm. 790/1981 de 24 de abril (Presidencia). Regulación. BOE núm. 108 de 6 de mayo.

⁸ Por ejemplo, el senador socialista Martínez Martínez expresaba, ante la inminente aprobación definitiva del Proyecto de Ley General de la Cultura Física y del Deporte de 1980, el compromiso de su partido de reformar dicha ley en el futuro para que respondiera a las "verdaderas necesidades del país". *Enmiendas del Senado al proyecto de Ley General de la Cultura Física y del Deporte*. Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, Sesión Plenaria núm. 75, de 25 de marzo de 1980, p. 5090. Archivo del Congreso de los Diputados.

⁹ *Proyecto de Ley del Deporte*. Boletín Oficial de las Cortes Generales (Congreso de los Diputados), IV Legislatura, Serie A: Proyectos de Ley, núm. 5-1, de 31 de enero de 1990, pp. 1-22. Archivo del Congreso de los Diputados.

¹⁰ *Debate de totalidad del proyecto de Ley del Deporte*. Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, Pleno y Diputación Permanente, IV Legislatura, núm. 22, Sesión Plenaria núm. 19, de 8 de marzo de 1990, p. 832. Archivo del Congreso de los Diputados.

estar integrada en el sistema educativo general con un tratamiento legislativo similar al resto de materias suponía un paso adelante.

En el Congreso se presentaron 733 enmiendas al proyecto de Ley del Deporte¹¹; algunas de ellas versaban acerca de la formación de los profesionales de la educación física y el deporte. Entre ellas destacamos:

Enmienda núm. 325 (Grupo CDS), al artículo 54 bis II (nuevo): “La formación, especialización y perfeccionamiento de los técnicos superiores de Educación Física de Deportes [sic] en el nivel de Licenciados y Diplomados, es competencia exclusiva de los Institutos Nacionales de Educación Física y Deportes. O en su caso, de la Facultad de Educación Física”¹².

El Grupo CDS creía necesario confirmar la aspiración de los INEF de incorporarse dentro de la estructura universitaria como facultades, algo que pensaban que en el proyecto no quedaba nada claro; a la vez consideraban necesario recordar la existencia de los estudios superiores impartidos en el INEF ante la creación de la nueva titulación de Técnico Deportivo en Formación Profesional.

Enmienda núm. 392 (Grupo CDS), a la Disposición Adicional (nuevo): “Los Institutos Nacionales de Educación Física, dependientes del Consejo Superior de Deportes, serán integrados en el plazo de dos años en la Universidad. El Gobierno dictará las normas oportunas para la homologación de dichos centros, así como del personal docente y planes de estudio al correspondiente nivel universitario”¹³.

Esta enmienda reiteraba la necesidad de resolver la situación de los INEF integrándolos en la Universidad y despejaba las dudas sobre la posición de los partidos de centro que, antes de 1982, cuando gobernaban, habían obstaculizado la integración que ahora defendían.

Enmienda núm. 733 (Grupo socialista), a la Disposición Transitoria Cuarta (de nueva creación): “Las enseñanzas de Educación Física que actualmente se imparten en los Institutos Nacionales de Educación Física, se adaptarán a lo previsto en la Ley 11/83, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, para estudios de Primer, Segundo y Tercer ciclo.

Se autoriza al Ministerio de Educación y Ciencia para proceder al desarrollo normativo correspondiente”¹⁴.

El Grupo Socialista justificaba la enmienda en base a la conveniencia de reorganizar los estudios de educación física adaptando el contenido de la Ley

¹¹ Enmiendas al proyecto de Ley del Deporte. Boletín Oficial de las Cortes Generales (Congreso de los Diputados), IV Legislatura, Serie A: Proyectos de Ley, núm. 5-3, 5 de marzo de 1990, pp. 25-210. Archivo del Congreso de los Diputados.

¹² *Ibid.*, p. 107.

¹³ *Ibid.*, p. 125.

¹⁴ *Ibid.*, p. 210.

13/1980, en lo relativo a los INEF, a la nueva revisión de contenidos y titulaciones universitarios dimanados de la Ley de Reforma Universitaria de 1983.

Una enmienda presentada por el Grupo Popular pretendía también subsanar el vacío legal referente a los INEF, derivado de la derogación de la Ley de la Cultura Física y del Deporte de 1980; y otra enmienda presentada por el CDS proponía la creación de una diplomatura universitaria con tres especialidades: entrenador, director de instalaciones y gerente deportivo. Esta propuesta, cuya finalidad era la de fijar el nivel académico y profesional de dichas ocupaciones, se habría encontrado con más de un escollo de salir adelante, al entrar en conflicto con las federaciones deportivas y el mismo INEF.

La Ponencia encargada de estudiar las enmiendas presentadas al Proyecto de Ley sólo aceptó las enmiendas socialistas -y algunas de corrección de poca importancia del CDS, Grupo Catalán y Grupo Popular-. Por lo tanto, las enmiendas 325 y 392 fueron rechazadas y la 733 aceptada¹⁵. Esta última enmienda sería ratificada por la Comisión de Educación y Cultura con 22 votos a favor, ninguno en contra y 2 abstenciones¹⁶.

El consenso alcanzado era de esperar si tenemos en cuenta que las tres enmiendas comentadas tenían el denominador común de proponer la incorporación a la universidad de los INEF y la 733 era probablemente la que concretaba mejor la fórmula para conseguir la plena integración al autorizar al Ministerio de Educación y Ciencia a acometer el desarrollo normativo en el marco legal de la Ley de Reforma Universitaria de 1983, y puntualizar que los estudios debían ser no sólo de primer y segundo ciclo, sino también de tercer ciclo, cubriendo de esta forma una de las principales lagunas de la Ley de la Cultura Física y del Deporte de 1980.

En el Dictamen emitido por la Comisión de Educación y Cultura relativo al Proyecto de Ley del Deporte ya se recogía el contenido de la enmienda 733, como una disposición transitoria cuarta nueva¹⁷.

El diputado del Grupo Popular Carreño Rodríguez-Maribona, que calificaba la ley como de intervencionista, criticó el “paso meteórico” del proyecto de ley por la

¹⁵ *Informe de la Ponencia encargada del estudio de las enmiendas al proyecto de Ley del Deporte.* Boletín Oficial de las Cortes Generales (Congreso de los Diputados), IV Legislatura, Serie A: Proyectos de Ley, núm. 5-6, 10 de abril de 1990, pp. 231 y ss. Archivo del Congreso de los Diputados.

¹⁶ *Debate sobre el dictamen de la Comisión de Educación y Cultura, a la vista del informe de la Ponencia, sobre el proyecto de Ley del Deporte.* Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, Comisión de Educación y Cultura, IV Legislatura, núm. 73, 18 de abril de 1990, p. 2141. Archivo del Congreso de los Diputados.

¹⁷ *Dictamen de la Comisión de Educación y Cultura sobre el Proyecto de Ley del Deporte.* Boletín Oficial de las Cortes Generales (Congreso de los Diputados), IV Legislatura, Serie A: Proyectos de Ley, núm. 5-7, 24 de abril de 1990, p. 287. Archivo del Congreso de los Diputados.

Ponencia, en referencia a las escasas y poco trascendentes enmiendas aprobadas de grupos distintos al socialista¹⁸.

Carreño apoyaba la nueva disposición transitoria cuarta, pero transmitía a los asistentes al Pleno la desconfianza existente entre los alumnos del INEF de que se cumpliera lo que durante diez años se había incumplido: la concesión del nivel universitario¹⁹.

2.2. Tramitación parlamentaria en el Senado

El texto del Proyecto de Ley del Deporte aprobado por el Pleno del Congreso de los Diputados²⁰ fue remitido al Senado, que lo publicó en su Boletín²¹, y lo remitió a la Comisión de Educación, Universidades, Investigación y Cultura, abriéndose el plazo para la presentación de enmiendas por parte de los senadores. Una de ellas, del Grupo Parlamentario Socialista -la número 130- pretendía sustituir la disposición transitoria cuarta, proponiendo el siguiente texto:

“1. Se autoriza al Gobierno para adecuar las enseñanzas de Educación Física que actualmente se imparten en los Institutos Nacionales de Educación Física, a lo establecido en la Ley 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.

2. En tanto se procede a la adecuación a que se refiere el apartado anterior, el Gobierno podrá establecer los requisitos de acceso y las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos a que conducen los estudios que actualmente se cursan en dichos Institutos. El título de licenciado será equivalente, a todos los efectos, al de licenciado universitario. Las Universidades impartirán, en su caso, estudios de tercer ciclo relacionados con la educación física mediante convenios celebrados al efecto.”²²

Esta modificación de la disposición transitoria cuarta, que pretendía clarificar la regulación vigente y futura de los estudios de educación física, fue aceptada por la

¹⁸ *Debate sobre el Dictamen de la Comisión de Educación y Cultura del Proyecto de Ley del Deporte.* Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, Pleno y Diputación Permanente, IV Legislatura, núm. 42, Sesión Plenaria núm. 38, 31 de mayo de 1990, p. 1996. Archivo del Congreso de los Diputados.

¹⁹ *Ibid.*, p. 2000.

²⁰ *Aprobación por el Pleno del Proyecto de Ley del Deporte.* Boletín Oficial de las Cortes Generales (Congreso de los Diputados), IV Legislatura, Serie A: Proyectos de Ley, núm. 5-8, de 6 de junio de 1990, pp. 289-312. Archivo del Congreso de los Diputados.

²¹ *Texto remitido por el Congreso de los Diputados del Proyecto de Ley del Deporte.* Boletín Oficial de las Cortes Generales (Senado). IV Legislatura, Serie II: Proyectos de Ley, núm. 7 (a), 8 de junio de 1990, pp. 1 y ss. Archivo del Senado.

²² *Enmiendas al Proyecto de Ley del Deporte.* Boletín Oficial de las Cortes Generales (Senado). IV Legislatura, Serie II: Proyectos de Ley, núm. 7 (d), 29 de junio de 1990, p. 60. Archivo del Senado.

²³ *Informe de la Ponencia designada en el seno de la Comisión de Educación, Universidades, Investigación y Cultura.* Boletín Oficial de las Cortes Generales (Senado). IV Legislatura, Serie II: Proyectos de Ley, núm. 7 (e), 13 de septiembre de 1990, p. 114. Archivo del Senado.

Ponencia de la Comisión de Educación, Universidades, Investigación y Cultura²³, y fue incorporada al Dictamen de la Comisión²⁴ y al texto final aprobado por el Senado²⁵.

No obstante, el texto anterior se prestaba menos a la confusión ya que en este último no se especificaba el Ministerio con competencias para ejecutar la ordenación de las enseñanzas, aunque parecía claro que sería el de Educación, volvía a las equívocas equivalencias y mantenía abierta las puertas al tercer ciclo, pero a través de convenios con las universidades.

2.3. Aprobación definitiva

El resto de tramitación parlamentaria hasta la aprobación definitiva del proyecto de Ley del Deporte y su publicación en el Boletín Oficial del Estado²⁶, no alteró el contenido de lo prescrito para la formación impartida en los INEF.

Sólo se abrió un debate referente al vacío legal en que quedaban las enseñanzas de los INEF al derogarse la Ley General de la Cultura Física y del Deporte de 1980, por la que se regulaban los estudios, remitiendo la nueva regulación de los estudios a la normativa educativa que, hasta la fecha, dejaban fuera de sus competencias la licenciatura en Educación Física, hasta el punto de no aparecer siquiera en el catálogo de enseñanzas universitarias del Consejo de Universidades²⁷. El Senador Guillén Izquierdo intentó resolver este vacío legal matizando que las disposiciones reglamentarias compatibles con la nueva Ley continuarían en vigor y que esta Ley daba una cobertura legal a esas disposiciones reglamentarias²⁸.

A diferencia de lo ocurrido con la Ley General de la Cultura Física y del Deporte de 1980²⁹, la ausencia de discusiones entre los grupos políticos en lo relativo

²⁴ *Dictamen de la Comisión de Educación, Universidades, Investigación y Cultura*. Boletín Oficial de las Cortes Generales (Senado). IV Legislatura, Serie II: Proyectos de Ley, núm. 7 (f), 18 de septiembre de 1990, p. 179. Archivo del Senado.

²⁵ *Texto aprobado por el Senado del proyecto de Ley del Deporte*. Boletín Oficial de las Cortes Generales (Senado). IV Legislatura, Serie II: Proyectos de Ley, núm. 7 (g), 26 de septiembre de 1990, p. 215. Archivo del Senado.

²⁶ Ley núm. 10/1990 de 15 de octubre (Jefatura del Estado). Ley del Deporte. BOE núm. 249 del 17.

²⁷ El inminente vacío legal, unido a la vieja aspiración de integración plena de los estudios de Educación Física en la Universidad motivó la creación de una coordinadora estatal formada por representantes de los nueve INEF, que promovieron diversos actos reivindicativos, como una manifestación el jueves 10 de mayo de 1990 ante el Palacio de La Moncloa que se saldó con quince contusionados tras una carga policial. E.S.B.: "Los estudios del INEF están al borde de un limbo legal". *El País*, sábado 12 de mayo de 1990, p. 27.

²⁸ *Dictamen del Proyecto de Ley del Deporte*. Diario de Sesiones del Senado, Comisión de Educación, Universidades, Investigación y Cultura, IV Legislatura, núm 37, de 13 de septiembre de 1990, p. 48. Archivo del Senado.

²⁹ En la elaboración de la Ley de la Cultura Física y del Deporte de 1980 el enfrentamiento político al abordar la cuestión de la formación de profesores de Educación Física fue evidente. Cfr. Pastor Pradillo, José Luis: *Definición y desarrollo del espacio profesional de la Educación Física en España (1961-1990)*, Madrid, Universidad de Alcalá (Colección Cuerpo y Educación, 9), 2000, pp. 476-497.

vo a la elevación de los INEF a la categoría universitaria durante la tramitación parlamentaria reflejaba un consenso político y cierto grado de madurez social en esta cuestión. En realidad, la Ley en su conjunto no suscitó debates intensos³⁰.

No se puede negar que la Ley del Deporte supuso un paso importante en el reconocimiento de la educación física como titulación universitaria superior, al autorizar al Gobierno para adecuar las enseñanzas de Educación Física a lo establecido en la Ley de Reforma Universitaria de 1983³¹.

3. DESARROLLO REGLAMENTARIO DE LA LEY DEL DEPORTE DE 1990

3.1. Ordenación universitaria a principios de la década de los noventa

La normativa vigente sobre regulación universitaria a principios de los noventa estaba protagonizada por la Ley de Reforma Universitaria de 1983³², que desarrollaba una filosofía de la Universidad como servicio público con un doble objetivo docente e investigador, definiendo a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias como los órganos con competencias para la gestión y ordenación de los estudios conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial³³. La creación de estos Centros sería propuesta por el Consejo Social de la Universidad correspondiente, y autorizada por la Comunidad Autónoma respectiva, previo informe del Consejo de Universidades³⁴.

Las titulaciones oficiales con validez en todo el territorio nacional y sus directrices generales serían determinadas por el Gobierno, a propuesta del Consejo de Universidades³⁵. Por otro lado, confirmaba la estructuración de las enseñanzas universitarias en tres ciclos, conducentes a las titulaciones de³⁶:

³⁰ En palabras del diputado socialista Martín del Burgo: "... entre las características de la Ley, señorías, hay una muy principal: el amplio debate previo y el alto grado de consenso entre los grupos parlamentarios ...". *Debate sobre las enmiendas del Senado al proyecto de Ley del Deporte*. Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, Pleno y Diputación Permanente, IV Legislatura, núm. 60, Sesión plenaria núm. 55, de 27 de septiembre de 1990, p. 2849. Archivo del Congreso de los Diputados.

³¹ Ley Orgánica núm. 11/1983, de 25 de agosto (Jefatura del Estado). Reforma universitaria. BOE núm. 209 de 1 de septiembre.

³² Id.

³³ Los Institutos Universitarios se concebían como centros orientados a la investigación, la especialización o la creación artística. *Ibid.*, art. 10.

La formación básica que se impartía en el INEF, sobre todo en los primeros cursos, separaba a estos centros del carácter que la Ley de Reforma Universitaria concedía a los Institutos Universitarios, y los acercaba más a las Facultades, merced también a la duración de sus estudios -5 años-

³⁴ *Ibid.*, art. 9

³⁵ *Ibid.*, art. 28

³⁶ *Ibid.*, art. 30

- Diplomado, Arquitecto técnico o Ingeniero técnico, las de primer ciclo
- Licenciado, Arquitecto o Ingeniero, las de segundo ciclo
- Doctor, las de tercer ciclo.

Entre la normativa que desarrollaba la Ley de Reforma Universitaria destacamos por el interés para nuestro trabajo las siguientes:

- Real Decreto 1496/1987, que regulaba la obtención, expedición y homologación de los títulos universitarios³⁷; reconocía los derechos de los títulos obtenidos antes de la entrada en vigor de dicho Real Decreto, a partir de enseñanzas cursadas en centros de educación superior no universitarios, y los equiparados o asimilados a títulos oficiales por sus disposiciones específicas³⁸. En esta situación se encontraban los estudios y titulaciones de los INEF.
- Real Decreto 1497/1987, que determinaba las directrices generales comunes de los planes de estudio de titulaciones oficiales³⁹, a la vez que establecía cuál debía ser el contenido de las directrices generales propias, específicas de cada titulación⁴⁰. Creaba el Catálogo de los Títulos Universitarios Oficiales en el que tenían cabida todos los títulos de Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico; y de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero elaborados y aprobados por Universidades públicas con arreglo a las directrices generales comunes establecidas en el Real Decreto y homologados por el Consejo de Universidades⁴¹. También creaba, dentro del Consejo de Universidades, las Subcomisiones de Evaluación de las Enseñanzas Universitarias que tenían, entre otras funciones, la de sugerir la incorporación de nuevas

³⁷ Real Decreto núm. 1496/1987, de 6 de noviembre (Ministerio de Educación y Ciencia). Obtención, expedición y homologación de títulos universitarios. BOE núm. 298 del 14 de diciembre.

³⁸ *Ibid.*, Disposición final segunda.

³⁹ Estas directrices generales comunes señalaban cuál debía ser, en términos generales, la duración y ordenación cíclica de las enseñanzas, las opciones de acceso al segundo ciclo, la carga lectiva y los contenidos de los planes de estudio. Real Decreto núm. 1497/1987, de 27 de noviembre (Ministerio de Educación y Ciencia). Directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE núm. 298 de 14 de diciembre.

⁴⁰ Las Directrices generales propias concretaban las Directrices generales comunes para cada título oficial y debían contener básicamente la siguiente información: denominación del título oficial, definición de los objetivos formativos o del perfil profesional del titulado, la estructura cíclica y duración de las enseñanzas, el acceso al segundo ciclo, la carga lectiva máxima y mínima de cada ciclo y las materias troncales -incluyendo una breve descripción y su vinculación a áreas de conocimiento-. *Ibid.*, art. 8.º

⁴¹ *Ibid.*, Disposición adicional primera.

titulaciones al citado Catálogo, en base al desarrollo del conocimiento o las demandas sociales⁴².

- Real Decreto 557/1991, que establecía las condiciones para la creación, reconocimiento y adscripción de Universidades y Centros Universitarios⁴³.

3.2. Presión social por conseguir la incorporación a la Universidad

Un año después de la publicación de la Ley del Deporte de 1990 la Licenciatura en Educación Física seguía sin ser reconocida como una titulación universitaria superior, lo que repercutía negativamente en el prestigio social de los estudios -no se valoraba su nivel científico- y la calidad de la enseñanza, además de marginar a los “licenciados equivalentes” en las oposiciones⁴⁴ y dificultar la creación de doctorados específicos.

La Licenciatura en Educación Física se correspondía, según la normativa legal, con los estudios universitarios de primer y segundo ciclo⁴⁵. La Administración consideraba la Licenciatura en Educación Física en igualdad de condiciones con cualquier otra para el acceso a la docencia en Enseñanza Media⁴⁶. Sin embargo, la titulación de Licenciado en Educación Física establecida en 1981⁴⁷ seguía sin contemplarse en el Catálogo de Títulos Universitarios Oficiales.

La ambigüedad y falta de definición académica de las enseñanzas originó que profesores y alumnos de los INEF multiplicaran sus actos reivindicativos y de protesta. En mayo de 1990 los alumnos de los INEF hacían público un comunicado en el que aseveraban que:

“... la E.F., la motricidad humana, la cultura física y el deporte (o como queramos llamarlo), fenómenos de importancia y magnitud sociológica, política, económica y cultural evidente, que ocupan y preocupan, generan multitud de inversiones, dinamismos e investigaciones, constituyendo un Cuerpo de Conocimientos propio, siguen fuera de la Universidad y dentro de no se sabe qué”.⁴⁸

⁴² Ibid., Disposición adicional segunda.

⁴³ Real Decreto núm. 557/1991, de 12 de abril. (Ministerio de Educación y Ciencia). Creación y reconocimiento de Universidades y Centros Universitarios. BOE núm. 95 del 20.

⁴⁴ Cualquier licenciado podía presentarse a las oposiciones de Profesor de Educación Física, pero un Licenciado en Educación Física no podía hacerlo a las oposiciones de profesor de otras materias.

⁴⁵ Ley núm. 13/1980 de 31 de marzo ..., loc. cit., Art. 6.º

⁴⁶ Real Decreto núm. 1876/1984, de 10 de octubre de 1984 (Ministerio de Educación y Ciencia). Establece cátedras y agregaduras de Educación Física. BOE núm. 255 del 24.

⁴⁷ Real Decreto núm. 790/1981 de 24 de abril ..., loc. cit., Art. 5.º

⁴⁸ Zubiaur, Manuel. y Barbero, José Ignacio: “Pleno reconocimiento a los estudios de Educación Física”, Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte, núm. 4, (1990), p. 2.

El mismo día se reunían en León los directores de los nueve INEF para seguir coordinando estrategias conjuntas con la finalidad de conseguir el reconocimiento universitario de la titulación y vía libre para la integración en la Universidad. Una de las medidas adoptadas fue el envío de escritos al Consejo de Universidades, al Ministro de Educación y Ciencia y a otras entidades públicas⁴⁹.

La coordinadora estatal que agrupaba a los nueve centros del INEF en su lucha por obtener el nivel universitario se movilizó a finales de 1991 para solicitar una solución por parte de las autoridades académicas. Entre los actos de protesta realizados destacaban huelgas indefinidas, manifestaciones “a ritmo de carrera”, exhibiciones públicas de ejercicios gimnásticos, campañas informativas sobre el plan de estudios, etc.⁵⁰

Ante el retraso en el desarrollo reglamentario de lo previsto en la Ley del Deporte de 1990, el senador por León del Partido Popular Jaime Lobo Asenjo elevó al Gobierno el 16 de junio de 1992 una batería de preguntas⁵¹, entre las que se encontraban las siguientes: “Académicamente, dónde se tiene pensado ubicar de forma definitiva, los INSTITUTOS NACIONALES DE EDUCACIÓN FÍSICA?”, “¿Tiene el Gobierno voluntad política de crear las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte?”, y “¿Va a crearse un ‘curso puente’ para los Diplomados en Educación Física?”.

El Gobierno respondía a estas preguntas en un escrito fechado el 15 de septiembre de 1992⁵², asegurando al senador Jaime Lobo que el Gobierno estaba tratando de hacer efectiva la previsión de adecuación de las enseñanzas de educación física a la Ley de Reforma Universitaria de 1983, a través de la elaboración de un Real Decreto que en aquellos momentos se hallaba en fase de tramitación. Por otro lado, la creación y supresión de Facultades, recordaba el Gobierno, correspondía a las Comunidades Autónomas, a propuesta del Consejo Social de la Universidad respectiva y previo informe del Consejo de Universidades; sería cada Universidad, tras la publicación del mencionado Real Decreto, quien indicaría, en cada caso, el Centro donde se habrían de impartir las enseñanzas de educación física.

⁴⁹ Ibid., pp. 2-4.

⁵⁰ Solé, Antonio: “¿Contamos contigo?: Los alumnos del INEF se movilizan de nuevo por la titulación universitaria”. El País, martes 3 de diciembre de 1991, Suplemento Educación, p. 8.

⁵¹ Preguntas del senador D. Jaime Lobo Asenjo, del Grupo Parlamentario Popular, al Gobierno sobre la previsión del Gobierno de crear Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y la ubicación de los Institutos Nacionales de Educación Física; si va a crearse un “curso puente” para los Diplomados en Educación Física y la fecha en que se implantará la Educación Física en los dos cursos de Bachillerato. Registro de Entrada en el Senado núm. 24013 de 18 de junio de 1992. Archivo del Senado.

⁵² Respuesta del Gobierno a la pregunta del senador D. Jaime Lobo Asenjo, del Grupo Parlamentario Popular, sobre la previsión del Gobierno de crear Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y la ubicación de los Institutos Nacionales de Educación Física; si va a crearse un “curso puente” para los Diplomados en Educación Física y la fecha en que se implantará la Educación Física en los dos cursos de Bachillerato. Registro de Entrada en el Senado núm. 25243 de 21 de septiembre de 1992. Archivo del Senado.

En cuanto al “curso puente”, se limitaba a señalar que el futuro Real Decreto de incorporación de las enseñanzas de la Educación Física a la Universidad tendría en cuenta “cuantas circunstancias concurren en estos estudios” y los derechos de quienes hubieran cursado los estudios de educación física con anterioridad a la entrada en vigor del Real Decreto.

3.3. Real Decreto 1423/1992 de 27 de noviembre

EL Real Decreto 1423/1992⁵³ desarrollaba la disposición transitoria cuarta de la Ley del Deporte de 1990, que autorizaba al Gobierno para adecuar las enseñanzas cursadas en los INEF a lo establecido en la Ley de Reforma Universitaria de 1983⁵⁴. Este Real Decreto establecía una nueva ordenación de los estudios de educación física en el seno de la Universidad y derogaba la regulación anterior dimanada del Real Decreto 790/1981⁵⁵. El nuevo Real Decreto decretaba que, a partir de ese momento, las enseñanzas de Educación Física se desarrollarían en las Universidades, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria⁵⁶, fijando un plazo para la adecuación total a las exigencias referentes a profesores, centros e instalaciones: el uno de octubre de 1997⁵⁷. En la elaboración de este Decreto la Administración Central tuvo en cuenta los informes de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, País Vasco y Valencia, de la Comisión Superior de Personal y del Consejo de Universidades⁵⁸.

Los INEF, que habían estado vinculados orgánica y funcionalmente a otros órganos diferentes a los de la Administración educativa aunque se reservaran al Ministerio de Educación y Ciencia y a las universidades a las que estaban adscritos las competencias académicas, ahora debían completar el proceso de adaptación -proceso iniciado bastantes años antes- de su régimen al de los estudios universitarios. El Real Decreto 1423/1992 reconocía que las enseñanzas de educación física debían ser impartidas en concordancia con las exigencias -en cuanto a profesorado, centros e instalaciones- propias de la formación universitaria, para garantizar un mínimo de calidad docente e investigadora que asegurara la igualdad de oportunidades en el servicio público de la Educación Superior⁵⁹.

Los requisitos para la creación o reconocimiento de nuevos Centros con capacidad para impartir las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos univer-

⁵³ Real Decreto núm. 1423/1992 de 27 de noviembre (Ministerio de Educación y ciencia). Incorporación de las enseñanzas de educación física a la Universidad. BOE núm. 307 de 23 de diciembre (correcciones en BOE 4 febrero 1993).

⁵⁴ Ley núm. 10/1990 ..., loc.cit., Disposición transitoria 4.^a

⁵⁵ Real Decreto núm. 790/1981 de 24 de abril ..., loc. cit..

⁵⁶ Real Decreto núm. 1423/1992 ..., loc. cit., art. 1.º

⁵⁷ Ibid., Disposición transitoria primera.

⁵⁸ Real Decreto núm. 1423/1992 ..., loc. cit., preámbulo.

⁵⁹ Id.

sitarios oficiales y con validez en todo el territorio nacional venían recogidos en el Real Decreto 557/1991 de 12 de abril, que remarcaba en su preámbulo que era la Universidad la única institución con capacidad para expedir dichos títulos “hasta el punto de que todo Centro docente superior necesita, a estos efectos, estar integrado en una Universidad pública o privada, o adscrito a una de las primeras”⁶⁰. Algunos de estos requisitos eran:

- La creación de un Centro universitario debe ser aprobada por la Administración competente, previo informe del Consejo de Universidades y a propuesta del Consejo Social o de la propia Universidad en el caso de las privadas. El Consejo de Universidades tiene que haber homologado los correspondientes planes de estudio⁶¹.
- El profesorado debe estar en posesión del título de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero y, en casos excepcionales, es suficiente el de Diplomado, Arquitecto técnico o Ingeniero técnico. El tanto por ciento mínimo de Doctores es de un 30% para enseñanzas de primer ciclo, un 70% para las de segundo ciclo y un 100% para las de tercer ciclo. A nivel general, al menos la mitad de los docentes universitarios deben ser doctores y más del 60% en régimen de dedicación a tiempo completo. La relación profesor/alumno no debe ser inferior a 1/25⁶².
- Contar con un número suficiente de personal de Administración y Servicios⁶³.
- Cumplir con unas exigencias materiales mínimas referentes a espacios docentes e investigadores, biblioteca, instalaciones deportivas, etc⁶⁴.
- Presentar un expediente de creación o reconocimiento que deberá contener: justificación de las enseñanzas; justificación de los objetivos y programas de investigación; justificación de la plantilla de profesorado; justificación de la plantilla de personal de Administración y Servicios; y descripción de edificios e instalaciones y su ubicación⁶⁵.

Otros criterios que se tendrían en cuenta para la creación o reconocimiento de Centros universitarios serían⁶⁶:

⁶⁰ Real Decreto núm. 557/1991 ..., loc. cit., preámbulo.

Esto ya se anunciaba en la Ley de Reforma Universitaria, al referirse a Universidades privadas: “En todo caso, para homologar los títulos expedidos por centros privados de enseñanza superior, será necesario que éstos estén integrados en una Universidad privada o adscritos a una pública”. LEY núm. 11/1983 ..., loc. cit., art. 58.5

⁶¹ Real Decreto núm. 557/1991 ..., loc. cit., arts. 15, 16.1 y 16.4

⁶² Ibid., arts. 6 y 7.

⁶³ Ibid., art. 8.º

⁶⁴ Ibid., art. 9.º y anexo.

⁶⁵ Ibid., art. 13.2 y 16.3

⁶⁶ Ibid., art. 4.º

- Las necesidades de programación general de la enseñanza en su nivel superior, derivadas de la población escolar, del desarrollo de nuevas ramas surgidas del avance científico y de las necesidades de los distintos sectores profesionales⁶⁷.
- Su incidencia en el entorno geográfico, de acuerdo con la normativa vigente en materia de planificación urbanística.

Los aspirantes al ingreso en las enseñanzas superiores de educación física pasaban a guiarse por los mismos criterios que para el acceso a cualquier otro estudio conducente a la obtención de una licenciatura universitaria, si bien las Universidades podrían realizar pruebas de evaluación de aptitud para la actividad física y el deporte⁶⁸.

El acceso al segundo ciclo de los estudios conducentes a la obtención del título de Licenciado en Educación Física podía hacerse a través de dos vías⁶⁹:

1. Superando el primer ciclo de los estudios
2. Estando en posesión de la titulación de Maestro-Especialidad Educación Física⁷⁰ y aprobando un curso de 45 créditos de complementos de formación.

3.4. Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

La titulación que obtenían los que cursaban las enseñanzas universitarias en educación física sería, según el Real Decreto 1423/1992, la de Licenciado en Educación Física⁷¹. Por primera vez, en el curso 1992-93 los estudios superiores de educación física aparecerán en los documentos oficiales con el rango de enseñanzas

⁶⁷ El auge y desarrollo de la Actividad Física y del Deporte de los últimos años en la sociedad española justificaban ampliamente la existencia de un centro universitario en el que se desarrollaran los estudios e investigaciones relacionados con este ámbito.

⁶⁸ Real Decreto núm. 1423/1992 ..., loc. cit., art. 3.º

⁶⁹ Orden de 11 de octubre de 1994 (Ministerio de Educación y Ciencia). Titulaciones y estudios de primer ciclo y complementos de formación para acceso a las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. BOE núm. 250 de 19 de octubre de 1994.

⁷⁰ Real Decreto núm. 1440/1991 de 30 de agosto (Ministerio de Educación y Ciencia). Establece el título universitario oficial de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención. BOE núm. 244 del 11 de octubre.

⁷¹ Se contemplaba que los licenciados en educación física anteriores a la aparición del Real Decreto 1423/1992 tendrían los mismos derechos académicos y profesionales que quienes obtuvieran la titulación con la nueva regulación. Por otro lado, el título de Diplomado en Educación Física dejaba de expedirse con la nueva ordenación. Real Decreto núm. 1423/1992 ..., loc. cit., disposiciones adicionales primera y segunda.

⁷² *Estadística de la Enseñanza Superior en España. Curso 1992-93*. Madrid, Instituto Nacional de Estadística, 1996, p. 19.

universitarias sin ambigüedades al contemplarse la Licenciatura en Educación Física como una más⁷².

Poco después el Real Decreto 1670/1993⁷³ cambiaría la denominación de la titulación al establecer el título universitario oficial de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Tras este cambio de nombre subyacía una nueva orientación de los estudios, como indicaba el Ministro de Educación y Ciencia, cuando el Real Decreto mencionado estaba en fase de elaboración por el Consejo de Universidades:

“... la denominación del título de estas enseñanzas va a sufrir un cambio sustancial, que incidirá sin duda alguna en los planteamientos académicos de esta Institución [INEF de Madrid] y, que espero tendrá notables repercusiones en la cualificación de las funciones profesionales de los futuros licenciados.

La nueva denominación, que ha contado con el consenso prácticamente unánime de todos, viene a sustituir el término tradicional de educación física, que aunque posee una gran riqueza conceptual, no recoge, sin embargo, otros aspectos de la actividad física que pueden y deben ser objeto de estudio e investigación, desde una perspectiva científica y universitaria. Es conocido que, el ámbito de la educación física ha condicionado desde sus orígenes los planes de estudio de estas enseñanzas que han estado polarizados hacia la docencia, orientación que durante un tiempo tuvo su justificación en la necesidad de formar profesores para impartir la materia en el contexto escolar.

Pero no hay que olvidar que estas enseñanzas, por el propio auge y relevancia social y económica de la actividad física y deportiva, se orientan cada vez más hacia el estudio de los aspectos más significativos de la teoría y la práctica de los ejercicios físicos y del deporte, no sólo desde un enfoque educativo, sino también, recreativo, higiénico, terapéutico, de rendimiento, de gestión, etc.”⁷⁴

El término “Ciencias de la Actividad Física y del Deporte” era más adecuado para englobar el hecho físico-deportivo, que estaba pasando desde una estructura

⁷³ Real Decreto núm. 1670/1993 de 24 de septiembre (Ministerio de Educación y Ciencia). Establece el título universitario oficial de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. BOE núm. 251 de 20 de octubre.

⁷⁴ Pérez Rubalcaba, Alfredo: “Palabras pronunciadas por el Excmo. Sr. D. Alfredo Pérez Rubalcaba, Ministro de Educación y Ciencia”, *Solemne Acto Conmemorativo del XXV Aniversario del INEF y entrega de la Beca de Honor del Centro a S.A.R. el Príncipe de Asturias*, Madrid, INEF de Madrid-CSD, 30 abril de 1993, p. 40.

⁷⁵ Rivadeneyra Sicilia, María Luisa: “Formación inicial y nuevas perspectivas laborales del Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en Europa”, *III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*, Guadalajara, 26 al 29 de junio de 1996, p. 741.

lineal y homogénea a otra múltiple y heterogénea con la que había que contar al diseñar la formación universitaria⁷⁵.

Las directrices generales propias de los planes de estudio de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte venían recogidas en el citado Real Decreto 1670/1993⁷⁶. Estas directrices señalaban las materias troncales de primer y segundo ciclo, dando un plazo de tres años para que las universidades remitieran para su homologación al Consejo de Universidades los nuevos planes de estudio de acuerdo con las directrices generales.

Los nuevos planes de estudio reflejaban un esfuerzo de adaptación, quizás insuficiente, de las enseñanzas a las nuevas tendencias de la actividad física y el deporte en el ámbito de la gestión deportiva y, agotada por saturación la salida profesional de docencia en educación secundaria -masiva en épocas anteriores-⁷⁷, la aparición de nuevos horizontes laborales en el marco de una demanda creciente de práctica deportiva orientada hacia la salud o la recreación de personas de todas las edades y niveles de condición física en ámbitos extraescolares y extrafederativos⁷⁸.

El Real Decreto 1954/1994 homologaba el título Licenciado en Educación Física a la nueva titulación de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, a la vez que la incluía en el Catálogo de Títulos Universitarios Oficiales⁷⁹.

Algunos de los centros en los que se imparten los estudios que conducen al título de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte modificaron su denominación durante la década de los noventa en función de su dependencia administrativa:

- a) Si dependían administrativamente de la Universidad, se llamaban Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (FCAFD) o Facultades de Ciencias del Deporte (FCD).
- b) Si dependían administrativamente de otra entidad, se seguían denominando Institutos Nacionales de Educación Física (INEF), a excepción de los ubicados en el País Vasco y Valencia, denominados Instituto Vasco de Educación Física (IVEF) e Instituto Valenciano de Educación Física (IVEF), respectivamente.

⁷⁶ Real Decreto núm. 1670/1993..., loc. cit.

⁷⁷ Cfr. Martínez del Castillo, Jesús: Proyección del mercado deportivo laboral en la España de los noventa, en Martínez del Castillo, Jesús y Hernández Vázquez, José Luis: *Estructura ocupacional y mercado de trabajo en el deporte*, Madrid, MEC-CSD (Investigación en Ciencias del Deporte, 4), 1995, pp. 3-56.

⁷⁸ Cfr. López Fernández, Iván y Almendral Lara, Pedro: "Contenido de los planes de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en España", *Apunts Educación Física y Deportes*, núm. 65, (2001), pp. 72-85.

⁷⁹ Real Decreto 1954/1994, de 30 de septiembre (Ministerio de Educación y Ciencia). Homologación de títulos a los del Catálogo de Títulos Universitarios Oficiales, creado por el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre. BOE núm. 275 de 17 de noviembre.

Esta bipolaridad administrativa se explica, por un lado, por las competencias que, en materia de educación, poseen las Comunidades Autónomas; y, por otro lado, por la autonomía universitaria sancionada por la Ley de Reforma Universitaria. Esta coyuntura ha permitido que centros análogos hayan encontrado soluciones diferentes en cuanto a su dependencia académica. A esto habría que añadir la dificultad que ha supuesto, sobre todo en algunos centros, cumplir las exigencias referentes a personal docente contenidas en el Real Decreto 557/1991, y el cambio de las condiciones laborales que supondría para el personal -docente y de administración y servicios- que trabajaba en el INEF la transferencia de la dependencia administrativa a la Universidad⁸⁰.

El reconocimiento del nivel universitario de los INEF no sólo significaba un traspaso de competencias y la dependencia de la Universidad. Implicaba la culminación de una aspiración secular al conseguirse por primera vez la normalización académica de los estudios de educación física en los distintos niveles de la enseñanza oficial -unos años antes se había obtenido un reconocimiento similar en la enseñanza primaria y secundaria- y la equiparación a las demás materias curriculares, completando un camino ya recorrido por algunos de los países más avanzados del mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aprobación por el Pleno del Proyecto de Ley del Deporte. Boletín Oficial de las Cortes Generales (Congreso de los Diputados), IV Legislatura, Serie A: Proyectos de Ley, núm. 5-8, de 6 de junio de 1990, pp. 289-312. Archivo del Congreso de los Diputados.

Debate de totalidad del proyecto de Ley del Deporte. Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, Pleno y Diputación Permanente, IV Legislatura, núm. 22, Sesión Plenaria núm. 19, de 8 de marzo de 1990, pp. 820-845. Archivo del Congreso de los Diputados.

Debate sobre el dictamen de la Comisión de Educación y Cultura, a la vista del informe de la Ponencia, sobre el proyecto de Ley del Deporte. Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, Comisión de Educación y Cultura, IV

⁸⁰ Las condiciones favorables que se dieron, por ejemplo, en el primer centro en convertirse en Facultad -el de Granada- no se han repetido en todos los INEF: la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y la Universidad de Granada eran favorables a la transferencia de la dependencia académica; la Universidad de Granada, entre las cinco primeras de España y la primera en número de titulaciones, representaba el 60% de la economía granadina, con 65000 alumnos y 22000 millones de presupuesto, por lo que las autoridades políticas eran bastante sensibles con este tema; en el momento de la integración todos los profesores del INEF de Granada eran jóvenes y licenciados -algunos ya doctores- y apuestan por la dependencia universitaria. No obstante, también hubo problemas burocráticos y críticas de sectores minoritarios. Oña Sicilia, Antonio y Jiménez Soto, Ignacio: "La Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Granada y sus implicaciones con el deporte universitario", *III Jornadas de Actividad Física y Universidad (Barcelona, febrero 1993)*, Barcelona, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1993, pp. 142-143.

Legislatura, núm. 73, 18 de abril de 1990, pp. 2095 y ss. Archivo del Congreso de los Diputados.

Debate sobre el Dictamen de la Comisión de Educación y Cultura del Proyecto de Ley del Deporte. Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, Pleno y Diputación Permanente, IV Legislatura, núm. 42, Sesión Plenaria núm. 38, 31 de mayo de 1990, pp. 1986 y ss. Archivo del Congreso de los Diputados.

Debate sobre las enmiendas del Senado al proyecto de Ley del Deporte. Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, Pleno y Diputación Permanente, IV Legislatura, núm. 60, Sesión plenaria núm. 55, de 27 de septiembre de 1990, pp. 2846 y ss. Archivo del Congreso de los Diputados.

Dictamen de la Comisión de Educación y Cultura sobre el Proyecto de Ley del Deporte. Boletín Oficial de las Cortes Generales (Congreso de los Diputados), IV Legislatura, Serie A: Proyectos de ley, núm. 5-7, 24 de abril de 1990, pp. 265 y ss. Archivo del Congreso de los Diputados.

Dictamen de la Comisión de Educación, Universidades, Investigación y Cultura. Boletín Oficial de las Cortes Generales (Senado). IV Legislatura, Serie II: Proyectos de Ley, núm. 7 (f), 18 de septiembre de 1990, pp. 147-179. Archivo del Senado.

Dictamen del Proyecto de Ley del Deporte. Diario de Sesiones del Senado, Comisión de Educación, Universidades, Investigación y Cultura, IV Legislatura, núm 37, de 13 de septiembre de 1990, pp. 2 y ss. Archivo del Senado.

Enmiendas del Senado al proyecto de Ley General de la Cultura Física y del Deporte. Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, Sesión Plenaria núm. 75, de 25 de marzo de 1980, pp. 5067-5098. Archivo del Congreso de los Diputados.

Enmiendas al proyecto de Ley del Deporte. Boletín Oficial de las Cortes Generales (Congreso de los Diputados), IV Legislatura, Serie A: Proyectos de Ley, núm. 5-3, 5 de marzo de 1990, pp. 25-210. Archivo del Congreso de los Diputados.

Enmiendas al Proyecto de Ley del Deporte. Boletín Oficial de las Cortes Generales (Senado). IV Legislatura, Serie II: Proyectos de Ley, núm. 7 (d), 29 de junio de 1990, pp. 33 y ss. Archivo del Senado.

E.S.B.: "Los estudios del INEF están al borde de un limbo legal". *El País*, sábado 12 de mayo de 1990, p. 27.

Estadística de la Enseñanza Superior en España. Curso 1992-93. Madrid, Instituto Nacional de Estadística, 1996.

FERNÁNDEZ NARES, S: *La educación física en el sistema educativo español: currículum y formación del profesorado*, Granada, Universidad de Granada, 1993.

HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, J.L.: “Profesor de Educación Física: pasado, presente y futuro”, *Boletín Informativo del Colegio Oficial de Profesores de Educación Física*, Anexo I, (1980).

Informe de la Ponencia encargada del estudio de las enmiendas al proyecto de Ley del Deporte. Boletín Oficial de las Cortes Generales (Congreso de los Diputados), IV Legislatura, Serie A: Proyectos de Ley, núm. 5-6, 10 de abril de 1990, pp. 231 y ss. Archivo del Congreso de los Diputados.

Informe de la Ponencia designada en el seno de la Comisión de Educación, Universidades, Investigación y Cultura. Boletín Oficial de las Cortes Generales (Senado). IV Legislatura, Serie II: Proyectos de Ley, núm. 7 (e), 13 de septiembre de 1990, pp. 107 y ss. Archivo del Senado.

LEY núm.77/1961 de 23 de diciembre (Jefatura del Estado). CULTURA FISICA. Ley de Educación Física. BOE núm. 309 del 27.

LEY núm. 14/1970 de 4 de agosto (Jefatura del Estado). Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE núm. 187 del 6.

LEY núm. 13/1980 de 31 de marzo (Jefatura del Estado). Ley General de la Cultura Física y del Deporte. BOE núm. 89 de 12 de abril.

LEY ORGÁNICA núm. 11/1983, de 25 de agosto (Jefatura del Estado). Reforma universitaria. BOE núm. 209 de 1 de septiembre.

LEY núm. 10/1990 de 15 de octubre (Jefatura del Estado). Ley del Deporte. BOE núm. 249 del 17.

LÓPEZ FERNÁNDEZ, I. y ALMENDRAL LARA, P.: “Contenido de los planes de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en España”, *Apunts Educación Física y Deportes*, núm. 65, (2001), pp. 72-85.

MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J.: Proyección del mercado deportivo laboral en la España de los noventa, en MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J. y HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, J.L.: *Estructura ocupacional y mercado de trabajo en el deporte*, Madrid, MEC-CSD (Investigación en Ciencias del Deporte, 4), 1995, pp. 3-56.

MARTÍNEZ NAVARRO, A.: “Anotaciones a la Historia de la Educación Física española en el siglo XIX”, *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, núm. 2, (1983), pp. 153-164.

OÑA SICILIA, A. y JIMÉNEZ SOTO, I.: “La Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Granada y sus implicaciones con el deporte universitario”, *III Jornadas de Actividad Física y Universidad (Barcelona, febrero 1993)*, Barcelona, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1993, pp. 141-146.

ORDEN de 11 de octubre de 1994 (Ministerio de Educación y Ciencia). Titulaciones y estudios de primer ciclo y complementos de formación para acceso a las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. BOE núm. 250 de 19 de octubre de 1994.

PASTOR PRADILLO, J.L.: *El espacio profesional de la educación física en España: génesis y formación (1883-1961)*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá (Colección Cuerpo y Educación, 7), 1997.

PASTOR PRADILLO, J.L.: *Definición y desarrollo del espacio profesional de la Educación Física en España (1961-1990)*, Madrid, Universidad de Alcalá (Colección Cuerpo y Educación, 9), 2000.

PÉREZ RUBALCABA, A.: "Palabras pronunciadas por el Excmo. Sr. D. Alfredo Pérez Rubalcaba, Ministro de Educación y Ciencia", *Solemne Acto Conmemorativo del XXV Aniversario del INEF y entrega de la Beca de Honor del Centro a S.A.R. el Príncipe de Asturias*, Madrid, INEF de Madrid-CSD, 30 abril de 1993.

Preguntas del senador D. Jaime Lobo Asenjo, del Grupo Parlamentario Popular, al Gobierno sobre la previsión del Gobierno de crear Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y la ubicación de los Institutos Nacionales de Educación Física; si va a crearse un "curso puente" para los Diplomados en Educación Física y la fecha en que se implantará la Educación Física en los dos cursos de Bachillerato. Registro de Entrada en el Senado núm. 24013 de 18 de junio de 1992. Archivo del Senado.

Proyecto de Ley del Deporte. Boletín Oficial de las Cortes Generales (Congreso de los Diputados), IV Legislatura, Serie A: Proyectos de Ley, núm. 5-1, de 31 de enero de 1990, pp. 1-22. Archivo del Congreso de los Diputados.

REAL DECRETO núm. 790/1981 de 24 de abril (Presidencia). Regulación. BOE núm. 108 de 6 de mayo.

REAL DECRETO núm. 1876/1984, de 10 de octubre de 1984 (Ministerio de Educación y Ciencia). Establece cátedras y agregadurías de Educación Física. BOE núm. 255 del 24.

REAL DECRETO núm. 1496/1987, de 6 de noviembre (Ministerio de Educación y Ciencia). Obtención, expedición y homologación de títulos universitarios. BOE núm. 298 del 14 de diciembre.

REAL DECRETO núm. 1497/1987, de 27 de noviembre (Ministerio de Educación y Ciencia). Directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE núm. 298 de 14 de diciembre.

REAL DECRETO núm. 557/1991, de 12 de abril. (Ministerio de Educación y Ciencia). Creación y reconocimiento de Universidades y Centros Universitarios. BOE núm. 95 del 20.

REAL DECRETO núm. 1440/1991 de 30 de agosto (Ministerio de Educación y Ciencia). Establece el título universitario oficial de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención. BOE núm. 244 del 11 de octubre.

REAL DECRETO núm. 1423/1992 de 27 de noviembre (Ministerio de Educación y ciencia). Incorporación de las enseñanzas de educación física a la Universidad. BOE núm. 307 de 23 de diciembre (correcciones en BOE 4 febrero 1993).

REAL DECRETO núm. 1670/1993 de 24 de septiembre (Ministerio de Educación y Ciencia). Establece el título universitario oficial de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. BOE núm. 251 de 20 de octubre.

REAL DECRETO 1954/1994, de 30 de septiembre (Ministerio de Educación y Ciencia). Homologación de títulos a los del Catálogo de Títulos Universitarios Oficiales, creado por el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre. BOE núm. 275 de 17 de noviembre.

Respuesta del Gobierno a la pregunta del senador D. Jaime Lobo Asenjo, del Grupo Parlamentario Popular, sobre la previsión del Gobierno de crear Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y la ubicación de los Institutos Nacionales de Educación Física; si va a crearse un "curso puente" para los Diplomados en Educación Física y la fecha en que se implantará la Educación Física en los dos cursos de Bachillerato. Registro de Entrada en el Senado núm. 25243 de 21 de septiembre de 1992. Archivo del Senado.

RIVADENEYRA SICILIA, M.L.: "Formación inicial y nuevas perspectivas laborales del Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en Europa", III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio, Guadalajara, 26 al 29 de junio de 1996, pp. 741-748..

SOLÉ, A.: "¿Contamos contigo?: Los alumnos del INEF se movilizan de nuevo por la titulación universitaria". El País, martes 3 de diciembre de 1991, Suplemento Educación, p. 8.

Texto remitido por el Congreso de los Diputados del Proyecto de Ley del Deporte. Boletín Oficial de las Cortes Generales (Senado). IV Legislatura, Serie II: Proyectos de Ley, núm. 7 (a), 8 de junio de 1990, pp. 1 y ss. Archivo del Senado.

Texto aprobado por el Senado del proyecto de Ley del Deporte. Boletín Oficial de las Cortes Generales (Senado). IV Legislatura, Serie II: Proyectos de Ley, núm. 7 (g), 26 de septiembre de 1990, pp. 183 y ss. Archivo del Senado.

ZUBIAUR, M. y BARBERO, J.I.: "Pleno reconocimiento a los estudios de Educación Física", *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, núm. 4, (1990), pp. 2-4.

LA FORMACIÓN DE MAESTROS/AS ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA, HASTA LA LOGSE (1990)

Dr. Juan Martín López Sánchez
Universidad de Jaén

RESUMEN: El tratamiento irregular que tuvo la Educación Física, en los diferentes Planes de Estudio de Magisterio durante el s. XX, en la formación de los maestros/as; se compensó con diferentes intentos, desde fuera de las Escuelas de Formación del Profesorado (Ministerio de Educación), como los de la Escuela Central de Gimnasia del Ejército, Secretaría General del Movimiento y Ministerio de Cultura; este proceso, va desde las primeras especializaciones y los instructores elementales, a los Maestros/as Instructores/as y los Maestros/as especialistas. Con la LOGSE (1990), la creación del Título Oficial de Maestro/a especialista en Educación Física (1991) y la asunción de esta competencia, por las Escuelas de Formación del Profesorado (Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación); la formación de los Maestros/as especialistas, pasa a ser competencia del Ministerio de Educación.

PALABRAS CLAVE: España. Educación Física. Maestros especialistas. Formación inicial. s. XX.

THE FORMATION OF SPECIALISTIC TEACHERS IN PHYSICAL EDUCATION, UNTIL LOGSE (1990)

ABSTRAC: The irregular treatment that the Physical education, in the different Curricula of Teaching during s. XX, in the formation of teachers; it was compensated with different attempty, from outside the Schools of Formation of the Teaching staff (Ministry of Education), like those of the Central School of Gymnastics of the Army, General Secretariat of the Movement and Ministry of Culture; this process, goes from the first specializations and the elementary instructors, to the specialistic teachers, instructors and the teachers. With the LOGSE (1990), the creation of the Official Title of specialistic teachers in Physical education (1991) and the assumption of this competition, by the Schools of Formation of the Teaching staff (Schools of Teaching and Faculties of Education), the formation of the specialistic teachers, happens to be competition of the Ministry of Education.

KEY WORDS: Spain. Education Physique. Specialistic teachers. Initial formation. s. XX.

1. INTRODUCCIÓN

En España, la Educación Física no llega a la formación de los maestros/as, hasta el s. XX. Cuando la mayoría de los países de nuestro entorno, forman sus maestros/as en Educación Física en sus Escuelas de Magisterio a lo largo del s. XIX; en nuestro país, a pesar de las propuestas de: Jovellanos¹ en su *Tratado metódico para la Educación física e intelectual de los niños de principios del s. XIX* (1802), el intento de formar maestros en Educación Física de Amorós con el *Real Instituto Militar Pestalozziano* (1805), la influencia de la *gimnasia alemana*² y de la *gimnasia francesa* de Amorós³; la Educación Física no llegó a la formación de los maestros/as en las Escuelas de Magisterio y por consiguiente, tampoco a la Escuela Primaria.

Al final del s. XIX y principios del s. XX, los higienistas pondrán de moda la gimnasia sueca (por su fácil aplicación a la Escuela) y los representantes de la Institución Libre de Enseñanza, los *juegos y deportes* ingleses. La presencia de estos contenidos de Educación Física se reduce a las instituciones privadas, la Escuela pública carece de instalaciones y sobre todo de maestros/as especializados en Educación Física.

Aunque la Educación Física ha estado presente en todos los Planes de Estudios de Magisterio, su tratamiento ha sido irregular: esperanzador en el Plan de 1914 (gimnasia sueca y juegos), muy importante en el Plan de 1950 (contenidos biológicos, psicopedagógicos y metodología; y prácticas de gimnasia neosueca, juegos y deportes), menos relevante en el Plan de 1967 (teoría y didáctica de la Educación Física), casi desaparecida en el Plan de 1971 (en muchos centros, se llegó a tratar como materia optativa) y consolidada con la LOGSE (R. D. 1440/1991) con la creación del título de Maestro/a especialista en Educación Física. Este proceso seguido hasta la LOGSE (1990), confirma que la formación inicial de los maestros/as en nuestra materia (salvo en el Plan de 1950), nunca fue adecuada en las Escuelas de Formación del Profesorado, realizándose una serie de especializaciones en Educación Física, siempre desde fuera del Ministerio de Educación. Por todas estas circunstancias, la formación inicial de los especialistas de la Educación Física en la Escuela, ha tardado desde las primeras demandas de su necesidad, casi un siglo en establecerse. Hasta 1990 (LOGSE), no se ha iniciado este camino, gracias a la aparición de la especialidad en las Escuelas de Formación del Profesorado.

2. LA ESPECIALIZACIÓN DE MAESTROS/AS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Ante la falta de preparación de los maestros/as, en las primeras décadas del s. XX; desde 1924 (Escuela Central de Gimnasia del Ejército), dependiente del

¹ Jovellanos, G. M.: *Memorias sobre Educación pública*. Madrid. Espasa Calpe. 1975.

² Lagardera, F. *Una interpretación de la cultura deportiva en torno a los orígenes del deporte contemporáneo en Cataluña*. Tesis doctoral inédita. Barcelona. Universidad de Barcelona. 1990.

³ Cfr., Piernavieja, M. *La Educación Física en España. Antecedentes históricos*. Madrid. INEF. 1962 y Hernández Vázquez, J. L. *Los aparatos de Amorós y su influencia en la Gimnástica española*. En Seminario Francisco Amorós. Madrid. INEF. 1990.

Ministerio de la Guerra, y siempre fuera de instituciones dependientes del Ministerio de Educación (Escuelas de Formación del Profesorado), hasta el año 1990 (LOGSE), se siguieron otros caminos para especializar en Educación Física a los maestros/as. Este proceso lo concretamos⁴, en los siguientes pasos:

1. Primeras especializaciones.
2. Los Instructores/as elementales de Educación Física.
3. La Ley de Educación Física de 1961 y los Maestros/as instructores.
4. Los Cursos de perfeccionamiento de la UNED.
5. La Ley de Cultura Física de 1980 y los Maestros/as especialistas.

2.1. Primeras especializaciones

Ante la insuficiente preparación que ofrece el *Plan Bergamín*⁵, en Educación Física a los maestros/as; la primera institución, que se preocupa por la formación de especialistas de Educación Física para la Escuela, es la *Escuela Central de Gimnasia del Ejército*⁶, creada en Toledo por iniciativa del general Villalba. Aunque diseñada para cubrir las necesidades del Ejército (al no existir centros docentes de formación de profesorado civil en Educación Física) esta Escuela, asumió un papel fundamental en las titulaciones de Educación Física. De la influencia de esta Escuela, se deduce la importancia militarista que tuvo la Educación Física en el primer tercio del siglo XX en nuestro país, invadiendo el ámbito escolar. Para Contreras⁷, es el momento del auge de la gimnasia sueca, de los juegos y los deportes (aportación de la Institución Libre de Enseñanza). La Escuela Central de Gimnasia del Ejército, publicó una *Cartilla Gimnástica Infantil*⁸, para las Escuelas Nacionales de Primera Enseñanza. Para impartir las enseñanzas de Educación Física y la *Cartilla Gimnástica Infantil* en la Escuela, la Escuela de Toledo impartió dos tipos de titulaciones entre los maestros/as, que participaron en algún tipo de especialización, en Educación Física:

⁴ Cfr., López Sánchez, J. M. *Algunos factores influyentes en el conocimiento y desarrollo profesional de los docentes de Educación Física en Educación Primaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada, 1996 (p. 41-53) y López Sánchez, J. M. *Formación de Maestros/as especialistas en Educación Física*. En Delgado Noguera, M. A. (Coord) *Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del Entrenador deportivo*. Sevilla, Wanceulen, 1997, p.15-27.

⁵ Real Decreto de 30 de agosto de 1914, *relativo a la organización de las Escuelas de Primera Enseñanza*. Ministerio de Fomento. Colección legislativa de España. Tomo LI.

⁶ Real Decreto de 29 de Diciembre de 1919, de creación de la Escuela Central del Ejército. Ministerio de la Guerra (D. O. de 30 de diciembre).

⁷ Contreras Jordán, O. R. *Orígenes y evolución de la formación inicial del Profesorado de Educación Física*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15. Madrid, 1992.

⁸ Real Decreto de 18 de junio de 1924, *por el que se declara obligatoria la Cartilla Gimnástica Infantil*. Ministerio de la Guerra (Gaceta de Madrid, nº 171).

1. *Profesor de Educación Física de Primera Enseñanza*⁹: título que aparece por primera vez en la educación española, a los maestros/as que asisten a los cursos de la Escuela Central de Gimnástica de Toledo.
2. *Instructores de Educación Física*¹⁰: título de rango inferior al de profesor, a los maestros que se capacitan en el conocimiento técnico y aplicación de la Cartilla Gimnástica Infantil.

Estos cursos tienen las características que refleja el Curso de Perfeccionamiento en Educación Física de 1926, para 25 Maestros Nacionales. Los objetivos (reflejados en el punto 2º de la Real Orden), proporcionar a los maestros/as los conocimientos técnicos necesarios para ser:

- a. *Instructores de Gimnasia Educativa y directores de Juegos de los niños que concurren a las Escuelas Nacionales.*
- b. *Directores de instrucción física de los alumnos que asistan a las clases de adultos.*
- c. *Propagandistas y divulgadores de los planes y métodos de instrucción física convenientes en las distintas edades" .¹¹*

Entre los contenidos teóricos (cuadro nº 1), se recogen fundamentos de: Anatomía, Fisiología e Higiene; Gimnasia educativa (gimnasia sueca); Instrucción física infantil y general; Juegos y Análisis de movimientos. Entre las prácticas, los procesos de enseñanza-aprendizaje de: la Gimnasia Educativa, los Juegos y los Deportes, la Gimnasia de aplicación y la aplicación de la Cartilla gimnástica infantil.

CUADRO Nº 1. CONTENIDOS DEL CURSO DE ESPECIALIZACIÓN. (R. O. de 7 de enero de 1926).	
TEORÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Anatomía, Fisiología e Higiene, aplicada al ejercicio físico. - Educación e Instrucción física en general. - Gimnasia educativa. - Instrucción física infantil (basada en la Cartilla gimnástica). - Juegos y análisis de los movimientos
PRÁCTICAS	<ul style="list-style-type: none"> - Gimnasia educativa. - Juegos y deportes. - Gimnasia de aplicación. - Prácticas de Educación Física infantil.

⁹ Real Orden de 18 de marzo de 1927, *concediendo títulos de Profesor de Educación Física*. Ministerio de Instrucción y Bellas Artes (BOMIP. Y BA. de 22 de abril).

¹⁰ Real Orden de 23 de julio de 1927, *concediendo títulos de Instructor de Educación Física*. Ministerio de Instrucción y Bellas Artes (BOMIP. y BA. de 12 de agosto).

¹¹ Real Orden de 7 de enero de 1926, convocando un *Curso de Perfeccionamiento en Educación Física*. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (Gaceta de Madrid de 25 de enero).

El número de Maestros que obtuvieron estas titulaciones lo fijan, tanto Chinchilla¹², como Fernández Nares¹³, en 119 Maestros; formados en cuatro cursos: uno en 1926, dos en 1927 y otro en 1928. Otros autores como, Pozo, Alonso y Pastor Pradillo, afirman que el número de profesores de Educación Física de Primera Enseñanza formados fue diferente: "*entre 1926 y 1931 obtuvieron dicha titulación 91 Maestros nacionales españoles y participaron también en estos cursos de perfeccionamiento de la Escuela Central de Toledo, otros 53 inspectores de Primera Enseñanza*"¹⁴. En cuanto a los Maestros Instructores de Educación Física; Pozo, Alonso y Pastor Pradillo, capacitados en la aplicación de la Cartilla Gimnástica infantil: "obtuvieron este certificado de aptitud como Instructores de Educación Física 44 profesores primarios con anterioridad a 1931"¹⁵.

La preparación de estos especialistas es higienista, basada en los planteamientos de la gimnasia sueca (gimnasia educativa) y los juegos y deportes de influencia inglesa que asume en España la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

En cualquier caso, el número de maestros/as especializados fue escaso, como escasa su presencia en la Escuela; los acontecimientos políticos posteriores (la Cartilla Gimnástica Infantil, es derogada por la República en 1931), impidieron que la Educación Física llegara a todas las Escuelas. La guerra civil, impide que tanto la República como el Nuevo Régimen (en este periodo), asuman competencias en la formación de maestros/as en Educación Física.

2.2. Los Instructores Elementales de Educación Física

Después de la Guerra civil un Decreto de 22 de febrero de 1941, encomienda el control de la Educación Física, al Frente de Juventudes (creado por Ley de 6 de Diciembre de 1940). El Frente de Juventudes creó sus propios centros de formación en 1941¹⁶, la Academia Nacional de Mandos e Instructores *José Antonio*, dirigida a los hombres y la Escuela Nacional de Instructoras Isabel la Católica, para las mujeres.

Los maestros y maestras, son formados de acuerdo con los principios del Nuevo Régimen. Una Orden Ministerial de 1941, establece los requisitos para obtener el cer-

¹² Chinchilla Minguet, J. L. *La Escuela de Gimnasia de Toledo*. 14 Congreso Internacional de Historia de la Educación. Barcelona. Universidad de Barcelona, 1992, p. 124.

¹³ Fernández Nares, S. *La Educación Física en el sistema educativo español: currículum y formación del profesorado*. Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1993, p.128.

¹⁴ Pozo, M.; Alonso, P. y Pastor Pradillo, J. L. "La formación del profesorado primario en Educación Física en la España de la Restauración (1875-1931)". 14 Congreso Internacional de Historia de la Educación. Barcelona. Universidad de Barcelona, 1992, p. 118.

¹⁵ Pozo, M.; Alonso, P y Pastor Pradillo, J. L. 1992. Op. cit. p. 119.

¹⁶ Decreto de 2 de septiembre de 1941, *creando las Escuelas Nacionales de Mandos e Instructores Jose Antonio y la de Instructoras Isabel la Católica*. Secretaria General del Movimiento (BOE. de 8 de septiembre).

tificado de *Instructor Elemental*¹⁷; sin el que ningún maestro/a, podrá tomar posesión de su Escuela, siempre adaptándose a la evolución de los propios estudios de Magisterio. Los cursillos para Instructores/as elementales, se impartieron hasta la desaparición de las Delegaciones Nacionales de la Juventud y la Sección Femenina (1977).

Los maestros/as (Instructores elementales en Educación Física), eran iniciados fundamentalmente en: Gimnasia educativa, Juegos y Deportes; se complementaba su formación, con la realización de un Campamento en verano (actividades físicas en la naturaleza). Los programas de Educación Física que se debían desarrollar en las Escuelas, así como las orientaciones metodológicas se transmitían mensualmente desde 1942, a través de la revista *Mandos* de la Delegación Nacional de la Juventud para los maestros, y de la revista *Consigna* de la Sección Femenina, para las maestras.

A partir de la Ley de Educación de 1945, el *Plan de Estudios de Magisterio de 1950*¹⁸, será el más importante en la formación de maestros/as en Educación Física, hasta la LOGSE (1990) y la creación de la especialidad de Educación Física, en las Escuelas de Formación del Profesorado en 1991. En la Educación Física de los años 50, triunfan los planteamientos de la gimnasia neosueca, difundida en España por Agosti (1963)¹⁹.

2.3. La ley de Educación Física de 1961: los Maestros Instructores

Hasta la publicación de la Ley de Educación Física de 1961, la legislación sobre Educación Física en nuestro país, estaba compuesta por una serie de disposiciones oficiales, sin ninguna conexión entre ellas. En 1961, se publica la *Ley de Educación Física*²⁰, promovida por la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes. Constituye un paso importante para la vertebración de la Educación Física, al recoger todas las disposiciones legales existentes, sancionar la necesidad de la Educación Física, como disciplina fundamental en la formación del individuo y su presencia en todos los grados de enseñanza; al tiempo que normalizar e unificar las diferentes titulaciones profesionales. La Ley reconoce cuatro titulaciones:

- a. *Profesor de Educación Física y Deportes*: de cuatro años de duración.
- b. *Instructor de Educación Física y Deportes*: de dos años de duración.
- c. *Maestro-Instructor en Educación Física y Deportes*: a través de un cursillo, para Maestros de Primera Enseñanza.

¹⁷ Orden de 14 de agosto de 1941, *estableciendo los requisitos para la obtención del certificado de Instructor elemental*. Ministerio de Educación Nacional (BOE. de 15 de agosto).

¹⁸ Decreto de 7 de julio de 1950, *Reglamento para las Escuelas de Magisterio*. Ministerio de Educación Nacional (BOE. de 7 de agosto).

¹⁹ Agosti, L. *Gimnasia Educativa*. Madrid. Ex-Libris, 1963.

²⁰ Ley 77/1961 de 23 de diciembre, *Ley de Educación Física*. Secretaria General del Movimiento (BOE. de 27 de diciembre).

- d. *Entrenador deportivo*: a impartir de manera coordinada con las respectivas Federaciones deportivas.

Se especifica en la Ley, que la función docente de la Educación Física en la Escuela, será desempeñada por los maestros/as y Maestros/as Instructores, adquiriendo competencias profesionales sobre esta materia el profesorado titulado de Magisterio.

Con la Ley de Educación Física de 1961, se crea el *Instituto Nacional de Educación Física (INEF)*²¹, para la formación de profesionales docentes de la actividad físico-deportiva, al que se añaden las dos Escuelas Superiores de Educación Física (ESEF) ya existentes, de las Academias Nacionales José Antonio e Isabel la Católica.

2.3.1. Los Maestros Instructores de Educación Física

En la Ley de Educación Física de 1961, aparece la figura del *Maestro-Instructor de Educación Física y Deportes* (tiene su precedente en la Escuela Central de Gimnasia de Toledo), con la pretensión de cubrir la enseñanza de nuestra materia en la Escuela, de forma más técnica y especializada. Los Maestros/as Instructores, imparten la Educación Física en la Escuela, de acuerdo con el artículo 8º de la Ley de Educación Física. La competencia en formación del profesorado en Educación Física, corresponde a la Secretaría General del Movimiento a través de sus centros: la Academia Nacional José Antonio (masculina), la Academia Nacional de Instructoras Isabel la Católica (femenina) y el Instituto Nacional de Educación Física (INEF); el INEF, no empezará sus labores docentes hasta el año 1967. Los años 60 suponen en el campo de la Educación Física, el declive de la gimnasia neosueca y el triunfo de los deportes y el acondicionamiento físico. En este periodo la Educación Física en la Escuela, sigue los planteamientos de Chaves²².

Los primeros cursos de especialización para Maestros/as Instructores de Educación Física, no comenzaron hasta 1966²³; las condiciones de los solicitantes se concretaban en: pertenecer al cuerpo del Magisterio Nacional, no rebasar los 30 años, haber ejercido la enseñanza de la Educación Física en Educación Primaria durante un año, no padecer enfermedad o defecto físico que impida el ejercicio de la Educación Física, haber obtenido notas destacadas en Educación Física en la asignatura durante la carrera, superar el reconocimiento médico y realizar las pruebas de aptitud física establecidas. La Escuela Superior de Educación Física (creada en 1963, de acuerdo con la Ley de Educación Física de 1961), de la Academia Nacional José Antonio, impartió cursos desde 1966 hasta 1969 (tabla nº 1), titulando un total

²¹ Decreto 1321/1963 de 3 de junio, *creando el Instituto Nacional de Educación Física (INEF)*. Secretaría General del Movimiento (BOE. de 14 de junio).

²² Chaves, R. *La Educación Física en la Escuela*. Madrid. Doncel, 1968.

²³ Instrucción General nº 16/1967, *Curso de especialización para Maestros Instructores de Educación Física*. Delegación Nacional de Juventudes.

de 597 Maestros Instructores²⁴. La especialidad de Educación Física en la Enseñanza Primaria, se crea en 1969²⁵.

TABLA N° 1. MAESTROS INSTRUCTORES DE EDUCACIÓN FÍSICA 1966-1969
Escuela Superior de Educación Física. ANJA (Fernández Nares, S. 1993).

CURSOS	FECHA	LUGAR	MAESTROS
1	1 al 31 Julio 1966	ANJA (Madrid)	38
2	1 al 30 Sept. 1966	ANJA (Madrid)	43
3	3 al 29 Julio 1967	Palencia	99
4	20-11 al 20-12-1967	Castellón	48
5	1 al 31 Julio 1968	Palencia	95
6	1 al 30 Sept. 1968	Palencia	82
7	2 al 30 Julio 1969	Palencia	92
8	1 al 30 Agosto 1969	Palencia	100
TOTAL			597

Para Hernández Vázquez²⁶ hasta 1970, la Escuela Superior de Educación Física de la Academia José Antonio, formó 1659 Maestros Instructores en Educación Física. Por su parte el INEF de Madrid, organizó cursillos para maestros/as que tuvieron poco éxito, a pesar de la triple titulación que recibían: Maestro Instructor de Educación Física, Monitor Nacional Polideportivo y Monitor Europeo de Educación Física y Deportiva no profesional, otorgado por el Consejo de Europa²⁷. Entre 1967 y 1979²⁸, el INEF tituló 96 Maestros Instructores de Educación Física.

La Sección Femenina también tituló sus Maestras Instructoras, en sus correspondientes Centros de Formación del Profesorado²⁹: Escuela Isabel la Católica (Navas del Marqués, Ávila) y la Escuela Superior de Especialidades Julio Ruiz de Alda. La Sección Femenina, para Hernández Vázquez³⁰, formó hasta el año 1970 en

²⁴ Fernández Nares, S. 1993, Op. cit. p. 192.

²⁵ Orden de 10 de marzo, por la que se crea la especialidad de Educación Física en la Enseñanza Primaria. Ministerio de Educación Nacional (BOE. de 28 de marzo).

²⁶ Hernández Vázquez, J. L.: "Profesor de Educación Física: presente, pasado y futuro". *Boletín Informativo del Colegio Oficial de Profesores de Educación Física*. Anexo I. Madrid. 1980, p. 6.

²⁷ Pastor Pradillo, J. L.: *Definición y desarrollo del espacio profesional de la Educación Física en España (1961-1990)*. Alcalá de Henares. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. 2000, p. 256.

²⁸ Hernández Vázquez, J. L. 1980. Op. cit. p. 6

²⁹ Fernández Nares, S. 1993. Op. cit. p. 170-178 y Zagalaz Sánchez, M. L.: *La Educación Física Femenina en España*. Jaén. Universidad de Jaén. 1988, p. 148-180.

³⁰ Hernández Vázquez, J. L. 1980. Op. cit. p. 6.

sus centros, 871 Maestras Instructoras en Educación Física. Los cursos de especialización, constaban de 100 horas teórico-prácticas y 50 de trabajo personal³¹, y formó (tabla nº 2) de 1969 a 1974, 915 Maestras Instructoras. Los Maestros/as Instructores, se preparan para atender fundamentalmente a la Segunda Etapa de EGB (Ley de Educación de 1970).

TABLA Nº 1. MAESTROS INSTRUCTORES DE EDUCACIÓN FÍSICA 1966-1969 Escuela Superior de Educación Física. ANJA (Fernández Nares, S. 1993).

CURSOS	FECHA	LUGAR	MAESTROS
1	1 al 31 Julio 1966	ANJA (Madrid)	38
2	1 al 30 Sept. 1966	ANJA (Madrid)	43
3	3 al 29 Julio 1967	Palencia	99
4	20-11 al 20-12-1967	Castellón	48
5	1 al 31 Julio 1968	Palencia	95
7	1 al 30 Sept. 1968	Palencia	82
8	2 al 30 Julio 1969	Palencia	92
9	1 al 30 Agosto 1969	Palencia	100
TOTAL			597

En el *Plan de Estudios de Magisterio de 1967*³², en la preparación de los maestros/as en Educación Física, aunque se incide en los aspectos metodológicos y didácticos, tendrá poca vigencia por la aparición del Plan Experimental de 1971.

La *Ley General de Educación de 1970*³³, para hacer frente a los grandes cambios socio-económicos y culturales que se han producido en el país, refrenda también el carácter obligatorio de la Educación Física, en Preescolar y la Enseñanza Primaria: en Preescolar los Juegos, Expresión rítmica y Plástica (Cap. II. Art. 14º.1); y en Educación General Básica, la Expresión Dinámica en la Primera etapa, y la Educación Física y Deportiva en la Segunda etapa (Art.16). También en el art. 10, requiere de unos maestros/as capacitados en Educación Física para el nivel de Educación Primaria. Este reconocimiento legal, no impedirá que la Educación Física y Deportiva, sea considerada, dentro del currículo escolar, como una asignatura de menor importancia. Recordemos que en el Plan de 1971 por un

³¹ Pastor Pradillo, J. L. 2000. Op. cit. p. 259.

³² Orden de 1 de julio de 1967, *Plan de Estudios de Magisterio*. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE de 8 de julio).

³³ Ley 14/1970 *General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa*, de 4 de agosto de 1970. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE. de 6 y 7 de agosto).

Decreto³⁴, la Educación Física pasa a ser optativa en muchas Escuelas de Magisterio (como la de Jaén).

**CUADRO N.º 2. CUESTIONARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA.
CURSO DE ESPECIALIZACIÓN DE 1972. (O. M. de 17 de junio de 1972).**

TEMA I.	Sector biológico: Introducción a la biología general de la Educación Física. Justificación de esta disciplina como ciencia básica. Biomecánica. Estudio de: <ul style="list-style-type: none"> • Estructura de sostén. • Mecánica humana y análisis de los movimientos.
TEMA II.	Fisiología aplicada a la Educación Física: Esquema general de las reacciones biológicas que se producen en el hombre en la práctica de la Educación Física. Su análisis. Principios fisiológicos de la Educación Física. Biotipología. Primeros auxilios.
TEMA III.	Sector psicopedagógico: Objetivos de la Educación Física. Características psicofísicas del alumno. Medios de la Educación Física. Métodos de enseñanza, formas de trabajo. Organización, planificación y evaluación en el método de Educación Física.
TEMA IV.	Sector gimnástico: Ejercicios gimnásticos. Concepción y clasificación. Medios gimnásticos. Características y posibilidades de los mismos. Conocimientos técnicos-prácticos propios de esta área. Niveles y evaluación.
TEMA V.	Sector de iniciación deportiva: Predeporte de trámite al deporte. Objetivos y metodología. Conocimientos técnico-prácticos de los principales juegos y deportes de asociación e individuales. Principios didácticos y metodológicos en la adquisición del gusto deportivo. Niveles y evaluación.
TEMA VI.	Sector de iniciación al aire libre: Actividades al aire libre: <ul style="list-style-type: none"> • Marcha. • Acampadas. • Juegos en la naturaleza.
TEMA VII.	Módulos tipo de instalaciones y material.
TEMA VIII.	Trabajo personal: Memoria-resumen de la actividad realizada durante el curso. Características didácticas generales y conservación.

Para atender las demandas de la Ley General de Educación de 1970, que recoge la Educación Física como materia obligatoria en la Escuela, se vuelven a convocar Cursos de especialización por la necesidad de formar y dotar de maestros/as especialistas. El Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con Secretaría General del Movimiento, programa la realización de Cursos de especialización en Educación Física. En el Anexo I de la Orden, se afirma que el contenido de cada uno de los cursillos comprenderá:

"a. Formación científica sobre las materias respectivas y su didáctica, según los cuestionarios que se acompañan.

*b. Actualización pedagógica, en base al cuestionario común a todos los cursillos, que se inserta a final"*³⁵.

³⁴ Decreto 525/1977 de 4 de marzo, *suprimiendo la asignatura de Educación Física en la Universidad*. Ministerio de Educación Y Ciencia (BOE. de 22 de marzo).

³⁵ Orden de 17 de junio de 1972, convocando *Cursos de especialización en Educación Física*. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE. de 1 de julio).

Entre los contenidos (cuadro nº 2), se incide en los fundamentos: biológicos (Anatomía, Fisiología y Biomecánica), en los aspectos psicopedagógicos, en la Gimnasia, los Juegos, la Iniciación deportiva, las Actividades al aire libre y nociones sobre Instalaciones y material. Se complementa el curso, con una memoria-resumen del trabajo realizado.

Por *Resolución*³⁶ de la Dirección General de Ordenación Educativa, se convocan Cursillos de especialización de Educación Físico-Deportiva, para la Segunda Etapa de la EGB. (Sexto de EGB.), con una duración de ciento cincuenta horas, de las que cien se dedicarán al desarrollo teórico-práctico de los Cuestionarios y las cincuenta restante a la programación detallada de la materia por los cursillistas. En Andalucía se celebraron en el verano de 1972, 15 cursos de especialización en Educación Física: Almería (1), Cádiz (2), Córdoba (2), Granada (2), Huelva (1), Jaén (1), Málaga (2) y Sevilla (4).

Una Orden Ministerial de 1973³⁷, regula los cursillos de especialización para el Profesorado de EGB. en los años académicos 1972/73 y 1973/74, otorgando la coordinación de los mismos al Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Se fija la duración de los mismos en cuatrocientas horas, con tres fases:

- a. La primera, de ciento veinte horas de duración (verano de 1973), atenderá a la actualización de los contenidos propios del área o materia de especialización y su orientación metodológica.
- b. La segunda fase, de ciento sesenta horas (a lo largo del curso académico 1973/74), atenderá a los aspectos teóricos y prácticos de las Ciencias de la Educación, incluyendo seminarios y clases prácticas combinados con el trabajo en equipo y personal (complementándose con trabajos prácticos de programación, organización y evaluación con el asesoramiento y supervisión de la Inspección técnica, se ensayarán en los centros correspondientes).
- c. La tercera fase (verano de 1974), continuación de la primera versará también sobre los contenidos del área o materia de especialización y su metodología, con una duración de ciento veinte horas.

En la propuesta de contenidos (cuadro nº 3) se persiguen: en la primera fase, conocimientos biológicos, psíquicos y pedagógicos referidos a la Educación Física, conocimientos teórico-prácticos generales de los distintos aspectos de la Educación Física y de la Educación Física en el esquema metodológico de la Educación General Básica; en la segunda, de participación en actividades deportivas y dirigentismo deportivo, en actividades de aire libre y orientación del trabajo práctico-docente de los cursillistas; y en la tercera, intensificación y consolidación de los conocimientos específicos de Educación Física, especialización deportiva y técnicas de evaluación.

³⁶ Resolución de 28 de julio de 1972. *Cursos de especialización de Educación Físico-Deportiva*. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE. de 29 de agosto).

³⁷ Orden de 4 de mayo de 1973, *regulando los Cursillos de especialización para el Profesorado de EGB*. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE. de 17 de mayo).

**CUADRO N° 3. CUESTIONARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA 1973.
(Resolución de la DGOE. de 12 de junio de 1973).**

CONTENIDOS

- a. Ciencias biológicas: Análisis anatómico de los movimientos fundamentales desde el punto de vista de la Educación Física. Fisiología del ejercicio. Higiene del ejercicio físico. Control médico deportivo. Valoración de la condición biológica. Primeros auxilios.
- b. Psicopedagogía: Estudio del desarrollo psicomotor del niño. Pedagogía de la Educación Física. La Educación Física en las nuevas directrices metodológicas de la Educación General Básica.
- c. Teoría general de la Educación Física: Fundamentos. Evaluación y desarrollo de la Educación Física a través del tiempo. Áreas de la Educación Física.
- d. Educación Física de Base: Educación psicomotriz, fundamento de la Educación Física de Base. Necesidad de la educación psicomotriz en la Educación General Básica.
- e. Gimnástica: Su papel dentro de la Educación Física. Concepto actual de Gimnástica y estudio de los diferentes sistemas desde el punto de vista teórico-práctico.
- f. Juegos: Conocimiento del valor educativo y de sus técnicas.
- g. Deportes: Comprensión de la función educadora del deporte escolar y conocimiento de la técnica del mismo.
- h. Aire libre: Aprovechamiento de la naturaleza como medio de formación del alumno. Adquisición de técnicas necesarias para el desarrollo de actividades al aire libre.
- i. Organización físico-deportiva escolar: Conocimiento de los Organismos que tienen competencia en Educación Físico-escolar, así como de la legislación y organización de la misma.
- j. Instalaciones y material deportivo: Nociones generales de las características de las instalaciones deportivas de uso más frecuente, así como del material gimnástico y deportivo empleado en el ámbito escolar.
- k. Técnicas de evaluación. Evaluación de rendimientos. Evaluación de actitudes. Autoevaluación.

Por *Resolución*³⁸ de la Dirección General de Ordenación Educativa de 12 de Junio de 1973, se convocan cursillos especiales de Educación Física para Profesores de EGB, que van a impartir esta enseñanza en la Segunda Etapa. En Andalucía, se realizan tres cursos en las provincias de: Córdoba, Granada y Sevilla; que aglutinan, a las provincias andaluzas limítrofes. Para Pastor Pradillo³⁹, entre junio de 1972 y marzo de 1973, se realizaron 96 cursos para maestros especialistas en Educación Física, en la mayoría de las provincias, con un total de 1487 participantes.

En resumen (tabla n° 3), siguiendo las aportaciones de Hernández Vázquez, Chinchilla, Fernández Nares y Pastor Pradillo⁴⁰, los maestros y maestras especialistas en Educación Física formados hasta 1974, son unos 4512; de los que 1151 son mujeres y 3361 hombres.

Los Maestros/as Instructores/as de Educación Física, funcionarios del Cuerpo del Magisterio Nacional formados desde 1966 hasta 1974, participarán en los concursos de plazas de la especialidad de Educación Física en la Escuela, a partir de una *Orden*⁴¹ de 1969. Aunque se siguieron formando maestros/as especialistas en

³⁸ Resolución de 12 de junio de 1973. *Cursillos especiales de Educación Física para Profesores de EGB*. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE. de 20 de julio).

³⁹ Pastor Pradillo, J. L. 2000. Op. cit. p. 595.

⁴⁰ Hernández Vázquez, 1980; Chinchilla, J. L., 1992; Fernández Nares, S, 1993 y Pastor Pradillo, 2000. Op. cit..

⁴¹ Orden de 14 de julio de 1969, *creación de plazas de Educación Física en Enseñanza Primaria*. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE. de 2 de agosto).

Educación Física, la última convocatoria de plazas para la Enseñanza Primaria, se produce por *Orden*⁴² de 1970. *Un Decreto*⁴³ de 1975, establece las plantillas de los Colegios Nacionales de Educación General Básica, en la que no aparecen las plazas de Educación Física.

TABLA N° 3. MAESTROS/AS INSTRUCTORES EN EDUCACIÓN FÍSICA, HASTA 1974.				
ESCUELAS	1926-1928	1961-1970	1970-1974	TOTAL
Escuela Central de Gimnasia de Toledo.	119	-	-	119
Escuela Superior de Educación Física de la Academia José Antonio.	-	1659	1487	3146
Escuela de Especialidades Julio Ruiz de Alda.	-	871	280	1151
Instituto Nacional de Educación Física.	-	-	95	96
TOTAL				4512

Los Maestros/as Instructores, reciben una formación tecnológica para la Ley de Educación de 1970, centrada en acondicionamiento físico y deportes (para la Segunda Etapa de EGB.), que refuerza su formación de partida (Plan 1950) en Educación Física, hasta la LOGSE (1990). Al cubrirse pocas plazas en la Escuela (se declaran a extinguir en 1975) y la poca importancia que da a la Educación Física el Plan de 1971, llevan a la casi desaparición de la materia en la Escuela.

2.4. Cursos de perfeccionamiento. UNED

A partir de este momento, solo la UNED se preocupará por la realización de Cursos de perfeccionamiento en Educación Física para maestros/as. Una *Orden de 1975*⁴⁴, regula el Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado, bajo la coordinación del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE.). Por *Orden Ministerial de 1975*⁴⁵, se regula el Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado para el año 1975, recogiendo entre los cien cursos para la Segunda

⁴² Orden de 18 de diciembre de 1970, *creación de plazas de Educación Física en Enseñanza Primaria*. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE. de 7 de enero).

⁴³ Decreto 3600/1975 de 5 de diciembre, *por el que se establecen las plantillas de los Colegios Nacionales de Educación General Básica*. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE de 17 de enero).

⁴⁴ Orden de 28 de febrero de 1975, *regulando el Plan Nacional de Perfeccionamiento del profesorado*. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE. de 18 de marzo).

⁴⁵ Orden de 18 de mayo de 1975. *Plan Nacional de Perfeccionamiento del profesorado para 1975*. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE. de 17 de mayo).

etapa de la EGB., cursos de *Perfeccionamiento* para Educación Física. Otra *Orden*⁴⁶ regula el Plan Nacional de Perfeccionamiento del profesorado para 1976. Este Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado, continuará hasta 1982.

TABLA N° 4. CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO EN EDUCACIÓN FÍSICA. UNED (1975-1982). (Pastor Pradillo, 2000).		
CURSOS	FECHA PROMULGACIÓN	MAESTROS/AS
1	Orden de 28 de noviembre de 1975	81
2	Orden de 28 de noviembre de 1975	65
3	Orden de 1 de febrero de 1978.	63
4	Resolución de 10 de mayo de 1978.	91
5	Resolución de 16 de abril de 1980.	145
6	Resolución de 5 de marzo de 1981.	195
7	Resolución de 20 de abril de 1982.	175
TOTAL		815

Hasta la Resolución de la Dirección General de Educación Básica de 16 de Abril de 1980 (tabla n° 4), a través de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), se convocan cursos de *Perfeccionamiento de Educación Física y Deportes*, por la modalidad a distancia (Programa Nacional de especialidades y perfeccionamiento del Profesorado de EGB. PRONED)⁴⁷.

CUADRO N° 4. CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES. UNED. PSICOMOTRICIDAD. (Moral García y Cantó Alcaraz, 1980).	
1ª PARTE:	PSICOMOTRICIDAD Y EDUCACIÓN. Capítulo I. Educación Física. Psicomotricidad y Educación Física de base. Capítulo II. Los incentivos de la actividad física. Capítulo III. Actividades, conductas y habilidades motrices. Capítulo IV. Relaciones no verbales en la situación educativa. Capítulo V. Conceptos básicos psicomotrices.
2ª PARTE:	PSICOMOTRICIDAD: METODOLOGÍA. Capítulo I. Planificación, objetivos y medios educativos. Capítulo II. Criterios modificadores de los fines educativos. Capítulo III. Metodología de la educación psicomotriz. Capítulo IV. Sesiones prácticas con niños de 2 a 4 años. Capítulo V. Planificación de sesiones para niños de 4 a 6 años. Capítulo VI. Planificación de sesiones de 6 a 11 años.

Los cuestionarios de Educación Física y Deportiva de la UNED (cuadros n° 4, n° 5, n° 6 y n° 7), sólo hacen referencia a: Psicomotricidad, Juegos, Gimnástica y

⁴⁶ Orden de 28 de noviembre de 1975. *Plan Nacional de Perfeccionamiento del profesorado para 1976*. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE. de 17 de diciembre).

⁴⁷ Pastor Pradillo, J. L. 2000. Op. cit. p. 595

Deportes. En los contenidos de Psicomotricidad, se relaciona esta con la Educación Física de Base: conceptos psicomotores básicos, conductas y habilidades motrices y metodología y planificación. En el programa de Juegos: sus tipos, utilización en la sesión de Educación Física y su empleo como medio de iniciación deportiva. Los contenidos de Gimnástica, se relacionan con las capacidades físicas básicas: fuerza, resistencia, velocidad, flexibilidad y agilidad. Y en el programa de Deportes se centra sólo en: el Atletismo, la Natación y el Aire libre.

CUADRO Nº 5. CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES. UNED. JUEGOS (Hernández Antón, 1981).

- 1ª UNIDAD: Tema 1. El juego en el contexto de la Educación Física. Tema 2. Tipos de juegos y objetivos que pueden alcanzarse con ellos.
- 2ª UNIDAD: Tema 1. Fuentes de documentación sobre juegos y organización del fichero. Tema 2. Medios y normas para la dirección y animación de los juegos. Tema 3. Material e instalaciones para el juego.
- 3ª UNIDAD: Tema 1. El juego como incitación e iniciación a los deportes. Principios y bases de la iniciación deportiva. Tema 2. El juego como camino hacia el deporte.
- 4ª UNIDAD: Tema 1. Estructura y programa de una sesión de juegos. Tema 2. Formulación de un programa anual de juegos.

CUADRO Nº 6. CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES. UNED. GIMNÁSTICA. (Hernández Vázquez y Manchón Ruiz, 1976).

- 1ª UNIDAD: Tema 1. Interpretación de la gimnasia y sus contenidos. Tema 2. Reproducción de los ejercicios.
- 2ª UNIDAD: Tema 1. La flexibilidad. Tema 2. La agilidad. Tema 3. La velocidad.
- 3ª UNIDAD: Tema 1. La resistencia. Tema 2. La fuerza. Tema 3. Gimnasia correctiva.
- 4ª UNIDAD: tema 1. Programación de la actividad gimnástica. Tema 2. Instalaciones y material de gimnasia.

CUADRO Nº 7. CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO EN EDUCACIÓN FÍSICA DEPORTES. UNED. DEPORTES. (Piñero, Hernández Antón y Hernández Vázquez, 1981).

- 1ª UNIDAD: AIRE LIBRE. Tema 1. Técnica de Aire libre. Tema 2. Orientaciones pedagógicas. Tema 3. Programación.
- 2ª UNIDAD: ATLETISMO. Tema 1. Introducción y orígenes históricos. Tema 2. Atletismo. Tema 3. Entrenamiento. Tema 4. Técnica atlética.
- 3ª UNIDAD: NATACIÓN. Tema 1. Introducción. Tema 2. Orientaciones pedagógicas. Tema 3. El profesor y el desarrollo de la sesión. Tema 4. Formas de trabajo. Tema 5. Fases del proceso de enseñanza de la natación.

Los cursos de perfeccionamiento de la UNED, duran hasta mediados de los 80, cuando la Educación Física apenas existe en la Escuela. Sólo grupos reducidos de maestros/as se preocupan, ante el abandono de la administración educativa. Muchos maestros/as sin especialización en Educación Física, que realizaron estos cursos de perfeccionamiento los convalidarán a partir de 1985, cuando se vuelven a programar cursos de especialización en Educación Física, para la Enseñanza Primaria.

2.5. La Ley de Cultura Física de 1980: los Maestros Especialistas en Educación Física.

*La Ley de Cultura Física y del Deporte de 1980*⁴⁸, confirmará la enseñanza obligatoria de la Educación Física en todos los niveles educativos; sustituyendo a la Ley de Educación Física de 1961: se crea la Licenciatura en Educación Física y se abre el camino para la creación de la especialidad de Educación Física, en las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB. Las reivindicaciones del profesorado de Educación Física, que se inician un siglo antes, con la creación de la Escuela Central de Gimnástica (1883), se cierran con estas medidas: creación de Facultades de Actividad Física y Deporte y la especialidad de Educación Física en las Escuelas de Formación del Profesorado y Facultades de Ciencias de la Educación.

Desde 1975 sólo la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), se había preocupado en la realización de cursos de actualización y formación permanente, para los Maestros/as Instructores de Educación Física.

2.5.1. Maestros Especialistas en el territorio MEC

El abandono de la Educación Física por parte del MEC. en Educación Primaria (no se habían creado plazas desde 1970), la fuerte demanda de actividad física y la falta de maestros/as especialistas para atender las demandas de la LOGSE (1990), en proceso de elaboración; obliga al MEC, a revivir la figura del Maestro/a especialista en Educación Física. A partir de 1985, se potenciará la formación de Maestros/as especialistas en el campo de la Educación Física, por medio de Cursos de especialización y la firma de convenios entre el MEC y el Ministerio de Cultura (Consejo Superior de Deportes) y después con la Universidad. En el territorio MEC (excepto Andalucía, Cataluña, Galicia y País Vasco), desde 1985 se celebraron, los siguientes cursos de especialización para maestros/as especialistas en Educación Física, funcionarios y no funcionarios: en 1985, 11 Cursos de especialización por Orden Ministerial⁴⁹; se vuelven a convocar 10 cursos de especialización en Educación Física (por medio de convenios con la Universidad), por Orden Ministerial de 23 de Junio de 1986, para funcionarios del Cuerpo de Profesores de EGB, y el acceso a las prácticas de los maestros/as que habían realizado los cursos de perfeccionamiento de la UNED (1975-1982), para obtener su especialización.

A dichas prácticas, se incorporan 95 maestros/as que habían superado los cursos de perfeccionamiento de la UNED; así en el territorio MEC (tabla nº 5), desde 1985 hasta 1991 (año de implantación de la LOGSE), se especializaron 1130 maestros/as funcionarios, para atender la Educación Física en la Enseñanza Primaria⁵⁰.

⁴⁸ Ley 13/1980 de 31 de marzo, *Ley de Cultura Física y del Deporte*. Ministerio de Cultura (BOE. de 12 de abril).

⁴⁹ Orden de 13 de septiembre de 1985, *convocando Cursos de especialización en Educación Física para profesores de EGB*. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE de 18 de septiembre).

⁵⁰ Pastor Pradillo, J. L. 2000. Op. cit. p. 597-598.

TABLA Nº 5. CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN PARA MAESTROS/AS FUNCIONARIOS (1985-1991). MEC. (Pastor Pradillo, 2000).

AÑO	CURSOS	CATEGORÍA	MAESTROS/AS
1985-1986	11	Funcionarios.	360
1986-1987	10	Funcionarios.	350
1987-1988	12	Funcionarios..	420
TOTAL			1130

TABLA Nº 6. CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN PARA MAESTROS/AS (1987-1991). MEC. (Pastor Pradillo, 2000).

AÑO	CURSOS	CATEGORÍA	MAESTROS/AS
1987-1988	3	No funcionarios.	120
1988-1989	12	No funcionarios.	420
1989-1990	10	No funcionarios.	350
1990-1991	8	No funcionarios.	280
TOTAL			1370

El siguiente curso de especialización para Profesores de EGB. funcionarios y no funcionarios, se convoca por Orden Ministerial de 1987⁵¹. Los años siguientes (1988, 1989 y 1990), se vuelven a convocar cursos de especialización: por Orden Ministerial de 21 de Abril de 1988, por Orden Ministerial de 7 de junio de 1989 y Orden Ministerial de 10 de mayo de 1990; para Profesores de EGB no funcionarios, con un total de 1370 plazas (tabla nº 6).

Estos maestros/as, optaron a las oposiciones de 1990, 1991 y 1992; donde se ofertaron gran número de plazas de Educación Física en la Enseñanza Primaria, antes que salieran las primeras promociones de maestros/as especialistas, de las Escuelas de Formación del Profesorado.

Después de 1991, se han seguido convocando de forma más esporádica cursos de especialización en Educación Física para maestros/as, por iniciativa de las Comunidades Autónomas, Universidades, Centrales sindicales,...; para atender las demandas de los maestros/as, de reconvertir sus especialidades y adaptarlas a las que contempla la LOGSE (1990).

Aunque los Maestros/as especialistas deberán atender a todos los ciclos de la LOGSE (1990), en realidad se dedicarán a los últimos cursos de Educación Primaria. En su preparación seguirán primando el Acondicionamiento físico y los Juegos y

⁵¹ Orden de 4 de junio de 1987, convocando *Cursos de especialización en Educación Física*. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE de 9 de junio).

Deportes; y menos la Educación Física de base, la Condición física-salud y la Expresión corporal.

CUADRO N° 8. III CURSO DE ESPECIALIZACIÓN. CECJA. (Orden de 15 de mayo de 1989).	
1. OBJETIVOS.	
a. Ampliar la formación básica de los profesores de EGB. en el área de Educación Física. b. Elaborar y llevar a la práctica la planificación de la Educación Física escolar. c. Facilitar al profesorado e acceso a la especialidad de Educación Física.	
2. ESTRUCTURA DEL CURSO Y CONTENIDOS BÁSICOS.	
FASE TEÓRICO-PRÁCTICA:	
1. BASES CIENTÍFICO-SANITARIAS. Incidencia del desarrollo psicomotor en el proceso de adquisición de destrezas. Nociones de Medicina deportiva y especialmente primeros auxilios. Conocimiento de la importancia que tiene la actividad motriz sobre el organismo. Incidir en aquellos aspectos que hagan referencia a la salud y actividades posturales.	
2. BASES CIENTÍFICO-CURRICULARES. Principios que sustentan los actuales diseños curriculares de la Reforma en Educación Física. Orientaciones teórico-prácticas para la elaboración de unidades didácticas.	
3. MÓDULO DE EDUCACIÓN FÍSICA. <ol style="list-style-type: none"> 3.1. ACTIVIDADES PRESENCIALES. Los contenidos serán los siguientes: Objetivos de la Educación Física, Juegos, Educación Física de Base, Expresión corporal, Cualidades físicas, Actividades en la naturaleza e Iniciación a las habilidades específicas. 3.2. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN PRÁCTICA, en sus centros de trabajo de las unidades didácticas desarrolladas anteriormente. Para el seguimiento de su desarrollo, el intercambio de experiencias y la adaptación de las mismas, en este módulo, se continuarán las reuñiones quincenales de los Seminarios puestos en marcha. 	
Al finalizar este período, cada profesor entregará al Director del curso una Memoria (mecanografiada a doble espacio) en la que recogerá un análisis y valoración de todo el proceso de aprendizaje desarrollado.	
4. MODULO DE DISEÑO CURRICULAR. Los contenidos a impartir son: Reforma del sistema educativo, Técnicas de enseñanza, Recursos didácticos, Construcción del curriculum de Educación Física y el Departamento de Educación Física en los Centros. <ol style="list-style-type: none"> 4.1. FASE PRÁCTICA. El desarrollo de la misma consistirá en: <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración para su experimentación de una planificación de actividades para la enseñanza de la E. F. • Participación en un Seminario de apoyo y contraste, a realizar en horario no lectivo. • Presentación de una Memoria (mecanografiada a doble espacio) en la que se detalle el desarrollo y evaluación de la planificación experimentada. 	

2.5.2. Maestros Especialistas en Educación Física en Andalucía

La Ley Orgánica 6/1981 de 30 de Diciembre, aprueba el Estatuto de Autonomía de Andalucía, y le concede competencias plenas en Educación. En Andalucía, los primeros cursos de especialización en Educación Física para maestros/as (16 cursos, dos por cada provincia andaluza de 40 plazas), se convocan por Orden de 1987⁵², para funcionarios del Cuerpo de Profesores de EGB. Estos cursos se realizarán a través de las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia (CECJA) y de los

⁵² Orden de 26 de febrero de 1987. *Cursos de especialización en Educación Física*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (BOJA. de 10 de marzo).

Centros de Profesores (CEP). Con una duración de 350 horas de fase teórica y un curso académico completo de fase práctica. En la disposición adicional, se permite a los Profesores numerarios de EGB. que tengan realizado algún curso de perfeccionamiento (UNED), la posible convalidación de la fase teórica (previa solicitud a la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica).

La siguiente convocatoria se produce al año siguiente con las mismas características que la anterior por Orden de 1988⁵³. Se convocan 11 cursos de especialización, uno en cada provincia andaluza menos Granada, Málaga y Sevilla que aparecen con dos. Cursos homologados por el MEC en 1989.

Una nueva convocatoria (cuadro nº 8) se concreta por Orden de 1989⁵⁴, se programan 8 cursos, uno para cada provincia andaluza. El curso se desarrolla durante los cursos académicos 1989/90 y 1990/91.

Estos cursos se realizaron desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (con competencias en materia educativa), por medio de sus Delegaciones Provinciales. La docencia se realizó a cargo de Licenciados de Educación Física y materias afines (Medicina, Psicología y Pedagogía), con amplia experiencia en Educación Física escolar.

PROVINCIAS	1987/88	1988/89	1989/91	TOTAL
ALMERIA	92	37	32	161
CÁDIZ	91	44	44	179
CÓRDOBA	94	38	29	161
GRANADA	93	66	42	201
HUELVA	49	39	21	109
JAÉN	102	37	35	174
MÁLAGA	75	80	41	196
SEVILLA	90	81	57	228
TOTAL	686	422	301	1409

En Andalucía (tabla nº 7), se especializaron desde 1987 hasta 1991⁵⁵, un total

⁵³ Orden de 4 de marzo de 1988. *Cursos de especialización en Educación Física*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (BOJA.. de 12 de abril).

⁵⁴ Orden de 15 de mayo de 1989. *Cursos de especialización en Educación Física*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (BOJA. de 30 de mayo).

⁵⁵ Los maestros/as aptos en los Cursos de especialización en Educación Física, aparecen para el primer y segundo curso en la Orden de 30 de octubre de 1989, MEC (BOE. de 8 de noviembre); y la del tercero en la Resolución de 14 de enero de 1992, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (BOJA. de 11 de febrero).

CUADRO N.º 9. CUESTIONARIO DE OPOSICIÓN 1990-1993. CECJA (Orden 14 de Abril 1990).

1. El concepto de Educación Física: sus fines, objetivos y contenidos. Su evolución hasta las tendencias actuales. Principios de la actividad física.
2. El aprendizaje motor. Principales modelos explicativos del aprendizaje motor. El proceso de enseñanza-aprendizaje motor. Mecanismos y factores que intervienen.
3. Habilidades, destrezas y tareas motrices. Análisis y clasificación de las tareas motrices.
4. Evolución de las capacidades motoras en relación con el desarrollo evolutivo general (biológico, psicológico y fisiológico) del niño. La evaluación del desarrollo motor.
5. Anatomía y Fisiología aplicadas en la actividad física. Patologías relacionadas con el aparato motor.
6. El crecimiento y el desarrollo neuromotor, óseo y muscular. Factores endógenos que inciden en el desarrollo y crecimiento. Patologías relacionadas con el crecimiento y la capacidad de movimiento.
7. Cualidades físicas básicas, su evolución y factores que inciden en su desarrollo.
8. El concepto de salud en relación con la actividad física básica. Efecto de la misma en los diferentes órganos y sistemas.
9. La educación psicomotriz y sensomotriz en las primeras etapas de la infancia.
10. El esquema corporal: tomas de conciencia, orientación, representación y organización del mismo. El proceso de lateralización.
11. Las habilidades perceptivo-motoras: percepción y estructuración espacial, temporal y espacio-temporal. Concepto y actividades para su desarrollo.
12. Las habilidades y destrezas básicas: concepto, actividades y desarrollo. Coordinación y equilibrio.
13. El cuerpo y el movimiento como medios de expresión.
14. Elementos básicos de la expresión corporal: el lenguaje corporal, el gesto, el ritmo, elementos cualitativos del movimiento, la utilización del espacio y el tiempo. Actividades de expresión corporal: dramatización, expresión corporal, baile, mimo,...
15. Ritmo y movimiento.
16. El juego: teorías, características y clasificaciones del juego infantil. El juego como actividad física organizada. Estrategias del juego: de cooperación, de oposición, de resolución,...
17. El juego como actividad de enseñanza y/o aprendizaje. Adaptaciones metodológicas basadas en las características de los juegos.
18. Las actividades físicas organizadas en el medio natural.
19. Los deportes. Concepto y clasificaciones: las habilidades motrices específicas. El deporte como actividad educativa. El deporte escolar.
20. El juego y la iniciación deportiva. Deportes adaptados y alternativos. Didáctica de los deportes colectivos más presentes en la Escuela (futbito, balonmano, baloncesto y balonvolea) aspectos técnicos y tácticos elementales. Didáctica de los deportes individuales (atletismo y natación). Características del entrenamiento deportivo para niños.
21. Juegos y deportes populares, autóctonos y tradicionales.
22. Principios de sistemática del ejercicio y elementos estructurales del movimiento. Sistemas de entrenamiento de la actividad física (analíticos, naturales, rítmicos,...).
23. El entrenamiento de las cualidades físicas básicas en los niños: factores entrenables y no entrenables. La adaptación al esfuerzo físico en los niños.
24. El entrenamiento de las habilidades. Principios fundamentales del entrenamiento.
25. Proyectos curriculares del área de Educación Física: objetivos y contenidos para EGB. Modelos de programación. El Diseño curricular base de Infantil, Primaria y Secundaria en Educación Física.
26. Métodos de enseñanza en Educación Física. Recursos y medios didácticos.
27. La evaluación en Educación Física: características, y mecanismos e instrumentos de evaluación.
28. Organización de grupos y tareas. La planificación de actividades en enseñanza: modelos de sesión.
29. Estereotipos y actitudes sexistas en la Educación Física. La igualdad de oportunidades educativas de las mujeres y los hombres en Educación Física.
30. Características generales de los tipos y grados de minusvalías: motoras, psíquicas, sensoriales en relación con la actividad física.
31. El desarrollo motor y perceptivo del niño discapacitado. Actividades físicas adaptadas para niños con minusvalías.

de 1409 maestros/as funcionarios en Educación Física. A partir de 1991, los cursos de especialización para maestros/as especialistas en Educación Física se realizan de forma esporádica (al crearse la especialidad para maestros/as en las Escuelas de Formación del Profesorado). En el curso 1994/95 se convocan por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía 8 cursos (uno en cada provincia), para maestros/as funcionarios. En el curso 1997/98, se convocaron en Andalucía 8 cursos de especialización para maestros/as no funcionarios; uno de ello se celebró en Jaén, para maestros/as de los centros privados, por medio de un convenio entre UGT y la Universidad de Jaén.

2.5.2.1. Especialistas por oposición y habilitación

Hasta ese momento (1990), la especialización en Educación Física para la Escuela había estado reducida a los maestros/as funcionarios. Para cubrir las demandas de la LOGSE (1990), y ante el costo económico de los cursos y haber cubierto el cupo de reconversión a la nueva especialidad, de un considerable número de maestros/as funcionarios, con un primer planteamiento de dotar a cada centro de un especialista; se recurre a las oposiciones para seguir cubriendo la Escuela con especialistas en Educación Física. En este momento, en Andalucía se estaba empezando a implantar de forma provisional, la especialidad de Educación Física, en las Escuelas de Formación del Profesorado (1990); y por lo tanto, no había maestros/as especialistas en Educación Física.

Todos los maestros/as andaluces que optaron a las plazas, desde 1990 hasta 1993, no tenían especialización. Al contrario que en el territorio MEC, donde se convocaron antes de las oposiciones de 1990, cursos de especialización para maestros/as no funcionarios. Así, no se realizó ningún gasto y los maestros/as de otras especialidades, lograron la especialidad al ganar la oposición. En Andalucía, con los contenidos que se recogen en el cuestionario (cuadro nº 9), se convocaron las siguientes plazas: por Orden de 1990⁵⁶, 350 plazas; por Orden de 1991⁵⁷, 355 plazas; Orden de 1992⁵⁸, 270 plazas; Orden de 1993⁵⁹, 360 plazas y por Orden de 1994⁶⁰, 76 plazas.

⁵⁶ Orden de 14 de abril de 1990, *convocando Concurso-oposición plazas de Educación Física*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (BOJA. de 20 de abril).

⁵⁷ Orden de 25 de abril de 1991, *convocando Concurso-oposición plazas de Educación Física*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (BOJA. de 26 de abril).

⁵⁸ Orden de 21 de mayo de 1992, *convocando en Concurso-oposición, plazas de Educación Física*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (BOJA. de 23 de mayo).

⁵⁹ Orden de 7 de abril de 1993, *convocando en Concurso-oposición, plazas de Educación Física*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (BOJA de 15 de abril).

⁶⁰ Orden de 8 de abril de 1994, *convocando en Concurso-oposición plazas y Habilidadación en Educación Física*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (BOJA de 14 de abril).

TABLA Nº 8. MAESTROS/AS ESPECIALISTAS-OPOSICIÓN EN ANDALUCÍA (1990-1994).

SEXO	1990	1991	1992	1993	1994	TOTAL	%
HOMBRES	190	164	130	153	46	683	50.56
MUJERES	160	164	128	186	30	668	49.44
TOTAL	350	328	258	339	76	1351	100

TABLA Nº 9. MAESTROS/AS ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN ANDALUCÍA (1987-1994).

CURSO	PROCEDIMIENTO	CARACTERÍSTICAS	MAESTROS/AS
35	Especialización.	Funcionarios.	1409
4	Oposición.	No funcionarios.	1351
1	Habilitación.	Funcionarios..	37
TOTAL			2797

Como se refleja (tabla nº 8), por oposición aprobaron la plaza de maestro/a y la especialidad de Educación Física⁶¹ un total de 1351 opositores en Andalucía, de los que 683 son hombres (50.56%) y 668 mujeres (49.44%).

En la oposición de 1994 (con sólo 76 plazas), se presentan por primera vez maestros/as especialistas en Educación Física, formados en las Escuelas de Formación del Profesorado, por medio del Plan Provisional de 1991. Hasta 1997, no habrá en Andalucía oposiciones, a las que concurrirán los maestros/as especialistas en Educación Física, formados en las Escuelas de Formación del Profesorado, por medio del Real Decreto de 1991⁶².

La Orden de 1994⁶³, también regula la adquisición de nuevas especialidades para los funcionarios de dicho cuerpo (habilitación), superando solo el cuestionario específico de Educación Física (temario A). En Andalucía adquieren la nueva espe-

⁶¹ Aprobados en Concurso-oposición: convocatoria de 1990, Orden de 11 de abril de 1991 (BOJA de 26 de abril), convocatoria de 1991, Orden de 28 de julio de 1993 (BOJA de 5 de agosto); convocatoria de 1992, Orden de 30 de julio de 1993 (BOJA de 7 de agosto); convocatoria de 1993; Orden de 15 de junio de 1994 (BOJA de 28 de julio) y convocatoria de 1994, Orden de 1 de septiembre de 1994 (BOJA de 1 de octubre). Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

⁶² Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto, por el que se establece el Título Universitario Oficial de Maestro. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE de 11 de octubre).

⁶³ Orden de 1 de septiembre de 1994, *Concurso-oposición y Habilitación en Educación Física*. Consejería de Educación Y Ciencia de la Junta de Andalucía (BOJA de 1 de octubre),

cialidad de Educación Física, por este procedimiento en 1994, 37 maestros/as funcionarios: 30 hombres y 7 mujeres (Orden de 1 de septiembre).

Resumiendo en Andalucía, desde 1987 hasta 1994, consiguieron la especialización en Educación Física 2797 maestros/as (tabla nº 9), por los diferentes procedimientos (especialización, oposición y habilitación).

Los maestros/as de especialización y habilitación, pudieron o no optar, a las plazas que se ofertaron desde 1990. Si accedieron a sus plazas, los maestros/as que ganaron la oposición. A partir de ese momento (1994), habrá número suficiente de Maestros/as especialistas en Educación Física, en Andalucía; formados en las Escuelas de Formación del Profesorado, para las sucesivas oposiciones al Cuerpo de Magisterio.

4. CONCLUSIONES

La evolución histórica de la formación de Maestros/as especialistas en Educación Física, se produce desde fuera de las Escuelas de Formación del Profesorado, hasta la LOGSE (1990), con la siguiente secuencia:

- a). Las Primeras especializaciones (hasta los años 1940), con la aparición de los Instructores/as; las realiza la Escuela Central de Gimnasia del Ejército, ante la escasa preparación que ofrece a los maestros/as el Plan Bergamín (1914), siguiendo los planteamientos de la gimnasia sueca y los juegos y los deportes (ILE). Los maestros/as especializados son pocos y ejercen desde 1927 hasta 1931.
- b). Los/as Instructores/as elementales, nacen con la dictadura franquista, al tiempo que se refuerza la presencia de la Educación Física en los Planes de Estudios de los maestros/as (Plan 1950). Es el momento de la gimnasia neosueca, que llegará a todas las Escuelas.
- c). Los Maestros/as Instructores, son producto de la Ley de Educación Física de 1961; se preparan para la Ley de Educación de 1970. Se forman fundamentalmente en deportes y acondicionamiento físico, para atender la Segunda Etapa de la EGB. A pesar de la creación de la especialidad de Educación Física en la Escuela (1969), y de plazas (1970-1972); se cubrieron muy pocas y fueron declaradas a extinguir en 1973. La formación de los maestros/as decae en Educación Física, a partir del Plan Experimental de 1971.
- d). Los Cursos de especialización de la UNED, duran hasta mediados de los 80, es lo único que se hace en la preparación de los maestros/as. Es un periodo de abandono, de la formación de los maestros/as en Educación Física.
- e). Los Maestros/as especialistas en Educación Física, aparecen con la Ley de Cultura Física y del Deporte (1980) y se preparan para la LOGSE (1990), que conseguirá dotar de plazas y de especialistas a todas las Escuelas; pero dirigidos a los últimos ciclos de la Enseñanza Primaria.

Con la publicación de la LOGSE (1990) y la aparición de la especialidad de Educación Física (1991), se cierra un proceso que se inicia a principios del s. XX. Se refuerza la formación de los especialistas (Diplomados en Educación Física), en los contenidos propios de la Educación Primaria (6 a 12 años) basados en: la Educación Física básica, los Juegos, la Condición física-Salud corporal y la Expresión corporal. Se consolida así la formación de los Maestros/as especialistas en las Escuelas de Formación del Profesorado (Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación), y en número suficiente para atender la demanda de especialistas en Educación Física, en todos los ciclos de la Enseñanza Primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTI, L. *Gimnasia Educativa*. Madrid. Ex-Libris, 1963.

CONTRERAS JORDÁN, O. R. *Orígenes y evolución de la formación inicial del Profesorado de Educación Física*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15. Madrid, 1992.

CHAVES, R. *La Educación Física en la Escuela*. Madrid. Doncel, 1968.

CHINCHILLA, J. L. *La Escuela de Gimnasia de Toledo*. 14 Congreso Internacional de Historia de la Educación. Barcelona, 1992.

FERNÁNDEZ NARES, S. *La Educación Física en el sistema educativo español: currículum y formación del profesorado*. Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1993.

HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, J. L. *Profesor de Educación Física: presente, pasado y futuro*. Boletín informativo del Colegio Oficial de Profesores de Educación Física. Anexo I. Madrid, 1980.

HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, J. L. *Los aparatos de Amorós y su influencia en la Gimnástica española*. En Seminario Francisco Amorós. Madrid. INEF. 1990.

JOVELLANOS, G. M. *Memorias sobre Educación pública*. Madrid. Espasa Calpe. 1975.

LAGARDERA, F. *Una interpretación de la cultura deportiva en torno a los orígenes del deporte contemporáneo en Cataluña*. Tesis doctoral inédita. Barcelona. Universidad de Barcelona. 1990.

LÓPEZ SÁNCHEZ, J. M. *Algunos factores influyentes en el conocimiento y desarrollo profesional de los docentes de Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada, 1996.

- LÓPEZ SÁNCHEZ, J. M. *La formación inicial de Maestros/as especialistas en Educación Física*. En DELGADO NOGUERA, M. A. (Coord.). *Formación y actualización del profesor de Educación Física y del entrenador deportivo*. Sevilla. Wanceulen, 1997.
- PASTOR PRADILLO, J. L. (2000). *Definición y desarrollo del espacio profesional de la Educación Física en España (1961-1990)*. Alcalá de Henares. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2000.
- PIERNAVIEJA, M. *La Educación Física en España. Antecedentes históricos*. Madrid. INEF. 1962.
- POZO, M., ALONSO, P. y PASTOR, J. L. *La formación del Profesorado Primario en Educación Física en la España de la Restauración (1975-1931)*. 14 Congreso Internacional de Historia de la Educación. Barcelona, 1992.
- ZAGALAZ SÁNCHEZ, M. A. *La Educación Física femenina en España*. Jaén. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, 1998.

¿DÓNDE QUEDARÁ LA EDUCACIÓN FÍSICA? REFLEXIONES SOBRE SU MÁS QUE POSIBLE MINIMIZACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN NUESTRO PAÍS

Víctor M. López Pastor
Roberto Monjas Aguado
Universidad de Valladolid

RESUMEN: Las actuales propuestas para los títulos de grado relacionadas con la formación inicial del profesorado de educación física (grado de maestro de primaria y grado de ciencias de la actividad física y el deporte), suponen una fuerte y considerable disminución en la formación específica recibida por las personas que luego tendrán que ejercer como profesorado de educación física en primaria y secundaria. El presente trabajo revisa dicha realidad, realizando un análisis crítico de las propuestas de planes de estudios presentadas al ministerio, dado que suponen un retroceso considerable en lo que respecta a la formación de dicho profesorado especialista. En las conclusiones también presentamos algunas vías de acción que podrían considerarse para cubrir el déficit formativo que estos nuevos planes de estudios supondrán para el futuro profesorado de EF.

PALABRAS CLAVE: Educación Física, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Planes de Estudio.

WHERE PHYSICAL EDUCATION WILL BE? REFLECTIONS ABOUT ITS MORE THAN POSSIBLE MINIMIZATION IN THE INITIAL FORMATION IN OUR COUNTRY

ABSTRACT: The current proposals for the grade titles related with the physical education initial training (Primary teacher's grade and grade of sciences of the physical activity and the sport); they suppose a strong and considerable decrease in the specific formation received by the future Primary and Secondary PE teacher. The present work analyses this reality, carrying out a critical analysis of the proposals of curricula presented to the Ministry, since they suppose a considerable setback in what concerns to this specialist teachers training. In the conclusions we also present some proposals to cover the training deficit that these new plans of studies will suppose for the future PE teachers.

KEY WORDS: Physical education, European Space of Superior Education, Plans of Study.

1. INTRODUCCIÓN: DE LA MEDIANAMENTE BUENA SITUACIÓN ACTUAL AL DUDOSO FUTURO

“Buscar en el lugar equivocado”:

Un vecino encontró a Nasruddin cuando éste andaba buscando algo de rodillas.

- *¿Qué andas buscando?*
- *Mi llave. La he perdido.*
Y arrodillados los dos se pusieron a buscar la llave perdida. Al cabo de un rato dijo el vecino:
- *¿Dónde la perdiste?*
- *En casa.*
- *¡Santo Dios! Y entonces, ¿por qué la buscas aquí?*
- *Porque aquí hay más luz*

(Mello, 1982: 42)

La paradoja que se produce en la historia nos sirve para ilustrar la que, según todas las previsiones actuales, el proceso de convergencia europea universitaria, va a crear en nuestro país. Se va a producir una situación preocupante y al mismo tiempo incoherente: la casi desaparición de la Educación Física¹ en la formación inicial del profesorado, mientras que continuará existiendo como campo laboral especializado en todo el sistema educativo.

Es decir, puede que a partir de ahora busquemos sin apenas posibilidad de éxito la formación inicial de una materia que, como la EF, constituye el campo de docencia de un importante número de profesionales. La situación no parece tener mucho sentido.

¹ A partir de ahora utilizaremos las siglas EF (educación física).

² La normativa sobre la convergencia europea establece claramente que los títulos de grado no puede subdividirse en “especialidades”, por lo que el establecimiento de presuntos “itinerarios” dentro de un mismo grado lo contraviene claramente. El mismo problema podemos encontrarlo en el título de grado de actividad física y deportes. Por otra parte, la especialización laboral del maestro de EF sigue existiendo en nuestro país. Esto supone una extraña paradoja generada por algunas comisiones universitarias, que proponen justo lo contrario de lo que manifiestan las indicaciones europeas, las necesidades del mercado laboral y los datos recogidos (sobre egresados, profesionales, alumnado y profesorado). Para profundizar en estas cuestiones aconsejamos consultar los trabajos de: Hernández Álvarez,2003; Ruiz,2003; Cecchini,2004; Serrano,2004;...

³ La propuesta para el título de grado de maestro habla de 60 créditos “optativos” ECTS para obtener el “itinerario” de EF. Esto supone que en muchos centros, se perdería entre el 30% y el 70% de la formación específica que se imparte actualmente (ver Ruiz, 2003; Cecchini, 2004,...). De todos modos, estos porcentajes de mayor o menor pérdida de formación específica puede variar en función del centro y el plan de estudios, dado que existe una amplia variedad entre los planes de los diferentes centros. Para profundizar en la distribución de créditos específicos en las diferentes escuelas y facultades de nuestro país, consultar: Romero,1995; Pastor Pradillo,1996,...).

No deja de ser curioso que la incorporación de nuestro país a un sistema universitario mucho más preocupado por la relación directa entre la formación universitaria y las necesidades del mundo laboral, vaya a suponer involucionar hacia una formación específica mucho más reducida y limitada para los futuros docentes de la especialidad de EF, tanto en primaria como en secundaria.

Actualmente la formación inicial del profesorado de EF en nuestro país tiene una doble vía, en función de la etapa educativa en la que se desempeñará posteriormente la docencia:

- a Las Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación; donde se forma desde hace unos quince años a los maestros especialistas en EF (profesorado de EF en la etapa de educación primaria).
- b los INEFs y las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; donde se forma a los licenciados en educación física y/o a los licenciados en actividad física y deporte (profesorado de EF en la etapa de educación secundaria y formación profesional).

Según los borradores de nuevos planes de estudios para la Convergencia Europea, que actualmente están en vía de estudio por parte del ministerio, la situación en un breve plazo de tiempo podría ser la siguiente:

- a Por un lado, la especialidad de EF desaparece dentro de los títulos de grado de maestro, quedando reducida a un simple "itinerario", que carece de valor legal de cara al acceso a una especialidad laboral²; de modo que ve reducida su formación específica en EF³, a pesar de incrementar un curso académico la duración de sus estudios.
- b Por otro lado, la EF sigue prácticamente desaparecida de los planes de estudio del título de grado en Actividad Física y Deporte⁴; por lo que el futuro profesorado de EF de secundaria tendrá aún mayores lagunas formativas para poder desempeñar su trabajo en esta etapa educativa con unas mínimas garantías⁵.

⁴ La desaparición del término "educación física" del plan de estudios de la licenciatura en "ciencias de la actividad física y el deporte", y su mutación por "de la actividad física y el deporte" como coletilla de asignaturas básicas (metodología, didáctica, enseñanza ..), proviene del plan de 1993 (RD 1670 / 1993). Esta tendencia ya podía encontrarse en anteriores trabajos; por ejemplo en Oña Sicilia (1997), en que desaparecía toda referencia a la educación física (y a la educación) en la estructura propuesta para las "ciencias de la motricidad".

⁵ Si se repasa el borrador del plan de estudios para el título de grado en "Actividad Física y Deporte", se puede comprobar como el término "educación física" no aparece en ninguna asignatura troncal. También puede comprobarse como las materias científicas básicas para el ejercicio de una labor docente han sufrido una fuerte disminución, hasta el punto de que la ciencia madre para el ejercicio de una labor educativa (pedagogía) ni siquiera existe. En cuanto a las materias de "ciencias aplicadas", puede comprobarse como las asignaturas que poseen cierta conexión con la didáctica y/o los procesos de aprendizaje parecen estar más enfocadas a la formación de entrenadores y técnicos deportivos que a la formación del profesorado de EF.

2. PARADOJAS E INCOHERENCIAS. LA LÓGICA DE LA LEGISLACIÓN Y LOS INTERESES PROFESIONALES Y SOCIALES VERSUS LOS INTERESES DE LA TRIBU UNIVERSITARIA

Esta negra perspectiva de futuro para el mundo de la EF⁶ implica la existencia de una serie de fuertes incoherencias o, cuanto menos, preocupantes paradojas. Vamos a ir repasando algunas de ellas, separando claramente entre la formación de los maestros especialistas de EF en primaria y la del profesorado de EF de secundaria. Entendemos que se trata de dos realidades claramente diferenciadas, por lo que puede ser más clarificador tratarlo en dos puntos separados. En nuestro país existe una jerarquización oficial de los estudios de EF (diplomado y licenciado), tanto en años de formación como en la separación que existe en procedimientos de acceso, cuerpos profesionales y niveles laborales. Dicha jerarquización dificulta considerablemente la convergencia de ideas, planteamientos y relaciones entre ambos colectivos, así como entre los centros universitarios encargados de su formación inicial.

Esto es algo que no ocurre en la mayoría de los países europeos, donde todos los docentes son licenciados (o graduados), tanto en primaria como en secundaria (en muchos de ellos, con la exigencia de los correspondientes estudios de postgrado, diferentes en función de la vía de acceso y formación seguida).

2.1. La Educación Física en primaria. Los Maestros especialistas, las Escuelas de Magisterio y las Facultades de Educación

La propuesta de la red de magisterio para la adecuación del título de maestro al EEES consiste en dos títulos de grado de maestro (Maestro de Educación Primaria y Maestro de Educación Infantil), el segundo de los cuales comprende 4 “itinerarios” diferentes (Idiomas, Educación Especial, Educación Música y Educación Física). Para la obtención de certificación de dicho “itinerario” habrá que cursar al menos 60 créditos específicos, de un total de 240 créditos (cuatro años) que comprende el título de grado. Por otra parte, los créditos asignados a los distintos bloques de materias han sufrido una considerable modificación, incrementándose notablemente los créditos de las materias de conocimiento “generalistas” (matemáticas, ciencias sociales, lengua y literatura,...), a costa de una fuerte disminución de los créditos asignados a las materias de “especialidad” (idiomas, educación especial, música, educación física, plástica,...). Esta situación conduce a una serie de reflexiones inmediatas:

- Según estas propuestas, es más que probable que en pocos años desaparezca

⁶ Cuando hablo de EF me refiero principalmente a las personas que trabajan como profesores de EF en primaria y secundaria, así como los profesores universitarios centrados principal o únicamente en la formación del profesorado de EF. Esto es, el colectivo que se dedica a la docencia de la EF en el campo de la educación formal. También podría entrar el colectivo dedicado a actividades que podrían denominarse como “EF no formal” (actividades extraescolares relacionadas con los contenidos de la EF y con una clara finalidad educativa y participativa).

el título de maestro especialista en EF, a pesar de que en el mundo laboral se mantiene la especialidad. La normativa sobre la convergencia europea universitaria pone especial énfasis en que un título de grado debe estar directamente conectado a un campo laboral específico. También señala que dentro de un mismo título de grado no puede haber diferentes “especialidades”, dado que el propio título de grado debe ser la especialidad⁷. Se trata por tanto de una cuestión legal y que supone una considerable paradoja. El hecho es que la ley defiende la necesidad y existencia de especialistas desde hace ya 14 años; con todos los procesos asociados que conlleva: la existencia de especialidades dentro de los cuerpos profesionales, y por tanto la convocatorias de oposiciones específicas, concursos de traslados y concesión de destinos a puestos por especialidades, listas de interinos y contratos por especialidades, etc. Dada esta realidad, no deja de ser curioso que un informe oficial encargado por el Ministerio proponga la desaparición de unos estudios que conducen directamente a un campo profesional específico en el mundo laboral y que está suficientemente asentado desde hace muchos años. En buena lógica deberían ser los informes los que se ajustaran a las leyes educativas vigentes; pero aquí parece pretenderse que tengan que elaborarse nuevas leyes para ajustarse a los intereses de quienes han redactado un informe.

¿Cómo se arreglará dicha paradoja (por no decir dicho vacío legal)? No parece muy previsible (ni lógico) que se pueda exigir un postgrado posterior para poder trabajar como maestro especialista de EF en primaria, cuando el título de grado ya supone un año más de lo que se está exigiendo en la actualidad. Tampoco parece muy viable que pueda pedirse un “itinerario” como requisito para el acceso a un puesto especializado, cuando la propia normativa europea es claramente contraria a este tipo de formulas. Habrá que esperar unos años para ver como se soluciona esta situación⁸.

- El cambio tiene algunas cosas positivas. Por ejemplo, se gana en el sentido de que el título de maestro se convierte en un estudio de grado de 4 años, con una mayor formación pedagógica y una base de didácticas específicas más amplia y genérica. Pero, en cambio, se pierde en el sentido de desaparecer la especialidad (mientras que si existe en el mundo laboral real), y se pierde respecto al equilibrio que debería existir entre formación pedagógica, formación como maestro tutor y formación como maestro especialista (que está claramente desequilibrada a favor de la formación como maestro-tutor y en contra de la formación como maestro-especialista).

Teniendo en cuenta la realidad escolar actual, es difícil defender que se pueda formar a buenos especialistas en lenguas extranjeras, en atención a la diversidad y alumnado con necesidades educativas especiales, en EF o en música,... con una escasa cuarta parte de la formación total. Especialmente cuando gran parte de la

⁷ En este sentido, el manido recurso de los “itinerarios” carecería de validez legal a efectos laborales. Esto es, no se puede exigir como formación específica de cara al acceso a un puesto de trabajo especializado. A este respecto, tanto en el título de grado de maestro como en el título de grado de actividad física y deporte, los “itinerarios” propuestos se aproximan más a extraños remiendos de formulas pasadas que a lógicas soluciones de futuro. Para profundizar en el análisis del sin sentido legal que van a crear los itinerarios, especialmente en el posible plan de grado de maestro de primaria, consultar Hernández Álvarez (2003) y Serrano Sánchez (2004).

⁸ Para profundizar en el análisis de esta situación, consultar el interesante y meticuloso trabajo de Serrano (2004).

misma tiene un carácter optativo, y es considerada (o no) como “itinerario” en función del número de créditos elegidos por el alumnado, en vez de constituir una especialidad con una troncalidad obligatoria. En este sentido, la propuesta de la red de magisterio para el título de grado supone una fuerte regresión en la formación de especialistas para la educación primaria.

Esta propuesta supone, en varios aspectos, una fuerte involución histórica. Por ejemplo, respecto al área de EF, se vuelve a la situación de que un área que exige el dominio de unos conocimientos y competencias específicas sea impartida por maestros generalistas con fuertes déficits formativos en dichas materias y competencias. Se supone que la convergencia europea debería hacernos avanzar hacia un mayor grado de conexión y coherencia entre las necesidades educativas reales y las competencias y conocimientos que deben poseer los profesionales que van a trabajar en las escuelas. Contra toda lógica educativa, la propuesta es la contraria.

2.2. Las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y el profesorado de Educación Física de secundaria

Analizando el borrador de plan de estudios propuesto para el título de grado en actividad física y deporte, se pueden observar los siguientes aspectos:

- En cuanto a la formación del profesorado de EF para la enseñanza secundaria, las paradojas son diferentes. Se mantiene un solo título de grado, pero no existe una salida profesional única y clara para dicha formación. Una, entre otras muchas posibles, puede ser la de profesor de EF en la educación formal⁹.

En lo que a nosotros respecta (el profesorado de EF), no deja de ser especialmente preocupante la desaparición de todo referente a la EF en el título de grado en Actividad Física y Deporte, tal como ya señalamos anteriormente. No existe ninguna asignatura que haga referencia a la EF. Parece que no existe el más mínimo interés por formar al profesorado de EF,... salvo que se parta del supuesto de que ser profesor de EF es lo mismo que ser entrenador, técnico o gestor deportivo.

La nueva propuesta de plan de estudios muestra un claro sesgo en el reparto de carga docente hacia perfiles de ciencias biológicas y rendimiento deportivo. En Hernández Álvarez (2004) puede encontrarse un interesante análisis, en el que compara el actual plan de ciencias de la actividad física y el deporte con la nueva propuesta presentada para el título de grado. Dicho estudio muestra una fuerte disminución de la carga de las asignaturas de ciencias sociales y el incremento de las biomédicas y deportivas. También crítica el hecho de considerar la enseñanza de la actividad física y el deporte como un “conocimiento aplicado”, que parece no requerir de un “conocimiento disciplinar básico”¹⁰.

⁹ Para profundizar en el análisis de esta extraña situación y la dificultad de definir perfiles laborales claros para el título de grado en actividad física y deporte, consultar los recientes trabajos de Pastor Pradillo (2004a, 2004b).

¹⁰ Esta última característica es también objeto de análisis y crítica en un reciente trabajo de Fraile Aranda (2004).

“La enseñanza de la actividad física y el deporte” (¿será eso un sinónimo de “educación física”?) se presenta como un “conocimiento aplicado”, que parece no requerir de un “conocimiento disciplinar básico”, dado que no existe ninguna materia sobre “pedagogía”¹¹,... aunque sea con el habitual apellido “de la actividad física y el deporte” o similar. Resulta un tanto paradójico que proponer que un futuro profesor adquiera conocimientos sobre “pedagogía” pueda sonar, cuanto menos, raro;... pero en cambio parezca muy lógico y normal que los adquiera de anatomía, fisiología, biomecánica,... Lo cual nos lleva, una vez más, a analizar que modelo (discurso, enfoque,...) de EF seguimos manejando, y las finalidades de conlleva. Por lo visto, parece que se forma a un profesorado de EF que sepa entrenar cuerpos. ¿Cuándo se comenzará a formar a un profesorado de EF que haga su aportación a la educación de personas a través de su motricidad?... (dentro del proyecto global y compartido que supone la educación de las personas). El día que la mayoría de la profesión tengamos claro algo tan sencillo como esto habremos dado un paso de gigante... (si actuamos en consecuencia a la hora de ponerlo en práctica, claro).

Dado que la docencia continúa siendo la principal salida profesional de los licenciados en actividad física y deporte¹²,... ¿Cómo es posible que cada vez se le dedique menos atención en su formación inicial?

¿Por qué parece entenderse que un profesor de EF es lo mismo que un entrenador o técnico deportivo (en este caso, más bien un técnico polideportivo)? ¿Cómo se pretende solucionar esta grave falta de formación específica para el ejercicio de la docencia?

La propuesta habla de un supuesto itinerario “educativo”, lo que supone varios problemas. El primero, es que a nivel legal carece de valor, dado que según la normativa los títulos de grado no admiten especialidades dentro de ellos (tal como vimos en el punto anterior). El segundo es que, si en la troncalidad la formación específica para la docencia ha desaparecido prácticamente, no parece muy previsible que se le vaya a dar más carga en las asignaturas a definir por cada universidad, dado que la tónica general, en estos casos suele ser la de continuar imponiendo el mismo reparto sesgado de materias, en las

¹¹ Consultar Hernández Álvarez (2004) y, especialmente, Fraile (2004).

¹² Los últimos estudios realizados muestran que en torno a un 75 % de los egresados de las facultades de actividad física y deporte trabajan como profesores de EF (ver Puig y Viñas, 2001; Rivadeneyra, 2003). El estudio que muestra un porcentaje más bajo (curiosamente el realizado por la comisión que elabora la propuesta del plan de grado), encuentra que un 46% de los titulados se dedica a la docencia en EF. A pesar de ser un porcentaje más bajo que otros estudios, triplica el porcentaje de titulados que ejercen en las siguientes salidas profesionales de la lista (ver “Propuesta de título de grado ciencias de la actividad física y el deporte”; o también en Fraile Aranda, 2004: 83-84). En contra de las voces predominantes en las propias facultades, que apoyan el fuerte y progresivo sesgo en la formación hacia enfoques de rendimiento deportivo, en la supuesta saturación del mercado laboral del sistema educativo. Una vez más, la terca realidad desmonta este tipo de argumentos.

que probablemente seguirán predominando las enfocadas al mundo del rendimiento deportivo¹³:

*“Las materias dominantes siempre acaban por ser aún más reforzadas en la concreción de los planes de estudio por parte de las universidades”*¹⁴.

Al revés de lo que ocurría en primaria, aquí si es muy probable que para poder acceder a la función docente se tenga que realizar un postgrado especializado de formación para la docencia (“Título de Especialización Didáctica” – TED). Me refiero con esto a que la actual licenciatura de 4-5 años se va a sustituir por un título de grado de 4 años, por lo que en buena lógica se puede exigir un año más de formación a través de un postgrado, fuertemente especializado en la salida profesional que se quiera desempeñar. En este caso, la docencia en secundaria en la especialidad de EF. Hay que tener en cuenta que el acceso al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria marca actualmente, como requisito previo, el título de licenciado o ingeniero¹⁵.

Por otra parte, el haber cerrado una troncalidad demasiado elevada (74 % de los créditos), deja muy poco margen de maniobra a las universidades para establecer planes de estudios más próximos a las necesidades del mundo laboral. Además, en ese pequeño margen de maniobra es previsible que el plan se radicalice aún más hacia las asignaturas ya predominantes (ciencias biológicas y deportes) y los enfoques de rendimiento; en vez de aprovecharlas para equilibrar el plan, o incluso compensar las serias lagunas existentes en las salidas profesionales relacionadas con el

¹³ Por ejemplo, el deporte queda como contenido preponderante en el futuro título de grado, pasando de 36 a 42 créditos troncales. En cambio, sólo se establecen 18 créditos troncales para el conjunto del resto de “manifestaciones de la motricidad humana”, en que se incluyen: “habilidades motrices básicas, juegos, expresión corporal, danza y actividades física en la naturaleza”. Aparte del fuerte desequilibrio que muestra, sería curioso conocer el criterio por el que se mete en ese “cajón de sastre” las “habilidades motrices básicas”.

¹⁴ Hernández Álvarez, J.L.: “La propuesta de transformación del título de licenciado en ciencias de la actividad física y el deporte en el marco del espacio europeo de educación superior: análisis del contexto y del contenido”, *Revista Española de Educación Física y Deportes*, nº 1, (2004), pp: 25-69.

¹⁵ En la mayoría de los casos estos estudios supone 5 ó 6 años de estudios universitarios; si bien es cierto que en algunas universidades existen licenciaturas de 4 años. En el caso de la licenciatura de ciencias de la actividad física y el deporte en nuestro país, son varias las facultades que han tenido durante algún tiempo planes de 4 años, o que todavía lo tienen en vigor,

¹⁶ Pueden encontrarse interesantes análisis y datos sobre estos aspectos en Hernández Álvarez (2004, 64-65).

¹⁷ Los datos muestran claramente que la mayoría de los licenciados en actividad física y deporte trabajan con la mayoría de la población (población escolar, adultos, tercera edad, piscinas, poblaciones especiales,...), no con el reducido porcentaje de personas que supone el mundo del rendimiento deportivo. Pero, paradójicamente, la mayor parte de su formación está enfocada al mundo del rendimiento deportivo. Hace una década, Tinning (1996) ya explicaba perfectamente este fenómeno, que, desgraciadamente, está globalizado, y las consecuencias personales y laborales que tiene para el colectivo profesional. De poco parecen haber servido sus palabras y recomendaciones: “... considero apropiado hacer patente la preocupación sobre el dominio de los discursos del rendimiento en los cursos y programas de formación de las personas que han de trabajar como profesionales orientados a la participación”. (Tinning, 1996:130).

mundo de la educación, la recreación, las poblaciones especiales y la actividad física y ciclo vital¹⁶, que son las salidas laborales mayoritarias de estos estudios¹⁷.

En este sentido, en la propuesta del título de grado parece existir una línea de formación por perfiles profesionales un tanto difusos, por no decir excesivamente amplios y difuminados. Conocedores técnicos de casi todo, pero expertos profesionales en casi nada. Así, resulta significativo el comentario que realizó un compañero de otro país, experto en la formación del profesorado de EF, que consideraba que a la actual propuesta para el título de grado en ciencias de la actividad física y el deporte le faltan perfiles profesionales claros, y que pretende abarcar demasiados campos:

*“el futuro licenciado saldrá preparado para ser un “todólogo”*¹⁸.

En la literatura especializada pueden encontrarse otras citas en la misma línea y que ponen el dedo en la llaga más a fondo:

*“Si las técnicas deportivas fueran, finalmente, lo constitutivo de todas las profesiones relacionadas con la actividad física sobrarían algunas de ellas: los entrenadores o los licenciados, por ejemplo. No parecen muy oportunos los intentos, cualquiera que sea su naturaleza, intención o justificación, que pretenden equiparar las funciones profesionales características de una licenciatura universitaria con una capacitación técnica carente de reconocimiento académico. Si esta equivalencia de funciones fuera deseable, por exceso o por defecto, una de las dos figuras sobraría. A la vista del actual estado de la cuestión, quizá lo más prudente sea no situar a la sociedad española en la tesitura de tener que elegir entre ambas alternativas”*¹⁹.

3. CONCLUSIONES Y POSIBILIDADES DE FUTURO PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Analizando todas estas cuestiones, queda la desagradable impresión de que el criterio para tomar decisiones no ha sido la realidad profesional, ni las necesidades formativas de los profesionales egresados. Más bien parece que el principal criterio para tomar decisiones sobre los planes de estudio siguen siendo los intereses del profesorado universitario por mantener o incrementar sus parcelas académicas y de poder. O, al menos, se demuestra muy poca preocupación por las necesidades formativas de la mayoría de su alumnado de cara a la realidad profesional con la que se van a encontrar.

Por si queda alguna duda aclaramos que, cuando realizamos este tipo de análisis y afirmaciones, nos referimos tanto al proceso que ha tenido lugar en las facultades de educación y escuelas de magisterio, como al que ha tenido lugar en las facultades de ciencias de la actividad física y el deporte. En los dos casos se ha mostrado tener un escaso interés por las necesidades formativas del profesorado de EF; que

¹⁸ Entrevista informal sobre el plan para el título de grado (septiembre de 2004).

¹⁹ Pastor Pradillo, J.L.: “El futuro de los estudios universitarios en ciencias de la actividad física y el deporte y el futuro de una profesión (I). Introducción”. *En Revista Española de Educación Física y Deportes*, n° 1 (2004a), p. 24.

es tanto como decir por los intereses y necesidades de las personas con las que dicho profesorado trabajará.

Tras lo presentado a lo largo de este artículo, algunas conclusiones y propuestas de futuro que podrían enunciarse serían las siguientes:

- Dados los actuales borradores para los títulos de grado que formaran al profesorado de EF, puede observarse que no hay suficiente formación inicial específica para desempeñar su labor como profesores de EF (ni en el supuesto itinerario de maestro de primaria, ni en el de ciencias de la actividad física y el deporte).
- La desaparición de la especialidad de EF en el título de grado de maestro, así como la drástica disminución de carga formativa específica en los futuros títulos de grado de maestro, a impartir en las facultades de educación.
- El progresivo proceso de desaparición de la EF en las facultades de ciencias de la actividad física y el deporte, así como las situaciones de marginalidad de los pocos que optan por enfoques claramente educativos y/o discursos participativos; así como los que desarrollan su docencia en perfiles más relacionados con las ciencias sociales y la docencia.
- La predominancia, cada vez mayor, de los denominados “discursos de rendimiento” (Tinning, 1996) en dichas facultades; y el choque que eso supone cuando se accede a la realidad profesional²⁰, que en la mayor parte de los casos se lleva a cabo en situaciones educativas o participativas, y sólo en un pequeño porcentaje en el mundo del rendimiento deportivo.

3.1. Posibilidades de futuro para la educación física escolar

Dado que parece difícil que se aprueben finalmente propuestas claramente diferentes de las presentadas, algunas posibles vías de acción serían las siguientes:

- a La prioritaria y fundamental sería la de aprovechar la oportunidad que ofrece el cambio de titulaciones, y la aparente preocupación social por una educación de calidad, para unificar las exigencias formativas y académicas del acceso a la función docente, independientemente de si es primaria o secundaria. Esto implicaría la exigencia de una titulación de grado y de postgrado especializado para todos los docentes, tal como ocurre actualmente en varios de los países europeos más desarrollados. Aquí se abrirían varias opciones

²⁰ El conflicto profesional y personal que genera y que hay que superar, cuando el profesional toma conciencia de que le han formado en discursos de rendimiento, pero tiene que trabajar desde planteamientos de participación. Esto es especialmente relevante en el caso del profesorado de EF, que cuando acceden al mundo educativo van comprobando las lagunas de la formación, la dirección equivocada en la estructuración de su pensamiento y de la forma de comprender y abordar la realidad de su profesión. Según en un reciente estudio (Rivadeneira, 2003), el 65% de los licenciados que trabajan como profesores de EF manifiestan que no hay buena relación entre la formación recibida y el ejercicio de la profesión.

en la forma de acceso a la función docente, como especialista de Educación Física. Porque, tal como está ocurriendo en otros países europeos, el acceso a una misma profesión puede venir de vías formativas diferentes, flexibles y diversificadas (García Garrido, 2004).

b En caso de que no se consiga la unificación de exigencias formativas y académicas para el acceso a la función docente, y se mantenga la actual división y jerarquización entre primaria y secundaria, algunas posibles soluciones serían las siguientes:

b.1. Primaria: la mejor opción sería la obligación de realizar un postgrado para obtener la especialización (en nuestro caso en EF, pero también el resto de especialidades y necesidades del sistema educativo). Aunque es complicado que esta situación llegue a darse como exigencia legal, dado que el título de grado ya implica el aumento de un año de estudios universitarios (respecto al sistema actual), y el acceso directo al desempeño profesional. Así las cosas, la segunda opción que podría quedar es la de la formación permanente del profesorado especialista (cursos, seminarios, grupos de trabajo, jornadas, congresos, etc...), donde si puede tener mucho interés y relevancia la opción del postgrado de formación específica (esto es, el postgrado como formación permanente, dentro de las diferentes opciones existentes y requeridas).

b.2. Secundaria: Una formación equilibrada entre unos conocimientos amplios sobre motricidad humana en las primeras etapas, y sobre el desempeño de la profesión docente. Lo cual puede implicar, analizando los planes de estudios y las competencias profesionales que requiere el profesorado de EF, al menos, la siguiente doble vía (además de las vías habituales de formación permanente ya señaladas):

- bien a través del título de grado en actividad física y deporte, con postgrado especializado en docencia (título de especialización didáctica –TED-);
- bien a través del título de grado en educación, con postgrado especializado en: Educación física o actividad física y deporte.

En todo caso, la terca e interesante realidad de la evolución de la EF en nuestro país en las dos últimas décadas nos invita a ser optimistas. Desde hace ya varios años, muchos de nuestros compañeros tienen la doble titulación (maestros y licenciados), y es un grupo cada vez más numeroso y con mayor acceso a puestos de trabajo,... bien por la vía de magisterio + créditos complementarios + segundo ciclo, o bien por la vía de realizar los estudios de magisterio tras haber realizado la licenciatura. En buena lógica, deberían ser las personas mejor preparadas para ser profesores de EF, tanto en primaria como en secundaria (y previsiblemente siempre habrá excepciones que confirmen las reglas, por uno y otro lado). En buena lógica, cuantas

más personas haya en esta situación, más claramente absurdos resultaran ser los artificiales enfrentamientos entre profesorado de EF de primaria y secundaria, que tanto se han reproducido y atizado en estas últimas décadas, y que tan estériles y limitantes resultan.

Confiemos en que la buena voluntad, la inteligencia y el interés de las personas implicadas sigan encontrando soluciones ante un futuro que parece presentarse un tanto oscuro para el desarrollo de nuestra profesión²¹. Al menos en lo que a la formación inicial universitaria se refiere.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CECCHINI, JA.: “Los contenidos de la formación inicial: ¿pedagógicos o de conocimiento?”. En Actas del XXII Congreso Nacional de Educación Física. A Coruña. Universidad de la Coruña. (2004 – CD-R)

FRAILE ARANDA, A.: “Reclamando la presencia de los fundamentos pedagógicos en la formación del profesorado de educación física”. En Revista Española de Educación Física y Deportes, nº 1 (72-104). Madrid. Ed. COPLEF, (2004).

GARCÍA GARRIDO, JL.: “La formación inicial del profesorado en los países de nuestro entorno europeo”. XXII Congreso Nacional de Educación Física. La Coruña. Universidad de la Coruña. 2004.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, JL.: “El sistema universitario español y la convergencia hacia el espacio europeo: reflexiones sobre la transformación del título de maestro y los retos para el profesorado universitario”. En González, E. y Ruiz, F “Dimensión europea de la Educación Física y el deporte en edad escolar. Hacia un espacio europeo de educación superior. Valladolid. Ed. AVAPEF., 2003, pp. 157-164.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, JL.: “La propuesta de transformación del título de licenciado en ciencias de la actividad física y el deporte en el marco del espacio europeo de educación superior: análisis del contexto y del contenido.”. En Revista Española de Educación Física y Deportes, nº 1, (2004), pp. 25-69.

²¹ Insisto, por si no ha quedado claro aún: nuestra profesión es ser maestro/profesor de EF. Ni más ni menos. Por tanto, cuando hablamos de “nuestra profesión”, nos referimos sólo a la docencia en EF; no a una extraña profesión denominada “ciencias de la actividad física y el deporte”, cuya existencia desconocemos. Eso si, conocemos entrenadores, monitores, gestores, empresarios, directivos, preparadores físicos, profesores universitarios, investigadores ,... y en la medida en que dichos profesionales tienen relación con la formación, educación y/o vida de nuestros alumnos, en buena lógica debemos conocerlos e intentar trabajar de forma complementaria y coordinada. Pero nuestra profesión se mantiene clara y diferenciada: somos profesores de EF, y nuestros compañeros más inmediatos y directos son el resto del profesorado (tanto los de otras especialidades – principalmente los de nuestro centro-, como los de nuestra especialidad) .

MELO, A.: El canto del pájaro, Sal Térrea. Santander, 1982.

OÑA SICILIA, A.: "Perspectivas de futuro en las ciencias de la actividad física y el deporte". En Ayora, D. y otros. Aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte. Valencia. Ed. IVEF., 1997, pp. 23-31.

PASTOR PRADILLO, JL.: "El perfil del maestro especialidad Educación Física". Actas XIV Congreso Nacional de Educación Física. Guadalajara. Universidad de Alcalá de Henares, 1996, pp. 725-739.

PASTOR PRADILLO, JL.: "¿Quo vadis gimnástica? Aproximación histórica a la evolución de una profesión". En Revista Española de Educación Física y Deportes, nº 1, (2004), pp.15-38.

PASTOR PRADILLO, JL.: "El futuro de los estudios universitarios en ciencias de la actividad física y el deporte y el futuro de una profesión (I). Introducción". En Revista Española de Educación Física y Deportes, nº 1, (2004), pp. 11-13.

Propuesta de Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Programa de Convergencia Europea. Junio de 2004. (<http://www.unex.es/ccdeporte/convergencia/index.html>).

PUIG, N. Y VIÑAS, J.: Mercado de trabajo y licenciatura de Educación Física en el INEFC de Barcelona (1980-1997). Diputación de Barcelona. 2001.

Red de Magisterio. Borrador del informe final del proyecto de adecuación de las titulaciones de maestro al EESS. Red de Magisterio (www.ub.es/ffpro/licenciatura/aneca_maestros). (2004).

RIVADENEYRA, M.L.: Deporte, mercado laboral y formación inicial en España. Sevilla. Ed. Wanceulen, 2003.

ROMERO GRANADOS, S.: "La Formación Inicial de Educación Física en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación". Actas del XII Congreso Nacional de Educación Física. Jaca. Universidad de Zaragoza. 1995.

RUIZ JUAN, F.: "La Formación inicial del maestro: un pasado, un presente y un futuro. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior". En González, E. y Ruiz, F "Dimensión europea de la Educación Física y el deporte en edad escolar. Hacia un espacio europeo de educación superior. Valladolid. Ed. AVAPEF, 2003, pp.: 135-150.

SERRANO SÁNCHEZ, JA.: "La educación física en el marco de la formación de un profesor generalista o especialista. En Actas del XXII Congreso Nacional de Educación Física. La Coruña. Universidad de la Coruña, 2004, (CD-R).

TINNING, R.: "Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado". Revista de Educación, 311. Monográfico E.F. (1996), pp. 123-134.

PRINCIPIOS Y OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA. ESTUDIO DEL COMPORTAMIENTO DE LOS ENTRENADORES

José Miguel Álamo Mendoza
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN: En el artículo se presentan algunos aspectos necesarios para considerar la enseñanza del deporte en la escuela como un importante elemento de formación. La presencia consolidada del deporte competición, ha contribuido a que gran parte de la sociedad entienda que esta manifestación del deporte contemporáneo sea casi exclusiva en cuanto a modelo a seguir, incluso en la iniciación deportiva escolar. Es necesario implantar otros modelos de practica deportiva y recuperar y desarrollar los argumentos que hacen de ésta, un importante medio para contribuir a la formación de los jóvenes escolares basándonos en los fundamentos de la Educación y en el estudio de los comportamientos de los entrenadores como personas que directamente influyen con su ejemplo.

PALABRAS CLAVE: Educación, Educación Física. Deporte. Proceso.

PRINCIPLES AND OBJECTIVES OF THE PHYSICAL EDUCATION. STUDY OF THE BEHAVIOUR TRAINERS

ABSTRACT: In the article some necessary aspects are presented to consider the teaching of the sport in the school like an important formation element. The consolidated presence of the sport competition, it has contributed to that great part of the society understands that this manifestation of the contemporary sport is almost exclusive as for model to continue, even in the school sport initiation. It is necessary to implant other models of he/she practices sport and to recover and to develop the arguments that make of this, an important means to contribute to the formation of the school youths basing us on the foundations of the Education and in the study of the behaviors of the trainers like people that directly influence with their example.

KEY WORDS: Education. Physical education. Sport. Process.

1. INTRODUCCIÓN

El interés por encontrar una utilidad a la práctica deportiva que interese en la sociedad y las controversias que existen en la actualidad respecto al deporte, requie-

ren estudiar las características de la enseñanza en la Educación Física y deportiva y concretamente en aquellas materias que están relacionadas con modalidades deportivas que pueden formar parte de los contenidos en el área curricular de Educación Física en los niveles de primaria y secundaria.

Una de las manifestaciones deportivas en la actualidad es la del deporte escolar. Según la normativa vigente, las enseñanzas deben estar orientadas hacia la práctica de deporte escolar, a la práctica del deporte educativo. Este hecho, supone entender que estamos ante un proceso educativo y que la enseñanza de materias deportivas en los niveles escolares es un elemento importante de la formación integral de los jóvenes, siempre que esta enseñanza esté orientada con objetivos educativos.

El deporte considerado como uno de los fenómenos sociológicos más importantes y de mayor presencia en nuestra sociedad durante el siglo XX y como uno de los universales culturales que estará presente durante el siglo XXI está supeditado a los cambios en la sociedad, es el producto de una cultura, de una civilización o incluso de una ideología.

Los avances en cuanto a resultados y los acontecimientos que rodean al deporte en los que se concentra espectáculo y masa social que en los últimos tiempos se están produciendo contribuyen a que cada vez más, su importancia social se resalte y forme parte de la vida de una colectividad.

En la enseñanza y concretamente en la iniciación a una modalidad deportiva estos cambios también están marcando una nueva era en el deporte moderno. La influencia del fenómeno deportivo ha llevado a que se contemple al niño como un futuro “campeón” y sobre esta imagen se ha construido todo su proceso de iniciación. Así, no siempre es el deporte el que se ha adaptado al niño, sino el niño al deporte.

Es necesario dar otras alternativas de participación en contra de la mitificación del deporte excesivamente competitivo con todos sus estereotipos. Generalmente, la primera experiencia deportiva de muchos niños es en la escuela o durante su etapa escolar y por lo tanto el objetivo fundamental es crear una adecuada formación deportiva desde esta edad para que los alumnos adquieran un hábito deportivo.

Es importante cuidar la forma y la situación en la que se produce la enseñanza cuando iniciamos a los escolares en una actividad deportiva ya que existen abandonos producidos por utilizar métodos de enseñanzas tendentes a la especialización precoz y a la presencia constante en el complejo y exigente mundo del deporte de elite¹; otras de las causas que producen el abandono precoz de la práctica de actividad deportiva son las lesiones producidas por sobrecarga de trabajo².

¹ Petlinchhoff, L. M. Citado en Cecchini, J. A.; Méndez, A.; Contreras O. R.: *Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil*. Cuenca, Universidad de Castilla - La Mancha, 2005, pág. 14.

² Seirul-lo, F.: Valores educativos del deporte. En Blázquez, D. (Director): *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona, Inde, 1995, pp. 61-74.

2. FUNDAMENTOS DE LA ACTUACIÓN EDUCATIVA

La educación se define como la actividad dirigida a optimizar las capacidades de la persona³. Una de las características principales que tiene la Educación Física y Deportiva es que se pueden aportar experiencias nuevas en tres ámbitos del conocimiento de las personas: el motriz, el cognitivo y el afectivo – social. Podemos proporcionar a nuestros alumnos nuevas experiencias motrices, nuevos conocimientos y valores necesarios para la integración social.

La acción educativa concebida como proceso abierto, es decir, somos seres con disposiciones, aptitudes, con posibilidades que debemos desarrollar; en el deporte; se concreta con la adquisición por parte del educando de algunos cambios significativos que determinan su personalidad. Esto es posible debido a que el fundamento que sustenta la acción educativa es el ser humano, al que algunos autores le determinan las siguientes características⁴:

Es un ser:

- “Dotado de un yo”, es decir, que tiene una identidad específica.
- “Consistente en ser – con” debido a que la realización plena del ser humano se produce en la interacción constante con otros individuos.
- Con capacidad de “reflexión y volición”, la inteligencia y la voluntad serán las dos facultades humanas que contribuyen al conocimiento fundamentado.
- Con “libertad”, para decidir por sí mismo.
- Que es “totalidad unitaria”, todo en el hombre está interrelacionado y se configura como una unidad psicofísica.
- Que “requiere un sentido”, cualquier acción en el hombre surge a partir de un motivo, de un por qué y para qué.
- Que “vive en un cuerpo” conformado por lo físico y lo psíquico. Desde este cuerpo percibimos y nos relacionamos.
- Que “es un ser vital”, capaz de comprender y de ponerse en situación, de percibir y descodificar y que en función de ello actuará.
- Que “necesita ayuda para extraer todas sus posibilidades”, para satisfacer sus necesidades y para estimular el interés por lo que nos rodea.

² García Aretio, L.; Ruiz, M.: Principios pedagógicos de la educación. En: Medina, R.; Rodríguez, T.; García Aretio, L.; Ruiz, M.: *Teoría de la educación*. Madrid, UNED, 2001, pp. 111-132.

⁴ Hamman, B.: *Antropología pedagógica*. Barcelona, Vicens Vives, 1992. Escámez, J.: Autorealización personal, fin fundamental de la educación, en Castillejo, J. L. et. al.: *Teoría de la educación*, Madrid, Anaya, 1981.

En función de estas características del hombre, se puede decir, que en definitiva es un ser "inacabado"⁵, siendo esta la base necesaria para aprender y para producir cambios desde la actividad deportiva, cambios que se concretan en la adquisición de conductas, comportamientos, conocimientos o habilidades y destrezas en el ámbito motriz. Estas adquisiciones pueden ser nuevas para el individuo o pueden ser que contribuyan al perfeccionamiento de aprendizajes anteriores.

Para que la acción educativa sea efectiva y produzca cambios en el individuo tiene que realizarse como un proceso. Hablar de proceso significa establecer una programación y no actuar mediante hechos y acciones aisladas. Algunas de las razones que justifican el carácter de proceso de la educación son las siguientes⁶:

- El hombre como sujeto de la educación está sometido a cambios biológicos y psicológicos que posibilitan la maduración y el desarrollo. Las capacidades biológicas entre las que se encuentran las cualidades físicas y las coordinativas junto con las capacidades psíquicas evolucionan con el tiempo y con la experiencia. En este sentido, la educación tiene que adecuarse a los ritmos en los que se van produciendo estos cambios.
- La segunda razón por la que se considera que la educación es un proceso, está relacionada con la actividad del ser humano. Según, J. Sarramona⁷, el ser humano es un ser activo, dotado de iniciativa y capacidad de reacción y esto hace que esté sometido a influencias internas y externas como ser dinámico y operativo. Tiene, por tanto, que producirse una educación eficaz para prevenir y anticiparse a las posibles circunstancias que conlleven la adquisición de malos hábitos o contravalores sociales.
- El siguiente argumento que justifica la concepción de la educación como proceso es comprender que los diferentes descubrimientos que van aconteciendo en la vida del hombre tienen que producirse de forma integradora y unitaria para evitar anular la singularidad de cada sujeto. Los contenidos que contribuyen a la educación de los individuos, aquellos que una vez adquiridos implican un grado de desarrollo humano, deben estar orientados progresivamente para conseguir una adecuada asimilación.

También, cuando estamos caracterizando a la educación como un proceso es necesario destacar dos aspectos que sustentan a todas las demandas que están motivadas, en este caso, estaríamos hablando de la educación como demanda social. Estos dos aspectos son: la intencionalidad y la sistematización⁸.

⁵ Delval, J.: *Los fines de la educación*, Madrid, Siglo XXI, 1990.

⁶ Rodríguez Neira, T: Consideración dinámica de la educación, en Medina, R.; Rodríguez, T.; García Aretio, L.; Ruiz, M., op. cit., pp: 41-61.

⁷ Sarramona, J.: "Interrogantes ante la tecnología educativa". *Revista de Tecnología Educativa*, (XI), 1989, 7-23.

⁸ Sanvisens, A.: *Cibernética de lo humano*. Barcelona, Oikos Tau, 1984. Elster, J.: El cambio tecnológico. Investigaciones sobre la racionalidad y la transformación social, Barcelona, Gedisa, 1990.

La intencionalidad se refiere a las acciones que realizamos y que tienen un objetivo final, que están concebidas para un fin. Para Elster, una conducta intencional está necesariamente relacionada con el futuro. La intencionalidad, además es una característica que diferencia al proceso educativo de otros como el biológico. El acto educativo con esta característica tiene otras consecuencias diferentes a las que puede producir en el individuo el medio cultural o social.

Cuando nos referimos a la sistematización, destacamos la ordenación e interdependencia de los elementos y de las acciones del proceso educativo. La organización y ordenación de los contenidos es necesaria para conseguir los objetivos planteados en el proceso educativo. La intencionalidad exige sistematización. Es establecer un conjunto de acciones encaminadas a conseguir un fin mediante el encadenamiento de los actos y el planteamiento de etapas para los objetivos previstos.

Para finalizar este apartado, nos referiremos ahora a los principios fundamentales de la educación. Son aquellos fundamentos o normas en las que se basa la acción de educar y que son necesarios considerar para la organización juiciosa del contexto en el que se van a producir los aprendizajes. A continuación relacionamos y definimos brevemente estos principios:

Individualización: Con este principio se hace referencia a que cada alumno, cada persona, es diferente por sus capacidades, intereses, motivaciones y experiencias. Los alumnos a los que van dirigidas nuestras enseñanzas disponen de capacidades físicas y motrices diferentes; intereses en cuanto a la práctica de actividad física y deportiva que pueden estar relacionados con la recreación, la participación, la salud, etc.; motivaciones que deben ser intrínsecas y no extrínsecas como las producidas por otros agentes del deporte como padres o directivos; y experiencias que pueden ser positivas o negativas, las primeras contribuyen a la adquisición de nuevas habilidades, las segundas pueden ser un obstáculo para el aprendizaje por lo que será necesario interesarnos por las situaciones vividas por nuestros alumnos y no reproducir experiencias que ocasionen la desmotivación o el aburrimiento.

Socialización: El deporte y la socialización están, en nuestra opinión, interrelacionados. La socialización es la transmisión de normas, cultura, hábitos de comportamiento social y el desarrollo de la personalidad de los ciudadanos⁹, el deporte, por lo tanto, lo consideramos como un elemento educativo que contribuye a la socialización de los individuos.

Es preciso significar que el deporte es una actividad humana, educativa y social¹⁰. La socialización como proceso en el que los individuos adquieren las características de seres sociales además de humanos, contribuye a que las personas participen de forma efectiva como miembros del grupo social al que pertenecen.

⁹ Quintana, J. M.: Educación social. Antología de textos clásicos, Madrid, Narcea, 1994.

¹⁰ Petrus, A.: "Deporte escolar y nuevos derecho del niño". *Pedagogía social*. Revista interuniversitaria. (14), 1996, 7 – 29.

El deporte es un medio que puede aportar a los practicantes la comprensión de algunas características de la sociedad a la que pertenecen. Es la propia sociedad la que estipula las capacidades humanas necesarias al mismo tiempo que es la beneficiaria del desarrollo individual de las personas que la componen. Estas capacidades necesarias que se transmiten con la práctica de valores que de forma volitiva y emocional nuestros alumnos pueden interiorizar a través de la práctica físico – deportiva, no han sido siempre los mismos.

Autonomía: Las personas a la que van dirigidas nuestras enseñanzas son seres humanos dueños de sí mismos por lo que enseñar a decidir y a tener iniciativa, entre otras propuestas, son objetivos importantes a conseguir durante el proceso educativo. En este sentido, a través de la práctica del deporte, con sus contenidos convenientemente analizados y utilizando un modelo de enseñanza adecuado podemos contribuir a desarrollar capacidades como la autonomía que evidencian capacidad de gobierno de uno mismo y de determinación de nuestras acciones.

Actividad: La enseñanza de la actividad física y del deporte es precisamente un proceso que requiere actividad. Ya hemos expuesto anteriormente que podemos aportar a nuestros alumnos nuevas experiencias en los tres ámbitos del conocimiento y uno de ellos, el motriz, no se entiende sin la actividad, la acción.

El proceso educativo sin este principio es imposible concebirlo. Además, esta actividad, debe ser formativa y planificada; orientada hacia unos logros y con un sentido en lo que proponemos.

Creatividad: El proceso educativo físico – deportivo, debe estar fundamentado en aportar a los practicantes experiencias nuevas y de valor para ellos. Este principio en la Educación Física y en el Deporte se limita en muchas ocasiones cuando utilizamos modelos de enseñanza que no permiten a los participantes autonomía en las decisiones y ejecuciones.

Es necesario proponer a los individuos a los que enseñamos que se impliquen y desarrollen sus aportaciones personales, si queremos que el principio educativo de la creatividad esté presente en nuestra labor.

Participación: La plena participación sin distinciones de sexo, capacidades físicas, motrices o de cualquier otra índole debe ser, de una vez, uno de los criterios básicos y fundamentales de la Educación Física y Deportiva. Solamente a través de la participación contribuimos a desarrollar valores como la responsabilidad, el trabajo en equipo o el dialogo.

3. LA FUNCIÓN EDUCATIVA DEL DEPORTE

El primer planteamiento que consideramos importante para la reflexión, es qué entendemos por educación. El deporte no es educativo si nos limitamos a enseñar aspectos técnicos y tácticos con el objetivo de crear “campeones” y ganar el mayor número de competiciones posibles; o al menos, no es tan educativo como podría ser,

ya que el aprendizaje y desarrollo de patrones motores o estratégicos es sólo una parte de lo que debería implicar la práctica deportiva.

Existen numerosas definiciones del término educación así como destacados autores que las han desarrollado, tales como: Aristóteles, Platón, Pestalozzi, Locke, Durkheim, Fröebel, Comte, Dante, Dewey, Tusquets o Ziller. Este hecho, no es impedimento para que creamos necesario remitirnos simplemente a las dos acepciones que tiene el término y que refieren a transmisión (educare) y a desarrollo y promoción (educere)¹¹.

Remitirnos a la etimología de la palabra para definirla, es consecuencia de la falta de consenso entre los especialistas para encontrar una definición del término educación, debido a que se utiliza esta palabra para denominar a diferentes hechos y acciones. Es por ello, que es difícil dar un significado unívoco a esta expresión.

La función educativa del deporte está centrada en la transmisión de técnicas, hábitos, valores así como el desarrollo de las cualidades físicas de los alumnos. El problema principal está en qué hábitos y valores transmitimos o queremos transmitir a los educandos.

El Deporte preserva y transmite formas y costumbres que contribuyen a que valores tan útiles como la cooperación, la creatividad, la amistad y la salud se difundan junto con otros con los que interaccionan. Sin embargo, este planteamiento teórico que presenta alternativas sobre objetivos respecto a beneficios y ventajas en el plano pedagógico de transmisión de valores, tiene en nuestros días que enfrentarse a algunas discusiones respecto al carácter educativo del deporte. Uno de los debates existentes es el de la relación deporte – competición, que predomina y a la que está restringida en muchas ocasiones la práctica deportiva escolar.

Dos de los argumentos sobre los que se fundamenta la defensa de relacionar la práctica deportiva juvenil con la continua rivalidad son entender que la competición produce excelencia y distinguir al deporte como medio de preparación para la vida¹². Estos argumentos nos llevarían a considerar que la vida es una continua pugna con el resto de los individuos que nos rodean y que sólo lo más preparados, los más aptos, pueden disfrutar del éxito.

Los fundamentos esgrimidos para hacer la defensa de estos planteamientos citados en torno a la correspondencia de la práctica de actividad física y deportiva con la competición, olvidan los efectos negativos que conllevan la actividad mediatizada por la búsqueda del resultado, es decir, orientar todas las acciones hacia el objetivo final sin incidir en el proceso y los procedimientos empleados para su consecución. Entre éstos destacaríamos: utilizar el engaño para hacer participar a jugadores con diferentes edades, propiciar el aislamiento de aquellos alumnos o jugadores menos capacitados técnica y físicamente, posibilitar relaciones de enemistad basadas en el

¹¹ Vázquez, B.: *La educación física en la educación básica*, Madrid, Gymnos, 1989, pág. 111.

¹² Contreras, O. R.: *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*, Barcelona, Inde, 1998.

establecimiento de desigualdades entre los miembros del equipo, así como, generar en muchas ocasiones situaciones de frustración y de inseguridad por establecer objetivos irrealizables y con los que el niño o la niña no se sentían identificados o no estaban motivados ya que son planteados para complacer voluntades de otras personas, normalmente un adulto, como puede ser el padre o la madre, el profesor o el entrenador.

Respecto a esta relación entre el deporte y la educación otros autores como R. Velázquez¹³ exponen también la opinión social para considerar la naturaleza educativa del deporte. La respuesta para justificar este hecho está relacionada con aspectos que se vinculan a las competiciones deportivas, entre estos están el esfuerzo que realizan las personas, la relación que se establece entre los participantes, la confrontación de las capacidades de cada uno, la cooperación, el someterse a unas reglas, afrontar el éxito o al fracaso según el resultado obtenido, la actuación en función de los valores y actitudes de las personas,...

Por lo tanto, consideramos necesario realizar una revisión de los contenidos que se imparten en las asignaturas relacionadas con modalidades deportivas y que están dirigidas tanto a la formación de futuros docentes como a la formación de profesionales que desarrollarán su labor en la iniciación deportiva, así como del sistema de acciones determinado para conseguir los objetivos planteados en estos niveles de la docencia. D. Siedentop¹⁴ lo expresa advirtiendo que no es suficiente con que los alumnos se diviertan durante las clases de educación física, los alumnos deberán también aprender las habilidades y asimilar los conocimientos así como formarse para valorar la participación en el deporte y la importancia de mantener una adecuada condición física durante toda la vida.

4. DEPORTE ESCOLAR Y EDUCACIÓN. ESTUDIO DEL COMPORTAMIENTO DE LOS ENTRENADORES

Algunos estudios realizados en los últimos años han tratado de conocer la realidad del deporte escolar caracterizando el modelo y los actores del mismo, especialmente al entrenador como importante elemento en la transmisión de valores. En algunos de estos estudios se propone un modelo organizativo de Deporte escolar¹⁵. Estos trabajos suponen una aportación al creciente interés y preocupación que la sociedad muestra hacia el deporte en todas sus manifestaciones aunque es necesario seguir dirigiendo los esfuerzos investigadores y las reflexiones hacia una parcela, el deporte escolar, que aún muestra grandes lagunas por conocer e interrogantes por resolver en nuestros respectivos contextos.

La Carta Europea del Deporte para Todos en su artículo primero insta a los gobiernos firmantes de la misma, y España lo es, a dar respuesta amplia a las pre-

¹³ Velázquez, R.: "Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica". *Tándem*, (7), 2002, 7 – 20.

¹⁴ Siedentop, D.: *Aprender a enseñar la educación física*, Barcelona, Inde, 1998.

¹⁵ Álamo, J. M.: El deporte escolar en Canarias, en Fraile, A. (coord.) *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*, Barcelona, Graó, 2004, pp. 133-152.

misas que en ella se reflejan. Entre estas recomendaciones, se establece que las Corporaciones Locales son responsables de que la población tenga la oportunidad de participar en actividades deportivas y físico – recreativas en un entorno sano y seguro. Y es obvio que una de las capas de población que más necesitan ese apoyo y orientación es la población escolar.

Nuestro interés ha estado dirigido a un aspecto concreto, que es velar porque la mayoría de los alumnos disfruten de programas de práctica de deportes y de actividades recreativas, garantizando la existencia de entrenadores cualificados¹⁶. Para ello, un trabajo que realizamos constaba de dos estudios concretos, en el primero, el objetivo era conocer los datos referidos al perfil de los entrenadores: edad, sexo, experiencia, formación general y deportiva que poseen, cuál es su opinión respecto a las funciones de los Juegos Escolares y a algunos aspectos relacionados con la organización del deporte escolar en la isla de Gran Canaria. El segundo estudio de la investigación fue para conocer el comportamiento de los entrenadores del deporte escolar de la isla de Gran Canaria durante los partidos de competición. Consideramos que es en este ámbito, con situaciones reales, en el que a través de sus comportamientos pueden transmitir a los deportistas en edad escolar valores y actuar como educadores y no sólo limitar su actuación a la transmisión de aspectos técnicos y tácticos. A continuación, explicamos este segundo estudio de nuestra investigación.

4.1. Objetivo

En la investigación desarrollada sobre el deporte escolar en la isla de Gran Canaria¹⁷, los objetivos generales son:

1. Conocer la realidad del deporte en el ámbito escolar en la isla de Gran Canaria.
2. Conocer la formación de los técnicos del deporte escolar.
3. Conocer cuáles son las actividades que realizan los entrenadores del Deporte escolar.
4. Determinar la organización del deporte escolar.
5. Conocer el comportamiento de los entrenadores en los partidos de competición.

Es una investigación empírica con un enfoque metodológico cuantitativo, empleando el método descriptivo mediante un estudio de encuesta y otro de observación, en los 21 municipios de la isla, con 114 entrenadores – monitores que equivalían a

¹⁶ Artículo 5º de la Carta Europea del Deporte para todos.

¹⁷ Álamo, J. M.: *Análisis del deporte escolar en Gran Canaria. Hacia un modelo de deporte escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Educación Física, 2001.

un 93 % del total. En este artículo presentamos los resultados del segundo estudio, la observación del comportamiento de los entrenadores durante los partidos de competición.

Analizada la información se pudo comprobar que en el ítem número 14 del cuestionario, 79 entrenadores asignaron el valor 1 al concepto “educación”. Esta respuesta quiere decir, en la teoría, que para estos entrenadores el deporte escolar debe atender a principios educativos.

4.2. Muestra

El número de observaciones realizadas fueron 38, distribuidas entre entrenadores que pertenecen a 15 municipios de los 21 de la isla de Gran Canaria.

4.3. Instrumento de recogida de datos

La hoja de observación está compuesta por 19 categorías o diferentes posibles comportamientos observables durante el partido de competición. 14 de las categorías hacen referencia al posible comportamiento del entrenador (son las identificadas en la ficha con los números 1 al 13 ambas incluidas y las numeradas con el 15, 16 y 17). De estas categorías, en cuatro de ellas existen sólo dos grados de apertura o manifestaciones externas y perceptibles.

Dos de las categorías hacen referencia al posible comportamiento de los jugadores que están bajo la responsabilidad del entrenador observado, (son las que corresponden a los números 18 y 19). En cada una de estas categorías existen cuatro manifestaciones externas perceptibles por el observador.

Por último, una de las categorías, la señalada con el número 14, se refiere a un comportamiento del entrenador que debe ser identificado por el observador y que tiene solamente dos posibles manifestaciones externas, a la pregunta: ¿Ha sido un modelo educativo para los niños durante el partido? las dos alternativas posibles son Sí o No. A continuación y como ejemplo de lo que hicimos con cada una de las categorías de observación, para especificar el nivel de conductas sistematizamos el núcleo categorial o las manifestaciones externas posibles de esta categoría de la escala observacional:

- Núcleo Categorial:

Sí: el entrenador con su comportamiento contribuye a establecer un contexto educativo cuando enseña e instruye a los jugadores actuando él como ejemplo y evita protestar las decisiones del árbitro, enseña que es necesario respetar las reglas establecidas, no muestra que el resultado es lo único que importa sino por el contrario instruye en el conocimiento de hábitos adecuados para una buena realización de la práctica físico – deportiva.

No: el entrenador no establece un modelo educativo si se observa alguno de estos comportamientos: interesarse solamente por el resultado del partido o la competición reaccionando con euforia ante los aciertos del equipo, no hace jugar a todos los niños sino a los que él entiende que son los mejores, protesta las decisiones del árbitro, actúa incorrectamente ante una lesión de un jugador o peleas entre ellos, critica a algún jugador o recrimina su acción y emplea palabras groseras o grita sin control.

4.4. Resultados

Son escasas las investigaciones en las que se utiliza como instrumento de medición la observación para estudiar la conducta de los entrenadores del deporte escolar en partidos de competición. Lo hemos considerado necesario para analizar si existe relación entre las respuestas de los entrenadores a las preguntas del cuestionario de nuestro primer estudio y su actuación en la práctica. Este interés está fundamentado en diferentes teorías que exponen argumentos respecto al protagonismo de los adultos en la práctica deportiva infantil, imponiendo en muchas ocasiones, sus intereses. Los resultados de la investigación son los siguientes:

1. El comportamiento de los entrenadores antes de comenzar los partidos está dirigido, fundamentalmente, en animar a los jugadores (69,4%) y no relacionarse con los padres.
2. El lenguaje utilizado por los técnicos no es educativo en un 68,4% de los registros.
3. Cuando se sustituye a un jugador por otro, no se lo justifica y, además, si la sustitución es consecuencia de haber cometido un error, la actitud del entrenador en el 65,8% de los casos es no decir nada o mostrar indiferencia.
4. En las observaciones realizadas, la comunicación establecida entre los entrenadores y los jugadores está basada según los registros en gritar sin control (39,1%) y animar (39,1%).
5. Las reacciones de los entrenadores ante los aciertos de los jugadores que dirigen es no utilizar el reforzamiento positivo ya que se limitan a no reaccionar o responden con alegría contenida.
6. Ante un error de su equipo, los entrenadores se limitan a dar instrucciones técnicas en más de la mitad de las situaciones observadas. De forma general muestran indiferencia ante el acierto del equipo contrario, llegando incluso a criticar a sus jugadores en un 20% de los registros.
7. Ante las situaciones que se producen durante los partidos y catalogadas en nuestro estudio como imprevistas, (lesión de un jugador/a, error del árbitro o peleas entre jugadores) los entrenadores reaccionan de forma correcta en todos los casos.

8. Ante comportamientos incorrectos de un padre o una madre, los entrenadores no dicen nada o no reaccionan en la mayoría de las anotaciones realizadas. Concretamente en cuatro de cinco.
9. Según las intenciones y los objetivos que procuran, los entrenadores no utilizan un modelo educativo de práctica deportiva en el 78,9% de las observaciones.
10. El 60,5% de los entrenadores observados generan violencia derivada principalmente de las expresiones, gritos y comportamientos durante los partidos.
11. Según el análisis realizado se puede decir que existe incoherencia entre los principios teóricos de los entrenadores y su actuación en la práctica. Mientras consideran que lo educativo es lo más importante (según las respuestas al ítem nº 14), y que la función de los Juegos Escolares es la de formarse (según la respuestas al ítem nº 15), en la realidad (según la categoría de observación nº 15) sólo juegan los niños y niñas que contribuyen a ganar el partido, ya que el 40 % de los técnicos no han dejado participar a todos los jugadores.

5. CONCLUSIONES

Las acciones y conductas de los entrenadores forman parte de la instrucción para que los jóvenes deportistas asimilen los valores de una práctica deportiva coherente con el sistema educativo. El entrenador proyecta su personalidad y forma de hacer al equipo que dirige¹⁸. En el deporte praxis podemos observar constantemente comportamientos opuestos a los que deben prevalecer.

El modelo deportivo basado exclusivamente en la competición no es el adecuado ya que el objetivo no es educativo sino la mejora de los resultados, incluso establecer el deporte de alto nivel de los adultos. El tipo de práctica deportiva no está en relación directa con el niño, sino que es algo con lo que el joven se familiariza a través del adulto¹⁹. R. Telama, afirma que un aspecto importante a considerar al hablar de deporte infantil como entorno de educación, es que está organizado por los adultos. Es por ello, por lo que se debe prestar atención a los adultos que organizan la práctica deportiva de los más jóvenes²⁰.

Los entrenadores, como adultos en su gran mayoría, deben ser conscientes de la responsabilidad que asumen cuando dirigen a un grupo de escolares que practican deporte. Éste es un reto que las administraciones públicas encargadas de la formación de técnicos deportivos deben asumir. No es conveniente evaluar la labor del entrenador del deporte de base, simplemente por los conocimientos

¹⁸ Vigarello, G.: "Discour de l'entraîneur et technique corporelle", *Education Physique Sport (EPS)*, 200 – 201, 1986, pp. 146 – 152.

¹⁹ Gruppe, O.: "Il bambino campione", *Rivista di cultura sportiva* 4 (1), 1985, pp. 3 – 6.

²⁰ Telama, R.: *El deporte infantil como entorno educativo*. Boletín informativo nº 44 de la A.I.E.S.E.P. Málaga, IAD, 1994.

técnicos y tácticos de los que dispone y menos aún por los resultados competitivos que obtiene.

Es imprescindible recordar que el deporte es un medio que ofrece buenas posibilidades para la formación en estilos de vida saludables y para el desarrollo en los aspectos de sociabilidad, siempre dependiendo de cómo se utilice y del tipo de interacciones que se produzcan. Comportamientos por parte de los entrenadores como no comentar nada con el jugador que sustituye por haber cometido un error; no hablar con el jugador para justificar el cambio o comunicarse con los jugadores mediante gritos sin control demuestran, a nuestro entender, un comportamiento diferente al que en la teoría los mismos entrenadores quieren tener.

Antes de realizar este estudio, las respuestas de los entrenadores al cuestionario nos hacía pensar que en las observaciones, los datos obtenidos estarían relacionados con un comportamiento educativo; hemos comprobado que la actividad deportiva escolar no siempre en su realización está dirigida a la persona que práctica la actividad, en este caso los niños y niñas que participan en la competición de los juegos escolares; sí parece, por el contrario, con los datos obtenidos que la actividad está encaminada exclusivamente al rendimiento deportivo.

En el análisis de los resultados obtenidos, podemos comprobar como la conducta de los entrenadores, de forma general, difiere de la opinión expuesta en la investigación mediante cuestionario. Si analizamos los resultados detenidamente, se puede afirmar que el comportamiento de los entrenadores está relacionado, básicamente, con el de un modelo competitivo en el que predominan diferentes rituales y formas de comportamientos plagiados del deporte de elite.

Para educar hay que formarse y estar formado, es necesario que nos apliquemos en que hay que aprender a educar. Pero esta labor es difícil, ya que las pautas educativas han cambiado con los tiempos, y lo que hace años era adecuado, en la actualidad, puede que no sea útil porque hay cambios sociales. Se puede afirmar que no siempre la práctica de actividad físico-deportiva conlleva efectos positivos en cuanto a transmisión de valores y que desde este punto de vista, es fundamental considerar la función del profesor o del entrenador como responsable y experto educativo y no solamente como transmisor de técnicas y tácticas.

Es por ello, que es necesario hacer una revisión crítica respecto a la función educativa del deporte, entendiendo que esta actividad puede, todavía, situarse al margen del único modelo deportivo que comporta la obsesión competitiva. La competición también debe ser un medio y nunca el objetivo final.

No podemos utilizar la Educación Física y el deporte o dicho en otras palabras, el deporte como medio de la Educación Física, para enseñar técnicas y tácticas que sirvan para competir con otros y medir solamente el resultado: ganar o perder. Es necesario atender al proceso y no al resultado y establecer una auténtica función educativa del deporte mediante:

- Cambios en las condiciones para una educación deportiva.

- Revisión crítica de los contenidos.
- La actuación de los entrenadores como agentes principales del proceso educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLAMO, J. M.: *Análisis del deporte escolar en Gran Canaria. Hacia un modelo de deporte escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Educación Física, 2001.
- ÁLAMO, J. M.: El deporte escolar en Canarias, en Fraile, A. (coord.) *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*, Barcelona, Graó, 2004, pp. 133-152.
- ÁLAMO, J. M.; AMADOR, F.; PINTOR, P.: “*El deporte escolar: conquista de nuevos espacios en el mercado laboral*”, Revista Española de Educación Física Vol. IX, 4º trimestre, 2002, pp.5-10.
- BLÁZQUEZ, D. (Director): *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona, Inde, 1995.
- CONTRERAS, O. R.: *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Barcelona, Inde, 1998.
- CECCHINI, J. A.; MÉNDEZ, A.; CONTRERAS, O. R.: *Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2005.
- DELVAL, J.: *Los fines de la educación*. Madrid, Siglo XXI, 1990.
- ELSTER, J.: *El cambio tecnológico*. Investigaciones sobre la racionalidad y la transformación social. Barcelona, Gedisa, 1990.
- ESCÁMEZ, J.: “Autorrealización personal, fin fundamental de la educación”. En: Castillejo, J. L. et. al.: *Teoría de la educación*, Madrid, Anaya, 1981.
- GARCÍA ARETIO, L.: *La educación*. Madrid, Paraninfo, 1989.
- GARCÍA ARETIO, L.: Principios pedagógicos de la educación”. En Medina, R.; Rodríguez, T.; García Aretio, L.; Ruiz, M.: *Teoría de la educación*. Madrid: UNED, 2001.
- GRUPPE, O.: “Il bambino campione”. *Rivista di cultura sportiva*, 4 (1), 1985, pp. 3 – 6, Roma.
- HAMMAN, B. (1992): *Antropología pedagógica*. Barcelona, Vicens Vives, 1992.

- PERSONNE, J.: El deporte para el niño, Barcelona, Inde, 2005.
- PETRUS, A.: Deporte escolar y nuevos derecho del niño. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*. (14), 1996, pp. 7 – 29.
- QUINTANA, J. M.: *Educación social. Antología de textos clásicos*. Madrid, Nancea, 1994.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T.: Consideración dinámica de la educación. En Medina, R.; Rodríguez, T.; García Aretio, L.; Ruiz, M.: *Teoría de la educación*. Madrid, UNED, 2001.
- SANVISENS, A.: *Cibernética de lo humano*. Barcelona, Oikos Tau, 1984.
- SARRAMONA, J.: Interrogantes ante la tecnología educativa. *Revista de Tecnología Educativa*, (XI), 1989, 7-23.
- SIEDENTOP, D.: *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona, Inde, 1998.
- TELAMA, R.: *El deporte infantil como entorno educativo*. Boletín informativo nº 44 de la A.I.E.S.E.P. Málaga, IAD, 1994.
- VÁZQUEZ, B.: *La educación física en la educación básica*. Madrid, Gymnos, 1989.
- VELÁZQUEZ, R.: Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica. *Tándem*, (7), 2002, pp. 7 – 20.
- VIGARELLO, G.: “Discour de l’entraineur et technique corporelle”, *Education Physique Sport (EPS)*, 200 – 201, 1986, pp. 146 – 152. París.

COLABORACIONES

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN INICIAL APORTADA POR LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN DURANTE EL ENTRENAMIENTO

Juan Pedro Fuentes García

Universidad de Extremadura

Luis García González

Director de la Escuela Nacional de Maestría

(Real Federación Española de Tenis)

José Antonio Julián Clemente

Escuela Nacional de Maestría (Real Federación Española de Tenis)

Fernando Del Villar Álvarez

Universidad de Extremadura.

RESUMEN: El presente estudio se centra en analizar la presentación de tareas motrices por parte del entrenador del tenis de alta competición durante las sesiones de entrenamiento. Para ello se utilizó una muestra de 20 entrenadores y 23 jugadores de alta competición. Este análisis se ha llevado a cabo a través de cuestionarios de autocumplimentación, destacando como los entrenadores utilizan principalmente el canal verbal para presentar las tareas, utilizando múltiples recursos para ello en las diferentes fases que componen la información inicial, si bien los jugadores expresan que sus entrenadores utilizan en menor grado estos recursos.

PALABRAS CLAVE: tenis. entrenadores. alta competición. información inicial.

ANALYSIS OF THE INITIAL INFORMATION CONTRIBUTED BY THE HIGH COMPETITION TENNIS COACH DURING THE TRAINING

ABSTRACT: The present study centres on analyzing the presentation of tasks on the part of the high competition tennis coach during the meetings of training. For it one used a sample of 20 trainers and 23 players of high competition. This analysis has removed to end across a form to fill in yourself, standing out as the trainers they use principally the verbal channel to present the tasks, using multiple resources for it in the different phases that compose the initial information, though the players express that your trainers use in minor degree these resources.

KEY WORDS: Tennis. Coach. High competition. Initial information.

1. INTRODUCCIÓN

La información verbal ofrecida por el entrenador a los tenistas, en el contacto inicial que tiene con ellos, se constituye en el primer paso de la sesión de entrenamiento, centrando el objetivo de esta información inicial en presentar cada una de las tareas que debe realizar el tenista a lo largo de la sesión de entrenamiento, información que ha de adecuarse a los contenidos motores de la tarea.

Con relación a lo anterior, decir que Piéron (1988)¹ establece la importancia de aportar una información adecuada a los alumnos afirmando que cuando se produce una presentación de la tarea y los alumnos reciben detalladas explicaciones sobre los principios motores de su realización, obtienen mejores resultados que cuando se comprometen en la tarea sin más indicaciones.

En línea con lo manifestado, mediante nuestro estudio pretendemos contribuir a conocer la opinión y el uso de diferentes poblaciones vinculadas al tenis en relación con diferentes aspectos de la información inicial en las sesiones de entrenamiento del tenis de alta competición, siendo uno de los principales aspectos el tiempo dedicado a la presentación de las actividades de enseñanza, el cual no debe ser excesivo para no perjudicar el tiempo de práctica motriz (compromiso motor). En este sentido, las investigaciones de Freedman² y de Andersson y Barrett³ ponen de manifiesto que dicho tiempo de presentación no puede exceder el 20% del total de la sesión, si bien, distintos estudios establecen un predominio de comportamientos de instrucción por parte del entrenador muy por encima de ese 20% aconsejado, situando varios estudios entre el 34% y el 51% del total de tiempo dedicado a instrucciones durante toda la sesión de entrenamiento (Tharp y Gallimore, 1976; Willians, 1978; Langsdorf, 1979; Lacy, 1983; Segrave y Ciancio, 1990; Dodds y Rife, 1981).

A la hora de conocer los procesos de comunicación en el deporte del tenis, Rodríguez⁴ establece que la información inicial de la tarea que ofrece el entrenador en una sesión práctica puede ser general o específica. Además, establece que uno de los procedimientos más empleados para transmitir esa información inicial es presentar verbalmente imágenes visuales que ayudarán al alumno a comprender lo que se pide.

Expresar que dentro de los medios para la presentación de las tareas motrices al tenista, podemos emplear los tres canales de comunicación: canal visual, canal auditivo y canal kinestésico. Evidentemente, estos canales deberá emplearlos el

¹ Piéron (1988; citado por Del Villar y Fuentes, 1999, Las destrezas docentes en la enseñanza del tenis. En J. P. Fuentes, E. M. Cervelló, F. Del Villar, N. Gusi y F. J. Moreno, *Enseñanza y entrenamiento del tenis. Fundamentos didácticos y científicos*. Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones, p.8

² Freedman, M. (1978). Follow-up of physical education graduates from a teacher preparation program: A descriptive analysis. Tesis doctoral inédita. Ohio State University.

³ Anderson, W., y Barret, G (1980). *Analysis of Teaching Physical Education*. San Luis, Missouri: Mosby.

⁴ Rodríguez, L. M. (2000). *La comunicación en la enseñanza del tenis*. Salamanca: Tesitex.

entrenador en un determinado momento y de una manera concreta, utilizando de forma aislada un canal o combinándolos -como es muy habitual- en función de una gran cantidad de variables (el nivel de conocimiento del jugador, en relación con su grado de conocimiento terminológico y con sus posibilidades de procesar la información, la personalidad del jugador, los resultados que está obteniendo el jugador, etc.).

Por lo que se refiere al canal visual, la presentación de la tarea mediante este canal, también llamada demostración, tiene por objeto el proporcionar una imagen global de la tarea, esto es, un aprendizaje por imitación (aprendizaje vicario o modelado).

Centrándonos en el ámbito del tenis, recordemos que tanto el entrenador, como el jugador de tenis están continuamente transmitiéndose información de tipo no verbal, afirmando Castañer (1993)⁵ que una de las mejores técnicas que puede emplear el entrenador con vistas a lograr mejorar su capacidad para transmitir información no verbal consiste en observar de una forma sistemática las diferentes conductas de los tenistas, tanto en los entrenamientos, como en la propia competición (puntualidad, esfuerzo en los entrenamientos, entrega en los partidos, capacidad para aprender, sus relaciones con los jugadores con los que entrena...), justificando esta actitud del entrenador en la importancia que le concede el referido autor a observar primero para lograr llevar a cabo una comunicación más eficaz.

Asimismo, Ruiz⁶ establece con respecto al tratamiento de la información visual, dentro de la información inicial presentada mediante el canal visual, que esta debe ser estructurada y centrada sobre los aspectos relevantes si se trata de una habilidad compleja, que debemos planificar la demostración aumentando la cantidad de información, orientar hacia la práctica inmediatamente después para facilitar el aprendizaje, utilizar tanto alumnos aventajados como modelos expertos para aumentar su motivación, así como realizar las demostraciones desde diferentes ángulos de visión para proporcionar más detalles.

Por lo que respecta al canal auditivo, decir que el mismo se emplea básicamente para ofrecer al tenista información complementaria. Así, mediante el uso exclusivo de la palabra se persigue que el jugador obtenga un modelo a nivel mental con relación a la tarea. Del Villar y Fuentes⁷ establecen que la presentación verbal puede ser descriptiva o explicativa. Por un lado la descripción de la tarea trata de sustituir a la demostración. El entrenador debe ir detallando de forma analítica las diferentes partes de la técnica de ejecución. La información puede incluir la imagen de todo el gesto, o únicamente una parte de la habilidad, tratando de polarizar la atención del alumno. Por otro lado, la explicación debe ceñirse a aspectos concretos de la tarea y

⁵ Castañer, M. (1993). Hacia un análisis pedagógico y didáctico del comportamiento cinésico-gestual no-verbal del profesor de Educación Física. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 12, 9-12.

⁶ Ruiz, L. M. (1994). *Deporte y aprendizaje*. Madrid: Visor.

⁷ Del Villar, F., y Fuentes, J. P. (1999). Las destrezas docentes en la enseñanza del tenis. En J. P. Fuentes, E. M. Cervelló, F. Del Villar, N. Gusi y F. J. Moreno, *Enseñanza y entrenamiento del tenis. Fundamentos didácticos y científicos* (pp. 1-36). Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones, p.11.

a la utilidad de la misma, con el objeto de aclarar y reforzar la descripción del ejercicio. El objetivo es proporcionar razones empíricas que justifiquen técnicamente las razones de la técnica correcta, y de este modo facilitar que el tenista comprenda el movimiento, y por tanto que tenga una mayor implicación cognitiva. La explicación será selectiva y estructurada, seleccionando bien las expresiones a utilizar, buscando que sean significativas para el tenista.

Otro aspecto importante a tener en cuenta, como comenta Balagué⁸ es el referido a que el entrenador debe utilizar un vocabulario adaptado tanto a la capacidad intelectual de su interlocutor como a su capacidad de atención. La citada autora sugiere que el entrenador debe mejorar su capacidad de comunicación con el tenista, ya repetidamente se comete el error de dar por hecho que el jugador ha entendido nuestro mensaje verbal. Asimismo, Balagué (1986)⁹ expresa, igualmente, que, cuando el entrenador se dirige a un grupo numeroso de jugadores, resulta más complejo mantener una atención de tipo individual, explicándose mucho pero interactuándose menos que si se tratase de un grupo pequeño de jugadores, teniendo el entrenador que reducir la verbalización de detalles, hablar para la zona media del grupo y actuar de una manera más directiva, debido a que existen menos posibilidades de intercambio.

En lo referido al canal kinestésico, en numerosas ocasiones, el tenista necesita informaciones propioceptivas, relativas a las sensaciones motrices que experimenta el propio cuerpo durante la realización de movimientos, de forma que ayuden a potenciar el efecto de la información transmitida verbalmente y/o visualmente. Su utilización consiste en que el profesor-entrenador moviliza los diferentes segmentos corporales del deportista, hasta que alcanza la posición adecuada, tratando con ello de que el alumno tome conciencia de la ubicación de los segmentos corporales.

Por otra parte, centrándonos en el proceso de información inicial de la tarea, Ruiz¹⁰ establece que es necesario informar a los alumnos para que éstos se sientan impulsados a atender y practicar (motivación), establezcan relaciones con otros aprendizajes previos (significación y transferencia), estén disponibles (activación, atención y vigilancia) y manifiesten una actitud que favorezca el aprendizaje. Partiendo de estos criterios a los que hace mención el autor citado anteriormente para que el proceso de información sea el adecuado, Del Villar y Fuentes¹¹ efectúan una propuesta basada en cuatro fases que debe seguir un técnico de tenis en la presentación de las tareas, que a continuación describimos:

- a) Ganar la atención de los tenistas: que los tenistas adopten una actitud de escucha, utilizando una disposición espacial adecuada y, si es posible, fija, exigiendo el silencio de los tenistas.
- b) Introducción de la tarea: el técnico comienza a facilitar información, generando interés hacia el contenido de la tarea, con diversos recursos como anun-

⁸ Balagué, G. (1986). Comunicación. En *I Simposium Int. Prof. Enseñanza. Barcelona* (pp.11-15). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.

⁹ Ibid.

¹⁰ Ruiz. op.cit

¹¹ Del Villar y Fuentes.: op. cit. pp.12-15

ciar directamente la actividad, enlazar la explicación con una tarea anterior ya conocida, dar confianza al alumno, predisponiéndole positivamente hacia el aprendizaje, o valorar el contenido de la tarea, reforzando el objetivo y la utilidad de la misma para el aprendizaje.

- c) Explicación de la tarea: es el momento para transmitir detalles más técnicos, recogiendo la demostración y explicación de la tarea. En esta etapa es necesario exponer el objetivo de la práctica a realizar.
- d) Lanzamiento a la tarea: en el momento de lograr que el tenista comience a realizar una determinada tarea, disponemos de un instante final que condicionará su realización. Así, el técnico debe estimular hacia aspectos concretos, como son: reforzar el objetivo, recordando el fin perseguido, estimular a la autoevaluación, el descubrimiento, que actúe al máximo de sus posibilidades, así como anunciar el seguimiento del profesor, estimular el reto y la competición.

2. METODOLOGÍA

2.1. Muestra

- a) Entrenadores de tenis de alta competición: La selección de la muestra se estableció a partir de los siguientes requisitos: técnicos españoles que se encontraran en activo y que hubieran entrenado durante las temporadas 1997/1998, 1998/1999 y 1999/2000 al menos a algún jugador/a de tenis situados, en algún momento de dichas temporadas, entre los 100 primeros clasificados del ranking mundial. De la población total de entrenadores que reunían los requisitos (24 sujetos) la muestra final fue conformada por 20 entrenadores (83,3%)
- b) Jugadores de tenis de alta competición: Asimismo, la selección de la muestra de jugadores se estableció a partir de los requisitos siguientes: jugadores o jugadoras españoles que se encontraban durante las temporadas 1997/1998, 1998/1999 y 1999/2000 situados, en algún momento de esas temporadas, entre los 100 primeros del ranking "ATP" o "WTA" en la modalidad de individuales. De la población total de jugadores que reunían los requisitos (32 jugadores) la muestra final fue conformada por 23 jugadores (71,9%).

2.2. Variables

Las variables sobre las que se ha desarrollado el estudio han sido:

- 1. Canales de comunicación empleados para la presentación de las tareas motrices.
 - 1.1. Canal visual

1.2. Canal auditivo

1.3. Canal kinestésico

2. Recursos didácticos empleados en las distintas fases de la presentación de tareas:

2.1. Ganar la atención de los alumnos.

2.2. Introducción de la tarea.

2.3. Explicación de la tarea.

2.4. Lanzamiento a la tarea.

2.3. Instrumentos

Para el desarrollo de la investigación se utilizó un cuestionario de autocumplimentación elaborado por el equipo de investigación y desarrollado a partir del análisis de las destrezas docentes (Pierón, 1988; Siedentop, 1983; Del Villar y Fuentes, 1999).

El cuestionario fue sometido a un proceso de validación de constructo a partir de una prueba piloto cumplimentada por 12 entrenadores y 12 jugadores de competición, obteniéndose una puntuación de 4,43 sobre un máximo de 5.

3. RESULTADOS.

Para el tratamiento de los datos referidos a los medios utilizados para la presentación de tareas motrices, efectuamos un análisis estadístico descriptivo correlacional. Por otro lado, para el tratamiento de los datos referidos a las fases de la información inicial de la tarea, se realizó un análisis inferencial utilizando un modelo de análisis de la varianza (ANOVA) de un factor. En este caso, el factor es el perfil del individuo, siendo sus dos niveles el entrenador y el jugador.

3.1. Medios para la presentación de las tareas motrices

Los resultados muestran que el canal visual no es muy empleado por los entrenadores a la hora de presentar las tareas motrices. Sólo a veces el entrenador (3.20) o el jugador (3.15) hacen de "modelo", y aún menos se utilizan el vídeo u otras ayudas tecnológicas (2.15). A diferencia de los medios visuales, resulta mucho más frecuente que el entrenador presente la tarea verbalmente (4.30), proporcionando razones que justifiquen la técnica correcta (4.40). Se constata que la vía kinestésica (2.70) es aún menos utilizada que la visual y que, evidentemente, el canal auditivo.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

VARIABLES	X	\hat{U}
Canal visual		
Demostración del entrenador	3.20	1.44
Demostración del jugador	3.15	1.23
Presentación visual mediante una ayuda tecnológica	2.15	1.27
Canal auditivo		
Descripción de entrenador	4.30	.73
Explicación del entrenador	4.30	.82
Canal kinestésico		
Proporcionar información propioceptiva	2.70	1.38

TABLA 1. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios visuales, auditivos y kinestésicos para la presentación de las tareas motrices.

3.2. Fases de la información inicial de la tarea

Los siguientes resultados muestran como el entrenador explica la tarea en función de las diferentes fases que debe realizar para llevarlo a cabo, así como la percepción que los jugadores tienen sobre la actuación del entrenador.

3.2.1. Ganar la atención de los alumnos

Los entrenadores, con vistas a ganar la atención de los tenistas, exigen mayoritariamente silencio para poder ser escuchados por todos los jugadores (4.00). Los demás recursos didácticos, como la pizarra, son mucho menos utilizados (2.00). La percepción que los jugadores tienen sobre los medios utilizados por el entrenador para ganar su atención, sólo con cierta frecuencia (2.78) es exigir silencio con vistas a poder ser escuchado por todos los jugadores.

VARIABLES	X	$X_{Ent.}$	$X_{Jug.}$	p
Utilizar una disposición espacial fija de los jugadores	2.14	2.40	1.91	.245
Emplear un lugar concreto donde transmitir la información	2.49	2.60	2.39	.589
Exigir el silencio, no comenzando hasta ser escuchado	3.35	4.00	2.78	.001
Utilizar recursos didácticos, como es la pizarra	1.91	2.00	1.83	.627

TABLA 2. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para ganar la atención de los tenistas durante la presentación de las tareas

Asimismo, se constata como los entrenadores creen en mayor medida (4.00) que los jugadores (2.78) que ganan la atención de sus alumnos esperando a que haya silencio para comenzar su discurso, existiendo diferencias significativas entre ambos colectivos ($p < .05$).

3.2.2. Introducción de la tarea

Por parte de los entrenadores, se expresa la utilización de varios recursos para introducir la tarea, y todos ellos muy frecuentemente, como valorar el contenido de la tarea (4.50), dar confianza al alumno (4.45), anunciar directamente la actividad (4.30) o enlazar la explicación con una tarea ya conocida (4.10). En este aspecto, la valoración por parte de los jugadores sobre la actuación del entrenador, expresa que el entrenador utiliza varios recursos para introducir la tarea, aunque en menor medida que lo expresado por los entrenadores.

VARIABLES	X	X Ent.	X Jug.	p
Anunciar directamente la actividad	3.93	4.30	3.61	.007
Enlazar la explicación con una tarea anterior	3.77	4.10	3.48	.030
Dar confianza al alumno	4.09	4.45	3.78	.010
Valorar el contenido de la tarea	4.05	4.50	3.65	.001

TABLA 3. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para introducir la tarea

Observamos la misma tendencia que con las categorías anteriores a la hora de introducir la tarea, por lo que se producen diferencias significativas ($p < .05$) al mostrar los entrenadores mayor valoración que los jugadores, frente al hecho de que el entrenador anuncia directamente la actividad, concretando los ejercicios o tareas a realizar (4.30, por 3.61), enlaza la explicación con una tarea anterior ya conocida (4.10, por 3.48), da confianza al alumno, predisponiéndole positivamente hacia el aprendizaje (4.45, por 3.78) o valora el contenido de la tarea, reforzando el objetivo de la misma o la utilidad que tiene para el aprendizaje (4.50, por 3.65).

3.2.3. Explicación de la tarea

Con relación a este apartado, los resultados muestran que los entrenadores emplean varios recursos, todos ellos frecuentemente, para explicar la tarea. Por lo tanto, a la hora de realizar la explicación abordan los siguientes recursos: explican y demuestran eficazmente la tarea, transmiten los detalles más técnicos, dan razones que justifican la práctica y muestran aquello que desean lograr. Los jugadores, por su parte, valoran, al igual que su entrenador, el empleo de varios recursos, aunque con una menor frecuencia con que lo hacen los entrenadores, para explicar la tarea.

VARIABLES	<i>X</i>	<i>X Ent.</i>	<i>X Jug.</i>	p
Explicar y demostrar la tarea con palabras que den una imagen clara	4.19	4.50	3.91	.010
Transmitir los detalles más técnicos	4.09	4.35	3.87	.051
Proporcionar información acerca de las razones que justifican la práctica	4.05	4.10	4.00	.670
Los objetivos que presentamos se refieren a la intención que deseamos lograr	3.91	4.00	3.83	.554

TABLA 4. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para explicar la tarea

Nuevamente, encontramos diferencias notables ($p < .05$) porque se mantiene la tendencia por parte de los entrenadores a valorarse más a sí mismos (4.50) de lo que lo hacen sus jugadores (3.91) respecto al hecho de explicar y demostrar eficazmente la tarea a los jugadores con palabras que proporcionen una imagen clara del fin a conseguir y que inciten a realizarla.

3.2.4. Lanzamiento a la tarea

Se mantiene la tendencia, por parte de los entrenadores, de utilizar frecuentemente todos los recursos didácticos a su alcance para, en este caso, lanzar la tarea. Aquí destaca el uso que hacen de la estimulación para la competición (4.55), la estimulación para que el jugador actúe al máximo de sus posibilidades (4.45) y recordando el fin perseguido (4.40). Por otra parte, los jugadores de tenis de alta competición perciben el uso por parte de los entrenadores de todos los recursos didácticos a su alcance para, entonces, lanzar la tarea, aunque en menor medida que lo expresado por los entrenadores.

VARIABLES	<i>X</i>	<i>X Ent.</i>	<i>X Jug.</i>	p
Estimular reforzando el objetivo, recordando el fin perseguido	4.12	4.40	3.87	.033
Estimular a la autoevaluación del jugador	3.42	3.70	3.17	.125
Invitar al descubrimiento	3.35	3.90	2.87	.005
Estimular a que el jugador actúe al máximo de sus posibilidades	4.35	4.45	4.26	.436
Estimular para la cooperación	3.56	3.85	3.30	.083
Estimular para el reto	4.21	4.20	4.22	.934
Estimular para la competición	4.44	4.55	4.35	.298

TABLA 5. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para lanzar la tarea

Así, observamos que los entrenadores valoran más la frecuencia de uso de los diferentes recursos didácticos que sus jugadores. Por ello, se encuentran diferencias significativas ($p < .05$) como consecuencia de la mayor valoración de los entrenadores ante el hecho de que estimulen reforzando el objetivo, recordando el fin perseguido en el lanzamiento de una tarea (4.40, por 3.87), al igual que creen realizar mayor uso del hecho de invitar al descubrimiento al jugador (3.90, por 2.87).

4. DISCUSIÓN

Por lo que a la presentación de tareas se refiere, los entrenadores emplean básicamente el canal verbal, tanto para la descripción como para la explicación, estando estos valores muy por encima del canal visual, y utilizando muy escasamente el canal kinestésico. En numerosas investigaciones encontramos resultados que igualmente muestran el predominio de comportamientos de instrucción mediante el canal auditivo, en distintos deportes y en diferentes niveles (Alves, Ferreira, Leça-Veiga, y Rodrigues, 1994; Rodrigues, 1997; Segrave y Ciancio, 1990). Consideramos que esto es debido a que los jugadores identifican fácilmente los ejercicios a realizar con unas simples indicaciones verbales de su entrenador, ya que su nivel de alta competición implica un conocimiento lo suficientemente amplio como para entender la tarea a realizar sin necesitar la utilización del canal visual para las demostraciones. Además, la utilización del canal kinestésico todavía queda más relegado: por un lado, por el gran desarrollo de la capacidad propioceptiva de los jugadores de tenis de alto nivel y, por otro lado, por su posible asociación como medio de trabajo a niveles más bajos de ejecución, es decir, que tanto entrenadores como jugadores asocian la manipulación de segmentos corporales a etapas de iniciación y formación, alejándose de los medios más demandados por el alto rendimiento.

Asimismo, decir que el contexto favorece que se desarrolle un continuo intercambio de información, principalmente verbal, ya que se trata de una sesión de entrenamiento de tenistas de alta competición, no de una disposición formal de enseñanza entre profesores y alumnos a un nivel más educativo y/o formativo.

Por otro lado, en lo referente a los distintos recursos utilizados por parte de los entrenadores en cada una de las fases de presentación de las tareas motrices, se observa como en lo que respecta a ganar la atención de los alumnos, hacen un escaso empleo de ciertos recursos: uso de una disposición espacial fija y empleo de un lugar concreto para transmitir la información, posiblemente por estar ambos aspectos más relacionados con las rutinas organizativas más vinculadas a etapas formativas (pre-tenis, iniciación o perfeccionamiento), siendo menos importantes en alto rendimiento.

De igual forma, dentro de la fase de introducción a la tarea, hay aspectos ligados a la continuidad de las actividades dentro del entrenamiento menos empleados por los entrenadores (anunciar directamente la actividad, enlazar con una tarea anterior) que, al igual que antes, pueden establecer una menor necesidad de aspectos organizativos generales en niveles de alto rendimiento. Por otro lado, dentro de esta fase hay otros aspectos más altamente empleados, como dar confianza al alumno o valorar el contenido de la tarea, que ayudan al jugador a enfrentarse al muy elevado nivel de exigencia competitiva en el que se ve continuamente inmerso (entrenamiento

tos muy intensos, alta dependencia de resultados positivos a corto plazo, necesidad de recuperación inmediata ante resultados adversos, etc.).

En la fase de explicación de la tarea se observa como son más utilizados recursos relacionados con el canal auditivo, que refuerzan la idea anteriormente planteada de un uso predominante de este canal. Asimismo, el nivel de experiencia que tienen los jugadores de alto nivel y su conocimiento de las tareas hacen que sea suficiente la utilización de este canal, utilizándose fundamentalmente el mismo para informar sobre detalles más técnicos. Por otro lado, recursos como informar acerca de las razones que justifican la práctica y presentar objetivos referidos a las intenciones tienen una menor importancia para los entrenadores, ya que los jugadores básicamente conocen los motivos e intenciones de la práctica a realizar.

Dentro de la última fase de la información inicial, los recursos más utilizados para el lanzamiento a la tarea (estimular a que el jugador actúe al máximo de sus posibilidades, estimular al reto y a la competición), nos muestran como el nivel de exigencia y de intensidad es fundamental en este nivel de alto rendimiento, a diferencia de otros niveles de juego (pre-tenis, iniciación, perfeccionamiento) en los que no siempre se exige que el jugador actúe al máximo de sus capacidades. Asimismo, otro recurso frecuentemente empleado por los entrenadores es estimular reforzando el objetivo, recordando el fin perseguido, ya que se trata de un medio para trabajar durante toda la sesión a un adecuado nivel de intensidad, aspecto este altamente exigible a los jugadores de alto rendimiento.

Además, decir que existe una fuerte contradicción entre lo que los entrenadores dicen que hacen y lo que opinan que hacen los jugadores con ellos: los entrenadores afirman emplear gran cantidad de medios para ofrecer una adecuada información inicial a los jugadores, en tanto que los jugadores opinan que estos recursos registran un menor índice de empleo. Expresar que las diferencias encontradas estimamos que pueden deberse, por un lado, a la falta de dominio de las destrezas comunicativas por parte del entrenador, de forma que lo que el entrenador cree que consigue no es captado de igual forma por los jugadores, poniéndose de manifiesto la necesidad formativa de los entrenadores en este tipo de destrezas didácticas. Por otro lado, las diferencias también pueden deberse a una falta de percepción del jugador de los verdaderos recursos utilizados y la frecuencia de empleo de los mismos a la hora de que el entrenador comunique la información. Por todo lo expuesto anteriormente, se hace necesario una mejora de la forma de presentación de las tareas motrices por parte del entrenador, de manera que sea más eficaz y, asimismo, buscar la forma de incrementar la participación del jugador en el proceso didáctico que implica el desarrollo de su propio entrenamiento, ya que se trata de lograr un elevado nivel de rendimiento del tenista a corto plazo y no de una situación formal de enseñanza que implica un alto tratamiento de los aspectos educativos.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se desprenden del presente estudio las resumimos en las siguientes:

- Los entrenadores de tenis de alta competición emplean, fundamentalmente, el canal verbal para transmitir la información inicial a los jugadores, existiendo una fuerte contradicción entre el uso que dicen hacer los entrenadores de la información inicial y el uso que los propios jugadores manifiestan que reciben de sus entrenadores.
- Se hace necesario establecer mecanismos de formación de los entrenadores centrados en el dominio de las destrezas comunicativas para desarrollar de manera más eficaz su labor durante las sesiones de entrenamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALVES, E.; FERREIRA, V.; LEÇA-VEIGA, A. y RODRIGUES, J.: Coach Behavior in competition on rhythmic gymnastics. *World Congress AIESEP – Physical Education and Sport'94. Changes and Challenges*, Berlin, 1994.
- ANDERSON, W., Y BARRET, G.: *Analysis of Teaching Physical Education*. San Luis, Missouri: Mosby, (1980)..
- BALAGUÉ, G.: Comunicación. En *I Simposium Int. Prof. Enseñanza*. Barcelona (pp.11-15). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis, 1986.
- CARREIRO DA COSTA, F.: *O sucesso pedagógico em Educação Física: Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito Pedagógico numa Unidade de Ensino*. Vols. I y II. Tesis doctoral. Universidad Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Educação Física, 1988.
- CASTAÑER, M.: “Hacia un análisis pedagógico y didáctico del comportamiento cinésico-gestual no-verbal del profesor de Educación Física”. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 12, (1993), pp. 9-12.
- DEL VILLAR, F. y FUENTES, J. P.: Las destrezas docentes en la enseñanza del tenis. En J. P. Fuentes, E. M. Cervelló, F. Del Villar, N. Gusi y F. J. Moreno, *Enseñanza y entrenamiento del tenis. Fundamentos didácticos y científicos*, Cáceres, Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones, 1999. pp. 1-36.
- DODDS, P. Y RIFE, F.: *A descriptive-analytic study of the practice field behavior of a winning female coach*. Unpublished paper. University of Massachusetts. Amherst, MA, 1981.
- FREEDMAN, M.: *Follow-up of physical education graduates from a teacher preparation program: A descriptive analysis*. Tesis doctoral inédita. Ohio State University, 1978.

- JACINTO, J.: *Padrões de intervenção dos Professores de Educação Física: Estudo dos Actos Pedagógicos numa Unidade de Ensino*. Tesis de Mestrado. Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación, 1989.
- LACY, A.C.: *Systematic observation of behaviours of winning high school head football coaches*. Doctoral Dissertation. Arizona State University, 1983.
- LAGSDORF, E.: *A systematic observation of football coaching behavior in a major university environment*. Doctoral Dissertation. Arizona State University, 1979.
- PADILLA, J. L., GONZÁLEZ, A., y PÉREZ, C.: Elaboración del cuestionario. En A. J. Rojas, J. S. Fernández y C. Pérez (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos Madrid, Síntesis (Psicología)*, 1998, pp. 115-140.
- PIÉRON, M.: Behaviors of low and high achievers in physical education classes. En M. Piéron, M. y J. Cheffers (Eds.), *Studying the teaching in physical education*, Lieja: AIESEP, 1982, pp. 53-60.
- PIÉRON, M.: Effectiveness of teaching a psychomotor task. Study into a micro-teaching setting. En M. Piéron y J. Cheffers (Eds.), *Studying the teaching in physical education*, Lieja: AIESEP, 1982, pp. 78-89.
- PIÉRON, M.: *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos, 1988.
- PIERON, M. : *Enseignement des Activités Physiques et Sportives: Observation et Recherche*. Lieja: Universidad de Lieja, Prensas de la Universidad de Lieja, 1988.
- PIÉRON, M.: *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE (Colección "La Educación Física en... Reforma"), 1999.
- PIÉRON, M. Y PIRON, J.: Recherches de critères d'efficacité de l'enseignement d'habiletés motrices. *Sport*, 24, (1981), pp. 144-161.
- RODRIGUES, J.: *Os treinadores de sucesso. Estudo da influencia do objectivo dos treinos e do nível de prática dos atletas na actividade pedagógica do treinador de Voleibol*. Lisboa: FMH-UTL, 1997.
- RODRÍGUEZ, L. M.: *La comunicación en la enseñanza del tenis*. Salamanca: Tesitex, 2000.
- ROSADO, A. PEREIRA, A. FERNÁNDES, A. y MARTINS, C.: Observação do Comportamento do Professor. Comparação de Dois Grupos de Professores com Especializações Profissionais Diferenciadas no Ensino do Atletismo. En P.

- Sarmiento, V. Ferreira, A. Santos, y col., *Pedagogia do Desporto. Estudos 1-2-3*. Edición especial conjunta (pp. 43-56). Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Departamento de Ciencias del Deporte, Pedagogía del Deporte, 1997.
- RUIZ, L. M.: *Deporte y aprendizaje*. Madrid: Visor, 1994.
- SEGRAVE, J. O., Y CIANCIO, C. A.: "An observational study of a successful pop warner football coach". *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 4, (1990). pp. 294-306.
- SIEDENTOP, D.: *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2.^a ed.). Palo Alto, California: Mayfield, 1983.
- THARP, G. y GALLIMORE, R.: "What a coach can teach a teacher". *Psychology Today*, 9, 8, (1976), pp. 75-78.
- WILLIAMS, J.: *A behavioral análisis of a successful high school basketball coach*. Unpublished Mster's Thesis. Arizona State University, 1978.
- ZUBIAUR, M.: "Nivel de competencia del modelo y procesos cognitivos en el aprendizaje motor". *Revista Española de Educación Física*, 2, 3, (1995), pp. 26-28.

BATERÍAS DE TESTS MÁS UTILIZADAS PARA LA VALORACIÓN DE LOS NIVELES DE CONDICIÓN FÍSICA EN SUJETOS MAYORES

Jesús Mora Vicente

Universidad de Cádiz.

José L. González Montesinos

Universidad de Cádiz.

Hispana Mora Rodríguez

Hospital Clínico. Madrid.

RESUMEN: La valoración de la condición física ha sido un aspecto que siempre ha preocupado al ser humano, bien para valorar el estado de salud del sujeto o su rendimiento. En el presente estudio, se realiza, en un primer momento, una breve revisión histórica de las baterías de tests, para posteriormente describir algunas de las principales pruebas y baterías de tests que permiten la valoración de la condición física. Destacar entre todas ellas las siguientes: Batería de la AHPERD (1958), Batería de FLEISHMAN (1964), Batería de FLEISHMAN (1964), Batería de la CAHPER (1966), la Batería de la ICSPT (1970) y finalmente la Batería ACHPER.

Sin embargo, si se realizase un análisis específico sobre la validez de muchas de estas baterías para valorar la aptitud física en relación con la salud, se observa como su orientación y sus resultados tendrían más que ver con la aptitud física relacionada con el rendimiento. Por ello, en el presente estudio se plantea si realmente evalúan estas Baterías los factores o las capacidades que aseguran una adecuada calidad de vida en los sujetos mayores de 60 años. Si no fuese así ¿Qué deberían evaluar?

Finalmente, se propone la Batería Senior Fitness Test como la más aconsejable para sujetos mayores de 60 años.

PALABRAS CLAVE: Test. Condición física. Salud. Personas mayores. Senior Fitness.

BATTERY OF TESTS MOST FREQUENTLY USED TO MEASURE OLDER ADULTS FITNESS

ABSTRACT: Measurement of physical fitness is a concern in order to assess health or high performance. First, this study makes a historical review of the battery of tests. Second, we describe the most important tests and battery of tests used to assess fitness.

The most remarkable ones are the battery of AHPERD (1958), the battery of FLEISHMAN (1964), the battery of (1964), the battery of the CAHPER (1966), the battery of the ICSPT (1970) and, finally, the battery of the ACHPER.

Nevertheless, an specific analysis of validity would show that most of these batteries used to asses health are orientated to high performance. Therefore, this study questions if these batteries assess abilities and features related with the quality of life in older adults over 60 years old. Otherwise, what should they assess?

Finally, we propose the Senior Fitness Test Battery as a better alternative for persons over 60 years old.

KEY WORDS: Test. Fitness. Health. Older adult. Senior Fitness

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad se está prestando un especial interés a la relación de la actividad física y la condición física con respecto al estado de salud y la capacidad funcional. Numerosos trabajos de investigación muestran que aquellos sujetos que presentan alguna limitación funcional o anatómica también se puede observar algún tipo de aspecto negativo en el estado de salud. Estas observaciones indican, que tanto en hombres como en mujeres, los buenos niveles de condición física están asociados con percepciones positivas del estado de salud, mientras que los bajos niveles de condición física están asociados con percepciones negativas del mismo¹.

Es aceptado que una buena condición física está relacionada con la reducción de la mortalidad². El Colegio Americano de Medicina del Deporte, la Organización Mundial de la Salud y la Federación Internacional de Cardiología afirman que la actividad física frecuente protege contra el avance de diferentes enfermedades crónicas que comienzan desde niños y evolucionan progresivamente con la edad. Estudios epidemiológicos realizados durante las últimas décadas muestran cómo la práctica del ejercicio físico regular mejora la calidad de vida y disminuye los riesgos de tener enfermedades cardiovasculares, alteraciones en el metabolismo (diabetes, obesidad) y reducción en la movilidad e independencia funcional.

Por ello, la mejora de la condición física y la práctica de actividad física de la población se encuentran entre los principales retos de las administraciones para la promoción de la mejora del estado de salud y la calidad de vida. Así mismo, en el ámbito educativo cada vez existe un mayor interés por la difusión de la práctica de ejercicio en relación con la mejora de la salud. Los objetivos de un programa de ejercicio físico de intensidad moderada para la mejora de la salud irán enfocados a mantener y mejorar la función cardiorrespiratoria, la fuerza y resistencia muscular, la flexibilidad y a conservar un peso y composición corporal saludable. La mejora de estos aspectos permitirá a las personas disfrutar de un estado dinámico de energía y vita-

1 Payne, N.; Gledhill, N.; Katzarmzyk, PT.; Jamnik, V., y Ferguson, S.: "Health implications of musculoskeletal fitness", *Can. J. Appl. Physiol*, nº25, (2000), pp.114-126; Warburton, D.; Gledhill, y Quinney, A.: "Musculoskeletal fitness and health", *Can. J. Appl. Physiol*, nº 26 (2), (2001), pp. 217-237.

2 Paffenbarger, R. S.; Hyde, R. T. y Wing, A. lo: Physical activity and physical fitness as determinants of health and longevity, en Bouchard, C.; Shepard, R. J.; Stephens, T. y J. R. Sutton: *AND B. D Exercise/ Fitness and Health*, McPherson (Eds.), Champaign, IL: Human Kinetics, 1990, pp. 33-48.

lidad que favorezca realizar las tareas diarias habituales, disfrutar del tiempo de ocio activo y afrontar emergencias imprevistas sin una fatiga excesiva, a la vez que ayuda a evitar enfermedades hipocinéticas, a desarrollar el máximo de capacidad intelectual y a experimentar plenamente la alegría de vivir³.

En estos últimos años gran parte de los países industrializados se enfrentan con el problema real de una rápida expansión de la población anciana. La duración media de la vida se situaba a principios de siglo XX en torno a los 47 años y en sus finales alcanzó los 71 años para el hombre y los 78 años para la mujer. El alargamiento de la vida de cualquier modo, no puede ser considerado solamente en términos positivos, se puede acompañar con el deterioro de las capacidades funcionales y el aumento de la incidencia de estados patológicos. Por esta razón los países de alto índice de desarrollo, han puesto en funcionamiento numerosos programas de tutela de la salud, para la población adulta, en dirección hacia la mejora de la calidad de vida y hacia un ulterior aumento de la misma. La labor de las personas e instituciones, que están creando la base de lo que en un futuro debe ser un proyecto común para el tratamiento de la actividad física para mayores, requiere de un acercamiento de sus responsables, de la puesta en común de decisiones, que comprendan una oferta masiva de programas de ejercicio físico dirigido a estos sujetos y con la garantía de que sean atendidos por profesionales competentes.

El avance tecnológico y sanitario ha provocado el aumento de la esperanza de vida de las personas en los países desarrollados, aunque también ha originado la eclosión de enfermedades producidas por el sedentarismo. Existe un interés generalizado por prevenir este tipo de enfermedades y promocionar la salud mediante la implantación de estilos de vida más activos. El ejercicio ayuda a la disminución de los cambios fisiológicos que acompañan al envejecimiento, como el descenso de la capacidad aeróbica, pérdida de masa y potencia muscular, descenso de la elasticidad muscular y de la amplitud de movimiento de las articulaciones. Así mismo, diferentes estudios han verificado que la mejora del nivel de salud mediante la prescripción del ejercicio físico sistematizado reduce significativamente los costes económicos de actuación médica a medio y largo plazo. La actividad física es un elemento vital tan complejo que su medición y evaluación tiende a ser tan complicada y difícil como lo es su importancia para el ser humano⁴.

Para Paffenbarger y cols. (1993), son muchos los investigadores que en los últimos 50 años han trabajado en este campo y menciona los trabajos de Morris y cols., 1973; Morris y Smith, 1984; Powell y Paffenbarger, 1985; Folsom y cols., 1985; Astrand y Rodahl, 1986; Astrand, 1988; Caspersen, 1989; Kristensen, 1989; Morris y

³ American College of Sports Medicine: "Exercise and physical activity for older adults", *Med. Sci. Sports Exerc.*, nº 30, (1998), pp.992-1008; Bouchard, C. y Shepard, R.J.: *Physical Activity, Fitness and Health: The model and key concepts*, en Bouchard, C.; Shepard, R.J. y Stephens, T. (Editores): *Physical Activity, Fitness and Health. International Proceedings Consensus Statement*, Human Kinetics, Champaign, 1994, pp 77-88,

⁴ Paffenbarger, R.S.; Hyde, Jr, R.T.; Wing, A.L.; Lee, L.M.; Jung, D.L y Kampert, J.B.: "The association of changes in physical-activity level and other lifestyle characteristics with mortality among men", *N. Engl. J. Med.*, nº 328, (1993), pp. 538-545.

cols., 1990; Kendrick y cols., 1991⁵. Sin embargo, sigue siendo manifiesta la necesidad de mantener la investigación en temas claves, como son los instrumentos de evaluación y valoración de la actividad física, los efectos que provoca la disminución del sedentarismo, el diseño de estrategias que permitan la promoción de la actividad física encaminada hacia la consecución y el mantenimiento de la salud⁶. De hecho, una correcta prescripción de ejercicio físico, individualizada y sistematizada, requiere de metodologías apropiadas para evaluar las necesidades y carencias específicas de cada sujeto⁷.

2. LAS BATERÍAS DE TESTS. BREVE REVISIÓN HISTÓRICA

La valoración de la condición física, ha sido un aspecto que siempre ha preocupado al ser humano, aunque no ha sido hasta el siglo pasado cuando han aparecido los primeros trabajos con un carácter científico⁸. Las evaluaciones de la condición física ya se hicieron en Egipto o en Grecia, si bien sobre elementos esencialmente antropométricos y sin aplicaciones metodológicas sistemáticas⁹. En los primeros estudios específicos, encontramos dos propuestas cronológicas sobre su origen y evolución. Una es la de Prat, más referida al contexto escolar¹⁰, y otra es la de Bovard, citada por G^a Manso, Navarro y Ruiz¹¹.

Ambas propuestas son bastantes similares, como podemos observar en el siguiente cuadro (tabla 1):

Los últimos años han sido testigos de la evolución del interés por las baterías de análisis del nivel de aptitud física y por la interpretación de los resultados de las pruebas incluidas en éstas¹². Los primeros protocolos estaban limitados a valorar la aptitud física motora, y la interpretación de los resultados se limitada a su vez a realizar tan sólo comparaciones con valores percentiles.

⁵ Paffenbarger, RS. Jr.; Hyde, RT.; Wing, AL.; Lee, LM.; Jung, DL , y Kampert, JB.: "The association of changes in physical-activity level and other lifestyle characteristics with mortality among men", *N. Engl. J. Med.*, nº 328, (1993), pp. 538-545.

⁶ Tuero, C.; Marquez, S. y De Paz, JA.: "Análisis de un modelo de cuestionario de valoración de la actividad física durante el tiempo libre", *Lecturas EF y Deportes. Revista Digital*, nº 27, (2000).

⁷ Rodríguez, F A.: "Prescripción de ejercicio para la salud (I). Resistencia cardiorrespiratoria", *Apunts. Educación Física y Deportes*, nº 39, (1994), pp. 87-10; "Prescripción de ejercicio para la salud (y II). Pérdida de peso y condición músculo esquelética", *Apunts. Educación Física y Deportes*, nº 40, (1995), pp.83-92.

⁸ Vid. Ferrando, JA.; Quílez, J. y Casajus, JA.: *La condición física en los escolares aragoneses (13 a 18 años)*, Diputación General de Aragón. Departamento de Cultura y Turismo, 2000.

⁹ G^a. Manso, JM.; Navarro, M.R. y Caballero, JA.: *Prueba para la valoración de la capacidad motriz en el deporte. Evaluación de la condición física*, Madrid, Ed. Gymnos, 1996.

¹⁰ Prat, JA.: "Bateria Eurofit II. Estandarización y baremación de la batería de Eurofit en base a una muestra de población catalana", *Revista sobre Ciencias de la Educación Física y el Deporte*, año III, (1987), pp. 125-158.

¹¹ G^a. Manso, JM.; Navarro, M.R. y Caballero, JA.: op. cit.

¹² Gledhill, N. : "Introduction to the review papers pertaining to components of the Canadian Physical Activity, Fitness and Lifestyle Appraisal", *Can. J. Appl. Physiol.*, nº 262 (2), (2001), pp. 157-160.

Prat (1987)	Bovard, Cozens y Hagman, citada por Ga. Manso. Navarro y Ruiz (1996)
Medidas antropométricas. 1860-1890.	
Tests cardiovasculares. 1900-1925.	Medidas antropométricas. 1860-1890.
Tests de fuerza. 1880-1910.	Tests cardio funcional. 1900-1925.
Tests de habilidades atléticas. 1900-1930.	Tests de fuerza. 1880-1980.
Medidas sociales. 1920.	Habilidades atléticas. 1904 hasta la actualidad.
Tests de habilidades deportivas. 1920.	Baterías de tests. 1920 hasta la actualidad.
Proceso de evaluación. 1930.	
Tests de condición física. 1940.	

Tabla 1. Primeros estudios sobre la valoración de la condición física. Modificado de Prat (1987) y Ga. Manso, Navarro y Ruiz (1996).

El mayor cambio producido en el interés por la valoración del nivel de aptitud física, ocurre cuando los investigadores establecieron diferencias entre la aptitud física relacionada con el rendimiento, que incluía a aquellos componentes de la aptitud física relacionados con la capacidad de rendir de forma óptima en una actividad deportiva concreta, y la aptitud física relacionada con la salud, que incluía a los componentes de la aptitud física que presentaban una relación con el estado de salud de un sujeto¹³. Así, desde este momento, la mayoría de las baterías y protocolos para valorar el nivel de aptitud física se orientaron hacia los intereses de la población general, produciéndose el mismo efecto en el interés de los investigadores, que se volcó claramente hacia este campo. Al mismo tiempo, se iban acumulando considerablemente evidencias de los beneficios para la salud derivados de una práctica regular de actividades físicas de moderada intensidad¹⁴.

Partiendo de los datos recogidos del Surgeon General Report del CDC en 1996, la evaluación de la aptitud física en el ámbito de la educación física comenzó con un extenso trabajo de documentación antropométrica realizado en 1861 por Edward Hitchcock. Ya en la década de 1880, y según Leonard y Affleck, citados en el informe del CDC, Dudley Sargent registró medidas corporales y promovió valoraciones de la fuerza entre los alumnos de la Universidad de Harvard.

Durante los primeros años del siglo XX, el interés y la atención se volcó en la valoración de la capacidad vital de trabajo. Así, se desarrollaron tests que valoraban la presión sanguínea, como los de McCurdy en 1901 y McKenzie en 1913, la frecuencia cardíaca por Foster en 1914, y la fatiga por Storey en 1903. Para Mateo, los primeros tests específicos en aparecer fueron el Sargent Jump Test, en 1921, y el Brace Motor Ability Test, en 1927, ambos estaban basados en el rendimiento de habi-

¹³ Bouchard, C.; Shepard, R.J. y Stephens, T. (Editors): Op., cit.

¹⁴ Gledhill, N. : Op. cit.

lidades y en la medida de capacidades deportivas generales¹⁵. La siguiente prueba en aparecer, según este autor, es el Harvard Step Test, de Brouha, en 1943, muy influenciada por la necesidad de los militares de disponer de tests de aptitud física para los jóvenes adultos.

Tras la Segunda Guerra Mundial, los estudios sobre condición física realizados con más o menos rigor empiezan a proliferar, lo que hace que diferentes autores elaboren ejercicios encaminados a medir cualidades y así baremar resultados que permitan comparar los datos obtenidos por diferentes personas de poblaciones distintas. Una de las primeras baterías de tests fue la propuesta por Cureton, en 1944, que se aplicó sobre una amplia muestra de población norteamericana. Según Ferrando, este autor definió de forma comparativa la situación del sujeto con respecto al grupo en su obra *Physical fitness workbook* además de indicar técnicas de exploración para valorar factores de la condición motriz¹⁶.

A partir de aquí se desarrollaron algunas baterías que alcanzaron notable éxito en diferentes entornos, entre los que fueron muy populares¹⁷:

2.1. Batería de la AHPERD (1958)

La Alianza Americana para la Salud, la Educación Física, la Recreación y la Danza intentó unificar criterios de valoración para crear una batería con siete pruebas, con escalas de percentiles para cada una en función de la edad. Esta batería fue revisada en 1976 y reducida a las siguientes seis pruebas:

- 1.- Prueba de tracción de brazos. (Evalúa la resistencia muscular del miembro superior).
- 2.- Prueba de abdominales con rodillas flexionadas. (Evalúa la resistencia muscular del tronco).
- 3.- Prueba de carrera de ida y vuelta sobre 10 yardas. (Evalúa la agilidad).
- 4.- Prueba de salto de longitud a pies juntos, (Evalúa la potencia de las piernas).
- 5.- Prueba de velocidad sobre 50 yardas. (Evalúa la velocidad)
- 6.- Prueba de resistencia cardiovascular con varias posibilidades: recorrer 600 yardas, 9 minutos de carrera o 12 minutos. (Evalúa la resistencia cardiorrespiratoria)

¹⁵ Mateo, J.: "¿Medir la forma física para evaluar la salud?", *Apunts, Educació Física i Esports*, n° 31, (1993), pp. 70-75.

¹⁶ Ferrando, JA.; Quílez, J. y Casajus, JA.: *La condición física en los escolares aragoneses (13 a 18 años)*, Diputación General de Aragón. Departamento de Cultura y Turismo, 2000.

¹⁷ G^a. Manso, JM.; Navarro, M.R. y Caballero, JA.: op. cit.

Esta misma sociedad cuatro años más tarde, desarrolla además el Health-Related Fitness Test (1980), formado por cuatro pruebas: correr una milla o 9 minutos, suma de los pliegues cutáneos del tríceps y subescapular, abdominales en 1 minuto y sit-and-reach (flexibilidad)¹⁸.

2.2. Batería de FLEISHMAN (1964)

Batería que consta de 10 pruebas obligatorias y 4 optativas, cuyo objetivo era medir la condición física en jóvenes de 12 a 18 años. Las pruebas obligatorias eran:

- 1.- Fuerza en dinamómetro.
- 2.- Carrera de ida y vuelta
- 3.- Lanzamiento de bola de softball.
- 4.- Tracción en barra fija.
- 5.- Abdominales.
- 6.- Amplitud de rotación corporal.
- 7.- Rotación de flexión dinámica.
- 8.- Equilibrio.
- 9.- Salto con cuerda.
- 10.- Carrera de 50 metros.

2.3. Batería de la CAHPER (1966)

En 1966, la Canadian Association for Health Physical Education and Recreation desarrolla una batería propia con seis pruebas para valorar la condición física de los escolares canadienses. Con el test se publica el CAHPER Fitness Performance Manual en donde aparecen todos los baremos. Las pruebas que la componían eran:

- 1.- Flexión mantenida de codos.
- 2.- Carrera de agilidad.
- 3.- Abdominales en 1 minuto.
- 4.- Salto horizontal con pies juntos.
- 5.- 50 m. de velocidad.

¹⁸ Mateo, J.: Op. cit.

- 6.- 800 m. para niños y niñas de 10 a 12 años, 2.400 m. para niños y niñas adolescentes de 12 a 17 años

2.4. Batería de la ICSPFT (1970)

El Comité Internacional para la unificación de pruebas físicas aprobó los denominados Physical Fitness Measurements Standards, un conjunto de pruebas básicas desarrolladas con el objetivo de ser asumidas internacionalmente. Las pruebas que se propusieron fueron:

- 1.- Carrera de velocidad sobre 50 metros.
- 2.- Salto a pies juntos desde parado.
- 3.- Fuerza de manos.
- 4.- Flexión de brazos.
- 5.- Carrera de ida y vuelta.
- 6.- Abdominales en 30 segundos.
- 7.- Flexión de tronco.

A su vez, y también en 1970, la Fitness and Amateur Sport Branch introduce el Centennial Athletic Award, que presentaba cuatro sistemas de objetivos y programas basados en los percentiles del CAHPER Aptitud física-Performance Test. Tras ocho años de aplicación, los especialistas encontraron diferentes problemas, de manera que en 1979 fue revisado, se testaron aproximadamente 9.000 jóvenes, y las normas y percentiles definitivos fueron publicados en el CAHPER Fitness-Performance II Test Manual en 1980¹⁹.

Un año más tarde, y también en Canadá, Luc Léger desarrolla una serie de artículos bajo el título de Test d'Evaluation de la Condition Physique de l'Adulte (TECPA), los cuales reúnen los principales tests de condición física para el adulto, y tratan ciertas cuestiones susceptibles de interés para los especialistas²⁰. Esta propuesta tiene en cuenta la valoración de la capacidad aeróbica, las medidas antropométricas, la flexibilidad y la fuerza-resistencia muscular. Para Mateo, estas acciones, unidas a la anterior de la AAHPERD (1980), facilitan que las diferentes propuestas se vayan alejando del concepto de rendimiento y acercándose al de salud²¹. De esta forma, surgen en la década de los ochenta nuevos protocolos de tests, en donde destacan el Fitness-gram de Lacy y Marshall en 1984, el Fit Youth Today Program (American Health and Aptitud física Foundation, 1986) y el Physical Best program (AAHPERD, 1988).

¹⁹ Ibid.

²⁰ Léger, L. y Cloutier, J. : *Tests d'Evaluation de la condition physique de l'Adulte (TECPA)*, Quebec, Kino-Quebec. Ministère du Loisir, de la Chaise et de la Peche. 1981

²¹ Mateo, J.: Op. cit.

En Australia la primera batería de tests en aparecer, en 1971, es la ACHPER. En 1985 esta institución repitió el trabajo sobre una muestra de 8.484 estudiantes, extrayendo los datos definitivos de comparación de su población escolar. Según Pyke, las pruebas que componían esta batería son²²:

- 1.- Altura.
- 2.- Peso corporal.
- 3.- Perímetro del brazo.
- 4.- Perímetro de la cintura.
- 5.- Perímetro de los muslos.
- 6.- Flexiones de brazos.
- 7.- Abdominales.
- 8.- Salto horizontal con pies juntos.
- 9.- Sit-and-reach.
- 10.- Carrera sobre 50 metros.
- 11.- Carrera sobre 1,6 Km.

En Europa, encontramos como principal propuesta la elaborada entre 1978 y 1988 por el Comité para el Desarrollo del Deporte del Consejo de Europa, bajo el nombre de Batería Eurofit. Este proyecto se inicia en París, en 1978, en el marco de un seminario del Comité para el Desarrollo del Deporte del Consejo de Europa. Según sus autores, se advirtió en aquel momento que la condición física de los niños suscitaba inquietud creciente en el seno de los países miembros, porque éstos también eran víctimas de la revolución provocada, a partir de la segunda guerra mundial, por la generalización de los medios de transporte individual (automóvil) y del ocio a domicilio (televisión). Estas pruebas son publicadas en primera instancia en 1983 y orientadas a la población infantil, para posteriormente crear una nueva versión adaptada a los adultos, publicada en 1995.

Aunque acceder a la información sobre las actividades técnicas y científicas realizadas en los países de la Europa del Este fue un problema importante para los especialistas de occidente durante muchas décadas, hay algunas excepciones que nos muestran el importante desarrollo que este tipo de sistemas experimentaron en estas naciones. En Polonia se utilizaron diferentes tests para evaluar el nivel de condición física de los adultos²³. Así, en la década de los años sesenta se emplearon dos

²² Pyke, J. : *The fitness, health and physical performance of school children. Australian Health and Fitness Survey*, ACHPER, 1986.

²³ Przeweda, R.; Sikorski, W. : "Report on the implementation of Eurofit and other types of tests in assessing physical fitness in youth and adult population in Poland: The Eurofit Test of Physical Fitness", *Ith European Research Seminar Report*, nº 26-30 (June, 1990), CDDS-CE., pp. 55-61.

tipos de baterías, una para deportistas hombres²⁴, y otra para deportistas mujeres como una herramienta habitual en la preparación deportiva²⁵. Estas pruebas incluían una evaluación de la fuerza muscular dinámica, la potencia, la velocidad, la agilidad y la resistencia, y sus autores desarrollaron tablas de referencia. Por su parte, el Ejército utilizaba a su vez diferentes tests para valorar la condición física de los soldados. El Test Pilicz fue introducido y aplicado con sujetos de 20 a 60 años²⁶. Esta batería constaba de seis pruebas en donde se evaluaba la fuerza muscular del torso, la fuerza explosiva de las piernas, la agilidad, la flexibilidad, la resistencia y el tiempo de reacción. Este protocolo también incluía tablas y normas de referencia²⁷.

3. LAS PROPUESTAS DE BATERÍAS DE TESTS DE APTITUD FÍSICA RELACIONADAS CON LA SALUD

Si se realizase un análisis específico sobre la validez de muchas de las propuestas del apartado anterior para valorar la aptitud física en relación con la salud, se observaría como su orientación y sus resultados tendrían más que ver con la aptitud física relacionada con el rendimiento.

Debido a la propia evolución experimentada por el concepto de condición física, y a la falta de investigaciones sobre la relación beneficiosa del ejercicio físico y la salud hasta la década de los noventa, las baterías descritas incluían tan sólo algún componente relacionado con la salud. Por ello, no es hasta la segunda mitad de los años noventa cuando aparecen instrumentos claramente orientados al ámbito de la aptitud física relacionada con la salud.

Existen tres referencias actualmente en el mundo que merezcan ser mencionadas en el campo de la actividad física relacionada con la salud, tanto por su diseño, como por los estudios que las soportan. Estas referencias son:

- La Batería Eurofit para Adultos de Oja y Tuxworth (1995).
- La CPAFLA, Canadian Physical Activity, Fitness and Lifestyle Appraisal (1996);
- La Health-Related Fitness Test Battery for Adults UKK (Suni y cols., 1996).

3.1. Batería Eurofit para adultos²⁸

Fue desarrollada por el Comité para el Desarrollo del Deporte del Consejo de Europa, en un proyecto de cooperación internacional, dirigido por Oja y Tuxworth,

²⁴ Ulatowski, 1963. Citado por Przeweda y Sikorski: Op. cit.

²⁵ Ulatowski y Sykut, 1964. Citados por Przeweda y Sikorski: Op. cit.

²⁶ Pilicz, 1984,. Citado por Przeweda y Sikorski: Op. cit.

²⁷ Przeweda y Sikorski: Op. cit.

²⁸ Oja, P. y Tuxworth, B. : *Eurofit para adultos. Evaluación de la aptitud física en relación con la salud.*, CDDS-CE, (Edición española. CSD 1998), 1995.

para valorar la aptitud física relacionada con la salud. Este proyecto respondía además a la voluntad de aplicar el principio de Deporte para Todos, de acuerdo con las directrices del Consejo de Europa, con el propósito de que todos los ciudadanos europeos, sobre todo los más jóvenes, pudieran conocer la satisfacción que aporta una actividad física favorecedora del propio desarrollo²⁹.

Dimensión	Componente	Factor	Tests Prioridad 1
Aptitud aeróbica	Capacidad aeróbica máxima	Capacidad aeróbica máxima	UKK – 2 Km. Course Navette Cicloergómetro
Aptitud músculo- esquelética	Fuerza y resistencia muscular	Resistencia músculos del tronco Potencia músculos piernas Resistencia músculos de brazos Fuerza músculos mano Flexión del tronco	Flexiones dinámicas desde tumbado
	Flexibilidad	Movilidad hombro	Flexión lateral del tronco o sit and reach
Aptitud motriz	Equilibrio Velocidad	Equilibrio general Rapidez movimientos de mano	Equilibrio unipodal
Antropometría	Estatura Peso Pliegues cutáneos	IMC Sumatorio de pliegues	Relación peso/estatura % grasa corporal
	Perímetros cintura/cadera	ICC	Distribución tejido adiposo

Tabla 2. Estructura de la Batería Eurofit para Adultos (Oja y Tuxworth, 1995). Tests de prioridad 1.

La Batería Eurofit para Adultos reúne una serie de tests de evaluación de la condición física. Fue concebida con el objetivo de promover la salud, las capacidades funcionales y el bienestar de los individuos y de las poblaciones, mediante un instrumento de medición y evaluación de las dimensiones de la aptitud física que guardan relación con la salud.

Los tests Eurofit para Adultos, según el Comité para el Desarrollo del Deporte del Consejo de Europa, deberían permitir, por tanto:

- Determinar el nivel de aptitud física de los individuos, grupos de individuos, categorías específicas de población o poblaciones enteras.
- Evaluar el nivel de aptitud física relativa a la salud en relación con valores medios para la población y, si es posible, con valores críticos.

²⁹ Op. cit.

- Disponer de una base de conocimientos y facilitar actuaciones a favor de la aptitud física y del ejercicio físico en relación con la salud.

Dimensión	Componente	Factor	Tests Prioridad 2
Aptitud aeróbica	Capacidad aeróbica máxima	Capacidad aeróbica máxima	
Aptitud músculo- esquelética	Fuerza y resistencia muscular Flexibilidad	Resistencia músculos del tronco Potencia músculos piernas Resistencia músculos de brazos Fuerza músculos mano Flexión del tronco Movilidad hombro	Salto vertical Suspensión con flexión de codos Abducción del hombro
Aptitud motriz	Equilibrio Velocidad	Equilibrio general Rapidez movimientos de mano	
Antropometría	Estatura Peso Pliegues cutáneos Perímetros cintura/cadera	IMC Sumatorio de pliegues ICC	

Tabla 3. Estructura de la Batería Eurofit para Adultos (Oja y Tuxworth, 1995). Tests de prioridad 2

Dimensión	Componente	Factor	Tests Prioridad 3
Aptitud aeróbica	Capacidad aeróbica máxima	Capacidad aeróbica máxima	
Aptitud músculo- esquelética	Fuerza y resistencia muscular Flexibilidad	Resistencia músculos del tronco Potencia músculos piernas Resistencia músculos de brazos Fuerza músculos mano Flexión del tronco Movilidad hombro	Dinamometría manual
Aptitud motriz	Equilibrio Velocidad	Equilibrio general Rapidez movimientos de mano	Golpeo de placas
Antropometría	Estatura Peso Pliegues cutáneos Perímetros cintura/cadera	IMC Sumatorio de pliegues ICC	

Tabla 4. Estructura de la Batería Eurofit para Adultos (Oja y Tuxworth, 1995). Tests de prioridad 3

Para Oja y Tuxworth la batería de tests Eurofit para Adultos va destinada, prioritariamente, a los adultos en edad de trabajar, es decir, sujetos de 18 a 65 años aproximadamente. Sin embargo un buen número de tests están también al alcance de sujetos de más de 65 años con buena salud y que hayan conservado su autonomía funcional, pero si los tests se aplicaran al conjunto de la población de más edad, requerirían ciertas adaptaciones

Esta batería está estructurada con un orden, estableciéndose pruebas de prioridad 1, 2 y 3, en función de la importancia relativa de las dimensiones de la aptitud valorada en relación con la salud.

- Los tests de prioridad 1 presentan una relación muy estrecha y contrastada con la salud, abarcando la resistencia aeróbica, la resistencia muscular del tronco y la flexibilidad.
- Los tests de prioridad 2 miden la potencia de los miembros superiores e inferiores. Las relaciones entre estas dimensiones y la salud son menos evidentes, aunque la movilidad de los miembros es esencial en la vida diaria.
- Los tests de prioridad 3 son la dinamometría manual y el golpeo de placas, que a pesar de dar indicaciones más específicas en materia de salud, miden aptitudes importantes para ciertos grupos especiales.

En las tablas 2, 3 y 4 se exponen la estructura completa de la batería, con todas las pruebas que la componen agrupadas por su prioridad.

3.2. CPAFLA (Canadian Physical Activity, Fitness and Lifestyle Appraisal) (1996)

La Canadian Standardized Test of Fitness (CSTF, Fitness and Amateur Sport), fue la primera batería existente en Canadá para valorar el aptitud física entre la población general, orientada a la población entre 15 y 69 años, se desarrolló en 1977. La propuesta original fue revisada en 1981 y, de nuevo, en 1986. En 1996, esta batería fue reemplazada por el CPAFLA, Canadian Physical Activity, Fitness and Lifestyle Appraisal. Esta propuesta incluye³⁰:

- 1.- El índice de masa corporal.
- 2.- Pliegues subcutáneos (en tríceps, bíceps, subescapular, cresta iliaca y gemelo).
- 3.- Fuerza de agarre manual.
- 4.- Número máximo de flexiones de brazos (push-ups).
- 5.- Abdominales parciales a un ritmo máximo de 25/minuto, durante 1 minuto.

³⁰ Canadian Society For Exercise Physiology: *The Canadian Physical Activity, Fitness & Lifestyle Appraisal*. Ottawa, ON, Health Canada, 1996.

- 6.- Flexión de tronco se posición sentada (sit-and-reach).
- 7.- Salto vertical, y cálculo de la potencia extensora de piernas utilizando la fórmula de Lewis (en Fox y Mathews, 1974) hasta 1999, y desde entonces la ecuación de Sayers (1999).
- 8.- Estilo de vida
- 9.- Participación en programas de actividad física;

3.3. HRFT-UKK (Health-Related Fitness Test Battery for Adults UKK) (Suní y cols, 1996)

La Batería de Tests de aptitud física relacionada con la salud para adultos del Instituto Urho Kaleva Kekkonen (Tampere, Finlandia) fue desarrollada en 1996 por Suni, Oja, Laukkanen, Miilumpalo, Pasanen, Vuori y Bos. Aunque pueda parecer anecdótico, lo cierto es que no deja de sorprender el hecho de que parte de los investigadores implicados activamente en el desarrollo de la batería Eurofit para Adultos del Consejo de Europa, publiquen otra propuesta similar un año más tarde, cuando las aplicaciones de Eurofit con Adultos aún eran mínimas y no existían todavía elementos de análisis crítico para considerar que esta propuesta no fuera válida.

Según Suni, la batería HRFT-UKK es la única diseñada para promover la práctica de actividad física de los adultos de mediana edad³¹, que ha sido sistemáticamente analizada para garantizar su fiabilidad³², seguridad y viabilidad³³ y su validez en relación a la salud³⁴. Esta Batería consta de las siguientes pruebas:

- 1.- Equilibrio unipodal con brazos a lo largo del cuerpo.
- 2.- Test UKK de andar 2 Km.
- 3.- Salto vertical.
- 4.- Sentadilla con una pierna.
- 5.- Extensión lumbar estática (4 minutos).

³¹ Suni, J. H.; Oja, P.; Milumpalo, S. I.; Pasanen, M. E.; Vuori, I. M. y Bös, K. : "Health related fitness battery for middle-aged adults: Associations with physical activity patterns", *Int. J. Sports Med.*, nº 20, (1999), pp. 183-191.

³² Suni, J.H.; Oja, P.; Laukaten, R. T.; Milumpalo, S. I.; Pasanen, M. E. y Vuori, I. M.: "Development of a health-related fitness test battery for adults: aspects of reliability", *Arch. Phys. Med. Rehabil.*, nº 77, (1996), pp. 399-405.

³³ Suni, J.H.; Milumpalo, S. I.; Asikainen, T.M.; Laukaten, R. T.; Oja, P.; Pasanen, M. E. y Vuori, I. M.: "Safety and feasibility of a health related fitness test battery for adults", *Phys. Ther.*, nº 78, (1998), pp. 134-148.

³⁴ Suni, J.H.; Oja, P.; Milumpalo, S. I.; Pasanen, M. E. y Vuori, I. M.: "Health related fitness battery for adults: Association with perceived health, mobility, and function and symptoms", *Arch. Phys. Med. Rehabil.*, nº 79, (1998), pp. 559-569.

- 6.- Fondos de brazos (con una mano sobre la otra).
- 7.- Flexión lateral de tronco.
- 8.- Flexibilidad de isquiotibiales (extensión activa de rodilla desde tendido supino con flexión de cadera).
- 9.- Composición corporal (IMC).

Sin embargo si se revisasen con detenimiento estas propuestas cabría preguntarse ¿Realmente evalúan estas Baterías los factores o las capacidades que aseguran una adecuada calidad de vida en los sujetos mayores de 60 años? Si no fuese así ¿Qué deberían evaluar?. Entendemos que todos aquellos factores que son necesarios y aseguran el desarrollo adecuado de las tareas cotidianas, es decir:

- La capacidad aeróbica
- La movilidad en cadera y hombros
- La fuerza de la musculatura extensora de las caderas y de las rodillas y de los miembros superiores
- La destreza para levantarse y desplazarse

Esto nos conduce a proponer la Batería Senior Fitness Test como la más aconsejable para sujetos mayores de 60 años.



3.4. Batería Senior Fitness Test (Rikli, R. y Jones, J., 2001)

Incluye las siguientes pruebas (Tabla 5)³⁵:

- 1.- Sentarse y levantarse durante 30 sg. (30- Second Chair Stand)
- 2.- Flexión de codos con mancuernas durante 30 sg. (Arm Curl)
- 3.- Flexibilidad de hombros (Back Scratch)
- 4.- Flexibilidad de la cadera (Chair Sit and Reach)
- 5.- Step Tets durante 2 min.(2- minute Step Test)
- 6.- Marcha durante 6 min.(6-Minute Walk)
- 7.- Levantarse, caminar y sentarse (Foot Up and Go)

Descripción de las pruebas:

³⁵ Rikli, R.; Jones, J.: *Senior Fitness Tets Manual, Human Kinetic*, 2001

	<p>1.- Sentarse y levantarse durante 30 sg.(30-Second Chair Stand)</p> <p>Propósito: Valorar la fuerza de los músculos extensores de las rodillas y de las caderas, responsables de fallos al andar y de caídas</p> <p>Valoración: N° de levantadas completas que pueden realizar con los brazos cruzados por delante del pecho durante 30 s.</p> <p>Zona de riesgo: Menos de 8 levantadas completas (hombres y mujeres)</p>
	<p>2.- Flexión de codos con mancuernas durante 30 s. (Arm Curl).</p> <p>Propósito: Valorar la fuerza de la parte superior del tronco tan necesaria para desarrollar tareas cotidianas que involucran levantamientos, transportes...</p> <p>Valoración: N° de flexiones y extensiones de codos que pueden ser completadas en 30 segundos movilizandando una mancuerna de 2,30 Kg. para mujeres y de 4 Kg. para hombres.</p> <p>Zona de riesgo: Menos de 11 flexiones/extensiones completas (hombres y mujeres)</p>
	<p>3.- Flexibilidad de hombros (Back Scratch):</p> <p>Propósito: Valorar la flexibilidad del hombro tan importante en tareas como peinarse, vestirse, alcanzar objetos..</p> <p>Valoración: Pasando una mano por encima del hombro y la otra por la espalda medir la distancia que hay entre los dedos medios extendidos.</p> <p>Zona de riesgo: Mujeres a partir de 5 cms. Hombres a partir de 10 cms.</p>
	<p>4.- Flexibilidad de la cadera (Chair Sit and Reach):</p> <p>Propósito: Valorar la flexibilidad de la musculatura posterior de las piernas y del tronco, zonas muy importantes para un adecuado patrón de la deambulación y para diferentes tareas de movilidad tales como entrar y salir de la bañera, de un coche...</p> <p>Valoración: Desde la posición de sentado, en la parte delantera de una silla y con una pierna extendida tratar de alcanzar con los dedos de la mano los dedos del pie. Se evalúa la distancia en cms.</p> <p>Zona de riesgo: Mujeres a partir de 5 cms. Hombres a partir de 10 cms.</p>


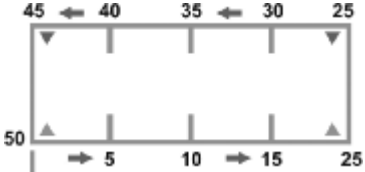

	<p>5.- Step Tets durante 2 min.(2- minute Step Test): Propósito: Alternativa al test aeróbico de marcha de 6 min. cuando limitaciones de espacio o tiempo impiden realizarlo Valoración: N° de pasos completos realizados durante dos minutos, llegando cada rodilla a un punto intermedio entre la rótula y la espina iliaca anterosuperior. Se puntúa el número de veces que la rodilla dicha alcanza la altura requerida Zona de riesgo: Menos de 60 pasos para hombres y mujeres</p>
	<p>6.- Marcha durante 6 min.(6-Minute Walk) Propósito: Evaluar la capacidad aeróbica factor muy importante para caminar, subir escaleras, ir de compras, hacer turismo... Valoración: N° de metros que pueden ser realizados en 6 min. alrededor de una pista Zona de riesgo: Menos de 320 m. para hombres y mujeres</p>
	<p>7.- Levantarse, caminar y sentarse (Foot Up and Go) Propósito: Evaluar el equilibrio dinámico y la agilidad que son factores importantes en tareas que requieren maniobras rápidas tales como bajarse del autobús, o levantarse para atender algo... Valoración: N° de segundos empleados para levantarse desde una posición de sentado, caminar 2,50 m. regresar y volver a la posición de sentado. Zona de riesgo: Más de 9 s. para hombres y mujeres</p>

Tabla 5. Descripción Batería Senior Fitness Test (Rikli, R. y Jones, J., 2001)

Edades Pruebas	60 - 64	65 - 69	70 - 74	75 - 79	80 - 84	85 - 89	90 - 94
Sentarse/Levantarse (Nº de s.)	14 - 19	12 - 18	12 - 17	11 - 17	10 - 15	8 - 14	7 - 12
Flexiones codos (Nº de rep.)	16 - 22	15 - 21	14 - 21	13 - 19	13 - 19	11 - 17	10 - 14
Caminata (Nº de m. recorridos)	560 - 672	512 - 640	498 - 622	430 - 585	407 - 553	347 - 521	279 - 457
Marcha estacionaria (Nº de steps)	87 - 115	86 - 116	80 - 110	73 - 109	71 - 103	59 - 91	52 - 86
Flexión del tronco (cm. + / -)	-7 / +10	-8 / +7	-9 / +6	-10 / +5	-14 / +4	-14 / +2	-17 / +2
Flexibilidad hombros (cm. + / -)	-17 / 0	-19 / -3	-20 / -3	-23 / -5	-24 / -5	-26 / -8	-26 / -10
Levantarse, caminar y sentarse. (s)	5.6 - 3.8	5.7 - 4.3	6.0 - 4.2	7.2 - 4.6	7.6 - 5.2	8.9 - 5.3	10.0 - 6.2

Tabla 6. Resultados. Rangos Senior Fitness Tests. Rangos normales en hombres.

Edades Pruebas	60 - 64	65 - 69	70 - 74	75 - 79	80 - 84	85 - 89	90 - 94
Sentarse/Levantarse (Nº de s.)	12 - 17	11 - 16	10 - 15	10 - 15	9 - 14	8 - 13	4 - 11
Flexiones codos (Nº de rep.)	13 - 19	12 - 18	12 - 17	11 - 17	10 - 16	10 - 15	8 - 13
Caminata (Nº de m. recorridos)	498 - 603	457 - 580	439 - 662	393 - 535	352 - 494	311 - 466	251 - 402
Marcha estacionaria (Nº de steps)	75 - 107	73 - 107	68 - 110	68 - 100	60 - 91	55 - 85	44 - 72
Flexión del tronco (cm. + / -)	-2 / +12	-2 / +11	-3 / +10	-4 / +9	-5 / +7	-7 / +6	-12 / +3
Flexibilidad hombros (cm. + / -)	-8 / +4	-9 / +4	-10 / +3	-12 / +12	-14 / 0	-18 / -3	-20 / -3
Levantarse, caminar y sentarse. (s)	6.0 - 4.4	6.4 - 4.8	7.1 - 4.9	7.4 - 4.6	8.7 - 5.7	9.6 - 6.2	11.5 - 7.3

Tabla 7. Resultados. Rangos Senior Fitness Tests. Resultados rangos normales en mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN ALLIANCE FOR HEALTH, PHYSICAL EDUCATION, RECREATION AND DANCE: *Physical Best Program*. Reston, VA. Autores. 1988.

AMERICAN ALLIANCE FOR HEALTH, PHYSICAL EDUCATION, RECREATION AND DANCE: *Health-Related Fitness Test Manual* Reston, VA. Autores. 1980.

- AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE AND U.S.: "Centers for Disease Control and Prevention in cooperation with the President's Council on physical activity and public health", *Sports Med. Bu//etin.*, nº 28, (1993), p. 7.
- AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE: "Exercise and physical activity for older adults", *Med. Sci. Sports Exerc.*, nº 30, (1998), pp. 992-1008.
- AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE: *Manual ACSM para la valoración y prescripción del ejercicio*. ACSM, Barcelona, Paidotribo, 1999.
- AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE: "Position Stand: Appropriate Intervention Strategies for Weight Loss and Prevention of weight Regain for Adults", *Med. Sci. Sports Exerc.*, nº 33 (12), (2001), pp. 2145-2156.
- BLAIR, SN.; KAMPERTS, JB.; KOHL, HW.; BARLOW, CE.; MACERA, CA.; PAFFENBARGER, RS. y GIBBONS, W.: "Influences of cardiorespiratory fitness and other precursors on cardiovascular disease an all-cause mortality in men and women", *JAMA*, nº 276, (1996), pp. 205-210.
- BORG, GAV.: "Psychological bases of physical exertion", *Medicine and Science in Sports and Exercise*, nº 14 (5), (1982), pp. 377-381.
- BOUCHARD, C. y SHEPARD, R.J.: Physical Activity, Fitness and Health: The model and key concepts, en BOUCHARD, C.; SHEPARD, R.J y STEPHENS, T. (Editors): *Physical Activity, Fitness and Health, International Proceedings Consensus Statement, Human Kinetics, Champaign, IL.*, 1994, pp. 77-88.
- BOUCHARD, C., SHEPARD, R.J Y STEPHENS, T. (Editors): *Physical Activity, Fitness and Health Consensus*, Human Kinetics, Champaign, IL., 1994.
- BROHUA, L., GRAYBIEL, A Y HEATH, C.: "The step test: a simple method of measuring physical fitness for hard muscular work in adult man", *Canadian Review of Biology*, nº 3, (1943), pp. 86-91.
- CANADIAN SOCIETY FOR EXERCISE PHYSIOLOGY: *The Canadian Physical Activity, Fitness & Lifestyle Appraisal*. Ottawa, ON, Health Canada, 1996.
- DEVÍS, J.: *Actividad Física, Deporte y Salud*, Barcelona, INDE, 2000.
- FERRANDO, JA., QUÍLEZ, J Y CASAJUS, JA.: *La condición física en los escolares aragoneses (13 a 18 años)*, Diputación General de Aragón. Departamento de Cultura y Turismo, 2000.
- G^a. MANSO, JM.; NAVARRO, M. y R. CABALLERO, JA.: *Prueba para la valoración de la capacidad motriz en el deporte. Evaluación de la condición física*, Madrid, Ed. Gymnos, 1996.

- GLEDHILL, N.: "Introduction to the review papers pertaining to components of the Canadian Physical Activity, Fitness and Lifestyle Appraisal", *Can. J. Appl. Physiol.*, nº 262 (2), (2001), pp. 157-160.
- HASKELL, WL.; LEON, AS.; CASPERSEN, CJ.; FROELICHER, VF.; HAGBERG, JM.; HARLAN, W. y HOLLOSZY, JO.: "Cardiovascular benefits and assessment of physical fitness in adults", *Med. Sci. Sports Exerc.*, nº 24(6), (1992), pp. 201-220.
- HEINONEN, A.; KANNUS, P.; SIEVANEN, H.; OJA, P.; PASANEN, M.; RINNE, M.; UUSI-RASI, K y VUORI, I.: "Randomised controlled trial of effect of high-impact exercise on selected risk factors for osteoporotic fractures", *Lancet*, nº 348, (1996), pp. 1343-1347.
- LEGER, L. y CLOUTIER, J. : *Tests d'Evaluation de la condition physique de l'Adulte* (TECPA), Quebec, Kino-Quebec, Ministère du Loisir, de la Chaise et de la Peche, 1981.
- MATEO, J.: "¿Medir la forma física para evaluar la salud?", *Apunts, Educació Física i Esports*, nº 31, (1993), pp. 70-75.
- OJA, P. y TUXWORTH, B.: *Eurofit para adultos. Evaluación de la aptitud física en relación con la salud*. CDDS-CE., (Edición española .CSD 1998), 1995.
- PAFFENBARGER R. S.: "Contributions of epidemiology to exercise science and cardiovascular health", *Med. Sci. Sports Exerc.*, nº 20, pp. 426-438, 1988.
- PAFFENBARGER R. S.: Physical activity, other life-style patterns, cardiovascular disease and longevity, en ASTRAND, P.O. y GRIMBY, G. (Eds.): *Physical Activity in Health and Disease, Stockholm, Almqvist & Wiksell International*, 1986, pp. 85-91.
- PAFFENBARGER R.S.; BLAIR, I.N. LEE y HYCK, R.T.: "Measurement of physical activity to assess health effects in free-living populations", *Med Sci Sports Exercise*, nº 25(1), (1993), pp. 60-71.
- PAFFENBARGER, R. S.; HYA. L. WING y STEINMETZ, C. H.: "Chronic disease in former college students: XXV. A natural history of athleticism and cardiovascular health", *JAMA*, nº 252, (1984), pp. 491-495.
- PAFFENBARGER, R. S.; WING, A. LO. y HYDE, R. T.: "Chronic in former college students. XVI. Physical activity as an index of heart attack risk in college alumni", *Am. J. Epidemia*, nº 108, (1978), pp.161-175.
- PAFFENBARGER, R. S.; WING, A. LO; HYDE, R. T. y JUNG, D.: "Chronic disease in former college students. XX. Physical activity and incidence of hypertension of college alumni", *Am. J. Epidemia*, nº 117, (1983), pp. 245-257.

- PAFFENBARGER, R. S.; NOTKIN, JR., J. D.; KRUEGER, E. y cols.: "Chronic disease in former college students. n. Methods of study and observation on mortality from coronary heart disease", *A. J. Epidemia*, nº 56, (1996), pp. 962-971.
- PAFFENBARGER, R. S.; HYDE, JR., R. T.; WING, A. LO: "Hsieh Exercise, all-cause mortality, and longevity of college alumni", *N. Engl. J. Med.*, nº 314, (1986), pp.605-613.
- PAFFENBARGER, R. S.; HYDE, JR., R. T. y WING, A. LO: Physical activity and physical fitness as determinants of health and longevity, en BOUCHARD, C.; SHEPARD, R. J.; STEPHENS, T.; SUTTON, J. R. y MCPHERSON, B. D. (Eds.): *Exercise/ Fitness and Health, Champaign, IL, Human Kinetics*, 1990, pp. 33-48.
- PAFFENBARGER, R.S.; JUNG, JR, D.LO; LEUNG, R.W. y HYDE, R.T.: "*Physical activity and hypertension: an epidemiological view*", *Ann. Med.*, nº 23, (1991), pp.319-327.
- PAFFENBARGER, R.S. JR; HYDE, R.T.; WING, A.L.; LEE, L.M.; JUNG, D.L y KAMPERT, J.B.: "The association of changes in physical-activity level and other lifestyle characteristics with mortality among men", *N. Engl. J. Med.*, nº 328, (1993), pp. 538-545.
- PAFFENBARGER, R.S. JR.; HYDE, R.T.; WING, A.L.; LEE, L.M. y KAMPERT, J.B.: So me interrelations of physical activity, physiological fitness, health, and longevity, en BOUCHARD, C.; SHEPARD, R.J. y STEPHENS, T. (eds.): "Physical Activity, Fitness/ and Health. International Proceedings and Consensus Statement," *Human Kinetics, Champaign, IL*, (1994), pp. 119-133.
- PAFFENBARGER, R.S. y OLSEN, E.: *LifeFit. An effective exercise program for optimal health and longer life*, Human Kinetics, Champaign, IL. 1996.
- PAFFENBARGER, RS. JR; HYDE, RT.; WING, AL.; LEE, LM.; JUNG, DL y KAMPERT, JB.: "The association of changes in physical-activity level and other lifestyle characteristics with mortality among men", *N. Engl. J. Med.*, nº 328, (1993), pp. 538-545.
- PAFFENBARGER, RS.; HYDE, RT. y WING, AL.: Physical activity and physical fitness as determinants of health and longevity, en BOUCHARD, C.; SHEPARD, R.J.; STEPHENS, T.; SUTTON, JR. y MCPHERSON, B. D. (Eds.): *Exercise/ Fitness and Health*, Champaign, IL, Human Kinetics, 1990, pp. 33-48.
- PATE, R.R.: "*The evolving definition of fitness*", *Quest*, nº 40, (1988), pp. 174-179.
- PATE, R.R.; BLAIR, S.N.; DURSTEIN, J.L; EDDY, D.O.; PAINTER, P.; SMITH, K. y WOLFE, L.O.: *Guidelines for Exercise Testing and Prescription*, Philadelphia, Lea&Febiger, 1991.

- PAYNE, N.; GLEDHILL, N.; KATZARMZYK, PT.; JAMNIK, V. y FERGUSON, S.: "Health implications of musculoskeletal fitness", *Can.J.Appl.Physiol.*, nº 25, (2000), pp. 14-126.
- PAYNE, N.; GLEDHILL, N.; KATZARMZYK, P.T.; JAMNIK, V. y KEIR, P.: "Canadian musculoskeletal fitness norms", *Can.J.Appl.Physiol.*, nº 25, (2000), pp. 430-442.
- POWELL, K. E. y PAFFENBARGER, R. S. JR.: "Workshop on epidemiology and public health aspects of physical activity and exercise: a summary", *Pub. Health Rep.*, nº 100, (1985), pp. 118-126.
- PRAT, JA.: "Bateria Eurofit II. Estandarización y baremación de la batería de Eurofit en base a una muestra de población catalana", *Revista sobre Ciencias de la Educación Física y el Deporte*, año III, (1987), pp. 125-158.
- PRZEWEDA, R. y SIKORSKI, W.: "Report on the implementation of Eurofit and other types of tests in assessing physical fitness in youth and adult population in Poland: The Eurofit Test of Physical Fitness", *Vlth European Research Seminar Report*. 26-30 June, CDDS-CE. 1990, pp. 55-61.
- PYKE, J.: *The fitness, health and physical performance of school children. Australian Health and Fitness Survey*. ACHPER 1986.
- RIKLI, R. y JONES, J.: *Senior Fitness Tests Manual*, Human Kinetic, 2001.
- RODRÍGUEZ, F.A.: "Prescripción de ejercicio para la salud (I). Resistencia cardiorrespiratoria", *APUNTS, Educación Física y Deportes*, nº 39, (1994), pp. 87-10.
- RODRÍGUEZ, F.A.: "Prescripción de ejercicio para la salud (y II). Pérdida de peso y condición músculo esquelética", *APUNTS, Educación Física y Deportes*, nº 40, (1995), pp. 83-92.
- SUNI, J.H.; OJA, P.; LAUKATEN, R.T.; MILUMPALO, S.I.; PASANEN, M.E. y VUORI, I.M.: "Development of a health-related fitness test battery for adults: aspects of reliability", *Arch. Phys. Med. Rehabil.*, nº 77, (1996), pp. 399-405.
- SUNI, J.H.; OJA, P.; MILUMPALO, S.I.; PASANEN, M.E. y VUORI, I.M.: "Health related fitness battery for adults: Association with perceived health, mobility, and function and symptoms", *Arch. Phys. Med. Rehabil.*, nº 79, (1998), pp. 559-569.
- SUNI, J.H.; MILUMPALO, S.I.; ASIKAINEN, T.M.; LAUKATEN, R.T.; OJA, P.; PASANEN, M.E. y VUORI, I.M.: "Safety and feasibility of a health related fitness test battery for adults", *Phys. Ther.*, nº 78, (1998), pp. 134-148.
- SUNI, J. H.; OJA, P.; MILUMPALO, S.I.; PASANEN, M.E.; VUORI, I.M. y BÖS, K.: "Health related fitness battery for middle-aged adults: Associations with physical activity patterns", *Int. J. Sports Med.*, nº 20, (1999), pp. 183-191.

- Surgeon General Report – CDC (*Center for Disease Control and Prevention*) (1996).
- TUERO, C.; MARQUEZ, S. y DE PAZ, JA.: “Análisis de un modelo de cuestionario de valoración de la actividad física durante el tiempo libre”, *Lecturas EF y Deportes. Revista Digital*, nº 27, (2000).
- VUORI, P.; HEINONEN, A.; SIEVANEN, H.; KANNUS, P.; PASANEN, M. y OJA, P.: “Effects of unilateral strength training and detraining on bone mineral density and content in young women”, *Calcif. Tissue Int.*, nº 55, (1994), pp. 59-67.
- VUORI, P.P. y OJA, O.: “Paronen. Physically commuting to work-testing its potential for exercise promotion”, *Med. Sci. Sports Exerc.*, nº 26(7), (1994), pp. 844-850.
- WARBURTON, D.; GLEDHILL, Y. y QUINNEY, A.: “Musculoskeletal fitness and health”, *Can. J. Appl. Physiol.*, nº 26(2), (2001), pp. 217- 237.

EL DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE AUTOEVALUACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: COMPROMISOS Y TENSIONES

Dr^a. Beatriz Muros Ruiz
Universidad de Alcalá

RESUMEN: La autoevaluación es un sistema de evaluación donde el estudiantado evalúa su propio proceso de aprendizaje. Ello requiere que el profesorado esté de acuerdo con unos principios ético-democráticos que respetan tanto la individualidad como la pluralidad del estudiantado. Además, la autoevaluación aparece como un sistema congruente con los principios de la Pedagogía de transformación social en términos de mayor justicia social.

En este artículo, trataré de analizar el diseño de una propuesta de autoevaluación bajo la práctica de la Pedagogía Crítica atendiendo, por un lado, al compromiso político y, por otro, al compromiso con sus principios humanizadores.

PALABRAS CLAVE: Autoevaluación. Pedagogía crítica. Enseñanza crítica. Propuesta de autoevaluación.

THE DESIGN OF A SELF-EVALUATION PROPOSAL BASED ON CRITICAL PEDAGOGY. COMPROMISES AND TENSIONS

ABSTRACT: Self-evaluation is a evaluation system where the students evaluate their own process of learning. In this view, this process requires that the teachers will be agree with a ethical-democratic principles that respect the individuality and the plurality of the students. As such, self-evaluation appears like a congruent system with the principles of Critical Pedagogy of social transformation in terms of social justice.

In this article, I will try to analyze the design of a self-evaluation proposal behind the practice of Critical Pedagogy attending, on the one hand, to the politic compromise and, on the other, to the compromise with the humanizing principles.

KEY WORDS: Self-evaluation. Critical pedagogy. Critical education. Self-evaluation proposal

1. INTRODUCCIÓN

La autoevaluación es un sistema de evaluación que, básicamente, consiste en que el estudiantado se haga consciente de su proceso de aprendizaje aprendiendo

a valorar lo realizado durante el mismo. Este sistema, a su vez, requiere que el profesorado esté de acuerdo con unos principios ético- democráticos que respeten las peculiaridades de las diferentes personas implicadas en el acto de enseñanza.

Por su parte, lo que caracteriza a la pedagogía crítica (PC) es su búsqueda por la transformación social en términos de mayor justicia e igualdad para las personas. Esto hace que, desde el punto de vista de la PC, la autoevaluación sea uno de los métodos de enseñanza más acordes con sus posicionamientos.

Si bien es cierto que cada método de autoevaluación variará dependiendo de la persona que lo pone en práctica, lo que sí parece común a todas es un claro compromiso con tales principios democráticos así como la existencia de un compromiso o contrato de enseñanza/aprendizaje el cual es aprobado tanto por el estudiantado como por el profesorado. Este compromiso no es más que una relación de actividades y/o criterios los cuales cumplen una doble función: por un lado, ayudarán al estudiantado a saber qué es lo que tiene que hacer y, por otro, les servirán de guía para valorar su aprendizaje.

Debido a la complejidad tanto de los principios que guían el método como de la naturaleza las herramientas de las que se vale el mismo, creo necesario analizar detenidamente el diseño del principal instrumento de autoevaluación: el compromiso de enseñanza/aprendizaje. Este compromiso, normalmente a propuesta del profesorado, no sólo deberá reflejar el equilibrio entre los principios que sustentan a la PC y nuestra interpretación de ellos sino que supone una aceptación de responsabilidades y pautas de actuación tanto de estudiantado como del profesorado.

2. EL DISEÑO DE LA PROPUESTA DE AUTOEVALUACIÓN Y EL COMPROMISO POLÍTICO

Practicar la autoevaluación, tanto dentro de una PC¹ como no, es una vía de acción política. A grandes rasgos, la autoevaluación supone comprometerse con unos principios democráticos que promuevan la libertad, el respeto a las diferentes facetas humanas y esferas sociales. Pero, según Giddens² este compromiso político se puede adquirir a dos niveles; uno más inmediato de actualización personal llamado de vida, y otro emancipatorio que se centra en la transformación enmarcada dentro de un "macro nivel" institucional y social.

El compromiso "de vida" en palabras de Giddens³, se podría definir de la siguiente manera:

"[...] la política de vida concierne a temas políticos que surgen de procesos de actualización personal en contextos post-tradicionales donde las influencias glo-

¹ Este tipo de pedagogía, como he señalado anteriormente, lleva implícito un compromiso de transformación social hacia términos de justicia social los cuales no tienen porqué estar presentes en todas las prácticas de autoevaluación.

² Giddens: *Modernity and self identity: Self and society in the late modern age.*, Cambridge, Polity Press, 1991.

³ *Ibid.*, p. 214.

balizadoras penetran profundamente en el proyecto reflexivo del individuo, y, por el contrario, donde los procesos de realización personal influyen las estrategias globales”.

Un ejemplo de compromiso de vida lo podemos encontrar en la consideración de la autoevaluación como un medio de autoconocimiento⁴ útil para determinar quién somos. Para llegar a este autoconocimiento es imprescindible conocer cómo los condicionamientos de las diferentes estructuras sociales han incidido en nuestra socialización y en nuestra construcción del yo. Dicho de otro modo, tal autoconocimiento nos fuerza a reconocernos como seres históricos herederos de un legado que, de una manera u otra, nos marca y estigmatiza haciéndonos ser quienes somos en la actualidad. Por tanto, en la selección de los criterios de nuestra propuesta debere- mos favorecer la realización de actividades que promuevan el autoconocimiento como vía para la toma de conciencia de nuestros condicionamientos y como forma de liberación ante los mismos. Un ejemplo puede ser la realización de una biografía donde, a través de un acto de reflexión crítica sobre nuestras creencias, experiencias y acciones a nivel racional⁵ y corporal⁶ el estudiantado empiece a clarificar sus principios pedagógicos y sus condicionamientos tanto "ideológicos" como "corporales". A este respecto, tal biografía irá más allá del análisis de sus experiencias intentando crear nexos de conexión entre estas y las "huellas" corporales que han ido dejando en su propio yo corporal. La elaboración de la misma se irá matizando a lo largo del curso.

Pero, la PC va más allá. De hecho trata de trascender este nivel personal y aterrizar en una reconstrucción social a través de la concientización nada de fácil de conseguir que, en ocasiones, puede llevar a la frustración. En éste sentido, Tinning⁷ comenta lo siguiente:

“La idea de que si los estudiantes están expuestos a poderosos reclamos intelectuales de los que abogan por la pedagogía crítica reconocerán, de forma racional, la "verdad" en estos reclamos y por lo tanto serán más reflexivos y comprometidos con el proyecto social reconstruccionista. Es uno de los espejismos bajo los cuales muchos de nosotros hemos actuado durante mucho tiempo”.

Estas palabras revelan que, a pesar de las nobles intenciones que los/as practi- cantes de la PC puedan tener, todavía queda por matizar cómo, a partir de la actua-

⁴ Muros, B.: *Self-evaluation in the college classroom: an ethical and democratic alternaive*, 2007. (Sin publicar).

⁵ “Bio-pedagogía”. (Vid. Sicilia Camacho, A. y Fernández Balboa, J.M.: “Ethics, politics and bio pedagogy in physical education teacher education: Easing the tension between the self and the group”, *Sport, Education and Society*, 11(1), (2006), pp. 1-20.

⁶ Muros, B.: *Corporeal Itineraries and bio pedagogy in the teching of physical education*. (Comunicación presentada en la Conferencia Anual British Educational Research Association. Londres, 5-8 septiembre, 2007).

⁷ Tinning, R: We have ways of making you think, or do we? Reflections on «training» in reflective teaching, en ... C. Paré (Coord.): *Better teaching in physical education? Think about it!* Actas del *International Seminar on Training of Teachers in Reflective Practice in Physical Educaton*, Trois-Rivières: University of Quebec. p. 10, 1993.

lización personal, los/as estudiantes establecerán conexiones con causas sociales y, más importante todavía, si a partir de esas conexión adquirirán un compromiso político de tipo emancipatorio. Si aceptamos la afirmación de Foucault⁸, que el poder no es institucional, sino generativo, las opciones de emancipación deberán ser creadas por el individuo, y no por la estructura. Será a través de lecturas críticas sobre posiciones y temas socialmente comprometidos, que podremos, poco a poco, trascender el compromiso de vida para aterrizar en un compromiso emancipatorio que desarrolle la conciencia social del estudiantado.

No obstante, sin modelos apropiados y un conocimiento específico de como ejercerlo, la transformación social parece prácticamente inviable. Por ello será necesario que el profesorado cree oportunidades para que el estudiantado reflexione críticamente con el fin de encontrar sus propias vías de cambio, sus propias soluciones a sus inquietudes de transformación y su propia construcción de la realidad social.

Ejemplos de otras actividades que podemos incluir en nuestra propuesta y que pueden favorecer dicha reflexión crítica son las búsquedas bibliográficas, la elaboración de un diario o los análisis críticos sobre temas tratados en los medios de comunicación.

3. EL DISEÑO DE LA PROPUESTA DE AUTOEVALUACIÓN Y LA BÚSQUEDA DE COHERENCIA

La PC, como he mencionado, se basa en unos principios claramente humanizadores abogando por la libertad y la defensa de los grupos oprimidos. Para ello, se vale del cuestionamiento continuo de todo aquello dado por hecho con el fin de percibir contradicciones ideológicas y prácticas opresivas.

Desde este entendimiento de lo que es la PC se hace necesario crear mecanismos que garanticen la congruencia de nuestra práctica y los principios y propósitos que promueve la PC. Me refiero, más concretamente, al principio de praxis⁹ o lo que es lo mismo la constante reflexión sobre nuestra acción. El diseño de la propuesta de autoevaluación deberá ser coherente no sólo con la consideración como seres humanos de todos/as los/as estudiantes sino que deberá favorecer el principio de praxis. La utilización de observadores externos o la realización de informes por parte del estudiantado contestando a preguntas constantes durante todo el proceso de aprendizaje sobre el por qué o el para qué de nuestra acciones así como a quien se beneficia de nuestros planteamientos o quien puede ser perjudicada pueden resultar interesantes. Ni que decir tiene, estas acciones también pueden aplicarse al profesorado.

Una de las principales búsquedas de la PC es la adquisición de autonomía, o lo que es lo mismo, la habilidad de actuar de forma independiente. Según la PC, actuar de forma

⁸ Foucault, M.: The subject and power, en ... H. L. Dreyfus y P. Rabinow (Coords.): *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*, Chicago, IL, University of Chicago Press, (2a edición), 1983, pp. 208-228.

⁹ Freire, P.: *Pedagogía del oprimido*, México D.F., Siglo XXI, 1972.

independiente no significa actuar de espaldas al resto de la comunidad sino más bien en unión con ésta buscando el fomento de la dignidad universal y de la justicia social.

El diseño de la propuesta de autoevaluación velará por esta apuesta intentando establecer momentos en los que el estudiantado tenga la oportunidad de colaborar con otros/as compañeros/as con un fin común. Este fin, según la PC será, sin duda alguna, el aprendizaje de la asignatura pero también la toma de conciencia de la realidad y la transformación de la misma.

Tanto propuestas grupales que den pie a exposiciones o a reuniones estructuradas como la participación en diálogos sobre temas comprometidos podrían ser actividades a considerar dentro de nuestra propuesta. A este respecto mencionar que el concepto de participación es un concepto complejo y polémico cuanto más si se analiza bajo el prisma de la PC ya que la entiende no como un propósito, sino un medio. Las personas (estudiantes) participan para conseguir un fin (tomar conciencia de situaciones opresivas, empatizar con personas oprimidas, etc), y el considerar la participación un fin en si misma demostraría una falta de entendimiento de su significado.

Por último decir que, esta búsqueda de la autonomía no sólo ha de estar presente en momentos puntuales del (ej., negociación de los elementos de la propuesta de autoevaluación, negociación de contenidos, propuesta de criterios de evaluación, etc.) sino que debe impregnar todos los momentos de dicho proceso. Por eso considero crucial que sea el estudiantado el que se autocalifique aprendiendo a hacerlo a lo largo de todo el proceso y utilizando para ello criterios y lógicas de calificación previamente establecidas y acordadas.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de estas líneas he tratado de establecer, a grandes rasgos, las consideraciones generales que hemos de tener en cuenta a la hora de diseñar una propuesta de autoevaluación entendida bajo los principios generales de la PC. No obstante, la autoevaluación no es un sistema de evaluación exclusivo de la PC ni tampoco todo el profesorado que pone en práctica la autoevaluación son pedagogos/as críticos/as. Para que la autoevaluación se considere un sistema de evaluación propio de la PC ha de existir un compromiso emancipatorio. Sea como fuere, lo que sí debe de existir en cualquier sistema de autoevaluación es una búsqueda por establecer procesos ético-democráticos en el aula que promuevan una mayor justicia e igualdad entre el estudiantado.

Por otra parte, cualquier propuesta de autoevaluación ha de ajustarse a las necesidades del grupo por lo que variará no sólo dependiendo de el docente que la practique sino también del grupo donde se vaya a realizar. Como grupo, como comunidad con fines comunes, tendremos que establecer nuestras propias propuestas de autoevaluación reflejo de las necesidades como grupo.

Además, nuestra propuesta tendrá que contemplar espacios para la reflexión crítica pero no sólo de forma individualizada sino además también de forma grupal cuestionando tanto nuestros pasos como los aprendizajes que vamos realizando.

Por último señalar que la propuesta de autoevaluación que elaboremos tendrá que ser lo suficientemente clara y concisa como para que no induzca al error, a las malas interpretaciones o a los dobles sentidos. De no ser así, podemos caer en faltas de coherencia sin pretenderlas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FOUCAULT, M.: The subject and power, en ... H. L. DREYFUS Y P. RABINOW (Coords.): *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*, Chicago, IL, University of Chicago Press, (2a edición), 1983, pp. 208-228.
- FREIRE, P.: *Pedagogía del oprimido*, México D.F., Siglo XXI, 1972.
- GIDDENS: *Modernity and self identity: Self and society in the late modern age.*, Cambridge, Polity Press, 1991.
- MUROS, B.: *Corporeal Itineraries and bio pedagogy in the teaching of physical education*. (Comunicación presentada en la Conferencia Anual British Educational Research Association. Londres, 5-8 septiembre, 2007).
- MUROS, B.: *Self-evaluation in the college classroom: an ethical and democratic alternative*, 2007. (Sin publicar).
- SICILIA CAMACHO, A. Y FERNÁNDEZ BALBOA, J.M.: "Ethics, politics and bio pedagogy in physical education teacher education: Easing the tension between the self and the group", *Sport, Education and Society*, 11(1), (2006), pp. 1-20.
- TINNING, R: We have ways of making you think, or do we? Reflections on «training» in reflective teaching, en ... C. PARÉ (Coord.): *Better teaching in physical education? Think about it!* Actas del *International Seminar on Training of Teachers in Reflective Practice in Physical Education*, Trois-Rivières: University of Quebec. p. 10, 1993.

ESTUDIO DEL HÁBITO TABÁQUICO EN LOS ADOLESCENTES Y SU INFLUENCIA EN LA RESISTENCIA AERÓBICA

Eva Casares Rodríguez
Pedro Fulgencio Pérez Núñez

RESUMEN: Se ha llevado a cabo una investigación relacionando al consumo de tabaco con la realización o no de actividad física con el objetivo de saber si los alumnos fumadores obtienen peores resultados en el test de Cooper y analizar las características de los fumadores y las variables que influyen en comenzar a fumar.

Para ello hemos utilizado un cuestionario previamente validado y la realización de un test de Cooper a alumnos de 1º a 4º ESO.

Los resultados nos demuestran que el % de adolescentes que fuman es menor que los que no fuman pero estos realizan menos actividad física y recorren menos metros, además de relacionarlo de forma significativa con salir de marcha.

PALABRAS CLAVE: Tabaco. Actividad física. Adolescentes. Test Cooper

STUDY OF TOBACCO HABIT IN TEENAGERS AND ITS INFLUENCE IN AEROBIC ENDURANCE

ABSTRACT: A survey to relate smoking and the practice of physical exercise has been carried out to find out whether smoker students get worse results in the Cooper test than nonsmokers ones and analyze the smokers profile and the variables which influence in the their beginnings.

For this purpose it has been used a written questionnaire previously validated as well as the Cooper test which was given to 1st and 4 year ESO students.

Results show that the percentage of smoker teenagers is smaller than the non-smokers one the research also shows that it is related to some qualitative variables and that smoker students do less physical exercise and the amount of metres walked by them in the Cooper test is lower.

KEY WORDS: tobacco. Physical exercise. Teenagers. Cooper tests.

1. INTRODUCCIÓN

La toma de conciencia, la educación y la mejora de los hábitos saludables en los alumnos/as es un tema que nos debería de preocupar a todos por lo que nos ha parecido interesante realizar un estudio en relación con el hábito perjudicial del tabaco y como puede influir en la condición física de nuestros alumnos y en otros aspectos fisiológicos y biológicos. Teniendo en nuestro currículo el trabajo en la Educación para la Salud, sería deseable tratar el tabaco como un trabajo interdisciplinar.

La base de este estudio que queremos llevar a cabo está en la línea de crear una idea de salud en los adolescentes concienciándolos que fumando no lo van a conseguir porque el tabaco tiene unos efectos nocivos que van contra la salud, teniendo repercusiones negativas. Así es importante analizar y estudiar todos los factores o variables que puedan influir en la adquisición de estos hábitos mediante datos objetivos y la relación de variables para sacar datos claros.

Desde nuestro punto de vista y tal y como recogen muchos autores, el tabaco se considera como droga porque por un lado crea dependencia y por otro modifica algunas funciones del organismo. Si atendemos a varias de las definiciones sobre el término droga, se pueden extender al consumo de tabaco: "toda sustancia que, introducida en el organismo vivo, y disuelta en la sangre, puede modificar una o más funciones de ésta"¹

Es en la adolescencia un período importante donde se consolidan muchos aspectos de la vida a nivel conductual y que marcará en gran medida su vida posterior. Siendo una etapa de vital importancia para llevar a cabo un proceso de información, prevención sobre el hábito tabáquico y crear una responsabilidad como individuos.

En este sentido es conveniente averiguar, estudiar y analizar todos los factores o variables que puedan influir en la adquisición de estos hábitos, especialmente el referido al tabaco y que va contra la salud individual y pública.

Existen numerosos datos al respecto en cuanto que ya se han hecho numerosas encuestas, entrevistas y observaciones en la población adolescente donde se han analizado las causas o factores por los que un adolescente fuma².

La familia y la escuela son los lugares idóneos para la información y la prevención. Desde el centro escolar se hace necesario el refuerzo de las conductas positivas que se dan en el seno familiar, cuando esto sea posible, y por otro lado desarrollar la Educación para la Salud, que recoge la LOGSE como tema transversal, para

¹ Definición dada por el Centro de Prevención de las drogodependencias

² Cfr., Tercedor Sánchez, P.: *Actividad física, condición física y salud*. Sevilla. Ed. Wanceulen editorial deportiva, 2001; Carreras Castellet, J.M.: "El problema del tabaquismo en los adolescentes", *Boletín epidemiológico de la Comunidad de Madrid*, nº 11, Vol 7 (noviembre, 2001); Corral Vega, S.; Valero Mesa, C.E.; Martínez Trujillo, S. y Coll.: "Consumo de alcohol y tabaco en escolares de 2º de ESO en una población metropolitana". *Centro de Salud*, 6(11): 698-701, (1998); Marín Tuyá, D.: "Tabaco y adolescentes". *Medicina clínica*. 100:497-500, (1993).

tratar el tema del tabaquismo; siendo los profesores con un trabajo multidisciplinar los que lleven a cabo esta tarea.

Al respecto³ recogen en su artículo la realización de una macro encuesta para identificar estilos de vida de los adolescentes que sean de riesgo para la salud y así llevar a cabo un programa de intervención y fomentar patrones de conducta saludables. Se mide además hábitos como el consumo de sustancias que crean adicción, en este caso centrándonos en el consumo de tabaco y en la práctica de actividad física, como actividad saludable, aspectos que mediremos en el cuestionario y prueba física; por lo que nos hemos planteados unos objetivos:

- Conocer si el adolescente que fuma tiene un nivel de resistencia aeróbica menor que el adolescente que no fuma
- Analizar las variables que pueden influir en el inicio del consumo de tabaco
- Relacionar el fumar con la práctica o no de la actividad física
- Valorar el nivel de resistencia aeróbica

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Muestra

La muestra objeto de estudio pertenece al IES de la zona sur de Madrid, Pío Baroja, con un total de 519 encuestas realizadas por alumnos de 1º a 4º de ESO, con un mayor porcentaje en los alumnos de 2º, 29,9% y con edades comprendidas entre los 12 a 18 años, representando la mayor proporción los alumnos de 14 años con un 26,97%. En cuanto al sexo, los datos son similares, un 49,3% mujeres y un 50,5% hombres.

Este estudio lo llevamos a cabo durante el curso escolar 2001-02 durante los meses de enero a marzo. Quedaron excluidos aquellos alumnos que no hicieron alguna de las pruebas o estaban enfermos o lesionados.

Es un estudio analítico porque intentamos establecer una relación causa- efecto entre dos variables, una independiente y otra dependiente, ya explicado en el punto de variables. Y por otro lado se trata de un estudio transversal en cuanto está situado en el tiempo, en este caso se hace en un período breve de tiempo.

Desde el punto de vista temporal puede decirse que lo planteado en este proyecto es un hecho actual y que tiene una naturaleza empírica, en cuanto se trata de un trabajo de campo. En todo caso se trata de un estudio piloto que tendrá que ampliarse y que sirve de primer punto de contacto para que pueda tener una continuidad en el futuro.

³ Tercedor Sánchez, P.: *Actividad física, condición física y salud*. Sevilla. Ed. Wanceulen editorial deportiva, 2001

2.2. Instrumentos

1. Técnica de observación mediante cuestionario escrito. La encuesta ha sido dividida en cuatro partes:

- a. Datos generales
- b. Hábito tabáquico
- c. Aspectos familiares
- d. Vida deportiva

2. Observación directa experimental: Test de Cooper

- La elección del test de Cooper: Método indirecto de medición de la capacidad aeróbica que consiste en medir la máxima distancia que un sujeto puede recorrer en 12 minutos en carrera continua⁴.
- Protocolo test: Se realizó en el Polideportivo Orcasitas, en una pista de atletismo de 400 mts. previa una prueba piloto con una muestra de 25 alumnos. Se contará los mts. que cada uno obtenga en la prueba para poder sacar unos valores de media y ver el nivel de resistencia aeróbica. Tras revisar todos los tests de medición de la resistencia, los hemos excluidos por diferentes motivos, o bien por no medir la resistencia aeróbica o por su dificultad de aplicación, hasta llegar a la elección del test de Cooper

2.3. Técnicas estadísticas

El programa estadístico utilizado ha sido SPSS versión 8.0. Haciéndose un análisis cuantitativo de los datos con:

- Resumen de estadísticos
- Tablas de frecuencias
- Representaciones gráficas
- Se calculó la t de Student para estudiar la relación fumar-peor nivel en el Test Cooper/ no fumar- mejor nivel.

⁴ Graciani, M.A.; Lasheras, M.K.; De la cruz, J.J. y col.: " Estudio de encuestas en adolescentes y jóvenes sobre conductas de salud". *Tarbiya*, 20: 21-28, (1998); Carrero Martínez,A.; Sánchez Belda, M.;Fuentes Rodríguez, J.M. y col.: "Estudio del consumo de tabaco en una muestra representativa de la población escolar de enseñanza primaria y secundaria de Cáceres". *Enfermería clínica*, 188-189, (Nov-Dic.,1997): 20-23; Gómez- Durán, B.; González, S. y García, M.M.: "Adquisición y desarrollo de la conducta de fumar". *Estudios de psicología*, 61: 51-59, (1998).

- Se calculó igualmente con la t de Student la relación entre las actividades o hobbies y el hecho de fumar o no.
- Se calculó la chi-cuadrado para relacionar el nivel profesional padres-madres con el hecho de que los hijos fumen

El nivel de significación aplicado ha sido de un 0,05 con un intervalo de confianza del 95%.

3. RESULTADOS

3.1. Hábito padres

No hemos tenido en cuenta la relación entre padre/ madre/ fumador- hijo fumador porque nos ha parecido menos importante para este estudio. Además en los estudios revisados no nos hemos encontrado muchos datos al respecto, sólo nombrar por ejemplo⁵ que relaciona la percepción que los padres tienen sobre el hábito para que los hijos puedan ser influidos en un sentido u otro.

3.2. Fumar

Nos encontramos ante la pregunta filtro, que dividía a los fumadores de los no fumadores a la hora de seguir contestando el cuestionario. Aunque sí se les dejó contestar la pregunta 2.3 a aquellos que hubieran probado el cigarro o hubiesen fumado en un período breve y en el momento de contestar el cuestionario no fuesen fumadores habituales, puesto que la pregunta 2.2. hacia referencia a la actualidad.

HÁBITO FUMAR	FRECUENCIA	%
SÍ FUMAN	114	22,0 %
NO FUMAN	393	75,7 %
N.S./ N.C.	12	2,3 %
TOTAL	519	100 %

Tabla 1. Frecuencia hábito fumar

A la vista de los datos parece claro que el % de fumadores es bajo respecto al de no fumadores, siempre teniendo en cuenta que los alumnos/as hayan contestado sinceramente.

⁵ González González, S. y Gómez- Durán, B.: "Prevención del tabaquismo. Evaluación de la eficacia de un programa educativo- preventivo". *Revista de psicología general y aplicada*, 53(4): 661-671, (2000).

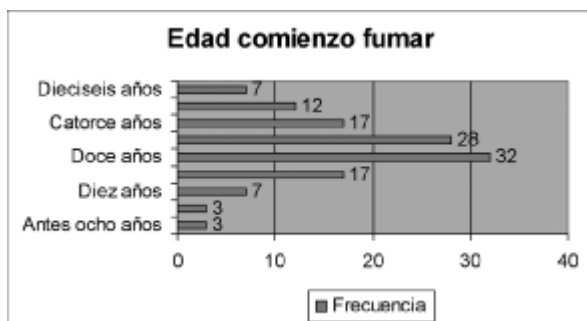


Figura 1. Edad inicio fumar

Si lo comparamos con datos recogidos de otras encuestas, tenemos por ejemplo⁶ que en población entre 14 a 18 años fuma el 28,1 %; en la encuesta del Plan Nacional sobre drogas de 1995, el 23,4 % de los hombres adolescentes fuma frente a un 32,9% de mujeres adolescentes, de las mismas edades que estamos aquí tratando; en su estudio en Cáceres fuman un 25,6% de las mismas edades⁷. Y por último destacar los datos de que en el primer estudio de 1986 ya un 43% de entre 11 y 15 años fumaba.

A la vista de los datos se podría concluir que la edad de inicio puede situarse a los 12,5 años. Si este dato lo comparamos con otros estudios, podemos ver que Martínez Córcoles⁸ la sitúa la edad media de comienzo en un 75% a los 14 años; y Navarro Botella la sitúa a los 13,5⁹.

Existen 12 personas que no fuman actualmente pero que han contestado esta pregunta porque han probado el cigarro en algún momento o han fumado en un período breve de tiempo, como mera curiosidad (poco relevante para el objetivo de este proyecto, pero que sí podría ser interesante analizar).

3.3. Número de cigarrillos al día

CIGARRILLOS DÍA	FRECUENCIA	%
De 1 a 5 cigarrillos	55	48,2 %
De 6 a 10 cigarrillos	28	24,6 %
De 11 a 15 cigarrillos	12	10,5 %
De 16 a 20 cigarrillos	12	10,5 %
Más de 20 cigarrillos	3	2,6 %
N.S./ N.C.	4	3,5 %
TOTAL	114	100 %

Tabla 2. Frecuencia nº de cigarrillos/ día

3.4. Números cigarrillos semana

CIGARRILLOS SEMANA	FRECUENCIA	%
Entre 1 a 10	25	22 %
Entre 11 a 24	17	15 %
Entre 25 a 56	19	17 %
Entre 60 a 135	27	24 %
Más de 135	5	15 %
N.S./ N.C.	21	18 %
TOTAL	114	100 %

Tabla 3. Frecuencia nº cigarrillos/ semana

Nos ha parecido interesante estos datos en cuanto nos da una idea del nivel de hábito de la población y que en otras investigaciones puede dar idea de lo alarmante de esta situación; como en Carreras Castellet, donde el 49.6 % fuman entre 10 a 20 cigarrillos al día y que representa fumarse un paquete diario y sólo el 3 % fuma más de 20 cigarrillos¹⁰. Otro estudio más reciente realizado en Almería habla del número de cigarrillos a la semana, siendo un 20 % los que fuman más de 20 cigarrillos los fines de semana¹¹; en Carreras Castellet sólo el 8 % fuma más de 20 cigarrillos.

En este caso nos encontramos datos muy parecidos. Si analizamos el cuadro de cigarrillos al día nos encontramos que casi un 3% fuma más de 20 cigarrillos y si agrupamos las dos primeras categorías (1 cigarro a 10 cigarros), representaría el 72.8 % frente a un 21 % de la segunda categoría (11 cigarros a 20 cigarros). Esto quiere decir que más del 50 % fuma medio paquete diario.

En el caso del número de cigarros a la semana, tenemos lo siguiente: si agrupamos las dos primeras categorías tendríamos que un 37 % fuma entre 1 a 24 cigarrillos a la semana y si agrupamos el resto tendríamos que un 45 % fuma más de 25 cigarrillos a la semana. Hay un 18,4 % que no contesta a esta pregunta debido a las pocas ganas de calcular el número total o porque realmente no saben cuanto fuman.

⁶ García Jiménez, M.T.: *Estudio sobre el consumo de tabaco en jóvenes de la comunidad de Madrid*. Madrid. Instituto de Salud Carlos III y Conserjería de Sanidad y Servicios Sociales, (1995).

⁷ Carreras Castellet, J.M. : "El problema del tabaquismo en los adolescentes". Boletín epidemiológico de la Comunidad de Madrid, nº 11, Vol 7, (noviembre, 2001).

⁸ Martínez Córcoles, P.: *Desarrollo de la resistencia en niños*. Zaragoza. Ed. Inde, 1996.

⁹ Navarro Botella, J. y Gómez González, E.: *Estudio del consumo de drogas y factores asociados en el municipio de Madrid*. Madrid. Ayuntamiento de Madrid. Área de Servicios Sociales, 1993.

¹⁰ Carreras Castellet, J.M.: "El problema del tabaquismo en los adolescentes". Boletín epidemiológico de la Comunidad de Madrid, nº 11, Vol 7, (noviembre, 2001)

¹¹ Martínez Córcoles, P.: *Desarrollo de la resistencia en niños*. Zaragoza. Ed. Inde, 1996.

3.5. Momento en que más se fuma durante semana

CUANDO SE FUMA	FRECUENCIA	%
Días laborables	7	6,1 %
Fines de semana	77	67,54 %
Por igual	27	23,68 %
N.S./ N.C.	3	2,63 %
TOTAL	114	100 %

Tabla 4. Frecuencia momento que más se fuma

Parece claro que los fines de semana es el momento donde se incrementa el consumo de tabaco, al estar asociado al tiempo libre y el ocio. Ya en este estudio¹² el autor señalaba que se fumaba más durante los fines de semana.

3.6. Tipos de hábito

TIPOS	FRECUENCIA	%
CIGARRILLOS	105	76,09 %
PUROS	2	1,45 %
PORROS	28	20,29 %
OTROS	3	2,17 %
N.S./ N.C.		
TOTAL	138	100 %

Tabla 5. Frecuencia tipos de hábito

- Los que han contestado el apartado “otros”, se referían a nevaditos (cocaína fumada).
- De los 114 que fuman, 24 han contestado que fuman cigarrillos y puros, porros u otros.
- En todos los estudios e investigaciones se apunta que el consumo de tabaco se suele asociar con el consumo de otras drogas, incluido el alcohol. Y que posiblemente si hubiese preguntado sobre su consumo habría una relación significativa entre ambos hábitos.

Dato significativo al igual que los anteriores para poder analizar las características de este hábito. Como se ve han contestado todos a la pregunta y la mayoría se

¹² El mismo que se habló en el punto anterior (Llave Gamero, 2001)

traga el humo al fumar; con ello el hábito se hace más peligroso, por estar absorbiendo toda la toxicidad del humo.

3.7. Tragarse el humo

TRAGARSE HUMO	FRECUENCIA	%
Sí lo aspiran	104	91,22 %
No lo aspiran	10	8,78 %
N.S./ N.C.	0	0 %
TOTAL	114	100 %

Tabla 6. Frecuencia sobre tragarse el humo

Dato significativo al igual que los anteriores para poder analizar las características de este hábito. Como se ve han contestado todos a la pregunta y la mayoría se traga el humo al fumar; con ello el hábito se hace más peligroso, por estar absorbiendo toda la toxicidad del humo.

3.8. Riesgos para los que no fuman

CONOCIMIENTO RIESGO NO FUMADOR	FRECUENCIA	%
Sí conozco los riesgos	96	84.21 %
No conozco los riesgos	18	15.79 %
N.S./ N.C.	0	0 %
TOTAL	114	100 %

Tabla 7. Frecuencia conocimiento que se tiene del riesgo fumar

3.9. Riesgo hábito para la salud

CONOCIMIENTO RIESGO SALUD	FRECUENCIA	%
Sí conozco los riesgos	103	90.35 %
No conozco los riesgos	7	6.14 %
No lo tengo claro	4	3,51 %
N.S./ N.C.	0	0 %
TOTAL	114	100 %

Tabla 8. Frecuencia conocimiento riesgo salud

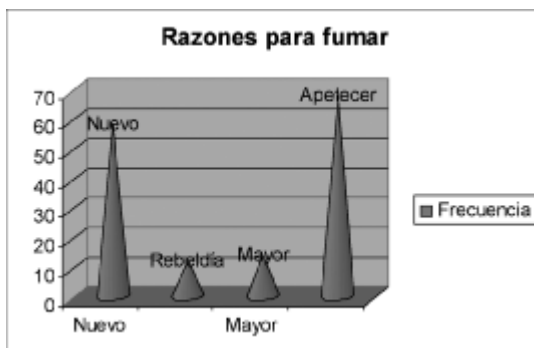


Figura 2. Razones fumar

4. ACTIVIDADES O HOBBIES - TIEMPO LIBRE

Con esta pregunta hemos querido hacernos una idea de las horas que los alumnos/as dedican a diferentes actividades planteadas en la pregunta 3.6.

FUMAR	FRECUENCIA	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
VIDEO Fuma	102	3,8824	8,10487
No fuma	364	3,6560	5,21364
LEER Fuma	101	1,9802	2,21802
No fuma	364	3,5099	5,34554
TV Fuma	102	15,7059	41,92298
No fuma	361	11,2479	12,344482
CINE Fuma	99	1,5859	3,12988
No fuma	357	2,1106	3,29021
ESTUDIO Fuma	100	5,8100	7,76120
No fuma	367	7,7956	9,49283
DESCANSO Fuma	83	7,2410	9,47602
No fuma	346	6,4763	7,91971
SALIR Fuma	100	14,3100	13,40789
No fuma	367	8,8458	8,07928

Tabla 9. Frecuencia de alumnos/ actividades

Las actividades planteadas han sido: salir, los videojuegos, lectura, ver la televisión, ir al cine, estudiar y el descanso¹³.

¹³ Descansar no es dormir. Se cuenta en el ítem: otros

ACTIVIDADES	HORAS
SALIR	20,20
VIDEOJUEGOS	6,74
LEER	6,11
TV	24,48
CINE	3,92
ESTUDIO	14,97
DESCANSO	13,01

Tabla 10. Número horas

Como se puede observar en los fumadores la media es más alta que en los no fumadores en las actividades ver la TV y salir; en la actividad de leer la media es más baja en los fumadores que en los no fumadores y en el resto de actividades los datos son muy parecidos(video, cine, estudio y descanso).

En el apartado análisis se verá la relación entre la variable fumar y la variable actividad.

En la siguiente tabla recogemos el número de horas que dedican los alumnos a estas actividades.

5. VIDA DEPORTIVA

Pasamos a la última parte del cuestionario que hace referencia a la vida deportiva de los encuestados. En primer lugar la frecuencia de la práctica o no de deporte.

Parece claro que la mayoría de los chicos/ as de estas edades practican de forma regular algún deporte, independientemente de fumar o no¹⁴.



Figura 3. Práctica de deporte

¹⁴ Después se relacionarán ambas variables

TIPO DE DEPORTE	FRECUENCIA	%
Competición	120	35,09 %
Recreativo	175	67,54 %
Mixto	27	23,68 %
N.S./ N.C.	20	5,85 %
TOTAL	342	100 %

Tabla 11. Frecuencia tipo de deporte practicado

5.1. Tipo de deporte

A través de la encuesta hemos podido obtener algunos datos familiares para ver el nivel socio-económico de la muestra estudiada. El nivel de estudios de los padres se sitúa con un 57% en estudios primarios- bachiller elemental y de las madres igual pero con 62%.

En relación a la profesión, situamos a las madres con un 20,42% en profesiones como conserjes, camareras o similar y en un 31,2% como amas de casa. Los hombres también se sitúan con un 15,03% en las mismas profesiones que las madres.

La clase social con un 18% se sitúa en una clase media. Y por último hemos pedido se contaban con asignación semanal, y un 33,53% reciben entre tres a seis euros.

Una vez recopiladas las frecuencias, vamos a relacionar algunas variables para obtener unos datos más concluyentes.

- a. Se ha medido el nivel escolar a través del número de suspensos y número de repeticiones de curso y se ha relacionado con el hábito de fumar, obteniéndose los siguientes datos:
 - a.1. Con ningún suspenso hay 7 alumnos que fuman frente a 133 que no fuman
 - a.2. A partir de un suspenso o más hay 107 que fuman frente a 260 que no fuman.
 - a.3. En ambos grupos hay mas numero de alumnos que no fuman que alumnos que fuman

Hemos utilizado la correlación de Sperman para variables ordinales, siendo el resultado de la correlación estadísticamente significativa por ser $<$ de 0,05 con un nivel de significación del 0,95 %.

- b. También se ha establecido una relación entre el hábito de fumar y los estudios de la madre, viéndose:
 - b.1. Los alumnos que menos fuman tienen madres con estudios del ter-

		SUSPENSO	FUMAR	SUSPEN NO
SUSPENSO	Coefficiente de	1,000	-,321	,784
	correlación			
	Sig.(bilateral)			
	N	516	506	516
FUMAR	Coefficiente de	-,321	1	-,259
	correlación			
	Sig.(bilateral)			
	N	506	507	507
SUSPEN NO	Coefficiente de	,784	-,259	1
	Sig.(bilateral)			
	N	516	507	519

Tabla 12. Suspenseo-fumar

cer grupo que corresponde con estudios diplomatura, licenciatura y doctorado¹⁵.

- b.2. Los alumnos que fuman más tienen madres con estudios localizados en el grupo central (4 a 6). No siendo muy diferente al grupo primero.
- b.3. Es mayor el número de madres que no fuman que las que fuman.
- b.4. El mayor número de no fumadoras se da en el grupo central, seguido del primer grupo (1 a 3) y finalmente el grupo de mayor nivel de estudios.
- b.5. En el grupo de mayor nivel de estudios el número de fumadores y no fumadores es menor respecto a los otros grupos.
- c. Se ha relacionado de la misma manera el hábito de fumar con el nivel de estudios de los padres, siendo los datos muy parecidos al punto anterior:
 - c.1. El número de no fumadores es mayor que el número de fumadores; con mayor significación en el grupo central.

¹⁵ Gómez- Durán, B.; González, S. y García, M.M.: "Adquisición y desarrollo de la conducta de fumar". *Estudios de psicología*, 61, (1998), 51-59; González González, S. y Gómez- Durán, B.: "Prevención del tabaquismo. Evaluación de la eficacia de un programa educativo- preventivo". *Revista de psicología general y aplicada*, 53(4), (2000), 661-671; García Jiménez, M.T.: *Estudio sobre el consumo de tabaco en jóvenes de la comunidad de Madrid*. Madrid. Instituto de Salud Carlos III y Conserjería de Sanidad y Servicios Sociales, (1995).

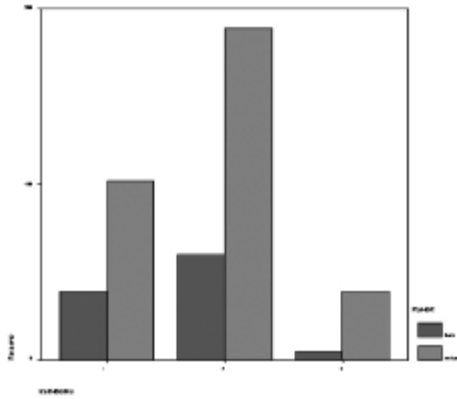


Figura 3. Estudios madres/ fumar hijos

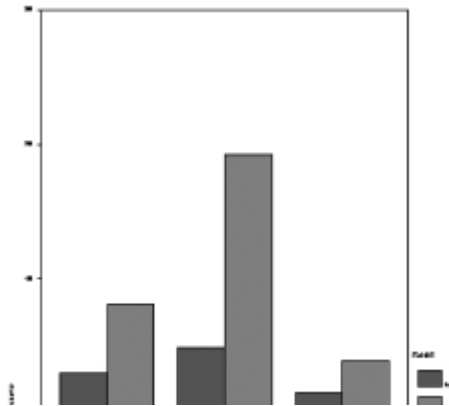


Figura 4. Estudios padres/ fumar hijos

d. La segunda variable socio-económica a analizar es la profesión madres relacionado con la variable fumar:

- d.1. Las madres fumadoras se dedican sobre todo al grupo de ama de casa o en paro y al grupo M1¹⁶.
- d.2. Han quedado muchas profesiones que no tienen ningún valor con las fumadoras.
- d.3. Las madres no fumadoras también se da más en el grupo de ama de casa y M1.

d.4. Se ha establecido la prueba de chi-cuadrado para variables cualitativas con un nivel de significación de 0,05 y nivel de confianza del 0,95 %. No existiendo una relación estadísticamente significativa, al ser $>$ de 0,05.

¹⁶ Ver pregunta 3.3. cuestionario

	Valor	gl	Sig. Asintótica
			(bilateral)
Chi-cuadrado	20,967	15	0,138
N válidos	471		

Tabla 13. La chi-cuadrado profesión madres/ fumar

	Valor	gl	Sig. Asintótica
			(bilateral)
Chi-cuadrado	16,568	15	0,345
N válidos	455		

Tabla 14. La chi-cuadrado profesión padres/ fumar

e. Relación profesión padres con fumar hijos:

- e.1. Los que más fuman se localizan en el grupo M1 con 20 padres
- e.2. Los que no fuman se localizan en el mismo grupo M1 y en el grupo U1.
- e.3. La relación no es estadísticamente significativa

f. La última variable socio-económica es la relación dinero y fumar, para ver si el tener dinero influye en el hecho de fumar o no:

- f.1. Los fumadores tienen una paga de entre 3 a 30 ?
- f.2. Los no fumadores tienen una paga entre 6 y 30 ?
- f.3. Se ha establecido la prueba de la chi-cuadrado para variables cualitativas, siendo estadísticamente no significativo para esta relación.

g. Se ha establecido una relación entre fumar y las variables recogidas en el apartado de actividades a las que dedican el tiempo libre, exceptuando la práctica de deporte, que se ha tratado a parte:

- g.1. Se ha calculado la t de Student para relacionar cada actividad con

	Valor	gl	Sig. Asintótica
			(bilateral)
Chi-cuadrado	8,589	4	0,072
N válidos	475		

Tabla 15. La chi-cuadrado relacionar dinero/ fumar

la variable fumar, siendo estadísticamente significativo en la relación establecida con la actividad leer/ fumar y salir/ fumar.

g.2. En las demás actividades la significación no es estadísticamente significativa.

	Prueba de Levene para La igualdad de medias		Prueba t para igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
VIDEO	4,886	0,028	0,339	464	0,735
			0,267	125,3	0,79
LEER	6,66	0,01	-2,808	463	0,005
			-4,289	397,6	0
TV	8,565	0,004	1,771	461	0,077
			1,061	106	0,291
CINE	0,181	0,671	-1,419	454	0,157
			-1,46	163,1	0,146
ESTUDIO	0,142	0,707	-1,923	465	0,055
			-2,156	187,7	0,032
DESCANSO	0,509	0,476	0,759	427	0,448
			0,68	111	0,498
SALIR	35,188	0	5,116	465	0
			3,888	119,2	0

Tabla 16. t de Student- Levene actividades tiempo libre

h. Se ha establecido una relación entre la variable fumar y la variable práctica o no de deporte o actividad física; viéndose tres hechos:

h.1. Los alumnos que fuman hacen menos deporte que los que no fuman

h.2. En el grupo de los que fuman no existe diferencia significativa entre los que hacen deporte y los que no.

h.3. Y en el grupo de los que no fuman si existe grandes diferencias entre los que hacen y no deporte.

- h.4. En la tabla como resumen podemos ver que aquellos que hacen deporte y no fuman representan el 72,1% frente a los que hacen deporte y fuman 52,3%.
- h.5. Los que no hacen deporte y no fuman 27,9% frente a los que no hacen deporte y fuman 47,7%.

		FUMAR			
			Fuma	No fuma	Total
DEPORTE	Hace deporte	Recuento	58	276	334
		% de deporte	17,40%	82,60%	100%
	No hace	% de fumar	52,30%	72,10%	67,60%
		% de total	11,70%	55,90%	67,60%
Total	Deporte	Recuento	53	107	160
		% de deporte	33,10%	66,90%	100%
	No hace	% de fumar	47,70%	27,90%	32,40%
		% del total	10,70%	21,70%	332,40%
Total	Deporte	Recuento	111	383	494
		% de deporte	22,50%	77,50%	100%
	No hace	% de fumar	100,00%	100,00%	100%
		% del total	22,50%	77,50%	100%

Tabla 17. Deporte / fumar

- i. Relación entre la variable independiente y dependiente que se corresponde con la hipótesis planteada, el hábito de fumar y el nivel de resistencia medido por el test de Cooper, tenemos:

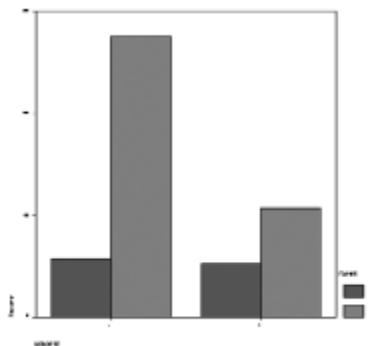


Figura 5. Relación deporte/ fumar

- i.1. Los alumnos que fuman tienen una media de 1855 mts. En el test con una desviación típica de 303,521.
- i.2. Los alumnos que no fuman obtienen una media de 1978,33 mts. Con una desviación típica de 372,471.
- i.3. Se ha aplicado la t de student para establecer la relación entre el hecho de fumar y tener peor marca en el test, siendo en este caso estadísticamente significativo, como se ve en la tabla señalado en negrita.

	Prueba de Levene para la igualdad	Prueba t para igualdad de medias			
	F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)
COOPER	10,299	0,001	-3,054	458	0,002
			-3,423	193,008	0,001

Tabla 18. t de student para correlacionar fumar/ test Cooper

6. DISCUSIÓN

En relación a los datos referidos al consumo de tabaco tenemos por un lado que el 22% de los alumnos mostrados afirma fumar frente a un 75,7% que no lo hace, datos que nos encontramos en otros estudios revisados¹⁷. El número de alumnos que fuman en estas edades no es alto pero si es significativa la representación que sí lo hace, que por un lado parece lógico, en cuanto que la adolescencia es un período de contacto con muchos hábitos.

También nos parece importante situar la edad de inicio en dicho hábito, que estaría situada entre los 12-13 años, como se constatan otros estudios¹⁸; en otros incluso lo sitúan en edades anteriores, 11,8 años¹⁹. Parece que cada vez los adolescen-

¹⁷ Martínez Córcoles, P.: *Desarrollo de la resistencia en niños*. Zaragoza. Ed. Inde, 1996; Navarro Botella, J. y Gómez González, E.: *Estudio del consumo de drogas y factores asociados en el municipio de Madrid*. Madrid. Ayuntamiento de Madrid. Área de Servicios Sociales, (1993); Aubá Llambrich, J. y Villabí Hereter, J.R.: "Tabaco y adolescentes: influencia del entorno personal". *Medicina clínica*, 100 (13), (1993), 507; Alonso Sanz, C. y Del Barrio Gándera, V.: "Efectividad de tres intervenciones para la prevención del consumo de tabaco en el medio escolar". *Revista de psicología general y aplicada*, 50(2), (1997), 223-241.

¹⁸ Martínez Córcoles, P.: *Desarrollo de la resistencia en niños*. Zaragoza. Ed. Inde, 1996; Alonso Sanz, C. Y Del Barrio Gándera, V.: "Efectividad de tres intervenciones para la prevención del consumo de tabaco en el medio escolar". *Revista de psicología general y aplicada*, 50(2), (1997), 223-241; Mendoza Borjano, R.: *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud* (1986-1990). Madrid. Ed. CSIC, 1994.

¹⁹ Sáiz Martínez, P.A.; González-García Portilla, M.P.; Jiménez Treviño, L. y col.: "Consumo de alcohol, tabaco y otras drogas y rasgos de personalidad en jóvenes de enseñanza secundaria". *Adicciones: revista de sociodrogalcohol*, 11(3), (1999), 209-220.

tes toman contacto con estos hábitos a edades cada vez más tempranas, incluso en las últimas campañas realizadas por el Ministerio de Sanidad o la Comunidad de Madrid u otros organismos lo sitúan a los 11 años.

La frecuencia de cigarrillos que fuman los adolescentes es importante para poder analizar el grado de dependencia que puedan tener, así el 48,2% fuma entre 1 a 5 cigarrillos por día y el 24% fuma entre 60 a 135 cigarrillos a la semana; aspecto que han analizado muchos de los estudios llevados a cabo con población escolar²⁰; también en algunos de estos estudios también se analiza el momento en que más fuman y parece lógico que los datos corroboren la idea de que son los fines de semana cuando lo hacen, en un 67,54%²¹.

Un dato que nos parece preocupante es que preguntados si fumaban otra sustancia diferente al cigarrillo, con un 20,29% fuman porros, pudiéndose establecer alguna relación entre el consumo de cigarrillos y otros hábitos como drogas o alcohol. Y por último vemos que el 91, 22% de la muestra afirma tragarse el humo, con lo que tenemos otro aspecto a considerar para ver el nivel de dependencia que puedan tener.

Los adolescentes saben que fumar es perjudicial tanto para su salud como para la salud de los demás pero aun así siguen fumando, y por ello nos hemos preguntado porque empiezan a fumar; numerosos estudios nos analizan constantemente los motivos por los toman contacto con este hábito, agrupándose en variables sociales, psíquicas o de publicidad entre otras; nosotros hemos pedido en el cuestionario que nos dijeran cuales eran las más importantes para ellos, con un 44,74% decían que les apetecía, con un 38,16% por probar algo nuevo, con 9,21% por parecer mayor y el 7,89% por rebeldía; en esta línea no hemos encontrado ninguna estudio donde se pregunte esta cuestión, sólo mencionar los estudios de²² que nos dice que las chicas fuman por el peso y el estrés o el tener amigos fumadores o el entorno.

Las actividades o hobbies a los que los adolescentes dedican el tiempo libre y de ocio ha sido un aspecto que hemos analizado, puesto que pensamos que algunas actividades tienen mayor relación con el hecho de fumar y así lo hemos corroborado, al igual que en estudios revisados, así dedican más tiempo a salir, con una media de 20,20 horas y ver la televisión con una media de 24,48 horas; y a las que menos dedican es ir al cine, con 3,92 de media y leer, con 6,11 horas de media.

Hemos aplicado la t de student para relacionar estas actividades con el hecho de fumar, así los que fuman leen menos horas que los que no fuman y en cuanto a salir, los que fuman salen más que los que no fuman; en el resto de actividades la

²⁰ Carreras Castellet, J.M.: "El problema del tabaquismo en los adolescentes". Boletín epidemiológico de la Comunidad de Madrid, nº 11, Vol 7, (noviembre, 2001); Martínez Córcoles, P.: *Desarrollo de la resistencia en niños*. Zaragoza. Ed. Inde, 1996.

²¹ Carreras Castellet, J.M.: "El problema del tabaquismo en los adolescentes". Boletín epidemiológico de la Comunidad de Madrid, nº 11, Vol 7, (noviembre, 2001).

²² García Lobato, R.; Manzano González, D.; Olivares Ruíz, E.E. y col.: "Tabaco y adolescencia: ¿qué factores influyen?." *Revista de enfermería*, 3, (1993), 53-63.

media es muy similar entre los que fuman y los que no. Es un aspecto que hemos podido observar en otros estudios²³.

La práctica de actividad física en los escolares es un hecho que nos preocupa como profesionales de educación física, sobretodo desde el punto de vista de la salud. Nuestros datos nos dice que el 65,9% hace deporte y el 31% no hace y entre los que hacen deporte hay un 35,09% que hace un deporte de competición, un 51,17% recreativo y un 7,89% de ambos.

Existen algunos aspectos que consideramos importante relacionar con la variable fumar, para conocer el comportamiento de la muestra en relación al tabaco y las variables que pueden influir en ello. Lo primero que hemos relacionado ha sido el nivel escolar, como aparece en algunos estudios²⁴, hecho que como se puede ver en los resultados es estadísticamente significativo, viéndose por tanto que existe relación entre los alumnos que peores resultados académicos tienen y fumar.

La segunda variable relacionada ha sido el nivel socio-económico de los padres, parece que estos datos en nuestro estudio no tienen relación significativa, como también hemos visto en algunos estudios²⁵; aunque en algún estudio si parece que tenga relación²⁶.

La relación con las actividades a las que dedican el tiempo libre y el fumar nos han parecido interesante y de hecho hemos podido ver que los datos son significativos, así aquellos que fuman salen más y lee menos; en otros estudios se corrobora lo expuesto²⁷.

Y por último hemos relacionado las dos variables básicos de este estudio, fumar y la realización actividad física por un lado, pudiéndose ver que los que fuman hacen

²³ Gómez- Durán, B.; González, S. y García, M.M. "Adquisición y desarrollo de la conducta de fumar". *Estudios de psicología*, 61, (1998), 51-59; Casado Mejía, R.; García Fernández, J, y col.: "Evaluación de una intervención educativa sobre tabaquismo en enseñanza secundaria". *Enfermería científica*, 244-3245, (2002), 5-11.

²⁴ Gómez- Durán, B.; González, S. y García, M.M.: "Adquisición y desarrollo de la conducta de fumar". *Estudios de psicología*, 61, (1998), 51-59; Talmud, J.; Casting, M.; Commandre, F. y col.: "Sport et tabac en milieu scolaire au pays basque". *Médecine su sport*, 70(1), (février, 1996), 26-34.

²⁵ Gómez- Durán, B.; González, S. y García, M.M.: "Adquisición y desarrollo de la conducta de fumar". *Estudios de psicología*, 61, (1998), 51-59; García Lobato, R.; Manzano González, D.; Olivares Ruíz, E.E. y col.: "Tabaco y adolescencia: ¿qué factores influyen?." *Revista de enfermería*, 3, (1993), 53-63.

²⁶ Casado Mejía, R.; García Fernández, J, y col.: "Evaluación de una intervención educativa sobre tabaquismo en enseñanza secundaria". *Enfermería científica*, 244-3245, (2002), 5-11; Talmud, J.; Casting, M.; Commandre, F. y col.: "Sport et tabac en milieu scolaire au pays basque". *Médecine su sport*, 70(1), (février, 1996), 26-34.

²⁷ Gómez- Durán, B.; González, S. y García, M.M.: "Adquisición y desarrollo de la conducta de fumar". *Estudios de psicología*, 61, (1998), 51-5; Casado Mejía, R.; García Fernández, J, y col.: "Evaluación de una intervención educativa sobre tabaquismo en enseñanza secundaria". *Enfermería científica*, 244-3245, (2002), 5-11.

meno deporte²⁸ y por otro en la realización del test de Cooper, que en nuestro estudio vemos que aquellos que realizaron el test de Cooper y fuman obtienen peores resultados que los que no fuma, por lo que es significativa dicha relación, con lo cual tienen peor nivel de resistencia²⁹.

Podemos sintetizar las conclusiones en tres puntos:

- El nivel escolar tiene influencia en el hecho de iniciarse en el consumo de tabaco, no así el pertenecer a una clase social más baja o con estudios/ profesiones menos cualificadas
- Existe una relación clara entre ciertas actividades con fumar, aquellos que más salen fuman más.
- Aquellos que hacen poca actividad física o ninguna fuman que los que no fuman y además tienen peor nivel de resistencia aeróbica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO SANZ, C. y DEL BARRIO GÁNDERA, V.: “Efectividad de tres intervenciones para la prevención del consumo de tabaco en el medio escolar”. *Revista de psicología general y aplicada*, 50(2), (1997), 223-241.

ARIZA I CARDENAL, C. y COL.: “Predoectores de la iniciación al consumo de tabaco en escolares de enseñanza secundaria de Barcelona y Lleida”. *Revista Española de Salud Pública*, vol 76, nº : 228-236, (2002).

AUBÁ LLAMBRICH, J. y VILLABÍ HERETER, J.R.: “Tabaco y adolescentes: influencia del entorno personal”. *Medicina clínica*, 100 (13), (1993), 507.

CARRERAS CASTELLET, J.M. : “El problema del tabaquismo en los adolescentes”. *Boletín epidemiológico de la Comunidad de Madrid*, nº 11, Vol 7, (noviembre, 2001).

CARRERO MARTÍNEZ, A.; SÁNCHEZ BELDA, M.; FUENTES RODRÍGUEZ, J.M. y COL.: “Estudio del consumo de tabaco en una muestra representativa de la

²⁸ Gómez- Durán, B.; González, S. y García, M.M.: “Adquisición y desarrollo de la conducta de fumar”. *Estudios de psicología*, 61, (1998), 51-59; Ariza I Cardenal, C. y col.: “Predoectores de la iniciación al consumo de tabaco en escolares de enseñanza secundaria de Barcelona y Lleida”. *Revista Española de Salud Pública*, vol 76, nº : 228-236, (2002); Mur De Frenne, L.; Fleta Zaragoza, J. y Moreno Aznar, L.: “Relación entre consumo de alcohol, tabaco y café y actividad física en jóvenes de diferente medio socioeconómico”. *Enfermería Científica*, 150-151, (1994), 4-1; Del Rey Calero, J.; Alegre Del Rey, M.A.: “Aspectos epidemiológicos, sociológicos del consumo de tabaco por adolescentes”. *Tarbiya*, 20, (1998), 29-44.

²⁹ Challier, B.; Chau, N.: “Associations of family environment and individual factors with tobacco, alcohol and illicit drug use in adolescents”, *European Journal of Epidemiology*, 16, (1999), 33-42.

- población escolar de enseñanza primaria y secundaria de Cáceres". *Enfermería clínica*, 188-189, (Nov-Dic.,1997): 20-23.
- CASADO MEJÍA, R.; GARCÍA FERNÁNDEZ, J, y col.: "Evaluación de una intervención educativa sobre tabaquismo en enseñanza secundaria". *Enfermería científica*, 244-3245, (2002), 5-11.
- CHALLIER, B. y CHAU, N.: "Associations of family environment and individual factors with tobacco, alcohol and illicit drug use in adolescents", *European Journal of Epidemiology*, 16, (1999), 33-42.
- CORRAL VEGA, S.; VALERO MESA, C.E.; MARTÍNEZ TRUJILLO, S. y col.: "Consumo de alcohol y tabaco en escolares de 2º de ESO en una población metropolitana". *Centro de Salud*, 6(11): 698-701, (1998).
- DEL REY CALERO, J. y ALEGRE DEL REY, M.A.: "Aspectos epidemiológicos, sociológicos del consumo de tabaco por adolescentes". *Tarbiya*, 20, (1998), 29-44.
- GARCÍA JIMÉNEZ, M.T.: *Estudio sobre el consumo de tabaco en jóvenes de la comunidad de Madrid*. Madrid. Instituto de Salud Carlos III y Conserjería de Sanidad y Servicios Sociales, (1995).
- GARCÍA LOBATO, R.; MANZANO GONZÁLEZ, D.; OLIVARES RUÍZ, E.E. y col.: "Tabaco y adolescencia: ¿qué factores influyen?." *Revista de enfermería*, 3, (1993), 53-63.
- GÓMEZ-DURÁN, B.; GONZÁLEZ, S. y GARCÍA, M.M. "Adquisición y desarrollo de la conducta de fumar". *Estudios de psicología*, 61, (1998), 51-59.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, S. y GÓMEZ- DURÁN, B.: "Prevención del tabaquismo. Evaluación de la eficacia de un programa educativo- preventivo". *Revista de psicología general y aplicada*, 53(4): 661-671, (2000).
- GRACIANI, M.A.; LASHERAS, M.K.; DE LA CRUZ, J.J. y col.: " Estudio de encuestas en adolescentes y jóvenes sobre conductas de salud". *Tarbiya*, 20: 21-28, (1998).
- MARÍN TUYÁ, D.: "Tabaco y adolescentes". *Medicina clínica*. 100:497-500, (1993).
- MARTÍNEZ CÓRCOLES, P.: *Desarrollo de la resistencia en niños*. Zaragoza. Ed. Inde, 1996.
- MENDOZA BORJANO, R.: *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid. Ed. CSIC, 1994.
- MUR DE FRENNE, L.; FLETA ZARAGOZANO, J. y MORENO AZNAR, L.: "Relación entre consumo de alcohol, tabaco y café y actividad física en jóvenes de diferente medio socioeconómico". *Enfermería Científica*, 150-151, (1994), 4-1.

- NAVARRO BOTELLA, J. y GÓMEZ GONZÁLEZ, E.: *Estudio del consumo de drogas y factores asociados en el municipio de Madrid*. Madrid. Ayuntamiento de Madrid. Área de Servicios Sociales, 1993.
- SÁIZ MARTÍNEZ, P.A.; GONZÁLEZ-GARCÍA PORTILLA, M.P.; JIMÉNEZ TREVIÑO, L. y col.: "Consumo de alcohol, tabaco y otras drogas y rasgos de personalidad en jóvenes de enseñanza secundaria". *Adicciones: revista de sociodrogalcohol*, 11(3), (1999), 209-220.
- TALMUD, J.; CASTING, M.; COMMANDRE, F. y col. : " Sport et tabac en milieu scolaire au pays basque". *Médecine su sport*, 70(1), (février, 1996), 26-34.
- TERCEDOR SÁNCHEZ, P.: *Actividad física, condición física y salud*. Sevilla. Ed. Wanceulen editorial deportiva, 2001.

RELACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO PREVIO DEL ERROR Y EL TIPO DE FEEDBACK GENERADO DURANTE EL PROCESO. UN ESTUDIO EXPERIMENTAL EN GIMNASIA AERÓBICA DE COMPETICIÓN.

Mercedes Vernetta Santana
Jesús López Bedoya
Universidad de Granada
Águeda Gutiérrez
Universidad de Vigo

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es analizar la posible relación del Conocimiento previo del error en el aprendizaje de una habilidad gimnástica de Aeróbic Deportivo y su influencia en diversas categorías del feedback.

Fueron estudiados 45 sujetos de ambos sexos, (21 varones y 24 mujeres) con un rango de edad entre 19 y 22 años. Los resultados mostraron la importancia del conocimiento previo del error en el aprendizaje de la habilidad gimnástica de Aerobic Deportivo junto a una forma organizativa continua y circular basada en los mini-circuitos, ya que potencia los tipos de feedbacks individuales, afectivos y prescriptivos, ingredientes claves para una enseñanza eficaz.

PALABRAS CLAVES: Aeróbic Deportivo. Habilidad gimnástica. Aprendizaje. Feedback.

RELATIONSHIP BETWEEN PREVIOUS KNOWLEDGE OF MISTAKES AND TYPE OF FEEDBACK GENERATED DURING THE LEARNING PROCESS. AN EXPERIMENTAL STUDY IN COMPETITION AEROBIC GYMNASTIC

ABSTRACT: The objective of this study is to evaluate the relation between previous knowledge of mistakes in the learning and performance of one gymnastic skill and their influence in some categories of feedback.

Were tested 45 subjects of both sexes, (21 men and 24 women) aged between 19 and 22. The results showed the importance of previous knowledge of mistakes in the learning of one gymnastic skill of Aerobic Sport together with a continuous and circular organizational method based on mini-circuits, since it promotes individual, affective and prescriptive feedback, important ingredients for efficient training.

KEY WORDS: Aerobic Sport. Gymnastic skill. Learning. Feedback.

1. INTRODUCCIÓN

El Feedback o las intervenciones sobre las actuaciones de los alumnos es uno de los ingredientes claves en la enseñanza de las Actividades Físicas y deportivas según Pieron¹. Para Pieron² las investigaciones realizadas en torno a esta variable se han dividido en dos grandes bloques.

Por un lado son numerosos los estudios que intentan determinar la importancia cuantitativa del Feedback o Conocimiento de los Resultados (CR) y su relación en la eficacia de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una línea de investigación muy desarrollada. Así, son numerosas las investigaciones que analizan la importancia del CR en el progreso del aprendizaje de los alumnos en diversos contenidos del área de educación física. Destacar las investigaciones realizadas por Yerg³, Freedman⁴, Brunelle⁵, De Knoop⁶, Pieron⁷ y Pierón⁸.

Por otro lado, el segundo bloque de investigaciones, lo componen los trabajos de tipo cualitativo que se interesan por analizar de forma estructural el CR mediante estudios pluridimensionales. Se trata como afirma el propio Pieron⁹ de superar el simple aspecto cuantitativo y abordar más en profundidad su aspecto cualitativo analizando diversos aspectos del feedback como son: su forma, dirección, objetivo, contenido, carácter y el momento de su emisión.

Este sistema de análisis del Feedback extrínseco donde se observan distintas categorías en función de la forma (auditivo, icónico o visual, auditivo-visual, auditivo-táctil), de la dirección (hacia un alumno, un grupo o todo el grupo), el objetivo (evaluativo, descriptivo, comparativo, prescriptivo y afectivo aprobativo o desaprobativo) el contenido (referencias generales o específicas sobre el movimiento), el carácter (positivo, negativo y neutro) y el momento (simultáneo, terminal y retardado), ya fue desarrollado por Fishman y Tobey¹⁰ y posteriormente, utilizado en el campo del aprendizaje motor y de la psicología del deporte por (Allison y Ayllon¹¹; Buzas y

¹ Pieron, M.: *Didáctica de las Actividades Físicas y Deportivas*. Madrid. Gymnos, 1988.

² Pieron, M.: *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*, Barcelona, Inde, 1999.

³ Yerg, B.: Relationships between teacher behavior and pupil achievement in the psychomotor domain. En Pieron, M., (1988), Op.Cit.

⁴ Fredman, M.: Follow-up of physical education graduates from a teacher preparation program : a descriptive analysis. Unpublishes doctoral dissertation, Ohio State University, 1978.

⁵ Brunelle, J.: L'efficacite de lintervenent dans l'enseignement de l'activite physique. En C.Nadeau et al (Eds): *Psychology of motor behavior and sport*, 1979. *Human Kinetics*, (1980), pp. 675-689.

⁶ De Knopp, P.: Effectiveness of tennis teaching. En Telema, R. et al (Eds): *Research in scholl physical education. The foundation for promotion of physical culture and health*, (1983), pp. 228-234.

⁷ Pieron, M. : *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. *Ministere de l'Education Nationale et de la Culture Francaiseporte*, 1982.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

¹⁰ Fishman, S.E. y Tobey, C.: Augmented feedback. En W. Anderson and G. Barrette (Eds.) *What's going on in gym. Descriptive studies of physical education classes. Motor skills: Theory into practice, Monograph 1*, (1978), pp. 51-67.

¹¹ Allison, G. & Ayllon, T.: "Behavioral coaching in the development of skills in football, gymnastics and tennis", *Journal of applied behavior analysis*, 13, (1980), pp. 297-314.

Ayllón¹²; Magill¹³) y dentro de los estudiosos de la Educación Física por Pieron¹⁴ y Lirette y Paré¹⁵, entre otros.

En el campo específico de la Actividad Gimnástica, son varios los estudios multidimensionales que se han realizado a partir de la década de los 80, teniendo especial interés las aportaciones de (Reiken, 1982; Colomberoto, Pieron y Salesse 1987; Leloux, Colomberotto, Pieron y Hunebelles 1989; Vernetta 1995; Vernetta y López Bedoya 1988).

Reiken¹⁶ analizó los Feedbacks de diversos entrenadores de Gimnasia Artística referente al contenido del movimiento valorando los factores espaciales, temporales y las intervenciones referentes a la fuerza o control de las posiciones. Los resultados indicaron que las intervenciones mayores van dirigidas a las categorías espaciales (dirección del movimiento y posición del cuerpo) y temporales (velocidad del movimiento) lo que demuestra las características propias de este deporte.

Colomberotto, Pieron y Salesse¹⁷, estudiaron las intervenciones de varios entrenadores divididas en tres categorías: forma verbal o mixta; tipo de feedback aprobativo o desaprobativo y ayuda y manipulación aportadas a gimnastas con diferentes niveles de habilidad. En el mismo estudio, analizaron los comportamientos de los alumnos en cuanto a su: actividad motriz encima y fuera del aparato; interacción verbal con sus compañeros, transiciones de un aparato a otro; tiempo de inactividad, repetición de los elementos etc.

Entre sus conclusiones resaltan que los mejores gimnastas realizan más tiempo de actividad motriz, mayor número de repeticiones en sus ejecuciones y reciben mayor número de feedbacks aprobativos.

Dos años más tarde, Leloux, Colomberotto, Pieron y Hunebelles¹⁸, realizaron un trabajo más extenso analizando diferentes tipos de reacciones de los entrenadores de gimnasia artística masculina con gimnastas juveniles y juniors destacando tres dimensiones: referencias específicas en cuanto (al tiempo, el espacio y el control postural); objetivo del feedback (evaluativo, prescriptivo, descriptivo, interrogativo y

¹² Buzas, H.P. & Ayllon, T.: "Differential reinforcement in coaching tennis skills", *Behavior Modification*, Vol. 5, nº 3, (1981), pp. 372-385.

¹³ Magill, R.A.: *Motor Learning : concepts & applications*. Dudaque Iowa: Wm C. Brown Publishers, 1985.

¹⁴ Pieron, M.: *Enseñanza de las Actividades Físicas y Deportivas. Observación e investigación*, Málaga, Unisport, 1986.

¹⁵ Lirette, M. y Pare, C.: Analyse des feedback extrinseques. Intervention en Education Physique et en entrainement. Bilan et perspectives. *Actes du congres mondial de AISEP 1987*, 1987.

¹⁶ Reiken, G.: The characteristics of movement observed by women's gymnastic coach. En Pieron, M. (Eds), *Stuying the teaching in physical education*. AISEP, 1982, pp. 151-160.

¹⁷ Colomberotto, A.; Pieron, M. & Salesse, D. : Relation entre l'entraineur et le sort en gymnastique : differences selon le niveau d'habilité des gymnastes, *Revue de l'Education Physique*. Vol. XXVII, 2, (1987) ; pp. 19 -23.

¹⁸ Leloux, M.; Colomberotto, A. ; Pieron, M. ; Hunebelle, G. : L'analyse des interventions pedagogiques d'entraineurs de gymnastique artistique masculine, *Sport*, 125, (1989), pp. 6-28.

reacción afectiva) y la forma (verbal, verbal imaginada, mixta verbal-visual, mixta cinestésica).

Los resultados mostraron que las mayores intervenciones en cuanto a los referenciales específicos eran dirigidas al control postural; en cuanto al objetivo eran de tipo descriptivo y prescriptivo y sobre la forma mixta (verbal-visual) sin diferencias significativas en ambos grupos en ninguna de las tres categorías.

En la década de los 90, Vernetta¹⁹ analizó por un lado la eficacia diferencial de tres tipos de estrategias en la práctica utilizados en Gimnasia Artística para el aprendizaje de una habilidad gimnástica y por otro lado, algunas variables del proceso que inciden en una mejor calidad de enseñanza (tiempo de actividad motriz, número de repeticiones correctas e incorrectas de la habilidad, feedbacks, número de asistencias manuales prestadas por el profesor y entre compañeros). En cuanto a la variable Feedback, sólo se estudió la frecuencia y la dirección de la misma, destacando que el entrenamiento en mini-circuitos potenciaba no solo un mayor número de feedbacks sino también una atención más individualizada del profesor.

Siguiendo esta línea de trabajo, Vernetta y López Bedoya²⁰, en un estudio sobre dos formas organizativas en el medio gimnástico, demuestran un nivel de relación importante entre la organización del mini-circuito y diferentes categorías del feedback en cuanto a su forma y objetivo. En sus conclusiones destacan que la organización continua y circular con minicircuitos potenciaba en este estudio un mayor número de feedbacks prescriptivos y un mayor número de intervenciones verbales-kinestésicas.

Todos estos estudios hasta ahora analizados, focalizan su atención en la frecuencia, dirección, forma y objetivo indicando su importancia y análisis después de que el sujeto haya ejecutado la habilidad motriz, es decir, se trata de un feedback terminal o retardado en cuanto al momento de la emisión

Centrándonos en ese momento de emisión, vemos que la mayoría de los autores dentro del campo de las habilidades gimnásticas indican la importancia de administrar información complementaria sobre los errores de forma inmediata, una vez que estos se han cometido (Ukran²¹; Carrasco²²; Cartoni y Putzu²³; Still²⁴...).

Sin embargo, son pocos los estudios encontrados sobre la importancia del conocimiento previo del error en el aprendizaje de las habilidades gimnásticas. Sólo

¹⁹ Vernetta, M.: Efecto diferencial de tres estrategias en la práctica para el aprendizaje de habilidades gimnásticas. (Tesis doctoral, Universidad de Granada), 1995.

²⁰ Vernetta, M. & López Bedoya, J. : Análisis de diferentes categorías del Feedback en dos formas organizativas del medio gimnástico, *Motricidad. Revista Euro-Americana de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, Vol. IV, (1998), pp. 113-130.

²¹ Ukram, M. L.: *Metodología del entrenamiento en gimnasia deportiva*. Zaragoza, Acribia, 1978.

²² Carrasco, R. : *Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrégés*. Ed. Vigot, segunda tirage, Paris, 1977.

²³ Cartoni, A.C. & Putzu, D.: *Ginnastica Artistica Femminile. Tecnica, didattica e assistenza*. Ed. Ermes, Milano, 1990.

²⁴ Still, C.: *Manual de Gimnasia Artística*. Barcelona, Paidotribo, 1993.

hemos encontrado los trabajos de León (1999); Vernetta, Gutiérrez y López Bedoya (2001) y Gutiérrez (2003)

En el primero, León²⁵ compara dos tipos de entrenamiento progresivo con estudiantes de Educación Física para el aprendizaje de una habilidad acrobática. En uno de ellos utiliza el conocimiento del error en la información previa y en el otro no. Sin embargo, los resultados no mostraron mayor ganancia de aprendizaje en el grupo que recibió el conocimiento previo del error. En la discusión, el autor alude a la posible utilización de un entrenamiento incompleto desde el punto de vista del aprendizaje, ya que ese grupo no recibía ningún tipo de información posterior durante el proceso de enseñanza-aprendizaje tras sus ejecuciones.

Por otro lado, Vernetta, Gutiérrez y López Bedoya²⁶, constataron la importancia de este conocimiento previo del error en el aprendizaje de una habilidad gimnástica de salto con sujetos niños de las escuelas deportivas de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del deporte de la Universidad de Granada con edades comprendidas de 9 a 11 años.

Igualmente, Gutiérrez²⁷, demuestra la eficacia del planteamiento combinado minicircuito con conocimiento previo del error en el aprendizaje de habilidades gimnásticas aeróbicas en sujetos adultos, estudiantes de Educación Física con edades comprendidas entre 19 y 21 años.

Sin embargo, estos tres estudios experimentales, solo analizan como influye el conocimiento previo del error en el resultado final, sin tener en cuenta qué es lo que pasa con la variable feedback durante el proceso del aprendizaje.

De ahí, que debido a la escasez de estos estudios experimentales multidimensionales y partidarios al igual que muchos autores de que la variable feedback constituye una clave fundamental en el progreso del alumno, y más en este tipo de habilidades gimnásticas donde el mecanismo de ejecución ocupa un lugar esencial, nos hemos preguntado por un lado;

¿Si el conocimiento previo del error de la habilidad que se quiere enseñar puede provocar un mayor aprendizaje de la misma en sujetos adultos?, y por otro, ¿qué tipos de feedbacks se generan cuando el conocimiento previo del error está presente de antemano?

Por tanto, los objetivos de este trabajo han sido:

1. Determinar si el conocimiento previo del error tiene una relación directa con el aprendizaje de la habilidad.

²⁵ León, F.: *La demostración de los errores técnicos como medio para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en gimnasia artística*. Tesis doctoral: Cáceres, Universidad de Extremadura, 1999.

²⁶ Vernetta, M.; Gutiérrez, A.; López Bedoya, J.: *Aprendizaje de las Habilidades del Aerobic Deportivo. VI Symposium Actividades Gimnásticas*. Barcelona, INEFC, 2001.

²⁷ Gutiérrez, A.: *El Conocimiento Previo de los errores en el aprendizaje de las habilidades gimnásticas del Aerobic Deportivo*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, 2003.

2. Ver si los tipos de feedbacks generados son diferentes en función de la existencia o no del conocimiento previo del error en el aprendizaje de las habilidades gimnásticas del Aerobic Deportivo y analizar su posible relación con el nivel de aprendizaje alcanzado en la habilidad gimnástica seleccionada para este estudio.

2. MÉTODO Y MATERIAL

2.1. Selección de la muestra

El estudio se desarrolló con sujetos de ambos sexos de una población de practicantes de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de Pontevedra pertenecientes a la especialidad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, con un rango de edad de 19 y 22 años. Ninguno de los sujetos experimentales había entrenado el movimiento del salto seleccionado (carpa abierta) otras veces.

Para la selección de esta muestra, se pasó un pretest de la habilidad gimnástica, consistente en la ejecución de tres ensayos de carpa, después de recibir unas instrucciones previas sobre la realización de las mismas, iguales para todos los sujetos.

Una vez seleccionada la muestra de 45 sujetos (21 hombres y 24 mujeres), se establecieron tres grupos de trabajo equivalentes en función de las puntuaciones obtenidas en las pruebas del pretest.

2.2. Variables

En cuanto a la variable dependiente producto a considerar fue el nivel de ejecución de la habilidad gimnástica aeróbica denominada: "Carpa abierta" (Straddle Jump), perteneciente al grupo de elementos de Saltos, según el Código de puntuación de Gimnasia Aeróbica.

Este movimiento consiste en un salto con impulso y recepción de dos pies, elevando en la fase aérea las piernas extendidas y abiertas por delante a la horizontal o ligeramente más altas, mientras que el tronco se inclina adelante, haciendo un pliegue.

Las Variables Independientes fueron los tres tipos de planteamientos metodológicos desarrollados:

Tipo 1. Planteamiento analítico secuencial: Este planteamiento implicaba la utilización de una estrategia en la práctica analítica secuencial, a través de diferentes situaciones pedagógicas progresivas hasta llegar en las últimas sesiones a la ejecución global de ambas habilidades.

Tipo 2. Planteamiento en mini-circuitos: La organización de estos mini-circuitos implicaba la utilización de una estrategia en la práctica global facilitada al mismo tiempo que analítica mediante la realización en todas las sesiones

de 4 tareas que se repetían de forma continua, siendo una de ellas global y el resto analíticas. Tipo 3. Planteamiento en mini-circuitos con conocimiento previo de los errores a evitar: La organización de estos mini-circuitos era igual que el planteamiento 2, sólo que en cada tarea existía una información de los dos o tres errores a evitar en la ejecución técnica de cada habilidad según el código de puntuación. Destacar, que esta información la recibían previo a la ejecución y posteriormente, la tenían siempre presente en las fichas planteadas en estos minicircuitos.

2.3. Instrumentos

Se utilizaron en este estudio, por un lado, un material didáctico específico para la ejecución del movimiento seleccionado (plinto, colchonetas de seguridad, trampolines, etc); así como dos trípodes con dos cámara de videos una dispuesta en sentido lateral y otra frontal para el registro del pretest y postest de la habilidad entrenada. Y, por otro lado, un micrófono inalámbrico con un amplificador para recoger la grabación del sonido directo de todas las indicaciones que daban los profesores durante todas las sesiones para poder analizar las diferentes categorías del feedback, así como unas planillas para el registro de estos datos.

2.4. Procedimiento

1. Fase de Entrenamiento

Esta fase correspondió a los tipos de entrenamiento que se aplicó a cada grupo. A cada grupo se aplicó un tipo de planteamiento metodológico diferente para el aprendizaje de la variable dependientes seleccionada: "carpa". Existió un balanceo entre profesores, con el fin de que todos pasasen el mismo número de veces con cada uno de los grupos. El número de sesiones totales fueron 18, repartidas de la siguiente forma: seis para el grupo A seis para el grupo B y seis para el grupo C.

2. Fase de Evaluación (Postest)

Posteriormente a la fase de entrenamiento, los sujetos experimentales fueron evaluados mediante la realización de tres repeticiones de la carpa en las mismas condiciones facilitadas del pretest (utilización de trampolín y colchoneta). Todas las ejecuciones fueron grabadas para su posterior análisis. Por tanto, para la evaluación de la eficacia de los tres planteamientos didácticos, se utilizó un diseño grupos con medidas pretest y postest.

3. RESULTADOS

La discusión y los resultados los hemos distribuido en función de los siguientes bloques que a continuación exponemos:

Sujetos	Grupo A	Grupo B	Grupo C
	Pretest	Pretest	Pretest
1	21	21	21
2	20	20	21
3	20	20	20
4	19	19	20
5	19	18	20
6	18	18	19
7	18	18	18
8	17	18	18
9	17	17	16
10	17	16	16
12	17	16	15
13	16	15	14
14	16	15	14
15	13	13	13
	12	12	12
Media	17,33	17,09	17,13
Desviación Típica	2,469	2,576	3,044

Tabla 1. Puntuaciones directas obtenidas en las medidas pretest en los tres grupos en la habilidad gimnástica: "Carpa".

- Un primer bloque, donde se muestran los resultados obtenidos en cada uno de los grupos en el pretest y posttest y se hace un análisis comparativo entre los mismos.
- Un segundo bloque que incluye los resultados y análisis de cada una de las dimensiones estudiadas del feedback (frecuencia y dirección, forma, objetivo y momento de emisión)

En cuanto al primer bloque, en la tabla 1, se puede observar las medidas alcanzadas a nivel individual por los sujetos de cada grupo en el pretest en el sumatorio de los tres ensayos consecutivos de la ejecución de la carpa, así como la media y la desviación típica de los tres grupos.

Con el fin de constatar si entre los tres grupos existían diferencias estadísticamente significativas, se compararon los tres grupos mediante un análisis de varianza. La tabla 2, muestra los resultados del análisis de varianza, confirmándose la no existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos ($p > 0.05$).

Fuente	G.L.	Suma cuadrática	Media cuadrática	F	P
Entre grupos	2	,578	,289	,039	,961
Intra grupos	42	308,000	7,333		
Total	44	308,578			

Tabla 2. Análisis de Varianza grupos A, B y C en el pretest "carpa"

Sujetos	Grupo A	Grupo B	Grupo C
	Postest	Postest	Postest
1	29	26	36
2	24	27	32
3	27	30	32
4	26	23	29
5	22	28	34
6	24	22	27
7	20	27	35
8	27	24	31
9	27	23	28
10	28	30	31
12	25	26	29
13	20	25	32
14	25	25	29
15	24	29	30
	19	29	22
Media	24,47	26,27	30,47
Desviación Típica	3,067	2,604	3,461

Tabla 3. Puntuaciones directas obtenidas en las medidas postest en los tres grupos en la habilidad gimnástica: "Carpa"

Respecto a los resultados obtenidos en el postest (Tabla 3), en todos los grupos se observa claramente un nivel de mejora. Señalar que el grupo A (planteamiento analítico-secuencial), obtiene una media de 24,47 con una desviación típica de 3,067, siendo la media del grupo B (organización en mini-circuito) de 26,27 con una desviación típica de 2,604 y finalmente encontrándose la media más elevada en el grupo C (minicircuito con conocimiento previo del error), situándose en 30,47 con una desviación típica de 3.461.

En cuanto a los resultados del análisis de varianza (tabla 4), se confirma la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos, siendo el valor ($p < 0.05$), por lo que podemos asumir que los niveles alcanzados en el postest son diferentes en función del planteamiento metodológico empleado. De forma global, indicar que aunque todos los grupos mejoraron del pretest al postest debido al entrenamiento, sin embargo, el mayor nivel de ganancia lo obtuvo el grupo C de mini-circuito con conocimiento previo del error.

Fuente	G.L.	Suma cuadrática	Media cuadrática	F	P
Entre grupos	2	284,400	142,200	15,143	,000
Intra grupos	42	394,400	9,390		
Total	44	678,800			

Tabla 4. Análisis de Varianza grupos a, b y c en el postest "Carpa"

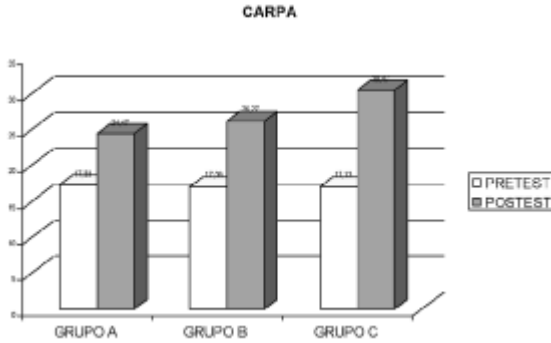


Figura 1. Representación gráfica de los datos del pretest y postest de la carpa

Grupos	Frecuencia Total	Dirección Individual	Dirección Grupal	Forma Verbal	Forma Visual	Forma Verbal Visual	Forma Verbal-Táctil
A	292	103	189	96	5	192	0
B	376	315	61	153	7	217	0
C	267	259	8	91	5	171	0

Tabla 5. Datos totales de las categorías analizadas del feedback relacionados con la Frecuencia, dirección y la forma

Grupos	Objet. Interrog	Objet. Descrip	Objet. Prescript	Objet. Evaluat	Objet. Afectiv	Objet. Desapr	Moment Simultá	Moment Terminal	Moment Retard
A	0	143	27	69	21	32	17	185	90
B	0	111	167	48	40	8	23	291	62
C	0	47	107	33	73	5	19	228	20

Tabla 6. Datos totales de las categorías analizadas del feedback relacionados con el objetivo y el momento de la emisión

En cuanto al bloque de la variable proceso feedback, a continuación describimos los datos obtenidos en cada una de las categorías estudiadas presentando en primer lugar, un resumen de cada una de ellas (tablas 5 y 6), que nos permitirá ir adelantando las siguientes diferencias de un grupo en relación a otro.

3.1. Frecuencia y Dirección

Sumando todos los Feedbacks registrados en cada una de las sesiones se puede constatar que el grupo que obtiene el mayor número de Feedbacks es el grupo B con un total de 376 seguido del grupo A con 292 y por último, el grupo C con 267 (ver tabla 5). En los valores obtenidos referentes a la dirección de esta variable son muy destacables las puntuaciones obtenidas en los feedbacks individuales para los grupos C y B

respectivamente. Así, las puntuaciones en relación al porcentaje total son de 97.00% para el grupo C y de 83.73% para el grupo B, siendo ambas muy elevadas con respecto a los 34.93% del grupo A como podemos observar en la (tabla 7).

GRUPOS	FB. INDIVIDUAL	FB. GRUPAL
Grupo A	34.93%	64.72%
Grupo B	83.73%	16.22%
Grupo C	97.00%	3.00%

Tabla 7. Datos en porcentaje de la variable feedback en función de la dirección

3.2. Forma

En cuanto a las diversas opciones que tiene el profesor a la hora de intervenir, hemos encontrado que el número menor es en el tipo de intervención visual tanta para el grupo A como para los grupos B y C, con un porcentaje en los tres grupos que no supera más del 1.87%, siendo las intervenciones mixtas (verbal-visual) las de mayor frecuencia en los tres grupos encontrándose entre un 57.71% para el grupo B, un 64.04% para el C y un 65.75% para el A. (Tabla 8).

GRUPOS	Verbal	Visual	Verbal-visual	Verbal-táctil
Grupo A	32.43%	1.35%	65.75%	0%
Grupo B	40.69%	1.60%	57.71%	0%
Grupo C	34.08%	1.87%	64.04%	0%

Tabla 8. Datos en porcentaje de la variable feedback en función de la forma

Destacar que la forma verbal-táctil no se da como se observa en la (Tabla 8). De esto podemos deducir, que los feedbacks verbal-táctil o verbal kinestésica, materializadas en las ayudas manuales no son imprescindibles en el aprendizaje de esta habilidad gimnástica de salto como ocurre en las habilidades gimnásticas acrobáticas las cuales no solo favorecen y facilitan por un lado, la adquisición de las habilidades gimnásticas que se están aprendiendo, sino que además, dan seguridad al ejecutante evitando accidentes y posibles lesiones debido a las situaciones inhabituales que ellas implican (Vernetta y López Bedoya²⁸). Está claro, que esta habilidad gimnástica de salto, no supone ninguna dificultad desde el punto de vista de orientación espacial, con lo cual, la ayuda manual se sustituye perfectamente por el acondicionamiento del medio, es decir ayuda indirecta a través de diferentes materiales (utilización del trampolín, minitranses, colchonetas de recepción, etc), que pueden facilitar la falta de impulsión en el salto y aumentar el mayor número de repeticiones para su asimilación

²⁸ Ibid.

3.3. Objetivo

De las cinco categorías que distingue Pieron²⁹ dentro de este bloque, las intervenciones mayores son de tipo descriptivo para el grupo A representando el 48.97% seguidas de las evaluativas con un 23.63%, siendo las prescriptivas y afectivas las de menor puntuación representando tan sólo 9.24%. y el 7.19% respectivamente (Tabla 9). Sin embargo, se destaca una gran frecuencia de Feedbacks prescriptivos en el grupo B con un porcentaje total de 44.41% seguido del grupo C con un porcentaje de 40.07% con respecto a la frecuencia total (tabla 9). Indicar que este tipo de intervención prescriptiva según Pieron³⁰ es la más adecuada, ya que no sólo informa o evalúa al alumno si está bien o mal la habilidad que ejecuta, sino que pone el acento sobre el error a evitar y ofrece soluciones para mejorarlo en caso de que se haya producido.

GRUPOS	Descriptivo	Prescriptivo	Evaluativo	Afectivo	Desaprobativo
GRUPO A	48.97%	9.24%	23.63%	7.19%	10.95%
GRUPO B	29.52%	44.41%	12.76%	10.96	2.12%
GRUPO C	17.60%	40.07%	12.35%	27.34%	1.87%

Tabla 9. Datos en porcentaje de la variable feedback en función del objetivo

Por otro lado, es muy destacable las puntuaciones obtenidas en los feedbacks aprobativos por el grupo C con un porcentaje total de 27.34% frente a los 10.96% para el grupo B y 7.19% para el grupo A. Teniendo en cuenta las conclusiones de Colomberotto, Pieron y Salesse³¹, quienes indican que los gimnastas de mayor nivel reciben un mayor número de feedbacks aprobativos, con lo cual su nivel de mejora y grado de motivación se ve favorecido, debido a la relación afectiva, es importante tener presente, que la organización de micircuitos con conocimiento previo del error, potencia este tipo de feedbacks aprobativo, independientemente del nivel del alumno, tan fundamental para crear un clima motivacional importante en clase y como consecuencia aumentar el nivel de aprendizaje en los mismos.

También, destacar de forma significativa los porcentajes tan bajos que existen en los grupos C y B respectivamente de los feedbacks negativos o desaprobativos, encontrándose ambos grupos con tan sólo el 1.87% para el grupo C y 2.12% para el grupo B frente a los 10.95% para el grupo A.

Señalar que en esta variable los valores menores generados en el grupo B y C, hay que interpretarlos de forma positiva, ya que se trata de uno de los ingredientes que perjudican la calidad del feedback según Pieron³².

²⁹ Pieron, M.: "La investigación en la enseñanza de las Actividades Físicas y Deportivas", *Apunts*, 30, (1992), pp. 6-19.

³⁰ Pieron, M. : *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture Française, 1982.

³¹ Ibid.

³² Ibid. (1992).

GRUPOS	Simultáneo	Terminal	Retardado
Grupo A	5.82%	63.35%	30.82%
Grupo B	6.11%	77.39%	16.48%
Grupo C	7.11%	85.39%	7.49%

Tabla 10. Datos en porcentaje de la variable feedback en función del momento de la emisión

Destacar que la categoría de feedbacks interrogativos no ha quedado representada ni analizada, porque en ninguno de los grupos se ha producido un feedback de este tipo. Estos datos nos inducen a pensar, como en estudios anteriores con otro tipo de habilidades gimnásticas acrobáticas (Vernetta y López Bedoya³³), que esta forma de feedback, no tiene que ver con el planteamiento metodológico empleado, sino más bien con el carácter o la forma de funcionamiento del profesor.

3.4. Momento de la emisión

El Feedback que recibe el sujeto sobre su ejecución puede realizarse durante la fase de su ejecución, es decir, (feedback concurrente, continuo o simultáneo), a la finalización del movimiento (feedback terminal) o se retrasa bastante tiempo después de terminar la tarea (feedback retrasado).

En nuestro estudio, se constata que los feedbacks terminales son los de mayor frecuencia en los tres grupos encontrándose con un 63.35% para el grupo A, un 77.39% para el B y un 85.39% para el C. (Tabla 10), siendo los feedbacks simultáneos o concurrentes los de menor porcentaje en los tres grupos.

La literatura existente nos indica que no hay investigaciones suficientes que nos aporten datos concretos sobre la incidencia del momento de la emisión en el aprendizaje. No obstante, en general, las demoras no parecen afectar excesivamente a la ejecución, salvo demoras muy pequeñas o excesivamente grandes sobre todo en individuos pocos familiarizados con la tarea. Sin embargo, Carreiro da Costa, Quina, Diniz y Piéron³⁴ unas de las propuestas que ofrece para incrementar la eficacia del feedback en el aprendizaje, es que los ítems de los feedbacks más importantes, deben de estar situados al principio del discurso o inmediatamente al final del mismo.

Para concluir este apartado, de las diversas dimensiones analizadas del Feedbacks, hemos creído oportuno, incluir la figura 2, ya que nos permitirá una mejor visualización de los tres grupos comparando los resultados de cada uno en el pretest y postest, con las dimensiones del proceso más relevantes. Para esta representación, hemos transformado los datos de la variable dependiente en porcentajes, con el fin de establecer datos equivalentes para su comparación.

³³ Ibid.

³⁴ Carreiro da Costa, F.; Quina, J.; Diniz, J. & Piéron, M.: "Feedbacks Pedagogique: analyse de l'information évoquée par l'élève de seances d'Education Physique », *Revue de l'Education Physique*, 36, 2, (1996), pp. 75-82.

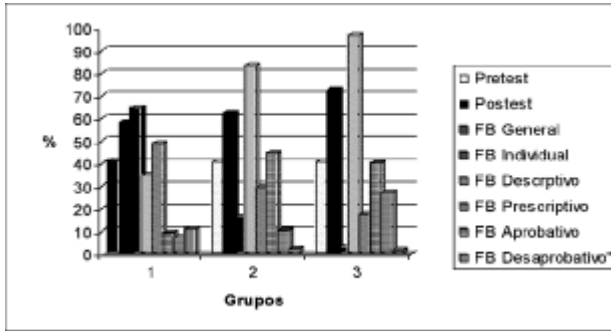


Figura 2. Datos en porcentaje de la habilidad "Carpa" en el Pretest y Posttest de los tres grupos A, B y C y las dimensiones del feedbacks más relevantes en cada uno de los Grupos.

La figura 2, nos muestra un mejor aprendizaje en los grupos C y B que se han beneficiado del minicircuito, siendo mayor, para el minicircuito con conocimiento previo del error. En este grupo C, paralelamente se destaca un mayor número de Feedbacks Individuales Específicos, Prescriptivos y Aprobativos- afectivos, así como, un momento de emisión terminal más elevado y un índice muy bajo de feedbacks desaprobativos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, en cuanto a la variable producto, es decir, aprendizaje de la habilidad entrenada, el hecho de que las mayores ganancias sean para los grupos que se han beneficiado del mini-circuitos con conocimiento previo del error corroboran la relación estrecha existente entre un aumento de la eficacia motora del sujeto y un buen conocimiento de los puntos técnicos claves en los que prestar atención, para evitar posibles errores en la ejecución de la misma. Estos datos confirman pues, lo indicado en estudios anteriores de Vernetta, Gutiérrez y López Bedoya 2001³⁵ y Gutiérrez³⁶ donde en el aprendizaje de las habilidades gimnásticas de saltos relacionadas con el Aerobic Deportivo, el modelo más efectivo fue el minicircuito con conocimiento previo del error.

Por otro lado, los resultados obtenidos indican que el grupo de mini-circuito con conocimiento previo del error, es el que consigue por un lado, una mayor tasa de aprendizaje y por otro, no sólo una menor frecuencia de feedbacks, sino que además una menor cantidad de feedback de tipo descriptivo, ya que la información sobre la ejecución técnica está dada previamente y de forma concurrente a lo largo de todas las sesiones de aprendizaje.

En definitiva, el hecho de tener una menor frecuencia de feedbacks emitidos por el profesor, no supone bajo nuestro punto de vista una menor frecuencia de feed-

³⁵ Ibid.

³⁶ Ibid.

backs, ya que éstos están indicados desde el principio del aprendizaje y durante toda la sesión, cumpliendo con unas de las propuestas de Carreiro da Costa, Quina, Diniz y Pieron³⁷, quienes indican tras un estudio experimental que para aumentar la eficacia del feedback, es necesario situarlo al principio o al final del discurso y al mismo tiempo con un número limitado de ítems.

No cabe duda, que el minicircuito con conocimiento previo del error, respeta perfectamente, estas conclusiones, porque no sólo sitúa los Feedbacks desde el principio de la sesión, sino que además dicha información se encuentra explícita durante todo el proceso a través de unas hojas de planillas y además hacen referencia sólo y exclusivamente a 2 o 3 puntos relevantes en la eficacia técnica para la adquisición de dicha habilidad.

Igualmente, podemos señalar que estos resultados, no hacen sino reforzar de forma teórica el incuestionable papel que juega el planteamiento del minicircuito tanto en el aprendizaje de las habilidades gimnásticas como en las diversas categorías de la variable feedback, sobre todo en la dirección individual específica y el objetivo prescriptivo. Es decir, que estos datos corroboran las conclusiones ya indicadas por Vernetta (1995)³⁸, sobre la importancia del planteamiento de los mini-circuitos para el aprendizaje de las habilidades gimnásticas, ya que no sólo aumenta la frecuencia del feedback, sino que además potencian los tipos de feedbacks individuales y prescriptivos, siendo estos fundamentales para una buena adquisición de la misma, ya que suponen un contacto privilegiado entre enseñante y alumnado como demuestran los estudios de (Fishman y Tobey³⁹; Pieron y Piron⁴⁰; Baiverlin y Olislagers⁴¹; Newell y McGinnis⁴²; Pieron⁴³; Wood, Callagher, Martino y Ross⁴⁴).

Como indica Rieder y Fischer⁴⁵, "las informaciones aisladas y no específicas, no tienen un efecto tan favorable como los comentarios precisos e individualizados sobre un detalle determinado".

Tal es así, que se conoce ampliamente por numerosos estudios, que los profesores que emiten un mayor número de Feedbacks individuales específicos, obtienen mejores resultados que cuando sólo se han proporcionado de forma genérica.

³⁷ Ibid.

³⁸ Ibid.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Pieron, M. & Piron, J. : Recherche de criteres d'efficacite de l'enseignement d'habilités motrices. *Sport*, 24, (1981), pp. 144-161.

⁴¹ Baiverlin, A & Olislagers, P.:"Apprentissage moteur et aménagement du milieu. Exemple de l'acquisition d'une habilité motrice en Gimnastique Sportive" *Revue de L'Education Physique*. Vol. XXIV, (1984), pp. 13 -22.

⁴² Newell, K.M. y McGinnis, P.M.: "Kinematic information feedback for skilled performance", *Human Learning*, 4, (1985), pp. 39-56.

⁴³ Ibid. (1988).

⁴⁴ Wood, C.A.; Gallagher, J.D.; Martino, P.V. y Ross, M.: "Alternate forms of knowledge of results: interaction of augmented feedback modality on learning", *Journal of Human Movement Studies*, 22, (1992), pp.213-230.

⁴⁵ Rieder, H. & Fischer, G.: *Aprendizaje Deportivo. Metodología y Didáctica*, Martínez Roca, 1990.

Al mismo tiempo, cabe aquí resaltar, la cantidad de feedback aprobativos que se genera en el mini-circuitos con conocimiento previo del error, ya que estos pueden funcionar como un medio de motivación importante para los sujetos que aprenden. Como señalan Baiverling y Olislaguer⁴⁶, en los minicircuitos con reseñas visuales y sonoras, el papel del profesor en la organización se reduce al mínimo, por lo que dispondrá de más tiempo para corregir individualmente a sus alumnos y motivarles.

En esta misma línea, Silverman, Tyson y Krampitz⁴⁷, indican la importancia del feedback como elemento motivador.

No cabe duda, que la motivación por sí misma es una variable crítica de aprendizaje, y como indica Schmidt⁴⁸ cualquier factor que la mejore intensificará el mismo, sobre todo si actúa como refuerzo o recompensa Magill⁴⁹

En cuanto a la forma, resaltar, que en los tres planteamientos la forma mixta (verbal-visual) es la de mayor frecuencia, encontrándose tasas similares en estudios anteriores que han analizado esta variable (Leloux, Colomberotto, Pieron y Hunebelles⁵⁰; Vernetta y López Bedoya⁵¹). Este hecho, nos puede indicar, que en este tipo de habilidades, con un modelo técnico de ejecución correcto, la demostración visual, al mismo tiempo que la información visual juega un papel relevante.

Por último, podríamos destacar de este estudio las siguientes aportaciones:

1. En el aprendizaje de la "carpa" se demuestra la eficacia de la aplicación de la organización Minicircuitos con y sin conocimiento previo sobre la organización tradicional.
2. Los resultados obtenidos entre el mini-circuito y ciertas categorías del feedback, demuestran un nivel de asociación importante, siendo las dimensiones de frecuencia, dirección individual, momento de emisión terminal, la forma verbal-visual y la naturaleza prescriptiva de los mismos, aquellos que indican la relación más elevada.
3. Por otro lado, los resultados obtenidos entre el mini-circuito con conocimiento previo del error, demuestran un nivel de asociación importante, en la dirección individual, momento de emisión terminal, la forma verbal y visual y la naturaleza prescriptiva, seguida de la aprobativa, siendo la dimensión menor la frecuencia de los mismos.

Como aplicación práctica, se sugiere la utilización de estos minicircuitos con conocimiento previo del error en el aprendizaje de las habilidades gimnásticas del

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Silverman, S.; Tyson, L. & Krampitz, J.: "Teacher Feedback and Achievement in Physical Education: Interaction with Student Practice", *Teaching & Teacher Education*, 8, 4, (1992), pp. 333-334.

⁴⁸ Schmidt, R.A.: *Motor learning & performance*, Human Kinetics Publishers, 1991.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ Ibid.

Aeróbic Deportivo, ya que la clave está en un aumento de prestaciones aprobativas por parte del profesor a los alumnos, con lo cual el nivel de motivación en su aprendizaje puede verse favorecido y además un gran número de prestaciones de tipo individual específico y prescriptivos, ingredientes fundamentales para una enseñanza eficaz en el aprendizaje de cualquier habilidad motriz.

Finalmente, esperamos que este estudio multidimensional haya servido como estímulo para seguir profundizando en su posible importancia dentro de esta nueva modalidad deportiva, debido a la escasez de investigaciones existentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLISON, G. & AYLLON, T.: "Behavioral coaching in the development of skills in football, gymnastics and tennis". *Journal of applied behavior analysis*, 13, (1980), pp. 297-314.
- BAIVERLIN, A & OLISLAGERS, P. : "Apprentissage moteur et aménagement du milieu. Exemple de l'acquisition d'une habilité motrice en Gymnastique Sportive", *Revue de L'Education Physique*. Vol. XXIV, (1984), pp. 13 -22.
- BRUNELLE, J. : L'efficacite de l'intervenant dans l'enseignement de l'activite physique . En C.Nadeau et al (Eds): *Psychology of motor behavior and sport*, 1979. Human Kinetics, (1980), pp. 675-689.
- BUZAS, H.P. & AYLLON, T.: "Differential reinforcement in coaching tennis skills". *Behavior Modification*, Vol. 5, nº 3, (1981), pp. 372-385.
- CARRASCO, R. : *Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrégés*. Ed. Vigot, segunda tirage, Paris, 1977.
- CARREIRO DA COSTA, F., QUINA, J., DINIZ, J. & PIÉRON, M.: "Feedbacks Pedagogique: analyse de l'information évoquée par l'élève de seances d'Education Physique », *Revue de l'Education Physique*, 36, 2, (1996), pp. 75-82.
- CARTONI, A.C. & PUTZU, D.: *Ginnastica Artistica Femminile. Tecnica, didattica e assistenza*. Edi-ermes, Milano, 1990.
- COLOMBEROTTO, A.; PIERON, M. & SALESSE, D. : Relation entre l'entraîneur et le sort en gymnastique : differences selon le niveau d'habilité des gymnastes, *Revue de l'Education Physique*. Vol. XXVII, 2, (1987), pp. 19 -23
- DE KNOPP, P.: Effectiveness of tennis teaching. En Telema, R et al (Eds): *Research in scholl physical education*. The foundation for promotion of physical culture and health, (1983), pp. 228-234.

- FISHMAN, S.E. y TOBEY, C.: Augmented feedback. En W.Anderson and G. Barrette (Eds.): "What's going on in gym. Descriptive studies of physical education classes. Motor skills", *Theory into practice, Monograph 1*, (1978), pp. 51-67.
- FREDMAN, M.: *Follow-up of physical education graduates from a teacher preparation program : a descriptive analysis. Unpublische doctoral dissertation*, Ohio State University, 1978.
- GUTIERREZ, A.: *El Conocimiento Previo de los errores en el aprendizaje de las habilidades gimnásticas del Aerobic Deportivo*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, 2003.
- LELOUX, M.; COLOMBEROTTO, A. ; PIERON, M. ; HUNEBELLE, G. : L'analyse des interventions pedagogiques d'entraîneurs de gymnastique artistique masculine. *Sport*, 125, (1989), pp. 6-28.
- LEON, F.: *La demostración de los errores técnicos como medio para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en gimnasia artística*. Tesis doctoral: Cáceres, Universidad de Extremadura, 1999.
- LIRETTE, M. y PARE, C. : Analyse des feedback extrinseques. Intervention en Education Physique et en entrainement. Bilan et perspectives. *Actes du congres mondial de l'AISEP*, 1987.
- MAGILL, R.A.: *Motor Learning : concepts & applications*. Dudaque Iowa: Wm C. Brown Publishers, 1985.
- NEWELL, K.M. y MCGINNIS, P.M.: "Kinematic information feedback for skilled performance", *Human Learning*, 4, (1985), pp. 39-56
- PIERON, M. & PIRON, J. : «Recherche de criteres d'efficacite de l'enseignement d'habilites motrices. *Sport*, 24, (1981), pp. 144-161.
- PIERON, M. : *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Ministere de l'Education Nationale et de la Culture Francaiseporte, 1982.
- PIERON, M.: *Enseñanza de las Actividades Físicas y Deportivas. Observación e investigación*. Málaga, Unisport, 1986.
- PIERON, M.: *Didáctica de las Actividades Físicas y Deportivas*. Madrid. Gymnos, 1988.
- PIERON, M.: "La investigación en la enseñanza de las Actividades Físicas y Deportivas", *Apunts*, 30, (1992), pp. 6-19.
- PIERON, M.: *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona, Inde, 1999.

- REIKEN, G.: The characteristics of movement observed by women's gymnastic coach. En Pieron, M. (Eds): *Stuying the teaching in physical education*. AISEP, 1982, pp. 151-160.
- RIEDER, H. & FISCHER, G.: *Aprendizaje Deportivo. Metodología y Didáctica*, Martínez Roca, 1990.
- SHMIDT, R.A. : *Motor learning & performance*. Human Kinetics Publishers, 1991.
- SILVERMAN, S.; TYSON, L. & KRAMPITZ, J.: "Teacher Feedback and Achievement in Physical Education: Interaction with Student Practice". *Teaching & Teacher Education*, 8, 4, (1992), pp. 333-334.
- STILL, C.: *Manual de Gimnasia Artística*. Barcelona: Paidotribo, 1993.
- UKRAM, M. L.: *Metodología del entrenamiento en gimnasia deportiva*. Zaragoza, Acribia, 1978.
- VERNETTA, M. & LÓPEZ BEDOYA, J. : Análisis de diferentes categorías del Feedback en dos formas organizativas del medio gimnástico, *Motricidad. Revista Euro-Americana de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, Vol. IV, (1998), pp. 113-130.
- VERNETTA, M.: *Efecto diferencial de tres estrategias en la práctica para el aprendizaje de habilidades gimnásticas*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, 1995.
- VERNETTA, M.; GUTIÉRREZ, A.; LÓPEZ BEDOYA, J.: Aprendizaje de las Habilidades del Aeróbic Deportivo. *VI Symposium Actividades Gimnásticas* . Barcelona, INEFC, 2001.
- WOOD, C.A. , GALLAGHER, J.D. MARTINO, P.V. y ROSS, M.: "Alternate forms of knowlwdge of results: interaction of augmented feedback modality on learning", *Journal of Human Movement Studies*, 22, (1992), pp. 213-230.

DOCUMENTOS

DECLARACIÓN DE MADRID SOBRE DEPORTE EN EDAD ESCOLAR

Respondiendo a las conclusiones y a las acciones de seguimiento propuestas en la Tercera Conferencia de Ministros responsables de La Educación Física y el Deporte, de 1999 en Punta del Este, Uruguay, así como a la celebrada en la UNESCO en Enero de 2003, y asumiendo las medidas de seguimiento que suponen reforzar la presencia de la Educación Física y el Deporte en los sistemas educativos, como respuesta a la crisis mundial detectada en este campo, considerado como un componente esencial de la calidad de la educación, de tal manera que las medidas a adoptar por los gobiernos nacionales, garanticen el desarrollo del bienestar y de la calidad de vida de forma permanente. Así como los acuerdos del Parlamento Europeo para el Desarrollo de la Educación Física, el Deporte Escolar y el Deporte para Jóvenes. Como consecuencia de los trabajos y aportaciones del I Congreso Iberoamericano del Deporte en la Edad Escolar celebrado en Madrid los días 20 al 23 de noviembre de 2006, formulamos la presente:

DECLARACIÓN DE MADRID

- Reconocemos el deporte en la edad escolar como parte insoluble del concepto de educación integral y como nexo de unión entre la educación y la cultura.
- Desde el entendimiento de la actividad física como agente de salud y calidad de vida, es desde donde ha de promoverse la participación de las instituciones públicas en acciones de soporte del deporte en la edad escolar, promoviéndolo, gestionándolo y garantizando su calidad.
- La educación en deporte debe asegurar que todos los ciudadanos y ciudadanas, en el futuro, poseerán los recursos y los conocimientos necesarios para poder participar, mediante la actividad física y los deportes, en la cultura del movimiento del siglo XXI.
- La competición deportiva ha de ser la motivación y el recurso necesario y fundamental para la educación en valores y la adquisición de hábitos de salud y vida activa.
- Reconocemos como valor esencial, el respeto a las diferencias y el derecho a la individualidad en la práctica deportiva de los escolares. La integración de

todos y todas mediante la práctica social de las actividades físicas, ha de ser un referente esencial en la organización del deporte en la edad escolar. La igualdad de género debe ser una constante en ese valor esencial.

- Mediante el apoyo económico a los más desfavorecidos, se asegurará que la práctica deportiva no supondrá, en ningún momento, una fuente de discriminación, ni de privilegio de clase.
- El deporte en la edad escolar ha de convivir con el deporte de élite, asegurándose que los escolares mejor dotados reciben los apoyos y la ayuda necesaria, sin que en ningún caso esta condición suponga exclusión o segregación de su grupo y de su ambiente social de convivencia.
- Las estructuras del deporte federado, han de ser respetuosas con las características y la personalidad del deporte escolar, evitando, en todo caso, superponer las estructuras federativas y sus características a la actividad deportiva en la edad escolar.
- El deporte en la edad escolar orientará sus actividades a la integración y la relación social con las minorías de cualquier tipo, desde el convencimiento de los beneficios que produce su práctica educativa y socialmente orientada. Deberá de estar presente en la práctica con discapacitados e inmigrantes como principales ejemplos de integración necesaria.
- Las infraestructuras deportivas y los medios de utilidad pública otorgarán un lugar de preferencia al deporte en la edad escolar, evitando la discriminación y reservando las mejores condiciones de tiempo y lugar para su práctica.
- El apoyo al deporte en la edad escolar por parte del voluntariado, se considera imprescindible, tanto por el aporte de esfuerzo y energía, como por lo que supone de valor de integración y de puente entre la sociedad y el mundo de los niños y de los jóvenes.
- El deporte en la edad escolar deberá estar programado, dirigido y ejecutado, por profesionales cualificados de acuerdo con las legislaciones de cada país. Es por ello que se creará un Observatorio del Deporte Escolar Iberoamericano que deberá marcar las pautas de su evolución.
- El apoyo de las familias al deporte en la edad escolar es imprescindible, no solo por lo que supone de colaboración y esfuerzo sino por la deseable implicación de padres y madres en la planificación y el seguimiento de la actividad deportiva en la edad escolar.

En Madrid, 23 de Noviembre de 2006.

CONCLUSIONES DEL II CONGRESO INTERNACIONAL Y XXIV NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA

I. Conclusiones respecto a las características de la futura titulación de maestro

Tras la intervención del Director General de Universidades y reuniendo otras informaciones de los diversos ponentes del Congreso se considera oportuna una síntesis final respecto a las características del título de grado.

Partimos del hecho que el MEC regula la profesión de maestro y que el Consejo de Universidades publicará unas directrices para las titulaciones que conduzcan a profesiones reguladas se considera los siguientes aspectos.

Queda pues patente la necesidad de que la formación quede garantizada por el MEC, proporcionando una formación suficiente en las especialidades de EF, EM y LE., y evitando que la discrecionalidad de las universidades a la hora de configurar sus planes de estudios pueda incorporarla con una formación a todas luces insuficiente y meramente simbólica.

En tanto que pueden crearse distintos itinerarios para estas especialidades a partir de las directrices que se definan, el MEC debería regular las características mínimas que han de poseer y que puedan garantizar lo expuesto en el párrafo anterior.

La alta demanda de formación en la especialidad de EF hace aconsejable que se contemple y estudie su viabilidad como itinerario formativo dentro de la formación de profesores de EP, y con una denominación que, aún dependiendo de cada universidad, podría ir en la línea de: Graduado en Ciencias Sociales. Maestro en Educación Primaria: Educación Física.

Habría que garantizar que los itinerarios o especialidades no se circunscriban en ningún caso dentro de la optatividad que se contempla para los títulos de grado, y que la formación de la que puedan disponer no sea inferior a 60 créditos.

II.- Conclusiones de las mesas de debate

II.a- "El currículum relevante de la Educación Física en primaria. Grandes retos en la actualidad".

La organización del presente Congreso se ha planteado la finalidad del mismo como una reflexión sobre el sentido actual del currículum de Educación Física. La propuesta no puede ser más oportuna, pues nos encontramos en un momento de cambio de toda la Universidad española que indudablemente alcanzará al profesorado de Educación Primaria y, en consecuencia al de Educación Física.

Desde estas consideraciones la Educación Física en la Educación Primaria debe colaborar a la resolución de algunos de los problemas sociales actuales. Y cuando decimos, colaborar, lo hacemos conscientemente, a sabiendas, de la imposibilidad de hacerlo solos, pero también en la certeza de que tenemos responsabilidad en dicha resolución. Los problemas a los que hacemos referencia no son otros que el sedentarismo infantil, con sus secuelas de sobrepeso y obesidad; los trastornos de la imagen corporal que devienen en muchos casos en trastornos del comportamiento alimentario; el tratamiento del deporte como fenómeno social desde una perspectiva axiológica que colabore a eliminar la violencia que se genera en los espectáculos deportivos; y la integración de los alumnos inmigrantes como acontecimiento transformador de la nueva Europa.

Otro de los retos actuales que relacionan el currículum relevante de la Educación Física con la formación del profesorado: Incorporar y usar las TIC en todos los aspectos educativos.

- Potenciar la investigación y la innovación educativa.
- Fomentar el conocimiento y la elaboración de recursos para el trabajo los hábitos saludables.
- Mejorar la competencia profesional del profesorado.
- Preparar a los futuros maestros para el desarrollo de actividades de ocio y recreación en educación primaria.
- Incidir en la necesidad del conocimiento del deporte escolar para su adecuado desarrollo en educación primaria.

II.b- “El nuevo modelo de maestro. Competencias de la mención de Educación Física”

En torno a la temática “El nuevo modelo de maestro. Competencias de la mención de Educación Física” se debatieron diferentes cuestiones relativas a:

- El grado de autonomía de las universidades para hacer sus propuestas.
- Los factores condicionantes en la identificación y selección de las competencias.
- Las implicaciones metodológicas y de organización que el proceso de Convergencia Europea tiene para la titulación.

Respecto al grado de autonomía de las universidades para hacer sus propuestas de título de grado, nos hallamos en un momento que se caracteriza por la ausencia de una definición de una línea de actuación clara respecto a las propuestas de títulos. Las directrices han sido contradictorias, pasando por diferentes etapas:

- a) El Libro Blanco con la existencia de menciones entre las que se incluía la Educación Física;

- b) Inexistencia de catálogo de titulaciones y carta blanca para las universidades para proponer sus títulos que habían de ser registrados a posteriori;
- c) Próxima propuesta de directrices generales para titulaciones que conduzcan a profesiones reguladas.

Si resulta cierto que el Ministerio va a establecer unas directrices generales para titulaciones que conduzcan a profesiones reguladas, sería conveniente que incluyera en ellas un apartado que asegure la presencia de una formación específica en Educación Física en todas las universidades, que asegurara el grado de especialización que reclama la LOE en su artículo 93 punto 2.

- Respecto a los factores condicionantes en la identificación y selección de las competencias destacaron los siguientes temas:
- Importancia de salvaguardar la especificidad del área en cuanto a contenidos de motricidad.
- Adaptación de las propuestas curriculares a las necesidades sociales. Ello implica tener en cuenta las repercusiones de la educación física en relación a la resolución de problemáticas sociales vigentes.
- Necesidad de no perder de vista la intervención en procesos de enseñanza de calidad, teniendo en cuenta los estudios realizados en relación a las buenas prácticas del profesorado.
- Intervención en comunidades de aprendizaje

Las implicaciones metodológicas y de organización que el proceso de Convergencia Europea tiene para la titulación fue un tema tangencialmente abordado. Sin embargo se recalcó la necesidad de aprovechar esta situación para realizar propuestas innovadoras.

Finalmente se coincidió en la idea de que el colectivo de profesores de Educación Física debería estar unido a la hora de establecer directrices.

II. c.- "Los contenidos de grado. Mención en Educación Física"

Aunque la tercera y última mesa de trabajo versaba sobre los contenidos de grado, el desarrollo y la evolución del Congreso hicieron que también se debatieran temas relativos a las perspectivas de la titulación. Las conclusiones fueron las siguientes:

- 1.- Descuerdo con la reducción de títulos en Magisterio, actuación contrapuesta a la demanda social de estos estudios existente.
- 2.- Necesidad imperiosa de mantener un título de Educación Física que permita al futuro profesorado de Educación Primaria acometer esta materia con la formación necesaria para transmitir conocimientos, procedimientos y actitudes, acordes con la nueva Ley de Educación (LOE, 2006).

3.- Respecto a los Contenidos, se establece la siguiente propuesta para posible debate:

1. El cuerpo imagen y percepción (introyección motriz)
2. Habilidades motrices
3. Actividades físicas expresivas
4. Actividad física – salud
5. Juegos motores y actividades deportivas.
6. Didáctica de la Educación Física.
7. Bases biológicas y fisiológicas del cuerpo y el movimiento.
8. Prácticum

MESA DE REPRESENTANTES SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS TITULACIONES DE MAESTRO

El 12 de abril de 2007, en la Universidad Complutense de Madrid, se constituyó la Mesa de Representantes de las Áreas de Didáctica de la Expresión Corporal y Educación Física y Deportiva que imparten docencia en las Titulaciones de Maestro. Esta plataforma surge con el objetivo de unificar criterios sobre la formación de los futuros maestros de Educación Física y para reivindicar un grado de maestro de Educación Primaria con una adecuada especialización y cualificación en Educación Física. De esta reunión surge la Declaración de Madrid.

Declaración de Madrid:

A partir de las conclusiones elaboradas en el II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física celebrado en Palma de Mallorca en el mes de Febrero del presente año, se celebra en Madrid (UCM, 12 de abril de 2007) la actual Mesa de Representantes de las Universidades Españolas, alcanzándose los siguientes acuerdos:

Solicitar al MEC que el desarrollo de la LOE, en su art. 93.2, que encomienda la enseñanza de la educación primaria a los maestros con el título o grado equivalente, especificando que "la enseñanza de la Educación Física será impartida por los maestros con la especialización o cualificación correspondiente", sea llevado a cabo a partir de las siguientes consideraciones:

Es necesario que la formación del maestro especialista en Educación Física quede garantizada a través de las directrices generales del título elaboradas por el MEC, proporcionado una especialización profesional en los estudios de Educación

Física, Educación Musical y Lengua Extranjera, que permita la homologación de dicha formación dentro del territorio nacional.

El itinerario o especialidad en Educación Física deberá contemplar, al menos, 60 créditos ETCS, más la correspondiente proporcionalidad de los créditos del prácticum.

En todo caso, las universidades, en el momento de configurar sus planes de estudios, deberán incorporar esta formación de manera suficiente, para garantizar la capacitación y calificación profesional.

Madrid, 12 de abril de 2007.

TESIS DOCTORALES LEÍDAS

LOS JUEGOS DEPORTIVOS EN EL REINO DE CASTILLA DURANTE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XV. ESTUDIO ESPECÍFICO DE LA CIUDAD DE SEVILLA

Gonzalo Ramírez Macías

RESUMEN: El objetivo de esta investigación era analizar los juegos deportivos practicados en el Reino de Castilla durante la primera mitad del siglo XV, realizando un estudio específico de los practicados durante ese periodo de tiempo en la ciudad de Sevilla. Para realizar esta investigación se han utilizado como fuentes documentales crónicas de personajes castellanos escritas a lo largo de los primeros cincuenta años del siglo XV y documentos referentes a estos años contenidos en el Archivo Municipal de Sevilla.

La metodología utilizada en esta investigación es de carácter cualitativo e histórico siendo su aspecto más destacado la utilización del software ATLAS/ti para el análisis de las fuentes documentales. El análisis que se realiza de estas prácticas se ha llevado a cabo en dos niveles: En primer lugar un nivel reglamentario, que describe las reglas que definían a cada una de estas prácticas. En segundo lugar un nivel contextual, que describe el contexto social donde se insertaba cada una de estas actividades. Por último indicar que las conclusiones obtenidas tras este proceso de análisis no sólo se refieren al ámbito de lo deportivo, sino que trascienden dicho ámbito aportando datos importantes sobre las características de la sociedad de la época.

PALABRAS CLAVE: Historia del deporte. Siglo XV. Reino de Castilla. Sevilla.

Director: Dr. D. Pedro Tomás Gómez Píriz (Universidad de Sevilla).

Fecha de lectura: 26 de Mayo de 2006.

Departamento: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. (Universidad de Sevilla).

LA INFLUENCIA DE LAS BOTAS DE BOMBERO SOBRE LA BIOMECÁNICA DE LA MARCHA

Jesús Cámara Tobalina

RESUMEN: Esta tesis investiga la influencia de las botas de bombero sobre la fuerza de reacción del suelo y sobre las variables espacio-temporales de la marcha a velocidad espontánea. Los resultados se comparan con los obtenidos en los mismos sujetos andando descalzos, con playeras y con zapatos. Se implantan dos tipos de plantillas viscoelásticas en las botas de bombero para analizar su efecto respecto a la marcha sin ellas. La revisión bibliográfica realizada pone de manifiesto la ausencia de estudios que analicen las modificaciones provocadas por este tipo de botas sobre la marcha. Ante este vacío en la literatura se analizan las tres componentes de la fuerza de reacción del suelo y las variables espacio-temporales de 39 bomberos andando descalzos, con zapatos, con playeras y con botas de bombero, con y sin la implantación de dos tipos diferentes de plantillas viscoelásticas. Se concluye que la marcha con botas de bombero provoca una modificación del patrón de marcha mostrado durante la utilización de playeras y zapatos mediante la alteración de las variables espacio-temporales y cinéticas y temporales de la fuerza de reacción del suelo.

PALABRAS CLAVE: Botas de bombero. Biomecánica. Marcha.

Directora: Dr. D. Begoña Gavilanes.

Departamento: Departamento de Fisiología (Facultad de Medicina y Odontología. Universidad del País Vasco).

LAS PROFESORAS DE EDUCACIÓN FÍSICA FEMENINA DURANTE EL FRANQUISMO Y EL IDEAL DE MUJER QUE SE PROPONÍA DESDE SECCIÓN FEMENINA. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EN LA PROVINCIA DE SEGOVIA

Juan Carlos Manrique Arribas

RESUMEN: El Estado franquista estableció unos modelos de conducta entre la población española apoyados por los grupos cercanos al poder, que intentaron implantar un tradicionalismo cultural. Con esta situación se conformó el espacio "natural" que la correspondía a la mujer: el hogar y la familia. El sistema educativo contribuyó a reafirmar las misiones sociales que debían cumplir las mujeres; y Sección Femenina, como organismo dependiente del Estado, contribuyó a facilitar la adecuación a ese modelo de mujer, mediante la puesta en marcha de actividades formativas y recreativas como: la Educación Física y las Enseñanzas del Hogar en el sistema educativo, el Servicio Social, las cátedras ambulantes, los albergues, las competiciones deportivas, los grupos de coros y danzas... En concreto, el profesorado exclusivo de Educación Física tuvo la doble misión de, por una parte, ser transmisoras de ese ideal de mujer y, por otra, fomentar una actividad física que contradecía, en algunas ocasiones, con los valores sociales y morales asignados a la mujer.

Método: La presente Tesis emplea una metodología historiográfica, basada en la recopilación de información que sustenta el marco teórico de la misma. Esta base documental se fundamenta en informaciones extraídas tanto de fuentes primarias, en el Archivo Histórico Provincial de Segovia y la bibliografía propia de la época, como de las secundarias. También se emplea el análisis de las entrevistas a nueve profesoras que realizaron su labor en la provincia de Segovia, para, desde sus historias de vida, reafirmar o desmentir los datos recogidos en el marco teórico.

Resultados y conclusiones: El período franquista estableció unas relaciones de género influidas por unos valores tradicionales que relegaban a la mujer a un segundo plano social. Las dirigentes de Sección Femenina mantuvieron estos valores y los desarrolló con un fuerte convencimiento a lo largo de su existencia. Sin embargo, la Educación Física y su profesorado específico, aparte de contribuir a reafirmar ese sistema, contribuyeron a que se abrieran nuevos campos de acción para la mujer; no sin caer en contradicciones y entrando en conflicto con las autoridades eclesásticas.

PALABRAS CLAVE: Sección Femenina. Ideal de mujer. Educación Física Femenina. Proceso formativo.

Directores: Dr. Víctor Manuel López Pastor y Dr. Luis Mariano Torrego Egido

Fecha de lectura: 27 de abril de 2006

Departamento y programa de doctorado: Didáctica de la Educación Artística: Educación Musical, Educación Plástica y Educación Corporal

Centro de realización: Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia

Calificación: Sobresaliente cum laude.

INFLUENCIA DE LA PRÁCTICA DEL TAI-CHI-CHUAN EN LA CONDICIÓN FÍSICA FUNCIONAL Y SALUDABLE DE LAS PERSONAS MAYORES

José Ricardo Soto Caride

RESUMEN: Diferentes organismos afirman que se puede ralentizar el declive de las capacidades funcionales que se produce con la vejez, mediante la práctica de actividad física adaptada a las personas mayores. El Tai-Chi-Chuan, una gimnasia china lenta, suave y de bajas demandas fisiológicas, parece cumplir con los prerequisites necesarios para ser practicada por este colectivo.

Nos planteamos un objetivo principal: comprobar si tres meses de práctica de Tai-Chi-Chuan mejoraban la condición física funcional y saludable de las personas mayores de 60 años. Y tres objetivos secundarios: estudiar el nivel de adherencia a un programa de 3 meses de TCC; examinar el efecto de 3 meses de TCC sobre la salud autopercebida de las personas; y constatar si 3 meses de TCC modificaban el hábito de hacer o no otras actividades físicas durante el tratamiento.

Se realizó un estudio con un grupo de 73 personas (de las cuales 66 acabaron el experimento) y con una edad media de 69,73 años. Se llevó a cabo una intervención de dos horas de Tai-Chi-Chuan (forma de 10 movimientos del estilo Yang de la University of Physical Education of Beijing) a la semana durante tres meses (24 sesiones totales) y se realizó un test inicial antes del tratamiento, un test intermedio (después de 12 sesiones) y un postest final.

El análisis de los resultados obtenidos mostró mejoras estadísticamente significativas en la presión sanguínea diastólica y sistólica, en la frecuencia cardíaca en reposo, mejoras en la resistencia cardiovascular, en el equilibrio estático y dinámico, en la flexibilidad de los miembros inferiores y superiores y en la fuerza de los miembros inferiores y superiores. No se constataron mejoras en el índice de masa corporal (IMC). El Tai-Chi-Chuan, por lo tanto, puede ser considerado una actividad física adecuada para mejorar la condición física funcional y saludable de las personas mayores, siendo además una actividad metodológicamente fácil de aprender que mejora la salud autopercebida de sus practicantes, con un nivel de adherencia elevado y de bajo riesgo lesivo.

PALABRAS CLAVE: Personas mayores. Actividad física. Condición física saludable. Tai-Chi-Chuan.

Directores: Dr. D. Jorge Dopico Calvo y Dr. D. Manuel Giráldez García.

Fecha de lectura: 23 de octubre de 2006

Programa doctorado: Ciencias da actividade física e do deporte: avances e investigación.

Departamento: Educación Física e Deportiva

Centro de realización: Facultade de Ciencias do Deporte e a Educación Física.

Calificación: Sobresaliente Cum Laude.

ENTRENAMIENTO Y POSTERIOR DESENTRENAMIENTO TRAS UN PROGRAMA DE EJERCICIO FÍSICO EN MEDIO ACUÁTICO EN PACIENTES CON FIBROMIALGIA

Pablo Tomás Carús

RESUMEN: Los pacientes con fibromialgia (FM) se caracterizan principalmente por dolor musculoesquelético generalizado y fatiga, acompañado a menudo de rigidez muscular, sueño no reparador y ansiedad. Estos síntomas hacen que los pacientes con FM presenten baja condición física, poca fuerza muscular, y una calidad de vida reducida.

Objetivo: Evaluar los efectos del ejercicio físico controlado en piscina de agua caliente, de intensidad baja-moderada, y posterior desentrenamiento sobre la calidad de vida relacionada con la salud (CVRS), función neuromuscular, y condición física en mujeres con fibromialgia.

Método: Treinta y cuatro mujeres con FM fueron distribuidas aleatoriamente en un grupo ejercicio (GE) que realizó ejercicio en agua caliente 60 minutos, 3 veces por semana ($n=17$); y un grupo control (GC), que continuó realizando su vida cotidiana ($n=17$). La CVRS fue medida usando los cuestionarios SF-36, FIQ, y EuroQol 5-D. La fuerza isocinética máxima fue medida en flexores y extensores de rodilla en acción concéntrica ($60^\circ/s$ y $210^\circ/s$) y excéntrica ($60^\circ/s$), y en abductores y aductores de hombro en acción concéntrica ($60^\circ/s$). La condición física fue medida usando las pruebas de: escalón canadiense, CMJ, fuerza de prensión, velocidad máxima en caminar 10 metros, subir 10 escalones, flexión de tronco, y equilibrio monopodal sin visión. Los resultados fueron medidos en la línea base, a las 12 semanas de entrenamiento, y a las 12 semanas seguidas de desentrenamiento.

Resultados: El período de entrenamiento reveló mejoras significativas en CVRS, a favor del EG, en la escala total del FIQ, EuroQol 5-D, y en las dimensiones de función física, dolor corporal, vitalidad, función social, problemas emocionales, y salud mental del SF-36. Tras el período de desentrenamiento solamente las mejoras en dolor corporal, problemas emocionales, y salud mental fueron mantenidas. Los resultados en función neuromuscular mostraron ganancias significativas del EG en la fuerza de los extensores y flexores de rodilla a velocidades lentas ($60^\circ/s$), estas ganancias fueron parcialmente mantenidas tras el período de desentrenamiento. También fueron observadas mejoras en el equilibrio y capacidad funcional, a favor del EG, tras el período de entrenamiento. Estas mejoras desaparecen tras el período de inactividad física.

Conclusiones: El presente programa de ejercicio en agua caliente se mostró efectivo para mejorar la CVRS, equilibrio y capacidad funcional, y fuerza muscular en las extremidades inferiores a velocidades lentas de las pacientes con fibromialgia. Sin embargo, la mayoría de las ganancias fueron perdidas tras el período de desentrenamiento, lo cual sugiere ejercicio continuado para preservar las ganancias en CVRS, fuerza muscular, y condición física.

Director: Dr. D. Narcís Gusi Fuertes

Departamento: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Programa doctorado: Motricidad humana

Centro de realización: Facultad de Ciencias del Deporte

Fecha de lectura: 15 de diciembre del 2005

Calificación: Sobresaliente cum laude con mención europea .

LAS FUNDACIONES DEPORTIVAS ESPAÑOLAS

Marta Arévalo Baeza

RESUMEN: El objetivo general de esta investigación es conocer, desde una perspectiva social, funcional y organizativa, las fundaciones españolas que tienen afectado su patrimonio a fines de interés general concretamente en el ámbito de la actividad física y el deporte, contribuyendo, en su caso, al debate social y científico sobre su papel, características y perspectivas en el futuro.

No hemos hallado estudios realizados sobre fundaciones deportivas españolas. En definitiva, no conocemos cuántas y cuáles son, cómo operan, dónde realizan su labor, para quién la realizan y con qué recursos cuentan. Más aún, se echa en falta un marco científico sólido sobre el marco institucional del deporte y sus organizaciones. Por la ausencia de estas investigaciones nos enfrentaríamos a un campo desconocido sino fuera porque sí que existen algunos estudios realizados sobre fundaciones en general y sobre grupos sectoriales. Para abordar el objeto de estudio, nos hemos apoyado en estos trabajos en gran medida. En consecuencia, los objetivos específicos de la investigación han sido crear una base de datos documental de fundaciones deportivas españolas, que sea valiosa, utilizable y que permita su actualización; describir las principales características de las fundaciones deportivas españolas; y conocer si existen diferencias significativas entre fundaciones deportivas en base a las características descriptivas de las mismas.

El diseño metodológico creado para abordar los objetivos y verificar las hipótesis planteadas se ha basado en un análisis de documentos y en una encuesta elaborada para este trabajo. El análisis de contenido, el estadístico y su posterior interpretación, nos han permitido alcanzar los objetivos y comprobar las hipótesis.

Las fundaciones deportivas españolas, con sólo algo más de veinte años de vida, se pueden considerar de reciente creación. Su ritmo de crecimiento ha ido aumentando en gran medida, contando en 2004, con 180 fundaciones deportivas identificadas y recogidas en un inventario elaborado para este trabajo.

PALABRAS CLAVE: Fundaciones deportivas. Actividad física. Organizaciones deportivas.

Director: Dr. D. José Luis Pastor Pradillo

Departamento: Didáctica de la Universidad de Alcalá

Programa de doctorado: La acción educativa: perspectivas histórico-funcionales

Fecha de lectura: 27, octubre de 2006

Calificación: Sobresaliente cum laude

BIBLIOGRAFÍA

RECENSIONES

Castejón Oliva, Fco. Javier: **EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA**, Madrid, Ed. Síntesis, 2007, 221 pags, ISBN: 978-84-975649-3-9.

La evaluación de programas en Ciencias de la Actividad Física valora los procesos de interacción docente, las indicaciones en las que se encuentran los distintos aspectos que posibilitan su desarrollo práctico y la forma en la que se llevan a cabo las relaciones entre las personas que se halan alrededor de un conjunto de ideas, actuaciones, metas y resultados.

Este libro presenta como se puede abordar la evaluación de los programas en Ciencias de la Actividad Física, tanto en el ámbito formal como en el no formal, siguiendo una línea de actuación interpretativa. Está dirigido a los alumnos que estudias para maestros especialistas en Educación Física y para los de la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física; también para aquellos profesionales que desarrollan su actividad en el ámbito educativo o fuera de él. Igualmente es una guía de referencia para las personas que investigan en la evaluación de programas en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

José Luis Pastor Pradillo: **MOTRICIDAD. PERSPECTIVA PSICOMOTRICISTA DE LA INTERVENCIÓN**, Sevilla, Ed. Wanceulen, 2007, 258 pags., ISBN: 978-84-9823-193-9

En opinión del autor, la Psicomotricidad no constituye otra cosa que la concreción conceptual y metodológica de un modelo basado en el paradigma unitario y globalista que permite desarrollar la intervención en determinadas esferas de la personalidad con estrategias diversas según cuales sean los campos de actuación y, como consecuencia, los objetivos propuestos en cada uno de ellos.

Con la propuesta que se expone en esta obra se intenta definir, en primer lugar, la perspectiva que al autor le parece más adecuada para entender el proceso de intervención y las posibilidades que oferta la metodología que se concibe y desarrolla desde la Motricidad. En segundo lugar, desde la perspectiva psicomotricista, analiza los posibles factores que distinguen su concepto de intervención incidiendo, especialmente, en la exposición del modelo de estructura psicomotriz cuya construcción y organización sitúa como objeto de una intervención que completa con el análisis de los contenidos, de los medios y de los ámbitos en que se desarrolla. Considera también las posibilidades y las limitaciones que estos aspectos imponen.

Asensi García, José Vicente: **PROPUESTA DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN FÍSICA**, Valencia, (el autor), 2007.

En esta monografía se recopilan diversas unidades didácticas diseñadas para el desarrollo de la docencia de la Educación Física en el ciclo educativo de Secundaria.

Consta de treinta unidades didácticas que incluyen, en cada caso, la secuenciación de objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación correspondientes. La propuesta de ejercicios y actividades necesarios para el desarrollo de cada una de ellas, ordenados e las pertinentes sesiones, se exponen con fotos ilustrativas.

La oferta de este material didáctico se encuentra disponible a través del correo electrónico: josevicenteasensi@hotmail.com

José Luis Pastor Pradillo: MOTRICIDAD. ÁMBITOS Y TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN, Madrid, Universidad de Alcalá. Servicio de publicaciones, 2007, 222 pag., ISBN: 978-84-8138-739-1.

La presente obra es un análisis de las posibilidades de intervención mediante el empleo metodológico de la actividad motriz. Para describir su oferta, el autor se sitúa en posiciones teóricas que imponen descripciones conceptuales muy concretas. Partiendo de un paradigma unitario para entender la naturaleza humana objeto de la intervención, se propone una estrategia metodológica que se define desde la descripción concreta dos referentes fundamentales: el cuerpo y el movimiento. El cuerpo, considerado como el Yo será el ejecutor de un movimiento que se entiende como una conducta.

El procedimiento de intervención pretenderá aprovechar los efectos generados por la experiencia comportamental para influir, potenciar y organizar la estructura psicomotriz y, en consecuencia, cuantas relaciones de interacción se establecen entre el individuo y su medio.

Para desarrollar esta propuesta metodológica, el autor analiza las posibilidades de intervención que permiten tres ámbitos fundamentales: el tónico-motor, el cognitivo y el afectivo-emocional. Para posibilitar esta praxis de intervención propone la adaptación de ciertas técnicas hasta ahora inéditas en Motricidad.

Almeida Aguilar, Antonio S.: HIGIENISMO, SALUD Y EDUCACIÓN FÍSICA EN CANARIAS (1850-1914), Sevilla, Ediciones Idea, 2006, 367 pags., ISBN: 84-96570-96-7.

Al igual que sucedió en otras partes del occidente europeo, en Canarias algunos agentes sociales promovieron una serie de condiciones para favorecer el desarrollo de la salud a través de la higiene y el ejercicio físico.

Entre los diferentes esfuerzos desarrollados, la higiene parece resumir la solución esencial que se impone para dar respuestas a las nuevas condiciones de la sociedad.

Movimientos simples y esenciales, fueron difundidos por algunos intelectuales, para obtener de ellos los mayores beneficios físicos y psicológicos. Colegios privados como el Colegio de Las Palmas (1892), el establecimiento de Segunda Enseñanza de Santa Cruz de Tenerife (1877), el Gimnasio Médico de Las Palmas (1887), abierto por el doctor Apolonario Macías, representaron valiosos ejemplos de

la incorporación de estos hábitos en la sociedad insular. Además, los paseos en la naturaleza, tanto en la montaña como a orillas del mar, se revelan como terapias auxiliares para los médicos locales, que no dudan en recomendar la práctica termal o los baños de mar para la recuperación de sus pacientes. De hecho, la racionalización de las prácticas higiénicas fue moralmente legitimada por los más favorecidos, promoviendo y reforzando principios fundamentales en la orientación de los valores y nuevos modos de actuación social.

Pastor Pradillo, José Luis: EDUCACIÓN FÍSICA Y CURRÍCULUM. HISTORIA DE UNA ASIGNATURA A TRAVÉS DE SUS PROGRAMAS (1883-1978). Madrid, Editorial PAM, 2005, 395 pp., ISBN 84-609-6938-X.

Esta monografía pretende describir la historia de la asignatura de Educación Física y su presencia en el sistema educativo español a través del análisis de su currículum y de aquellos otros factores fundamentales que la condicionaron desde su implantación como materia de estudio en 1883.

El peculiar tratamiento recibido por esta asignatura a lo largo de todo el periodo que se estudia la caracterizó de manera singular y, a menudo, la cargó de múltiples contradicciones que, finalmente, han dificultado, aun más, la reconstrucción de su proceso de desarrollo. Por otra parte, el habitual desinterés mostrado por los historiadores de la Educación hacia esta parcela de la enseñanza ha obligado a realizar una previa labor de investigación que permitiera localizar los documentos necesarios para reconstruir el objeto de estudio.

OTRAS PUBLICACIONES

Comunidad de Madrid: GUÍA PARA PERSONAS MAYORES ACTIVAS. HACEMOS EJERCICIO A CUALQUIER EDAD, Madrid, Comunidad de Madrid, 2007.

Garel, Jean Pierre (dir.): EDUCACIÓN FÍSICA Y DISCAPACIDADES MOTRICES, Barcelona, INDE, 2007.

Vidal Cortada, Marta: ESTAR EN FORMA. UN HÁBITO DE VIDA SALUDABLE, Barcelona, INDE, 2007.

García P., Silvia y García S., Eduardo: LOS RECURSOS HUMANOS APLICADOS A LA GESTIÓN Deportiva, Barcelona, INDE, 2007.

Pastor Pradillo, José Luis (coord.): SALUD, ESTADO DE BIENESTAR Y ACTIVIDAD FÍSICA. APROXIMACIÓN MULTIDIMENSIONAL, Sevilla, Ed. Wanceulen, 2007.

Palau Sampol, Pere; Ponseti Verdaguer, F. Javier; Borrás Rotger, Pere A. y Vidal Conti, Josep (coords.): EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SIGLO XXI. NUEVAS PERSPECTIVAS. NUEVOS RETOS, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 2007.

- Cuenca Sandoval, Mario: **BOXEO SOBRE HIELO**, Córdoba, Premio Joven de Novela. Berenice, 2007.
- Escribano Escalante, Milagros: **AEROBIC. TEORÍA Y PRÁCTICA**, León, Universidad de León, 2007.
- Diñeiro Rubial, José Manuel y otros: **LA FÍSICA, TÚ Y EL DEPORTE**, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2007.
- Valle, Sagrario del; Díaz, Paz y Velázquez, Remedios: **ENSEÑAR A PENSAR EN EDUCACIÓN FÍSICA**. (Cuaderno para el alumno y Libro para el profesor), Barcelona, INDE, 2007.
- Valle, Sagrario del y García, María Jesús: **COMO PROGRAMAR EN EDUCACIÓN FÍSICA PASO A PASO**, Barcelona, INDE, 2007.
- Hernández Moreno, J.; Navarro Adelantado, Vicente; Castro Núñez, U.S. y Jiménez Jiménez, F.: **CATÁLOGO DE LOS DEPORTES Y JUEGOS MOTORES TRADICIONALES CANARIOS DE ADULTOS**, Barcelona, INDE, 2007.
- Lomelín Anaya, Margarita: **CÓMO HACER INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA**, Barcelona, INDE, 2007.
- Diéguez Papí, Julio: **ENTRENAMIENTO FUNCIONAL EN PROGRAMAS DE FITNESS (2 vol.)**, Barcelona, INDE, 2007.
- Mestre, Juan A. y Rodríguez, Gabriel: **EL GESTOR DEPORTIVO Y LAS INSTALACIONES DEPORTIVAS**, Barcelona, INDE, 2007.
- Alonso Abad, Jesús Alberto (coord.); Laiz Blanco, R.; Alonso Abad, J.A.; Blanco Peña, A.; Navarra Sainz de la Maza, R.; Vives Moreno, B.; Hernández Monfort, F.; Díaz, F.; Burmester, J.; Muñoz Pascual, E. y Granados Peláez, A.B.: **EDUCACIÓN FÍSICA. SESIONES CURSOS 1º Y 2º. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**, Madrid, Ed. Bruño, 2007.
- Farreny, M.T. y Román Sánchez, G.: **EL DESCUBRIMIENTO DE SÍ MISMO. ACTIVIDADES Y JUEGOS DE MOTRICIDAD EN LA ESCUELA INFANTIL (2º CICLO)**, Barcelona, Ed. Graó, (2ª reedición), 2007.
- Albadalejo, Marta: **LA COMUNICACIÓN MÁS ALLÁ DE LAS PALABRAS. QUÉ COMUNICAMOS CUANDO CREEMOS QUE NOS COMUNICAMOS**, Barcelona, Ed. Graó, 2007.
- Liarte, Toní y Nonell, Rosa: **DIVER-FIT. AEROBIC Y FITNESS PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES**, Barcelona, INDE, 2007.

NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

- Los trabajos presentados para su publicación deberán ser originales y versar sobre cualquier tema propio de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
- La extensión de las colaboraciones y artículos no podrán superar una extensión máxima del original de 20 páginas DIN A 4, tipo 12, con espacio interlineal de 1.5.
- Separado de los originales (que irán sin firmar), el autor o autores adjuntarán sus datos personales, dirección y breve currículum; así como un resumen de unas diez líneas y un máximo de cinco palabras clave. El título del artículo, el resumen y las palabras clave deberán aportarse en español y en inglés.
- En caso de utilización de un soporte de papel para el texto (tres copias), se requiere, además, el envío del trabajo en soporte informático, indicando el tratamiento de texto utilizado, entorno y nombre del fichero o ficheros. En caso de incluir tablas o gráficos, se especificará el programa de diseño empleado.
- En la redacción de los trabajos, se recomienda el uso de notas y notas citas, debiéndose prescindir de referencias bibliográficas genéricas en el texto, de tal modo que los argumentos de autoridad adquieran formato de nota tras una llamada numérica correlativa en el cuerpo del texto. En este caso, ya se trate de nota o nota cita, se especificarán, al menos, los siguientes datos:

Libros

Autor (apellidos, nombre): Título (cursiva), lugar de edición (o en su defecto de impresión), Editorial (o en su defecto, Imprenta), año. Se incluirá también, si procede, el número de la edición, el volumen y las páginas aludidas o de las que se copia literalmente. Ejemplo: Mercurial, Jerónimo: *Arte Gimnástico*, Madrid, Delegación Nacional de Educación Física y Deportes. Instituto Nacional de Educación Física, 1973, pp. 122-124.

Capítulos de libros

Autor (apellidos, nombre): Título del capítulo, en ... Director, coordinador, editor, etc. (Apellidos, nombre y descriptor): Título (en cursiva), lugar de edición (o en su defecto de impresión), Editorial (o en su defecto, Imprenta), año. Se incluirá también, si procede, el número de la edición, el volumen y las páginas aludidas o de las que se copia literalmente. Ejemplo: Paredes Merino, Angélica: *La prueba de Rorschach y la corporalidad*, en ... Rovaletti, María Lucrecia (ed.): *Corporalidad*, Buenos Aires, Lugar Editorial S.A., 1998, p. 235.

Artículos de revista y publicaciones periódicas

Autor (Apellidos, nombre): Título (entre comillas), cabecera de la publicación (en cursiva), número de la publicación, año o fecha (entre paréntesis) y páginas. Ejemplo: López Fernández, Iván: "Superación de la discriminación sociolaboral de los profesores de Educación Física: trámites políticos previos a la aprobación de los RR.DD 1876/1984 y 1877/1984", *Habilidad Motriz*, nº 22, (2004), pp. 5-10.

- Se prescindirá de la cita de los trabajos en prensa, a no ser que se indique con exactitud todos sus datos de referencia. Asimismo, para las alusiones a comunicaciones y ponencias debatidas en congresos, habrá de indicarse, además, fechas, lugar de celebración y núcleo temático si lo hubiere.
- Las abreviaturas se desarrollarán la primera vez que se utilicen, excepción hecha de las ya habituales, tales como: Vid., o.c., cit., id., ibid., etc.
- Las colaboraciones remitidas para ser incluidas en el apartado de Recensiones deberán ir firmadas y su extensión no superará las tres páginas, tamaño DIN A4, tipo 12, interlineado 1.5.
- Aquellos autores que deseen que su obra sea recensionada en la sección correspondiente de la revista, deberán remitir a la sede de la Revista Española de Educación Física, al menos, un ejemplar del libro o publicación de que se trate.
- Los artículos y trabajos presentados para su publicación en la revista serán revisados, admitidos o propuestos de modificación por los evaluadores anónimos pertenecientes al equipo de la redacción de la Revista. Sus conclusiones serán comunicadas al autor del trabajo en un plazo no superior a los tres meses para su corrección, en su caso.
- Una vez admitidos los trabajos y artículos presentados, la Revista Española de Educación Física y Deportes comunicará a los remitentes la aceptación o no de sus originales en un plazo no superior a tres meses notificando además a fecha aproximada de publicación.
- Por cada trabajo publicado, la Revista Española de Educación Física entregará al autor, o primer autor en su caso, tres ejemplares del número de la revista donde haya sido publicada su colaboración.
- Los resúmenes de tesis doctorales leídas no podrán superar las 450 palabras incluyendo en este cómputo el título y la totalidad de los datos: autor, palabras clave, director de tesis, y Departamento y Universidad donde fue presentada.

