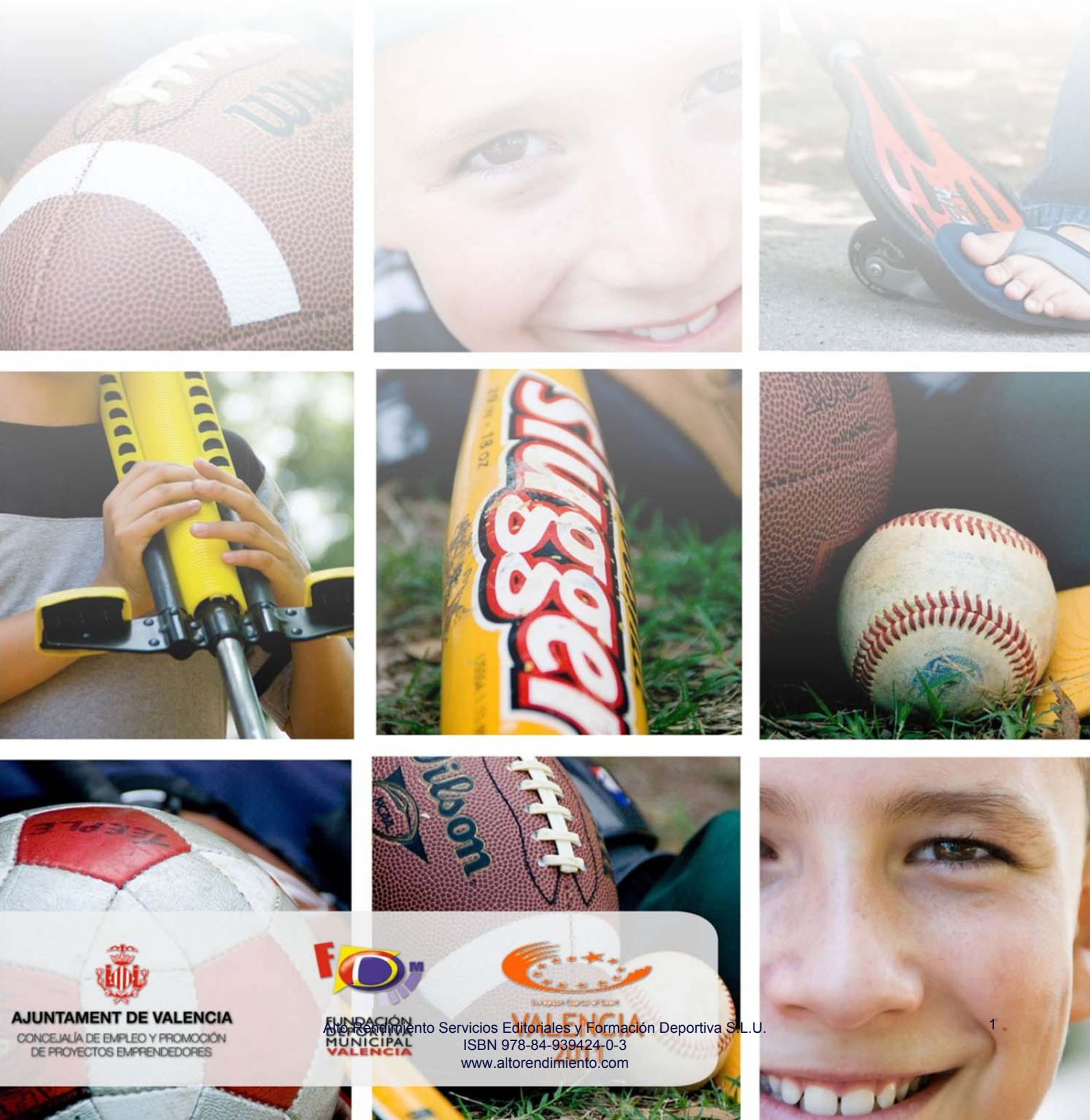
altorendimiento
ciencia deportiva, entrenamiento y fitness

II Congreso del Deporte en Edad Escolar

Valencia 26-28 Octubre 2011



AJUNTAMENT DE VALENCIA
CONCEJALÍA DE EMPLEO Y PROMOCIÓN DE PROYECTOS EMPRENDEDORES

FUNDACIÓN MUNICIPAL VALENCIA

Altorendimiento Servicios Editoriales y Formación Deportiva S.L.U.
ISBN 978-84-939424-0-3
www.altorendimiento.com

Índice general

Ponencias

Presentación	4
Comités	5
Programa de contenidos	7
Ponencias	15
Comunicaciones	454
Posters	661

Alto Rendimiento Servicios Editoriales y Formación Deportiva S.L.U.
ISBN 978-84-939424-0-3
www.altorendimiento.com

“EL FUTURO DEL DEPORTE ESCOLAR EN EUROPA”

Complejo Deportivo Cultural Petxina, Paseo de la Petxina, 42. 46008 Valencia.

Valencia, del 26 al 28 de Octubre de 2011

Entidad organizadora:

Fundación Deportiva Municipal del Ayuntamiento de Valencia

Colaboran:

Universidad de Valencia (UV)
Universidad Católica de Valencia “San Vicente Martir” (UCV)
Universidad Politécnica de Valencia (UPV)
Universidad Cardenal Herrera (CEU)
Consell valencià de l´Esport
Asociación de Capitales Europeas del Deporte (ACES)
Colegio Oficial de Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la CV (COLEFCAFECV)
Asociación de gestores deportivos profesionales de la cv (GEPACV)
Centro de formación del profesorado (CEFIRE)
Federación internacional de educación física (FIEP)
Confederación de federaciones deportivas de la cv (CONFEDECOM)
Associació de Psicologia de l´Esport de la cv (APECVA)

Edición:

altorendimiento
ciencia deportiva, entrenamiento y fitness

Coordinadores: Francisco Orts, Luis Cervera, Juan Mestre

Alto Rendimiento Servicios editoriales y formación deportiva S.L.U.
Director: Ricardo Segura Falcó
Edición y maquetación textos: Tomàs Jordà Figuerola
Edición imagen: José Rodríguez Jordá
Edición digital: Jordi Gisbert Vilaplana, Joaquín Peidro Sepulveda, John Burchi
ISBN: *978-84-939424-0-3*

Secretaría del congreso: **Fundación Universidad Empresa de Valencia (ADEIT)**

PRESENTACIÓN

Valencia ha sido galardonada, por parte de la Asociación de Capitales Europeas del Deporte (ACES) con el distintivo de Capital Europea del deporte 2011. Durante todo el año 2011 están previstos acontecimientos deportivos culturales y formativo- divulgativos del deporte.

La Fundación Deportiva Municipal (FDM) del Ayuntamiento de Valencia ha querido sumarse y aprovechar esta celebración para reflexionar sobre diferentes aspectos del deporte que afectan al desarrollo de su actividad y al servicio deportivo que presta a los ciudadanos y ciudadanas de Valencia.

El deporte en edad escolar forma parte de los fines que tiene encomendados la FDM. Los programas deportivos dirigidos a la población escolar (Escuelas Deportivas, Juegos Deportivos, Campus de verano, torneos de Juego Limpio, Miniolimpiadas, etc.) forman parte de una trayectoria, de más de 30 años, dedicada a la promoción del deporte escolar en esta ciudad.

En octubre de 2005 tuvo lugar la celebración del I Congreso del Deporte en Edad escolar, de Valencia. Este acontecimiento tuvo una gran repercusión en nuestra ciudad, participaron más de 500 personas de todo el país y las distintas reflexiones surgidas del debate configuraron un documento final de “conclusiones” que ha servido de referencia para orientar las estrategias y actuaciones de la FDM en los últimos años.

El II Congreso del Deporte en Edad Escolar se incluye en el programa de la capitalidad europea del deporte 2011 y representa una de las acciones formativas más importantes, de carácter participativo y divulgativo.

Con su organización, la FDM quiere contribuir, por un lado, a la difusión de los objetivos y valores constitutivos de la promoción deportiva proclamados por ACES, “el valor de la salud, la educación y el juego limpio”, objetivos que se encuentran íntimamente ligados al deporte en edad escolar. Y por otro lado, pretende ofrecer una continuidad al trabajo iniciado en el primer congreso, y seguir analizando la realidad que nos rodea, echando la mirada atrás para ver el camino recorrido, analizar la efectividad de las propuestas entonces presentadas, conocer y dar a conocer nuevas iniciativas y actuaciones encaminadas a conseguir un objetivo común:

“Promocionar el deporte en edad escolar, en general, y mejorar las condiciones educativas de la oferta de actividades, en particular”.

COMITÉS

Comité de Honor

Excma. Sra. Dª. Rita Barberá Nolla (Alcaldesa del Ayuntamiento de Valencia)
Hble. Dª. Lola Johnson Sastre (Consellera de Cultura, Turismo y Deportes).
Sr. Albert Soler Sicilia (Secretario de Estado para el Deporte).
Ilmo. Sr. D. Cristóbal Grau Muñoz (Presidente de la Fundación Deportiva Municipal).
Ilmo. Sr. D. Rafael Ripoll Navarro (Secretario Autonómico del Deporte).
Ilmo. Sr. D. Mateo Castellà Bonet (Director General de Deportes).
Profesor Dr. Esteban Morcillo Sánchez (Rector Magnífico de la Universidad de Valencia).
Sr. D. José Alfredo Peris i Cancio (Rector Magnífico de la Universidad Católica "San Vicente Martir" de Valencia).
Sr. D. Juan Julia Igual (Rector Magnífico de la Universitat Politècnica de Valencia).
Sr. D. José María Díaz y Pérez de la Lastra (Rector Magnífico de la UNIVERSIDAD CARDENAL HERRERA CEU)
D. Gian Francesco Lupattelli (Presidente de la Asociación de Capitales Europeas del Deporte).
D. Xavier Tomàs Esmel (Presidente del COLEFCCAFE Comunitat Valenciana).
D. Miguel Ángel Nogueras Carrasco (Presidente de GEPACV).

Comité Científico

Dr. D. Juan A. Mestre Sancho (Fundación Deportiva Municipal Valencia)
Dr. D. Vicente Carratalá Deval (Universitat de València)
Dr. D. Domingo Blázquez Sánchez (INEFC Barcelona).
Drª. Dª. Isabel Balaguer Solà (Universitat de València).
Drª. Dª. Isabel Castillo (Universitat de València).
Dr. D. Jaume Cruz Feliú (Universitat Autónoma de Barcelona).
Dr. D. Eduardo Cervelló Gimeno (Universidad Miguel Hernández de Elche)
Dr. D. Carlos Pablos Abella (Universitat de València)
Dr. D. José Devís Devís (Universitat de València)
Drª. Dª. Amparo Escartí Carbonell (Universitat de València)
Drª. Dª. Enriqueta Balibrea Melero (Universitat Politècnica de València)
Dr. Dª. Amparo Bargues Bonet (Universidad Católica "San Vicente Martir" de Valencia).

Comité Organizador

D. Luís Cervera Torres (Fundación Deportiva Municipal Valencia).
Dª M.ª Angeles Vidal Ruiz (Fundación Deportiva Municipal Valencia).
D. Francisco Orts Delgado (Fundación Deportiva Municipal Valencia).
Dª. Marta Carranza Gil-Dolz de Castellar (Consejo Superior de Deportes).
D. Hermenegildo Puchades Company (Consell Valencià de l´Esport).
Dª. Eva Pérez Torres (Consell Valencià de l´Esport).
D. Emilio Hernández Nuñez (Fundación Universidad Empresa de Valencia ADEIT).
D. Israel Sanchís Pérez (Federación de Baloncesto de la CV).
D. Vicente Miñana Signes (COLEFCAFE).
D. José Alfonso Rodríguez (Comisión técnica de ACES).
D. José Gómez Alcantarilla (CONFEDECOM).

ÁREA TÉCNICA (Fundación Deportiva Municipal)

Coordinador
D. Francisco Orts Delgado.

Difusión y Comunicación
D. Joan Gandía Sanchis.
D. Kevin de Miguel Fontestad.
D. Juan Antonio Pardo Cabrera.
D. Juan Ponce Sierra.
D. José Miguel Medina Landete.

Organización y Logística
Dña. Ana Gómez Tafalla.
D. José Manuel Brotons Piqueres.
D. Vicente Marcos Safont Segura.
D. Fernando Ortiz de Fez.
D. Julián Tapia Scarpato.

Tareas Administrativas
Dña. Sonia Gómez Escobés.
Dña. Eva González Sanpedro.
Dña. Noemí López Blasco.

SECRETARÍA TÉCNICA (Fundación Universidad - Empresa de la Universistat de València (ADEIT))

Departamento de Marketing y Organización de Actividades
- Carolina Gil Gallart.
- Mª Jose García Fortea.
- Leonor de Arizón Trénor.

ISBN 978-84-939424-0-3

PROGRAMA DE CONTENIDOS

MIÉRCOLES 26

EL DEPORTE ESCOLAR EN EL PLAN ESTRATEGICO DEL DEPORTE DE VALENCIA 2010. **LUIS CERVERA TORRES. Director-Gerente de la Fundación Deportiva Municipal de Valencia. EMILIO HERNANDEZ NUÑEZ. Fundación Universidad Empresa de Valencia (ADEIT). FRANCISCO ORTS DELGADO. Fundación Deportiva Municipal.**

LA ELABORACIÓN DEL LIBRO BLANCO DEL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR DE ARAGON. **JULIO LATORRE. Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación.**

I PANEL: EL DEPORTE ESCOLAR EN LAS CIUDADES EUROPEAS

- II Congreso de edad deports en escola. **ANTONIO DAINO. Presidente del CONI en Milán**
- La promoción deportiva en edad escolar en la ciudad de Barcelona**. GABRIEL ARRANZ. Institut Barcelona esports.**
- El deporte en edad escolar en la ciudad de Madrid y la colaboración público – privada. **JOSE MANUEL CANDELAS. Dirección General de Deportes. Ayuntamiento de MADRID.**

II PANEL: PLANES GENERALES DEL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR

- El Plan del deporte en edad escolar de Andalucía. **MARIA JOSÉ ROMERO RAMOS. Jefa del Servicio de Programas y Actividades Deportivas, Junta de Andalucía.**

III PANEL: EL DEPORTE ESCOLAR EN MUNICIPIOS DE DIFERENTE TAMAÑO

- El deporte escolar en Villarreal. **JOSÉ RAMÓN CANTAVELLA CORBATÓ. Jefe del Servicio de Deportes del Ayto. de Villarreal.**
- Deporte escolar en Almussafes. **ALFONSO LÓPEZ LÓPEZ. Jefe del Servicio de Deportes del Ayto. de Almussafes.**
- El deporte en edad escolar en un municipio pequeño. **JUAN AGUSTÍN LARRÉ CASAÑA. Coordinador de Deportes del Ayto. de Vinalesa.**

IV PANEL: LA ORDENACION DEL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR

- La ordenación del deporte en edad escolar y el derecho educativo. **FRANCISCO J. ORTS DELGADO. Jefe de Sección de Actividades FDM Valencia.**
- Ámbitos de protección y responsabilidad jurídica en las prácticas deportivas escolares. **JULIAN HONTANGAS CARRASCOSA. Jefe de Servicio de Recursos Humanos FDM Valencia.**

JUEVES 27

EL DESARROLLO SOCIO-MORAL A TRAVÉS DEL DEPORTE ESCOLAR EN EL CONTEXTO EUROPEO. **ANTONIO FRAILE ARANDA. Universidad de Valladolid.**

V PANEL: CÓMO FORMAR UN BUEN DEPORTISTA. UN ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS.

- La evaluación del deportista desde el enfoque de las competencias. **JULIO BARRACHINA PERIS. Profesor de Educación Física en el IES Mediterrània**.
- Como enseñar un deporte en base al enfoque basado en competencias. **DOMINGO BLAZQUEZ SANCHEZ. INEFC Barcelona.**
- La programación de la enseñanza de los deportes en base a competencias. **ENRIC SEBASTIANI I OBRADOR. Universitat Ramón Llull.**

VI PANEL: APORTACIONES DE LA PSICOLOGIA AL DEPORTE ESCOLAR

- El papel del entrenador en el desarrollo positivo de los deportistas en edad escolar. **ISABEL BALAGUER SOLÀ Universitat de València. ISABEL CASTILLO. Universitat de València.**
- La motivación en el alto rendimiento deportivo desde la teoría de la autodeterminación. **EDUARDO CERVELLÓ GIMENO. Universidad Miguel Hernández de Elche.**
- La formación en valores en el deporte en edad escolar. **JAUME CRUZ FELIÚ. Universitat Autónoma de Barcelona.**

EL PAPEL DE LOS ENTRENADORES EN LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA, LAS DROGODEPENDENCIAS Y OTRAS CONDUCTAS DE RIESGO. **FERNANDO GIMENO MARCO Universidad de Zaragoza.**

VII PANEL: PREVENCION DE LA VIOLENCIA EN EL DEPORTE

- El fomento de la deportividad a través de la educación en valores y el Juego Limpio

ALBERTO DORADO SUÁREZ. Dirección General del Deporte de Castilla-La Mancha.

- Herramientas prácticas para la prevención de la violencia en el deporte infantil.

PEDRO JESÚS JIMÉNEZ. INEF Madrid.

VIII PANEL: EL PROFESOR DE E.F. Y EL DEPORTE ESCOLAR EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

- La labor del profesor de EF en el desarrollo del deporte escolar. **IÑAKI ORTUZAR. Universidad del País Vasco.**
- La educación física y otras actuaciones vs la hipocinesis. **JOSEP CASANOVA PAIRALÓ. Profesor de E.F. del IEs Alcanar.**

IX PANEL: EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS DE DEPORTE EN EDAD ESCOLAR.

- UPV Maristas de las aulas a la élite. **CESAR IRIBARREN NAVARRO. Universidad Politécnica de Valencia.**
- Experiencias en la integración de la tecnificación deportiva con los IEs. **JOSÉ RICARDO VILA LLAVADOR. Jefe de Servicio de Formación Consell Valencià de l´Esport.**
- El deporte escolar en la Marina Alta. **JOAN ROSELLÓ. Coordinador d´Esports del Consorci Esportiu de la Marina Alta (CEMA).**

X PANEL: FORMACIÓN DEPORTIVA PARA LA ELITE.

- Cuna del Motor. **JULIAN MIRALLES. Piloto de motociclismo en el programa "Cuna de campeones".**
- Planes de especialización. Un modelo educativo para deportistas de la C.V. **JAVIER ORERO. Consell Valencià de l´Esport.**

XI PANEL: LOS PADRES, PROMOTORES DEL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR

- Deporte en Familia. **EMILIO HERNÁNDEZ NUÑEZ. Psicólogo del deporte.**

VIERNES 28

ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE, USO DE MEDIOS TECNOLÓGICOS EN EL ESTILO DE VIDA DE LOS ADOLESCENTES VALENCIANOS. **JOSÉ DEVÍS DEVÍS. Universidad de Valencia.**

XII PANEL: BASES DEL ENTRENAMIENTO DEPORTIVO CON JÓVENES

- Bases del entrenamiento deportivo con jóvenes. **D. LUÍS JAVIER CHIROSA RÍOS. Universidad de Granada**
- Bases del entrenamiento con los jóvenes en los deportes individuales. **JOSÉ Mª GONZÁLEZ RAVE. Profesor INEF de Madrid.**
- Condicionantes de edad y sexo para el entrenamiento en niños. Entrenamiento integrado. **CARLOS PABLOS ABELLA. Universidad de Valencia.**

XIII PANEL: EL DEPORTE ESCOLAR Y LA COHESION SOCIAL.

- Desarrollo positivo en las clases de educación física: el modelo de responsabilidad personal y social. **AMPARO ESCARTI CARBONELL. Universidad de Valencia.**
- El deporte escolar y la cohesión social. **CATI GÓMEZ LECUMBERRI. Universidad de Barcelona**
- El deporte como medio de inserción social: orientaciones para iniciativas con jóvenes de barrios desfavorecidos. **KETI BALIBREA MELERO. Universidad Politécnica de Valencia.**

XIV PANEL: LOS RECURSOS HUMANOS EN EL DEPORTE ESCOLAR

- Contexto normativo de los recursos humanos de la actividad física y el deporte en la Comunidad Valenciana. **GUSTAVO MARTÍNEZ SERRANO. Vocal del Colegio Oficial de Licenciados en CAFDCV.**
- Cualificación y perfil profesional. **VICENTE CARRATALÀ DEVAL. Universitat de València.**
- Titulaciones y formación deportiva para el deporte en edad escolar. **EVA PÉREZ TORRES. Consell Valencià de l´Esport.**

XV PANEL: MEDIOS DE COMUNICACIÓN, SOLIDARIDAD Y MENSAJE POSITIVO

-Los derechos de la infancia en el deporte. **DANIEL MUÑOZ. Responsables de UNICEF en la CV.**

- La motivación en el alto rendimiento deportivo desde la teoría de la autodeterminación. **EDUARDO CERVELLÓ GIMENO Universidad Miguel Hernández de Elche**.

XVI PANEL: ALTERNATIVAS AL SEDENTARISMO Y LA OBESIDAD INFANTIL. ¿VIDEOJUEGOS Y DEPORTE?

- Programa de atención integral de la obesidad infantil (PAIDO)”**.JULIO C. ÁLVAREZ PITI. Unidad de Pediatría del Hospital General Universitario de Valencia.**
- Programa NEREU. Prescripción de ejercicio y alimentación saludable. **JOSÉ Mª MUR CAMÓN. Director del Programa NEREA.**
- Terapias en Obesidad infantil: Estudio de los videojuegos activos como promotor del ejercicio físico. **JAIME QUEIXERES. Universidad Politécnica de Valencia.**

XVII PANEL: PROMOTORES DEL DEPORTE ESCOLAR

- Los centros educativos promotores de actividad física y el deporte. **HERMENEGILDO PUCHADES COMPANY. Consell Valencià de l´Esport**
- Toda actividad de las Federaciones deportivas es promoción. **VICTOR SALVADOR RODRIGO. Secretario General de la Federación de Baloncesto de la CV.**

XVIII PANEL: NUEVAS PRACTICAS EN EL DEPORTE ESCOLAR

- Escuela Valenciana de ciclismo de montaña. **ENRIQUE MORENO MAÑAS. Profesor de E.F.**
- El Colpbol, deporte educativo. **JUANJO BENDICHO ROS**. **Asesor de Educación Física del CEFIRE de Valencia. Creador del Colpbol. Profesor de E.F.**
- El deporte de Orientación en edad escolar. **JOSÉ BARBERÀ. Presidente de la Federación de Orientación de la CV.**
- El deporte de la lucha. **ISAAC ESTEVAN. Profesor Universidad Católica de Valencia**

XIX PANEL: CAMBIOS EN LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA DE LA POBLACIÓN ESCOLAR.

- Cambios en la actividad física y deportiva de la población escolar española. **LUIS CARLOS VÁZQUEZ COMPAÑ. Fundación Valencia C.F. JUAN RAMON MARTÍNEZ MORALES. Universitat de Valencia.**

Índice

Ponencias

1. El deporte escolar en el plan estratégico del deporte de Valencia 2010
2. La elaboración del libro blanco del deporte en edad escolar de Aragón
3. El deporte en edad escolar en la ciudad de Madrid y la colaboración público – privada.
4. El plan del deporte en edad escolar de Andalucía
5. Deportes escolar en Almussafes
6. El deporte en edad escolar en un municipio pequeño
7. El deporte escolar en Vila-real
8. La ordenación del deporte en edad escolar y el derecho educativo.
9. Ámbitos de protección y responsabilidad jurídica en las prácticas deportivas escolares.
10. El desarrollo socio-moral a través del deporte escolar en el contexto europeo.
11. La evaluación del deportista desde el enfoque de las competencias.
12. Cómo enseñar un deporte en base al enfoque basado en competencias
13. La programación de la enseñanza de los deportes en base a competencias
14. El papel del entrenador en el desarrollo positivo de los deportistas en edad escolar
15. La formación en valores en el deporte en edad escolar*
16. El papel de los entrenadores en la prevención de la violencia, las drogodependencias y otras conductas de riesgo.
17. El fomento de la deportividad a través de la educación en valores y el juego limpio
18. Herramientas prácticas para la prevención de la violencia en el deporte infantil
19. L'ef i altres actuacions vs la hipocinesi.
20. El profesor de educación física y el deporte escolar en el proyecto educativo del centro.
21. Upvmaristas: de las aulas a la élite
22. Experiencias en la integración de la tecnificación deportiva en los institutos de educación secundaria
23. El deporte en edat escolar en la marina alta
24. Cuna del motor
25. Planes de especialización deportiva, un modelo educativo para deportistas de la comunidad valenciana
26. Deporte en familia
27. La actividad física y el uso de los medios tecnológicos en el estilo de vida de los adolescentes valencianos
28. Bases del entrenamiento con jóvenes en los deportes individuales.
29. Condicionantes de edad y sexo para el entrenamiento de los niños: entrenamiento integrado
30. Desarrollo positivo en las clases de educación física: el modelo de responsabilidad personal y social
31. El deporte escolar y la cohesión social
32. El deporte como medio de inserción social: orientaciones para iniciativas con jóvenes de barrios desfavorecidos
33. Contexto normativo de los recursos humanos de la actividad física y el deporte en la comunidad valenciana
34. Titulaciones y formación deportiva para el deporte en edad escolar
35. Cualificación y perfil profesional en el deporte escolar
36. Los derechos de la infancia en el deporte
37. Alternativas al sedentarismo y la obesidad infantil. ¿videojuegos y deporte?
38. Programa nereu, prescripción de ejercicio y alimentación saludable para niños con sobrepeso/obesidad/sedentarismo y sus familias
39. Terapias en obesidad infantil: estudio de los videojuegos activos como promotor del ejercicio físico
40. Toda la actividad de las federaciones deportivas es promoción

ISBN 978-84-939424-0-3

41. Los centros educativos promotores de la actividad física y el deporte
42. El colpbol, deporte educativo
43. Deportes de lucha en el contexto escolar
44. Nuevas prácticas en el deporte escolar: escuela valenciana de ciclismo de montaña
45. El deporte de orientación en edad escolar
46. Cambios en la actividad física y deportiva de la población escolar española
47. La promoción deportiva en edad escolar en la ciudad de Barcelona
48. II Congreso de edad deports en escola
49. Bases del entrenamiento deportivo con jóvenes
50. La motivación en el alto rendimiento deportivo desde la teoría de la autodeterminación

Comunicaciones

1. Projecte d'unitat didàctica per a dos esports hípics valencians: Tir i arrossegament i corregudes de joies
2. Els hàbits esportius entre la poblaciò escolar d'Ontinyent (la Vall Albaida)
3. Iniciación a los deportes de lucha y educación física escolar. Los modelos de enseñanza para la mejora de la competencia.
4. Comparativa de dos pruebas de valoración de la condición física abdominal en secundaria: Propuesta y aplicación en entornos educativos.
5. Modificación temporal de las rutinas de tiros libres en baloncesto
6. La participación de la mujer en la etapa de formación de la pelota vasca: la realidad de Gipuzkoa
7. Miedo a equivocarse en jóvenes jugadores de baloncesto: diferencias por sexo
8. El tratamiento de la competición escolar en las comunidades autónomas
9. Vuelta al deporte escolar
10. El técnico de fútbol en el deporte en edad escolar. Perfil profesional en f-7 en clubes de la comunitat valenciana que militan en 1ª división
11. El deporte en la vida de los escolares murcianos
12. Diferencias de participación en función del género en el campeonato de promoción deportiva del programa de deporte en edad escolar de la región de Murcia.
13. La percepció de l'alumnat cap a la pilota valenciana: un estudi basat en entrevistes en profunditat.
14. Análisis y valoración de la repercusión del programa escuelas deportivas de la junta de Andalucía en la práctica deportiva femenina en edad escolar durante el curso escolar 2010-2011.
15. Tres dies amb bicicleta: una experiència de cooperació i superació personal per a l'alumnat de secundària
16. L'aprenentatge cooperatiu en l'ensenyament dels esports col•lectius: el cas de l'ultimate
17. La construcción de un rocódromo escolar por los alumnos del programa INTEGRA: el caso del IES Albal
18. La pilota valenciana en l'esport escolar
19. Predicción de la elección de los juegos de oposición en los futuros docentes de educación física.
20. Predicción del compromiso deportivo en el deporte escolar
21. La teoría de las metas de logro y su incidencia sobre la persistencia en la práctica deportiva en edad escolar
22. Actividad física moderada-vigorosa de los adolescentes españoles
23. Sindrome del profesor quemado en el profesorado de secundaria.
24. Metodología estructurada para planificación de las actividades deportivas en centros educativos y de deporte y ocio del municipio de Curitiba/PR, con vistas a la detección de talentos deportivos: Programa de Atención Socio-Deportivo/PASE

Posters

1. Relación entre práctica deportiva en escuelas deportivas municipales y hábitos deportivos de los españoles adultos
2. Adaptando la competición el fútbol de formación
3. Desarrollo de competencias docentes para la educación física en la formación universitaria
4. Conceptualización del deporte escolar en horario no lectivo en programas de Francia y España
5. Investigación cualitativa. Una intervención en actividad física y salud en secundaria: el caso de aina
6. Estudi sobre els hàbits dels xiquets i la rellevància a la seua salut
7. ¿Me divierto jugando al rugby touch?
8. Efecto relativo de la edad en el fútbol español. Desde las categorías inferiores a la élite.
9. Influencia del tipo de finalización sobre la intensidad de los juegos reducidos de futbol en jóvenes deportistas
10. La práctica deportiva y la adiposidad en adolescentes.
11. Relación entre la práctica de deporte y la percepción de la imagen corporal en edad escolar

Ponencias

ISBN 978-84-939424-1-3
www.altorendimiento.com

EL DEPORTE ESCOLAR EN EL PLAN ESTRATEGICO DEL DEPORTE DE VALENCIA 2010.

Cervera Torres, L.

Director – Gerente Fundación Deportiva Municipal Valencia

Hernández Nuñez, E.

Fundación Universitat Empresa ADEIT

Orts Delgado, F.

Jefe Sección de Actividades Fundación Deportiva Municipal valencia

1. Introducción.

El Plan municipal del deporte escolar en Valencia nace como consecuencia de las conclusiones extraídas en el proceso de participación y debate que supuso el Plan estratégico del deporte de Valencia (PEDV), 2011. En él se analizó la práctica deportiva en nuestra ciudad tomando como eje fundamental a los ciudadanos que realizan actividad física y se estudió la influencia que sobre esa actividad tienen, o pueden tener, los distintos agentes que intervienen en ella.

En este caso se ha centrado el análisis en la población en edad escolar, desde tres parámetros que configurarán la acción pública, la educación, la cohesión social y la salud. Estas tres finalidades públicas definen el concepto de calidad en el desarrollo de la promoción del deporte en edad escolar.

"Valencia, ciudad que promueve la educación,

la cohesión social y la salud a través de la

actividad física y el deporte". (lema del área 2 del PEDV,2011)

Tomando como referencia las recomendaciones de organismos nacionales como el Consejo Superior de Deportes (CSD) o internacionales como la Unión Europea (U.E) y la ONU, la promoción de las prácticas físico-deportivas en la población escolar debe encaminarse a su formación integral, al respeto y adquisición de unos valores y hábitos sociales que permitan integrar al joven en la sociedad, procurando que la práctica deportiva se desarrolle en condiciones de igualdad, de seguridad y de salud, evitando la discriminación por genero, nivel o aptitud. El deporte, desde este punto de vista, es considerado como un instrumento educativo de primer orden que actúa en el ámbito de la educación no formal y que persigue objetivos participativos, lúdicos, sociales y formativos.

En su dimensión social, el deporte se considera facilitador de las relaciones humanas y estímulo para la convivencia. Puede contribuir a mejorar la cohesión social de un determinado colectivo o comunidad e integrar a las personas en relación al mundo que les rodea. El deporte, como hecho social ha pasado a ser un potente mecanismo de integración. Su fuerza reside en su poder de comunicación, en su universalidad. El lenguaje gestual del deporte admite cualquier diversidad y permite la comunicación en un espacio social común, en el que interactúan diferentes grupos de población. Uno de los objetivos básicos de la acción pública será atender, especialmente, a aquellos colectivos sociales más desfavorecidos, incidiendo, a través del fomento del deporte, en la mejora de su bienestar y su calidad de vida

Los menores en edad escolar representan un sector social vulnerable que requiere de una atención especial. Las actividades deportivas se convierten en estas edades en instrumentos privilegiados para la integración social, el bienestar en general. El deporte escolar tiene como uno de sus principales objetivos la socialización del menor a través de las

actividades deportivas. En otros casos, el deporte escolar es considerado un factor preventivo de conductas antisociales.

Por otro lado, la práctica físico-deportiva en esta etapa de la vida de la persona produce una serie de efectos beneficiosos para su salud, tales como la reducción del riesgo de enfermedades cardiovasculares y mejora de los requerimientos fisiológicos en general. Además combate el estrés, ayuda a liberar tensiones y a conciliar el sueño, optimizando su calidad, mejora la imagen personal y la autoestima, etc. Durante la infancia y la adolescencia, se suele mantener un nivel de actividad física suficiente a través del juego y de la práctica de diferentes deportes. Sin embargo, en la actualidad, los niños y jóvenes han cambiado sus hábitos diarios debido a los nuevos patrones de ocio, más sedentarios, que han ido apareciendo en el mercado (televisión, internet, videojuegos). Este cambio ha coincidido con un incremento en las tasas de sobrepeso y obesidad infantiles. Existe una gran preocupación por el descenso de la actividad física entre los niños y adolescentes que se esta constatando en los últimos años.

La Unión Europea a través de su grupo de trabajo "Health & Sport" ("Deporte y salud") en su reunión del 25 de septiembre de 2008, aprobó un documento en el que se establecen directrices de actividad física y actuaciones recomendadas para apoyar la actividad física que promueve la salud.

La Directriz 1, establece lo siguiente: De acuerdo con los documentos orientativos de la Organización Mundial de la Salud, la Unión Europea y sus estados miembros recomiendan un mínimo de 60 minutos diarios de actividad física moderada para niños y jóvenes[1].

La juventud en edad escolar debería participar en actividades físicas moderadas o vigorosas, divertidas, con formas apropiadas para el desarrollo y que involucren una variedad de actividades, durante 60 minutos o más al día. La dosis completa se puede acumular en sesiones de al menos 10 minutos. Se debe hacen hincapié en el desarrollo de las destrezas motrices en los grupos de edades tempranas. Se deben tener en cuenta diferentes tipos de actividades de acuerdo con las necesidades de cada grupo de edad: ejercicios aeróbicos, de fuerza, soportando el peso corporal, de equilibrio, de flexibilidad y de desarrollo motor.

2. Líneas estratégicas.

La Fundación Deportiva Municipal ofrece un amplio programa de actividad físico-deportiva dirigida a la población en edad escolar que se estructura en base a las siguientes líneas:

- ***Preocupación por la salud en la etapa escolar.*** La población escolar se encuentra en un momento crucial de desarrollo evolutivo por lo que necesita de una actividad físico-deportiva adecuada. El sistema educativo aporta entre 2 y 3 horas semanales de actividad

[1] - World Health Organization (Geneva, 2004): Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health (Organización Mundial de la Salud, Ginebra, 2004: Estrategia global sobre régimen alimentario, actividad física y salud).
– World Health Organization (WHO Regional Office for Europe, Copenhagen, 2006): Steps to health. A European framework to promote physical activity (Organización Mundial de la Salud, Oficina regional para Europa de la OMS, Copenhague, 2006: Pasos hacia la salud. Un marco europeo para promover la actividad física).
– WHO Europe Ministerial Conference on Counteracting Obesity (Istanbul, 2006) (Conferencia Ministerial Europea de la Organización Mundial de la Salud Contra la Obesidad, Estambul, 2006)
– World Health Organization (Geneva, 2007): A guide for population-based approaches to increasing levels of physical activity. Implementation of the WHO Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health (Organización Mundial de la Salud, Ginebra, 2007: Una guía para enfoques a nivel de la población para incrementar los niveles de actividad física. Implementación de la estrategia global de la OMS sobre régimen alimetario, actividad física y salud).

física, por otro lado la OMS recomienda la práctica de un mínimo de 60 minutos diarios de actividad física moderada para niños y jóvenes. El objetivo será complementar el horario de la educación física con una oferta de actividades extraescolares. De este modo se contribuirá a promocionar la salud luchando contra el sedentarismo y la obesidad infantil.

- ***El Centro escolar como núcleo de promoción.*** El centro escolar debe ser la referencia del deporte en estas edades. Para ello es imprescindible crear una estructura autónoma, en cada centro, capaz de organizar y mantener el desarrollo de las actividades deportivas en colaboración con las instituciones.

- ***El fomento del asociacionismo deportivo***. Ayudar a aquellas asociaciones ciudadanas que contribuyen al objetivo público del fomento del deporte es otra de los objetivos de este Plan. La cesión de instalaciones y las subvenciones serán las acciones más representativas de esta línea estratégica.

- ***La prevención contra la violencia en el deporte escolar***. Fomentar el juego limpio y establecer las normas que regulen la participación deportiva, sobre todo en la competición, es una de las estrategias más importantes para evitar la aparición de la violencia en el deporte en edad escolar.

- ***La búsqueda de la sostenibilidad económica***. El sistema deportivo debe ser autosuficiente y subsistir por su propia capacidad. Las ayudas públicas deben encaminarse hacia los entornos más desfavorecidos promoviendo la igualdad de oportunidades.

3. Principios de actuación.

Los principios que regirán las actuaciones dirigidas a los escolares de Valencia, son los principios de unidad de acción, transversalidad, y las acciones públicas derivadas de estos, la garantía, el fomento y/o el servicio.

Los principios de unidad de acción y transversalidad se refieren a la actuación integral de la FDM en el ámbito del deporte escolar, es decir, se deben garantizar una serie de condiciones que protejan la calidad de los programas y promuevan el desarrollo personal y social de los escolares, independientemente del agente que promueva la práctica.

4. Elementos configuradotes del programa municipal.

Los elementos que deberán configurar un programa deportivo dirigido a la población escolar, para que se cumplan las condiciones de calidad educativa, serán los siguientes:

- **Los recursos personales**. Personal debidamente cualificado que garantice una educación físico-deportiva de calidad.

- **Las instalaciones y el material deportivo**. Que reúnan las condiciones de seguridad y calidad para la práctica establecidas en la normativa vigente.

- **El recurso didáctico**. Que dispongan de un programa educativo-deportivo conformado por objetivos, contenidos, método y criterios de evaluación, distribuidos por etapas de desarrollo y en consonancia con las finalidades del sistema educativo.

- **El recurso metodológico.** Que se respeten las fases evolutivas y las capacidades de los escolares, evitando la especialización precoz, ampliando el espectro de actividades para que los jóvenes escolares puedan beneficiarse de una oferta variada y polideportiva.

- **El recurso temporal**. Que el tiempo dedicado a la actividad físico-deportiva por el menor sea suficiente para que se puedan alcanzar los objetivos. Que no sea una práctica intensiva sino adaptada a la edad y el nivel de los alumnos. Fundamentalmente el objetivo estratégico será: garantizar que el menor realice una hora diaria de práctica físico-deportiva

entre moderada e intensa en combinación con la educación física y otras actividades extraescolares.

- **El recurso financiero**. Que la actividad sea viable económicamente intentando que pueda autofinanciarse y orientando la ayuda pública hacia los sectores más necesitados.
- **El recurso legal.** Que se cumpla con la normativa sobre seguridad y salud, sobre derechos de formación, deportistas de elite, etc. Se deberá tener en cuenta, sobre todo, la normativa en materia educativa, deportiva y de protección de menores.

5. Relación de Proyectos que se proponen para el curso 2011/12 y que conformarán el Plan municipal del deporte escolar de Valencia.

ACTIVIDADES EN INSTALACIONES DEPORTIVAS MUNICIPALES

-Descripción

- Instalaciones/centros

- Modalidades deportivas

- Contactos/enlaces

- Bonificaciones

ESCUELAS DEPORTIVAS

- Información general

- Solicitud/inscripción

- Listado de EEDD

- Normativa

- Internet

JUEGOS DEPORTIVOS MUNICIPALES

- Información y documentación

- Inscripción

- Deportes

- Revisiones médicas

- Contacto/enlaces

ACONTECIMIENTOS DEPORTIVOS POPULARES

- Patinada y día de la bicicleta

- Circuito RURALCAJA de Carreras Populares

- Otras Carreras populares

- Otros acontecimientos deportivos

- Travesía a nado en el mar

- Día de las Cometas

AYUDAS AL ASOCIACIONISMO

- Subvenciones a entidades deportivas

- Utilización de IIDDMM por parte de centros escolares

- Utilización de IIDDMM por parte de entidades deportivas

EDUCACION EN VALORES

- Programa de prevención de la violencia en el deporte

- Congreso del deporte en edad escolar

- Documentación

- Guía del deporte en al escuela

SALUD Y DEPORTE

- Revisiones médicas

- Nutrición y deporte

COLABORACIÓN CON OTRAS ACTIVIDADES

- Agenda de actividades

- Contactos/enlaces

6. Contenido.

ACTIVIDADES EN INSTALACIONES DEPORTIVAS MUNICIPALES

Valencia ha experimentado, en los últimos años, un gran crecimiento en el número de instalaciones deportivas y en estos momentos cuenta con una amplia red de infraestructuras deportivas que se distribuyen por la gran mayoría de sus barrios.

Las actividades deportivas dirigidas a los jóvenes en edad escolar se desarrollan en prácticamente todas las instalaciones deportivas de la ciudad y conforman una amplia oferta accesible a todos los escolares.

En esta sección podrán encontrar, a través de un **buscador** programado al efecto, cualquier actividad deportiva que quiera realizar el menor, bien seleccionando la modalidad deportiva o bien la instalación deportiva.

Además, encontrará un listado con los contactos de aquellas entidades promotoras de las actividades deportivas para escolares por si necesitan más información.

Según establece el artículo 8.1 de la Ordenanza de precios Públicos de la FDM, se aplicarán las bonificaciones aprobadas por el Ayuntamiento de Valencia en concepto de tarifa reducida a las personas menores de 16 años, excepto en aquellas actividades cuya normativa específica establezca la obligación de pago o la aplicación de precios públicos especiales.

ESCUELAS DEPORTIVAS

Las EEDD están organizadas por las Federaciones y asociaciones deportivas en colaboración con la Fundación Deportiva Municipal del Ayuntamiento de Valencia (FDM).

La oferta deportiva abarca las edades de los 4 a los 18 años, es decir, alcanza toda la etapa de escolarización obligatoria.

Las actividades son de carácter voluntario y sus objetivos deben ser complementarios de los de la asignatura de educación física. Se configuran a través de un itinerario DEPORTIVO-EDUCATIVO en coherencia con los ciclos educativos. A cada etapa o ciclo educativo, a cada edad, corresponde un tipo de actividad o Escuela Deportiva en concreto.

Las EEDD organizadas en los centros escolares (Infantil, Primaria y/o Secundaria) estarán ubicadas en las propias instalaciones del centro escolar.

Las EEDD se realizarán en horario no lectivo y en días laborables. Coincidirán, con el calendario escolar oficial, publicado por la Consellería de Educación, a excepción del inicio (octubre) y el final de la actividad (31 de mayo habitualmente).

Podrán solicitar EEDD, los centros escolares de Infantil, Primaria, Secundaria obligatoria. La solicitud deberá venir acompañada del acuerdo del Consejo Escolar del Centro, o provisionalmente por el acuerdo del director del centro.

JUEGOS DEPORTIVOS MUNICIPALES

La Fundación Deportiva Municipal del Ayuntamiento de Valencia organiza la Fase Municipal de los Juegos Deportivos de la Comunidad Valenciana, en colaboración con las Federaciones Deportivas y otras entidades colaboradoras. Estos Juegos Deportivos están dirigidos a jóvenes en edad escolar, nacidos entre los años 1993 y 2005. Los jóvenes pueden participar a través de los centros educativos, clubes deportivos o cualquier entidad pública o privada debidamente legalizada, cuyo domicilio social esté ubicado en el término municipal de Valencia.

ACONTECIMIENTOS DEPORTIVOS POPULARES

La Fundación Deportiva Municipal del Ayuntamiento de Valencia, organiza durante todo el año actividades y acontecimientos deportivos participativos diversos, dirigidos a la población en general y a la población en edad escolar, en particular. Es una manera de facilitarles el acceso a práctica deportiva y de crear hábitos saludables desde las edades más tempranas, tomando parte en acontecimientos populares participativos masivos.

Con esta intención, algunas de las actividades están organizadas y dirigidas a la participación familiar al completo. En concreto, nos referimos a:

- Patinada y Día de la Bicicleta.
- Circuito RURALCAJA de Carreras Populares de Valencia.
- Otras Carreras Populares.
- Otros Acontecimientos Deportivos.
- Travesías a Nado en el Mar.
- Día de la Cometas.

a) patinada y día de la bicicleta:

Se trata de dos actividades de contenido e intención participativa familiar, por lo no existe límite de edad de quienes toman parte en ellas; son por lo tanto, de pruebas de participación abierta y ausencia de búsqueda de resultados o redimiendo deportivo, tan solo impera la satisfacción de participar deportivamente todos los miembros de la familia. Lo que se pretende es que los padres y las madres tomen parte activa en esas actividades conjuntamente con sus hijos, en un día de fiesta deportiva. Forman parte de este programa dos actividades:

- XII Patinada Popular a Valencia, celebrada el 17 de abril de 2011, y cuya edición de 2012, no concretada todavía, será en fechas próximas.

- XV Día de la Bicicleta, a celebrar el 18 de septiembre e 2011.

b) circuito Ruralcaja:

La participación está permitida a partir de los 13 años de edad.

Se trata de carreras a pie en los distintos barrios de Valencia con distancias comprendidas entre 5'5 Km. y 7,5 Km. Se establece una clasificación general por categorías y otra por equipos. La edad mínima para poder participar es de 13 años. El Circuito 2010 lo han compuesto 11 carreras.

Las carreras están organizadas por la FDM en colaboración con las asociaciones, clubes y entidades que pertenecen a los mismos. El calendario de 2011 es el siguiente (link):

- Enero. Día 30: 13º Edición Galápagos.
- Febrero. Día 27: VII Volta a Peu a Nazaret.
- Marzo. Día 27: II Carrera del Levante U.D- Benimaclet.
- Mayo. Día 28: V Volta a Peu a Benimàmet .
- Junio. Día 19: XIII Carrera Popular Tendetes contra la Droga.
- Septiembre. Día 4: XXXV Volta a Peu al barri Sant Marcel.li.
- Octubre. Día 16: II Carrera por la Salud, Junts Podem.ç
- Noviembre. Día 6: XII Volta a Peu al Cabanyal.
- Diciembre. Día 4: II Volta a Peu a les Falles de Valencia.
- Día 18: XI Vuelta a Pie Es Posible.

c) Otras carreras populares:

En paralelo al Circuito de Carreras Populares se realizaron otras carreras, igualmente de carácter participativo popular, organizadas por empresas, clubes o sociedades del sector deportivo, en la Fundación Deportiva Municipal también colabora en su organización y patrocinio. El calendario de 2011 es el siguiente:

- Abril. Día 25: VI Carrera de la Mujer.
- Mayo Día 16: 28º Volta a Peu a Valencia.
- Octubre. Día 31: XXII Pas Ras al Port de Valencia.

- Diciembre. Día 30: XXVII San Silvestre Popular Valenciana

d) otros acontecimientos deportivos:

A lo largo del año tienen lugar en nuestra ciudad otro grupo, muy extenso, de pruebas, trofeos, campeonatos, etc. de las diversas modalidades deportivas, por lo general organizadas por las federaciones deportivas, los clubes de la ciudad o empresas privadas o del del sector, contando con la colaboración de la Fundación Deportiva Municipal. Durante 2011 se han programado las siguientes:

- Mayo. Día 8: Red Bull Mannymania.
- Día 15: IV Olimpíada Infantil.
- Día 22 Cross Escolar dels Poblats Marítims.

e) travesía a nado en el mar:

Valencia, ciudad costera, ha recuperado la tradición de practicar deporte en el mar. Desde que en 1992 volvió a resurgir la tradicional Travesía al Puerto, tres son las pruebas que vienen celebrándose cada año, y que permiten la participación de la población juvenil. En este año se han celebrado las siguientes ediciones de estas tres pruebas a nado en el mar:

- Junio. Día 5: IV Travesía a nado de la playa de Pinedo.
- Julio. Día 18: XVII Travesía a Nado al Puerto de Valencia.
- Septiembre. Día 25: Travesía a Nado Gent x Gent.

f) Día de las cometas:

Valencia, con gran tradición en el vuelo de las cometas, organiza anualmente un importante festival, con gran repercusión entre la población más joven.

- Abril. Días 9,10 y 11: XIII Festival Internacional de Cometas Ciudad de Valencia.

AYUDAS AL ASOCIACIONISMO

El Ayuntamiento de Valencia tiene aprobado una Ordenanza de las Bases por las que se Regula la Convocatoria de Subvenciones Destinadas a los Clubes Deportivos de la Ciudad de Valencia.

Su objeto es definir las condiciones y el procedimiento a seguir para la solicitud y concesión en régimen de concurrencia competitiva, de las subvenciones a otorgar anualmente por el Ayuntamiento de Valencia, a través de la Delegación de Deportes, y en el marco de sus previsiones presupuestarias, para el fomento y apoyo, durante la temporada correspondiente a cada convocatoria, de los clubes deportivos de la ciudad de Valencia que no se puedan acoger a las bases destinadas a clubes deportivos de alto nivel.

Estas subvenciones a los clubes deportivos tendrán como finalidad dar soporte a la participación de todos los equipos del club en competiciones oficiales en las que participen y la actividad deportiva de sus escuelas.

Para la concesión de subvenciones se valorarán, entre otros criterios y requisitos: el proyecto deportivo del club, la promoción del deporte femenino y la participación de las escuelas deportivas.

Se eximirá del pago del precio público por la utilización de forma colectiva de instalaciones o espacios a los centros de enseñanza, públicos o concertados, para el desarrollo de la asignatura de Educación Física, en los términos establecidos en el Reglamento de Instalaciones Deportivas Municipales de la Ciudad de Valencia. Se excluye en todo caso el uso o realización de actividades en piscinas. (Artículo 7 de la Ordenanza de precios Públicos de la FDM).

EDUCACION EN VALORES

El Ayuntamiento de Valencia a través de la Fundación Deportiva Municipal (FDM) dispone de 18 campos de futbol los cuales se gestionan, a través de convenios de colaboración con los clubes y entidades deportivas que los usan (que son unos 30 aproximadamente). En conjunto el volumen aproximado de equipos asciende a 371, con sus correspondientes entrenadores y deportistas entre los que se estiman unos 5600 jóvenes.

La FDM ejerce un control de la correcta ejecución de esos convenios, fundamentalmente en los aspectos administrativos- contables, así como, en el apartado de mantenimiento y conservación de las instalaciones. El objetivo de este programa es controlar el comportamiento de los usuarios de dichas instalaciones deportivas municipales (IIDDMM) con la finalidad de prevenir la violencia, fomentando el buen comportamiento, sobre todo, de directivos, jugadores y entrenadores.

Desde hace algún tiempo existe la **preocupación** por ciertos aspectos y comportamientos negativos, agresivos o violentos que se observan y que vienen ocurriendo en estas instalaciones, relacionados con la propia **práctica** que se desarrolla, y que además es única y particular del mundo del futbol, tanto la relacionada con los **entrenamientos** que día a día se realiza así como todo lo relacionado como los partidos y las **competiciones** que se llevan a cabo.
Se observan con mas frecuencia de lo normal conductas y comportamientos que van en una dirección completamente opuesta al modelo educativo-formativo que la FDM mantiene para todas sus instalaciones y actividades que promueve y que, además, son el caldo de cultivo ideal para favorecer todo tipo de actos violentos físicos y verbal.

La FDM tiene la obligación de garantizar el buen uso de estos campos como instalaciones deportivas públicas que son, igual que ocurre con los otros deportes en el resto de instalaciones. Las instalaciones deportivas municipales (IIDDMM) tienen una finalidad pública asociada a una **actividad orientada a la salud** y sobre todo puesto que nos referimos a deportistas en edad escolar, orientado a la **EDUCACION de los menores.**

Con objeto de estudiar el comportamiento de los usuarios de las IIDDMM de fútbol, informar, elaborar un plan de acción y asesorar sobre las estrategias encaminadas a prevenir los comportamientos antideportivos y violentos que se produzcan como consecuencia de las actividades organizadas por clubes y entidades deportivas que utilizan dichas instalaciones, se ha creado una comisión o **grupo de trabajo que está** constituido por representantes del mundo del futbol de nuestra ciudad, en todos los ámbitos como son: el Ayuntamiento, FDM, Federación, Comité Superior de Disciplina deportiva de la CV, Colegio árbitros, representante de entrenadores y Psicólogo Deportivo.

SALUD Y DEPORTE

La Fundación Deportiva Municipal valorando la importancia de hacer deporte en unas condiciones óptimas de salud, quiere hacer extensivo su programa de revisiones médico-deportivas a todos los participantes de Las Escuelas Deportivas y los Juegos Deportivos.

Se trata de una revisión médica poniendo énfasis en la actividad física: valoración de alteraciones músculo-esqueléticas, elasticidad, respuesta cardiaca al esfuerzo, etc. con el

objetivo de poder ofrecer recomendaciones para que el deporte sea practicado en el marco de la SALUD.

Las revisiones serán realizadas por el equipo médico del Instituto de Medicina del Deporte (IMD) en las propias instalaciones deportivas donde se realiza la actividad, en horario extraescolar, mediante una Unidad Móvil o en el Centro Médico del Complejo Deportivo Cultural Petxina.

Con el fin de facilitar al máximo la realización de las mismas, las REVISIONES MÉDICAS serán subvencionadas por la Fundación Deportiva Municipal.

COLABORACIÓN CON OTRAS ACTIVIDADES

Valencia es una gran ciudad con un área de metropolitana extensa que reúne a más de millón y medio de habitantes. La dinámica social es muy activa y por ello la FDM permanece atenta a cualquier posibilidad de colaboración con el tejido asociativo deportivo. Dicha colaboración, en el ámbito del deporte en edad escolar, se orienta hacia la finalidad estatutaria de promoción del deporte de base.

Referencias.

Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte. Conferencia General de la UNESCO. 20a reunión. Noviembre 1978. París.

Carta Internacional del Deporte Escolar. (2000): Federación Internacional de Deporte Escolar (ISF).

Carta Europea del Deporte: 7ª Conferencia de Ministros europeos responsables del Deporte. Mayo de 1992. Rodas.

Informe sobre la función del deporte en la educación (2007/2086(INI) de la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa (CE).

CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES (2009): Plan Integral de Promoción del Deporte y de la Actividad Física. Actividad física y deporte en edad escolar.

http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/plan-integral/escolar.pdf

Plan Estratégico del Deporte, Valencia 2011. Fundación Deportiva Municipal. Ayuntamiento de Valencia.

Plan Municipal del deporte en edad escolar. Fundación Deportiva Municipal. Ayuntamiento de Valencia.

World Health Organization (Geneva, 2004): Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health (Organización Mundial de la Salud, Ginebra, 2004: Estrategia global sobre régimen alimentario, actividad física y salud).

World Health Organization (WHO Regional Office for Europe, Copenhagen, 2006): Steps to health. A European framework to promote physical activity (Organización Mundial de la Salud, Oficina regional para Europa de la OMS, Copenhague, 2006: Pasos hacia la salud. Un marco europeo para promover la actividad física).

WHO Europe Ministerial Conference on Counteracting Obesity (Istanbul, 2006) (Conferencia Ministerial Europea de la Organización Mundial de la Salud Contra la Obesidad, Estambul, 2006)

World Health Organization (Geneva, 2007): A guide for population-based approaches to increasing levels of physical activity. Implementation of the WHO Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health (Organización Mundial de la Salud, Ginebra, 2007: Una guía para enfoques a nivel de la población para incrementar los niveles de actividad física. Implementación de la estrategia global de la OMS sobre régimen alimetario, actividad física y salud).

LA ELABORACIÓN DEL LIBRO BLANCO DEL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR DE ARAGÓN

Latorre, J.

Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.

Introducción.

El Libro Blanco del Deporte en Edad Escolar de Aragón fue un proceso que puso en marcha la Dirección General del Deporte del Gobierno de Aragón, para reflexionar sobre la práctica deportiva de nuestros escolares en esta Comunidad Autónoma, con la finalidad de poder detectar las posibilidades de cambio o adaptación de las diferentes ofertas y actividades, tanto las propias del Gobierno como la del resto de Instituciones Públicas y agentes deportivos; en definitiva pretende mejorar, en la medida de lo posible, las condiciones para practicar deporte por nuestros escolares, de manera que dicha práctica incida en la consecución de verdaderos valores educativos y en el establecimiento de hábitos de práctica para el futuro.

Para la realización y coordinación de este trabajo la Dirección General del Deporte del Gobierno de Aragón, contó con la asistencia técnica de la empresa especializada en el asesoramiento deportivo AFP Grupo Consultores del Deporte. Pretendiendo con este modelo asegurar que el resultado final cumpliera con el criterio de objetividad, complementando el trabajo desde la propia administración autonómica con la experiencia, los recursos organizativos y de capital humano que la citada consultoría podía aportar.

La elaboración de este Libro Blanco supuso un meditado proceso secuenciado en diferentes fases, pensado para desarrollarse durante el curso escolar 2008-09, que va desde la recogida de documentación e información, pasando por el trabajo en diferentes seminarios específicos, hasta la finalización en un congreso abierto en el que los diferentes agentes implicados participen aportando sus ideas, de manera que las conclusiones puedan concretarse en un documento de propuestas y recomendaciones de futuro.

En la presente ponencia se muestra fundamentalmente la metodología de trabajo que se siguió, las conclusiones generales y la estructuración de presentación de las propuestas alcanzadas.

En la actualidad son unánimes las opiniones que aconsejan reiteradamente el fomento de la práctica de actividad física para toda la población, y con especial trascendencia entre los niños y jóvenes, como instrumento eficaz contra la alarmante tendencia hacia hábitos poco saludables entre nuestra población. Los estilos de vida sedentaria relacionados con problemas como la obesidad, el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, aparecen como problemas cada día más alarmantes.

Por otro lado la necesaria mejora de la calidad educativa como aspecto fundamental en el progreso social en general, debe contemplar la educación física escolar como una materia importante dentro del Sistema Educativo. Pero el tiempo de que dispone la educación física escolar no es suficiente para alcanzar objetivos complejos como la adquisición de hábitos perdurables. Conseguir integrar la práctica de actividad físico deportiva estable y continuada en la vida del sujeto, requiere de estrategias que traspasan el tiempo escolar y nos llevan ineludiblemente al campo de los extraescolares. Debemos entender, por tanto, el deporte en edad escolar como una continuación de la educación formal, en el que los objetivos y planteamientos sean coherentes con esta.

Son numerosos los autores reconocidos en nuestro contexto como, Blázquez, D. (1998 y 2008). Fraile, A. (2004), Hernández, J.L. y Velázquez, R. (1996), Sánchez, F. (1996), Romero, C. (2003). Seirul-lo, F. (1998), y Torres, J. (2002), que defienden argumentadamente el interés que este tipo de actividades presenta en el campo educativo para lograr objetivos relacionados con la socialización de los sujetos y con las diferentes capacidades que

conforman un desarrollo personal adecuado. Pero también llaman coincidentemente la atención sobre la necesidad de reconducir las condiciones en que estas actividades se llevan a cabo si no se quiere correr el riego de perder el potencial que representan, llegando incluso a situaciones en las que los beneficios pretendidos se transformen contradictoriamente en transmisión de valores claramente negativos. En la misma línea el Consejo Superior de Deportes (2010), como institución nacional con máximas competencias en materia deportiva, aboga por abordar la práctica deportiva de nuestros niños y adolescentes, con el fin de reformular esta, adecuándola a las verdaderas necesidades e intereses de los escolares y tomando como criterio fundamental la importancia de dicha práctica como instrumento educativo.

Contradictoriamente la realidad actual presenta algunas características, que evidentemente no son las más adecuadas para considerar de manera generalizada al deporte en edad escolar como un fenómeno educativo:

- Existencia de grupos de población a los que la oferta de actividades no llega suficientemente
- Abandono prematuro de la práctica
- Influencia desmesurada de la práctica deportiva del adulto, del deporte de alto rendimiento y profesionalismo.
- Transmisión de valores no acordes con planteamientos educativos
- Desequilibrio en la oferta de las actividades
- Metodologías de trabajo y aprendizaje no adecuadas con planteamientos y objetivos dirigidos a la educación integral del sujeto.
- En demasiados casos, influencia no deseable de los medios de comunicación.

Todo lo expuesto aporta motivos más que suficientes para que las Administraciones Públicas trabajen enérgicamente en la mejora de la calidad de la práctica deportiva en edad escolar.

Objetivos propuestos.

Debe quedar claro que la realización del Libro Blanco no supone un objetivo en si mismo, se elabora este al entender que es la vía más adecuada para alcanzar otros objetivos de gran interés. Redactar con precisión los objetivos que se pretenden lograr no solamente supone una cuestión de procedimiento, si no que permite tener claro en todo momento hacia donde dirigir los esfuerzos, a tomar las decisiones adecuadas sobre la programación, y a seleccionar y organizar los contenidos de trabajo. En definitiva, precisar los objetivos, es imprescindible para rentabilizar los esfuerzos.

En concreto se definen tres objetivos fundamentales, que guían el desarrollo posterior del proceso:

- Reflexionar con profundidad sobre la práctica deportiva de nuestros escolares en nuestra Comunidad.
- Detectar las posibilidades de cambio o adaptación de las diferentes ofertas y actividades, tanto las propias del Gobierno como las del resto de Instituciones Públicas y agentes deportivos.
- Mejorar, en la medida de lo posible, las condiciones para practicar deporte por nuestros escolares, de manera que dicha práctica incida en la consecución de verdaderos valores educativos y en el establecimiento de hábitos de práctica para el futuro.

Es evidente que no son objetivos aislados, sino que la reflexión es el punto de partida, tanto para la elaboración de propuestas sobre la oferta y las actividades, como para la detección de los aspectos de mejora en las condiciones de práctica. Por otro lado la oferta y las actividades están totalmente condicionadas por las circunstancias en que estas se desarrollan. La mejora de la calidad en la práctica, como finalidad última, depende de un conjunto de factores interdependientes que deben ser objeto de análisis global e integrado.

Principios fundamentales en los que se sustenta el proceso .

Resulta conveniente fijar con claridad los principios de trabajo, de manera que todas las decisiones que se toman y las diferentes estrategias que se ponen en funcionamiento presenten coherencia entre si.

La metodología de trabajo debe dar respuesta al problema planteado. Ante este argumento los principales criterios contemplados para el establecimiento del método de trabajo son:

- Adecuación a los objetivos definidos.
- Características y posibilidades de acceso a la información de interés.
- Particularidades del contexto en el que se lleva a cabo el proceso, en este caso el sistema deportivo y educativo aragonés.
- Características de las instituciones y organismos implicados.
- Recursos accesibles y disponibles para la elaboración del Libro Blanco.

Atendiendo a los planteamientos señalados, y pretendiendo delimitar de manera concreta una línea de actuación clara, los principios fundamentales en los que se sustenta el proceso de elaboración del Libro Blanco son:

- Es necesario contar con la opinión de todos los implicados, un cometido tan importante debe escuchar a todos aquellos que puedan aportar ideas desde diferentes puntos de vista; los escolares, sus padres, los técnicos o entrenadores, los profesores y la comunidad educativa, los responsables en los diferentes niveles de gestión, asociaciones, clubes, federaciones deportivas, partidos políticos, medios de comunicación….
- La práctica deportiva es un complejo sistema en el que intervienen múltiples instituciones y organismos, así como multitud y diversidad de personas, por tanto es un problema de todos y en el que todos debemos colaborar. El resultado final no depende del éxito de un programa o de la responsabilidad de una institución, toda nuestra sociedad es responsable y participe de este importantísimo fenómeno.
- No se deben buscar soluciones puntuales, sino de aplicación a medio y largo plazo, que requieren de una continua adaptación y seguimiento. Las posibles modificaciones deben aplicarse de manera progresiva y ser revisadas de forma continuada mediante adecuados sistemas de evaluación.

Descripción del proceso de elaboración.

El trabajo se estructura mediante la secuencia de una serie de fases que pretenden organizar de manera lógica las diferentes actividades o tareas a ejecutar. Se consigue de esta forma programar adecuadamente el trabajo, teniendo en cuenta en todo momento los objetivos, pudiendo diseñar con suficiente antelación las diferentes acciones, localizando a los organismos, instituciones y personas de interés, y definiendo con claridad el calendario y el presupuesto económico correspondiente.

Evidentemente este proceso puede y debe ser revisado de manera continuada para su adaptación a las circunstancias concretas y cambiantes de cada momento. Por otro lado también los resultados parciales que se obtienen pueden aconsejar la introducción de cambios en el proceso que se ha definido inicialmente. En el siguiente esquema se describen las fases de trabajo a seguir.

Esquema 1. Fases del proceso de elaboración del Libro Blanco del Deporte en Edad Escolar en Aragón

La secuencia ordenada de las diferentes fases nos describe la temporalización del trabajo, pero es necesario matizar que las diferentes fases no son independientes, sino que por el contario, están interrelacionadas de manera que los resultados obtenidos y la valoración que de cada una de ellas se realiza, va influyendo en los contenidos y planteamientos a desarrollar en las siguientes; incluso a reformular lo realizado en fases anteriores. Estamos pues ante un proceso claramente especificado y secuenciado, pero que debe comprenderse de manera flexible, permitiendo suficiente capacidad de adaptación a los acontecimientos y a nuevos intereses que puedan surgir.

FASE I: Información sobre la práctica deportiva escolar en Aragón.

En todo proceso de estas características, y como punto de partida, es imprescindible recabar información y reunir ideas o aportaciones de interés, para generar el necesario conocimiento que responda a algunas preguntas iniciales:

¿Dónde estamos? ¿Cómo hemos llegado aquí? ¿Qué debemos saber para poder realizar una valoración fiable de la realidad? ¿A qué soluciones o propuestas han llegado otros en situaciones similares?

Para tratar esta problemática se opta por el encargo a diferentes expertos de informes específicos o temáticos, de manera que en su conjunto constituyan un documento que recoja toda la información necesaria.

Los informes se elaboran como materiales de reflexión para ser utilizados en el proceso de elaboración del Libro Blanco. Dichos informes tratan, por tanto, de aportar al proceso información y la necesaria detección inicial de problemas, constituyéndose en documentos de partida que pretenden generar el debate y la reflexión.

La redacción de los informes es encomendada a distintos profesionales del ámbito nacional y autonómico, procurando recoger opiniones diversas que profundicen en diferentes temas, o aporten información sobre diferentes aspectos de interés para el objetivo básico que se pretende: realizar un diagnóstico profundo de nuestro deporte escolar que permita tomar las decisiones oportunas para mejorar su futuro.

Los informes realizados son los siguientes:

- EL MARCO ORGANIZATIVO DEL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR EN ARAGÓN
- Autor: D. Manuel Lizalde Gil. Universidad de Zaragoza
- LOS CAMBIOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN ARAGÓN (1990 – 2008). LA REALIDAD EN LOS CENTROS ESCOLARES
- Autora: Dña. Inmaculada Tena Porta. Universidad de Zaragoza
- LA POBLACIÓN ESCOLAR EN ARAGÓN
- Autora: Dña. Esther Mendiara. Estadística
- LA OFERTA ACTUAL DE ACTIVIDADES FÍSICO DEPORTIVAS PARA ESCOLARES EN ARAGÓN
- Autor: D. Federico García Rueda. Universidad de Zaragoza. Centro Comarcal del Deporte de la Comarca de Campo de Daroca, Zaragoza.
- PRINCIPALES DATOS DE LA PRÁCTICA DEPORTIVA EN EDAD ESCOLAR EN ARAGÓN
- Autor: D. Julio Latorre Peña. Universidad de Zaragoza
- EXPERIENCIAS Y MODELOS DE DEPORTE EN EDAD ESCOLAR EN OTROS CONTEXTOS NACIONALES E INTERNACIONALES
- Autor: D. Antonio Fraile Aranda. Universidad de Valladolid

Con el fin de que el documento final presente la necesaria coherencia, lo cual no esta reñido con la compatibilidad de ideas diversas que se abordan desde diferentes puntos de vista, resulta imprescindible la labor de un coordinador del proyecto. La unificación de formatos y modelos, la propuesta a los autores de los contenidos básicos que deben reflejarse, la supervisión y revisión de los documentos son claros cometidos del citado coordinador. Estas competencias conferidas al coordinador, no significan que los diferentes autores no dispongan de la necesaria autonomía para expresar sus ideas, sino que, por el contrario, pretenden asegurar que el resultado último pueda recoger pluralidad y diversidad de aportaciones y planteamientos.

FASE II. Recogida de opiniones sobre la práctica deportiva escolar y su organización.

En esta fase se pretende un acercamiento a las opiniones y propuestas de los diferentes colectivos o tipologías de sujetos implicados en la práctica, desde el convencimiento

de que dichas opiniones son fundamentales para llegar a decisiones adecuadas es necesario diseñar vías eficaces para la participación de todos los interesados.

Siendo consecuentes con uno de los principios fundamentales señalados anteriormente, sobre la necesidad de contar con la opinión de todos los implicados directos e indirectos en la práctica deportiva en edad escolar, se diseñan tres diferentes mecanismos de participación:

1.- En la página Web de los Juegos Deportivos en Edad Escolar de Aragón (http://www.juegosescolaresdearagon.com) se puede enviar una encuesta de opinión. El contenido del cuestionario planteado se estructura en tres apartados, relativos a la opinión sobre la situación actual, el futuro y las propuestas de cambio, y sugerencias generales.

Las aportaciones y sugerencias recibidas mediante el cuestionario son tratadas estadísticamente para proporcionar información de gran interés a las sucesivas fases. Fue difícil prever de antemano la respuesta a esta propuesta y la calidad y validez de las aportaciones, pero de esta manera aseguramos que todos los implicados en la práctica deportiva en edad escolar puedan colaborar.

2.- Mediante un segundo mecanismo, los interesados en una mayor participación o en realizar algún comentario, pueden hacerlo mediante e. mail. escadeporte@aragon.eso.

Aunque inicialmente se pretende integrar a los diferentes elementos del sistema deportivo en el proceso de elaboración del Libro Blanco, de esta manera se abre la participación a toda la sociedad *aragonesa, asegurándose que nadie que estuviera interesado ha quedado olvidado.*

3.- Por último se programa la realización de un congreso específico sobre este tema, con participación abierta y organizado por la Dirección General del Deporte como se concreta en la fase VI del proceso.

FASE III: Seminarios, talleres y mesas de trabajo.

En esta fase se constituyen diferentes seminarios formados por expertos e implicados en representación de los diferentes sectores de la Comunidad Aragonesa para el debate y análisis de un tema de trabajo concreto y específico. Se pretende profundizar en diferentes aspectos de manera que se puedan aportar ideas y propuestas. Características fundamentales:

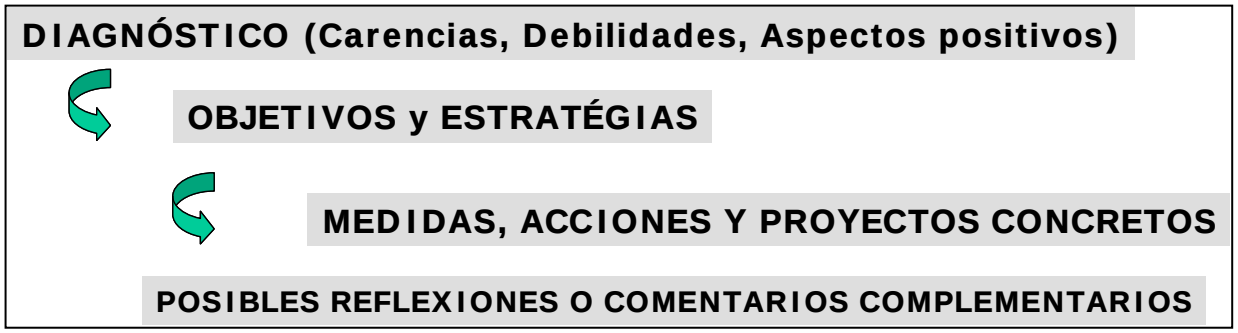
- Responsabilidad de un moderador que dirige el trabajo.
- Representación de sectores diferentes que permite conocer diferentes posturas y puntos de vista.
- Elaboración de un documento práctico que recoge el resultado de cada seminario y que sirve como conclusión de la jornada de trabajo. Este documento debe recoger, siempre en relación al tema tratado, los siguientes aspectos:

El diagnóstico sobre la situación actual, reflejando las carencias, las debilidades, pero también los aspectos positivos a mantener o potenciar.

o Los objetivos y estrategias que se plantean para diseñar un mejor futuro.

o Las medidas, acciones y proyectos concretos, a ser posible ordenando su importancia y temporalizando su posible aplicación.

o Reflexiones o comentarios de interés, que posibiliten al grupo de trabajo realizar aportaciones o indicaciones al proceso del Libro Blanco o a su posterior aplicación.



Esquema 2. Descripción del trabajo a realizar en los seminarios de expertos e implicados

Los temas propuestos para el debate en los seminarios son:

- El deporte en edad escolar, el deporte asociativo y el deporte Federado.
- El deporte en edad escolar en el contexto rural.
- La oferta de actividades en el deporte en edad escolar.
- La práctica del deporte en edad escolar en los centros escolares.

Se organizan dos jornadas de trabajo en diferentes fechas de manera que se posibilite, en algunos casos especiales, la participación en dos seminarios diferentes.

FASE IV: Diagnóstico DAFO del deporte escolar en Aragón.

A partir de toda la documentación recogida en las fases anteriores, nos encontramos en la disposición de realizar un diagnóstico eficaz del sistema deportivo en lo referente a la práctica en edad escolar de Aragón. Este diagnóstico es competencia del grupo de expertos propuesto desde la empresa asesora del proyecto y de la propia Dirección General del Deporte del Gobierno de Aragón.

Todas las conclusiones y materiales de las diferentes fases se incorporan e integran en este análisis, de forma que permita disponer de una visión global de diagnóstico del sistema. Se aplica la metodología de matriz DAFO integrada y referida al deporte en edad escolar en Aragón, que se materializa a partir de la descripción pormenorizada de:

- DEBILIDADES
- AMENAZAS
- FORTALEZAS
- OPORTUNIDADES

Esta IV fase finaliza con la elaboración de las principales CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA IDENTIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS.

FASE V: Propuestas y recomendaciones de futuro.

Como consecuencia de la fase anterior se redacta el documento designado como “Libro Verde”, teniendo la finalidad de recoger lo fundamental del trabajo realizado hasta el momento. Este documento debe contemplarse como un instrumento inacabado, ya que todavía debe ser pulido y matizado, y en última instancia refrendado o validado por la comunidad implicada en la práctica deportiva.

El contenido del mismo se organiza en diversos apartados, entre los que pueden señalarse los siguientes:

- Modelo general de organización en Aragón.
- Modelo organizativo desde el Gobierno de Aragón.
- El papel de los ayuntamientos y las comarcas.
- La función de los centros escolares.
- Los técnicos deportivos.
- La función de Clubs y Federaciones.
- Las instalaciones deportivas.
- La financiación del deporte en la edad escolar.
- La detección de talentos y la tecnificación.

El "Libro Verde", para poder cumplir con su finalidad, debe presentarse como un documento comprensible, que posibilite el trabajo, y debe señalar con precisión:

- Los objetivos generales.
- Los objetivos estratégicos y las líneas de acción a seguir.
- Las medidas, programas, proyectos y acciones concretas a tomar.

FASE VI: Congreso explicativo abierto.

Esta fase supone la organización de un "Congreso específico sobre el Deporte Escolar en Aragón", que sirve para explicar públicamente, y en especial a las personas, entidades e instituciones que colaboraron en los seminarios y mesas de trabajo, las propuestas y recomendaciones elaboradas. Es decir, se trata de analizar el Libro Verde del Deporte en Edad Escolar en Aragón.

El congreso tiene un carácter abierto, facilitando que los asistentes puedan intervenir y dar su opinión acerca de los objetivos, estrategias, medidas, indicadores, etc. propuestos. Consta de ponencias y comunicaciones en torno a los informes de las fases I, informa sobre los resultados relativos a la fase II, presenta el diagnóstico del deporte en edad escolar, las propuestas y las recomendaciones. La selección de los ponentes se efectúa mediante propuesta conjunta de la Dirección General del Deporte del Gobierno de Aragón y la empresa asesora del proyecto.

El congreso se centra en **el debate y la reflexión pública sobre conclusiones, recomendaciones y las estrategias propuestas para el futuro.**

FASE VII: Redacción final y presentación del Libro Blanco del Deporte en Edad Escolar de Aragón.

Finalizado el congreso explicativo abierto se recogen las aportaciones más interesantes y se lleva a cabo la redacción final del Libro Blanco del Deporte en Edad Escolar en Aragón. Esto supone el final de un proceso PARTICIPATIVO cuyo objetivo principal se ha conseguido ya en gran medida: LA IMPLICACION DE TODOS LOS AGENTES INTERVINIENTES, y poner a disposición de la Dirección General del Deporte del Gobierno de Aragón, y del resto de las instituciones y entidades implicadas, líneas y propuestas claras de actuación y de cambio en relación a uno de los aspectos claves para el adecuado desarrollo deportivo de Aragón.

Conclusiones

Con carácter general podemos decir que nuestra sociedad vive momentos críticos, que implican nuevos modos de comportamiento social, generándose en consecuencia nuevos escenarios tanto individuales como colectivos. Los diversos cambios surgen a gran velocidad, y el deporte en general como uno de los grandes distintivos sociológicos de nuestro tiempo, con manifestaciones que suponen grandes acontecimientos de masas de una enorme influencia, ni mucho menos puede quedar al margen de este fenómeno.

Por otro lado e ineludiblemente el deporte en edad escolar, mal entendido como reflejo y versión del deporte del adulto, se halla sometido a influencias de gran magnitud, no siempre deseables, que pueden hacerle perder su verdadero sentido y justificación.

El deporte en edad escolar debe enfrentarse, por tanto, a dos retos fundamentales:

- Reformular sus planteamientos y su oferta de manera que sea capaz de dar respuesta eficaz a los nuevos interés y problemas sociales, especialmente en los aspectos educativos, de salud y de recreación.

- Preservarse de la desmesurada influencia del deporte del adulto y sobre todo de determinadas orientaciones del alto rendimiento y de la alta competición.

A modo de resumen y si tuviéramos que señalar 4 áreas de intervención de especial relevancia en Aragón, centraríamos la atención sobre la importancia de:

- La necesidad de establecer una eficaz colaboración entre la Educación Física Escolar y la práctica deportiva en horario extraescolar.

- La necesidad de alcanzar una estrecha colaboración entre los centros escolares y las diferentes asociaciones deportivas.

- La mejora de la capacitación y formación de los técnicos que intervienen directamente en la práctica deportiva.

- La calidad de las prácticas, en relación con los contenidos y la adaptación de estos a las verdaderas necesidades de los escolares, y con la disponibilidad de instalaciones e infraestructuras adecuadas.

Cuestiones a considerar:

- Aragón es un gran territorio con realidades poblacionales muy diferentes que requerirán soluciones adaptadas.

- Ante un problema complejo no existen soluciones únicas ni inmediatas.

- Las instituciones y entidades implicadas son diversas, pero el éxito y eficacia debe sustentarse en la coordinación y confluencia de esfuerzos.

- Partimos de planteamientos muy arraigados que obedecen a intereses no siempre compartidos; por tanto, inevitablemente, los cambios son difíciles de llevar a cabo, y en algunos casos no contarán con el deseado consenso y se tendrán que superar muchos obstáculos.

- No podemos olvidar que debemos estar al servicio del ciudadano, en este caso del niño y de la niña, y no de otros intereses institucionales o federativos.

Las propuestas y recomendaciones que se han elaborado – un total de 50 - se articulan en 9 apartados concretos, de manera que puedan comprenderse con mayor facilidad, pero evidentemente en muchos casos están interrelacionadas y presentan claras dependencias entre si:

1. Modelo general de organización en Aragón.

2. Competencias y modelo organizativo desde la DGA.
3. El papel de los ayuntamientos y las comarcas.
4. La función de los centros escolares.
5. Los técnicos deportivos.
6. La función de clubes y federaciones.
7. Las instalaciones deportivas.
8. La financiación del deporte en la edad escolar.
9. La detección de talentos y la tecnificación.

El Libro Blanco del Deporte en Edad Escolar en Aragón editado por la Diputación General de Aragón en 2009. (ISBN: 978-84-8380-173-4) puede encontrarse también en:

http://www.juegosescolaresdearagon.com

Bibliografía

BLAZQUEZ SÁNCHEZ, D. (dir): *La iniciación deportiva y el deporte escolar*.- Barcelona: Inde, 1998.

BLAZQUEZ SÁNCHEZ, D: *Nuevos enfoques en contenidos y metodología de las actividades físico-deportivas en centros escolares*. En V Congreso Nacional y III Iberoamericano de Deporte en Edad Escolar "Nuevas tendencias y Perspectivas de Futuro". Sevilla: Exmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas. Patronato Municipal de Deportes, 2008. - pp 71-82

CECCHINI, J.A.; MÉNDEZ, A. y CONTRERAS, O.: *Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil*.- Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla- La Mancha, 2005.

CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES: Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte. Madrid: Consejo Superior de Deportes, 2010.

FERRANDO, J. A. y LATORRE, J.: *La actividad física extraescolar como medio educativo, valoración de la situación actual*.- En Diputación General de Aragón: XXIII Seminario Aragonés "Municipio y Deporte". La educación a través del deporte.- Zaragoza: Diputación General de Aragón. 2005.- pp. 55-68.

FRAILE ARANDA, A. (coord.): *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*.- Barcelona: Graó, 2004.

HERNÁNDEZ, J. L. y VELÁZQUEZ, R.: *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*.- Madrid: MEC, 1996.

LATORRE PEÑA, J.: *El deporte en edad escolar en los colegios públicos de Educación Primaria de la ciudad de Zaragoza*.- Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2007.

LATORRE PEÑA, J.(Dir): El Libro Blanco del Deporte en Edad Escolar en Aragón. Zaragoza: Diputación General de Aragón, 2009. ISBN: 978-84-8380-173-4

LILLO, J.I., MARTÍNEZ, J.P. et al (coord.). *Actas IX Congreso Deporte y Escuela*. Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca, 2010.

LLEIXÁ, T. y GONZÁLEZ, C. *Marco Nacional de la Actividad Física y el Deporte en Edad Escolar*. Madrid: Consejo Superior de Deportes y el Ministerio de Educación, 2010.

PARIS, F.: *La planificación estratégica en las organizaciones deportivas*.- Barcelona: Paidotribo, 1996.

ROMERO CEREZO, C.: (2003). *El deporte en edad escolar*.- En González del Hoyo, E.P. y Ruiz, F. (coord.): Dimensión europea de la Educación Física y el deporte escolar. Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. Valladolid: Asociación Vallisoletana de profesores de EF 2003.- pp. 95-107.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F.: *La actividad física orientada hacia la salud*.- Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.

SEIRUL.LO, F.: *Valores educativos del deporte*. En Blázquez Sánchez, D. (dir.): La iniciación deportiva y el deporte escolar. Barcelona: Inde, 1998.- pp. 61-75.

TORRES GUERRERO, J. (2002). La educación en valores en el deporte en edad escolar desde una perspectiva municipal. En AYUNTAMIENTO DE DOS HERMANAS. II Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar. Sevilla: Ayuntamiento de Dos Hermanas, 2002.- pp. 19-54.

EL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR EN LA CIUDAD DE MADRID Y LA COLABORACIÓN PÚBLICO – PRIVADA.

Candelas, J.M.

Dirección General de Deportes

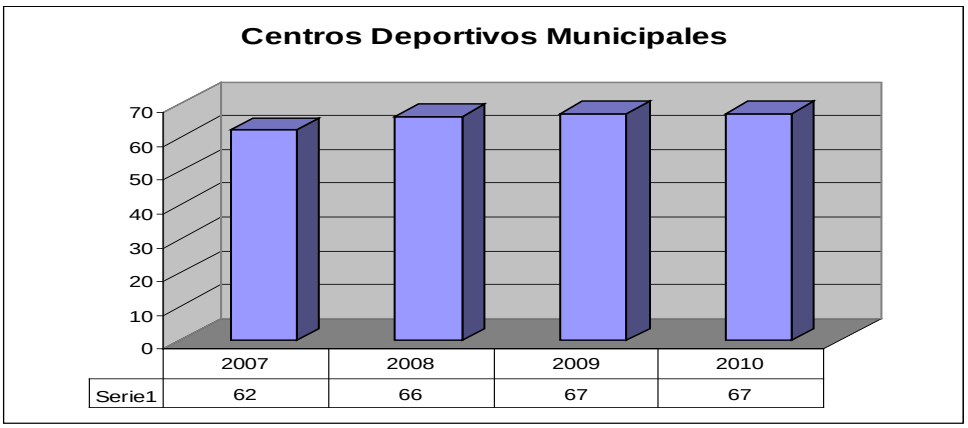
Ayuntamiento de Madrid

Es un placer para mí y para la entidad a la que represento, el Ayuntamiento de Madrid,

presentación de qué se hace en nuestra ciudad en relación con el deporte en edad escolar, y que rumbo puede tomar estas actividades con los diferentes modelos de gestión, pueda aportar alguna idea en la forma de gestionar el deporte en su lugar de trabajo.

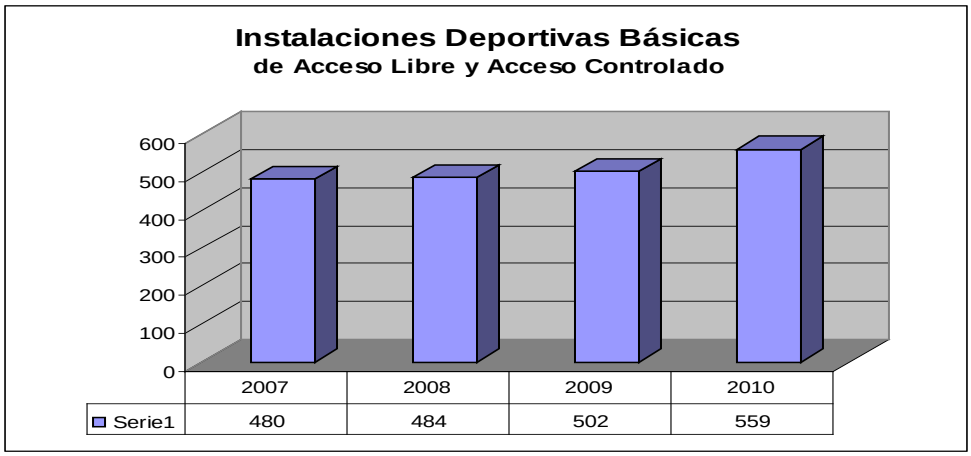
Estructuraré la ponencia en tres parte. La primera describirá muy brevemente los equipamientos deportivos en los que se desarrolla el deporte en esta edad, la segunda realizará recorrido por las diferentes actividades realizadas, deteniéndose a analizar las más importantes o innovadoras, y por último, se analizará porqué se ha producido en nuestra ciudad cambios en el sistema de gestión deportiva, como estos cambios pueden afectar al desarrollo del deporte en esta edad, y sobre todo, plantearé algunas medidas que intenten minimizar un posible perjuicio en el desarrollo del deporte en edad escolar.

EQUIPAMIENTOS DEPORTIVOS DEL AYUNTAMIENTO DE MADRID



De estos 67 centros, 7 son gestionados mediante concesión de servicio público.

Aparte de estos centros, también contamos con los grandes contenedores de espectáculos deportivos, como la Caja Mágica, el Madrid Arena o el Club de Campo.



Al margen de los equipamientos deportivos existentes en los centros educativos del municipio de Madrid, y que se utilizan una gran parte de ellos para los Juegos Deportivos Municipales y Escuelas de Promoción Deportivas.

PROGRAMA DEPORTIVO MUNICIPAL PARA EL GRUPO DE EDAD ESCOLAR 2011

ÁREA DE GOBIERNO DE VICEALCALDÍAIRECCIÓN GENERAL DE DEPORTES

El Ayuntamiento de Madrid, a través de la Dirección General de Deportes, organiza y desarrolla una amplia oferta de actividades y servicios deportivos que se presenta y organiza en esta información.

El programa deportivo municipal madrileño se caracteriza por seguir un criterio de igualdad de acceso para todos los deportistas en edad escolar y atendiendo a todos los colectivos sociales, deportes y a todas las manifestaciones de estos: popular, escolar o federado.

Este programa deportivo se desarrolla, fundamentalmente, en los 70 Centros Deportivos Municipales, en las más de 550 instalaciones elementales, en los equipamientos de los centros escolares y en otras zonas deportivas dependientes de entidades madrileñas, así como en las propias calles y barrios de la ciudad.

1. ENSEÑANZA DEPORTIVA

Objetivos:

• Enseñar todos los aspectos técnicos de las modalidades deportivas y de las diferentes formas de ejercicio físico.

• Favorecer los hábitos saludables y deportivos.

• Transmitir valores que influyan en la convivencia, la no discriminación y la igualdad.

• Iniciar en la competición deportiva.

• ESCUELAS DEPORTIVAS

Dirigido: Pre-infantil (2 a 5 años de edad) – Infantil (6 a 14 años).

Fecha: Temporada de septiembre a junio.

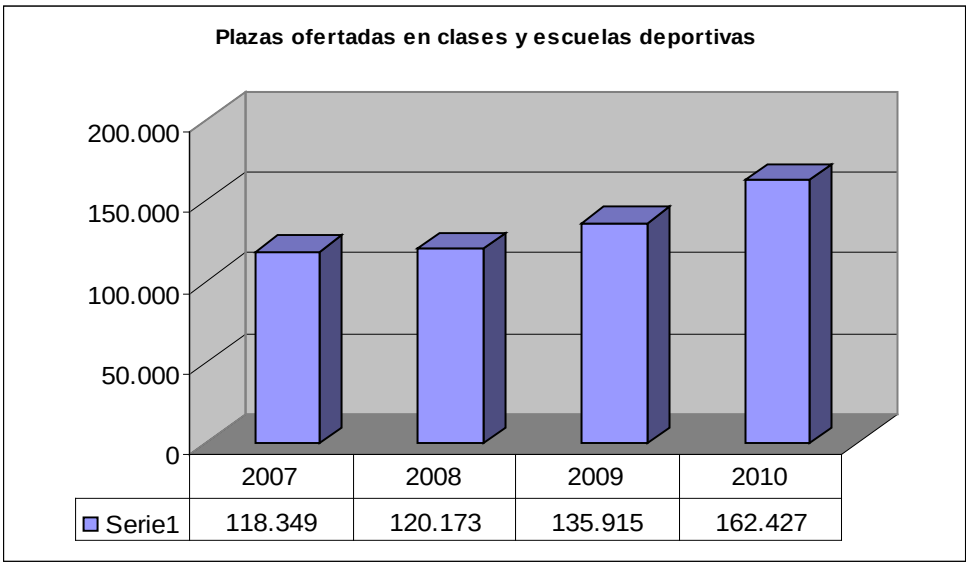
Lugar: Centros Deportivos Municipales (CDM).

En las escuelas pre-infantiles se ofrece Matronatación, Natación Peques y Polideportiva. En las escuelas infantiles se ofrecen 14 modalidades deportivas.

Participación 54.639 plazas

• CLASES DEPORTIVAS

Dirigido: Jóvenes (15 a 20 años, según modalidades) y adultos.
Fecha: Temporada de septiembre a junio.
Lugar: Centros Deportivos Municipales (CDM).
Se ofertan 15 modalidades para jóvenes.



CLASES DEPORTIVAS: DATOS TOTALES POR GRUPOS DE POBLACIÓN

PROGRAMA	OFERTA MEDIA MENSUAL	% SOBRE TOTAL OFERTA	OCUPACIÓN MEDIA MENSUAL	% OCUP
PRE-INFANTILES	6.659	5, 7%	6.393	96%
INFANTILES	36.263	31%	29.337	81%
JOVENES	2.804	2, 4%	1.799	64%
ADULTOS	61.220	52,4%	45.915	75%
MAYORES	9.463	8, 1%	7.978	84%
DISCAPACITADOS	423	0, 4%	314	74%
TOTALES	**116.832**	**100%**	**91.770**	**78, 54%**

• ESCUELAS DE PROMOCIÓN DEPORTIVA EN CENTROS ESCOLARES

ISBN 978-84-939424-0-3

Dirigido: Alumnos y alumnas de 3º, 4º, 5º y 6º de Enseñanza Primaria.

Fecha: De octubre a mayo.

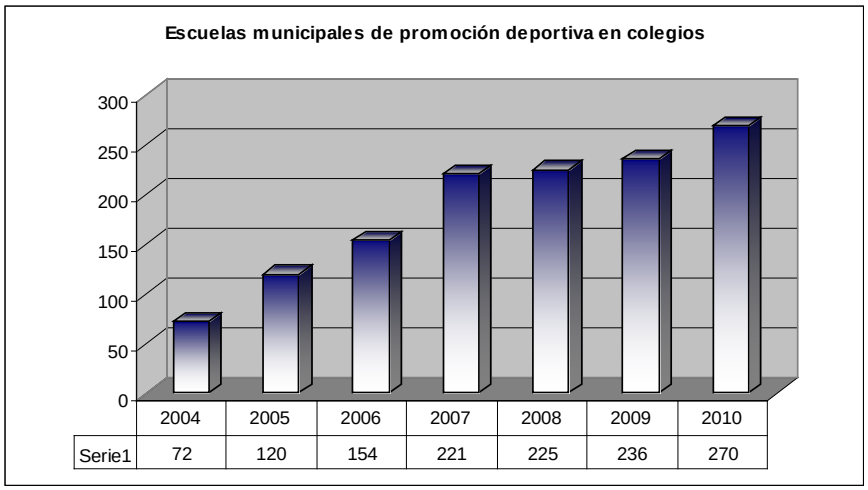
Lugar: Instalaciones deportivas de los propios centros.

Cómo acceder: Solicitud del centro escolar, realizada a la Dirección General de Deportes.

Otros datos: 275 escuelas, 16 modalidades deportivas en 182 centros escolares, en los 21 distritos de la ciudad.

Dos sesiones semanales de una hora.

Participación 5.800 escolares.



• ESCUELAS EN COLABORACIÓN CON FEDERACIONES Y ENTIDADES

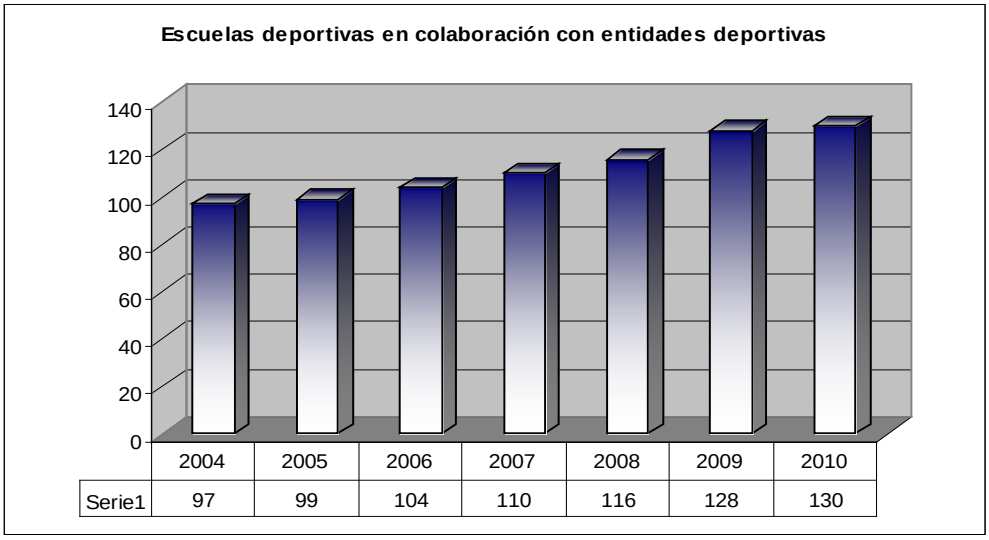
Dirigido: Alumnos con edades comprendidas entre los 6 y 16 años.

Fecha: De septiembre a junio.

Lugar: Centros Deportivos Municipales (CDM).

Otros datos: 109 escuelas, 14 por colaboración con federaciones deportivas y 55 con otras entidades. 32 modalidades diferentes y 39 CDM implicados.

Participación 9.556 plazas.



• PSICOMOTRICIDAD

Dirigido: Niños y niñas, de 3 a 8 años de edad.

Fecha: Todo el año. De lunes a viernes, a partir de las 16,30 horas.

Lugar: Centros Deportivos Municipales (CDM).

Cómo acceder: Solicitud en el CDM elegido.

Otros datos: Dirigido por Técnicos Especialistas en Psicomotricidad.

Se establecen tutorías para informar puntualmente a los padres.

• ACTIVIDADES PARA DISCAPACITADOS

Dirigido: Desde los 6 años, para personas con discapacidad física.

Fecha: De septiembre a junio.

Lugar: Centros Deportivos Municipales (CDM).

Otros datos: En infantiles se ofrece Gimnasia Rítmica y Natación.

Participación 49 grupos en edad escolar.

• ESCUELAS DE DEPORTE ADAPTADO EN COLABORACIÓN CON ENTIDADES

Dirigido: Personas de todas las edades con discapacidad física, discapacidad intelectual o sensorial (sordos).

Fecha: De octubre a junio.

Lugar: Centros Deportivos Municipales (CDM).

Otros datos: Actividad física, Atletismo, Aeróbic, Natación, Tenis de Mesa, Fútbol, Fútbol-Sala, Pádel, según tipo de discapacidad.

Participación 33 grupos.

• AULA DEPORTIVA MUNICIPAL AL AIRE LIBRE

Dirigido: Centros escolares. Alumnos y alumnas 1º y 2º de la ESO.

Fecha: De octubre a junio. Martes y Jueves, de 10 a 15 horas.

Lugar: CDM Lago Casa de Campo y CDM José Mª Cagigal.

Cómo acceder: Solicitud en la Dirección General de Educación.

El programa de cada jornada se compone de senderismo, bicicleta de montaña, Natación en piscina climatizada y Remo recreativo, almuerzo, charla y vídeo-fórum relacionado con la prevención de la drogadicción. Incluye transporte desde el centro escolar.

Las sesiones se desarrollan en grupos de 25/30 alumnos.

Participación 93 centros escolares y 2.325 alumnos/año.

• AULA DEPORTIVA MUNICIPAL DE ESGRIMA

Dirigido: Centros escolares. Alumnos y alumnas de 6º de Enseñanza de Primaria.

Fecha: De octubre a junio. Martes, miércoles y jueves, de 10 a 12 horas.

Lugar: CDM Barajas.

Cómo acceder: Solicitud en la Dirección General de Educación.

Otros datos: Incluye transporte desde el centro escolar. Sesiones teóricas y prácticas. Técnicos de la Federación Madrileña de Esgrima.

Participación 89 centros escolares y 2.300 alumnos/año.

• AULA DEPORTIVA MUNICIPAL DE PIRAGÜISMO

Dirigido: Centros escolares. Alumnos y alumnas de 5º y 6º de Enseñanza Primaria.

Fecha: De marzo a junio. Martes y jueves, de 10 a 12 horas.

Lugar: Parque Juan Carlos I.

Cómo acceder: Solicitud en la Dirección General de Educación.

Otros datos: Incluye transporte desde el centro escolar. Sesiones teóricas y prácticas.

Participación 28 centros escolares y 1.400 alumnos/año.

2. COMPETICIONES Y ENCUENTROS DEPORTIVOS

Objetivos:

• Ofrecer competiciones y encuentros deportivos en las condiciones óptimas de organización e infraestructuras, favoreciendo el acceso sencillo y llegando a todas las zonas de la ciudad.

• Promover modalidades deportivas minoritarias.

• Implementar las pruebas deportivas como parte de la vida social en cada distrito.

• JUEGOS DEPORTIVOS MUNICIPALES Y ESCOLARES

Dirigido: Desde la categoría Benjamín a la de Veteranos.

Fecha: De octubre a mayo, durante los fines de semana.

Lugar: CDM, Instalaciones deportivas elementales y de centros escolares y otras entidades.

Cómo acceder: Inscripciones en el mes de septiembre.

Otros datos: Se desarrollan en varias fases –grupo, distrito y finales–, en los 21 distritos de la ciudad, con 9 deportes colectivos y 11 individuales, en este caso, con participación gratuita.

Participación 114.000 deportistas / 6.000 equipos / 48.000 encuentros.

• TORNEOS COPA PRIMAVERA

Dirigido: Categorías Benjamín, Alevín, Infantil, Cadete y Juvenil.

Fecha: Mayo y junio, para dar continuidad a los Juegos Deportivos Municipales .

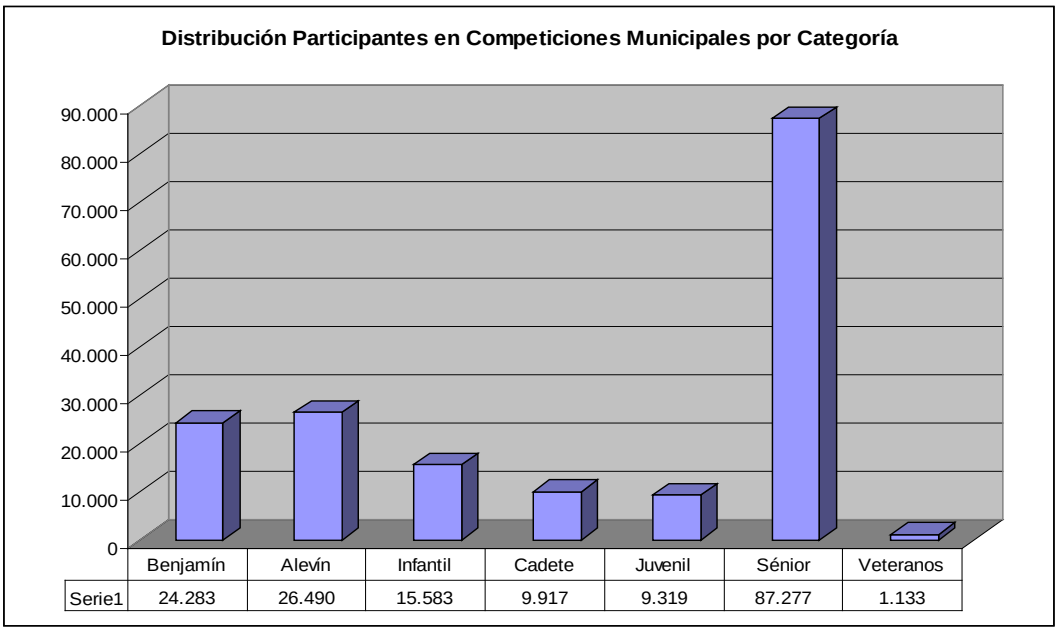
Lugar: CDM e instalaciones deportivas municipales elementales.

La inscripción será gratuita para los participantes en los Juegos Deportivos Municipales.

Participación 36.000 deportistas.

DATOS TOTALES POR CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PARTICIPANTES MASCULINOS	PARTICIPANTES FEMENINOS	TOTAL PARTICIPANTES	%
Benjamín	17.518	6.765	24.283	14%
Alevín	17.953	8.537	26.490	15,20%
Infantil	10.364	5.219	15.583	9%
Cadete	6.972	2.945	9.917	6%
Juvenil	7.822	1.497	9.319	5,3%
Sénior	81.020	6.257	87.277	50,15%
Veteranos	949	184	1.133	0,65%
TOTAL	**142.598**	**31.404**	**174.002**	**100%**



• FESTIVAL GIMNÁSTICO "MEMORIAL JOAQUÍN ROSADO"

Dirigido: Escuelas deportivas municipales y grupos de otros municipios .

Fecha: Primer sábado de junio.

Participación 1.200 alumnos y alumnas.

• ENCUENTRO INTERCIUDADES

Dirigido: Jóvenes deportistas madrileños y de la ciudades con las que se realiza un intercambio y que, en 2011, serán Santander y Budapest.

Fecha: Por determinar, al término de cada temporada deportiva de los Juegos Deportivos Municipales.

Lugar: Centros Deportivos Municipales.

Cómo acceder: Campeones de las categorías Infantil y Cadete, en las disciplinas deportivas que se convoquen en los Juegos Deportivos Municipales.

Otros datos: Desde 1991, Madrid ha realizado intercambios con otros procedentes ciudades del entorno: Lisboa, Burdeos, Roma, Rabat, Praga, Barcelona, Sevilla, Valencia, Palma de Mallorca, entre otras, siendo visitadas y, posteriormente, recibidas en Madrid.

Participación 200 participantes por encuentro.

3. PROMOCIÓN DE LA PRÁCTICA DEPORTIVA

• MADRID SOBRE RUEDAS

Dirigido: Familias y deportistas individuales, con una edad mínima de 8 años y que todos

sepan patinar.

Fecha: 12 domingos, uno por mes, con duración de tres horas.

Lugar: Diferentes recorridos, en zonas seguras de la ciudad.

Cómo acceder: Información al inicio de la actividad en www.munimadrid.es

• CIRCUITO DEPORTIVO FAMILIAR

Dirigido: Grupos familiares de 2 o más miembros, con edad mínima de 8 años y que sepan montar en bicicleta.

Fecha: Domingos, dos horas y media de duración.

Lugar Anillo Verde Ciclista, con salida desde los CDM.

Cómo acceder: Inscripción en el CDM origen de cada jornada.

Otros datos: Recorrido en bicicleta y charlas sobre Seguridad Vial y mantenimiento de la bicicleta.

• ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN LA NIEVE (ESQUÍ Y SONW) PARA FAMILIAS

Dirigido a familias de dos o más miembros

Fecha: Enero, febrero y marzo.

Lugar: Distintas estaciones de Esquí en España y Andorra.

Cómo acceder: Inscripción en diciembre.

Participación 900 plazas.

• JORNADAS DE PROMOCIÓN DEPORTIVA PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Dirigido: Personas jóvenes y adultas, con discapacidad física, psíquica o sensorial.

Fecha: Dos jornadas al año.

Lugar: Centros Deportivos Municipales.

Cada jornada incluirá la práctica de modalidades o actividades deportivas adecuadas a personas que, por su grado de discapacidad, ven dificultado su proceso de inclusión; así como otras actividades adaptadas, que faciliten tanto la participación de estas personas, junto con otras normalizadas, en un entorno inclusivo y de cohesión de grupo, todo ello de forma gratuita.

• TALLERES DE DEPORTES Y JUEGOS AUTÓCTONOSOGRAMA

ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN LA NIEVE

Dirigido: Centros escolares. Alumnos y alumnas de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria.

Fecha: De marzo a junio y al inicio del siguiente curso escolar. Sesiones semanales en horario lectivo.

Lugar: En los propios centros escolares.

Cómo acceder: Solicitud en la Dirección General de Educación, del Área de Gobierno de Familia y Servicios Sociales.

El objetivo es promover e integrar deportes y juegos autóctonos, principalmente de China, Ecuador, Marruecos y Rumanía.

4. SUBVENCIONES Y PATROCINIO

UBVENCIONES

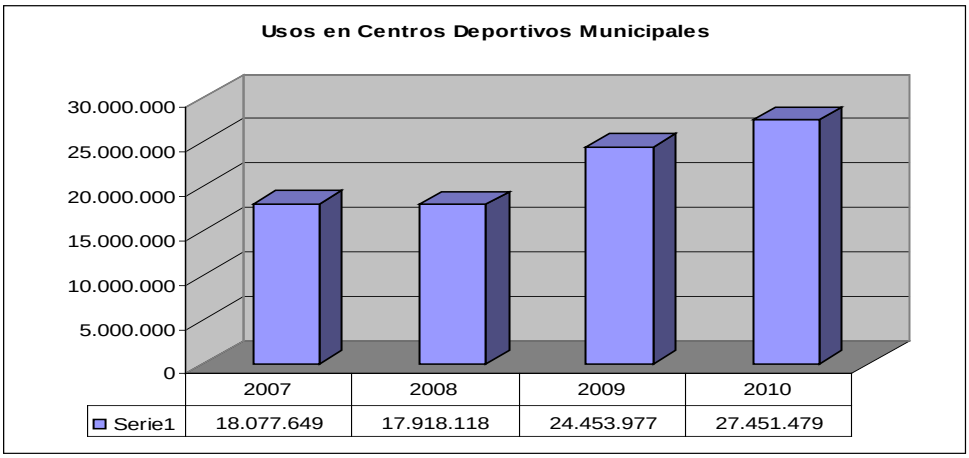
• ENTIDADES DEPORTIVAS MADRILEÑAS

• ORGANIZACIÓN DE ACTOS DEPORTIVOS

• PATROCINIO DE PRUEBAS DEPORTIVAS DE ALTA COMPETICIÓN

5. OTRAS ACTIVIDADES Y SERVICIOS PRESTADOS EN CENTROS DEPORTIVOS MUNICIPALES

• UTILIZACIÓN DE UNIDADES DEPORTIVAS



ISBN 978-84-939424-0-3

- **RESERVA DE UNIDADES DEPORTIVAS PARA ENTRENAMIENTOS DE ENTIDADES**
- **RESERVA DE UNIDADES DEPORTIVAS A CENTROS ESCOLARES**

Dirigido: Centros escolares que poseen insuficientes zonas deportivas, o que carecen de ellas.

Fecha: De octubre a junio.

Lugar: Centros Deportivos Municipales (CDM).

Cómo acceder: Solicitud a cada CDM, en el mes de mayo.

Otros datos: Este servicio facilita el uso de los CDM para el desarrollo de los programas de Educación Física, en la mayoría de los casos, con carácter gratuito

Nº de Centros Año 2010	Total alumnos/as	chicos	chicas
134	12.493	5.824	6.669

6. EL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR EN LA CIUDAD DE MADRID Y LA COLABORACIÓN PÚBLICO – PRIVADA.

La colaboración entre el sector público y privado en el Ayuntamiento de Madrid ha generado una sinergias en la gestión de los Centros Deportivos desde la perspectiva de beneficios en la mejora de la prestación de servicios a los ciudadanos.

El sector privado ha ayudado a generar una cultura de práctica deportiva que desde el punto de vista de la gestión directa hubiera sido más difícil de desarrollar.

Se está empezando a aceptar que el sector público reduzca su actividad, pasando paulatinamente de ser prestador de actividades a regulador de las mismas.

Las administraciones locales, y en particular, el Ayuntamiento de Madrid, pretenden seguir manteniendo un sello de identidad, “su misión”, que las iniciativas privadas, no quieren ni pueden abordar, ya que tienen que rentabilizar su inversión, y por ello, salvo que sea condición obligatoria del contrato, no cubrirán demandas no rentabilizables, o rentables desde una óptica social o deportiva.

Las iniciativas privadas están construyendo gimnasios, salas de wellness, spas, pero no pistas de atletismo, campos de rugby, pabellones polideportivos e incluso piscinas homologadas para la competición.

En las administraciones locales, la misión no se ha quedado obsoleta, sigue siendo la promoción del deporte, pero se tendrá que adaptar a un nuevo universo que se ha ido gestando en los últimos treinta años y en los que ha influido en gran manera la propia administración, propiciando el deporte y la actividad física en todos los grupos de edad como una exigencia del ciudadano, con un gran esfuerzo plasmado en la creación de grandes centros deportivos municipales, y posibilitando el surgimiento de la iniciativa privada. Por ello, la administración deberá adaptarse.

Otro aspecto a tener en cuenta es que ahora la oferta no surge del planteamiento técnico de los gestores del centro deportivo municipal, sino de la televisión, de Internet, de la publicidad o del imperio de la moda, y por ello, se demandan actividades que en muchos casos, desconocemos, y que en la mayoría de los casos, nos debería obligar a una continua renovación de nuestra oferta.

Por todo ello, hemos pasado de un práctico monopolio en la prestación de servicios deportivos, a una competencia con el sector privado, ya que existe la posibilidad de negocio. Pero ¿Dónde se produce dicha competencia?

Tras el análisis de las diferentes ofertas, se observa que habrá competencia en aquellas actividades dirigidas con un porcentaje de ocupación elevado y en el grupo de edad de adultos, que se realicen en salas de dimensiones reducidas (entre 150 y 200 metros cuadrados).

No existe competencia en actividades para otros grupos de edad, como la edad escolar o el grupo de mayores, ni en la realización de escuelas o competiciones para dicha edad escolar.

Se trata, por tanto, de una posibilidad de competencia parcial, limitada a determinado tipo de actividades económicamente rentable.

Por ello, y de cara a rentabilizar los escasos recursos de que disponen las administraciones locales, las concesiones administrativas de obras y/o servicios en la gestión de los centros deportivos municipales se pueden convertir en instrumentos que pueden permitir favorecer esa colaboración, de cara a converger los intereses de todos.

La colaboración público-privada puede ayudar a optimizar los recursos siempre y cuando:

-Los pliegos reguladores del contrato se hayan realizado con profesionalidad y respondiendo a las necesidades que plantearon dicha realización.

- los estudios de viabilidad sean serios y rigurosos.

- Los riesgos estén distribuidos adecuadamente y estén fijadas las coberturas de los mismos.

-Los precios a aplicar estén perfectamente definidos a lo largo de la vigencia del contrato y sean coherentes con el plan de viabilidad.

-Los equipamientos a construir sean los mínimos y necesarios para cumplir con los objetivos marcados por ambas partes.

Tras todo este análisis, el Ayuntamiento de Madrid, en el año 2007, toma la decisión de introducir la iniciativa privada en la prestación de servicios deportivos, con la adjudicación de siete centros deportivos en la modalidad de servicio público y la adjudicación y preparación de varios contratos más durante este año 2011, tanto en la modalidad de concesión de servicio público, como en el de obra pública.

Con el fin de velar por el cumplimiento de “su misión”, y en particular el deporte en edad escolar, ha adoptado una serie de medidas en la elaboración de los pliegos reguladores de la gestión de dichos contratos, que velen por el acceso de dicho colectivo a la práctica deportiva.

Todas estas medidas que se van a comentar a continuación, solo buscan el que la persona encargada de la realización de unos pliegos reguladores de un contrato, tanto de servicio como de obra pública, lo tengan en cuenta y den la importancia que consideren al deporte en edad escolar, traduciéndose esta importancia en la ponderación de los criterios de adjudicación y en qué actividades, oferta de plazas y reservas gratuitas de espacio haremos contractuales en los pliegos. Entre ellas, cabe destacar:

1) Equipamiento deportivo mínimo.

En los pliegos de prescripciones técnicas (en adelante P.P.T.) se debería establecer un programa mínimo de necesidades para el Centro Deportivo Municipal, definido por una serie de equipamientos, como podrían ser :

• Pabellón polideportivo cubierto de 51,00 x 45,00 x 8,50 m libres (graderío fijo para 200 espectadores).

• Campo de fútbol 7.

•4 pistas de pádel.

•1 pista polideportiva exterior.

• Piscina cubierta, reglamentaria de 25,00 x 16,60 m.

• Piscina cubierta de enseñanza.

• Área de hidroterapia/SPA.

• 3 salas polivalentes de mínimo 250,00 m2 cada una.

• Locales auxiliares y técnicos.

• Espacios asociados al deporte.

Si estos equipamientos no quedan perfectamente definidos, nos encontraremos con ofertas que plantean pabellones de dimensiones reducidas y que durante la gestión del contrato se acaban reconvirtiendo en salas de fitness, o piscinas donde no se pueden realizar competiciones, y por lo tanto, en equipamientos donde no se realizarán ni escuelas ni competiciones deportivas. y no nos olvidemos que estos equipamientos no son rentables para la iniciativa privada, y si nos surge alguna duda, analicemos que centros deportivos de iniciativa privada han construido estos equipamientos donde cada uno de nosotros vivimos.

Si a la administración le interesa la construcción de otros equipamientos deportivos, pero duda de que a las empresas que se presenten al concurso les salga viable su plan de explotación, podría poner como mejora del criterio de adjudicación la mejora del anteproyecto, mediante el siguiente ejemplo:

. Mejoras del Anteproyecto: Hasta X puntos.

A) Piscina al aire libre y sus equipamientos (Incluyendo sus vestuarios): hasta X/2 puntos.

B) Campo de fútbol 11: hasta X/2 puntos.

Se valorará:

Diseño de la piscina y su adaptación a la competición.

Superficie de lamina de agua de la piscina.

Dotación de hierba artificial e iluminación al campo de fútbol 11

Gradas en estos equipamientos.

2. Elaboración de unas normas de Programación de Actividades Deportivas.

La Programación de las Actividades Deportivas se deberían regular por una serie de normas donde deberían quedar perfectamente definidas a quién, en que horario y con qué frecuencia se tienen que desarrollar las actividades en los grupos en edad escolar, y que sería interesante plasmarlas en un anexo al P.P.T. Si no quedan perfectamente claras estas condiciones en dichos pliegos, nos podremos encontrar clases masificadas, planificadas en horarios valles con el único objetivo de cumplir el contrato aunque se vayan a quedar vacías, o con una duración de la sesión menor para abaratar costes.

A continuación se plasma un modelo reducido de dicho anexo:

GRUPO	**INFANTIL**	**De 2 hasta 14 años (ambos inclusive).**		
ACTIVIDADES	**NÚMERO MÁXIMO DE ALUMNOS**	**DURACIÓN MÍNIMA**	FRANJA HORARIA	FRECUENCIA (semanal)

PROGRAMA (Hasta 5 años)

ACTIVIDAD ACUÁTICA				
Natación Peques 3 años	5	30 min.	De lunes a viernes entre las 16 y las 19 horas	1, 2 ó 3 sesiones
Natación Peques 4 y 5 años	7			
Matronatación	8			1 ó 2 sesiones
ACTIVIDAD FÍSICA				

Educación Física de Base (4 y 5 años.	15	45 min.	De lunes a viernes entre las 16 y las 19 horas	1, 2 ó 3 sesiones

PROGRAMA (6 a 14 años)

ESCUELAS DEPORTIVAS					
Escuela Actividad Acuática	1 CALLE	2 CALLES	30 min.	De lunes a viernes entre las 16 y las 19 horas	1, 2 ó 3 sesiones
Nivel - 0. Piscina 25 m.	10 ó 12				
Nivel - 1. Piscina 25 m.	15	20			
Nivel – 2. Piscina 25 m.	15	25			
Otras Actividades Acuáticas.	Igual que Nivel 2		60 min		
Escuela Polideportiva	25 máx.				
Escuelas Deportes Colectivos.					
Escuelas Deportes Individuales					

3. Elaboración y Desarrollo de un Programa de Actividades Deportivas.

En el P.P.T. se debería establecer a través de un anexo una oferta mínima de actividades, tanto en variedad como en las plazas a ofertar. Este programa podría ser de aplicación en la temporada de invierno (de 1 de septiembre a 30 de junio) pudiendo fijar otro programa para los meses de verano, o dejando libertad al concesionario.

A continuación se muestra un modelo reducido de dicho **anexo X** al grupo de edad escolar, aunque se podría realizar uno global con todos los grupos de edad:

ACTIVIDADES	INFANTILES 6 a14 años	JÓVENES 15 a 20 años	DISCAPACITADOS
Aeróbic		**50**	
Natación	**672**	**200**	**4 GRUPOS**
Actividad Acuática Peques	**70**		
Matronatación	**32**		
Ed. Física de Base Peques	**30**		
2 Escuelas Deporte Individual	**200**	**150**	
2 Escuelas Deporte Colectivo	**200**	**100**	
Escuela Polideportiva	**50**		
TOTAL	**1254**	**500**	**4 GRUPOS**

(Estas plazas estarían establecidas con frecuencia de 1 sesión por semana, siendo aplicable cualquier otra frecuencia de las establecidas en la Ordenanza Fiscal Reguladora de la Tasa por Prestación de Servicios en Centros Deportivos o normativa vigente en cada momento, aplicando el recalculo, según la fórmula: plazas / frecuencia semanal).

Si una mayor oferta obligatoria en el grupo de edad escolar es un elemento prioritario en la gestión del centro, y en el caso del Ayuntamiento de Madrid así lo es, se potenciará en los

criterios de adjudicación mediante la siguiente fórmula, y esa importancia vendrá condicionada en el porcentaje de puntos sobre el total.

Ejemplo de criterio de adjudicación:

Por la oferta de actividades deportivas para infantiles y jóvenes. Hasta X puntos.

Se otorgaría la máxima puntuación a la oferta que presente un mayor número de plazas adicionales a lo exigido en el **Anexo X** al P.P.T. y se valoraría proporcionalmente el resto.

Para la valoración se utilizará como criterio de ponderación el número de sesiones semanales. Se valorará el nº de plazas mensuales totales ponderadas.

Nº de Plazas mensuales de Frecuencia 1 sesión semanal (A)	**Nº de Plazas mensuales de Frecuencia 2 sesiones semanales (B)**	**Nº de Plazas mensuales de Frecuencia 3 sesiones semanales (C)**	**Nº de plazas mensuales totales ponderadas** **A x 1+ B x 2+ C x 3**

4) Reservas de unidades deportivas gratuitas para el Ayuntamiento de Madrid.

Al querer el Ayuntamiento de Madrid potenciar o como mínimo, mantener las competiciones municipales, como medio de fomentar el deporte en edad escolar, en los P.P.T. habría que incluir una clausula o anexo donde se especifique que se reserva el uso gratuito, para la realización de los Juegos Deportivos Municipales y otras competiciones, de las unidades deportivas y por los tiempos y días de la semana detallados que se pormenorizan en el ejemplo siguiente:

Anexo Y: Reserva de unidades deportivas gratuitas para el Ayuntamiento de Madrid.

El Ayuntamiento de Madrid se reserva el derecho para utilizar por temporada deportiva, sin cargo alguno, para la para la realización de los Juegos Deportivos Municipales y otras competiciones, las unidades deportivas durante el tiempo que a continuación se detalla:

1. El pabellón polideportivo completo por un tiempo máximo de 5 horas por fin de semana.
2. La piscina de 25 metros. por un tiempo máximo de 8 horas diarias en 4 sábados o domingos, por temporada deportiva.
3. El campo de fútbol 7 por un tiempo máximo de 10 horas por fin de semana.
4. Si en el Centro Deportivo existiese dotación de otras unidades deportivas exteriores, por un tiempo máximo de 10 horas por unidad deportiva por fin de semana.

Con el mismo criterio de valoración de ofertas plasmado anteriormente , se podría aplicar una ponderación en función de las horas reservadas a dichas competiciones mediante el siguiente modelo de adjudicación:

Por la ampliación de horarios para reservas gratuitas para el Ayuntamiento de Madrid en el pabellón polideportivo. Hasta X puntos.

Se otorgará la máxima puntuación a la oferta que presente mayor número de horas de reserva gratuita adicional a lo exigido en el **Anexo Y** del P.P.T. y se valorará proporcionalmente el resto.

Unidad Deportiva	**Nº Horas Semanales (adicionales ofertadas)**

5) Reservas de unidades deportivas para entrenamientos a entidades deportivas mediante tarjeta de temporada (cesiones).

Al externalizar la gestión de un centro deportivo, habría que tener en cuenta que aunque les hallamos obligado a construir un pabellón o un campo de fútbol, si las empresas no se encuentran obligadas a reservar unos horarios a un precio muy ventajoso para los clubs, como son las cesiones, estas dedicarán estos espacios para la impartición de clase a adultos o a alquilarlos para equipos sénior o torneos de "empresa".

También habría que especificar en qué franjas horarias habría que realizar dichas reservas, ya que si no es un elemento contractual, las programarían entre el horario de apertura y el mediodía (lógicamente, en el horario valle), con lo que los equipos en edad escolar no podrían hacer uso de estas reservas y tendrían que ir a otras horas mediante el sistema de alquiler, lo que a muchos equipos les supondría su desaparición.

A continuación se incluye un modelo de anexo o clausula que plasma lo anteriormente expuesto:

Anexo Z: Entrenamientos a entidades deportivas mediante tarjeta de temporada (cesiones)

El concesionario está obligado a reservar para entrenamientos de lo siguientes espacios, mediante tarjeta de temporada, según lo establecido en la Ordenanza Fiscal Reguladora de la Tasa por Prestación de Servicios en Centros Deportivos del Ayuntamiento de Madrid o normativa vigente en cada momento.

El horario de entrenamientos, estará comprendido entre las 17:00 h. y las 23.00 h. de lunes a viernes (excepto festivos).

PISCINA:

Como mínimo se reservarán 2 calles de la piscina de 25 metros. durante 2 horas diarias para entrenamientos a entidades deportivas, entre las solicitudes presentadas.

CAMPO DE FÚTBOL 7:

Como mínimo se reservarán para entrenamientos a entidades deportivas durante 5 horas semanales de campo de fútbol 7, entre las solicitudes presentadas.

PABELLÓN:

Como mínimo se reservarán para entrenamientos a entidades deportivas durante 5 horas semanales de pabellón completo (o su equivalente en tercios de pabellón), entre las solicitudes presentadas.

OTRAS UNIDADES DEPORTIVAS EXTERIORES:

Como mínimo se reservarán para entrenamientos a entidades deportivas entre las solicitudes presentadas, teniendo en cuenta:

Si en el Centro Deportivo existiese dotación de cualesquiera otras unidades deportivas exteriores, se reservará como mínimo cada unidad deportiva, para entrenamientos a entidades deportivas, durante 2 horas semanales entre las solicitudes presentadas.

Al igual que en los casos anteriores con los criterios de valoración de ofertas, se podría aplicar una ponderación en función de las horas reservadas a dichos entrenamientos mediante el siguiente modelo de adjudicación:

Por la ampliación de horarios para entrenamientos a entidades deportivas mediante tarjeta de temporada. Hasta x puntos.

Se otorgará la máxima puntuación a la oferta que presente mayor número de horas adicionales a lo exigido en el **anexo Z** del P.P.T. y se valorará proporcionalmente el resto, en el horario comprendido entre las 17:00h y las 23:00h de lunes a viernes, en el Pabellón Polideportivo, Campo de fútbol 7 y Piscina

	Pabellón completo
Nº de horas semanales adicionales ofertadas	

	Campo de fútbol 7
Nº de horas semanales adicionales ofertadas	

Nº de calles diarias (de lunes a viernes), adicionales ofertadas.	**Piscina:** **Nº de horas**

6) Retribución del concesionario.

En las concesiones realizadas por el Ayuntamiento de Madrid se han fijado como podría el concesionario obtener remuneraciones a través de las siguientes vías de financiación:

A) Servicios de carácter deportivo en el Centro Deportivo Municipal:

Tarifas a abonar por los usuarios: el concesionario tendría derecho a percibir por la prestación de los servicios deportivos, las tarifas que se fijen por el órgano de contratación en el acuerdo de adjudicación, que se ajustarán a los importes establecidos por el Ayuntamiento de Madrid en la vigente Ordenanza Fiscal Reguladora de la Tasa por Prestación de Servicios en Centros Deportivos y Casas de Baños o normativa que le sustituya.

Estas tarifas son las mismas que las que se aplican en los centros deportivos de gestión directa, y con las mismas bonificaciones para los diferentes grupos de edad, infantiles (3 a 14 años) una bonificación del 50% sobre la tarifa de adulto, y joven (15 a 20 años) una bonificación del 25%.

El concesionario podrá obtener ingresos por la explotación de las zonas complementarias de explotación comercial, caso de su inclusión, según cláusula 5.

B) Otros ingresos por otros servicios no deportivos prestados en el Centro Deportivo Municipal:

-Usos asociados.

-Explotación de venta mediante máquinas expendedoras de bebidas refrescantes, café, productos sólidos y productos de aseo.

-Publicidad.

Todos estos servicios y su posibilidad de realización deberían quedar perfectamente definidos, en los pliegos reguladores del contratos.

C) Aportaciones públicas a la explotación.

Este último punto nos podría servir como resumen de todos los anteriores, ya que para poder sacar a licitación una concesión es necesario realizar previamente un estudio de viabilidad donde se estudien y cuantifiquen los anteriores puntos anteriores.

El estudio de viabilidad sería el crisol donde se tiene que introducir y fundir todos los elementos contractuales, es decir, todas las exigencias que queremos que se den en la gestión del centro (normativa técnica, oferta mínima de plazas por grupo de edad, aplicación de tarifas, reservas de uso, horario de apertura del centro, posibles usos asociados etc.,) y que como resultado dirá si la administración tiene que hacer una aportación económica para dar viabilidad al proyecto, o sí se le puede pedir canon a los licitadores. Además, este estudio tiene que proyectarse a lo largo de toda la vigencia del contrato (en la ciudad de Madrid estamos aplicando el criterio de diez años mas quince de prórrogas en la concesión de servicio público, y de cuarenta años en la concesión de obra pública).

Si este estudio de viabilidad no es real y coherente, en los tiempos de crisis que vivimos, tendremos muchas posibilidades de que se quede desierta la licitación.

Y es en esta etapa de la redacción de los pliegos en la que tendremos que estar convencidos de querer potenciar el deporte en edad escolar, en la ponderación de los criterios de adjudicación, y que no se de la máxima importancia a la rebaja a la aportación pública o se minoren los elementos contractuales que favorecen el uso de este grupo de edad a fin de mejorar los ingresos por la programación de otro tipo de actividades y se mantenga la aportación pública a la explotación.

Para terminar esta ponencia, me gustaría plantear la siguiente reflexión: A los 15 años existen más ex-deportistas que deportistas. Esta debilidad del deporte escolar se traduce en un problema desde la óptica del deporte municipal. Por ello, uno de nuestros retos, al margen de incrementar la práctica de actividad física y deportiva de nuestra población en edad escolar, es consolidar los valores educativos y éticos del deporte evitando su debilitamiento puesto que ello si constituiría una verdadera crisis para el sector deportivo, independientemente de su forma de gestión.

EL PLAN DEL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR DE ANDALUCÍA

Romero Ramos, Mª.J.

Jefa de Servicio de Programas y Actividades Deportivas

Dirección General de Planificación y Promoción del Deporte.

Consejería de Turismo, Comercio y Deporte

Junta de Andalucía

1. Introducción.

La Administración de la Junta de Andalucía tiene la competencia en el fomento del deporte en sus diferentes niveles, que incluye la planificación, la coordinación y el fomento del deporte en edad escolar. La práctica deportiva constituye un fenómeno social de gran trascendencia en la sociedad actual y contribuye al desarrollo integral de las personas y por ello es importante garantizar la posibilidad de la práctica de un deporte acorde con las diferentes necesidades e intereses.

El protagonismo actual del deporte y su actividad hace que exista una nueva dimensión social del fenómeno deportivo que se concreta en diferentes niveles de práctica. En base a la misión de universalización de la práctica deportiva, la ley del deporte andaluz reconoce como un derecho de todo ciudadano el conocerlo y practicarlo de manera libre y voluntaria en condiciones de igualdad y sin discriminación alguna, el deporte en edad escolar, realizado por escolares entre 6 y 18 años en horario no lectivo, adquiere especial relevancia expresándose a través del ocio-recreación hasta el rendimiento deportivo y suponiendo el pilar fundamental del Sistema Deportivo Andaluz.

La práctica deportiva en edad escolar se configura como motor para el desarrollo del sistema deportivo en cada uno de sus niveles, ya que representa el primer eslabón para alcanzar una continuada e idónea práctica deportiva en edades posteriores. Así mismo, reporta beneficios para la salud de los niños, niñas y jóvenes, contribuye a su formación integral y desarrollo, y puede llegar a desempeñar una función preventiva e integradora de primera magnitud en los escolares.

En esta línea, atendiendo al conjunto de intereses de los escolares andaluces y con el objetivo de garantizar una práctica deportiva de calidad, se establece la necesidad de aunar los esfuerzos de las diferentes instituciones, públicas y privadas, que a raíz del Estatuto de Autonomía de Andalucía y de conformidad con la normativa reguladora la Comunidad Autónoma tiene la competencia exclusiva en materia de deportes y actividades de tiempo libre. En esta línea, el Estatuto reconoce la competencia exclusiva en materia de enseñanza no universitaria, lo que comprende, entre otras atribuciones, las relativas a las actividades complementarias y extraescolares. Además la Ley 6/1998, de 14 de diciembre, del Deporte, presta una atención específica al deporte en edad escolar y la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía establece que la Consejería competente en materia de educación promocionará la implantación de la práctica deportiva en los centros escolares en horario no lectivo, que tendrá, en todo caso, un carácter eminentemente formativo.

En este contexto se desarrolló el Decreto 6/2008, de 15 de enero, por el que se regula el Deporte en Edad Escolar en Andalucía y en el que se contemplan medidas que garantizan un equilibrio y coherencia entre las diferentes instituciones y entidades competentes en materia de deporte en edad escolar y los diferentes contextos en los que los jóvenes deportistas están inmersos, es decir, el personal, familiar, académico y deportivo. El citado Decreto dedica el Capítulo II al Plan de Deporte en Edad Escolar de Andalucía, que a tenor de lo dispuesto en su artículo 11 estará constituido por los programas promovidos a iniciativa de la Administración de la Junta de Andalucía, las entidades locales y las entidades deportivas andaluzas, cuya integración en el Plan se aprobará con carácter anual por Orden conjunta de las Consejerías competentes en materia de educación, salud y deporte, a propuesta de la Comisión de

Seguimiento del Plan de Deporte en Edad Escolar de Andalucía, previa solicitud por las entidades proponentes a la Consejería competente en materia de deporte.

2. Misión, visión, estrategias y objetivos del plan del deporte en edad escolar de Andalucía.

La Orden de 11 de enero de 2011, conjunta de las Consejerías de Educación, Salud, y Turismo, Comercio y Deporte, regula el Plan de Deporte en Edad Escolar de Andalucía, y así mismo aprueba los programas que lo integran en el curso 2010-2011.

La misión del Plan es atender las necesidades deportivas de la población en edad escolar y potenciar el ocio activo y saludable a través de la práctica deportiva mediante una oferta ordenada y coordinada entre las administraciones con competencia en materia de educación, salud y deporte, las entidades locales y las federaciones y clubes deportivos andaluces. Así mismo, su visión es proporcionar a toda la población en edad escolar de Andalucía la oportunidad de practicar el deporte que más se adapte a sus necesidades, intereses y capacidades, en condiciones de excelencia.

Ejes estratégicos del Plan:

- La práctica deportiva impulsora de hábitos de ocio saludables desde la edad escolar y para siempre.
- La formación del deportista de rendimiento desde la base.

Líneas estratégicas del Plan:

- Incrementar la oferta de práctica deportiva adaptada a las necesidades de la población en edad escolar y orientada a la consolidación de hábitos saludables y de vida activa.
- Mejorar las condiciones en las que se forman los deportistas con cualidades excepcionales para la práctica deportiva.

Objetivos generales del Plan son:

- Incrementar la tasa de práctica deportiva de la población en edad escolar, hasta conseguir su universalización, con especial énfasis en la participación femenina.
- Realizar una oferta de programas de deporte en edad escolar que atienda a la diversidad de necesidades e intereses de la población en edad escolar, con especial interés por colectivos vulnerables como las personas con problemas de salud o discapacidad, las personas inmigrantes y los colectivos con dificultades socioeconómicas.
- Concienciar a la sociedad de la importancia que para la salud de la población en edad escolar tiene una práctica físico-deportiva regular y sistemática.
- Conseguir la plena autonomía de la población en edad escolar participante en el proceso de formación físico-deportiva, para que el deporte llegue a formar parte de un estilo de vida saludable como la manera más adecuada de ocupación y disfrute activo en su tiempo de ocio presente y futuro.
- Formar al alumnado participante en el deporte en edad escolar como persona espectadora, consumidora y practicante crítica y reflexiva, para que tenga iniciativa y opinión propia ante el hecho cultural del deporte en sus diferentes manifestaciones.
- Educar a través de la práctica deportiva en valores individuales y sociales para que éstos constituyan la guía del quehacer diario del deportista.
- Mejorar las condiciones en las que se forman a los deportistas en edad escolar con altas capacidades para el deporte de rendimiento.
- Alcanzar una coordinación efectiva de la Administración de la Junta de Andalucía, las entidades locales y las entidades deportivas andaluzas que propicie una oferta de

programas de deporte en edad escolar ordenada, coherente, conjunta y tendente a la excelencia.

3. Ámbitos participativos del deporte en edad escolar.

Los programas incluidos en el Plan se incluyen en los siguientes ámbitos participativos contemplados en el artículo 4 del Decreto 6/2008:

- Iniciación, dirigido a toda la población en edad escolar que tenga como objetivo la familiarización o toma de contacto con una o varias modalidades o especialidades deportivas. En este ámbito primarán los fines formativos y recreativos. Se desarrollará en el marco territorial municipal en espacios deportivos escolares, municipales o de clubes deportivos.

- Promoción, dirigido a los deportistas en edad escolar que deseen participar en juegos o competiciones de ámbito municipal, con fines básicamente formativos y recreativos, teniendo como punto de partida, preferentemente, el centro educativo, y posibilitando la proyección de los deportistas en edad escolar que participen en este ámbito a los niveles provincial y autonómico.

- Rendimiento de Base, que irá dirigido a aquellos deportistas en edad escolar interesados en desarrollar un mayor nivel deportivo. Sus objetivos serán principalmente formativos y competitivos y tendrá como punto de partida el club deportivo inscrito en el Registro Andaluz de Entidades Deportivas, pudiendo proyectarse a cualquier ámbito territorial.

4. Programas del plan del deporte en edad escolar de Andalucía

Según lo establecido en la Resolución de 17 de marzo de 2011, de la Dirección General de Planificación y Promoción del Deporte, por la que se establecen las bases para la inclusión de programas de deporte en edad escolar en el Plan de Deporte en Edad Escolar de Andalucía se exponen los objetivos y programas incluidos en cada uno de los ámbitos citados.

Ámbito de Iniciación

Objetivos de los Programas incluidos en el ámbito de iniciación:

- Desarrollar la capacidad de movimiento a través de las habilidades y destrezas que hacen posible la práctica físicotécnico- táctica-psíquica de cada deporte.

- Aprender los fundamentos técnicos, tácticos y físicos e identificar principios de juego que van aumentando progresivamente su complejidad estructural y funcional.

- Conseguir que los niños, niñas y jóvenes participantes desarrollen una acción de juego autónoma e intencional en cada uno de los roles que asume el jugador en estos juegos deportivos. Será fundamental realizar énfasis en el desarrollo de los mecanismos de percepción y de decisión.

- Propiciar un marco de salud dinámica como un indicador acertado de calidad de vida.

- Valorar diferentes comportamientos que se manifiestan en la práctica deportiva y tomar una postura crítica ante determinados fenómenos anómalos de la misma.

- Crear un ambiente de convivencia valorando la multiculturalidad y las diferencias individuales derivadas de las condiciones psíquicas, físicas y sociales del alumnado, como aspecto fundamental del crecimiento personal y social.

- Adquirir valores, tanto individuales como colectivos, permitiendo al deportista en edad escolar desenvolverse correctamente en la sociedad.

Los programas que integran este ámbito son los siguientes: Escuelas Deportivas de Centros Educativos, Escuelas Deportivas de Clubes, Escuelas Deportivas Municipales y Escuelas Deportivas de Verano.

Ámbito de Promoción

Objetivos de los Programas incluidos en el ámbito de promoción:

- Promover y potenciar el deporte y la actividad física como una práctica habitual entre la población en edad escolar.
- Establecer un contacto de formación humana e intersocial entre los diferentes núcleos de la población.
- Completar la formación integral del alumnado de las escuelas deportivas promoviendo el juego limpio y participativo, exaltando las virtudes de la diversión entre sus participantes.
- Conseguir la integración social de colectivos desfavorecidos y favorecer la participación de niñas y mujeres.
- Fomentar la práctica del deporte como parte esencial de un estilo de vida activa y favorecedor de salud presente y futura.
- Sensibilizar a los deportistas en edad escolar acerca de la importancia de respetar y cuidar el medio ambiente y de practicar deporte sostenible.

Los programas incluidos en este ámbito son: Encuentros Deportivos Internos, Encuentros Deportivos Municipales Intercentros, Encuentros Deportivos Municipales de Verano, Encuentros Deportivos Comarcales Intercentros, Encuentros Deportivos Provinciales Intercentros, Encuentros Deportivos Preuniversitarios Intercentros y el Encuentro Deportivo Escolar de Andalucía (EDEA).

Ámbito de Rendimiento de Base

Objetivos de los Programas incluidos en el ámbito de rendimiento de base:

- Identificar a deportistas con altas capacidades para la práctica del deporte.
- Mejorar las condiciones de entrenamiento que posibiliten la mejora en el rendimiento de los deportistas previamente identificados.
- Mejorar las prestaciones que permitan al deportista alcanzar la condición de deportista de alto nivel.
- Confeccionar las selecciones andaluzas en edad escolar.

Los programas que integran este ámbito son: Identificación y Selección de Talentos Deportivos, Formación de Talentos Deportivos, Perfeccionamiento de Talentos Deportivos y los Campeonatos de Andalucía de Rendimiento de Base (CAREBA)

Todos los programas deben prever actuaciones transversales relacionadas con la formación en valores.

5. Comisiones de seguimiento y procedimiento de inclusión de programas en el plan del deporte en edad escolar de Andalucía.

La Orden de 9 de junio de 2009, conjunta de las Consejerías de Educación, Salud, y Turismo, Comercio y Deporte, determina la composición y régimen de las Comisiones de Seguimiento del Plan de Deporte en Edad Escolar de Andalucía.

La Comisión de Seguimiento del Plan de Deporte en Edad Escolar de Andalucía es el órgano de coordinación entre la Administración de la Junta de Andalucía con las Administraciones Locales y las entidades con programas incluidos en el citado Plan, velando por el correcto funcionamiento y coordinación de todas las actuaciones contempladas en el Plan del Deporte en Edad Escolar de Andalucía.

Las Comisiones Provinciales de Seguimiento del Plan de Deporte en Edad Escolar de Andalucía son los órganos de coordinación a nivel provincial del Plan.

Las Comisiones Provinciales informarán preceptivamente de la Comisión de Seguimiento de las solicitudes de inclusión de programas en los ámbitos de iniciación y de promoción presentadas por las entidades que tengan su sede o domicilio en su ámbito territorial, para lo cual remitirán a ésta la solicitud con un informe. Así mismo, la Dirección General de Planificación y Promoción del Deporte remitirá a la Comisión de Seguimiento las solicitudes de inclusión de programas en el ámbito de rendimiento de base.

La Comisión de Seguimiento propondrá para su integración en el Plan los programas que se ajusten a lo establecido en la Resolución por la que se establecen las bases para la inclusión de programas de deporte en edad escolar y obtengan una puntuación mínima según los criterios de valoración establecidos en la misma.

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 11.2 del Decreto 6/2008, de 15 de enero, por Orden conjunta con carácter anual de las Consejerías competentes en materia de educación, salud y deporte se aprueban los programas que integran el Plan en cada curso académico.

6. Bibliografía.

DECRETO 6/2008, de 15 de enero, por el que se regula el deporte en edad escolar en Andalucía BOJA núm. 21, de 30 de enero de 2008.

LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA núm.252 de 26 de diciembre de 2007.

LEY 6/98, de 14 de diciembre, del Deporte. BOJA núm.148, de 29 de diciembre.

ORDEN de 11 de enero de 2011, conjunta de las Consejerías de Educación, Salud, y Turismo, Comercio y Deporte, por la que se regula el Plan de Deporte en Edad Escolar de Andalucía, y se aprueban los programas que lo integran en el curso 2010-2011. BOJA núm.53 de 16 de marzo 2011.

ORDEN de 9 de junio de 2009, conjunta de las Consejerías de Educación, Salud, y Turismo, Comercio y Deporte, por la que se determina la composición y régimen de las Comisiones de Seguimiento del Plan de Deporte en Edad Escolar de Andalucía. BOJA núm 132 de 9 de julio de 2009.

RESOLUCIÓN de 17 de marzo de 2011, de la Dirección General de Planificación y Promoción del Deporte, por la que se establecen las bases para la inclusión de programas de deporte en edad escolar en el Plan de Deporte en Edad Escolar de Andalucía. BOJA núm. 62 de 29 de marzo 2011.

RESOLUCIÓN de 22 de julio de 2011, de la Dirección General de Planificación y Promoción del Deporte, por la que se modifica la Resolución de 17 de marzo de 2011, por la que se establecen las bases para la inclusión de programas de deporte en edad escolar en el Plan de Deporte en Edad Escolar de Andalucía. BOJA núm. 159 de 16 de agosto de 2011.

DEPORTES ESCOLAR EN ALMUSSAFES

López López, A.

Técnic d´esports

Ajuntament d´Almussafes

1. Introducción.

Almussafes es una localidad situada en la Comarca de la Ribera Baja. Su población censada en fecha 1 de Enero de 2008 es de 8.189 habitantes, y que cuenta con un tejido asociativo deportivo muy importante. En la actualidad están dados de alta en el registro de entidades deportivas 19 clubes, y desarrollan su programas y actividades con el impulso del Ayuntamiento de Almussafes.

El Ayuntamiento de Almussafes, siguiendo los criterios fundamentales de la Ley del Deporte de la Comunidad Valenciana 2/2011 de 22 de Marzo de la Generalitat Valenciana, y concretamente sus competencias en materia de deportes reguladas en el artículo 7 de esta ley, promueve actividades deportivas para todos los sectores de la población, fomenta su asociacionismo deportivo, construye nuevas infraestructuras deportivas y en definitiva dota de calidad de vida a sus ciudadanos, posibilitándoles una práctica físico deportiva variada y de calidad.

Para ello, una de las iniciativas más dinamizadoras del deporte local fue la creación del “CONSEJO MUNICIPAL DE DEPORTES” mediante acuerdo plenario de 27 de febrero de 1998, al amparo de lo dispuesto en los artículos 119 y 130 y siguientes del real decreto 2.568/86, de 28 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de Organización, Funcionamiento y Régimen Jurídico de las Entidades Locales (ROF). Igualment, se aprobó un nuevo Reglamento de Funcionamiento que fue aprobado por el Pleno del Ayuntamiento el día 6 de Marzo de 2010, y publicado edicto en el BOP de Valencia número 101 de 28 de abril de 2010.

En la actualidad la línea de trabajo de este Ayuntamiento va marcado por la labor que realiza el Consejo Municipal de Deportes constituido por 22 entidades (19 deportivas, un representante de cada uno de los dos colegios existentes, un representante del instituto y 4 representantes de la corporación municipal). Además hay que indicar que para ofrecer una mayor participación en los asuntos deportivos de la localidad, mediante la modificación del reglamento del Consejo Municipal, se ha permitido la entrada de otras entidades, que aunque no estén inscritas como deportivas, puedan participar en este Consejo, con voz pero sin voto, recibiendo todas las convocatorias y documentación relativas al Consejo Municipal de deportes.

Los objetivos aquí expuestos corresponden a los marcados por el propio Consejo Municipal de Deportes, con la firme propuesta de conseguirlos a medio plazo, realizando una programación firme y seria, ampliando gradualmente las actividades para alcanzar la totalidad de estos.

- Fomentar el deporte para todos, como forma de crear hábitos sociales entre la población
- Fomentar el impulso a los clubes, como estructuras asociativas básicas que propicien la integración social de sus miembros.
- Promover el apoyo a los deportistas.
- Fomentar los deportes autóctonos, como forma de promocionar y mantener las tradiciones deportivas de la localidad.
- Planificar las necesidades de instalaciones y equipamientos deportivos.

- Velar por el establecimiento de medidas que faciliten la utilización por las personas con minusvalías de las instalaciones y equipamientos deportivos para la realización de actividades físicas o deportivas especificas.
- Considerar al medio natural como espacio deportivo, haciéndolo compatible con la protección del medio ambiente
- Velar por la exigencia de garantías médico-sanitarias en la práctica de la actividad deportiva y de las condiciones de higiene y seguridad en las instalaciones como forma de prevención de riesgos.
- Velar por la previsión de la cobertura de riesgos en la actividad deportiva respecto a responsabilidades en el que incurran deportistas, organizadores o titulares de la instalación.
- Proponer el apoyo a la investigación deportiva, así como la formación y actualización del personal técnico.
- Velar por la difusión de juego limpio y la no utilización de sustancias perniciosas en la práctica deportiva.
- Proponer el establecimiento de medidas correctoras y sancionadoras por actos violentos y antideportivos.
- Velar por la promoción de programas de tecnificación deportiva que faciliten a los jóvenes su formación deportiva a todos los niveles.
- Proponer la programación y la coordinación de un calendario de actividades deportivas único entre todas las entidades deportivas.
- Fomentar la participación y relación social, mediante una línea pedagógica-técnica correcta.
- Incrementar la actividad física entre los vecinos de Almussafes.
- Fomentar los elementos fundamentales del Deporte.
- Crear una oferta coherente a la demanda que facilite la incorporación de los jóvenes al mundo de la actividad físico deportiva.
- Crear la base y fundamentación de nuevos deportes en coherencia a la demanda.
- Crear en el alumno una conciencia deportiva, aproximándolos a las actividades físico deportivas, como vía para mejorar su adaptación al medio donde desarrolla su actividad cotidiana, fomentando los valores deportivos.

2. Deporte escolar.

Dentro del ámbito general de las actividades físico-motrices, el deporte constituye una de las áreas de mayor expresión en todos los niveles. Puede ser orientada hacia la recreación, mejora de la condición física, rendimiento deportivo y para la mejora o mantenimiento de la salud. Al mismo tiempo es un excelente medio educativo durante el proceso de formación del individuo, ya que desarrolla su capacidad de movimiento, el análisis de situaciones y la relación con los demás. Pero este desarrollo de las facultades físico motrices no aportaría nada si no fueran acompañadas de un contenido educativo que puede darle su dimensión social.

Por tanto en la realización de las escuelas de iniciación deportivas que se organizan en e localidad de Almussafes, se basan en una serie de criterios y objetivos que son los que marcarán las

estrategias a seguir, dentro de una organización técnica correcta y adecuada a las necesidades de nuestra población.

La idea es fomentar toda clase de deporte desde una perspectiva de calidad de enseñanza y aprovechando todos los medios disponibles en el municipio. Dentro del desarrollo normal de las escuelas de iniciación técnico-deportiva, podemos distinguir varios niveles:

- Iniciación.
- Perfeccionamiento.
- Especialización.

2.1.- Desarrollo Genérico del Programa.

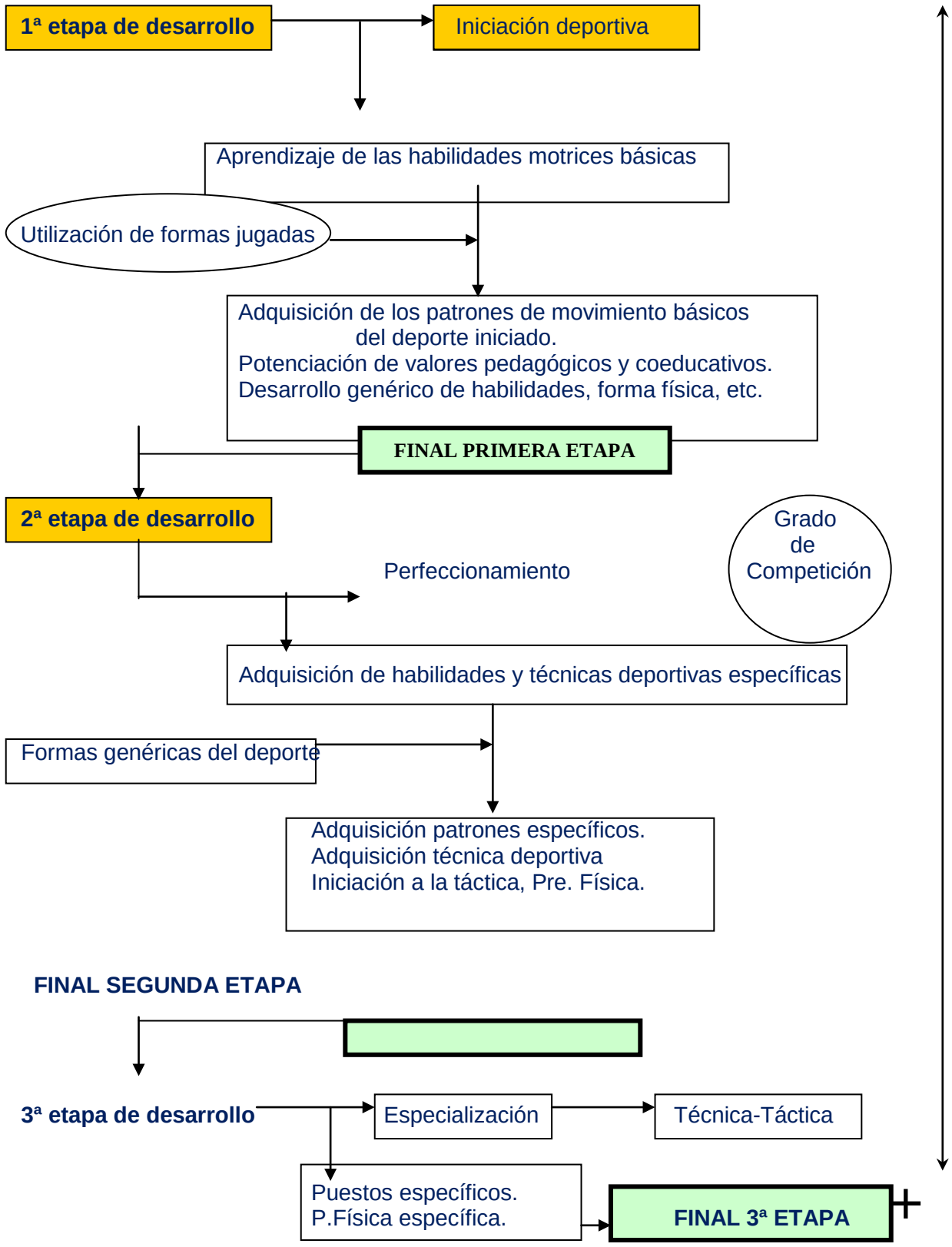
En el siguiente esquema se pretende mostrar las diferentes etapas en las que se basa nuestro programa de escuelas deportivas. Todas ellas siguen estas líneas de actuación, unificando los criterios a seguir, teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo de los alumnos/as y lógicamente aprovechando las diferentes etapas, para la adquisición de las habilidades genéricas y especificas deportivas de una forma progresiva organizada.

Cabe indicar que el modelo de gestión que se utiliza en la organización de las escuelas deportivas son diversas en función de las necesidades. Así, todas las escuelas de carácter méramente lúdico y formativo son municipales y por tanto controladas directamente por el Ayuntamiento. Sin embargo, las escuelas deportivas de iniciación y rendimiento, por tanto competitivas, son gestionadas directamente por los clubes deportivos locales. El establecimiento de subvenciones mediante unas bases rigurosas de control, posibilitan una estructura deportiva escolar eficaz.

En la primera etapa primarán los aspectos genéricos, es decir, el desarrollo de las habilidades motrices básicas, y las habilidades genéricas del deporte iniciado, sin entrar en una especialización técnica prematura. Las acciones y actividades a utilizar serán los juegos y formas jugadas, con el fin de hacer atractivas y divertidas las clases. Pensamos que es vital que primero el niño y la niña posean un alto dominio motriz (desplazamientos, coordinación, equilibrio, lateralidad, etc., etc.) para posteriormente dominar las situaciones específicas.

En la segunda se buscará el aprendizaje de las técnicas básicas y específicas de ese deporte, iniciando a los alumnos, igualmente, en la táctica a través de juegos deportivos, aprovechando que todos los alumnos/as puedan experimentar los puestos específicos. Cuidamos no especializar demasiado pronto a los alumnos/-as, con lo que todos podrán aprender las técnicas específicas de cada puesto. Con este aspecto se intenta que los alumnos/-as capten mayores riquezas deportivas, ya que aprenderán y comprenderán todas las situaciones de juego.

Por último, se pasa a una “especialización” deportiva, en donde los alumnos/-as se adaptan a determinados puestos específicos. Se continúa con un perfeccionamiento de la técnica, una mayor preparación física, y un mayor conocimiento y dominio de la táctica individual y colectiva.



ISBN 978-84-939424-0-3

P. Psicológica.

2.2.- Objetivos generales.

Los objetivos generales en el desarrollo del deporte escolar en la localidad de Almussafes son:

- Fomentar la participación y relación social, mediante una línea pedagógica-técnica correcta.
- Incrementar la actividad física.
- Incrementar el nivel técnico del Deporte de Base.
- Fomentar los elementos fundamentales del Deporte.
- Crear una oferta coherente a la demanda que facilite la incorporación de los jóvenes al mundo de la actividad físico deportiva.
- Crear la base y fundamentación de nuevos deportes en coherencia a la demanda.
- Mejorar la calidad de la enseñanza, mediante cursos de formación específicos de reciclaje.
- Crear en el alumno una conciencia deportiva, aproximándolos a las actividades físico deportivas, como vía para mejorar su adaptación al medio donde desarrolla su actividad cotidiana, fomentando los valores deportivos.
- Crear las bases de nuevas escuelas de iniciación deportiva. Prioridad: Escuela de Iniciación Técnico deportiva de Pelota Valenciana.
- Controlar bajo la realización de un servicio de medicina del deporte a todos los alumnos y alumnas, en que se incluya un reconocimiento médico completo y un seguimiento anual.
- Realizar un seguimiento fisiológico del deportista por parte de un servicio de medicina deportiva.
- Facilitar la recuperación del deportista mediante un servicio de fisioterapia deportiva y de rehabilitación y clínica médica.

ESQUEMA GENERAL DE DESARROLLO DE LAS ESCUELAS DE INICIACIÓN

Edad	Etapas		Propuestas	Actividades	Valoración
5	ETAPA FORMATIVA	EVITAR ESPECIALIZACIÓN	Facilitar el aspecto educativo. Favorecer el uso de las instalaciones municipales de los colegios. Desarrollar las habilidades motrices básicas, psicomotricidad. Primer contacto con la actividad física como formación y salud. Horario extraescolar. Relación social y aspecto lúdico	*Educación Física de Base (Psicomotricidad)* Juegos y ejercicios Animación deportiva	Gestión directa municipal
10	ETAPA POLIDEPORTIVA	TEMPRANA	Posibilitar la práctica deportiva. Educación integral completa. Adaptación al desarrollo evolutivo del niño/-a. Creación y consolidación de los patrones motrices básicos Actividades lúdicas y recreativas. Diferentes y diversas estructuras deportivas, fomentando las experien-cias positivas. Desarrollo de la salud, condición física a través de una actividad global.	*Actividad Polideportiva.* *Escuelas de iniciación técnico-deportivas* Natación Baile de salón. Danza moderna Baloncesto Balonmano Futbol Gimnasia Rítmica Pelota Valenciana Pesca	Desarrollo del deporte de base. Beneficio social Gestión directa Gestión indirecta a través de clubes deportivos locales

ISBN 978-84-939424-0-3

ESQUEMA GENERAL DE DESARROLLO DE LAS ESCUELAS DE INICIACIÓN DEPORTIVA

Edad	Etapas		Propuestas	Actividades	Valoración
12	ETAPA LÚDICO COMP.	DIVERSIÓN	- Especialización deportiva. Desarrollo de actividades lúdico-competitivas. Utilización instalaciones municipales	Escuelas de iniciación deportiva: Balonmano. Baloncesto. Fútbol. Gimnasia Rítmica Pelota Valenciana Pesca Escuelas lúdicas-recreativas: Natación. Bailes de salón. Danza moderna.	Gestión clubes Gestión directa
15 18	COMPETAPA	RENDIMIENTO	Utilización actividades competitivas-lúdicas. Posibilitar continuidad deportiva. Edad final de las escuelas deportivas.	Campeonatos locales. Actividades competitivas. Mismas escuelas deportivas. Competición federada. Clubes Deportivos de Almussafes	Desarrollo del deporte reglado Beneficio social

ISBN 978-84-939424-0-3

3. Reflexiones generales sobre el deporte y la actividad física escolar.

Según los últimos estudios (programa Thao-Salud apoyado por la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición, 2009) el 23% de los niños españoles sufre sobrepeso en mayor o menor medida.

El 30 de junio de 2011, la ministra de Sanidad Trinidad Jiménez, presentaba las conclusiones básicas del estudio de prevalencia de obesidad infantil “Aladino” (Alimentación, actividad física, desarrollo infantil y obesidad), en el que se concluía que el 45,2% de los niños y niñas de entre 6 y 9 años tiene sobrepeso.

Recomendaciones de entidades como NASPE (Nacional Association for Sport and Physical Education) indican que la actividad física recomendable, en niños de 5 a 12 años, debe situarse en 60 minutos, si no todos los días, prácticamente todos. (Datos extraídos de la publicación La actividad física en Escolares de Hernández, Ferrando, Quilez, Aragonés y Terreros). Así mismo la asociación española de Medicina del Deporte recomienda 60 minutos de ejercicio físico al día en estas edades.

Respecto de la asignatura de Educación Física, el informe aprobado el 13 de noviembre de 2007 por el Parlamento Europeo, considera que el número de horas dedicadas a esta asignatura ha disminuido en el último decenio en Primaria y Secundaria. También incluye recomendaciones a los Estados miembros, concretamente:

1. Solicita que imponga n la obligatoriedad de al menos tres clases de educación física por semana.

2. Se reconoce que lo recomendable es que los niños hagan ejercicio físico todos los días mediante actividades escolares y extraescolares.

El Eurobarómetro de 2006, muestra que en Europa existe un déficit de actividad física, más acusado entre la población española, que se encuentra a la cola de los países miembros.

Según el estudios de audiencia Infanitl y Juvenil de la asociación para la investigación de medios de comunicación, refleja que los niños españoles pasan 2 h. y 30 minutos al día viendo televisión y media hora más jugando a videojuegos o conectados a internet. Esto supone entre 20-25 hora semanales.

Los niños ya no van a jugar al parque o al patio del colegio en tardes y horas libres, ni practican juegos o actividades de movimiento, habilidad o carrera.

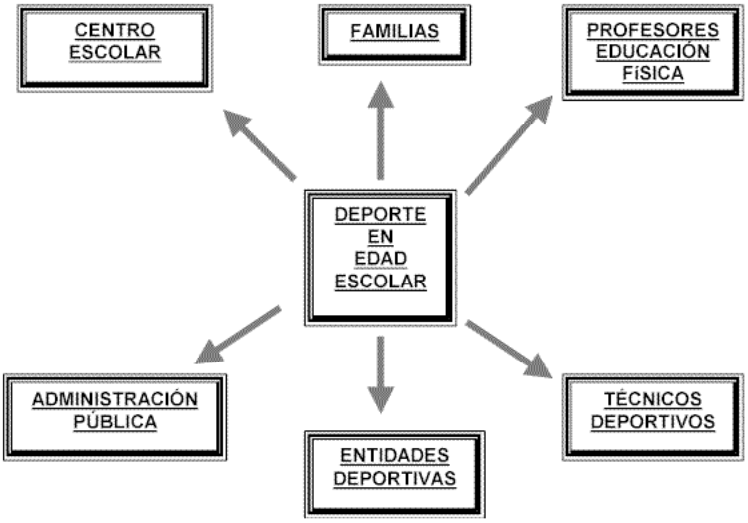
Cada vez son más los que acuden a clase por la mañana sin desayunar (o habiendo comido cuatro chucherías de camino que les sacien el apetito matutino).

El descanso nocturno se ve cada jornada de semana alterado, los ciclos de sueño-vigilia están condicionados y desequilibrados por el abuso de la TV y del Internet en horas indebidas;

El estudio que recibió el X Premio Nacional de Medicina Deportiva (2007), llevado a cabo por la Universidad de León en 137 escolares entre 11-13 años, se señala que “La escasa actividad física y deportiva genera más riesgo metabólico (obesidad, sobrepeso, trastornos endocrinos) que los propios hábitos alimenticios.

Igualmente, organismos como la OMS y algunos estudios sobre la repercusión del fomento de la práctica deportiva sobre el gastos sanitario, advierten que los estados que invierten 1 euro en actividad física y deporte, pueden obtener un ahorro de 6 euros en gastos sanitarios.

Los agentes claves en el desarrollo del deporte en edad escolar son:



Teniendo en consideración las reflexiones anteriores, así como los resultados de los estudios referenciados anteriormente, a continuación se indican una serie de recomendaciones que habría que tener en cuenta para mejorar la práctica deportiva escolar, mejorar la salud de los niños y adolescentes y crear un hábito deportivo en la sociedad española.

4. Recomendaciones.

1. Para la administración pública. Local, Autonómica, Estatal.

- Tener como objetivo básico crear hábito en la práctica de actividad física y deportiva, para eso es esencial:
- Aumentar el número de horas semanales a la asignatura de educación física, en todas las etapas educativas (infantil, primaria, secundaria, bachiller y ciclos formativos).
- Posibilitar práctica actividad física en los escolares, con desplazamientos a pie o bicicleta a la escuela, mediante la creación de recorridos específicos, carriles bicis con destino centros escolares, etc.
- Desarrollar ofertas físico deportivas complementarias a las competitivas, para aquellos alumnos que no muestran interés por el deporte competición. Los niños con sobrepeso es difícil motivar hacia el deporte competitivo, pues seguramente no obtendrá buenos resultados, pero sí inicialmente hacia un ejercicio lúdico y recreativo. Por tanto deben orientarse planes de actividad física y deportiva con diferentes objetivos según las necesidades escolares.

- Diseñar la ciudad para recuperar el JUEGO libre en la calle. Los parques, jardines, alamedas, cinturones verdes, deben estar provistos de multitud de posibilidades de práctica deportiva. En este sentido, los técnico de deporte municipal deben ser parte activa en los Planes Generales de Ordenación Urbana Municipal.

- Teniendo en cuenta la situación económica actual del país. Si se ha demostrado que la obesidad infantil puede ser la epidemia actual y de futuro, lo que conllevaría un aumento de gasto sanitario. Si además, se ha investigado la correlación entre gasto en deporte y ahorro sanitario, si también se entiende que el deporte es un vehículo educacional fundamental, cabría pensar que podría destinarse una mínima parte del presupuesto actual de sanidad y educación a la puesta en marcha de algunas o todas las acciones indicadas anteriormente.

2. Para los padres y madres.

- Concienciación de la necesidad básica y fundamental en el desarrollo de los hijos, de una actividad física MÍNIMA y diaria de 1 hora.

- Dosificar el uso de las nuevas tecnologías. Su utilización es positiva siempre y cuando ocupe un tiempo lógico y no excesivo, como ocurre actualmente. Debe ser una herramienta más del desarrollo educativo del niño y no un elemento que absorba al niño e imposibilite desarrollarse en otros ámbitos como el deportivo.

- La práctica deportiva competitiva, que normalmente contempla 3 horas de ejercicio semanal, es un complemento más, pero insuficiente, tal y como indica la bibliografía especializada. Los niños deben realizar actividad física moderada al menos 1 hora al día.

- Recuperar tiempo de calle y parque. Los padres deben concienciarse de esta necesidad. La única forma de que los niños realicen actividad física es jugando y para ello hay que volver a ocupar la calle.

- Fomentar el transporte a pie y en bicicleta.

Bibliografía.

CASIMIRO, A. J. (1999). “Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, al finalizar los estudios de Educación Primaria (12 años) y de Educación Secundaria Obligatoria (16 años). Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

GARCÍA FERRANDO, M. (1993). Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales e Instituto de la Juventud.

MCPHERSON, B., CURTIS, J. y LOY, J. (1989). The social significate of sport. Champaign. Human Kinetics Books.

TORRE, E. (1998). La actividad física deportiva extraescolar y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de Enseñanzas Medias. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

OLAIZ EGURROLA, J. (2000). Del deporte escolar al deporte para escolares. Bilbao. Universidad de Deusto.

PIERON, M. (1998). Perspectivas de la Educación Física en el siglo XXI. En J.H. Hernández y col. (eds), Educación Física Escolar y alto rendimiento. Las Palmas: ACCAFIDE, 19-45

HERNÁNDEZ, E. (2003). Guía para Padres: Deporte Escolar. Ajuntament de Valencia. Fundación Deportiva Municipal.

Campaña para madres y padres de deportistas (2003). Ayuntamiento de Mislata. Concejalía de Deportes.

HERNÁNDEZ, L.A.; FERRANDO, J.A.; QUILEZ, J.; ARAGONÉS, M.; TERREROS, J.L.. “Análisis de la actividad física en escolares de medio urbano”. Consejo Superior de Deportes 2010.

EL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR EN UN MUNICIPIO PEQUEÑO

J.A. Larré
Ajuntament de Vinalesa

Introducción.

Dentro de las competencias municipales del ámbito deportivo, por los beneficios físicos, psicológicos y sociales que puede aportar a los menores, el deporte en edad escolar se convierte en una de las materias a las que se debe atender. Pero desde un punto de vista crítico, observamos una escasa regulación del deporte escolar en nuestro país, ya que no existe un marco general que regule y unifique los criterios que deben regir la promoción de esta vertiente del deporte.

Sin embargo, existen diversos documentos elaborados por expertos europeos, que sin ostentar rango legal, ofrecen orientaciones sobre el tratamiento que los diferentes Estados deben proporcionar al deporte en general y concretamente al deporte escolar. Hablamos de documentos como la Carta Europea del Deporte (1992), el Manifiesto Europeo sobre Jóvenes y Deporte (1995) o el Código de Ética Deportiva publicado por el Consejo de Europa (1992), en los que se aboga por un deporte escolar basado en una serie de postulados que, de forma muy resumida, presentamos a continuación:

- El bienestar del joven deportista debe ser prioritario al éxito deportivo, siendo el deporte el que ha de adaptarse a las características y necesidades del niño y no al contrario.
- Todos los niños y jóvenes, independientemente de sus habilidades y capacidades, deben gozar de la posibilidad de practicar deporte.
- Se ha de proporcionar una práctica física adecuada para la salud, promoviéndose de igual modo el hábito de práctica física y el estilo de vida saludable.
- Debe velarse por un adecuado desarrollo motor, posibilitando que el niño disfrute de una gran variedad de juegos y actividades.
- Se deben salvaguardar y desarrollar las bases morales y éticas del deporte, favoreciendo que el deporte se convierta en un medio de formación integral que atienda también a la dimensión mental y moral del individuo.
- El personal encargado de la gestión y docencia del deporte escolar debe estar debidamente cualificado. Por lo tanto, se ha de velar por su formación inicial y permanente.
- Deben fomentarse los vínculos entre las escuelas deportivas, los centros de enseñanza y las asociaciones deportivas locales, de modo que no existan incoherencias entre las concepciones deportivas de las distintas entidades.

Sin duda alguna, estas orientaciones abocan a un modelo de deporte educativo. No obstante, el deporte escolar que ha imperado en nuestro país, no obedece al propuesto por los expertos, sino a lo que se entiende como modelo tradicional, ampliamente criticado por los defensores de la pedagogía activa (Orts, 1999). En este sentido, debemos entender que la enorme influencia social del deporte competitivo, junto a la escasa formación pedagógica del personal encargado del deporte escolar, ha provocado que los valores, planteamientos y métodos del deporte de élite se hayan trasladado al deporte de iniciación. De este modo, el deporte escolar ha estado al servicio del deporte de rendimiento, siendo su vivero de practicantes y campeones (Villamón y Molina, 1999) y el niño ha quedado a merced de los intereses del deporte. Bajo este modelo de deporte escolar, supeditado a las exigencias de rendimiento, se han aplicado programas de enseñanza de tendencia mecanicista/eficientista que se han centrado en el ámbito de ejecución técnica, descuidando otros ámbitos de intervención sobre el alumno, como son el cognitivo, el social/cultural, o el afectivo/emocional (Orts, 1999). Así mismo, estas exigencias han desencadenado la especialización temprana, entendida como la práctica sistemática, regular e, incluso, intensa de los niños/jóvenes antes de las edades consideradas normales (Añó, 1997). Toda esta realidad ha generado, en muchos jóvenes practicantes, problemas físicos (lesiones osteo-musculares, problemas

menstruales, desórdenes digestivos), problemas psicológicos (agresividad, frustración, ansiedad, estrés, etc.), adquisición de valores morales socialmente indeseables (ganar a toda costa) y abandono de la práctica deportiva.

En esta misma línea, el modelo tradicional no sólo parece desdeñable desde el punto de vista pedagógico, sino también desde un punto de vista práctico para un mejor aprendizaje de los deportes, ya que este modelo de enseñanza, caracterizado por el trabajo repetitivo y aislado de la técnica, parece desembocar en falta de motivación del niño hacia el aprendizaje, en la limitación del bagaje motor y la capacidad de adaptación al contexto cambiante de juego y en la reducción de las posibilidades de aprendizaje del joven deportista (Devís y Peiró, 1992).

Basándonos en las ideas mencionadas y entendiendo las enormes diferencias entre un modelo tradicional y un modelo educativo, parece quedar claro que el deporte en si mismo no es un fenómeno social positivo o negativo, ya que como apunta Cruz (2004) los efectos educativos del deporte no se producen de manera automática con la práctica de cualquier actividad deportiva, sino que sólo se dan cuando todos los implicados en la organización del deporte para jóvenes en edad escolar –técnicos o monitores, padres, espectadores, árbitros y organizadores de competiciones deportivas- adoptan un modelo de deporte educativo.

En este trabajo, se expone el programa de deporte en edad escolar que está siguiendo el Ayuntamiento de Vinalesa en su municipio a través del desarrollo de un itinerario de iniciación deportiva que obedece a un modelo educativo, respetando las recomendaciones de los expertos. En primer lugar se analiza la base de la planificación del itinerario, desde el diagnóstico hasta el establecimiento de las líneas estratégicas a seguir. En la segunda parte, se expone el desarrollo del programa que se está llevando a cabo en la actualidad.

Diagnóstico inicial de la situación del deporte en edad escolar en el municipio.

El primer paso de la planificación del programa fue la realización de un diagnóstico que nos permitiese investigar y extraer conclusiones sobre la realidad deportiva del municipio en relación al deporte en edad escolar. El conocimiento obtenido para nuestro estudio vino dado de dos formas. Por un lado, de la observación personal del sistema deportivo y por otro lado, de la realización de entrevistas con objeto de averiguar datos sobre la población menor de edad a la que queríamos dirigir la oferta. De esta forma el análisis adquiría una riqueza importante en vistas a una planificación más realista.

A continuación se exponen a modo de síntesis las principales conclusiones que se extrajeron del análisis a través de una matriz DAFO.

Debilidades:

- La escasa población en edad escolar en el municipio obliga a mantener una oferta reducida de actividades con objeto de no diversificar.
- El escaso número de participantes redunda en la falta de estabilidad laboral de los posibles contratos que puedan realizarse con técnicos deportivos, y refleja una débil estructura administrativa y de personal.
- Debido a los escasos recursos económicos que disponemos para hacer frente a la organización y gestión de la oferta deportiva, nos encontramos en una situación en la que resulta muy difícil crecer. Dependemos de subvenciones supramunicipales para poder invertir y dotarnos del personal básico de gestión y técnico para impartir las actividades.
- A las escasas posibilidades de generar recursos propios se une la dificultad de encontrar recursos externos (empresas, patrocinio, etc.). El mantenimiento de las instalaciones es asumido directamente por el Ayuntamiento, lo que eleva considerablemente el presupuesto municipal. La solución a este grave problema de financiación pasa inexorablemente por una revisión de los coeficientes de financiación de las administraciones, que equilibre las competencias atribuidas a los Ayuntamientos con la financiación adecuada para poder asumir estas competencias. Es imprescindible orquestar, a través del Pacto Local, los mecanismos de cofinanciación precisos, así como el porcentaje lógico de cooperación de las distintas administraciones.

- Difícilmente vamos a poder elegir una forma de gestión indirecta de los servicios o instalaciones ya que la rentabilidad económica es muy difícil de conseguir.

Amenazas:

- Lamentablemente nos encontramos con escasas ayudas externas para la financiación de la oferta deportiva en nuestro municipio. Las subvenciones de las entidades supramunicipales son escasas e incluso inexistentes con lo cual las aportaciones municipales representan prácticamente el 100% del gasto. Por otro lado, la escasa tradición de las empresas locales en el patrocinio deportivo supone, no tener demasiadas oportunidades de generar recursos extras.
- Otra de las facetas que puede constituir una amenaza es el sistema asociativo tradicional, que en ocasiones puede convertirse en un foco de presión. La escasa formación de los cuadros directivos, con un elevado componente de voluntariado y una falta de profesionalización, dibujan a menudo, un panorama de las asociaciones deportivas locales, cuya peculiaridad supone un lastre para el Ayuntamiento, ya que demandan recursos materiales y subvenciones y aportan escasos recursos técnicos y una baja calidad en sus actividades para menores.
- La política de precios viene determinada por una escasa tradición de pago por las actividades deportivas. Los precios públicos tienen que estar subvencionados para que no sean una limitación a la participación. Solamente pueden incrementarse con el tiempo, y siempre y cuando se conciencie a las familias del coste que supone ofertar la calidad de la oferta deportiva que están recibiendo sus hijos.
- El contacto con las familias es muy directo. Esto supone ventajas pero también inconvenientes, ya que cualquier problema que surja tiene una enorme trascendencia, lo que obliga a disponer de recursos preparados para actuar con urgencia.
- La demanda de actividades que se encuentra insatisfecha, se convierte en un fuerte grupo de presión que acarrea desprestigio.
- Otra de las características que puede ser considerada como amenaza es la escasa tradición de práctica deportiva de las niñas.

Fortalezas:

- El reducido ámbito de intervención, caracterizado tanto por la escasa población menor de edad, como la reducida extensión del territorio, facilita la organización de actividades. El control de las actividades es directo y muy próximo, lo que permite la posibilidad de realizar seguimientos individualizados.
- El acceso de los menores a las instalaciones es fácil por su proximidad.
- La comunicación con las familias se encuentra facilitada por el entorno, ya que aprovechamos la estructura municipal y la centralización de la información.
- El entorno natural es agradable y accesible, lo que puede ser aprovechado para la organización de actividades al aire libre.
- El diagnóstico es sencillo de elaborar ya que la demanda es muy visible.
- La participación y colaboración potencial de personal voluntario es elevada si se consigue un grado de compromiso que responde a los verdaderos intereses.
- La coordinación entre la iniciativa municipal y de las asociaciones es fácil si existe buen entendimiento. Las personas que dirige los clubes colaboran con el Ayuntamiento, ya que se encuentran implicadas en el diseño y desarrollo de los programas deportivos locales.

Oportunidades:

- La escasa oferta deportiva para menores existente supone una oportunidad para el desarrollo de nuevas actividades deportivas.
- La respuesta social cuando se ofertan nuevas actividades es muy positiva.

- El reducido ámbito de intervención, representado por la escasa población y un territorio pequeño y muy concentrado, supone una ventaja a la hora de determinar y difundir la oferta deportiva que se verá facilitada por este contexto.
- La comunicación externa se encuentra muy facilitada (boca a boca, boletín municipal, folletos, bandos, etc.).
- Las preferencias deportivas de los jóvenes se dirigen a deportes que tradicionalmente se han desarrollado en la localidad, por lo que el objetivo quedaba claramente definido: al tiempo que realizamos una promoción del deporte para jóvenes, podemos dar un impulso importante a los clubes que en estos momentos se encontraban sin apenas base, abocados a la desaparición. Si dirigimos la oferta a estos deportes, podremos lograr su reconocimiento como seña de identidad de nuestra población.
- El deporte dirigido a los niños tiene una gran aceptación.
- Otra de las características del entorno rural es el aumento del tiempo libre de la población. Sobre todo, determinado por el descenso en el tiempo de desplazamiento, modo de vida tradicional, actividad económica, etc. Esto supone una ventaja para la promoción de actividades deportivas.

Estrategias a seguir para el desarrollo del programa.

Conociendo los resultados de este análisis, planteamos una serie de estrategias que contribuyen a garantizar la finalidad educativa del programa de deporte escolar en el municipio:

a) Creación de las Escuelas Deportivas Municipales que estructurarán el itinerario de iniciación deportiva y cumplirán las siguientes características:

- Respetar los principios educativos en los que se inspira el deporte escolar y persigue los mismos objetivos.
- Dirigidas a la población menor de edad
- Organizadas mediante unos recursos y condiciones que permitan garantizar la finalidad educativa.

b) Fomento del asociacionismo local mediante la creación de las Escuelas Deportivas Municipales de aquellas modalidades representativas en el municipio, y ayudando a la difusión de las actividades de las asociaciones a través de cualquier medio al alcance de la Administración.

Los clubes y asociaciones deportivas y juveniles locales representan la posibilidad, para los menores, de practicar el deporte preferido sus amigos e iguales. Constituyen la base que permite continuar a los jóvenes, en la práctica deportiva organizada a lo largo de su vida deportiva. Serán por lo tanto una estructura que ofrecerá un sustento muy importante y duradero al programa deportivo municipal.

c) Potenciar especialmente el deporte escolar femenino y evitar el abandono deportivo en la adolescencia. Para ello a la hora de seleccionar las modalidades deportivas, es necesario incidir en el carácter mixto en las primeras etapas y fomentar especialmente la participación de las niñas. La orientación de las actividades, sobretodo en la educación secundaria, ha de enfatizar el carácter recreativo y adaptarse a las motivaciones de los alumnos.

d) Aprovechamiento, mejora y construcción de las instalaciones deportivas. Es necesario elaborar un plan teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Potenciar el aprovechamiento de la red de instalaciones que existen en el municipio.
- Construcción de nuevas instalaciones, su adecuación a las normativas y tipologías vigentes y el cumplimiento de medidas de accesibilidad, seguridad e higiene.

- Previsión del mantenimiento (tipo de mantenimiento y gastos) de las instalaciones y las mejoras periódicas que deben acometerse.
- El diseño de las instalaciones tendrá en cuenta futuras mejoras que garanticen la funcionalidad y la adaptación de estas a las demandas.

e) Evaluar constantemente los diferentes procesos generados por la oferta de actividades. Puesta en práctica de un sistema de control y evaluación con la intención de comprobar constantemente que se cumpla la finalidad educativa en el itinerario de iniciación deportiva. Para conseguir que se cumplan los parámetros de gestión y calidad fijados en el programa, es necesario regular, normativizar y organizar el programa deportivo.

f) Sensibilizar y hacer participar a todos los agentes de socialización deportiva. Este aspecto resulta de enorme importancia para lograr la consolidación del modelo de deporte educativo, de modo que el alumno se integre en un clima deportivo coherente y regido por los mismos criterios. Para ello, se propone organizar jornadas informativas, donde se debata sobre el programa educativo, y se impulse una campaña de difusión con la intención de transmitir la orientación educativa de las escuelas deportivas.

g) Disponer de personal técnico cualificado que ofrezca calidad a los programas deportivos. El docente es considerado el pilar de todo el proyecto, es el máximo responsable de la calidad del modelo ya que no sólo imparte las clases, sino que programa junto al coordinador. Por este motivo se requiere un profesional formado, sobre todo a nivel pedagógico, para poder ser coherentes con el modelo que defendemos.

h) Posibilitar la coordinación con otras actividades extraescolares, culturales y educativas, con la finalidad, por un lado, de posibilitar al máximo número de jóvenes, la libre elección de actividades, y por otro lado, permitirles compatibilizarlas evitando coincidencia de horarios.

i) Estrategia de búsqueda de patrocinio deportivo para recabar los recursos financieros necesarios para completar las aportaciones municipales y mejorar la capacidad de gestión. Para ello, se intentará obtener recursos económicos de las empresas privadas del municipio, aún sabiendo que no existía tradición de las empresas locales en el patrocinio deportivo.

j) Diseño de un programa de deporte escolar mancomunado en colaboración con los municipios de la Mancomunidad del Carraixet, con la intención de cubrir las necesidades que a nivel local no pueden atenderse.

El Programa de deporte en edad escolar.

a) Los objetivos generales que pretendemos abordar son los siguientes:

- Ofrecer a niños y jóvenes un modelo de deporte educativo coherente y unitario, mediante la creación de un clima deportivo en el que los distintos agentes de socialización deportiva (gestores deportivos, maestros y profesores, entrenadores, padres, etc.) fomenten y defiendan tal modelo.
- Proporcionar una actividad física saludable, incidiendo en las capacidades físicas que favorecen un adecuado crecimiento y desarrollo, al mismo tiempo que se fomenta el hábito de práctica física y el estilo de vida saludable.
- Educar en valores a través de la actividad física y el deporte, en coherencia con aquellos valores positivos que el niño pueda recibir en la familia o la escuela.
- Promover el juego motor y el deporte como alternativa de ocio frente al excesivo sedentarismo y ocio tecnológico que ofrece la sociedad actual.
- Iniciar al niño en una competición deportiva educativa, participativa y no discriminatoria. Una competición donde se relativice la importancia del resultado, donde se ensalce el valor del esfuerzo y la cooperación y donde, además de la victoria, pueda considerarse un éxito el buen juego, la diversión o el aprendizaje.
- Ofrecer un soporte a los clubes locales y asociaciones deportivas, para mejorar los niveles de juego y la continuidad y consolidación del asociacionismo deportivo local.

Predeporte (5-6 años)		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Evitar la especialización precoz en una modalidad deportiva, favoreciendo la formación multideportiva y un amplio bagaje motor. Proponer juegos adaptados y situaciones de juego donde se minimicen los requerimientos técnicos y se favorezca la comprensión táctica de los deportes.	
CONTENIDOS	Actividades y juegos que desarrollen las habilidades motrices básicas, la coordinación y la psicomotricidad. Juegos de colaboración. Tareas de iniciación deportiva básica (juegos adaptados, situaciones de juego). Actividades rítmicas básicas. Juegos populares.	
RECURSOS	PARTICIPANTES	Dirigido a niños de 5 y 6 años de edad. Grupos reducidos de 8 a 18 alumnos.
	LUGAR DE REALIZACIÓN	Polideportivo municipal.
	HORARIO	2 horas semanales.

b) La programación de las actividades sigue una progresión lógica en base a las orientaciones mencionadas anteriormente formando un itinerario de iniciación deportiva cuya visión global es la siguiente:

Educación Física de Base (3-4 años)		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Fomentar el desarrollo de las capacidades psicomotrices, sensitivas y expresivas. Desarrollar el esquema corporal y la percepción espacio-temporal, mejorando la capacidad de adaptación al medio. Proporcionar una actividad física lúdica que sea capaz de captar el interés.	
CONTENIDOS	Actividades que desarrollen las habilidades motrices básicas y la coordinación. Juegos de colaboración, simbólicos y sensoriales. Juegos populares.	
RECURSOS	PARTICIPANTES	3 y 4 años de edad. Grupos reducidos de 8 a 15 alumnos.
	LUGAR DE REALIZACIÓN	Gimnasio Municipal
	CARGA HORARIA	2 horas semanales

Cuadro 1. Actividad de Educación Física de Base dentro del itinerario de iniciación deportiva

Cuadro 2. Actividad de Predeporte dentro del itinerario de iniciación deportiva.

Escuelas Deportivas Municipales (7-18 años)	
OBJETIVOS GENERALES	Continuar ofreciendo a los alumnos la posibilidad de ampliar su bagaje motriz, proponiendo actividades variadas, no sólo las estrictamente específicas de cada modalidad deportiva. Entrenar las cualidades físicas necesarias en cada deporte, progresando en contenidos y cargas de entrenamiento conforme vaya madurando el alumno. Adentrarse progresivamente en los aspectos propios de cada deporte (técnica, táctica, reglamento, etc.), de modo que al final del proceso el alumno esté mejor preparado para integrarse plenamente en la práctica deportiva del adulto. Respetar un proceso racional de integración en la competición, pero una competición que suponga un elemento motivante y formador, no fuente de frustraciones y abandono deportivo.
CONTENIDOS	La propia modalidad deportiva de cada escuela. Situaciones de juego relativas a la modalidad deportiva. Tareas para desarrollar aspectos técnico-tácticos. Tareas encaminadas al desarrollo de las cualidades físicas.

RECURSOS	PARTICIPANTES	Dirigido a niños y jóvenes de 7 a 18 años de edad.
	MODALIDADES	Fútbol, futbol sala, baloncesto, pilota valenciana, baile, karate, patinaje, ciclismo, preparación física, billar y pádel
	CARGA HORARIA SEMANAL POR ETAPAS	7-9 años: 2h de entrenamiento y 1h de competición.
		10-12 años: 2,5h de entrenamiento y 1h de competición.
		13-15 años: 3h de entrenamiento y 1,5h de competición.
		16-18 años: 3,5h de entrenamiento y 1,5h de competición

Cuadro 3. Las Escuelas Deportivas Municipales dentro del itinerario de iniciación deportiva.

Actividades extraordinarias
Tienen gran importancia dentro de la programación de las escuelas deportivas ya que van a completar el programa educativo. Algunas de ellas son: - Competiciones amistosas con otras escuelas en período de descanso competitivo. - Exhibiciones deportivas periódicas (gran importancia en la escuela de actividades rítmicas). - Excursiones y actividades recreativas que se realizan en fiestas de Navidad, las cuales se organizan en colaboración con los clubes y los padres. - Visitas a eventos deportivos de élite durante la temporada. - Participación en torneos comarcales a final de temporada. - Viaje de fin de curso. - Comida de clausura de las escuelas deportivas municipales, a la que asisten profesores, padres y alumnos. - Fiestas deportivas: día de la bicicleta, volta a peu... - Cualquier salida o excursión previamente programa de carácter recreativo que fomente la convivencia y resulte interesante para la formación integral del alumno.

Cuadro 4. Actividades extraordinarias dentro del itinerario de iniciación deportiva.

Asociacionismo Deportivo
La última etapa de este itinerario de iniciación deportiva sería la fase en la que el alumno deja de formar parte de una Escuela Deportiva para participar en una Asociación Deportiva. Los clubes y asociaciones deportivas y juveniles locales representan la posibilidad, para los ciudadanos, de practicar el deporte y la actividad física preferida entre sus amigos e iguales. Constituyen la base que permite a los jóvenes continuar, en la práctica deportiva organizada, a lo largo de su vida deportiva.

Cuadro 5. El Asociacionismo deportivo dentro del itinerario de iniciación deportiva.

c) Principios metodológicos generales.

La programación de nuestras actividades, como primer planteamiento metodológico, trata de ser flexible, adaptable y contextualizada. Una programación que se adapta a las características del alumnado y a los recursos disponibles, que evoluciona paralela al desarrollo de la práctica, modificándose en función de las necesidades que ésta plantea. Bajo esta concepción, el profesor/entrenador se convierte en pieza clave y máximo responsable de la calidad del modelo deportivo. Se trata de un profesor-investigador, observador de la realidad práctica y programador de acciones que dan respuesta a los interrogantes que esa misma práctica genera, aplicando los principios de la investigación-acción a la programación deportiva (Orts, 1999).

Centrándonos ahora en el alumno, lo consideramos como sujeto activo, partiendo de sus aprendizajes previos, va interiorizando los nuevos aprendizajes y reconfigurando su estructura interna. Un sujeto que asimila mejor aquellas actividades que se adaptan a sus posibilidades, que aprende mejor aquellos contenidos significativos y funcionales.

Teniendo en cuenta las consideraciones comentadas, abogamos por una estrategia en la práctica global, donde las actividades se tratan en su conjunto. Evidentemente, y conforme el alumno va avanzando en edad, también existen actividades analíticas para el desarrollo de los aprendizajes técnicos, pero el grueso de la práctica está basado en el juego y en las situaciones problema, actividades hacia las que el niño presenta mayor diversión y motivación intrínseca. En concordancia con las estrategias metodológicas, nuestros estilos de enseñanza más utilizados son el de asignación de tareas y los estilos de enseñanza basados en el descubrimiento (descubrimiento guiado y resolución de problemas).

Estructura organizativa encargada de la gestión.

Toda la gestión de los servicios deportivos derivados del programa es llevada a cabo por la estructura organizativa del Patronato de Servicios Integrales de Vinalesa (PASIV). Se trata de un organismo autónomo municipal que es una entidad de derecho público con naturaleza institucional y es dependiente del Ayuntamiento de Vinalesa. El PASIV es un organismo con un carácter eminentemente técnico y especializado, ya que su actividad está orientada al ámbito de la cultura, la educación, el deporte y el bienestar social de Vinalesa. Responde a la voluntad política de descentralizar las competencias municipales en estos ámbitos específicos. No obstante, y a pesar de crear este organismo, el Ayuntamiento no pierde la potestad de gestionar actividades, realizar obras, etc., todo ello relacionado con los ámbitos de actuación del PASIV.

Por lo tanto se trata de una gestión directa a través de este organismo autónomo municipal. El PASIV planifica y controla la organización y el desarrollo de todos los programas deportivos del itinerario, así como su puesta en práctica, a través de la figura del coordinador deportivo. Esta figura, además, se coordina con las asociaciones deportivas, existiendo un convenio entre el Ayuntamiento y estas entidades para promover la iniciación deportiva. Así, el personal técnico está contratado directamente por el PASIV o por los clubes en el caso de que éstos tengan escuela deportiva.

Además es importante destacar que la participación y colaboración de personal voluntario (delegados de equipo, padres, directivos...) es elevada, pero nunca en funciones docentes, sino haciéndose cargo de cuestiones organizativas dirigidas por el coordinador (presentación de licencias, organización de los desplazamientos, ayuda en las actividades extraordinarias...)

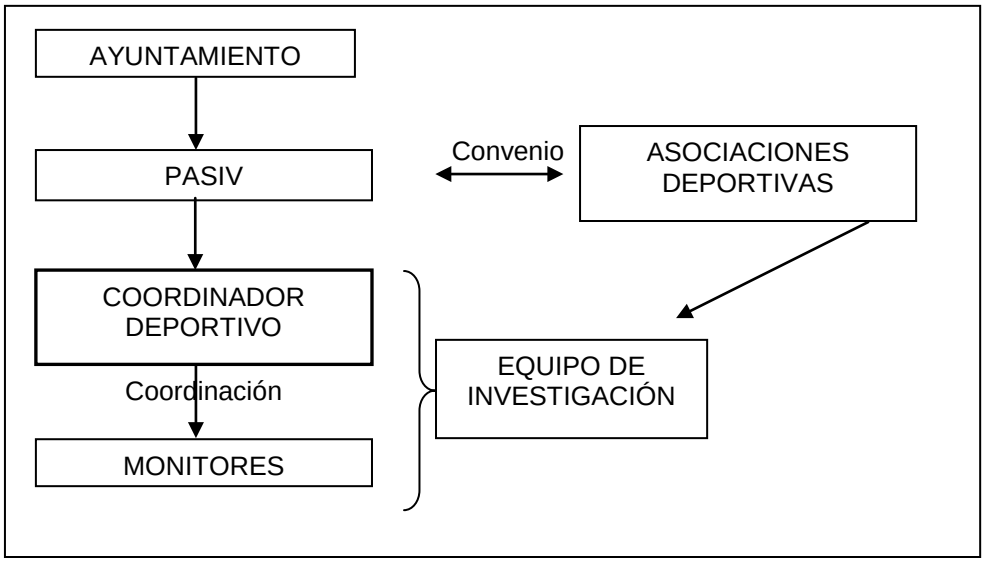


Fig. 1. Estructura organizativa encargada de la gestión del itinerario de iniciación deportiva

Por otro lado, esta estructura queda completada por el equipo de investigación de cada etapa de formación, formado por el personal técnico junto al el coordinador deportivo. Este equipo se reúne periódicamente para realizar el seguimiento compartido de la investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje. En estas reuniones los profesores se agrupan según la etapa de formación de los alumnos y se establece por el coordinador, que actúa como moderador, el objeto de la investigación, adecuándose así a las características de los alumnos. La figura del coordinador cobra gran importancia, ya que ayuda a los monitores a solucionar problemas y le facilita herramientas para su formación. En definitiva, el equipo de investigación asegura un seguimiento del trabajo sistemático y ordenado llevando una programación en línea con los objetivos de aprendizaje.

Conclusiones

Un profundo y detallado diagnóstico inicial, como primer paso de la planificación estratégica, es imprescindible y determinante a la hora de desarrollar un programa de deporte en edad escolar en un municipio pequeño.

No existen modelos de itinerarios de iniciación deportiva universales, sino que estos deben constituirse según la tradición, intereses, recursos y demandas que marque cada contexto.

En este tipo de municipios, la escasa población representa una limitación para ampliar la oferta de actividades. De todos modos, esta problemática se puede subsanar si esos escasos deportes representan una oferta variada por ser entre ellos lo suficientemente diferentes.

Es imprescindible que los docentes de las actividades deportivas posean una formación adecuada, pero para poder disponer de este tipo de profesionales se han de ofrecer unas condiciones laborales adecuadas. Esto se posibilita ofreciendo jornadas de trabajo completas (el mismo docente se encarga de distintos grupos y actividades) y bien remuneradas, lo que resulta más viable desde un modelo de gestión directa.

Parece recomendable el modelo de gestión directa en los municipios pequeños. Además de una mejor remuneración de los trabajadores, este modelo garantiza un control y apoyo directo de las actividades por parte del Ayuntamiento y mejores vínculos con los profesores y alumnos. De todos modos, en este tipo de municipios no parece viable otro tipo de gestión, por el escaso volumen gestor que puede existir, lo que convierte en improbable que una empresa privada pudiera interesarse por tal gestión.

Para la consolidación del modelo de deporte educativo resulta de enorme importancia la sensibilización de todos los agentes de socialización deportiva, de modo que el alumno se integre en un clima deportivo coherente y regido por los mismos criterios.

Bibliografía

AÑÓ, V. (1997). *Planificación y organización del entrenamiento juvenil*. Madrid: Gymnos.

BLÁZQUEZ, D. (1999). Métodos de enseñanza de la práctica deportiva. En D. Blázquez, *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 251-286). Inde: Zaragoza.

CRUZ, J. (2004). ¿Es educativo el deporte para jóvenes en edad escolar? *En III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte (ponencia invitada)* (pp. 69-90). Valencia: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

DEVÍS, J. Y PEIRÓ, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.

MESTRE, J.A. Y GARCÍA, E. (1999). *La gestión del deporte municipal.* 2ª ed. Barcelona: Inde.

ORTS, F. Y MESTRE, J.A. (1997). *Las escuelas deportivas municipales. Un modelo de organización del deporte de base.* Valencia: Ayuntamiento de Valencia.

ORTS, F. (Coord.). (1999). *Programación en la Iniciación Deportiva: Paradigma Investigación – Acción*. Valencia: Ayuntamiento de Valencia.

VILLAMÓN, M. Y MOLINA, J.P. (1999). La iniciación deportiva en el judo. En M. Villamón (Dir), *Introducción al judo* (pp. 145-165). Barcelona: Hispano Europea.

EL DEPORTE ESCOLAR EN VILA-REAL

Cantavella, J. R.
Jefe del Servicio Municipal de Deportes del
Ayuntamiento de Vila-real

Índice

1. Introducción.
2. El servicio municipal de deportes.
3. Consideraciones sobre el deporte escolar
4. Organización.
5. Recursos humanos.
6. Recursos económicos
7. Programa 2011-2012

1. Introducción

Vila-real es una ciudad de algo más de 50.000 habitantes situada en la provincia de Castellón al sur de Castellón de la Plana (7km.) y al norte de Valencia (60Km).

Desde su fundación en el s.XIII hasta la primera mitad del s.XX, el municipio basó todo su potencial económico en una agricultura mixta de secano extensivo y de huerta intensiva.

A partir de ese momento, el tejido socioeconómico de la ciudad, gravitó entorno al subsector azulejero. Los pavimentos y revestimientos han ido conformando un ciclo productivo integrado en la ciudad, que la ha convertido en el centro azulejero más importante de España y en uno de los punteros de Europa.

Hoy la vida económica de la ciudad, sin duda, aunque no de una manera exclusiva, se mueve a partir del motor de la cerámica que impulsa al resto de sectores productivos e institucionales.

Todo este importante proceso de crecimiento económico tiene su reflejo en la vida ciudadana. Vila-real es la segunda ciudad de la provincia y la décima de la Comunidad Valenciana en cuanto a población, y se está convirtiendo en el centro comarcal de servicios.

2. El servicio municipal de deportes.

El Servicio municipal de deportes (en adelante SME), es el órgano de gestión directa del área de deportes del Ayuntamiento de la ciudad.

El SME ha evolucionado durante los últimos 25 años de forma pareja al despegue de la administración local como prestadora de servicios directos al ciudadano y a la modernización organizativa y tecnológica de las corporaciones locales.

El decisivo impulso político y el cambio de mentalidad en la ciudadanía, consciente de los beneficios de la práctica físico-deportiva en el tiempo libre, se han conjugado para favorecer el crecimiento en instalaciones, recursos financieros y humanos.

El SME tiene como misión principal la extensión de la práctica de actividades físico deportivas entre la población, con el objetivo de que al incorporar la actividad física deportiva a sus hábitos, incidamos positivamente en salud y su calidad de vida.

Ello conlleva que se programen actividades dirigidas a todas las franjas de edad y a todas las líneas de motivación que impulsan la práctica de actividad físico deportiva.

En la actualidad disponemos de programas enfocados a:

- Socios del SME
- Niños y jóvenes.
- Salud.

ISBN 978-84-939424-0-3

- Fitness.
- Tercera Edad
- Actividades en la naturaleza.
- Ligas locales.
- Formación.

Con un total de 39 programas de actividades se consigue que en la actualidad un total de 9.727 personas, participen activamente de nuestra oferta.

3. Consideraciones sobre el deporte escolar.

Siempre presente en la realidad del sistema deportivo local, el deporte escolar ha tenido altibajos en su sistema organizativo, repercusión e importancia.

Entendiendo el deporte escolar, como el que se practica en horario extraescolar en el propio centro educativo y que se complementa con la competición que se desarrolla pareja al calendario escolar.

Algunos factores que a nuestro entender son claves en las peculiaridades de esta actividad:

- 1. Que pese a reconocerse sus posibilidades como herramienta educativa de la educación física, mayoritariamente los departamentos de educación física no se implican en su promoción y desarrollo por su carácter extraescolar. Hecho reforzado por la paradoja, de que si bien la convocatoria de los juegos deportivos escolares proviene de la administración autonómica que gestiona centros y profesorado, se deja la organización de las fases locales en la administración local. La constatación de que el desarrollo de las áreas de deportes de la administración local ha sido heterogéneo y dispar, explica las diferencias organizativas en el deporte escolar de diferentes poblaciones.
- 2. El aumento de la oferta de actividades deportivas dirigidas a la población en edad escolar ha sido en los últimos años muy importante, clubs deportivos, y asociaciones de todo tipo se han lanzado a reclutar a cada vez más jóvenes practicantes de sus especialidades deportivas. En algunos casos de edades tan precoces que debería causar sonrojo en sus responsables técnicos o entrenadores, puesto que para nada se tiene en cuenta las necesidades evolutivas y lúdicas de estos practicantes. Sólo la necesidad de ingresos económicos y/o de mayor número de componentes de la entidad en busca de reconocimiento social o apoyo económico público.
- 3. Por último es destacable la prácticamente inexistente presencia en los medios de comunicación de esta actividad, en contraposición con la federada. Ello en una sociedad tan influida por dichos medios resta atractivo para practicantes y especialmente para sus padres que son al fin y al cabo quienes van a facilitar la práctica deportiva a sus hijos.

En nuestro caso tres son los factores estratégicos que han marcado la evolución del deporte escolar en Vila-real, hasta la situación actual:

- La tradición de la actividad en los propios centros escolares.
- La implicación de un profesor de cada claustro docente bajo la figura de profesor coordinador del deporte escolar.
- La decidida apuesta del Ayuntamiento, que a través de del Servicio Municipal de Deportes y su presupuesto ha dotado de estructura y medios al deporte escolar.

Pero pensando en el futuro y aprovechando como foro para una amplia reflexión, este congreso de Valencia. Nos gustaría destacar que si bien la nueva Ley 2/2011 del Deporte de la Comunidad Valenciana en su artículo 7 apartado B, refuerza el papel de los Ayuntamientos en el fomento del deporte escolar.

Desde la gestión deportiva municipal seguimos pensando en la importancia de una mayor implicación de los estamentos educativos.

4. Organización.

En nuestra ciudad la organización del deporte escolar se realiza a partir de tres premisas claves:

- 1. Involucrar a los claustros de los centros escolares a los que dirigimos la campaña.
- 2 .Intentar establecer el respeto y el equilibrio hacia la actividad por parte de clubs y entidades deportivas.
- 3. Establecer y mantener una estructura organizativa profesional y estable.

Configurando como itinerario natural de acceso al deporte en Vila-real, las siguientes etapas:

1. DEPORTE ESCOLAR
2. ESCUELAS DEPORTIVAS MUNICIPALES
3. CLUBS DEPORTIVOS

Este itinerario se mantenía en todas las especialidades excepto en el futbol, con excelentes resultados de participación y de formación de futuros deportistas federados.

En la actualidad con la desaparición de las escuelas deportivas municipales, este itinerario ha quedado interrumpido. Obligando al deporte escolar a competir por los participantes con otros operadores deportivos. Hecho de especial relevancia en una ciudad con 44 clubs deportivos, entre ellos 5 de futbol y uno de los cinco una S.A.D. de la primera división nacional.

Por ello al amparo de la convocatoria anual de los Juegos deportivos escolares, y como resultado del análisis de la anterior campaña. El equipo técnico del SME diseña el programa del deporte escolar local para proponerlo al Comité asesor del deporte escolar.

Este COMITÉ ASESOR DEL DEPORTE ESCOLAR, es la piedra angular de la organización y está compuesto por:

- Presidente, el concejal delegado de Deportes.
- Vocales, el Jefe del SME y un profesor de cada centro participante (14).
- Secretario el Técnico del SME coordinador del Deporte Escolar.

Sus funciones principales son:

- Aprobación o modificación del programa de actividades propuesto.
- Difusión del programa y dinamización de la participación en su centro.
- Selección y coordinación de los monitores deportivos de su centro.

- Resolución de problemas derivados del desarrollo del programa de actividades.
- Participación activa en las jornadas especiales.

Los vocales que representan a los centros escolares, tienen asignadas dietas por participación en las diferentes convocatorias del comité. Detalle de importancia puesto que se persigue una actitud y desempeño profesional por parte de todos sus componentes acorde a la importancia que la organización otorga al deporte escolar.

El comité actúa como asesor del concejal delegado, quien propondrá a los órganos de gobierno de la ciudad, Junta Local de Gobierno o Ayuntamiento Pleno, la adopción de cuantos acuerdos sean necesarios para el buen funcionamiento del Deporte Escolar

5. Infraestructuras y recursos humanos.

Se utilizan de forma general y amplia todas las instalaciones deportivas escolares en las sesiones de iniciación deportiva. Mientras que para las actividades de competición siempre se recurre a las instalaciones deportivas municipales, principalmente por presentar estas mejores condiciones estructurales, mayor facilidad de control en el desarrollo de las actividades y potenciar la actividad en modo concentración de participantes con la socialización y el ambiente positivo que ello genera.

A nivel de recursos humanos, a los miembros del comité descrito anteriormente se suman los monitores (94) y árbitros. Que por razones estratégicas de coordinación del sistema deportivo local, se contratan con aquellos clubs deportivos que mayores garantías técnicas ofrecen a la organización

6. Recursos económicos.

Aunque parezca una obviedad, son tras el programa la parte fundamental de la campaña del Deporte Escolar, es la única forma de refrendar la importancia que se le da a la actividad.

En los años 80 la organización del deporte escolar dependía de una cadena organizativa voluntaria, entusiasta y desinteresada. Cada campaña se planteaba cuestiones para mejorar la calidad y los resultados pero nunca se apostaba por mejorar y dotar económicamente la organización.

De forma progresiva se ha ido incrementando la aportación económica a la campaña, para atender los gastos de personal, equipaciones deportivas, material, mantenimiento de la página web del deporte escolar, trofeos etc. Aportando el presupuesto municipal el 98 % de los recursos económicos que destinamos al deporte escolar

Debemos resaltar que la inscripción es totalmente gratuita y abierta a la comunidad escolar.

7. El programa de deporte escolar en la actualidad.

Con esta situación se ha desarrollado un programa de deporte escolar, cuyo objetivo es incrementar su cuota de participación, mejorar la calidad de la actividad y ser un referente para los padres en el momento de plantearse la actividad extraescolar de sus hijos.

Se convoca de forma general en los deportes de baloncesto, futbol sala, balonmano, atletismo, natación y waterpolo. Y para las categorías prebenjamín, benjamín y alevín.

El programa tiene una estructura basada en al menos dos sesiones semanales de trabajo de iniciación deportiva, a las que se une una actividad de competición semanal en el caso de los deportes de equipo y una bimensual en los individuales.

Esport escolar
1r campionat multiesport

Poden participar exclusivament els alumnes dels centres escolars de Vila-real, inscrits als equips dels seus col·legis.

ATLETISME
BÀSQUET
FUTBOL SALA
HANDBOL
NATACIÓ
WATERPOLO

CATEGORIES	NASCUTS EL
PREBENJAMÍ	2004-2005
BENJAMÍ	2002-2003
ALEVÍ	2002-2001

Cuenta con un programa de formación propio para unificar criterios entre todos los monitores participantes y un coordinador por deporte.

El colegio campeón será aquel que mayor participación tenga, combinándola con sus resultados en una serie de jornadas especiales:

Calendari

Inici entrenaments i grups d'activitats aquàtiques	3 octubre
Inici lligues futbol sala, bàsquet, handbol	22 octubre
Campionat local waterpolo	17 desembre
Campionat local atletisme, de llançaments i velocitat	18 febrer
Campionat local natació 25x25 metres	31 març
Cross escolar al termet	21 abril
Jornada esport divertit	5 maig
Lliurament trofeus i proclamació col·legi campió	12 maig

Més informació

multiesportescolar@esportsvila-real.org

9

Su objetivo principal de cara a la campaña de marketing, es establecer el colegio campeón escolar local. Evidentemente el objetivo principal de la organización es muy diferente:

- Iniciación deportiva.
- Juego limpio.

ISBN 978-84-939424-0-3

- Practica de al menos un deporte colectivo y uno individual.
- Implantación de valores de cooperación, superación etc.
- Facilitar el acceso a la práctica deportiva.

En resumen pretendemos darle una trascendencia “competitiva” mediática que pueda incentivar la participación. Para ello hemos acuñado la denominación de PRIMER CAMPEONATO ESCOLAR MULTIDEPORTE.

El colegio con más equipos participantes en baloncesto, balonmano y futbol sala, que a su vez tenga grupos de actividad acuática participando en waterpolo y natación, sin dejar de participar en las jornadas de velocidad, lanzamientos y cros tendrá posibilidad de ser este primer ganador.

Pero en realidad ganadores serán todos los participantes que a través de nuestra propuesta disfrutarán de en muchos casos de sus primeras experiencias deportivas, que confiamos sean positivas y nos ayuden a que en el futuro el deporte forme parte inseparable de la evolución como personas de estos ahora pequeños” deportistas” escolares.

LA ORDENACION DEL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR Y EL DERECHO EDUCATIVO.

Francisco J. Orts Delgado

Licenciado en Educación Física,

Master en Derecho Deportivo.

Índice:

1. Síntesis histórica del deporte y la educación física.
2. Un diagnóstico poco favorable a la interpretación educativa.
    2.1. Debilidades del sistema.
    2.2. Amenazas para el deporte escolar.
3. La intervención pública.
4. El ordenamiento jurídico y su relación con el deporte escolar.
    4.1. El ordenamiento jurídico-deportivo.
    4.2. La normativa pública en materia de educación y su relación con el deporte escolar.
    4.3. El ordenamiento jurídico en materia de protección de menores y su relación con el deporte escolar.
    4.4. El ordenamiento jurídico en materia de juventud, ocio y tiempo libre, y su relación con el deporte escolar.
5. Hacia una nueva propuesta de regulación del deporte escolar desde la perspectiva educativa.

1. Síntesis histórica del deporte y la educación física.

La Ilustración (S XVIII) rescató el valor educativo de las prácticas físicas y promovió una nueva concepción integral del hombre. Rompe con el dualismo cartesiano que hasta la fecha, había concebido, al ser humano, como un ser dual (cuerpo y alma). Esta nueva forma de entender el mundo, trasladada a la educación, provocó el nacimiento del concepto *educación integral* y derivado de este, el concepto de *educación física*. Como consecuencia de esta renovación pedagógica y filosófica, aparecen en Europa diferentes *Escuelas de educación física o gimnasia* (escuela alemana, francesa, sueca, austriaca, etc.) que promovieron las prácticas físicas con fines utilitarios, higiénicos, educativos, etc. La educación física se fue consolidando, dentro de los sistemas educativos, hasta formar parte de la práctica totalidad de programas pedagógicos.

Por otro lado, el deporte moderno también nace en el seno de la escuela, íntimamente ligado al concepto de educación, en un contexto, el de las escuelas privadas inglesas, en el que las nuevas prácticas (juegos físicos), servían a los profesores como estrategia pedagógica. Formar el carácter de los jóvenes, disciplinarles, enseñarles el respeto por las reglas, a comportarse como caballeros, etc., en definitiva, el deporte nace como medio de formación moral, en valores. Sin embargo, pronto, estas prácticas salieron de la escuela para tomar otra deriva social que, poco a poco, fue alejándolas de la educación para abrazar otros caminos relacionados con la participación ciudadana, el asociacionismo, la representación territorial, la mercantilización, etc.

No obstante, el valor pedagógico de la educación física y el deporte ha perdurado hasta nuestros días, sobre todo, en contextos de participación infantil y juvenil, y ha protagonizado un papel importante en las reformas pedagógicas del S XX. Los países más avanzados empezaron a considerar obligatoria la educación física y un deber, de los poderes públicos, incorporarla a los respectivos sistemas educativos. También consideraron deber público la promoción del deporte fuera del horario escolar como complemento de la educación. Este

intervencionismo público sobre el deporte ha sido defendido y promovido por la práctica totalidad de los organismos internacionales y los propios Estados, sobre todo, en aquellos casos en los que se considera el valor pedagógico de las actividades físico-deportivas escolares y su contribución a la educación integral, derecho de la humanidad que justifica la acción pública.

El recorrido legislativo en estos años de democracia en España, tanto en materia de educación como en materia de deportes, ha configurado un marco jurídico que delimita, claramente y desde el principio, la ordenación de la educación física dentro del sistema educativo formal. Sin embargo, el deporte escolar ha recorrido un camino tortuoso en cuanto a su definición y todavía, en la actualidad, presenta dificultades para su delimitación terminológica y jurídica, a la vista de las normas públicas que intentan ordenarlo. Se debate el concepto jurídico de *deporte escolar o en edad escolar,* entre una consideración más materialista, con reminiscencias tradicionales, que centra la acción jurídica en el objeto (la propia actividad deportiva), descuidando el componente subjetivo, y por otro lado, una consideración más humanista en la que el bien jurídico a proteger es el menor, sujeto que precisa de una especial atención, por su vulnerabilidad y por considerarse un ser humano en formación al que hay que integrar socialmente.

La doctrina internacional ha proclamado, insistentemente, el valor educativo, pedagógico de las actividades físico-deportivas. Sobre todo, a partir de la promulgación, por parte de la UNESCO, de la *Carta Internacional de la educación física y el deporte, en 1978*, que declaraba estas materias derechos humanos fundamentales.

En Europa, en relación al *deporte escolar*, destaca el texto de la *Carta Europea del deporte*, que ha tenido gran influencia, sobre todo, a la hora de impulsar el llamado, *deporte para todos*, en el que se inspira la actual concepción del deporte escolar. La proclamación del *Año Europeo de la educación a través del deporte, 2004*, ha difundido el mensaje de un deporte vinculado al factor social y educativo. Los diferentes textos promulgados tanto por el Consejo como por la Unión, relacionados con el deporte escolar,[1] destacan su función social y su relación con la educación y la juventud. El propio texto constitutivo del Tratado de Lisboa, supone un buen ejemplo en este sentido[2].

2. Un diagnóstico poco favorable a la interpretación educativa.

A la hora de analizar la realidad del deporte escolar en el contexto español, es considerable el número de estudios y trabajos que han ofrecido un diagnóstico poco favorable a la interpretación educativa. En algún caso (casi siempre asociado a situaciones de competición deportiva) se ha constatado que las actividades físico-deportivas desempeñadas por escolares se han alejado de los parámetros y condiciones educativas establecidas en las normas. No obstante hay que señalar que l*a falta de una metodología armonizada para la obtención de información, así como el carácter transversal de los estudios y la diferente edad de los participantes en los mismos, dificultan la elaboración de análisis comparativos y evolutivos y de conclusiones fiables*.[3] Por ello se limita el siguiente análisis a la exposición sintética y genérica de las principales debilidades y amenazas encontradas en el desarrollo del deporte escolar.

[1] - Documentos editados con motivo del Año Europeo de la educación a través del deporte, 2004.
- Informe sobre la función educativa del deporte (2007/2086(INI) de la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa (CE).

[2] - Tratado de la Unión Europea (Lisboa, 2007). *Título XI: Educación, formación profesional, juventud y deporte. Artículo 149.*
1. La Unión contribuirá a fomentar los aspectos europeos del deporte, teniendo en cuenta sus características específicas, sus estructuras basadas en el voluntariado y su función social y educativa.
2. La acción de la Comunidad se encaminará a:
- desarrollar la dimensión europea del deporte, promoviendo la equidad y la apertura en las competiciones deportivas y la cooperación entre los organismos responsables del deporte, y protegiendo la integridad física y moral de los deportistas, especialmente la de los más jóvenes.

[3] - Consejo Superior de Deportes (2009): *Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte*. *Actividad Física y Deporte en Edad Escolar*. Presidencia del Gobierno. Madrid. Pag. 17.

2.1. Debilidades del sistema.

a) La organización, gestión y coordinación de las actividades de deporte escolar. Todavía encontramos, en el sistema del deporte escolar, una falta de estructura organizativa y de gestión capaz de consolidar las actividades físico-deportivas dirigidas a escolares. Habitualmente, faltan recursos materiales, instalaciones y financiación. La organización depende demasiado de estructuras asociativas o voluntarias con escasa formación y experiencia en la gestión de los recursos y programas. También es frecuente encontrar situaciones de ausencia o falta de planificación. Por otro lado, existe una descoordinación entre los diferentes agentes que actúan en el deporte escolar.

b) Los técnicos deportivos responsables de la planificación, dirección y ejecución de las actividades de deporte escolar. No existe una formación específica en el ordenamiento del sistema de formación estatal y/o autonómico. La formación de los técnicos deportivos se ha mostrado insuficiente y ha dependido hasta hace muy poco tiempo, fundamentalmente, de las federaciones. Estas entidades apenas inciden en programas de formación permanente para los técnicos deportivos, dejando en un segundo plano, lo relativo a los contenidos de carácter didáctico y pedagógico. El personal responsable de llevar a cabo las actividades deportivas para escolares, está poco o nada remunerado (mucho voluntarismo). Es frecuente encontrar personas sin titulación (antiguos jugadores, algunos hermanos mayores o padres, etc.).[4] No existen normativas o directrices (a excepción de la Comunidad catalana[5]) que exijan una titulación o formación específica, ni una reglamentación o estatus laboral que defina el tipo de contratación que sería necesaria, para el desempeño profesional en el ámbito del deporte escolar. Atendiendo al perfil de las personas que dirigen el deporte escolar (¿técnicos deportivos?), nos encontramos en vías de una clara desprofesionalización.

c) Las instalaciones deportivas destinadas al deporte escolar. El parque de instalaciones deportivas en España ha mejorado considerablemente, hecho que se puede constatar en el último censo nacional de instalaciones deportivas, elaborado por el CSD. Sin embargo, todavía es frecuente encontrar instalaciones que no reúnen las condiciones óptimas para el desarrollo de una práctica físico-deportiva segura y educativa. Sobre todo, son las instalaciones de los centros escolares situados en los centros urbanos, las que en peor estado se encuentran. Apenas se han adaptado para permitir el desempeño deportivo de los escolares con necesidades especiales (discapacitados). El mal estado y la falta de mantenimiento las convierten en peligrosos equipamientos deportivos. Las políticas de aperturas de centros en horario extraescolar, incentivadas tanto por el ordenamiento deportivo como por el educativo, no han tenido la misma eficacia en todos los territorios. Sobre todo, son los centros de Secundaria los que mayores problemas plantean a la hora de facilitar la utilización de dichas instalaciones deportivas escolares.

d) El papel de los centros escolares en la promoción del deporte escolar. Resulta evidente y así se manifiesta en el ordenamiento deportivo y educativo consultado que el centro escolar es el lugar ideal para el desarrollo del deporte escolar. Sin embargo, se constata que, con más frecuencia de la deseada, la escuela vive de espaldas a las actividades deportivas extraescolares. Estas son, la mayoría de las veces, organizadas por voluntarios y padres de alumnos. La escuela como institución educativa, pocas veces se implica en el desarrollo, control y evaluación de estas actividades. Por otro lado, tampoco el profesor de educación física suele intervenir en la promoción del deporte escolar. Cada vez son menos los profesores de educación física que se involucran en una actividad deportiva extraescolar. No se les reconocen las horas de dedicación a actividades extraescolares, ni existen complementos o incentivos que puedan motivarles. Si a todo ello unimos la insuficiente carga horaria que en estos momentos tiene la educación física curricular, se vislumbra un panorama poco atractivo para la promoción del deporte escolar.

[4] - Martínez Serrano, G. (2008): *Los recursos humanos de la actividad física y el deporte. Funciones y características socio-demográficas, laborales y formativas*. Tirant Lo Blanch. Valencia.

[5] - Ley 3/2008, de 23 de abril, del ejercicio de las profesiones del deporte, de Cataluña.

e) Los riesgos que entraña un mal planteamiento del deporte de competición. Las CC.AA., habitualmente, han organizado programas de deporte de competición escolar en colaboración con las federaciones. Estos programas reproducen el modelo deportivo competitivo de los adultos que no tiene en cuenta las necesidades educativas del menor. Este modelo antepone a la educación otro aspecto del deporte, la competitividad, que se basa en la selección y en la búsqueda del resultado (ganar), organizándose a través de una estructura piramidal a cuya cúspide, solamente pueden optar los mejor dotados (genera exclusión). Esta forma de entender el deporte escolar provoca altos grados de estrés entre los jóvenes y como consecuencia puede llevar asociadas, situaciones de abandono prematuro de la práctica deportiva.

2.2. Amenazas para el deporte escolar.

a) La crisis del asociacionismo tradicional. La sociedad está cambiando continuamente y existe una tendencia de orientación hacia el consumismo y el individualismo. El club deportivo tradicional que oferta actividades de competición deportiva, las AMPAS que organizan actividades deportivas en los centros escolares, tienen cada día más dificultades para mantener su actividad. La mentalidad consumista se impone condicionando la acción de los agentes promotores de actividades deportivas escolares que ya no conciben una promoción altruista del deporte escolar, más bien al contrario, delegan esta acción en empresas prestadoras de servicios. La promoción se comercializa.

b) La competencia de otras actividades de consumo. La sociedad de consumo ha ampliado los lugares y la oferta de actividades de ocio de la población juvenil. La realidad de cada día muestra que el deporte recibe una doble competencia, la competencia de las entidades o empresas comerciales que ofrecen servicios recreativos y la competencia de otras actividades culturales, extraescolares. También aparece una competencia del llamado sector del ocio pasivo (tecnologías: televisión, ordenadores, juegos audiovisuales, etc.). Estas ofertas son muy atractivas y compiten con el deporte escolar, de forma directa.

c) La influencia de los medios de comunicación. Los medios de comunicación de masas ensalzan al ganador y ocultan e ignoran a los demás. Transmiten un modelo meritocrático del deporte que establece una política de premios y medallas como refuerzo del sistema competitivo. Mediante el apoyo al deporte de élite y profesional, desde los medios de comunicación, se intenta hacer creer que se generan participantes, sin embargo, en gran medida lo que se genera son espectadores. Por tanto, a la hora de valorar la influencia de esta cultura del éxito en el deporte escolar, se observa que los elementos más representativos de esta cultura atentan a la finalidad educativa y que los medios de comunicación utilizan los atractivos del éxito como elementos de ganancia mercantil. Esto supone una amenaza para el deporte escolar que copia las formas del deporte profesional aplicándolas a los desarrollos propios en contextos que poco o nada tiene que ver.

d) El abandono deportivo. El fenómeno del abandono deportivo juvenil, que se produce, sobre todo en la edad de los 14 a los 18 años, es un fenómeno complejo y multivariable. Este abandono es superior en mujeres que en hombres. Entre las razones más importantes destacan los conflictos de intereses con otras actividades u otras motivaciones y una serie de factores negativos que están bajo el control de organizadores y entrenadores, y que pueden ser: el estrés competitivo, la suplencia, entrenamientos aburridos…; Otra de las causas consideradas como promotoras del abandono deportivo es el paso de Primaria a Secundaria, paso que el sistema educativo no ha sido capaz de resolver y que afecta negativamente, entre otras materias, al deporte escolar; Dedicar más tiempo a otras actividades por influencia de padres/madres que insisten en mayor tiempo para el estudio; La influencia del grupo de amigos/as; etc.

3. La intervención pública.

A la hora de analizar la intervención pública sobre el hecho deportivo en edad escolar, se diferencian tres ámbitos de análisis o dimensiones: en primer lugar, los beneficios que, para los individuos y la sociedad, tiene el desarrollo de la educación física y el deporte, argumentos que justifican la intervención de los poderes públicos. Responde esta primera dimensión a las preguntas ¿para qué? o ¿por qué se estimulan estas actividades sociales?, ¿qué finalidad persiguen?, ¿tienen interés público, general? Una segunda dimensión representada por las características que deben tener las prácticas físico-deportivas para que produzcan los beneficios anteriores. Responde esta segunda dimensión a la pregunta ¿qué tipo de actividad se deben desarrollar?, ¿en qué consisten?, ¿cuáles son sus características?, ¿qué es lo que las diferencia de las demás actividades? Y la tercera dimensión se refiere a las condiciones necesarias para que puedan desarrollarse estas actividades, su promoción, planificación, ordenación, organización y ejecución. Responde esta última dimensión a las preguntas, ¿cómo desarrollar estas actividades?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿con que medios/recursos?, ¿cómo organizarlas?, etc. Estas tres dimensiones configuran el marco que justifica la intervención pública sobre el deporte escolar.

a) Los beneficios de las actividades físico-deportivas escolares. Los beneficios que aportan las actividades físico-deportivas pueden ser, de carácter individual o social, es decir, afectan a la persona como ser individual y a la sociedad como entidad colectiva. Los principales ámbitos sobre los que actúan dichos beneficios son: la educación y el desarrollo personal; la salud y la prevención; la cultura y la cohesión social.

El desarrollo de actividades físico-deportivas se considera un medio privilegiado de educación que tiene, como principal finalidad, la mejora de la calidad de vida y el bienestar de la sociedad. La mayoría de los documentos de referencia consideran la educación física y el deporte como herramientas al servicio de la educación integral del individuo y resaltan su carácter compensatorio (lúdico y facilitador de aprendizajes) respecto a otras actividades educativas de carácter, exclusivamente intelectual. Los beneficios que aporta la actividad física permiten al individuo alcanzar un mayor equilibrio psicológico, emocional y aumentan su rendimiento escolar. El valor educativo de estas prácticas se manifiesta a través del desarrollo de los diferentes aprendizajes que el sujeto va adquiriendo a lo largo de su formación (sobre todo en su etapa escolar, aunque también como educación permanente): habilidades y destrezas motrices; la adquisición y desarrollo de las competencias y capacidades físicas; la adquisición de valores sociales; la formación ética (que tiene como máximo exponente, el juego limpio en el deporte); la educación para la salud; todos ellos, aprendizajes necesarias para alcanzar un correcto desarrollo personal y la integración social del individuo, (laboral, recreativo, relacional-social, higiénico, etc.).

Otro de los ámbitos que se benefician del desarrollo de las actividades físico-deportivas es el ámbito de la salud. La promoción de las actividades físico-deportivas es la mejor estrategia para que los sujetos adquieran unos hábitos saludables y activos que perduren a lo largo de sus vidas, influyendo positivamente sobre su calidad de vida y actuando como prevención de otras actividades no deseables que se han instalado en el ocio infantil y juvenil.

El tercer ámbito receptor de los beneficios de las prácticas físicas y deportivas está representado por la cultura y el desarrollo social. Se considera que el deporte y la actividad física han tenido, a lo largo de la historia, diferentes funciones sociales y, por tanto, se han configurado como elementos de aprendizaje cultural y social. En la actualidad, sobre todo, se hace incidencia en el aprendizaje para la paz y el consumo responsable (educar al joven como futuro espectador, puede ser un ejemplo). Las principales funciones sociales que desempeñan estas actividades en la sociedad actual son: contribuyen a la cohesión social, la diversión, el recreo y el descanso; se convierten en referentes y alternativas de ocio para la población juvenil, un ocio saludable, activo, que estimule las redes sociales y facilite la comunicación; contribuyen a la socialización de los más jóvenes, a su integración social y al desarrollo de su personalidad, al aprendizaje de los valores democráticos, etc.; el carácter inclusivo de las

actividades físico-deportivas y la característica de lenguaje universal que poseen estas actividades, facilitan la integración social (personas con necesidades especiales), referente educativo y social que en la actualidad se asocia a las políticas de bienestar y calidad de vida.

b) Las características educativas de las actividades físico-deportivas escolares. La segunda dimensión analizada trata de descubrir cuáles son las características que definen el desarrollo educativo de las actividades físico-deportivas. Estas actividades trascienden del marco de la escuela y se extienden a espacios de la denominada *educación no formal* (fuera del sistema educativo), forman parte del concepto de *educación permanente* que defiende una formación a lo largo de la vida del ser humano. También se destaca el carácter complementario de estas actividades respecto a la asignatura de educación física, enmarcada, esta última, en la enseñanza obligatoria (formal).

El concepto de deporte escolar deriva del concepto de *deporte para todos,* un deporte no limitado, participativo y que se adapta a las necesidades de la población (en este caso la población escolar). Presenta diferentes manifestaciones o formas de desempeño que pueden sintetizarse, fundamentalmente, en tres: la manifestación competitiva, la manifestación recreativa y la manifestación formativa, utilitaria o de aprendizaje. Estas manifestaciones deben unirse en una formación general que diseñará una oferta de actividades *polideportiva* (diferentes modalidades y actividades deportivas), *variada* (con objetivos y formas diferentes, recreativas, competitivas, de aprendizaje), *lúdica* (aprendizaje a través del juego) y *adaptada* a las condiciones y capacidades de los sujetos (estructurar la enseñanza deportiva en etapas o categorías), respetando su nivel actual y sus intereses. Por último destaca el carácter inclusivo que debe presidir el desarrollo de estas actividades.

c) Las condiciones que garantizan un desempeño educativo a través de las actividades físico-deportivas escolares. La tercera dimensión de este análisis se refiere a las condiciones necesarias para garantizar el desarrollo educativo de las actividades físico-deportivas dirigidas a la población escolar. Estas medidas o condiciones tienen por objeto, por un lado, estimular los beneficios de las prácticas físico-deportivas en edad escolar y, por otro lado, prevenir los riesgos que derivan de su desarrollo. Se diferencian dos condiciones: por un lado, los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades y, por otro lado, las medidas o actuaciones necesarias para que se consigan sus objetivos previstos.

En cuanto a los recursos destacan los siguientes: unas instalaciones deportivas adecuadas para el niño, un profesorado o personal técnico cualificado, unos programas formativos, una financiación, con una carga horaria significativa y suficiente.

En cuanto a las medidas o actuaciones encaminadas al desarrollo de las actividades físico-deportivas, estas, suelen partir del ámbito administrativo de los poderes públicos. Estas actuaciones pueden agruparse por el tipo o carácter de la acción pública que representan: garantía, fomento o servicio.

4. El ordenamiento jurídico y su relación con el deporte escolar.

El análisis del ordenamiento jurídico parte de la consideración educativa del deporte escolar. Deporte y educación van inseparablemente unidos en esta etapa de formación del ser humano. El análisis abarca, no solo a la normativa deportiva sino que se extiende a otros tres ordenamientos: en materia educativa, en materia de protección de menores y en materia de juventud y actividades de tiempo libre. La razón para extender el análisis a estos tres ordenamientos tiene que ver, por un lado, con el sujeto: un menor que desarrolla actividades sociales, en este caso actividades físico-deportivas, y por otro lado, con el objeto: tanto en la escuela como en escenarios de tiempo libre y otros en los que participan menores, dicha participación se desarrolla a través de las actividades físico-deportivas. Ha sido, pues, necesario ampliar el campo de análisis para poder conocer los derechos que el joven tiene a la hora de participar en el deporte escolar.

4.1. El ordenamiento jurídico-deportivo.

A la hora de analizar el ordenamiento público-deportivo vigente es necesario remitirse, en primer lugar, a la Ley 10/1990, Estatal del deporte. El objeto de esta ley es fomentar la práctica deportiva, en general, y ordenar su funcionamiento. El deporte escolar tiene escaso tratamiento en esta ley que se limita a regular la coordinación con las CCAA, dejando en manos del Consejo Superior de Deportes (CSD) la organización de los campeonatos de España en edad escolar y la participación de escolares en competiciones de carácter internacional. No obstante, esta ley reconoce el carácter integrador del deporte que constituye un elemento educativo de primer orden. Establece la obligatoriedad de la educación física como asignatura curricular en todos los niveles del sistema educativo y deja en manos del Ministerio de Educación su regulación. También se muestra favorable a la apertura de los centros escolares en horario no lectivo facilitando la participación y el aprovechamiento de la infraestructura deportiva de estos centros.

La ley 19/2007 coincide con el acervo doctrinal europeo, al referirse a la dimensión social y educativa del deporte. Considera que la actividad físico-deportiva forma parte de la estrategia general educativa, de la educación en valores, especialmente el valor del olimpismo como filosofía de vida. Para esta ley el deporte es un instrumento privilegiado de la educación y sus potencialidades son enormes por su carácter lúdico, por su condición de experiencia vital. Considera que el objetivo del deporte escolar debe ser el de lograr que sea una escuela de vida y de tolerancia, especialmente durante la etapa de la infancia y la adolescencia.

La totalidad de las CCAA han desarrollado su competencia exclusiva en materia de deportes promulgando su respectiva ley de cabecera. El análisis de esta legislación ha resultado básico para identificar los contenidos que afectan al deporte escolar. Es necesario precisar que dicho análisis ha tenido como enfoque general, al igual que en el resto de normativas, la relación educativa en la práctica deportiva en edad escolar. La similitud del contenido de las diferentes leyes autonómicas del deporte (efecto de clonación)[6] ha permitido estructurar el análisis en una serie de contenidos que podemos agrupar en seis apartados:

- La declaración de intenciones, principios rectores, objetivos o finalidades de las políticas públicas autonómicas, en relación al deporte escolar.
- Los Entes competentes en materia de deporte escolar y su organización administrativa.
- Las medidas de protección del deportista menor por parte de la Administración. La acción pública de tutela y garantía.
- El concepto de deporte escolar.
- Los objetivos y características de los programas dirigidos al deporte escolar.
- La intervención de la Administración en la manifestación competitiva del deporte escolar.

a) La declaración de intenciones, principios rectores, objetivos o finalidades de las políticas públicas autonómicas, en relación al deporte escolar. La gran mayoría de las leyes autonómicas consideran el deporte escolar como un contenido básico y un bien social que hay que salvaguardar y promocionar, y lo recogen, de forma específica, en el apartado de principios rectores, objetivos o finalidades de las políticas públicas. Se destaca el valor social, cultural y educativo del deporte, sobre todo en su manifestación escolar. Se proclama el interés público por el deporte, por su especial contribución al desarrollo personal (educación, bienestar, mejora de la calidad de vida, salud, etc.), social (convivencia, integración, cohesión social, etc.), cultural y económico. También se resalta su valor preventivo de conductas antisociales. Se considera que el deporte representa un fenómeno interrelacionado con otras dimensiones sociales entre las que destaca la educación.

La consideración del deporte como elemento fundamental de la educación y el desarrollo integral de los escolares es un contenido que aparece en la mayoría de las leyes

[6] - GAMERO CASADO, E. (2005) *Derecho Deportivo y Derecho Autonómico*. En "El Derecho Deportivo en España (1975 – 2005)". Conserjería de Turismo, Comercio y deporte. Junta de Andalucía. Sevilla. Pag. 109.

autonómicas del deporte, en el apartado de los principios rectores de las políticas públicas. Por un lado, se reconoce la competencia del Ministerio de Educación en la implantación de la educación física como asignatura obligatoria del sistema educativo y, por otro lado, se estimulan las políticas de promoción pública y fomento del deporte escolar, incidiendo en el especial carácter formativo de las actividades. Se expresa la necesidad de la ordenación de esta materia en aras a una coordinación efectiva entre las administraciones y los agentes que actúan en su desarrollo. Se considera que la educación física y el deporte contribuyen a la integración social, finalidad educativa que debe garantizarse por los poderes públicos con objeto de salvaguardar la igualdad de oportunidades para la infancia, considerada esta, como grupo/colectivo de atención especial o sector desfavorecido de la sociedad.

b) Los Entes competentes en materia de deporte escolar y su organización administrativa. La competencia en materia de deportes es exclusiva de la Administración autonómica. Las funciones más importantes de la Administración son: el ordenamiento, organización y planificación del deporte escolar, incluso la elaboración y ejecución directa o coordinada de los planes. También destaca, como garantía, en algunas de las leyes, la necesidad del promotor de actividades deportivas en edad escolar (que puede ser privado o público), de disponer de la correspondiente autorización administrativa para organizar estas actividades.

El principio de eficacia administrativa es uno de los principios básicos que rige en el ordenamiento jurídico en general. También en este caso, el ordenamiento deportivo autonómico respeta dicho principio y configura una estructura administrativa capaz de organizar el deporte escolar. A pesar de las diferencias territoriales, la estructura de coordinación, en general, tiene como principales actores en la organización del deporte escolar a los Ayuntamientos y a los centros escolares. Se relacionan también con entidades privadas, básicamente con entidades de carácter asociativo.

La competencia de la Administración local en la organización y desarrollo de actividades deportivas encuentra acomodo, a través de la habilitación por la ley autonómica correspondiente que además, establece la necesidad de coordinación con la Administración autonómica. El papel de los Entes locales se centra, sobre todo, en el fomento y/o tutela del deporte escolar, especialmente de actividades deportivas de carácter formativo y recreativo. La ejecución de los planes deportivos en edad escolar es propiciada por el ordenamiento que estimula la colaboración entre estas entidades y los centros escolares y entidades deportivas (sobre todo, federaciones). Una de las funciones más importantes que ejercen las Entidades locales es la cesión del uso de las instalaciones deportivas municipales, recurso imprescindible para el desarrollo de actividades deportivas. En alguno de los casos se ha impuesto una coordinación multilateral que diseña un sistema de colaboración entre diferentes entidades, tanto públicas como privadas.

Por otro lado, la mayoría de los textos autonómicos destacan el papel nuclear del centro escolar en la promoción y organización del deporte escolar. Se estimulan políticas de apertura de centros escolares y utilización polivalente de sus instalaciones deportivas, en colaboración con las entidades locales y los propios centros. También resulta significativo el estímulo, que ejerce la Administración, incentivando el asociacionismo deportivo en los centros escolares, como elemento estructural que pretende la consolidación y continuidad de la promoción deportiva a nivel social y escolar. Algunas CCAA (Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Extremadura) crean la figura de una asociación específica (club, asociación deportiva, agrupación deportiva escolar, etc.), para la atención del deporte en los centros escolares.

Se establecen, además, otras coordinaciones entre departamentos de la administración autonómica (sanidad, servicios sociales, educación…), con objeto de contribuir, con mayor eficacia, al fomento y gestión del deporte escolar. Destaca la relación entre los departamentos de educación y deportes, fundamentalmente, para cumplir con las funciones de cuidado y tutela de la educación física en el sistema educativo y la vigilancia de las condiciones en las que se imparte el deporte escolar.

c) Las medidas de protección del joven deportista. La acción pública de tutela y garantía. Este contenido trata de regular la acción pública de tutela y garantía, sobre todo, orientada a la protección del joven deportista. Las principales garantías que se establecen son las siguientes:

- El control médico, con finalidad preventiva, del joven deportista.
- La obligatoriedad de la educación física en el sistema educativo como garantía educativa y protección/atención del menor.
- La protección del menor deportista de alto rendimiento, a través de medidas tendentes a procurar su plena integración social y profesional.
- La protección de los menores en espectáculos y actividades deportivas públicas en las que participen estableciendo la oportuna autorización administrativa para dichas actividades.
- La protección de los menores de 16 años frente a la explotación económica, política, etc., incluso limitando la percepción de derechos de compensación, por formación, retención/prorroga o cualquier otra compensación económica, a las entidades/clubes deportivos.

d) El concepto de deporte escolar. Seis de los textos autonómicos reservan un artículo para definir el deporte escolar. El legislador autonómico utiliza, indistintamente, los términos *escolar* y *en edad escolar.* Los rasgos identificativos de este término son, fundamentalmente, los mismos en todos los enunciados: se trata de actividades físico-deportivas organizadas, dirigidas a la población escolar, que se desarrollan en horario no lectivo, en el ámbito de la escuela pero también fuera de ella y de participación voluntaria.

Para completar este punto resulta interesante destacar el trabajo de G. DE LA IGLESIA PRADOS, que en su obra "*Régimen jurídico del deporte en edad escolar*", define el término del *deporte escolar* desde el punto de vista jurídico. La definición de este autor se enmarca en la visión o sentido amplio del término (incluye cualquier manifestación o actividad físico-deportiva realizada por escolares, actividades extraescolares, complementarias, de iniciación deportiva, competitivas, recreativas, utilitarias… y rechaza aquellas que tengan un desempeño profesional) y reproduce el carácter educativo de las actividades en consonancia con la perspectiva europea. Los rasgos que definen el deporte escolar según este autor son los siguientes:

- Las actividades deportivas en edad escolar están dirigidas a jóvenes en edad de escolarización obligatoria, pudiéndose prolongar, por arriba, hasta su acceso al mundo laboral o universitario y por abajo, desde el momento en el que, los sujetos, se incorporan a una institución escolar.
- Las actividades pueden desarrollarse en el marco de la escuela pero también fuera de ella, en asociaciones, clubes deportivos, centros deportivos privados, etc.
- Estas actividades estarán, principalmente, organizadas aunque también pueden aceptarse aquellas actividades de organización simple o espontánea.
- Las actividades son representativas de las modalidades y especialidades deportivas reconocidas oficialmente, pero también puede representar otras prácticas físico-deportivas que se desarrollan al margen del sistema deportivo oficial.
- La participación en estas actividades es voluntaria, característica que lo diferencia de la educación física.
- El tiempo de práctica difiere del de la educación física, es decir, las actividades de deporte escolar se desarrollan en horario no lectivo, extraescolar.
- Se observan cuatro manifestaciones o formas de práctica diferenciadas: de *competición deportiva*, *recreativas*, *de carácter formativo* (adquisición de aprendizajes), y *de rendimiento deportivo* (esta última coincide en la forma con la práctica competitiva pero se distingue de ella en cuanto al nivel y dedicación de los sujetos que la realizan).
- Se descartan las actividades deportivas profesionales. En nuestro ordenamiento el menor no puede tener un contrato laboral (trabajo) hasta los 16 años.

e) Los objetivos y características de los programas dirigidos al deporte escolar. Los objetivos que establece el ordenamiento jurídico para los programas de deporte escolar, orienta su desempeño a la educación integral del sujeto y al desarrollo armónico de su personalidad. Se concibe la actividad físico-deportiva como un complemento esencial para la formación integral del sujeto. Fundamentalmente, se ha de perseguir una formación cívica en valores, la adquisición de hábitos saludables que perduren a lo largo de la vida del joven y el desarrollo de las condiciones físicas adecuándolas a las necesidades de los escolares. También destaca el objetivo de integración de los escolares con especiales necesidades educativas.

En cuanto a las características de las actividades destacan sobre otras, su carácter polideportivo que permitirá conocer, a los escolares, diferentes modalidades físico-deportivas; que la oferta de actividades sea variada, no solamente orientada a la competición deportiva; que las actividades se adapten al sujeto, a sus necesidades e intereses; que se permita la participación de toda la población escolar, incluida la población discapacitada; que se desarrollen las actividades sin discriminar a ningún escolar, dirigidas y diseñadas por especialistas y garantizando la calidad educativa.

f) La intervención de la Administración en la manifestación competitiva del deporte escolar. Uno de los programas deportivos, dirigidos al deporte escolar, que recibe un tratamiento especial por parte de alguno de los textos legales autonómicos es el programa de competición deportiva escolar. Normalmente se vincula la organización del deporte de competición escolar a la estructura federativa. La potestad disciplinaria de la administración queda delegada en las federaciones deportivas imitando así al sistema del deporte de competición oficial. También se copia el modelo de tramitación de licencias deportivas (aunque reciban, en algún caso, la consideración especial de *escolar*), que ofrecen el mismo servicio al deportista, es decir, cubren el seguro de asistencia médica en caso de lesión, de responsabilidad civil en caso de daños a terceros y de reconocimiento médico obligatorio. En todo caso, el legislador pone énfasis en la consideración educativa de estas actividades, estimulando las medidas que tiendan a minimizar los riesgos (de seguridad y educativos) que comporta la competición deportiva.

4.2. La normativa pública en materia de educación y su relación con el deporte escolar.

El Parlamento europeo considera el deporte y la educación física como medios de la educación. Esta última tiene como finalidad, el desarrollo de las capacidades físicas y mentales, así como el conocimiento del propio cuerpo, la participación social y la prevención de la salud. El deporte en cambio representa un fenómeno social que contribuye a conseguir los objetivos educativos a través de la educación permanente, no formal. El papel de la escuela en relación a la promoción del deporte escolar es crucial para el Parlamento europeo.

En un primer nivel de análisis si se comparan los fines del sistema educativo, establecidos por la LOE, con los fines del deporte escolar establecidos en los documentos de referencia internacional, doctrinales, (Resoluciones de Naciones Unidas, Cartas e Informes del Consejo de Europa y la Unión Europea, textos del COI, etc.) se puede concluir que coinciden perfectamente en los siguientes:

- la calidad educativa.
- el principio de equidad.
- la transmisión de valores.
- la educación como aprendizaje permanente.
- la flexibilidad educativa para adecuarse a la diversidad.
- El esfuerzo individual/personal y la motivación del alumnado.
- La educación para la prevención de conflictos.

La LOE establece el principio de autonomía de los centros escolares como estrategia de calidad educativa. Este principio alcanza no solo a las actividades curriculares sino que se

extiende también a las actividades extraescolares. La incorporación de las actividades físico-deportivas al proyecto educativo del centro persigue los mismos fines educativos generales: la transmisión de valores sociales positivos, la atención a la diversidad y la inclusión. Además, el desarrollo de estas actividades favorece el plan de convivencia del centro. Por otro lado, la dotación de recursos necesarios para llevar a cabo el plan educativo del centro precisa de un plan de gestión y una estructura funcional orgánica que facilite el desarrollo del deporte escolar.

A los centros les corresponde completar el currículo. La participación y colaboración de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento general de los centros escolares contribuye a conseguir los fines del sistema educativo. Forman la comunidad educativa, los profesores, el equipo directivo del centro, el personal no docente, los padres y los alumnos. Cada uno de estos agentes puede contribuir desde su estatus, a la mejora de la calidad educativa del centro.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso progresivo, determinado por las capacidades evolutivas de los sujetos. La enseñanza se planifica por etapas. Estas etapas educativas coinciden con la estructuración temporal en el deporte. Resulta coherente dicha coincidencia ya que se trata de compartir, más que formas o actividades, finalidades educativas. De este modo se puede observar como los objetivos de la asignatura de educación física distribuidos por etapas educativas (Primaria, Secundaria, Bachiller o Formación Profesional) coinciden con los objetivos de las diferentes categorías o grupos que se establecen en el deporte escolar. Iniciación y familiarización en Primaria, desarrollo y consolidación de aprendizajes en Secundaria, maduración y especialización en etapas superiores (bachillerato, formación profesional).

4.3. El ordenamiento jurídico en materia de protección de menores y su relación con el deporte escolar.

El ordenamiento en esta materia considera que el menor es un sujeto social en desarrollo, vulnerable y, por tanto, necesita ser protegido frente a posibles riesgos sociales como la explotación, el abandono, la manipulación, etc. El objeto de este ordenamiento, en general, es evitar dicha vulnerabilidad y facilitar la integración del menor en la sociedad. Este último objetivo constituye una finalidad para la educación.

El artículo 39 de la Constitución Española señala que los poderes públicos han de asegurar la protección social, económica y jurídica de la familia, y establece que los niños y las niñas gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos. Entre los diversos tratados internacionales que abordan esta materia destaca la *Convención sobre los Derechos de los Niños (1989)* que fue ratificada por España en 1990.[7] En consonancia con estos documentos internacionales, en España se han dictado diversas normas cuya finalidad ha sido reconocer y garantizar los derechos a las personas menores de edad, entre las que destaca sobre otras, la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor (LOPJM).

En el caso del derecho al deporte, este ordenamiento considera que el menor tiene derecho a participar en las actividades físico-deportivas extraescolares y los poderes públicos tienen el deber de promocionar estas actividades. Sin embargo, a pesar de considerar las actividades físico-deportivas como prácticas saludables, alternativas al ocio sedentario, formadoras en valores y hábitos de salud, etc., no se concretan, en general, medidas de especial protección educativa. Como excepción, la legislación valenciana y vasca[8], resaltan el carácter educativo de las actividades deportivas y plantean medidas de protección educativa como la cualificación y capacitación del personal técnico, la necesidad de disponer de

[7] - Así mismo y en el ámbito europeo, la Resolución A3-0172/92 del Parlamento Europeo aprobó la Carta Europea de los Derechos del Niño.

[8] - Ley 17/2006, de 13 de noviembre, integral de la atención y de los derechos de la infancia y la adolescencia de las Islas Baleares.
- Ley 12/2008, de 3 de julio de 2008, de la Generalitat, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunitat Valenciana,

autorización administrativa de actividades y espectáculos deportivos, la participación de jóvenes en juegos de azar y la especial protección a los jóvenes deportistas de élite. A pesar de la intención del legislador autonómico de configurar nuevos derechos para el menor, la garantía o efectividad de estas normas siguen sin producir medidas concretas.

Especialmente preocupante es la situación de la competición deportiva, donde se ha podido comprobar, con demasiada frecuencia, una desvinculación educativa de la actividad que persigue objetivos de rendimiento. Estos objetivos centran su interés en la propia actividad (resultado, prestigio, éxito), descuidando la protección socio-educativa del sujeto y aumentando los riesgos que acarrea esta actividad para la formación personal y el bienestar del menor. Ante esta situación, la normativa autonómica se limita a recomendar la implicación de las entidades deportivas que organizan actividades de competición deportiva (sobre todo, federaciones), y el impulso de políticas de fomento que incentiven la promoción de los valores educativos y deportivos, entre estas entidades.

4.4. El ordenamiento jurídico en materia de juventud, ocio y tiempo libre, y su relación con el deporte escolar.

Tradicionalmente, las actividades de tiempo libre han formado parte de las políticas de juventud. El ordenamiento jurídico actual, en materia de juventud, se plantea, inicialmente, desde un doble enfoque: las políticas de emancipación de los jóvenes y la gestión de los servicios periféricos a los servicios educativos. El principio que caracteriza este ordenamiento es el principio de *transversalidad*. Un principio de acción pública que procura la intervención coordinada de toda la Administración. El ámbito de la juventud se relaciona con otros sistemas sociales como la educación, la cultura, el deporte, el tiempo libre, etc. Precisa de una unidad de criterio y coherencia en la actuación de la Administración y el establecimiento de medidas que respeten la igualdad de oportunidades.

El deporte tiene, para el ordenamiento jurídico en materia de juventud, un carácter participativo, relacionado con el principio de igualdad de oportunidades. Esta consideración estimula las acciones de fomento de las Administraciones públicas entre las que destacan: el uso prioritario de instalaciones deportivas, subvenciones a entidades deportivas y juveniles que promocionen las prácticas físico-deportivas, incentivar la creación de escuelas deportivas, medidas de formación, en general, sobre ámbitos relacionados con el deporte. En la mayoría de las leyes consultadas, apenas se menciona el valor educativo de las actividades deportivas. No obstante, la ley balear[9] introduce, por primera vez, el valor educativo como referente en la promoción de actividades físico-deportivas, destacando, sobre todo, la utilidad de estas actividades para el fomento de los valores sociales.

En cuanto a la materia de educación y su relación con el área de juventud, la legislación autonómica, en general, pone el énfasis, en la promoción de la educación en valores. Esta prioridad, realza el papel de las actividades deportivas como medios privilegiados de la educación en valores y sitúan su promoción en el ámbito de la educación no formal, complementaria de la educación general.

En cuanto a las actividades de tiempo libre relacionadas con la juventud, este ordenamiento considera, en general, que dichas actividades (incluidas las actividades físico-deportivas), son instrumentos educativos de primer orden, que se utilizan en el ámbito de la educación no formal con objetivos participativos, lúdicos, formativos, de estímulo de las relaciones sociales, etc. Con objeto de promocionar estas actividades y proteger su desarrollo, en este ordenamiento se proponen, como medidas de garantía y eficacia administrativa, las siguientes: la elaboración de programas o proyectos educativos; la cualificación del personal técnico encargado de dirigir y planificar las actividades de tiempo libre; el promotor de las actividades deberá disponer de autorización administrativa; unas condiciones materiales y de infraestructura que permitan el correcto desarrollo de las actividades y respeten los principios educativos, al tiempo que ofrezcan seguridad a los participantes. Estas garantías deberán extenderse tanto al ámbito público como al ámbito privado.

[9] - Ley 10/2006, de 26 de julio, integral de la juventud, de las Islas Baleares.

Se puede apreciar, en este ordenamiento, como las actividades físico-deportivas cuando forman parte de los programas de tiempo libre, reciben el mismo tratamiento educativo que las demás actividades y se integran en una estrategia de protección educativa que ofrece claras garantías. Y sin embargo, cuando se realizan al margen de estos programas se considera que es suficiente con la acción de fomento y que no se requiere una protección especial. No obstante, las leyes autonómicas más recientes[10] cambian esta tendencia, pasando a asimilarse las actividades físico-deportivas a las de tiempo libre y adquiriendo, así, la misma protección.

5. Hacia una nueva propuesta de regulación del deporte escolar desde la perspectiva educativa.

Se puede afirmar con rotundidad que el deporte, por si solo, no educa ni socializa, lo hace si va acompañado de muchas otras condiciones y recursos que garantizan su valor educativo. La práctica físico-deportiva y la educación son términos genéricos que necesitan ser complementados por acciones concretas que aseguren su eficacia educativa.

Se observa, en la práctica, una falta de coherencia entre los diferentes agentes que actúan en el deporte escolar. Estos agentes promotores de actividades físico-deportivas para escolares organizan actividades con objetivos diferentes, incluso contradictorios. CRUZ y colaboradores afirman que: *…los efectos de la práctica deportiva en el desarrollo de los jóvenes, dependerán de la orientación que le den al deporte los organizadores de competiciones y otras personas importantes para los jóvenes jugadores, como los entrenadores, los padres y los amigos…*[11]

Así, encontramos manifestaciones que consideran el deporte escolar, únicamente desde la faceta competitiva y/o comercial, por otro lado, aparecen iniciativas socioeducativas donde lo más importante es la formación de los escolares. CAMPS POVILL afirmó en el Foro Mundial de las Culturas de Barcelona que. *…el deber de todos es velar porque los valores del deporte no se pierdan a causa de la inclusión en el mercado.*[12]

Esta falta de coherencia en el tratamiento del deporte escolar provoca una visión distorsionada del mismo, en la que se impone la imitación de un modelo del deporte practicado por adultos que genera una competitividad exagerada y constantes dinámicas de exclusión. Cuando esto ocurre el proceso de socialización a través del deporte se ve afectado. En estas circunstancias, la práctica físico-deportiva no contribuye a la formación integral de los escolares excluidos y, por otro lado, los que son seleccionados se socializan en la discriminación de los más débiles.[13]

El valor educativo del deporte escolar para que sea promovido y que dicha promoción sea efectiva en su acción social, se observa necesaria la regulación administrativa, ya que es, desde el derecho administrativo, desde donde mejor se puede asegurar su desarrollo. Tras el análisis del ordenamiento jurídico, se ha podido constatar que la intencionalidad del legislador, sobre todo, cuando la acción jurídica parte del sujeto (un menor), ha sido la de establecer una serie de medidas y condiciones educativas que lo protejan, al considerarle un ser vulnerable y en formación.

Además, este análisis ha permitido extraer cuales son, por un lado, los objetivos que deben perseguir estas actividades desde un planteamiento educativo, por otro lado, las

[10] - Ley 10/2006, de 26 de julio, integral de la juventud, de las Islas Baleares.

[11] - CRUZ, FELIU, J. y Cols. (2001): *Causas del abandono de la práctica deportiva en la adolescencia: visión del deportista*. VIII Jornadas técnicas de dirigentes deportivos. Diputación de Huelva.

[12] - CAMPS POVILL, A. (2004): *¿La ética del deporte contra la ética del mercado?* En "El deporte: diálogo universal". Foro mundial de Educación, Cultura y Deporte. Barcelona.

[13] - GOMEZ, PUIG i MAZA, (2009): *L´esport com a eina d´intervenció educativa per a infants en situacions d´exclusio social*. Fundació Barcelona Olímpica. Fundació Ernest Lluch. Barcelona. Pag. 93.

características que deben regir las actividades físico-deportivas en el deporte escolar (*complementarias, polideportivas, variadas, participativas, recreativas, adaptadas, inclusivas y planificadas por especialistas*) y, finalmente, los recursos (*instalaciones, profesorado, programas, carga horaria suficiente, sostenibilidad económica, etc.*), las medidas y/o condiciones educativas que deben establecerse para garantizar la protección educativa de los sujetos. Estos tres parámetros definitorios de la actividad del deporte escolar (objetivos, características y medidas de garantía) configuran un modelo que podría denominarse, *modelo educativo del deporte*.

La acción pública (*servicio, fomento y garantía*) debe manifestarse en su globalidad para alcanzar la eficacia de los parámetros constitutivos del modelo educativo del deporte. Las medidas que a continuación se exponen contribuyen a la consecución de los objetivos deportivo-educativos enunciados en el apartado anterior y permiten el desarrollo de una actividad físico-deportiva que cumple con las características del *modelo educativo*.

Entre las *acciones de garantía* destacan: el establecimiento de medidas de seguridad que eviten los riesgos en el desarrollo de las prácticas; el establecimiento de medidas de carácter educativo que permitan respetar las características y principios definidos en el apartado anterior (un ejemplo claro es la adaptación de los reglamentos de los deportes y juegos a las condiciones evolutivas y educativas del sujeto); la intervención sobre los contenidos de los medios de comunicación evitando mensajes contradictorios con los valores educativos, sobre todo, en determinadas franjas de audiencia infantil; la protección del joven deportista de elite; el ordenamiento, en general, de las actividades y sus condiciones como garantía de efectividad jurídica; la distribución de competencias en el desarrollo del deporte escolar, garantizando, así, la eficiencia de las acciones emprendidas.

Entre las *acciones de fomento* destacan: la sensibilización social, en general, sobre la necesidad de desarrollo de las actividades físico-deportivas con finalidad educativa y preventiva (adquisición del hábito de práctica y lucha contra la obesidad); la asociación del concepto de sostenibilidad, protección del medio ambiente, al desarrollo del deporte escolar; la lucha contra la violencia, la intolerancia, etc., en el deporte; incentivar a clubes deportivos y entidades privadas, en general, que promuevan esta clase de actividades (destacar el papel que pueden jugar las federaciones deportivas si se suman al fomento del valor educativo de las actividades deportivas); impulsar acciones que permitan reconocer, en el deporte de elite, valores educativos que actúen de referencia para las demás actividades deportivas; el fomento de los valores asociados a estas prácticas (juego limpio y demás valores sociales, democráticos) y estimular el asociacionismo, en general, sobre todo, el asociacionismo deportivo escolar que permitirá establecer lazos de unión entre la escuela y la sociedad (importante finalidad educativa). Todas estas acciones o estrategias están encaminadas a estimular la responsabilidad social de todos aquellos agentes que se relacionen con el deporte escolar.

Entre las *acciones de servicio* destacan: la atención preferente al deportista (protección) para compatibilizar su práctica deportiva con los demás compromisos sociales, la educativa, la familiar, la relación social; protegerlo frente a una posible explotación comercial; preocuparse por su formación y futuro profesional (laboral), tras su etapa deportiva; aumentar la carga lectiva de la educación física con objeto de cumplir con los objetivos mínimos establecidos por el Parlamento europeo (tres horas a la semana); coordinar las actividades físico-deportivas extraescolares con la asignatura de educación física ofreciendo una mayor coherencia a la intervención educativa sobre el menor; diversificar las prácticas y plantear formas alternativas de actividades que completen la formación del menor y amplíen su bagaje cultural; escolarizar, al máximo, las prácticas físico-deportivas para rescatar el papel nuclear del centro escolar y su influencia educativa en la promoción deportiva; formar a los agentes que intervienen en el desarrollo de estas actividades, padres, entrenadores, directivos, etc. (escuchar sus opiniones y poner en común las ideas como estrategia formativa en este ámbito); realizar un esfuerzo, sobre todo desde la Administración, para ejercer el papel de coordinación que le corresponde.

Fuentes y referencias bibliográficas:

ALONSO MARTÍNEZ, R. (2001): *La política europea de protección de los jóvenes deportistas*. Buenos Aires. Revista digital Lecturas: Educación Física y Deportes, nº 39.

BERMEJO VERA, J. (1986): *El marco jurídico del deporte en España*. Revista de administración pública, ISSN 0034-7639, Nº 110, 1986.

Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su 20a reunión, 21 de noviembre de 1978, París.

Carta Europea del Deporte: 7ª Conferencia de Ministros europeos responsables del Deporte, los días 14 y 15 de Mayo de 1992, en Rodas.

CAZORLA PRIETO, L.M. (1992). *Derecho del deporte*. Tecnos. Madrid.

CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES (2009): *Plan Integral para el Deporte y la Actividad Física* (PIPDAF).

DE LA IGLESIA PRADOS, G. (2004); *Régimen jurídico del deporte en edad escolar*. Ed. Bosch S.A. Barcelona.

DE LA PLATA CABALLERO, N., *La ordenación del deporte en edad escolar*. VIII Jornadas Nacionales de Derecho Deportivo. A Coruña, el 13 y 14 de abril de 2007.

GAMERO CASADO, E. (2005) *Derecho Deportivo y Derecho Autonómico*. En "El derecho Deportivo en España (1975 – 2005)". Conserjería de Turismo, Comercio y deporte. Junta de Andalucía. Sevilla.

Informe sobre la función del deporte en la educación (2007/2086(INI) de la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa (CE).

MANDEL, R.D. (1986): *Historia Cultural del Deporte*. Barcelona. Bellaterra.

ORTS DELGADO, F. (2005): *La gestión municipal del deporte en edad escolar*. INDE. Barcelona.

ORTS DELGADO, F. (2011): *El derecho educativo del menor en la gestión del deporte escolar.* INDE. Barcelona.

ZAMBRANA CONTRERAS, M. (2005): *Historia y breve evolución del deporte en España. Desde la educación física de Amorós a la gestión del S XXI*. Cuadernos Técnicos del círculo de gestores. Madrid.

Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte.

Ley 19/2007, de 11 de julio, contra la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte.

Leyes autonómicas del deporte.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor.

Ley 17/2006, de 13 noviembre, Ley integral de la atención y de los derechos de la infancia y la adolescencia de las Islas Baleares.

Ley 12/2008, de 3 de julio de 2008, de la Generalitat, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunitat Valenciana.

Ley 10/2006, de 26 de julio, integral de la Juventud, de las Islas Baleares.

AMBITOS DE PROTECCIÓN Y RESPONSABILIDAD JURIDICA EN LAS PRÁCTICAS DEPORTIVAS ESCOLARES.

Hontangas, J.

Jefe de Servicio de Recursos Humanos

Fundación Deportiva Municipal, Valencia

Introducción.

El ordenamiento jurídico español ha evolucionado hacia un sistema que permite, en el ámbito del deporte que se practica en la escuela que ante la producción de un accidente o lesión deportivos, puedan quedar definidos los ámbitos de responsabilidad y de protección posibles, tanto para el escolar deportista como para los sujetos responsables, a través del aseguramiento de la actividad.

El instituto jurídico de la responsabilidad, en todas sus manifestaciones, ha ido perfilándose como un elemento vertebrador sustancial y uno de los capítulos más importantes del derecho aplicado. La evolución de dicho concepto, así como la construcción de una teoría específica del mismo en caso de intervención de las administraciones públicas, a partir del art. 106.2. de la Constitución Española, han determinado una jurisprudencia abundante en la materia, con cuya aportación se ha ido elaborando una construcción jurídica de primer orden para la seguridad jurídica.

El deporte que se practica en la escuela permite una gran variedad de escenarios posibles y la posibilidad de que intervengan muchos factores, así como la certeza de que concurrirán distintos tipos de práctica deportiva. Por tanto, debemos examinar si estamos en presencia de un deporte competitivo o no competitivo; una manifestación federativa o no federativa de la competición; la manifestación lúdico-recreativa y espontánea de la actividad deportiva o bien su organización y dirección por particulares ajenos a la dirección de la escuela, mediante la prestación de servicios deportivos en sus diferente ámbitos y, por supuesto, aquellas que tienen lugar como actividad propia de los centros docentes, tanto públicos como privados o concertados. Y cada uno de los distintos supuestos y tipos de práctica generarán supuestos diferentes de responsabilidad y protección.

Con excepción del deporte profesional y de élite, tal casuística puede producirse en el ámbito escolar y atender a la singular regulación de cada una de estas posibles manifestaciones es *condictio sine qua non* para un estudio sistemático de esta materia.

La Seguridad como premisa.

Algunos autores se refieren al centro escolar como un “ergosistema saludable” (Herrador JA y Latorre, A: 2005) como aquel en el que las interrelaciones entre las máquinas, las personas y el entorno, se desarrollan de modo fructífero pedagógicamente y, sobre todo, se asientan en el principio de seguridad.

Pero debemos admitir que la seguridad que se pretende en el plano de la relación física debe ser completada con aquella que proporciona el ordenamiento jurídico, pues regula las obligaciones y responsabilidades de los sujetos intervinientes. Y por tanto, cuando hablamos de seguridad del menor en el entorno escolar, debemos referimos a la creación de un espacio blindado, un espacio protegido que permita a la escuela convertirse en un área segura, desde un punto de vista integral. Un espacio donde podamos garantizar de un modo pleno y eficaz no solo la ausencia de daños o accidentes en dicho entorno, sino también de establecer mecanismos capaces de minimizar sus efectos en caso de producirse a través de los instrumentos jurídicos adecuados puestos al servicio de dicho concepto. Todo ello bajo la premisa de que el menor nunca es responsable de los daños o accidentes que sufra mientras se encuentre en la escuela y, por tanto, bajo la custodia de los responsables de dicho centro.

El concepto de seguridad está indisolublemente unido al de responsabilidad. Cuando la

seguridad cede y se produce un daño, el ordenamiento jurídico reconoce el derecho al perjudicado a obtener la reparación creando así obligaciones jurídicas donde se establecen mecanismos para reponer o reparar el daño o perjuicio causado. Por esta razón, la responsabilidad constituye una de las piedras angulares de nuestro sistema jurídico.

El accidente es un resultado previsible en cualquier actividad de riesgo y el menor escolar estará siempre acompañado de riesgos tanto por su propia naturaleza activa y móvil, por su curiosidad innata, el carácter intrépido propio de la edad y también por su propia vulnerabilidad física y psíquica. Por tanto, hacer que la escuela sea un entrono seguro y blindado para la integridad del menor es una tarea compleja. Tan compleja como pueda llegar a ser la creación de un entorno laboral seguro para la integridad de los trabajadores de una empresa, donde las amenazas y peligros siempre son permanentes; con la circunstancia añadida de que en el caso de la escuela, el menor debe ser protegido bajo la responsabilidad de terceros, pues su inmadurez le impide ser consciente de los peligros que le acechan.

El ámbito de la protección física del menor en este entorno escolar, al que por definición hemos asignado el atributo de ser un entorno seguro y con la vocación irreductible de serlo, puede estar sometido al peligro propio de las actividades que, como la deportiva, pueden ser objetivamente peligrosas en diferente grado. Y esta actividad deportiva se da en la escuela de modo concurrente, se da con certeza y por tanto siempre que se produzca conllevará un peligro potencial implícito.

El estudio sistemático de esta materia, requiere distinguir entre la prevención y la protección. La primera deberá planificarse con el objeto de que el accidente nunca ocurra y la segunda delimitará el ámbito de atención al accidentado así como la responsabilidad exigible por la producción del mismo. Los ámbitos preventivo y protector son ámbitos diferenciados en el tiempo, puesto que la prevención atiende a una dimensión previa al accidente, mientras que la protección actuará siempre después. Sin embargo estos dos planos están comunicados e interactúan de modo que cuanto más prevenimos, más y mejor protegemos y viceversa.

El ámbito preventivo se dirige al aspecto material aunque tiene como objetivo la prevención del sujeto. Atiende a la seguridad e higiene, tanto en el medio (idoneidad de las infraestructuras, equipamientos y material deportivo a la actividad y al sujeto) como en la propia actividad (idoneidad de la actividad, protocolos de seguridad en la metodología docente o la programación adecuada...).

El contrato de seguro, se erige como el medio protector por excelencia al dirigirse siempre al sujeto de un modo directo y buscando la cobertura no solo para el accidentado, al que el seguro proporcionará la atención médico asistencial contratada, sino también para el responsable del accidente, al que otro seguro podrá proteger, asimismo, de su responsabilidad por la causación del daño.

Por tanto, la intervención del seguro se muestra como un instrumento jurídico indispensable en la protección del accidente producido en la escuela. Y su existencia determina asimismo la posibilidad de que un tercero garantice la responsabilidad de quien inicialmente respondería por su causación.

La Responsabilidad como imperativo legal.

De la actividad deportiva podemos derivar la existencia de múltiples tipos de responsabilidad legal. Desde la responsabilidad laboral que se encuentra regulada en el RD 1006/1985, de 26 de junio que regula la relación laboral especial de los deportistas profesionales; la responsabilidad penal – que recientemente ha incluido en el código penal los tipos de dopaje (art. 44 de la LO 7/2006 de 21 de noviembre) o el de fraude deportivo (art. 286.bis de la LO 5/2010, de 22 de junio); la responsabilidad administrativa o patrimonial de las Administraciones Públicas, regulada en el art. 54 de la Ley 7/1985, de 2 de abril Reguladora de las Bases de Régimen Local, de la que podemos señalar que se trata de una *"obligación especial de responsabilidad civil establecida en razón del sujeto causante de los daños: la Administración Pública"* (García Álvarez,G:1994); la responsabilidad tributaria, a la que

igualmente se somete la actividad económico-deportiva y, finalmente, la responsabilidad derivada de la disciplina-deportiva. Pero el objeto del presente estudio se centra en la responsabilidad que regula el código civil, cuya primera clasificación es la que diferencia entre la responsabilidad civil contractual, cuando el daño se origina desde una previa relación jurídica; o extra contractual, en caso contrario.

Para dilucidar si la responsabilidad es imputable por culpa contractual o extra contractual, la **SAP de Valencia, Sección 6ª de 31.3.2010 (rec 90/2010)** señala que: "*Es aplicable el régimen de responsabilidad extra contractual, aunque exista relación obligatoria previa, cuando el daño no haya sido causado en la órbita de lo pactado por tratarse de daños ajenos a la naturaleza del negocio aunque hayan acaecido en la ejecución del mismo (STS de 22 de julio de 1927; 29 de mayo de 1928 y 29 de diciembre de 2000). Por el contrario, es aplicable el régimen contractual cuando en un determinado supuesto de hecho la norma prevé una consecuencia jurídica específica para el incumplimiento de la obligación*".

Para Yzquierdo Tolsada la responsabilidad es contractual cuando existe una relación obligatoria previa entre dos o más partes y una de ellas incumple su prestación contractual, provocando con ello daños a la otra. Y la responsabilidad extra contractual, sería aquella que surge cuando la obligación de reparar el daño nace entre personas que no se encontraban previamente vinculadas por un contrato o relación análoga. Por tanto en esta última no se vulnera una previa relación obligatoria, sino un deber genérico de no causar daño a otro (*alterum non laedere)* (Yzquierdo, 2001: 79-80).

La responsabilidad extra contractual está regulada en el art. 1902 c.c que señala: *"El que por acción u omisión causa daño a otro interviniendo culpa o negligencia, está obligado a reparar el daño causado".* Este precepto entroniza el principio de la responsabilidad *aquiliana,* personal o subjetiva, que requiere para su atribución algún tipo de culpa o negligencia en el reproche al sujeto y sin la cual no es posible su determinación. En muchos casos la determinación de la acción será una elección del reclamante puesto que procesalmente difieren en la carga de la prueba y el plazo de prescripción: de quince años en la primera (art. 1964.c.c.) y de un año en la segunda. Como señala Domingo **"***Esta división no implica más que alguna diferencia en su régimen jurídico, como ocurre con los plazos de prescripción, pero su finalidad es la misma. Ambas persiguen el objetivo de tratar de reponer al perjudicado en una situación lo más parecida posible al momento anterior al daño"* (Domingo, V. 2006).

Aunque hay diferencias entre los regímenes de la responsabilidad civil contractual y la no contractual, en algunos casos los tribunales aplican el principio de unidad de culpa civil y entienden que es indiferente la interposición de una acción contractual o extra contractual en los accidentes deportivos, ya que en ambas se ejerce la misma, por ejemplo las Sentencias del Tribunal Supremo 23-3-2006 o de 8-3-2006.En otros casos, especialmente en el ámbito del derecho laboral, se ha llegado a formular la posibilidad de la concurrencia de ambos tipos de culpa, procedentes de un mismo hecho lesivo (Pérez Köhler, A, 2005). Tales dificultades pueden acrecentarse en el caso de usuarios o asistentes a espectáculos deportivos, pues existe la costumbre de ejercitar las acciones del art. 1.902 por responsabilidad extra contractual, aunque la acción que se ejercita es de naturaleza contractual pues *"es la derivada del uso de instalaciones mediante pago de una entrada o abono periódico en su caso"* (St. Juzgado de 1ª Instancia nº 5 de San Sebastián, de 1-9-1994 en el caso del desplome de un lavabo sobre una menor usuaria del polideportivo municipal)

Al amparo del art. 1903 c.c. se estable la posibilidad de responder por las acciones y omisiones de aquellos que se encentran bajo la directa custodia o responsabilidad, como es el caso de los menores bajo la custodia de los responsables de centro escolares.

"Las personas o entidades que sean titulares de un Centro docente de enseñanza no superior responderán por los daños y perjuicios que causen sus alumnos menores de edad durante los períodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado del Centro, desarrollando actividades escolares o extra escolares y complementarias.

La responsabilidad de que trata este artículo cesará cuando las personas en él

mencionadas prueben que emplearon toda la diligencia de un buen padre de familia para prevenir el daño".

El deporte en la escuela como actividad de riesgo. El Colegio como sujeto responsable.

La organización y el desarrollo de actividades deportivas de toda índole en el ámbito de los colegios requiere que los riesgos propios del deporte estén adecuadamente cubiertos en cada caso. Y para tener una adecuada protección, debemos comprobar la existencia del aseguramiento preciso en función de cada uno de los diferentes tipos de riesgo, sujetos o actividades realizadas y que genéricamente denominamos como "deporte escolar". Por tanto habrá que atender a la naturaleza del centro, la naturaleza de la actividad deportiva y a la condición de los sujetos intervinientes.

De todas las posibles actividades escolares tal vez la actividad deportiva sea la que de un modo más claro conlleva implícito el concepto de peligro o riesgo. Y ello, tal y como los tribunales han tenido ocasión de manifestar en reiterada doctrina, por la naturaleza objetivamente peligrosa de los deportes pueden tener y la asunción de esta naturaleza por quienes lo practican. Así la Sentencia **TS de 29 de diciembre de 1984 (AR 6301)** establece el concepto de que toda actividad deportiva encierra un indudable riesgo. Afirmación que debe ser matizada para no incurrir en cierto reduccionismo, pues el término "deporte" es polisémico y puede acoger manifestaciones donde el riesgo puede manifestarse con diferente intensidad, siendo esta escasa o nula en el ajedrez o la petanca; de intensidad media en el tai-chi o el aikido, donde no existe la competición; y de alto riesgo en la hípica, el esquí o los deportes de combate. Y en este sentido cabe reseñar que la competición es uno de los factores que contribuyen al aumento de las lesiones y accidentes deportivos dentro del deporte en edad escolar, tal vez por una carencia de proyecto educativo o como señala el Presidente de la Mutualidad General Deportiva porque "*la competición ha pasado de ser un broche final y casi anecdótico en la formación deportiva, a uno de los objetivos principales para que los participantes alcancen los primeros puestos en sus fases autonómicas que les proporcionarán acceso a los campeonatos estatales"* (Cea Sánchez, E:2004-13)

El aludido planteamiento, referido a los deportes de contacto y en especial competitivos establece el presupuesto de la conocida como "teoría del riesgo aceptado" instaurada a partir de la **STS de 22 de octubre de 1992 (AR.8399)**y según la cual *"en materia de juegos o deportes de este tipo la idea de riesgo que cada uno de ellos pueda implicar – rotura de ligamentos, fracturas óseas etc. - va ínsita en los mismos y consiguientemente quienes a su ejercicio se dedican lo asumen, siempre, claro es, que las conductas de los participantes no se salgan de los límites normales ya que de ser así podrían incluso entrar en el ámbito de las conductas delictivas dolosas o culposas ,remitiéndose a las reglas de prudencia que los jugadores deben seguir. De modo que se considera que la asunción del riesgo por el perjudicado constituye una hipótesis de exoneración de la responsabilidad."*

Teoría esta que tiene su predicamento en el deporte de competición y en especial, en los ámbitos de su práctica federada tanto aficionada como profesional, donde pueden crearse ámbitos de impunidad (Verdera Server, R. 2003) y donde la ausencia de pleitos puede tener su causa tanto en la existencia de seguros que asumen no solo los daños sino también las indemnizaciones causadas en este ámbito (la licencia federativa va unida al seguro obligatorio que establece el art. 59.2. de la Ley del Deporte estatal 10/1990 y desarrolla el Real Decreto 849/1993). Y por el conocimiento profundo que los deportistas tienen de las probabilidades de un accidente deportivo, unido a la convicción generalizada acerca de que este tipo de cuestiones deben resolverse en el ámbito estrictamente deportivo, privado e incluso extrajudicial. Por lo que la exigencia de la responsabilidad en estos ámbitos precisaría una prueba clara de la imprudencia temeraria o de una actuación claramente dolosa por parte del infractor que convertiría al accidente en agresión.

Pero fuera de estos supuestos específicos, la depuración de la responsabilidad en los accidentes deportivos exige formular un cierto reproche de culpabilidad y someter los hechos, esto es, el daño producido al ámbito de la culpa o negligencia del causante de estos. Y es en

esta sede donde debemos traer a colación las dos teorías que son aplicables y que se atienen, o bien a una responsabilidad culposa, o bien a una responsabilidad objetiva.

Bajo el presupuesto de la responsabilidad culposa se asientan otros preceptos como el art. 1089 del c.c. que establece que *"las obligaciones nacen en función de la ley, de los contratos y cuasicontratos y de los actos y omisiones ilícitos en los que intervenga cualquier tipo de culpa o negligencia".* Asimismo el art. 1101 c.c. por el cual quedan sujetos a la indemnización de daños causados los que en cumplimiento de sus obligaciones "*incurren en dolo negligencia o morosidad".*

Conforme a dicha concepción la responsabilidad civil subjetiva está fundada en la culpa y tiene un carácter personal que es propio de sociedades individualistas y socio económicamente poco avanzadas. Así, mientras la responsabilidad subjetiva se fundamenta en la idea de culpa personal (o negligencia por acción u omisión directa) la responsabilidad objetiva se construye a partir de un resultado y de la idea de que existe una obligación directa y genérica de resarcir, para la que los tribunales no exigen una ilicitud previa de modo que tal responsabilidad civil objetiva existiría incluso cuando nace de una actividad deportiva legal y lícita o como consecuencia de la prestación de un servicio público deportivo o educativo, incluso en su normal funcionamiento. De este modo como señala la **Sentencia del Tribual Supremo de 29 de mayo de 1991**, *"se trata de una responsabilidad que surge al margen de cuál sea el grado de voluntariedad y previsión del agente, incluso cuando la acción originaria es ejercida legalmente".* De este modo, al fundamentar la responsabilidad en el resultado y no requerir una culpa previa del responsable del daño, este será responsable por el solo hecho de haberse producido el resultado dañoso.

Aunque nuestro ordenamiento civil está asentado en la denominada responsabilidad civil subjetiva o por la culpa del art. 1902, c.c., tal concepto puede considerarse en crisis a la vista de la regulación de la responsabilidad patrimonial de la administración. De este modo un centro escolar público actúa como administración educativa y por tanto los daños y lesiones que sufran los escolares son susceptibles de ser tratados como daños causados por la administración pública en la prestación de un servicio.

El presupuesto de la responsabilidad objetiva de los poderes públicos se establece en el art. 9.3 de la Constitución Española que garantiza el principio de responsabilidad de los poderes públicos y el art. 106 que señala: *" Los particulares, en los términos establecidos por las leyes, tendrán derecho a ser indemnizados por toda lesión que sufran en cualquiera de sus bienes y derechos, salvo los casos de fuerza mayor, siempre que la lesión sea consecuencia del funcionamiento de los servicios públicos".* Materializándose en los arts. 139 y s.s. de la 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común que además introduce la idea de que tal derecho puede tener lugar como consecuencia del funcionamiento *"normal o anormal de los servicios públicos". Desarrollándose* en el RD. 1495/1993 el Reglamento de los procedimientos para exigir la responsabilidad de la administración.

En base a esta idea, el concepto de culpa se disipa, produciéndose una colectivización de la responsabilidad cuyos defensores mantienen como un efecto propio de la civilización industrial y economía moderna, en las que los daños no son imputables a sujetos individuales, sino a grandes organizaciones y superestructuras como lo es la propia Administración pública. Prueba de ello son las numerosas sentencias judiciales condenando al Ministerio de Educación y Ciencia o a las Consejerías competentes de las respectivas comunidades autónomas frente a reclamaciones de madres/padres por las lesiones sufridas por sus hijos como consecuencia de actividades deportivas organizadas por el centro escolar público. Y tal idea parece no ser la misma que en los centros privados o concertados puesto que la inexistencia de una normativa tan explícita como la señalada para los colegios que integran la administración pública educativa ha posibilitado que en los accidentes deportivos ocurridos en centros privados se busque la culpa "in vigilando" o la negligencia personal de sus profesores y empleados conjuntamente a la del centro escolar, por culpa "in operando" en la búsqueda de una responsabilidad conjunta que garantice una mejor respuesta indemnizatoria de conjunto (**AP. Vizcaya, Sección 3ª, St. 4-07-2001, rec. 619/2001,** condenando solidariamente a la

aseguradora MAPFRE, a los profesores y al colegio Calasancio de Padres Escolapios por la responsabilidad del Colegio y la Asociación Itaka que organizó la excursión en la cual falleció un alumna al caer accidentalmente en un pozo sin que se encontraran presentes ninguno de los dos monitores de la excursión).

La posición del responsable por negligencia será teóricamente similar en uno y otro tipo de centro escolar, puesto que el art.1904 del c.c. señala que: "*El que paga el daño causado por sus dependientes puede repetir de éstos lo que hubiese satisfecho. Cuando se trate de Centros docentes de enseñanza no superior, sus titulares podrán exigir de los profesores las cantidades satisfechas, si hubiesen incurrido en dolo o culpa grave en el ejercicio de sus funciones que fuesen causa del daño".* Y, asimismo, el art. 145.2. de la Ley 30/92, de 26 de noviembre, de Régimen jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, establece que la Administración *"exigirá de oficio de sus autoridades y demás personal a su servicio las responsabilidades en que hubiera incurrido por dolo, culpa o negligencia graves, previa instrucción del procedimiento que reglamentariamente se establezca", e*n cuya depuración deberá tramitarse expediente contradictorio en el que, entre otros criterios, se ponderará *la existencia o no de intencionalidad"* del personal al servicio de las Administraciones Públicas, lo cual puede suponer un matiz diferenciador en el tipo de culpa exigible al docente en uno y otro tipo de centro escolar.

No obstante y para que la responsabilidad objetiva opere, el Tribunal Supremo también ha declarado que no es acorde con el sistema de la responsabilidad patrimonial objetiva su generalización más allá del principio de causalidad, de manera que es imprescindible la existencia del nexo casual y por tanto que exista relación de causa a efecto entre el funcionamiento del servicio educativo y la lesión sin que concurra fuerza mayor. La jurisprudencia viene sistematizando los requisitos precisos para declarar la existencia de la responsabilidad del art. 1902.c.c. como a continuación se expone:

a) La existencia de un daño o perjuicio cuya reparación o indemnización se pretende mediante el ejercicio de dicha acción.

b) La existencia de una acción u omisión ilícita e imputable a quien se demanda, por haber mantenido ese comportamiento culposo o negligente.

c) Una relación de causalidad directa entre aquella conducta y el daño producido.

Cuando se trata de la pretensión de responsabilidad de la Administración (centro docente público) dichos requisitos se matizan sustancialmente y son los siguientes:

- Producción de un daño efectivo, evaluable económicamente e individualizado que el lesionado no tenga obligación de soportar, por lo que la anti juridicidad desaparece cuando concurre una causa justificativa que legitime el perjuicio, un título que imponga al administrado la obligación de soportar la carga (STS de 3-01-1979.RJ1979/7) o algún precepto legal que imponga al perjudicado el deber de sacrificarse por la sociedad (STS de 27-09-1979. RJ 1979/3299).

- Es precisa la actividad de la administración y por tanto que la lesión le sea imputable como consecuencia del funcionamiento normal o anormal de los servicios públicos.

- Existencia de una relación de causalidad o nexo entre el funcionamiento normal o anormal del servicio y el daño producido sino que concurra fuerza mayor. En este mismo sentido la **STTSJ de Cataluña, Sala de lo Contencioso-Administrativo Sección 2ª, de 31-05-2006, rec. 1796/2001**, en relación a las lesiones sufridas por un menor en una salida escolar del CIP Ramón y Cajal de Terrasa a las pistas de esquí de Port Ainé señaló que no procedía declarar la responsabilidad objetiva de la administración en este accidente deportivo escolar al haberse producido una intervención decisiva del lesionado, cual fue la de salirse de las pistas de esquí y adentrarse en el bosque lo cual, como concluye razonadamente la sentencia *"no se da en el presente caso nexo casual entre la activad organizada – para la que se ha contratado y dispuesto de los servicios especializados de monitores de esquí y ubicando*

la actividad en el lugar idóneo para la práctica de dicho deporte – y el daño producido al menor como consecuencia de una acción imprevista e inopinada por parte del mismo, derivada de abandonar la pista de descenso y adentrarse en el bosque...". En similares términos la **SAN, Sala de lo Contencioso-Advo, Sección 4ª, de 8-11-2005, rec.202/2005** respecto de un accidente en aguas del Rio Vispe en Suiza organizada por una Escuela Taller a través de un programa subvencionado por el INEM.

En cuanto a la fuerza mayor, se exige que obedezca no solo a un acontecimiento imprevisible e inevitable, como en el caso fortuito, sino que tenga su origen en una fuerza irresistible y extraña al ámbito de actuación del agente.

Desde el punto de vista procesal, es de destacar que la prueba de concurrencia de los requisitos anteriormente señalados corresponde a quien reclama, a la vez que es imputable a la Administración la carga referente a la existencia de fuerza mayor cuando se alegue como causa de exoneración (Sentencias de 14 de julio de 1986, 29 de mayo de 1987 y 14 de septiembre de 1989)

El deber de vigilancia y custodia sobre los menores, parece erigirse en un principio esencial a la hora de determinar la responsabilidad de la administración educativa y de fijar el necesario nexo causal entre el funcionamiento del servicio y el daño producido. En este punto, en la jurisprudencia rige el criterio de que "*existe un deber de vigilancia que incumbe a la Administración educativa y a sus agentes (docentes y demás personal de los centros de enseñanza) sobre los menores a su cargo cuando se encuentran en el recinto escolar, o fuera de el, realizando actividades "peri-escolares".* Tal y como recoge la **STS, Sala 3ª de lo Contencioso-Advo. Sección 6ª, de 14-07-2008, rec,268/2007,** que en unificación de doctrina recopila sentencias de contraste en relación a este asunto todas las cuales imponen que la Administración educativa adopte las medidas precautorias precisas para evitar un resultado dañoso mediante la vigilancia, tutela, control de los menores a su cargo, a excepción de aquellas en las que (como en el asunto de casación, consistente en un topetazo fortuito en el recreo entre dos alumnos que se encontraban jugando y corriendo por el patio después de la comida del mediodía) el resultado se produce de modo fortuito sin relación de causalidad con el servicio público; señalando que *"este deber de vigilancia no es exigible con la misma intensidad cuando se trata de cuidar niños de seis años que adolescentes de quince, del mismo modo que no cabe pedir durante el recreo ordinario una atención igual a la que debe desenvolverse durante una práctica deportiva de cierto riesgo..."* (F.J.4º). Esta vigilancia, por tanto, debe extremarse en las actividades deportivas por el riesgo implícito de las mismas. Por su parte la **STSJ Canarias, Sala de lo Cont.-Advo, sentencia de 21-1-2000, rec. 146/1997**, en un supuesto similar de pérdida de un diente como consecuencia de un empujón de un compañero a otro en una clase de gimnasia, estima de existencia de *culpa in vigilando* al tener lugar el hecho en clase de gimnasia y sin la necesaria presencia de la profesora, que se había ausentado del aula en el momento del accidente. Y finalmente la **STS, Sala 3ª de lo Contencioso-Advo, Sección 6ª, de 13-09-2002, rec. 3192/2001,** negó la relación causal entre el funcionamiento del servicio educativo y un balonazo fortuito y directo que lesionó a un alumno de instituto cuando jugaba de portero un partido de fútbol en horario escolar y falleció como consecuencia de una insuficiencia respiratoria aguda.

Tal jurisprudencia parece establecer la tesis de que determinadas actividades deportivas escolares, en sentido estricto no pueden ser calificadas como peligrosas aunque por su propia naturaleza sean incontrolables, especialmente en el caso del deporte, competitivo o no, practicado recreativamente y de modo espontáneo en el patio del colegio; actividades en las que para realizar un control de su posible peligrosidad "*sería necesario adoptar medidas que significarían de facto la prohibición de esta clase de juegos, cuya práctica es necesaria para el normal desarrollo de la personalidad de los jóvenes"* **(STSJ Cataluña de 22-06-1999; La Ley 5127/2000)**.

Por tanto, la jurisprudencia de nuestro Tribunal Supremo ha ido asentando una tesis en virtud de la que, la responsabilidad directa de la Administración no es tan automática como a veces se pretende y por tanto aunque aparezca como objetiva e inquebrantable es precisa la prueba del nexo casual y de la eficiencia de dicho nexo en la producción del resultado; así

como la relación directa, exclusiva y excluyente entre el funcionamiento del servicio y el resultado lesivo; elementos todos ellos que tienden a moderar los rigores de un automatismo excesivo en la imputación objetiva de la responsabilidad. De este modo, en reiterados pronunciamientos el Tribunal Supremo (por todas la **STS de 5-05-1998, en La Ley 7381/1998, recurso 1662/94**) tiene declarado que *"La prestación por la Administración de un determinado servicio público y la titularidad por parte de aquella de la infraestructura material para su prestación no implica que el vigente sistema de responsabilidad patrimonial objetiva de las Administraciones públicas convierta a estas en aseguradoras universales de todos los riesgos con el fin de prevenir cualquier eventualidad desfavorable o dañosa para los administrados que pueda producirse con independencia del actuar administrativo, porque de lo contrario, como pretende el recurrente, se transformaría aquel en un sistema providencialista no contemplado en nuestro ordenamiento jurídico".*

Debe por tanto considerarse para que exista una *responsabilidad* directa del centro escolar que el daño o lesión deportiva se produzca como resultado directo, exclusivo y excluyente del servicio escolar y que tal relación no sea interferida por una conducta omisiva (ausencia de vigilancia) o imprudente por parte de los profesores o cuidadores; y que, asimismo, no sea fruto del caso fortuito directo que tenga su origen causal en una circunstancia ajena al funcionamiento del servicio, como en el caso de los empujones entre alumnos, choques fortuitos, patadas o balonazos; puesto que en tales casos indica la **STS de 24-07-2001 (La Ley 6793/2001)** *"... la lesión se habría producido cualquiera que hubiera sido la vigilancia, es de tener en cuenta además que la forma en que se causó la lesión producida, repetimos, en un lance del juego, solo es demostrativa de que en el colegio se desarrollaba una actividad física, integrante de la completa educación, en si misma insuficiente para anudar el daño a la gestión pública, la prestación del servicio público docente, ajeno desde luego a la causación de aquel".* Esto implica que el normal desenvolvimiento de una actividad deportiva escolar en un espacio de ocio y recreo, como actividad complementaria en el marco educativo, en el que los elementos de la infraestructura están correctamente dispuestos y la vigilancia general es correcta entraña la posibilidad de que fortuitamente se produzca un daño, no previsible ni evitable y que tal circunstancia podría eliminar la responsabilidad del centro escolar siempre y cuando no exista una prueba determinante del nexo causal entre la conducta del colegio y la producción del daño. Existiendo sentencias que no exigen la presencia de profesores o cuidadores, por considerar que la evitación del daño solo sería posible con la prohibición del recreo, mientras que otras sentencias atienden a la necesaria presencia de personal del centro como medida que garantice la exclusión de eventos imprevisibles. Así, entre estas últimas la **SAN, Sala de lo Contencioso-Advo, Sección 3ª en 8-3-2000, rec.113/2000,** establece la responsabilidad de la Administración en el arrancamiento del dedo de un alumno al engancharse un anillo que llevaba en una de las argollas de sujeción de la red, al colgarse en el larguero para celebrar un gol, con el resultado señalado. Hechos que tuvieron lugar en las instalaciones del centro, en clase de gimnasia pero, en ausencia del profesor. Ausencia que sin duda determinó "*la responsabilidad con carácter objetivo que incluye el caso fortuito, al margen de la intencionalidad o culpabilidad del sujeto agente, a través de la institución de la responsabilidad patrimonial del Estado".*

Existe una diferencia esencial en el tratamiento de los accidentes y/o lesiones producidos en Centros educativos públicos o privados y es de ámbito estrictamente procesal, al disponer el art. 2. e) de la Ley 29/1998, de 13 de julio, Reguladora de la Jurisdicción contencioso administrativo que: El orden jurisdiccional contencioso-administrativo conocerá de las cuestiones que se susciten en relación con: La responsabilidad patrimonial de las Administraciones públicas, cualquiera que sea a naturaleza de la actividad o tipo de relación del que derive, no pudiendo ser demandadas aquellas por este motivo ante los órdenes jurisdiccionales civil o social, aun cuando en la producción del daño concurran con particulares o cuenten con un seguro de responsabilidad.

En el caso de accidentes y lesiones deportivos causados en centros privados, el régimen de la responsabilidad objetiva que rige con los matices ya expuestos para los centros públicos parece haber generado una suerte de influjo en cuya virtud la jurisprudencia ha ido concretando los elementos exigibles en la responsabilidad del centro escolar a que se refieren

los dos últimos párrafos del art. 1903 del c.c. Según dicha norma (modificada por Ley 1/201 de 7 de enero) el alumno es confiado a un establecimiento propiedad de una persona jurídica y es esta dirección del centro docente la que responde de los actos de las personas físicas enseñantes. Así en el razonamiento empleado por **STS, Sala 1ª de lo civil en la sentencia de 10-06-2008, rec.1785/2001**, absuelve al Centro de la responsabilidad extra contractual que se demanda señalando que: *"...el elemento decisivo para apreciar la responsabilidad del Centro es el peligro que entraña la actividad de los menores al suceder los hechos, peligro que puede o no derivar a su vez del instrumento o instrumentos utilizados por los niños, pues estos pueden servirse de un tenedor en la comida o un bolígrafo durante la actividad escolar, objetos ciertamente capaces de causar daño, sin que por ello el Centro venga obligado a disponer la presencia de un educador junto a cada niño para evitar un uso inapropiado (STS 21-11-90 y 10-3-97) pero también pueden dedicarse a una actividad peligrosa sin servirse de instrumento alguno, como golpearse con los puños o pies".*

Siendo importante determinar que la obligación de vigilancia y custodia del colegio cesa en el momento de la intervención de las madres/padres o tutores que ejercen la patria potestad sobre el menor. Lo cual es decisivo en aquellos accidentes deportivos que tienen lugar en los colegios cuando el profesorado o los cuidadores han concluido su jornada laboral y teóricamente los padres deben recibir el cambio de guardia. *"Esta obligación de guardia renace en el momento en que el Centro Escolar acaba la suya, que no ha de interpretarse de manera rígida, pues impondría con carácter general a los padres la obligación de recoger a los menores inmediatamente de acabada la clase, cosa por completo absurda, sino con la suficiente flexibilidad que cada caso demande. Si es habitual en el Centro que los alumnos se queden en el patio de recreo un corto espacio de tiempo después de terminada una jornada lectiva antes de ser recogidos o trasladarse a sus domicilios, es obligado deducir que los padres cuenten con que hasta entonces están en el Centro y vigilados por su personal. Por tanto, la obligación de reparar el daño se impone, como sujeto pasivo, al titular del centro de enseñanza y este responde en cuanto mantiene el control del alumnado, sea total o parcial, sea en horas lectivas propiamente dichas o en tiempo posterior en el que todavía ejerce el colegio su labor de guarda". (FJ: 2º STS, Sala 1ª, de lo civil en sentencia de 29-12-1998, rec.2172/1994).*

La exigencia de responsabilidad directa al profesor o cuidador de un centro escolar precisa que se pruebe de un modo fehaciente que el daño o lesión producida les es directamente imputable, o lo que es lo mismo si su conducta activa u omisiva ha sido suficiente para crear el riesgo que determina el siniestro como señala la **STS, Sala 1ª de lo civil, sentencia de 17-2-2009, rec. 155/2004.** al declarar la inexistencia de responsabilidad de los demandados por las graves lesiones medulares y fracturas sufridas por un alumno de 15 años que en la clase de gimnasia efectuó un salto defectuoso desde una cama elástica cayendo de modo incorrecto en las colchonetas, al quedar acreditado que el profesor estaba presente y no se probó una conducta generadora de riesgo por su parte.

El deber de adopción de medidas para evitar lesiones o daños a los alumnos es común tanto en los centros públicos como privados y así la **SAP de Valencia, Sección 6ª, en sentencia de 24-7-2006, rec.444/2006,** establecía que *"Corresponde al empresario, público o privado, el deber objetivo de cuidado consiste en mantener sus instalaciones en las condiciones de seguridad, salubridad e higiene que resulten adecuadas y necesarias para preservar la integridad física de sus clientes o de las personas que, aún sin serlo, accedan a su ámbito de actividad" (FJ.3º).* Y uno de los elementos determinantes de dicho deber objetivo de cuidado es el relativo a las infraestructuras deportivas tales como canastas, porterías y equipamiento deportivo en general. Por esta causa los casos de fallecimiento o lesiones por el anclaje defectuoso de porterías y canastas o su inadecuada conservación y mantenimiento vienen constituyéndose en una prueba eficiente de la responsabilidad directa del Centro escolar. Así, entre otras muchas, la **STS, Sala 1ª de lo civil, de 23-9-2004, rec.2500/1998**, al señalar que *"no dispuso el anclaje debido la portería, cualquiera que fuera su situación y disponibilidad; y esta falta de anclaje fue la determinante de las lesiones y el ulterior fallecimiento del menor de edad Javier. Así lo entendió el Tribunal Supremo en Sentencias referidas a supuestos prácticamente iguales, como son, las de 1 de octubre de 2003 y 26 de*

mayo de 2004". A este respecto, la **STS, Sala 3ª de lo Contencioso-administrativo, Sección 6ª. De 28-6-2004, rec. 4154/2002,** tiene ocasión de considerar que la responsabilidad procede declararla a la Administración autonómica en cuanto que titular de la competencia educativa y del centro y no de la administración local, responsable del mantenimiento del inmueble

En cuanto al lugar de producción de los accidentes deportivos, la responsabilidad de los centros educativos se extiende incluso a aquellas actividades realizadas fuera del propio centro escolar. Así, la **STS, Sala 3ª de lo Contencioso-Administrativo, Sección 6ª de 10-3-2003, rec. 10229/1998;** hace responsable al Instituto de bachillerato "La Albericia" de Santander, del fallecimiento de una alumna con ocasión de una actividad deportiva encuadrada dentro del programa escolar y consistente en el descenso del río Sella. En dicho proceso se sometió a estudio el criterio de la sentencia de instancia conforme al cual *"todo lo que ocurra durante el tiempo en que el alumno está participando en actividades escolares es imputable al servicio público".* Continuando la referida sentencia que: *"la actividad deportiva de que se trata en este caso, encuadrada dentro del programa deportivo escolar, es una actividad de riesgo, el descenso por el río Sella, que consta al menos de un tramo peligroso por la existencia de rápidos o rabiones y que es precisamente estos rápidos donde se produce el accidente. Sin que tampoco deba dejar de llamar la atención – en cuanto que contribuye a poner de manifiesto que no se adoptaron todas las precauciones que el tipo de actividad programada exigía – que son varias las embarcaciones que zozobraron al mismo tiempo y en el mismo tramo fluvial. Y es, básicamente por la concurrencia de estas circunstancias, por lo que no cabe eximir de responsabilidad a la Administración educativa y por lo que tampoco cabe declarar que parte de esa responsabilidad quepa imputarla a los padres de la víctima que debieron valorar el riesgo inherente a dicha actividad.*

Bajo la vigencia de la actual Ley 2/2011, de 22 de marzo, de la Generalidad Valenciana, del Deporte y la Actividad Física de la Comunidad Valenciana, es organizador de una actividad deportiva el responsable de la convocatoria, organización y desarrollo de la actividad (art. 28) a quien compete la obligación de tener suscritos los seguros que cubran la responsabilidad civil del deportista y del público asistente (art.29).

Cuando el centro escolar que ha decidido contratar una activad deportiva con un tercero, es preciso que se deje constancia documental de este hecho verificando que el organizador tiene contratadas las coberturas obligatorias de la actividad. En este caso, el Centro contratante debería abstenerse de realizar acciones que puedan interferir en la apariencia de titularidad de la actividad deportiva contratada y que corresponde a este tercero; puesto que tales acciones podrían suponer una prueba de su vinculación o modificar la apariencia de titularidad en la actividad realizada y, por ende, de su responsabilidad en la misma llegado el caso. De este modo, acciones habituales como la recogida de autorizaciones a los padres, recepción de las mismas, titularidad o contratación de los medios de trasporte para la realización de la actividad deportiva contratada, o incluso la titularidad de los recintos o emplazamientos donde esta deba tener lugar o los documentos que acrediten la cesión de instalaciones o infraestructuras, pueden ser todos ellos elementos que coadyuven a determinar la responsabilidad del centro escolar. En este sentido lo ha recogido la ya citada **SAP Vizcaya, Sección 3ª, de fecha 4-07-2002, rec. 619/2001.** que en su FJ 4º incide en la responsabilidad del colegio codemandado por el hecho de que *"...los padres adquirían conocimiento de dicha actividad precisamente a través del colegio... siendo significativo el hecho de que la nota pidiendo la autorización a los padres para llevar a cabo la excursión se cursaba desde el colegio y la misma debía ser entregada al colegio. Asimismo otro dato que permite mantener la vinculación por lo que hace a la extensión de la responsabilidad al citado centro escolar es, que no tanto entre los fines de Itaka (asociación contratada por el centro para la actividad deportiva) se encuentre la educación en valores del humanismo y cristianismo, sino que precisamente en la excursión se utilizaba el caserío I. y el albergue T. propiedad del colegio..."*

En otros supuestos, ya señalados anteriormente, la responsabilidad se produce directamente con ocasión de la docencia deportiva y por tanto en la realización de las actividades regladas escolares. Es en estos casos en los que la responsabilidad del centro escolar es más clara pues su deber de vigilancia se estrecha y tanto la tutela del menor como

el propio control de la actividad deportiva realizada resultan exigibles en su máxima intensidad.

Los equipamientos deportivos, las infraestructuras e instalaciones de titularidad escolar son a menudo causa directa y eficiente en la producción de accidentes y lesiones deportivos y determinará la responsabilidad del centro. Bien por su inadecuada instalación o disposición o bien por su inadecuado mantenimiento y conservación, en especial cuando existe un deber jurídico y una normativa explicita que contiene las normas de instalaciones deportivas. La normativa autonómica puede establecer una fiscalización pública de los equipamientos deportivos, en cuyo caso la responsabilidad objetiva de la administración se acentúa especialmente en caso de haber intervenido favorablemente o comprobado erróneamente una instalación defectuosa con resultado de un accidente posterior (en este sentido las funciones de inspección deportiva del art. 98 en relación con el 101 de la Ley 2/2011 citada).

La responsabilidad objetiva de la Administración educativa no cesa siquiera en el supuesto de contratación de un servicio de mantenimiento de las instalaciones deportivas por parte de una empresa externa. Tal responsabilidad por la infraestructura es objetiva incluso en caso de haberse contratado una empresa de mantenimiento o conservación de la misma, pues a la Administración incumbe la supervisión y control del contrato y la actividad adjudicada. Así lo contempla la **STS, Sala Primera, de lo civil, Sentencia de 13-6-2007, rec 1402/2000**. que condena al Ayuntamiento de Amurrio por las lesiones sufridas por un menor de edad con ocasión de hallarse jugando al fútbol-7 en unas instalaciones municipales al caerle encima una portería en cuyo larguero se había colgado de las manos y resultar derribada por carecer de anclaje alguno al suelo. Pese a que el Ayuntamiento tenía contratada la gestión y el mantenimiento con una concesionaria privada y que esta incurrió en negligencia en relación a sus funciones de control y vigilancia y realizaba estas funciones con total autonomía y organización de medios la referida sentencia argumenta que el Ayuntamiento conserva los poderes de policía para asegurar la buena marcha de los servicios de que se trata, teniendo en consideración el carácter de instalaciones públicas al servicio de los ciudadanos, señalando que: *"... los responsables del Ayuntamiento, de la Sección o Negociado relativo al correspondiente esparcimiento no quedan excusados de la vigilancia y control, especialmente en relación a concretos aspectos como las de seguridad e higiene, por el hecho de contratar a una empresa privada para que desarrolle la función de mantenimiento y vigilancia inmediata. Además, una cosa sería la falta de vigilancia sobre un acto singular y otra distinta es la falta de vigilancia sobre una deficiencia persistente (defectuosa instalación)."*

LAS COBERTURAS PARA EL ACCIDENTADO EN CASO DE ACCIDENTE DEPORTIVO ESCOLAR.

El Seguro Escolar Obligatorio.

Todos los estudiantes españoles – extensible a otros estudiantes extranjeros residentes en España – que cursen estudios de grado medio y superior de hasta 28 años de edad, están cubiertos por un seguro obligatorio que cubre cualquier lesión o accidente, incluso los deportivos, siempre que las actividades hayan sido organizadas o autorizadas por los centros de enseñanza correspondientes (artículos 2 y 11 de la Orden Ministerial O.M. de 11 de agosto de 1953 por la que se aprueban los Estatutos de la Mutualidad del Seguro Escolar; Real Decreto 270/1990, de 16 de febrero respecto de la inclusión en el seguro escolar a los alumnos del tercer ciclo de estudios universitarios conducentes al título de doctorado).

La Ley de 17 de junio de 1953 sobre el establecimiento del seguro escolar en España (BOE nº 199 de 18 de julio de 1953) establece en su artículo 5 que *"A los efectos del Seguro Escolar, se considerará como accidente toda lesión corporal de que sea víctima el estudiante con ocasión de actividades directa o indirectamente relacionadas con su condición de tal, incluso las deportivas, viajes de estudios, de prácticas o "fin de carrera", y d otras similares, siempre que estas actividades hayan sido organizadas o autorizadas por los Centros de enseñanza..."*

La cuantía de la cuota del seguro escolar viene regulada en el RD 1633/1985 de 28 de

agosto, que la fijó para el curso escolar 1985-1986 y sus importes no han sido actualizados, deben hacerse efectivos por cada estudiante asegurado junto con el de la matrícula de estudios (art.2 del citado RD) y abonándose el 50% restante con cargo al Ministerio de Educación y Ciencia.

La aplicación del Seguro Escolar queda encomendada al Instituto Nacional de Previsión por medio de una Mutualidad dependiente del Servicio de Seguros voluntarios (art. 1 de la Ley de 17 de julio de 1953).

Este marco legal supone que cualquier accidente deportivo originado en la Escuela y que afecte a estudiantes de grado medio (bachillerato) siempre y cuando tenga por causa actividades organizadas o autorizadas por el centro escolar, son cubiertos por el seguro escolar conforme al principio de territorialidad recogido en la Ley General de la Seguridad Social, cuando ocurran en territorio nacional.

Las coberturas de este seguro garantizan su extensión incluso cuando exista imprudencia del estudiante así como su responsabilidad civil frente a terceros (art.12 de la O.M.); cubre la incapacidad temporal, permanente y absoluta para estudios y la gran invalidez (art. 15 O.M.) así como los aparatos de prótesis y ortopédicos (art. 23). Además de la asistencia médico-farmacéutica en 15 especialidades médicas (art. 43 O.M.) protege frente a situaciones de infortunio familiar en caso de ruina, quiebra o fallecimiento del cabeza de familia (Ordenes de 10 de noviembre de 1955 y de 22 de abril de 1958): así como una serie de prestaciones complementarias como indemnizaciones por accidente, residencias, becas, etc.

En consecuencia, y para estudios de grado medio y superior el seguro escolar se erige como un instrumento eficaz que garantiza de coberturas asistenciales plenas por accidente deportivo con las limitaciones propias del territorio.

La cobertura de accidentes deportivos escolares al margen del seguro escolar.

Una parte de los accidentes deportivos escolares que se produzcan puede quedar cubierta o atendida mediante las coberturas del seguro obligatorio escolar, anteriormente descrito; aunque este tiene serias limitaciones puesto que sus coberturas no se extienden a los siguientes supuestos:

a. Alumnos de pre-escolar y primaria.

b. Actividades escolares de cualquier edad en las que la actividad no se organice o autorice por el centro de enseñanza, aunque se realicen en sus instalaciones (competiciones oficiales o competiciones, docencia o actividades organizadas por terceros).

Para la cobertura adecuada en el primero de los casos, los centros escolares suelen contratar con carácter voluntario otros seguros complementarios que les permita ampliar las coberturas necesarias para que todos los niveles educativos del centro queden debidamente cubiertos. En estos seguros voluntarios pueden quedar incluidos, además, todos los alumnos incluso los ya cubiertos por el propio seguro obligatorio, en el caso de que las coberturas contratadas por este último sean más amplias.

No obstante este tipo de contrataciones no está generalizada y son muchos los centros docentes que solo disponen del seguro obligatorio. Esto no tiene por qué suponer una desventaja o falta de atención médico asistencial al alumnado en la realización de actividades deportivas pues como veremos a continuación, puede producirse la aparición de otros sistemas de cobertura, en función del tipo de actividad deportiva que los escolares desarrollen y en función del tiempo o momento escolar en que estas tengan lugar.

Para el segundo de los casos, debemos diferenciar entre aquellas actividades escolares realizadas de modo recreativo, competitivo o no competitivo y aquellas otras en las que el centro escolar acoge competiciones deportivas oficiales o federativas. En las primeras la cobertura asistencial es pública y corre a cargo de la cartera de servicios comunes de la seguridad social, mientras que en la segunda la cobertura se asume desde una mutualidad de

previsión deportiva de contratación obligatoria.

La práctica recreativa deportiva en la escuela tiene cobertura plena por la Seguridad Social. Así lo establece el RD 1030/2006, de 15 de septiembre, por el que se establece la cartera de servicios comunes del sistema nacional de salud y el procedimiento para su actualización, de cuyo Anexo IX se infiere *sensu contrario* que cuando no concurre en el sujeto legitimado (conforme a las previsiones del art. 1.2 del a Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad, en relación al art. 83 de dicha norma) la concurrencia de un seguro obligatorio que deba cubrir la atención o prestación sanitaria recibida esta se prestará dentro del sistema general. Señalándose como uno de los seguros obligatorios el de los deportistas federados y profesionales (anexo XIX. Supuesto 4.a).

Por otro lado, la práctica deportiva federativa exige la licencia y esta necesariamente incluye un seguro obligatorio.

El fundamento de tal regulación parece encontrarse en el hecho de que quien voluntariamente participa en una competición oficial, busca la obtención de un resultado también oficial que desea que se registre y oponga frente a terceros los que supone colocarse voluntariamente en una posición de riesgo mayor y por tanto de exposición de su salud con una intensidad mayor que quien practica un deporte sin perseguir un resultado finalista o un reconocimiento público. Lo que trasladado al ámbito escolar supone que no se somete a la misma intensidad de riesgo el escolar que juega en el patio de recreo o tras las clases del día que aquel que compite en una liga oficial de modo regular.

En estas situaciones de exposición voluntaria a un riesgo no impuesto, el sistema jurídico establece con carácter general la existencia de una protección adicional que el propio sujeto debe proporcionarse a sí mismo con carácter obligatorio y no con cargo al sistema general o público de salud. Esta fundamento parece ser el que se encuentra y aplica en actividades tales como la conducción de un vehículo de motor o la práctica de una actividad objetivamente peligrosa como es la caza, pues se trata de actividades que el legislador ha considerado objetivamente más peligrosas; y este tratamiento legal ha sido el aplicado por el ordenamiento para una actividad objetivamente peligrosa como lo es para el deportista la competición oficial federativa, el ejercicio profesionalizado del deporte, así como el deporte de élite.

El artículo 7 del Real Decreto 1835/1991, de 20 de diciembre, sobre federaciones deportivas Españolas y registro de asociaciones deportivas señala que "*para la participación en actividades o competiciones deportivas oficiales de ámbito estatal será preciso estar en posesión de una licencia expedida por la correspondiente Federación deportiva española".*

La licencia incluye la existencia de un seguro obligatorio por imperativo del art. 59 de la Ley 10/1990 que establece: "*Con independencia de otros aseguramientos especiales que puedan establecerse, todos los deportistas federados que participen en competiciones oficiales de ámbito estatal deberán estar en posesión de un seguro obligatorio que cubra los riesgos para la salud derivados de la práctica de la modalidad deportiva correspondiente".*

Así queda garantizado que todos los deportistas que participen en una competición oficial no solo estén federados sino que, además, cuenten con un seguro que cubra las lesiones y/o accidentes que surjan como consecuencia de la competición oficial.

El alcance de dicha cobertura se establece en el artículo 2 del RD 849/1993, por el que se establecen las prestaciones mínimas del seguro deportivo obligatorio al señalar que cubrirán, en el ámbito de protección de los riesgos para la salud, los riesgos que sean "*derivados de la práctica deportiva en que el deportista asegurado esté federado, incluido el entrenamiento para la misma...".*

La relación de coberturas se indica en el anexo de dicha norma[1] y superan los mínimos

1 . *Conforme al Anexo del citado RD 849/93, las prestaciones mínimas a cubrir por el seguro obligatorio para deportistas federados es la siguiente:*

1. Asistencia médico-quirúrgica y sanatorial en accidentes ocurridos en el territorio nacional, sin límites

de cobertura asistencial que proporciona la Seguridad Social a cualquier ciudadano.

Este sistema de protección médico-asistencial que diseña la Ley estatal, solo es obligatorio para el deportista que participa en competiciones oficiales, constituyéndose en un requisito indispensable al quedar la cobertura de la mutualidad deportiva unida inseparablemente de la licencia deportiva y ésta a la competición oficial.

No obstante lo anterior, existe la posibilidad de un sistema mixto, como el creado para los Juegos Deportivos de la Comunidad Valenciana en los que la Consellería, mediante convenio singular con las Federaciones, acuerda una primera asistencia a través del sistema público de salud y una asistencia continuada posterior a través de la Mutualidad General Deportiva (conforme a la última convocatoria efectuada mediante Resolución de 5-7-2010 de los XXIX Jocs Esportius de la Comunitat Valenciana).

de gastos, y con un límite temporal de hasta dieciocho meses desde la fecha del accidente.

2. Asistencia farmacéutica en régimen hospitalario, sin límite de gastos, y con un límite temporal de dieciocho meses desde la fecha del accidente.

3. Asistencia en régimen hospitalario, de los gastos de prótesis y material de osteosíntesis, en su totalidad, y con un límite temporal de dieciocho meses desde la fecha del accidente.

4. Los gastos originados por rehabilitación durante el período de dieciocho meses desde la fecha del accidente.

5. Asistencia médico-quirúrgica, farmacéutica y sanatorial en accidentes ocurridos en el extranjero, hasta un límite, por todos los conceptos, de 1.000.000 de pesetas, y con un límite temporal de hasta dieciocho meses desde la fecha del accidente. Esta prestación es compatible con las indemnizaciones por pérdidas anatómicas o funcionales, motivadas por accidente deportivo, que se concedan al finalizar el tratamiento.

6. Indemnizaciones por pérdidas anatómicas o funcionales motivadas por accidente deportivo, con un mínimo, para los grandes inválidos (tetraplejia), de 2.000.000 de pesetas.

7. Auxilio al fallecimiento, cuando éste se produzca como consecuencia de accidente en la práctica deportiva, por un importe no inferior a 1.000.000 de pesetas.

8. Auxilio al fallecimiento, cuando éste se produzca en la práctica deportiva, pero sin causa directa del mismo, por un importe mínimo de 300.000 pesetas.

9. Gastos originados por la adquisición de material ortopédico para la curación de un accidente deportivo (no prevención), por un importe mínimo del 70 % del precio de venta al público del mencionado material ortopédico.

10. Gastos originados en odonto-estomatología, por lesiones en la boca motivadas por accidente deportivo. Estos gastos serán cubiertos hasta 40.000 pesetas como mínimo.

11. Gastos originados por traslado o evacuación del lesionado desde el lugar del accidente hasta su ingreso definitivo en los hospitales concertados por la póliza del seguro, dentro del territorio nacional.

12. Asistencia médica en los centros o facultativos concertados en todas las provincias del territorio nacional.

13. Libre elección de centros y facultativos concertados en toda España.

Bibliografía.

DOMINGO, V. *et.al.* 2006: Derecho Civil y Responsabilidad Civil. V*aloración del daño corporal: Legislación, metodología y prueba pericial médica*. Elsevier.

GARCÍA ÁLVAREZ, G. 1994: "*La responsabilidad patrimonial de los poderes públicos" C*apítulo de la obra colectiva Derecho Administrativo, parte especial. Cívitas.

PIÑERO, J. 2009: *Responsabilidad civil. Práctica deportiva y asunción de riesgos*. Cívitas-Thomson Reuters.

YZQUIERDO TOLSADA. 2001: *Sistema de responsabilidad civil contractual y extra contractual.* Dykinson.

Artículos y Ponencias:

CEA SÁNCHEZ, E. 2004: Tendencias de participación y siniestralidad en los juegos escolares de Aragón. *Jornadas sobre prevención de lesiones en baloncesto. Cuadernos Técnicos del Deporte nº 36. Diputación General de Aragón.*

VERDERA SERVER, R. 2003: *Una aproximación a los riesgos del deporte. InDret. Working Paper nº 116.*

HERRADOR J.A Y LATORRE, P.A. 2005: El centro escolar como ergosistema saludable. Riesgos en relación con los recursos materiales y didácticos, espacios y equipamiento deportivo en educación física. *Revista digital efdeportes.com (consulta efectuada en abril 2010).*

PÉREZ KÖHLER, A. 2005: Concurrencia de la responsabilidad civil contractual y no contractual derivadas de un mismo accidente de trabajo*. Web Noticias Jurídicas.*

JURISPRUDENCIA ESTUDIADA

- SAP de Valencia, Sección 6ª de 31.3.2010, rec 90/2010.
- STS de 29 de diciembre de 1984 (AR 6301).
- STS de 22 de octubre de 1992 (AR.8399).
- SAP. Vizcaya, Sección 3ª, St. 4-07-2001, rec. 619/2001
- STS de 3-01-1979.RJ1979/7.
- STS de 27-09-1979. RJ 1979/3299.
- STTSJ de Cataluña, Sala de lo Contencioso-Administrativo Sección 2ª, de 31-05-2006, rec. 1796/2001.
- SAN, Sala de lo Contencioso-Advo, Sección 4ª, de 8-11-2005, rec.202/2005.
- STS, Sala 3ª de lo Contencioso-Advo. Sección 6ª, de 14-07-2008, rec, 268/2007.
- STSJ Canarias, Sala de lo Cont.-Advo, sentencia de 21-1-2000, rec. 146/1997.
- STS, Sala 3ª de lo Contencioso-Advo, Sección 6ª, de 13-09-2002, rec. 3192/2001.
- STSJ Cataluña de 22-06-1999; La Ley 5127/2000.
- STS de 5-05-1998, en La Ley 7381/1998, recurso 1662/94.
- STS de 24-07-2001, La Ley 6793/2001.
- STS, Sala 1ª de lo civil en la sentencia de 10-06-2008, rec.1785/2001.
- STS, Sala 1ª de lo civil, sentencia de 17-2-2009, rec. 155/2004.
- SAP de Valencia, Sección 6ª, en sentencia de 24-7-2006, rec.444/2006.
- STS, Sala 1ª de lo civil, de 23-9-2004, rec.2500/1998.
- STS, Sala 3ª de lo Contencioso-Advo. Sección 6ª. De 28-6-2004, rec. 4154/2002.
- STS, Sala 3ª de lo Contencioso-Advo, Sección 6ª de 10-3-2003, rec. 10229/1998.
- SAP Vizcaya, Sección 3ª, de fecha 4-07-2002, rec. 619/2001.
- STS, Sala Primera, de lo civil, Sentencia de 13-6-2007, rec 1402/2000.

EL DESARROLLO SOCIO-MORAL A TRAVÉS DEL DEPORTE ESCOLAR EN EL CONTEXTO EUROPEO.

Fraile, A.

Universidad de Valladolid

Introducción.

El deporte escolar es un excelente medio para el desarrollo de la convivencia entre los escolares y como preparación para el ingreso de éstos en la sociedad. En este proceso formativo, el programa debe atender a un conjunto de competencias como son: la autonomía personal, la cooperación y la colaboración, entre otras habilidades sociales, con las que contribuir a ese desarrollo personal (Marina y Bernabeu, 2007).

Vinculados a este tipo de práctica físico-deportiva, algunos estudios tienen como finalidad conocer cuál es la presencia de los valores educativos en dicha actividad (Cruz, 1987, 1999; Devis, 1994). En la actividad deportiva de competición, está siendo cada vez más habitual, la presencia de las conductas agresivas, los insultos racistas, las peleas violentas, siendo urgente recuperar un conjunto de comportamientos como son: el compañerismo, la deportividad, el respeto al contrario y a las reglas de juego (Bredemeier, et al., 1995).

El desarrollo del razonamiento moral es un tópico al que se recurre en numerosos estudios en el escenario educativo (Díaz-Aguado y Medrado, 1995; Pérez Delgado y Mestre, 1995), cuya presencia también se refleja en el escenario de la educación física y de los deportes (Barba, Barba y Muriarte, 2003; Gutiérrez, 1995, 2003; Gutiérrez y Vivó, 2005).

Tomando como referencia algunos de los estudios anteriores, para este trabajo revisaremos cuál es la existencia de valores socio-morales en el deporte escolar, en el contexto de algunos países europeos. Para ello, diseñamos unos dilemas socio-morales, a través de los cuales identificar, entre un grupo de escolares, los niveles que se recogen en la teoría del desarrollo cognitivo-evolutivo de Kohlberg (1992). Considerando que, según este autor, en las primeras edades los escolares conciben las reglas como algo dependiente de la autoridad externa; más tarde como medios para obtener recompensas y satisfacción de sus necesidades; después para obtener la aprobación y la estima social; posteriormente, como soportes de un orden ideal y, finalmente, como principios sociales necesarios para vivir.

Desde los ***dilemas sociomorales*** y a partir de situaciones reales que presentan un conflicto de valores (Cantillo et al., 2005 y Puig Rovira, 1996), podemos conocer la valoración que realizan algunos escolares sobre sus comportamientos en el deporte escolar. Igualmente, destacamos la importancia de los ***valores*** como creencias a través de la cuales éstos interpretan y dan significado a todo lo que sucede en sus prácticas deportivas, desde unos principios nacidos de experiencias y vivencias anteriores, y que responden de acuerdo a su nivel de moralidad (Camps, 1994).

Por tanto, para que el deporte escolar adquiera un valor educativo, los responsables deportivos deben atender al desarrollo afectivo, emocional, moral y social de los escolares (Castañer et al., 2006). Así, desde los trabajos de (Gutiérrez, 1995; 2003, 2005; Fraile, 1996,1999; Martínez y Buxarrais, 2000; Escartí et al., 2005) destacamos algunos de ellos, como son: la colaboración, el respeto, el compañerismo, la honestidad, la no discriminación, la responsabilidad. Aunque en este trabajo solamente revisaremos aquellos que hemos considerado más relevantes.

a) La honestidad hace referencia a la integridad de una persona; es decir, a su capacidad para vivir de un modo auténtico y de acuerdo con unos valores morales. En este ámbito deportivo, una de sus finalidades educativas es favorecer la honestidad. Siendo preocupación de los educadores deportivos que se respeten las reglas de juego a partir de unos principios éticos y morales, haciendo cumplir esas normas como obligaciones libremente contraídas. También la familia y el resto de agentes sociales deben colaborar con los técnicos deportivos para hacer que los escolares cumplan con las reglas y normas del juego (Fraile, 2001).

b) El respeto es una actitud y disposición a seguir una buena relación con los demás, valorando a los compañeros como personas y no subestimándoles. Para Sennett (2003), la convivencia social se basa en el respeto, a partir de los derechos y deberes que uno tiene consigo mismo y con los compañeros.

En el ámbito de la actividad física, el respeto se observa en la capacidad de los escolares para relacionarse con los demás en el juego, considerando su integridad y actuando con "fair-play". Durante el juego el árbitro, el entrenador y la familia deben exigir ese respeto, solicitando a los participantes que actúen de acuerdo con unos valores recreativos, lúdicos y agonistas, como algo esencial del juego.

c) El compañerismo se define a partir de la actitud de ayudar a quien lo necesite, con objeto de alcanzar un bienestar personal y social. Gutiérrez (1995), considera que según evoluciona la edad de los escolares se aumenta la importancia que tiene para el grupo el compañerismo, siendo el deporte de equipo un excelente medio para su desarrollo. En el deporte escolar, los educadores deben fomentar el compañerismo y la acción colaborativa a partir de evitar las acciones con exceso de rivalidad e individualidad. Así por ejemplo, en los deportes de equipo, el compañerismo es un valor fundamental para conseguir una mejor comunicación y colaboración entre los jugadores de cara a la consecución de unas metas colectivas.

Metodología.

En el contexto de las actividades físicas y deportivas se nos presentan multitud de dilemas morales relacionados con los intereses y creencias de los escolares (Ruíz Omeñaca, 2004). En este caso, a través de algunos dilemas como instrumento metodológico, podemos conocer el estadio de razonamiento socio-moral en que se encuentran un grupo de deportistas escolares europeos. En el momento de su aplicación se les pide que, tras un proceso de reflexión y diálogo, elijan entre dos situaciones extraídas de sus vivencias deportivas, debiendo argumentar dicha elección. Igualmente, deben responder a una serie de preguntas referidas a dichos dilemas.

Por tanto, el objetivo del estudio es conocer: ¿Qué importancia tiene para un grupo de escolares y cómo lo justifican la presencia en el deporte escolar de valores como la honestidad, el respeto y el compañerismo? La muestra representativa está formada por 920 participantes en el deporte escolar de 12 años, residentes en: Valladolid (España), Oporto (Portugal), Roma (Italia) y Pau-Tarbes (Francia).

Estos dilemas se construyeron a partir de experiencias que habitualmente se producen en la práctica deportiva escolar, tomando como referentes metodológicos a: Rest (1986); Pérez Delgado y Mestre (1995); y Callejo (2001). En cada uno de ellos se presentaban dos opciones (A) o (B), ambas factibles y defendibles, entre las que los escolares deberían elegir.

	Chicos		Chicas		Total
Países		%		%	
España	104	46%	122	54%	226
Italia	108	49%	107	50%	215
Francia	110	48%	120	52%	230
Portugal	126	51%	123	49%	249
	448	49%	472	51%	920

Tabla 1. Participantes en el estudio por países

Resultados del estudio.

A continuación presentamos los resultados del estudio, a partir de los dilemas socio-morales relativos a los valores de honestidad, respeto y compañerismo. En su análisis se han tenido en cuenta las variables: género y países de los participantes.

1. Dilema sobre la honestidad: ***Hacer trampas para obtener una ventaja en el resultado***

Es el partido más importante de la temporada. Tu equipo está perdiendo y falta poco tiempo para concluir. Tienes la oportunidad de simular un penalti para ver si el árbitro lo sanciona. Con ello, tu equipo puede ganar o mejorar favorablemente el resultado final.

A: Lo haría, es una situación normal del juego.

B: No lo haría, es una conducta deshonesta.

PREGUNTAS PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN

Es más importante en la competición deportiva ganar, aunque tenga que hacer trampas o actuar de forma honesta.

		Género		Países			
Alternativas	**Participantes n=916**	**Chicos n=447**	**Chicas n=469**	**España n=226**	**Italia n=215**	**Francia n=230**	**Portugal n=245**
A) Deshonestos	46%	62%	36%	47%	51%	47%	52%
B) Honestos	54%	38%	64%	53%	49%	53%	48%

Tabla 2. Valoraciones de los escolares sobre la honestidad

Algo más de la mitad de los participantes, un (54%) de los escolares valoran la situación deportiva honesta, frente al (46%) que no les importa engañar por conseguir ganar o mejorar el resultado. A nivel de género, las chicas se consideran más honestas (64%) que los chicos (38%). La importancia que prestan los escolares (chicos) a la competición hace que dicha valoración sea menor que en las chicas. La mayoría de ellas actuarían respetando las reglas. Por países, los escolares españoles y franceses adoptan una valoración más honesta (53%) que los italianos (49%) y portugueses (48%).

a) Nivel convencional.- Se define a partir de considerar la moralidad como una forma de respetar las normas sociales. Por tanto, no se entiende como positivo que los escolares durante la práctica deportiva simulen una acción para beneficiarse en el juego. Según los resultados, se aprecia un mayor grado de honestidad entre *las chicas* y con ello un mayor desarrollo moral que *los chicos*.

Así se expresan las chicas sobre las actitudes y los valores que deben tener los buenos deportistas: *"no se debe actuar de forma antideportiva, cuando un equipo se merece ganar es*

porque es superior". "No nos gustaría que el contrario simulara una acción no reglamentaria para ganar". "si no nos gusta que los otros lo hagan, nosotros tampoco tenemos que hacerlo"

Igualmente, los chicos que están a favor de una actuación honesta señalan lo siguiente: *"Yo no simularía penalti, ya que eso es deshonesto y lo importante del juego es no hacer trampas". "Un equipo que se considera el mejor tiene que actuar con honestidad y deportividad, ya que si lo hace con trampas o infringiendo el reglamento entonces no es tan bueno".*

b) Nivel preconvencional: En este nivel, la moralidad está gobernada por reglas externas a la propia persona (influenciado por el poder de la autoridad). En este caso, hacer trampas está condicionado por si el árbitro les ve o no; es decir no es una situación asumida por su ética o moral personal. Entre ellos, a su vez, distinguimos los que justifican las trampas con el hecho de ganar en una competición en donde el resultado tiene trascendencia (ganar un título) o aquellos que lo vinculan solamente con la victoria (sin la trascendencia del título).

"si es una final haría trampas para ganar, porque lo importante es la victoria, aunque no actuaría así en un partido normal". "Simularíamos el penalti porque necesitamos los puntos y debemos hacer cualquier cosa para obtenerlos". "cuando el objetivo es ganar la trampa se puede hacer"

Desde este mismo nivel preconvencional, los escolares justifican esa respuesta deshonesta al considerarla como habitual en el deporte adulto. También algunos escolares de este nivel sólo actúan cuando están motivados por factores externos (provocan el penalti cuando no les ve el árbitro y, por tanto, pueden engañarle).

"Simular una falta puede ser algo habitual entre los escolares, ya que lo es en el deporte de competición, donde cada jugador juega al límite de las reglas con el hecho de ganar".

Por tanto, en este primer dilema las chicas muestra una actitud más honesta que los chicos, estando a favor de: evitar las trampas en el juego, actuar con deportividad, cumplir con el reglamento, buscar la victoria sin engañar. Mientras que los chicos ante la posibilidad de ganar aceptan el uso de conductas antideportivas (simular penalti), justificándose en que son habituales en el deporte de los adultos.

2. **Dilema sobre el respeto:** *La entrenadora respeta a los jugadores cumpliendo con sus compromisos.*

"Sara ha empezado este año a jugar al balonmano. Se esfuerza y está progresando. Hoy juega su primera competición. La entrenadora ha comentado que durante el partido dará oportunidades para que todas puedan participar, siendo esto más importante que el resultado final. Pasan los minutos y Sara sigue en el banquillo. La entrenadora observa que Sara es la única jugadora que no ha jugado y debería cambiarla por Marta, pero el otro equipo está remontando. Si cambia a Marta que es muy buena, puede influir negativamente en el resultado.
A: La entrenadora debe hacer jugar a Sara porque es el compromiso que adquirió y por respeto a ella.
B: Si yo fuese la entrenadora no haría jugar a Sara, porque se podría perder y al final el resultado es lo más importante. Ya habrá más oportunidades.

PREGUNTAS PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN
Cómo valoras que la entrenadora respete a los jugadores, posibilitando que todos participen en la competición: ¿Qué harías ante esta situación? ¿Qué es más importante participar o ganar?

		Género		Países			
Alternativas	Participantes n=916	Chicos n=447	Chicas n=469	España n=226	Italia n=215	Francia n=230	Portugal n=245
A) Respeto	80%	78%	83%	85%	86%	77%	81%
B) No respeto	20%	22%	17%	15%	14%	23%	19%

Tabla 3: Valoraciones de los escolares sobre el respeto

La mayoría de los escolares aprueban (80%) que la entrenadora respete a sus jugadoras cumpliendo con sus compromisos. Es decir, poner a jugar a Sara es cumplir con el acuerdo inicial y mostrar un respeto hacia ella y hacia los demás. Igualmente, el nivel de respuestas en las chicas es mayor (83%) que entre los chicos (78%). El espíritu competitivo de los chicos les lleva a priorizar la búsqueda de los resultados sobre la participación. Por último, también hay diferencias significativas entre los escolares italianos (86%) y españoles (85%) sobre portugueses (81%) y franceses (77%).

a) Nivel convencional.- La mayoría de estos escolares se encuentran en el nivel convencional e incluso se percibe un cierto nivel postconvencional, así para algunos es importante que la entrenadora cumpla con su promesa, respetando el compromiso adquirido, aunque esto represente un riesgo y la posibilidad de perder la competición.

"El compromiso de la entrenadora con la jugadora debe ser más importante que el resultado". "Sara también tiene derecho a participar". "Se debe dar la oportunidad a que juegue Sara para coger experiencia y confianza".

b) Nivel preconvencional. Desde una perspectiva pragmática, en donde prima la necesidad de ganar (espíritu competitivo), algunos escolares valoran más el resultado que se respete el compromiso de la entrenadora hacia la jugadora menos hábil. Siendo preferible que no se realice el cambio, ya que puede perjudicar el resultado final.

"lo más importante es el resultado, luego que jueguen todos". "si la entrenadora debe realizar el cambio, que lo haga, pero que no retire a una de las mejores jugadoras, sino que retire a otra". "En otros partidos, menos importantes, la entrenadora podrá realizar los cambios y para que participen el resto de jugadores"

Por tanto, las chicas valoran algo más que los chicos que la entrenadora respete sus compromisos con Sara, valorando más la participación que los resultados. Destacan la disposición de la entrenadora para hacer participar a Sara, jugadora suplente, a pesar de que puede peligrar la victoria. Por otro lado, el espíritu competitivo de los chicos les lleva a aceptar en menor grado dicha actuación. Incluso, algunos prefieren que eso suceda en otros partidos, en donde no sea tan importante el resultado.

3. **Dilema sobre el compañerismo:** ***Un chico muestra compañerismo hacia una niña que se queda sin equipo.***

"Hoy la entrenadora deja que se organicen libremente para jugar. Es una buena oportunidad para que los más amigos formen un equipo, ya que habitualmente la entrenadora pone las condiciones para ello. Claudia es la menos habilidosa del equipo y se ha quedado sin equipo. La entrenadora considera que algún grupo debe acogerla. Miguel la invita para que no se quede sola. Aunque sabe que a sus amigos no les gustará la idea.
A: Si yo fuese Miguel invitaría a Claudia a formar parte de mi grupo, a nadie le gusta quedarse discriminado sin poder participar.
B: Si yo fuese Miguel no diría nada para no tener problemas con sus amigos. Puede invitarla otro grupo.
PREGUNTAS PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN
Cómo actuarías cuando una compañera se queda marginada sin equipo. Cómo te influye la opinión de los demás cuando actúas de forma solidaria con una compañera que se queda sin participar.

		Género		Países			
Alternativas	Participantes n=916	Chicos n=447	Chicas n=469	España n=225	Italia n=215	Francia n=230	Portugal n=245
A) Compañerismo	91%	88%	94%	91%	95%	90%	89%
B) No compañerismo	9%	12%	6%	9%	5%	10%	11%

Tabla 4. Valoración de los escolares sobre el compañerismo

En este tercer dilema, se presenta una clara diferencia entre los que valoran el compañerismo (91%) sobre el resto (9%). Siendo las chicas (94%) las que demuestran un mayor grado sobre los chicos (88%). Igualmente, se producen diferencias significativas entre los escolares italianos (95%) y españoles (91%) sobre los franceses (90%) y portugueses (89%).

a) Nivel convencional. En este nivel se recoge la opinión mayoritaria de los que están de acuerdo con la conducta de compañerismo de un miembro del equipo (Miguel). Es de colegas evitar que una chica quede discriminada en el grupo y sin poder participar. Igualmente, no se cuestiona que esa invitación le puede generar a Miguel problemas con el resto. Por tanto, para la mayoría de los escolares, especialmente entre ***las chicas,*** consideran que Miguel hace bien invitando a Claudia a participar en el equipo.

"Consideramos que si en el grupo hay buenos amigos entenderán que Miguel invite a participar a Claudia y evitar que se quede sola" "Miguel debe invitar a Claudia a participar en el grupo, sin preocuparle lo que puedan opinar los demás"

También algunos consideran que Miguel debería convencer al grupo sobre la necesidad de ser solidarios, valorando más el compañerismo que los resultados.

"Yo trataría de convencer a los compañeros sobre esa situación, haciéndoles ver que alguno de nosotros también podía estar igual en algún momento"

b) Nivel preconvencional. En este segundo nivel están aquellos escolares que adoptan una postura egoísta, dando prioridad al grupo cerrado y, por tanto, no aceptan compartir el grupo con alguien (en este caso una chica) sin valorar que la compañera pueda sentirse discriminada.

"Yo no la acogía pues no hay muchos momentos en los que el grupo podamos estar sólo, ya que esto favorece nuestras relaciones"

Otros consideran que admitir a una chica en el equipo puede influir negativamente en el resultado. En el caso de que la chica destacara en el deporte se la dejaría participar. Por tanto, hay una postura interesada y no tan solidaria, ya que su admisión dependerá de sus capacidades y de lo que pueda aportar a nivel de resultados.

"Podemos acogerla en el grupo y esperar a cómo funciona para que siga con nosotros"

Otros prefieren no asumir responsabilidades y dejárselas al entrenador.

"El entrenador debería tomar esa decisión de evitar que alguien del grupo se quede solo cuando los grupos están ya constituidos" "si el motivo de rechazarla es su baja habilidad, el entrenador debería organizar los equipos cuidando que nadie quede fuera".

En este caso, la mayoría de los escolares (chicas) están a favor del compañerismo mostrado por Miguel al invitar a Claudia a formar parte del equipo, aunque ello pueda perjudicar el resultado final. Mientras que otros, lo supeditan al nivel técnico de la jugadora o a la responsabilidad del entrenador en tomar esa decisión.

Conclusiones

Algo más de la mitad de los escolares adoptan una actitud honesta (las chicas), al considerar que no deben ser ventajistas en el juego simulando faltas.

La mayoría de estos escolares (chicas) valoran el respeto que les muestra la entrenadora al cumplir el compromiso con la jugadora menos hábil haciéndola competir.

La mayoría de estos escolares (chicas) valoran el compañerismo, aceptando que uno de los jugadores posibilite que una jugadora participe en el equipo.

Por último, la evolución del desarrollo moral de los participantes en el deporte escolar se relaciona con los niveles y estadios establecidos por Kohlberg. De forma prioritaria con el nivel convencional, valorando de forma positiva dichos dilemas.

Bibliografía

BARBA, J; BARBA, J.A y MURIARTE, D (2003) Desarrollo moral en educación física. Una propuesta de dilemas morales a través de la EF y el deporte. EF deporte, 61, http://www.efdeportes.com/efd61/moral.htm.

BREDEMEIER, B.J.; BOSTROM, D.E.; GARDNER, D.E ; LIGHT, D.L. (1995) "Leadership, Cohesion, and Team Norms Regarding Cheating and Aggression". *Sociology of Sport Journal*, nº 12, (324-336).

CALLEJO, J (2001) *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación.* Barcelona. Ariel.

CAMPS, V (1994) *Los valores de la educación.* Madrid. Anaya.

CANTILLO, J; DOMINGUEZ, A; ENCINAS, S; MUÑOZ, A; NAVARRO, F Y

CASTAÑER, M (Coord.); GRASSO, A.E; LÓPEZ, C; MATEU, M; MOTOS, T y

CRUZ, J. (1987) Aportaciones a la iniciación deportiva. *Apunts*, 9.

CRUZ, J. et al. (1991) Identificación de valores relevantes en jugadores jóvenes de fútbol. *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y el Deporte* 19, 81-89.

DEVÍS, J. (1994) Deporte, educación y sociedad: hacia un deporte escolar diferente. *Revista de Educación* nº 306, (455-472).

DÍAZ-AGUADO, M.J y MEDRANO, C (1995) *Educación y razonamiento moral.* Bilbao. Mensajero.

DÍAZ-LUCEA , J (1999) *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona, INDE

ESCARTÍ, A (Coord), PASCUAL, C y GUTIERREZ, M (2005) *Responsabilidad a través de la Educación Física y el deporte*. Barcelona. Graó.

FRAILE ARANDA, A. (1996) Reflexiones sobre la presencia del deporte en la escuela. *Rev. Educación Física, 64 (5-11)*

- (1999) *Informe del estudio sobre el diseño y evaluación de un programa de actividad física recreativa en edad escolar: Un estudio de casos sobre las experiencias de Valladolid y Segovia*. Junta de Castilla y León (no publicado).

FRAILE ARANDA, A (Coord.); DE DIEGO, R; MONJAS, R; GUTIERREZ, S y LOPEZ, V (2001) *Actividad física jugada. Una propuesta educativa para el deporte escolar.* Marfil. Alcoy.

GUTIÉRREZ SANMARTIN, M (1995) *Valores sociales y deporte*. Madrid. Gymnos.

- (2003) *Manual sobre valores en la Educación Física y el deporte*. Barcelona. Paidós.

GUTIÉRREZ, M y VIVÓ, P (2005) Enseñando razonamiento moral en las clases de EF escolar. *European Journal Of Human Movement*, *14* (1-22).

KOHLBERG, L. (1992) *Psicología del desarrollo moral.* Bilbao. Descleé de Brouwer

MARINA, J.A y BERNABEU, R. (2007) Competencia social y ciudadana. Madrid. Alianza Editorial.

MARTINEZ, M y BUXARRAIS, M.R. (2000) Los valores de la educación física y el deporte en edad escolar. *Aula de Innovación educativa*, 91, (6-9)

PÉREZ DELGADO, E. y MESTRE, V. (1995) *El crecimiento moral. Programas socioeducativos y su eficacia en el aula. Valencia. Universidad de Valencia.*

PUIG ROVIRA, J,M (1996) *La construcción de la personalidad moral.* Barcelona. Paidós.

RUÍZ OMEÑACA, J.V. (2004) *Pedagogía de los valores en la actividad física*. Madrid. CCS

REST, J. (1986) DIT. *Manual for the Defining Issues Test.* Minneapolis. University of Minnesota.

SENNETT, R (2003). *El respeto*. Barcelona. Anagrama.

ISBN 978-84-939424-0-3

LA EVALUACIÓN DEL DEPORTISTA DESDE EL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS.

Barrachina, J.
Profesor de Educación Física
en el IES Mediterrània (Benidorm).

Resumen.

La orientación del proceso formativo ha evolucionado en las últimas décadas conforme emergen nuevos paradigmas o enfoques, que amplían y/o modifican las bases sobre las que éstos se sustentaban.

El campo de la enseñanza deportiva no es ajeno a dicha evolución y también ha experimentado cambios sustanciales.

La iniciación deportiva y, por extensión, el proceso de formación que subyace, quedan impregnados de los valores, creencias y funciones que en cada momento predominan.

Hoy en día sigue existiendo controversia acerca de la existencia de una orientación de la enseñanza deportiva como alternativa al modelo técnico.

En este sentido, la puesta en marcha del Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte (2009) pretende sentar las bases sobre la orientación que debe tomar el deporte escolar en la próxima década, revisando los modelos actuales y reorientándolos hacia un modelo de práctica coherente con los valores educativos y cívicos.

El modelo comprensivo, fundamentado en los principios del constructivismo y del aprendizaje ecológico, se presenta como una sólida alternativa a la hegemonía del enfoque conductista. Entre sus variantes, se encuentra el enfoque por competencias.

El enfoque por competencias proporciona una nueva dimensión en el proceso de formación del deportista, ya que solicita la movilización y transformación de los conocimientos adquiridos en contextos variados de complejidad creciente.

Este cambio de orientación ha propiciado que todos los elementos del proceso formativo se sometan a una profunda reflexión, dando como consecuencia una reorganización de sus funciones, entre las que encontramos las atribuidas a la evaluación.

De esta forma, la concepción tradicional de la evaluación, entendida como un instrumento al servicio de las habilidades técnicas, empleada para medir y comparar resultados, ha pasado a estar integrada en el proceso de enseñanza, guardando una estrecha relación tanto con la intervención didáctica, como con el modelo de programación diseñado, a los que sirve de regulación y ajuste.

En esta comunicación expondremos el modelo de evaluación que sugiere el enfoque por competencias. Analizaremos sus principales funciones y desgranaremos aquellos procedimientos que pueden aportar información útil y relevante para la mejora del proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Deporte escolar, Modelo Comprensivo, Enfoque por Competencias, Evaluación.

El deporte escolar: consideraciones previas a modo introductorio.

El deporte se ha convertido en una manifestación universal de nuestra cultura. El estatus adquirido es de tal magnitud, que en la mayoría de las ocasiones se convierte en una práctica física hegemónica frente al resto de alternativas existentes en la sociedad actual.

Su influencia también ha estado presente en el ámbito educativo. Los Decretos 20/92[1] y 39/2002, que establecían el currículum de la educación física en primaria y secundaria para la LOGSE y la LOCE respectivamente, se referían a éste como “subconjunto específico de conductas motrices, (que) tiene el valor social de ser una de las forma más habituales de

[1] Las referencias normativas son de ámbito autonómico de la Comunidad Valenciana.

entender y practicar la actividad física en nuestro contexto social y cultural" (Decreto 20/92 p. 36 y Decreto 39/2002 p.69). Actualmente, la LOE (2006)[2], lo incorpora a las finalidades de la educación obligatoria y queda estrechamente vinculado al desarrollo del currículum de la educación física como un medio para el desarrollo personal y social.

En este sentido, es necesario recordar que no todas las experiencias deportivas poseen en sí mismas un valor educativo. Por ello, el deporte escolar ha ido moldeando su estructura para ir adaptándose a las necesidades e intereses de los participantes a los que va dirigido, tal y como queda recogido en el Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte[3] (Hernández y col., 2009).

El PIAFD utiliza los términos actividad física y deporte en edad escolar, para referirse a una práctica inclusiva, dirigida a la población cuya edad comprende de los 3 a los 18 años, con el objetivo de establecer un marco de referencia y dotarla de unos objetivos compartidos. (p.52). Esta declaración de intenciones dista mucho de la visión tradicionalista y restrictiva del deporte escolar, sinónimo de campeonatos deportivos extraescolares (Devis, 1996) y se aproxima más al modelo de deporte educativo propuesto en la actual normativa educativa.

Otros autores ya habían incidido en la necesidad de plantear un modelo de deporte escolar que tuviera en cuenta a la escuela, la educación física, las personas implicadas, y cuya última finalidad fuera contribuir a la formación de la persona. (Devís, 1996; Fraile et al. 2001)

El deporte, como cualquier otro contenido cultural seleccionado para su enseñanza en la edad escolar, debe presentarse como una experiencia satisfactoria para todos los participantes e incorporar aquellos valores que lo conviertan en una práctica educativa.

El modelo comprensivo es el marco idóneo sobre el cual desarrollar un modelo de deporte educativo, coherente con los principios establecidos en el PIAFD, y que contribuya a la formación integral del deportista.

En el siguiente apartado sintetizamos las bases sobre las que se construyó el modelo comprensivo y analizaremos su evolución hasta el desarrollo de una orientación basada en las competencias.

El modelo comprensivo y el enfoque por competencias.

En el transcurso de la práctica deportiva, un jugador se enfrenta a un sinfín de situaciones que le exigen procesar estímulos continuamente y tomar decisiones de forma inmediata.

En el modelo tradicional de enseñanza, centrado en el desarrollo de la performance, la mayoría de estas decisiones son simplemente anuladas o, en el mejor de los casos, sesgadas y relegadas a estadios terminales del aprendizaje.

El modus operandi responde a una racionalidad técnica. En primer lugar se procede a la selección de las habilidades, a continuación se practican de forma aislada y, finalmente, se introducen en el juego real.

Esta particular forma de proceder supone para Blázquez (1995) un "aprendizaje en dique seco" (p.257), puesto que las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje poco o nada tienen que ver con la situación real donde se van a experimentar y, por lo tanto, difícilmente van a adquirir significado para la persona que los lleva a cabo.

La principal crítica a este modelo de enseñanza reside en que no considera ni las condiciones cambiantes e impredecibles propias del juego real, ni la naturaleza del conocimiento que emplea el participante en el desarrollo de la acción de juego. Por lo tanto, el jugador puede estar aprendiendo aspectos parciales y aislados del juego, que rara vez van a tener una conexión directa con la práctica real, puesto que ésta es global, incierta e inestable.

[2] LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOSGE), LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOE) Y LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE)

[3] En adelante PIAFD. Puede consultarse en línia en la siguiente dirección http://www.csd.gob.es/csd/noticias/plan-integral/

La alternativa a dicho planteamiento la representa el modelo comprensivo o TGfU: Teaching Games for Understanding (Bunker& Thrope, 1982), cuya principal seña de identidad es la búsqueda de la comprensión del juego.

Fundamentado en el desarrollo del conocimiento práctico (Arnold, 1991), su racionalidad queda plasmada en la siguiente idea "los alumnos aprenden mejor si comprenden qué hacer antes de abordar cómo hacerlo" (Lisbona, Mingorance, Méndez y Valero, 2009p.32).

El modelo comprensivo se articula en torno al análisis del conocimiento implicado en el desarrollo de la acción, el principio de la transferencia, el reconocimiento de la naturaleza problemática de los juegos deportivos, la introducción de modificaciones en los juegos, la reflexión sobre la acción, la contextualización de la práctica y el tratamiento del deportista como un agente activo en su proceso de aprendizaje. (Devís y Peiró, 1995, 2007; Contreras, de Torre y Velázquez, 2001; Lisbona, Mingorance, Méndez y Valero, 2009).

El modelo comprensivo ha ido evolucionado a la par que lo hacía el paradigma cognitivo del aprendizaje, lo que ha llevado a algunos autores a desarrollar una orientación constructivista, tanto para la enseñanza de los deportes con una lógica interna común (planteamiento horizontal), como para progresar dentro de una misma modalidad deportiva (planteamiento vertical). (Contreras, de la Torre y Velázquez, 2001 y Contreras, García López, Díaz, del Valle y Aceña, 2007)

Esta orientación está fundamentada en la implicación del deportista en su propio proceso de aprendizaje y en el establecimiento de relaciones sustantivas entre lo que aprende y lo que ya sabe, es decir, el modelo comprensivo constructivista pretende que el deportista realice aprendizajes significativos y funcionales. Para ello, organiza la enseñanza a partir de los conocimientos previos, de tal forma que le exijan una readaptación continua de sus recursos cognitivos y motrices y le impliquen activamente en la búsqueda de la solución más adecuada.

En la actualidad, si tomamos en consideración las aportaciones realizadas por del Valle y de la Vega (2008) o Kirk, Brooker y Braiuka (2009), parece que el enfoque comprensivo está tomando una nueva dirección. Como afirma Velázquez (2011), se está desplazando el interés del constructivismo cognitivo al constructivismo social o sociocomprensivo.

Este cambio de orientación se refleja en las palabras de Otero (2007), para quien: "una cosa es procesar información y otra muy diferente es atribuir significado" (cit. Del Valle y de la Vega, 2008 p.19).

Todo parece indicar que la evolución que tomará el modelo comprensivo, como ya sucediera con el constructivismo, le puede acercar hacia los planteamientos del enfoque por competencias.

A groso modo, el enfoque basado en las competencias pretende que el alumno sepa gestionar eficazmente los recursos disponibles en cada momento, movilizándolos y actualizándolos según la situación, para intervenir autónoma y exitosamente en contextos variados. Para Coll (2007), "el concepto de competencia pone el acento en el hacer y en el saber hacer, es decir, en la movilización o aplicación del conocimiento, subrayando de este modo la importancia de la funcionalidad de los aprendizajes escolares" (p.20)

La noción de aprendizaje situado, como producto de la relación dinámica que se establece entre el que aprende y el entorno sociocultural en el que tiene lugar la actividad, y el principio de aprendizaje permanente, como respuesta a la continua evolución de los conocimientos en la sociedad actual, son las bases sobre las que desarrollar el enfoque por competencias.

Este enfoque parte de la premisa de que es necesario adquirir y desarrollar unos aspectos básicos o esenciales para el desempeño eficaz, a los que denomina competencias. Una competencia sería "un conjunto de recursos potenciales (saber qué, saber cómo y saber cuándo y por qué) que posee una persona para enfrentarse a problemas propios del escenario social en el que se desenvuelve" (Monereo y Pozo, 2007. p.16)

El grado de desarrollo de las competencias o actuación competente (Arnau y Zabala, 2007), reflejará la habilidad del sujeto de saber poner en juego, de manera interrelacionada, los conocimientos, habilidades y actitudes que cada contexto requiera sin apriorismos definidos de antemano. Para Monereo y Pozo (2007) "ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas… tal y como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser

capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido". (p.13)

Como se aprecia, el proceso de atribución de significado resulta de una compleja interacción entre el sujeto actuante y las experiencias que el medio le proporciona. Según Gairín (2007) "la interactividad es el eje sobre el que se construye el conocimiento" (p.24).

En el enfoque por competencias, el conocimiento elaborado debe vincularse a situaciones problemáticas, a la búsqueda de información, al estudio de alternativas y la experimentación de soluciones.

En un juego deportivo, cuando se interpreta desde el enfoque por competencias, el medio donde se desarrolla la acción es singularmente impredecible y potencialmente interactivo, debido al planteamiento globalizador con el que se aborda el proceso de enseñanza.

Del análisis de la situación a la que se enfrenta (desarrollo de competencias previstas) y del proceso de intervención realizado (actuación competente) debe dar cuenta la evaluación en el enfoque por competencias.

El siguiente apartado vamos a dedicarlo a su análisis pormenorizado.

La racionalidad de la evaluación en el enfoque por competencias.

La evaluación es parte integrante de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, también lo debe ser cuando nos estemos refiriendo al proceso de enseñanza deportiva.

Los principales problemas que han acompañado al desarrollo de la evaluación en la enseñanza del deporte, ha sido los usos (y abusos) realizados en la práctica, puesto que ésta se ha configurado a expensas de la ideología del rendimiento, interpretándose de manera restrictiva y peyorativa.

En toda práctica de evaluación subyacen una racionalidad y unos valores respecto de la enseñanza, de los roles que desempeñan los agentes implicados, así como de la propia evaluación, que nos acercan a una concepción de evaluación determinada.

De forma general, podemos establecer dos grandes tipos de evaluación, aquella que se relaciona con la racionalidad técnica o instrumental y la que se relaciona con el interés práctico o ético y con la acción comunicativa, a la que se denomina evaluación formativa (Álvarez, 2005; Díaz, 2005; López Pastor, 2004).

Asociada al discurso y valores del rendimiento, la evaluación técnica propone un modelo de enseñanza por objetivos con que moldear al alumno. La evaluación se convierte en un fin y como tal, justifica los medios. El profesor es un aplicador de modelos de enseñanza que llevarán al alumno a la adquisición de las conductas previstas, mientras que el alumno, relegado a un segundo plano, se limitará reproducirlas.

Este modelo de evaluación suele considerarse objetiva (Blázquez, 1990; López Pastor, 2004) puesto que los procedimientos empleados para evaluar, los denominados "procedimientos de experimentación" (Blázquez, 1990), son estandarizados para toda la población y no requieren de ningún juicio de valor por parte del profesor. La principal función del profesor se vincula a la aplicación de las pruebas, a la medición y a la comparación de los resultados según el estándar.

Aunque esta forma de evaluar está muy arraigada en el campo de la enseñanza deportiva, seguramente por el control y seguridad que otorgan al profesor, si reflexionamos sobre la naturaleza de sus funciones nos daremos cuenta de que obedecen a intereses de dudoso valor formativo.

En el ámbito educativo, la evaluación debe ser una actividad crítica de aprendizaje, (López Pastor, 2004; Álvarez, 2005), que nos informe de los puntos débiles de una práctica educativa y nos ayude a tomar decisiones para mejorarla, puesto que por medio de ésta se adquiere conocimiento.

La evaluación de corte técnico no responde a los intereses de naturaleza formativa por varios motivos, entre los que destacamos tres aspectos clave.

En primer lugar porque separa la enseñanza del aprendizaje, estableciendo momentos y procedimientos diferenciados para cada uno. En segundo lugar, porque no favorece que el profesor aprenda de ésta y genere conocimiento, ya que omite la posibilidad de reflexión sobre su propia práctica como medio de mejora y desarrollo profesional. En tercer lugar, no ayuda a progresar al alumno, a dotarlo de iniciativa y favorecer su autonomía, porque no facilita la labor de mediador en el aprendizaje del alumnado, no le ayuda a identificar las dificultades y a colaborar en la creación de las estrategias para resolverlas.

En el polo ideológico opuesto nos encontramos con la evaluación formativa. Ésta, más allá del empleo de unas técnicas de evaluación alternativas, representa una racionalidad y una forma de entender la enseñanza basada en la ética y los valores educativos deseables, cuya finalidad es la de educar, la de formar y la de conseguir que los alumnos aprendan (Álvarez, 2005).

Entendida como un medio al servicio del aprendizaje, la evaluación formativa se caracteriza por ser procesual y no final, estar integrada y no separada o aislada del proceso de aprendizaje, ser continúa y no puntual, porque en cualquier momento puede existir la necesidad de reorganizar alguno de los aspectos que interactúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, buscar la emancipación o autonomía y no la reproducción acrítica, ser global o integral y no parcial, porque va más allá de la educación de lo físico y se adentra en todas las dominios del desarrollo y, finalmente, ser subjetiva y no objetiva, porque en la apreciación de los errores y en la búsqueda de las soluciones todos podemos aportar algo, aspecto que nos remite a la necesidad de establecer escenarios para la evaluación compartida (López Pastor, 2004; Pastor, González y Barba, 2005).

En el enfoque por competencias la evaluación está claramente orientada al aprendizaje, porque es parte integrante del proceso de enseñanza, sirve como punto de partida a la negociación y el diálogo y, en definitiva, propicia la reflexión metacognitiva sobre el itinerario de aprendizaje del alumnado.

Procedimientos para la evaluación en el enfoque por competencias.

La finalidad de la evaluación en el enfoque por competencias es la de proporcionar información útil para la mejora del aprendizaje. Para ello, las prácticas de evaluación utilizadas, han de redefinirse y orientarse hacia la adquisición de evidencias de aprendizaje en la acción, sobre la acción y para la acción, Pérez Gómez, 2007; Arnau y Zabala, 2007; Sebastiani, Blázquez y Barrachina, 2009; Escamilla, 2011) en un marco de interacción al que denominaremos evaluación compartida. (López Pastor, 2004). La evaluación compartida va más allá de introducir la participación del alumno en su propia evaluación (autoevaluación y coevaluación) fomentando la interacción profesor-alumno, con el objetivo de establecer escenarios para el entendimiento respecto de los indicadores de cada situación de aprendizaje. Este escenario evaluativo ha sido planteado con otros matices y denominaciones por autores como Tinning (1992),"negociación" Sebastiani (1993) "hojas de seguimiento dialogado" (1993) o López Pastor (2004) "evaluación compartida".

En definitiva, optar por la evaluación compartida, supone exaltar las virtudes que presenta la evaluación democrática como herramienta altamente educativa, en tanto que todos participan en las decisiones tomadas y pueden asumir responsabilidades.

Pero, ¿qué significa esto? Pongamos un ejemplo práctico. El contexto donde se realizaría la evaluación en los diferentes paradigmas, de un grupo de alumnos en una situación de 3x3, tras la realización de varias ejecuciones, podría responder a las siguientes situaciones:

a) En el modelo técnico o tradicional, el profesor enumeraría al alumno las veces que ha conseguido el objetivo, pasaría a repetir la solución ideal en contextos simulados para, posteriormente, volver al contexto real, ejecutar y volver a comparar. Cada objetivo tendría una conducta, en valores absolutos, que sería representativa del patrón estándar a ejecutar. Por

medio de una prueba de habilidad, el cociente entre las ejecuciones correctas y las desviaciones del modelo, nos proporcionaría la calificación obtenida.

b) En el modelo comprensivo, el profesor le preguntaría qué ha hecho y por qué lo ha hecho, para que el alumno reflexionara y valorara posibles alternativas en situaciones similares. Introduciría modificaciones en los elementos estructurales del juego, maximizando los aspectos sobre los que debe mejorar y viceversa.

Para ello podría emplear una hoja de registro de acontecimientos, una reflexión oral con el alumno y la realización de la acción nuevamente con los elementos modificados.

Emplearía una hoja de registro de acontecimientos de aquellos roles y subroles que mayor relación guardaran con los principios tácticos de la familia deportiva en cuestión y la emplearía para establecer un espacio de reflexión con sus alumnos, del que se derivaran nuevas modificaciones en las situaciones propuestas.

c) En el enfoque por competencias, el profesor le preguntaría qué ha hecho, por qué y de qué manera se podría haber realizado si modificáramos las condiciones en las que se desarrolló la acción. Para ello, partiendo de unas condiciones previas, instaría a los alumnos a diseñar grupalmente las estrategias que consideran adecuadas para solucionar el problema del ataque 3x3, valorando las posibles contra-estrategias que el equipo contrario puede prever y alentándoles a modificarlas según crean que se vaya a desarrollar la acción.

Emplearía una rúbrica donde se detallara el grado de concreción de las respuestas efectuadas en la práctica, una hoja de registro de acontecimientos para anotar las propuestas planteadas por los grupos, instaría a que cada grupo explicase las estrategias pensadas para solucionar el problema y las alternativas previstas, para que lo compararan con los resultados obtenidos en la práctica, analizando detenidamente errores y aciertos y poniéndolos en conocimiento del resto de grupos. Al mismo tiempo, posibilitaría que cada grupo hiciera lo propio con las estrategias presentadas en cada grupo. Es decir, cada grupo, a partir de la observación y análisis de la situación, trataría de comprender y registrar las estrategias y alternativas desarrolladas por sus compañeros, con la finalidad de establecer un proceso de triangulación que abarcara el diálogo e intercambio de pareceres entre el profesor, el grupo que propone las estrategias y el resto de grupos observadores, de donde podría establecerse una calificación dialogada (López Pastor, 2004) como consecuencia de la evaluación compartida.

Como vemos, en la primera opción la situación es cerrada y no genera demasiada incertidumbre, el profesor recuenta, compara y resuelve, mientras que el alumno ejecuta y repite, pudiendo llegar a obtener conocimiento marcadamente instrumental fruto de la acumulación, pero difícilmente por atribución de significado. Los instrumentos de evaluación pueden ser test de habilidades o de situaciones estándar, con la solución predefinida.

En la segunda opción, la situación es abierta e incierta, el profesor orienta y sugiere, mientras que el alumno analiza, ejecuta y reajusta según los principios del aprendizaje constructivista. Los instrumentos de evaluación son de carácter educativo, porque atienden al desarrollo de las capacidades que se ponen en juego en las tareas de enseñanza y aprendizaje, fomenta el diálogo y la participación activa del alumno en el diseño de las mismas y alcanza la significatividad y funcionalidad del aprendizaje, puesto que lo realizado es transferible a varias modalidades deportivas (planteamiento horizontal), pero también lo es para seguir avanzando en su proceso de aprendizaje (planteamiento vertical).

En la tercera opción, la situación es abierta y altamente incierta, el profesor plantea el problema, fomenta la reflexión colaborativa anterior, durante y posterior al desarrollo de la acción. Esta forma de proceder le permite desarrollar y reajustar las competencias de carácter social, emocional, cognitivas y motrices específicas, que cada situación genera, durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Trata de integrar las soluciones propuestas, mientras que el alumno, investiga y coopera, experimenta, reflexiona y reorganiza sus estrategias para mejorar sus respuestas. Así, sus respuestas son fruto de la movilización de los recursos disponibles, adaptados específicamente a las condiciones que el contexto le vaya exigiendo.

Como se aprecia, en esta situación de evaluación se ponen de manifiesto los pilares sobre los que se construye la evaluación en el enfoque por competencias: la globalidad, al

atender al desarrollo de varias competencias interrelacionadas, la conexión o integración con la situación de enseñanza, puesto que la evaluación refleja la misma situación de aprendizaje, la funcionalidad o transferencia de los aprendizajes a situaciones cotidianas para el alumno, porque lo aprendido se aplica en contextos significativos para el aprendiz en los cuales le es fácil atribuir significado a las acciones, y la continuidad en el proceso de obtención de evidencias de aprendizaje, puesto que en cualquier momento se pueden analizar las respuestas y realizar los reajustes pertinentes.

A la hora de crear un instrumento de evaluación, el quid de la cuestión radica en saber plasmar sobre el papel algo que no es medible de manera directa, puesto que la evolución del pensamiento estratégico no resulta simple, tanto en su orientación verbal-comunicativa (conocimiento declarativo) como en su equivalente práctico-motriz (conocimiento procedimental). Este aspecto nos remite de nuevo a la idea de la necesidad de evaluar el conocimiento práctico en sus diferentes manifestaciones: en la acción, sobre la acción y de la acción.

En el enfoque por competencias, se reconoce la complejidad que entraña desgranar estos elementos esenciales del saber y que aparecen interrelacionados en toda actuación competente. Blázquez (2009) afirma al respecto que se deben elegir las situaciones más adecuadas para trabajarlas y desarrollarlas, definir la secuencia y establecer indicadores de logro, así como acertar en las tareas que se pide que el alumno realice. Efectivamente, los indicadores de logro o desempeño, denominados intencionalmente rasgos por Jiménez (2011) por su identificación y simultaneidad con características concretas de la personalidad de aquel que se desea educar, pueden ser una vía de unión entre lo potencialmente deseable y lo realmente realizable, que nos aporte información sobre qué aprenden, cómo lo están aprendiendo y para qué lo están aprendiendo.

A modo de conclusión, queremos destacar que el desarrollo de las competencias en cualquier situación de enseñanza que se plantee es tan amplio que necesitamos acotar, priorizar y contextualizar aquello sobre lo que pretendemos obtener verificaciones o evidencias de aprendizaje. En el contexto de la formación deportiva, los escenarios educativos deben partir de las situaciones reales del juego, de su análisis y comprensión y del diálogo y el debate entre los participantes. Como consecuencia del empleo de esta racionalidad práctica y crítica en las estrategias de enseñanza, será más sencilla la elaboración y combinación de los diferentes instrumentos de evaluación.

El profesor debe convertirse en un investigador de su propia práctica que por medio de la reflexión e interacción con los alumnos y las situaciones que se generen, vaya cambiando su racionalidad y diseñando los instrumentos de evaluación que le proporcionen conocimiento útil en cada contexto de aprendizaje.

Bibliografía:

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2005): Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid. Morata.

BLÁZQUEZ, D (1990): Evaluar en educación física. Barcelona. INDE.

BLÁZQUEZ, D (1995): La iniciación deportiva y el deporte escolar. Barcelona. INDE.

BLÁZQUEZ, D (2009): "*La evaluación de las competencias a partir de la educación física*". En Sebastiani, E y Blázquez, S. (eds). Enseñar por competencias en educación física. Barcelona. INDE. Pp. 39-62.

CASTEJÓN, F. J. (2003) (coord.): La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte. Sevilla. Wanceulen.

Consejo Superior de Deportes (2010): Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte. Disponible on line:http://www.csd.gob.es/csd/sociedad/plan-integral-para-la-actividad-fisica-y-el-deporte-plan-a-d/plan-integral-para-la-actividad-fisica-y-el-deporte/ (consultado septiembre 2011)

CONTRERAS, O., DE LA TORRE, R. Y VELÁZQUEZ, R. (2001): Iniciación deportiva. Madrid. Síntesis.

CONTRAS, O., GARCÍA, L. M., GUTIÉRREZ, D., DEL VALLE, S. Y ACEÑA, R.Mª. (2007): Iniciación a los deportes de raqueta. La enseñanza a los deportes de muro y red desde un enfoque constructivista. Barcelona. Paidotribo.

DEL VALLE, S. Y DE LA VEGA, R. (2008): "La regulación de la representación en los modelos emergentes en el deporte. Perspectiva cognitiva". Retos. Nuevas tendencias en educación física y el deporte. Nº 13. Pp. 19-27.

DEVÍS, J. (1992): Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís y C. Peiró (eds.): Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados. Barcelona. INDE. pp. 141-159.

DEVÍS, J. (1996): Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular. Madrid. Visor.

DEVÍS, J. Y PEIRÓ, C. (1995): Enseñanza de los deportes de equipo: la comprensión en la iniciación de los juegos deportivos. En D.Blázquez (dir): La iniciación deportiva y el deporte escolar. Barcelona. INDE. pp. 333-350.

DEVÍS, J. Y PEIRÓ, C. (2007): " La *iniciación en los juegos deportivos: la enseñanza para la comprensión*" , en Aroleda, R (ed): Aprendizaje motor: elementos para una teoría de la enseñanza de las habilidades motrices. Medellín. Funámbulos, pp.105-209. Disponible on-line:

http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/entrenamiento/la_iniciacion.pdf (consultado septiembre 2011)

DÍAZ LUCEA, J. (2005): La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física. Barcelona. INDE.

FRAILE, A., DE DIEGO, R., MONJAS, R., GUTIÉRREZ, S. Y LÓPEZ, V. (2001) Actividad física jugada. Una propuesta educativa para el deporte escolar. Alcoy. Editorial Marfil.

COLL, C. (2007): "*Una encrucijada para la educación escolar*". Cuadernos de pedagogía. Nº 370. Pp. 19-23.

GAIRÍN, J (2007): "Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje". Cuadernos de pedagogía. Nº 370. Pp. 24-27.

GULÍAS GONZÁLEZ, R. Y GUTIÉRREZ DÍAZ DEL CAMPO, D. (2011): "*La evaluación en un enfoque basado en competencias*". En Contreras, O y Cuevas, R (coord.): Las competencias básicas desde la educación física. Barcelona. INDE. Pp. 187-210.

HERNÁNDEZ, J.L. (2009) (coord.): "Actividad física y deporte escolar" en VVAA Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte. Madrid. Consejo superior de Deportes. Disponible on line:

http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/plan-integral/escolar.pdf (consultado septiembre 2011)

LÓPEZ PASTOR, V.M (2004): "*La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida*" en Fraile A, (coord.): Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal. Madrid. Biblioteca Nueva. Pp 265-290.

LÓPEZ PASTOR, V.M., GONZÁLEZ PASCUAL, M. Y BARBA MARTÍN, J.J (2005): La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. Tándem, nº 17. Pp. 21-37.

MÉNDEZ, A (2009) (coord.): Modelos actuales de iniciación deportiva. Sevilla. Wanceulen.

MONEREO, C. Y POZO, J.I (2007): "*Competencias para (con) vivir con el siglo XXI*". Cuadernos de pedagogía. Nº 370. Pp. 12-18

READ, B. Y DEVÍS, J. (1990): *"La enseñanza de los juegos deportivos: cambio de enfoque*". Apunts. Educació Física i Esports, 22, pp. 51-56.

SEBASTIANI, E. Mª., BÁZQUEZ, D. Y BARRACHINA (2009): "Concepto *y naturaleza de las competencias*" en Sebastiani, E y Blázquez, D (eds) Enseñar por competencias en educación física. Barcelona. INDE. Pp. 39-62.

CÓMO ENSEÑAR UN DEPORTE EN BASE AL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS

Dr. Blázquez Sánchez, D.
INEFC

Introducción.

La enseñanza de cualquier deporte es algo muy complejo; y enseñar a partir de la "complejidad" es reconocer el carácter cambiante, inestable y multidimensional del deporte.

Frente a la fragmentación y simplificación que ha caracterizado la metodología de la enseñanza tradicional del deporte (reducir lo complejo a simple), el enfoque por competencias parte de una concepción integradora y auténtica, que asume la complejidad de la práctica deportiva como aspecto esencial del que hay que partir para su enseñanza y entrenamiento (Delignières, D. Garsault, Ch., 2004).

La repetición de modelos técnicos descontextualizados y la utilización de las formas de enseñar fundamentadas en progresiones de tareas o técnicas aisladas pierden -en este enfoque- el protagonismo que les ha caracterizado hasta hace poco. En cambio, cobra sentido el aprendizaje mediante la acción, donde el sujeto se enfrenta a problemas y situaciones reales que deben resolverse con una visión global y real, es decir interpretando e interrelacionando varias variables y no respuestas rígidas (Blázquez, D. Sebastiani, E.M., 2009).

En consonancia con este planteamiento, las estrategias de enseñanza promovidas por el enfoque basado en competencias (EBC), deben estar plenamente acordes con esta visión esencial. Si bien no existe una metodología acordada y única para la enseñanza de competencias, sí que existen unos criterios o principios que caracterizan a los métodos de enseñanza de competencias.

En este capítulo se ofrece una perspectiva sobre cómo el entrenador (profesor) debe concebir la manera o método de enseñanza a partir de los principios didácticos del enfoque de competencias (EBC).

Competencia deportiva versus técnica o habilidad deportiva.

De las distintas concepciones del término competencia - algunas ya analizadas en capítulos anteriores- no se puede deducir de forma directa que su dominio y desempeño vaya en detrimento del aprendizaje de las técnicas o habilidades implicadas en la acción de juego (o práctica). Más bien al contrario, la aparición del término competencia ha sido una consecuencia de la incapacidad de otras propuestas didácticas, de aplicar o integrar los aprendizajes técnicos en situaciones reales o auténticas (aprendizaje "situado"). Pensar "complejamente" en el deporte, no excluye la necesidad de abordar la enseñanza de técnicas y habilidades individuales. Pero eso sí, cuando se decide enseñar la técnica se debe hacer con la firme intención de generar aprendizaje de desempeño "auténtico" y no simple repetición automática. Por eso es de suma importancia que la técnica encuentre su integración y contextualización en la realidad, es decir, que el deportista reconozca, además de aprender el gesto técnico, cómo, cuándo y por qué lo realiza.

A pesar de lo dicho, puede dar la sensación de que las competencias -al ser una alternativa a la corriente tecnicista de enseñanza del deporte- representan indefectiblemente su negación ¿Hasta qué punto esta opinión es cierta? Veamos algunas reflexiones al respecto.

Metodología tradicional y metodología activa ¿Dos modelos irreconciliables de entender la enseñanza del deporte?

La polémica que ha ido surgiendo en las últimas décadas entre los métodos tradicionales y los métodos activos (alternativos) responde a una visión simplista de la enseñanza deportiva. Constituye un debate estéril basado en posiciones maniqueas. De esta manera han ido apareciendo perspectivas polarizadas y muchas veces enfrentadas sin un análisis profundo de sus características.

Desde esta visión simplificada se ha descrito la enseñanza tradicional mediante unos rasgos estereotipados. Entre ellos subrayaríamos el valor destacado que ésta atribuye al desarrollo físico y técnico, a las habilidades, a la repetición, a la automatización mecánica, a la descomposición analítica, a la simplificación del aprendizaje, etc. Por otro lado y en contraposición tenemos una propuesta también simplificada, el enfoque activo o innovador (en algunos casos denominado método comprensivo), fundamentado en la unidad de la práctica, en la importancia de los procesos, en el respeto a la globalidad, en la autogestión del deportista, etc. A partir de estas visiones han ido apareciendo posiciones radicalizadas, muchas veces enfrentadas y sin ninguna posibilidad de acuerdo.

"…allí sólo valoraban a los jugadores altos, fuertes y valientes, eliminaban o no fichaban a los que poseían una buena técnica y calidad, principalmente si eran pequeños…" (Ruiz, Laureano 2011).

Este reduccionismo no ha sido fructífero y en gran medida ha pervertido las propias razones que justificaban el verdadero cambio. La pedagogía activa, como alternativa a una enseñanza que no daba respuesta a las necesidades auténticas o reales que supone la competición (o la práctica deportiva en contextos reales), se ha obsesionado al enfatizar en aquello que la oponía en lugar de profundizar en las razones que la justificaban. Esta sucesión de errores ha dado pie a fáciles descalificaciones de las formas de enseñanza alternativas al método tradicional.

Las competencias, una posibilidad de superación de las falsas dicotomías.

El enfoque basado en competencias (EBC) representa (o puede representar) una alternativa superadora a las distintas dicotomías expresadas entre: repetir vs comprender, aprender técnicas vs aprender situaciones reales, fragmentación analítica vs globalidad.

Sabemos que para ser competente es indispensable al mismo tiempo poseer unos saberes y dominar unos procedimientos, habilidades, técnicas, métodos,… y, además disponer de la reflexión y los principios que los fundamentan. El enfoque por competencias no relega, ni excluye, ni desprecia lo simple, sino al contrario lo integra a procesos de conjunción y de contextualización. No hay ninguna acción humana donde aparezcan de forma separada estos elementos, ya que es imposible dar respuesta a cualquier práctica deportiva sin utilizar habilidades sobre unos componentes técnicos dirigidos por principios de acción de orden superior.

La competencia implica la capacidad de reflexionar y comprender su aplicación, y para alcanzarla es imprescindible el apoyo de las técnicas y habilidades.

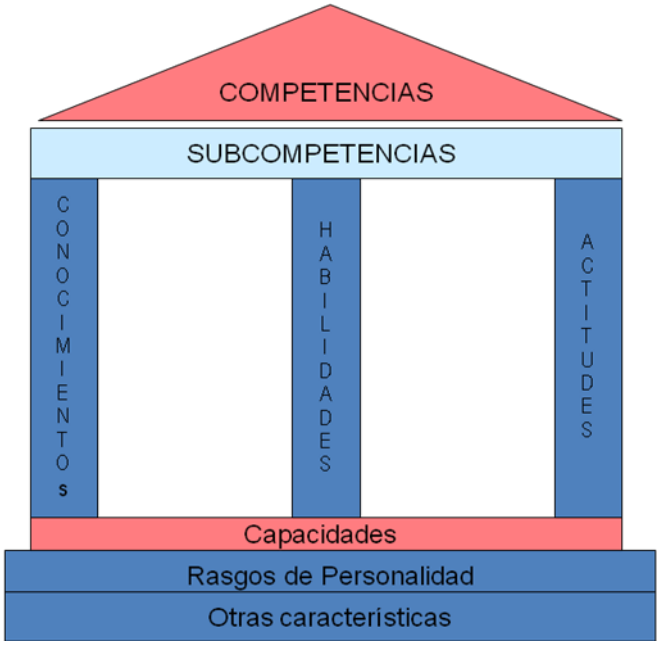


Figura n.1 Arquitectura del modelo de competencia (Roe, 2002)

La figura n.1 muestra claramente esta idea. No puede existir competencia que se sostenga por sí sola. Es imprescindible poseer conocimientos, habilidades y actitudes donde apoyar el desempeño eficiente.

El debate sobre la importancia de unos componentes sobre otros y su asimilación a un enfoque pedagógico son una rémora de antiguas confrontaciones, que, aunque vigentes en nuestros días no superan las necesidades de un verdadero enfoque pedagógico deportivo.

"…el problema de los altos y bajos en el "Barça" no acaba de estar superado. Hay técnicos que valoran mucho a los altos y fuertes, mientras que consideran que los pequeños son flojos y enclenques…/… principalmente Xavi e Iniesta tuvieron que pasar un calvario: decían que no valían…" (Ruiz, Laureano 2011).

A finales del siglo XX se buscó formar deportistas cuyas fortalezas se apoyaran fundamentalmente en los aspectos físicos. En el siglo XXI se busca un deportista integral, considerando tres esferas: cognitiva, socioafectiva y psicomotriz; al desarrollar este potencial se forman los deportistas integrales que la realidad exige. Los buenos deportistas movilizan siempre esos tres tipos de recursos para ser competentes. Un ejemplo de cómo las competencias se deben colocar en el centro de la preocupación queda reflejado en este comentario del seleccionador nacional de fútbol de Francia:

"*Los entrenadores franceses no podemos seguir seleccionando nuestros talentos según el criterio físico*", dijo Laurent Blanc ayer (21.09.2010), consternado. "*Así nunca descubriremos un Iniesta*". "*Hemos creído que la corpulencia, la talla, era un requisito imprescindible, mientras que en España esto ha sido secundario. En España es la técnica, la inteligencia futbolística, lo que cuenta.... La calidad atlética tiene su relieve, pero lo determinante deben ser los criterios futbolísticos*" (Congreso UEFA entrenadores de fútbol, Madrid, 2010).

Siendo algo osados podríamos traducir sus palabras por: "los buenos futbolistas deben ser y actuar de forma competente".

Criterios o principios didácticos para enseñar deportes en base a competencias.

Uno de los principios fundamentales de la enseñanza de las competencias es el de enseñar a «leer y resolver» situaciones cercanas a la realidad desde su complejidad y, por lo tanto, aprender a saber interpretar en la complejidad, lo que implica que la realidad objeto de estudio no sea simplificada y que, consecuentemente, se presente con el mayor número de variables que permitan las capacidades del deportista.

Pero la dificultad en la enseñanza de las competencias viene dada no sólo por su complejidad inherente a las fases y componentes de una actuación competente, sino especialmente por la forma de enseñarlas, ya que implica actividades muy alejadas de lo tradicional (Zabala, A. y Arnau, L., 2007). La imposibilidad de que una competencia sea aprendida de forma no significativa comporta la inclusión de una serie de condiciones que no son habituales en los modelos de enseñanza deportiva tradicionales. Tener que partir de los intereses personales del aprendiz, ofrecer retos ajustados a sus posibilidades, evaluar de forma auténtica, etc. no forma parte de la enseñanza habitual del deporte dónde ha prevalecido un marcado carácter tecnicista y físico.

¿De qué manera se enseña a un deportista para que sea competente? Como ya hemos dicho, una metodología inspirada en este enfoque no puede defender un modelo único de enseñanza ni el uso de unos determinados estilos de enseñanza por encima de otros, porque las necesidades individuales y grupales, las diversas categorías de deportes y las competencias a adquirir necesitan métodos didácticos flexibles que abarquen gran diversidad de actividades de aprendizaje y satisfagan las necesidades de cada contexto y las intenciones propuestas.

Del análisis de los diversos tipos de prácticas deportivas se deduce con claridad que existen prácticas de carácter cerrado, cíclico, repetitivo, etc., y otras en las que las condiciones abiertas de su realización suponen constantes cambios y ajustes (las actividades en el entorno natural son un ejemplo) (Blázquez, D.; Sebastiani, E.M., 2009, p. 141). Consecuentemente, el enfoque didáctico debe basarse en distintos métodos de enseñanza-aprendizaje. Así, como dice Pozo "será más útil aprender repitiendo cuando haya que actuar de modo repetitivo, y será mejor crear nuevas estructuras cuando la tarea vaya a requerir con frecuencia adaptar esas estructuras a condiciones ambientales" (Pozo, 1996, p. 68).

- Lo más importante, desde el punto de vista metodológico, es diseñar una estrategia de enseñanza-aprendizaje que permita que el alumnado pueda llevar a cabo el desarrollo de la competencia ejerciendo todos los aspectos o elementos necesarios que la constituyan y que, posteriormente, pueda transferirlos a las situaciones reales que se le presenten.
- En definitiva, no existe un estilo único para la enseñanza de las competencias, sino unas condiciones generales sobre cómo deben ser las estrategias metodológicas, entre las que cabe destacar las siguientes (Zabala, Arnau; 2007):
- En general, la metodología que se use será principalmente global, enfatizando en la resolución de problemas, en el descubrimiento de los nuevos aprendizajes, en el establecimiento de nuevas relaciones e interconexiones entre los contenidos y proponiendo tareas que promuevan procesos de construcción de conocimientos realmente significativos y motivadores. El enfoque basado en competencias (EBC) persigue que los aprendices desarrollen habilidades para la resolución de problemas a partir de conocimientos y experiencias previas. Para ello se debe plantear cuáles son aquellos conocimientos y habilidades previas necesarias y qué tipo de experiencias proveerán un aprendizaje significativo que permita que los aprendices interrelacionen los mismos y los transfieran para la resolución de nuevos problemas en un contexto diferente al de aprendizaje. La necesidad de que una competencia deba ser aprendida de forma significativa comporta un modo de proceder que no es habitual en la enseñanza deportiva clásica donde se impone una única solución que debe ser repetida por todos/as.

A los pocos días, durante un entreno, se me acercaron los técnicos responsables del club y me preguntaron: "¿Tus jugadores nunca corren?" Yo les contesté "¿Qué están

haciendo?" (jugaban un partidillo). "Sí, ya, pero nos referimos a un trabajo específico para mejorar la velocidad, resistencia, fuerza…" Y terminé yo: "Si nos dedicamos a correr, ¿cuándo aprenden a jugar? (Ruiz, Laureano 2011).

- Las estrategias didácticas que se planteen en una enseñanza basada en competencias deben contribuir a la consecución de aprendizajes relevantes desde la reflexión y el análisis sobre el trabajo realizado. Es decir, el deportista debe ser capaz, de forma cada vez más autónoma, de reflexionar e inferir ventajas e inconvenientes de la implementación de un determinado trabajo o de la aplicación, o no, de una determinada técnica o procedimiento teniendo en cuenta los diferentes escenarios en que tengan que producirse estas actuaciones.

"Yo empleé mi fútbol-fútbol, con extremos,-habían desaparecido-, y los entrenamientos los base en los "rondos", partidos de pases, partidos con la cabeza, partidillos con el sistema… Es decir, el balón siempre presente". (Ruiz, Laureano 2011).

- Uno de los objetivos más valorados y perseguidos en el deporte es el de enseñar a los deportistas a que se vuelvan deportistas autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender. Si lo que pretendemos es enseñar para la adquisición de competencias, se debe incitar durante la formación del deportista a que sea él quien, cada vez en mayor medida, decida cuáles son las actuaciones a seguir para mejorar y adquirir nuevos aprendizajes. Las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismo. Proponiendo situaciones simuladoras que contemplen la no linealidad, que sean capaces de estimular la creatividad y la innovación.

"Cuando llegué, los equipos de la Base –juveniles, infantil, aficionado y Barcelona Atlético-, jugaban de manera diferente, mandando en cada equipo únicamente el entrenador y delegado. Eran como auténticos reinos de Taifas." (Ruiz, Laureano 2011).

- A la capacidad de conocer y planificar los aprendizajes por parte del aprendiz, así como transferir a nuevas situaciones aquellos que ya poseen, se le llama metacognición. Las estrategias metacognitivas se diferencian de las estrategias didácticas tradicionales en que permiten que los aprendices identifiquen su propio nivel de conocimiento, transfieran lo que conocen a nuevas experiencias para que sirva de base a nuevos aprendizajes significativos y evalúen su actuación durante todo el proceso de resolución de la tarea, de manera que mantengan y desarrollen los aprendizajes y habilidades que han ido adquiriendo durante su formación.

¿DE QUÉ SE TRATA LO QUÉ TENGO QUE HACER?	¿CUÁL HA SIDO MI RESPUESTA INICIAL?	¿QUÉ HE HECHO MAL?	¿POR QUÉ LO HE HECHO MAL?	¿QUÉ DEBO HACER PARA MEJORAR?

Fig. n.2 Proceso mental de orden metacognitivo propio de un deportista reflexivo frente a una situación y su desenlace.

"¿Saben que Guardiola tuvo un pie fuera del Barça -estaba de suplente- por "débil"? Lo salvó Cruyff pasándolo al primer equipo no por su condición física, sino por su talento, no por su fortaleza y estatura." (Ruiz, Laureano 2011).

El aprendizaje por la acción.

"Se aprende haciendo" ("learning by doing"). Este lema está siempre presente en la enseñanza por competencias. Por ello existe una clara predominancia de las denominadas metodologías activas o experimentales.

Las metodologías activas se llevan a la práctica por medio del aprendizaje experimental, que es un enfoque de la enseñanza que parte del principio de que los sujetos aprenden mejor cuando usan y parten de sus propias experiencias y vivencias.

Las metodologías activas o experimentales combinan el aprendizaje y la acción de forma articulada y a través de un conjunto de actividades y tareas especialmente diseñadas. La característica principal de este tipo de metodología es el protagonismo y participación activa de los aprendices, y su objetivo es proporcionar capacidades y herramientas para el manejo de problemas específicos (aprendizaje enfocado en el aprendiz y en la situación).

Según Kolb (1984), los tres principios sobre los que se apoya el aprendizaje experimental para que sea exitoso son:

- Los sujetos aprenden mejor cuando están involucrados en el aprendizaje;
- Para que el aprendizaje sea significativo, éste ha de ser descubierto por el individuo;
- Las personas se comprometen más a aprender cuando son libres para identificar y perseguir sus propias metas.

Además, el citado autor insiste en que el aprendizaje experimental pone énfasis en:

- La experiencia activa y personal;
- La construcción del compromiso de los aprendices para el desarrollo;
- Dar a los aprendices tanta responsabilidad como sea posible para extraer conclusiones.

Aplicar y adoptar estos criterios en la iniciación deportiva sería pues una de las distinciones del enfoque competencial.

La secuencia didáctica para enseñar competencias

Para la enseñanza de competencias es necesario que el profesor/entrenador establezca una secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje que cumplan con las pautas siguientes (Zabala, A. y Arnau, L., 2007):

- Las actividades deben partir de situaciones significativas y funcionales, a fin de que el procedimiento pueda ser aprendido con la capacidad para ser utilizado cuando éste sea necesario.
- La secuencia debe contemplar actividades que presenten los modelos de desarrollo del contenido de aprendizaje. Modelos donde se pueda ver todo el proceso, que presenten una visión completa de las diferentes fases, pasos o acciones que los componen, para pasar posteriormente, si la complejidad del modelo así lo requiere, al trabajo sistemático de las diferentes acciones que comprenden, así como insistir en ellos en diferentes situaciones y contextos siempre que convenga.
- Para que la acción propuesta sea lo más beneficiosa posible, es necesario que las actividades de enseñanza-aprendizaje se ajusten al máximo a una secuencia clara con un orden de actividades que siga un proceso gradual.
- Se requieren actividades con ayudas de diferente grado y práctica guiada. El orden y el progreso de las secuencias de enseñanza aprendizaje, en el caso de los contenidos procedimentales, estarán determinados, la mayoría de las veces, por las características de las ayudas que se irán dando a lo largo de la aplicación del contenido.
- Actividades de trabajo independiente. Estrechamente ligado a lo que comentábamos en relación con el punto anterior, la enseñanza de contenidos procedimentales exige que los chicos y las chicas tengan la oportunidad de llevar a cabo realizaciones independientes en las que puedan mostrar su competencia en el dominio del contenido aprendido.

Fig. n.3. Tomado de Zabala y Arnau (2007)

El ciclo del aprendizaje experimental. Proceso en una actuación competente.

Los ciclos del aprendizaje experimental son modelos que ayudan a entender cómo funciona el proceso de aprendizaje. La diferencia con respecto a otros modelos está en la consideración de la experiencia subjetiva del aprendiz como la parte más importante en este proceso, por lo que proponen una serie de pasos que fundamentan y explican dichos ciclos.

Con el fin de reconocer los mecanismos que intervienen en la ejecución de una acción competente, vamos a realizar una revisión del proceso que se sigue. El punto de partida es la necesidad de intervenir ante una *situación única y compleja* en un contexto determinado. Situación *única*, ya que, por muy parecidas que sean las circunstancias, éstas nunca serán iguales; y *compleja*, ya que en la mayoría de ocasiones el número de variables que en ella participan y sus relaciones serán múltiples.

Para intervenir en esta situación de forma eficaz será necesario realizar una serie de pasos de una notable complejidad y todo ello en muy poco tiempo. Éstos son:

- Realizar el análisis de esta situación desde una visión que asuma la complejidad. El análisis va a permitir identificar los problemas o cuestiones que posibiliten enfrentarse a la situación y actuar eficazmente. Al mismo tiempo será necesario escoger, de todos los datos que ofrece la situación, aquellos más relevantes para la resolución de las cuestiones planteadas.
- A partir de la información obtenida e identificados los problemas y cuestiones que resolver, será necesario revisar aquellos *esquemas de actuación* de que disponemos –con algunas diferencias podrían ser lo que Perrenoud (2001) denomina «esquemas de pensamiento», lo que Monereo (2005) llama «repertorios de acción» o lo que Le Boterf (2000) o Tremblay (1994) denominan «esquemas operativos u operacionales».

Algunos autores han realizado propuestas que pueden ser extrapolables y aplicables en los procesos de enseñanza deportiva. Por ejemplo, para Kolb (1984), el aprendizaje es un ciclo que relaciona la experiencia con la reflexión. El aprendizaje experimental es concebido como un ciclo de cuatro etapas: la “experiencia” fruto de la acción es la base para la “observación y reflexión”, estas observaciones son asimiladas en un nuevo grupo de

“conceptos abstractos” y “generalizaciones” de la que se deducen nuevas implicaciones para la acción. La prueba de estas ideas crea situaciones nuevas que ofrecen otra experiencia concreta.

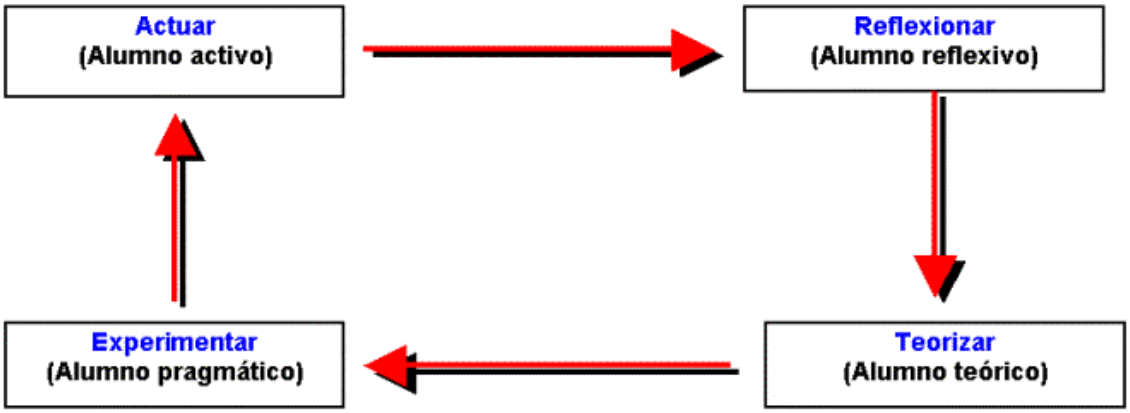


Figura n.4. Ciclo de aprendizaje. Fuente: Kolb, 1984b: 15.

Kolb propone un proceso para integrar la solución de problemas y la formación; este proceso, según Kolb, es similar al aprendizaje que ocurre en cualquier trabajo real.

Fase 1. Realizar una experiencia concreta e inmediata. Los aprendices se deben involucrar en una actividad (actuar); esta actividad puede ser completamente nueva, sin necesidad de tener unos dominios previos.

Fase 2. Observar y reflexionar sobre la actividad anterior. La idea es que se reflexione sobre la experiencia que ha realizado y además reflexionar desde distintas perspectivas.

Fase 3. Formación de conceptos abstractos y generalizados. La idea es integrar las reflexiones de la fase anterior y formar un modelo teórico.

Fase 4. Poner a prueba los conceptos en situaciones nuevas. Con la teoría formada en las fases anteriores debe ser capaz de tomar decisiones y solucionar problemas.

Todas las fases continúan hasta que se resuelve de forma real el problema planteado.

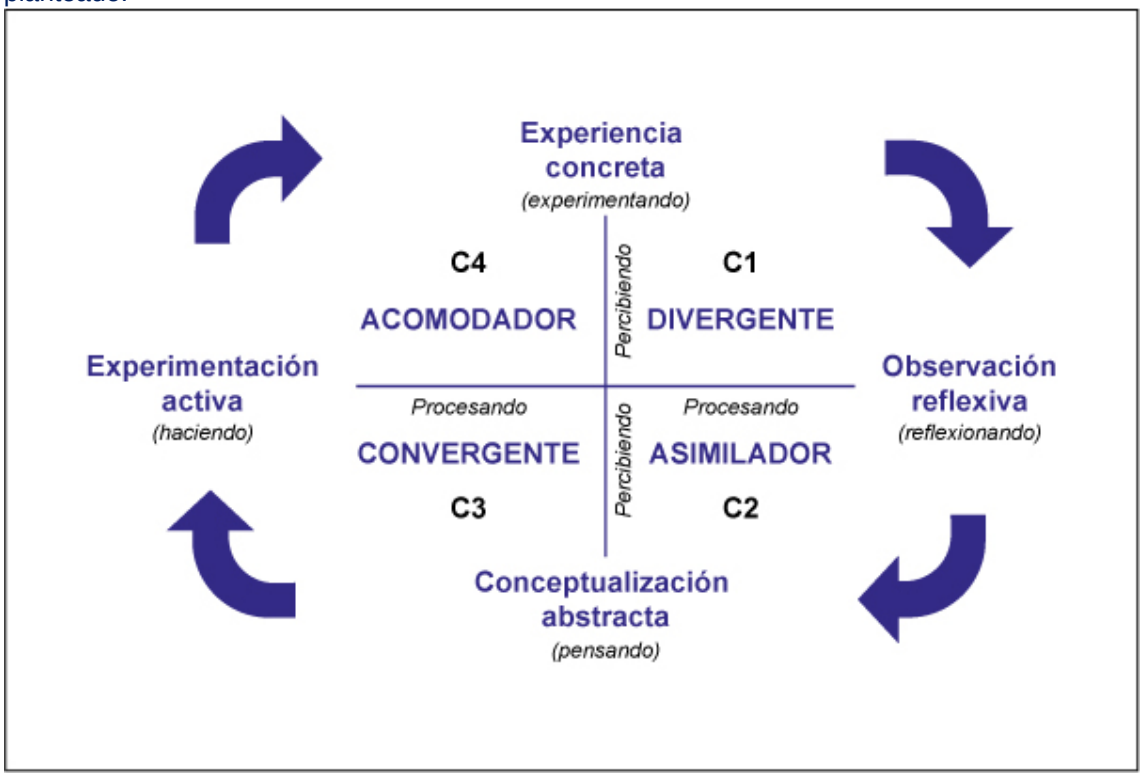


Figura n.5. Estilos de aprendizaje. Fuente: Kolb, 1984b: 15.

Del ciclo de aprendizaje a la secuencia didáctica.

El ciclo de aprendizaje puede ser utilizado para una secuencia didáctica. A continuación vemos un ejemplo aplicado a un deporte de equipo. La integración de componentes que en un procedimiento tradicional de enseñanza eran aislados, aquí se articulan entorno a aprendizajes reales y significativos.

Deporte: Rugby. Competencias: Utilizar de entre las distintas posibilidades tácticas de ataque o defensa, aquellas que se ajusten más a las situaciones reales de los compañeros y adversarios para extraer el máximo beneficio colectivo.				
OBJETIVO	**QUÉ COMPORTA**	**CONTENIDOS**	**ESTRATEGIAS**	**ACTIVIDADES**
Utilizar el juego agrupado o desplegado en función de la colocación de la defensa contraria	Conocer qué significa *juego agrupado*. Conocer qué significa *juego desplegado*. Comprender cuándo se puede utilizar un ataque u otro. Ejecutar los elementos técnicos básicos de pase, maul y ruck. Discriminar cuándo es mejor realizar una acción y no otra. Reelaborar ideas. Observar y ejecutar las acciones más adecuadas en cada situación. Tomar decisiones. Coordinarse con los compañeros. Cooperar. Dialogar. Tener conciencia de las propias capacidades y de las estrategias para desarrollarlas. Aprender de los errores.	Comprensión táctica del juego agrupado y desplegado. Ejecución de los elementos técnicos de pase, maul, ruck. Utilización del juego agrupado y en penetración con defensas abiertas. Utilización del juego desplegado delante de defensas agrupadas. Cohesión de grupo. Seguridad en uno mismo. Autoconfianza.	Trabajo con situaciones globales de juego. Trabajo a partir de problemas cambiando el sistema defensivo. Trabajo analítico de maul y ruck. Trabajo específico de pase y juego desplegado. Aplicación sobre situaciones de juego. Formulación de preguntas para favorecer la reflexión sobre las situaciones creadas y sus posibles soluciones. Trabajo cooperativo. Formular preguntas y buscar respuestas. Pensamiento creativo.	**SECUENCIA** **Fase 1. Exploración de ideas previas.** Situación de la realidad: juego global con mínimas reglas. Observación de las acciones de los aprendices. Resolución de situaciones de ataque con una defensa cambiante (que sale de diferentes puntos). Reflexión sobre lo que sucede en dichas situaciones. Búsqueda de soluciones. Selección de esquemas de actuación. **Fase 2: Introducción de nuevos conceptos**. Identificación, entre todos, de las diferencias entre juego desplegado y en penetración. Lo anterior puede justificar la búsqueda de optimización de las acciones a través de la realización de ejercicios analíticos de maul y ruck. Realización de ejercicios analíticos de pase en juego desplegado. **Fase 3. Estructuración de los conocimientos** Selección de esquemas de Preguntas sobre las decisiones tomadas. **Fase 4. Aplicación de los conocimientos.** Situaciones globales de juego que permitan observar la asimilación de los nuevos conocimientos.

Cuadro n.1. Ejemplo de una secuencia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de un objetivo. Lorente, E. Lacasa, E. (2009)

Evaluación de las competencias en la enseñanza deportiva.

Frente a la evaluación de técnicas, aptitudes o capacidades, posibles de evaluarse de forma aislada y en situaciones de "laboratorio", las competencias se manifiestan en la acción y se deben evaluar por la consecución de desempeños concretos.

Conocer el grado de desempeño que el principiante ha adquirido de una competencia es una tarea bastante compleja, ya que plantea partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia (Zabala y Arnau, 2007, p.17).

El enfoque basado en competencias (EBC) incide y ratifica una nueva manera de entender la evaluación en el ámbito del deporte. Los procesos de evaluación deben, hoy en día, tener en cuenta nuevos objetivos y consideraciones; entre ellos, destacamos los siguientes:

- La evaluación debe prevenir las dificultades y los fracasos asegurando un mejor seguimiento de los aprendices.
- La evaluación debe facilitar que los deportistas utilicen sus conocimientos y habilidades en situaciones diversas.
- La evaluación debe ser considerada no solo como efecto sino también como causa de los aprendizajes; la evaluación orienta el programa y puede, por lo tanto, generar un verdadero cambio en los procesos de aprendizaje.
- La evaluación debe constituir una oportunidad de aprendizaje y ha de utilizarse no para seleccionar a quien posee ciertas competencias, sino para promoverlas en todos los aprendices. Esta dimensión formativa ha sido ampliamente abordada en los últimos años.
- La evaluación precisa utilizar una diversidad de técnicas e instrumentos variados (observación, producciones, pruebas, etc.) e implicar a diferentes agentes.
- La evaluación ha de ayudar a los deportistas a que sean más conscientes de su nivel, a que sepan cómo resuelven las tareas, que conozcan qué puntos fuertes pueden potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras.

La observación como procedimiento privilegiado para evaluar

Si bien los métodos cuantitativos (tests, pruebas, etc.) pueden tener en muchos casos un aspecto motivador, no permiten extraer más conclusiones que los datos propios del fenómeno observado. Por ello, en numerosas ocasiones, es necesario utilizar instrumentos que estén basados en técnicas de observación que nos permitan informar al deportista de su nivel conseguido y los fallos cometidos en cualquier momento de la situación de enseñanza. Esto permite al profesor/entrenador una información constante que posibilita el reajuste del proceso elegido o ajustar modificaciones para los aprendices/as con problemas.

Además, numerosas prácticas deportivas no se prestan a ser evaluadas según criterios métricos o cronométricos (evaluación objetiva), y requieren de nuevos instrumentos susceptibles de descubrir y mejorar comportamientos individuales y colectivos. En este caso, la observación juega un papel decisivo.

Según Casanova (2004, p. 106), se entiende por observación el examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros objetos, o sobre determinados objetos y hechos, para llegar a un conocimiento mayor sobre ellos mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inalcanzables por otros medios.

La observación es un procedimiento que permite obtener información utilizando los sentidos del observador (evaluador), por lo que debe utilizar ciertos instrumentos para registrar y valorar lo observado con la mayor precisión y la menor dispersión.

Para favorecer la observación, el entrenador debe propiciar situaciones adecuadas (con coherencia entre lo que queremos observar y la actividad didáctica), precisar el o los

aspectos a observar (seleccionarlos para evitar dispersiones) y elaborar una guía de observación acorde con lo que se quiere evaluar.

Tenbrink señala a este respecto (2006, p. 297) que no hay fuente más importante de información sobre el aprendizaje que las mismas actividades de aprendizaje. El trabajo diario que hacen los deportistas al aprender nos puede proporcionar una información inestimable sobre cómo están aprendiendo, con qué rapidez, a qué ritmo aprenden, etc.

Resumen o síntesis final.

Como en todo proceso de enseñanza, en el desarrollo de las competencias subyacen una serie de principios pedagógicos que van a favorecer su aplicación.

El enfoque basado en competencias persigue y pone énfasis en que el deportista desarrolle habilidades para la resolución de problemas a partir de conocimientos y experiencias previas.

Para favorecer el proceso de aprendizaje del deportista, el profesor/entrenador selecciona las estrategias didácticas, planifica un conjunto de actuaciones de acuerdo con los objetivos marcados, el tipo de contenidos a desarrollar y las necesidades tanto de conocimiento como afectivas y sociales de los aprendices.

Se deben seleccionar aquellas estrategias que proporcionen aprendizajes lo más significativos posibles, teniendo en cuenta qué se precisa para que una actuación sea competente, y estableciendo qué procedimientos son necesarios para que en el futuro la actuación sea competente.

La metodología a utilizar será global enfatizando en la resolución de problemas, en el descubrimiento de los nuevos aprendizajes, en el establecimiento de nuevas relaciones e interconexiones entre los contenidos, y proponiendo tareas que promuevan procesos de construcción de conocimientos realmente significativos y motivadores para el aprendiz.

Se debe procurar que los procedimientos que se utilicen para enseñar competencias no constituyan rituales artificiosos que el sujeto no puede integrar en su mundo real.

Referencias bibliográficas

AA.VV. (2009). *Guía para la evaluación de las competencias en ciencias de la actividad física y el deporte*. Barcelona: AQU.

ARGUDÍN, Y. (2007). *Educación basada en competencias.* México: *Trillas*.

BLÁZQUEZ, D. (1990). *Evaluar en educación física.* Barcelona: INDE.

— (2001). *La Educación Física.* Barcelona: INDE.

— (2001). *El calentamiento.* Barcelona: INDE.

BLÁZQUEZ, D.; SEBASTIANI, E. (2009). *Enseñar por competencias en educación física.* Barcelona: INDE.

CASANOVA, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.

CATURLA, E. (2008). "Incorporar las competencias en nuestras programaciones". Padres y maestros, nº 319.

COLL, C. (2007). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio". *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161.

CONTRERAS, O. (2010). *Las competencias básicas desde la educación física.* Barcelona: INDE.

DELIGNIERES, D.; GARSAULT, Ch. (2004). *Libres propos sur l'éducation physique.* Paris: Rev. EPS.

DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. (1999). "Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos", en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*.

México: McGraw-Hill.

ESCAMILLA, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula.* Barcelona: Graó.

GENERELO, E.; JULIÁN, J.; ZARAGOZA, J. (2009). *Tres vueltas al patio.* Barcelona: INDE.

GINÉ, N. y PARCERISA, A. (cords.) (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación.* Barcelona: Graó.

KOLB, D. (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall.

LOE. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LORENTE, E. LACASA, E. (2009). *Desaprender para avanzar. Revisar para cambiar.* en *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: INDE.

MEIRIEU, Ph. (1984). *Itineraires des pedagogies de groupe.* Lyon: Chronique sociale.

MENTXACA, I. (2008). "LOE: una nueva ley, un viejo problema por resolver", en *Cuadernos de pedagogía,* 377 p.82.

MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1999). *La enseñanza de la Educación Física.* Barcelona:

Hispano Europea.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2008). "La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas". Cuadernos de educación de Cantabria. 1, Consejería de Educación de

Cantabria.

PERRENOUD, P. (2001). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Morata.

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.

POZO, I. (1996). Aprendices y maestros. Madrid: Alianza.

RUIZ, L. (2011). El valor del talento y de un modelo. El País 10 enero 2011.

SÁENZ, A. (2009). ¿Qué es el aprendizaje basado en problemas ABP? en *Padres y maestros.*

319, pp. 33-36.

SIEDENTOP, D. (1999). *Aprender a enseñar la educación física.* Barcelona: INDE.

TENBRINK, T. D. (2006). *Evaluación: guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.

ZABALA, A. (1989). "El enfoque globalizador", en *Cuadernos de Pedagogía,* 168, pp.

17-22.

ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias.*

Barcelona: Graó.

LA PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LOS DEPORTES EN BASE A COMPETENCIAS

Enric M. Sebastiani Obrador

Universitat Ramon Llull

1. Introducción.

El enfoque de las competencias tiene su origen en las prácticas y formación profesionales. No obstante, no deberíamos asociar la pedagogía de las competencias con un enfoque profesional y utilitarista.

Este enfoque parte del planteamiento de que las situaciones propias de la práctica de un deporte son complejas y que no siempre se encuentran bien delimitadas ni son algorítmicas. Según este planteamiento, es precisamente para este tipo de situaciones que debe centrarse la enseñanza deportiva.

Sin duda, en estas situaciones, la idea más interesante es que el individuo competente sabe tomar decisiones y sabe también evitar los falsos problemas, no comprometerse en callejones sin salida. La competencia es también una competencia de evitación.

La competencia se distingue del saber hacer, aptitud para actuar, y del conocimiento puro, aptitud para comprender, en que ésta es una aptitud para juzgar (Reboul, O., 1980. Qu'est-ce qu'apprendre? Paris, PUF).

Si la justicia no fuera más que un problema de aplicación de la ley, no se necesitaría la figura de un juez (¿árbitro?). Un ordenador, una vez informado sobre la falta cometida, podría sin problema calcular la pena o sanción correspondiente. Precisamente por eso, la justicia ofrece una situación compleja en la que hay que tener en cuenta simultáneamente los derechos de las víctimas, las necesidades de la comunidad, la jurisprudencia, la reinserción futura del acusado, así como la evolución de la sociedad (Delignières, 2009).

2. La pedagogía de las competencias como respuesta a las limitaciones de la iniciación deportiva tradicional.

Tradicionalmente el proceso de iniciación deportiva se ha centrado y reducido a una serie de aprendizajes de carácter técnico y de habilidades y, con frecuencia, de forma descontextualizada de la situación que debe afrontar el deportista.

El enfoque basado en las competencias debe provocar irrenunciablemente cambios en la metodología de enseñanza ya que el foco de atención puede haber variado, del aprendizaje analítico y aislado de determinados gestos técnicos a situaciones mucho más holísticas y complejas. Solamente un sistema complejo puede dar respuesta a la enseñanza y control de situaciones complejas.

Con frecuencia, las situaciones complejas alrededor de las cuales se organiza la enseñanza de un deporte siguen estando alejadas de la realidad y de la lógica interna de la competición deportiva. Incluso éstas poseen las propiedades de la complejidad, de incertidumbre y de escasa determinación pero, sin embargo, no están necesariamente próximas a las situaciones de la ejecución real.

La escuela o el entrenamiento deportivo, porque ésta es su tradición tiene, sobretodo, tendencia a destilar el saber de forma segmentada, atomizada, analítica, a través de tareas simples y básicas (adaptado de Rovegno, 2000)[1].

[1] Citado en Delignières, pág 37.

ISBN 978-84-939424-0-3

3. De los objetivos a las competencias.

En las propuestas de enseñanza de la década de los 70, predominaron los objetivos basados en conductas y éstos debían formularse, demostrarse y evaluarse de forma operativa, después de situaciones de enseñanza magistral dirigidas al “alumno-medio”, desde lo previsto en el “programa”, y mediante procesos de aprendizaje resueltamente directivos (Blázquez y Sebastiani, 2009).

En las últimas décadas del S. XX, cobraron protagonismo las teorías y los modelos de aprendizaje que acentuaban la significación, la relevancia o la funcionalidad del conocimiento adquirido a partir de una construcción personal del aprendizaje, mediada por la intervención del docente o del entrenador deportivo y las interacciones educativas (constructivismo y aprendizaje significativo). Así, se concebían y formulaban los objetivos como capacidades y los contenidos eran considerados en varias tipologías (conceptos, procedimientos, actitudes).

Durante esta primera década del siglo XXI, paradigmas como el de la complejidad, el aprendizaje dialógico, la preocupación por la calidad educativa, así como la economía basada en el conocimiento, promueven la pujanza de las competencias para afrontar requerimientos sociales en clave de situaciones complejas.

La categoría de conductas, capacidades o competencias, atribuida a los objetivos, no resulta ajena a los modelos que explican las situaciones y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Parece, pues, necesario la clarificación y análisis de dichos conceptos con la intención de precisar ideas básicas que orienten su manejo.

Con respecto al concepto de capacidad, puede advertirse su cercanía al potencial de hacer algo o a la aptitud que todas las personas presentan –de ahí su carácter universal–, de manera permanente, para acceder a nuevos aprendizajes. La capacidad puede entenderse como el poder o la aptitud para hacer una cosa, pero es un concepto estático.

La capacidad posee varias características, entre las cuales podemos citar la transversalidad, la evolutividad, la transformación y la no evaluabilidad (Blázquez y Sebastiani, 2009).

Las competencias presuponen capacidades, pero esas capacidades potenciales se manifiestan por medio de las acciones o tareas que realiza una persona en una situación o contexto determinado. Esta forma de entender las capacidades y las competencias permite relacionarlas y diferenciarlas: una persona sin capacidades no puede ser competente, pero se demuestra que se tienen capacidades en la medida en que se traducen en competencias. Y, a su vez, el logro de competencias va desarrollando capacidades (Roegiers, 2003 y 2004).

No resulta fácil, por ende, establecer diferencias consistentes entre capacidades y competencias. Los dos conceptos están íntimamente unidos: “se necesita ser capaz para ser competente; la capacidad se demuestra siendo competente” (Mentxaka, 2008, p. 82).

El concepto de competencia, de manera general, incluye dos aproximaciones: una funcional o “externa”, que tiene que ver con la resolución satisfactoria de tareas y de demandas individuales y sociales; y otra estructural o “interna”, propia de la actividad mental para integrar y poner en juego distintos elementos y recursos (habilidades, conocimientos, motivación, emociones, valores, actitudes…) que permiten afrontar las demandas. La competencia sería la plasmación de esa potencialidad en acto, la capacidad llevada a contextos determinados, concretos, ligados a la acción.

Por lo tanto, se trata, de un concepto dinámico. Profundicemos sobre el concepto de competencia.

4. Noción y características de las competencias.

Si bien, como hemos dicho, el enfoque basado en competencias (EBC) surge de un mundo profesional eficientista, éste ha evolucionado para aportar nuevas vías en otros campos y desde enfoques más holísticos e integrales, como a la formación de los deportistas.

La lógica de las competencias ha transformado la formación en todos los niveles educativos y en el mundo de la enseñanza ya tiene una amplia acogida (Blázquez, Sebastiani, 2009). De la misma manera, creemos que la calidad de la iniciación deportiva, la formación de deportistas y la educación física pueden beneficiarse de esta nueva perspectiva. Sigamos profundizando en el concepto y su aplicación.

El individuo competente recurre a sus capacidades de razonamiento, a su conocimiento del deporte, a su experiencia y a automatismos que van a permitirle resolver sin mucho esfuerzo algunas tareas rutinarias, algunas también de juicio, basadas en normas y valores. La competencia deberá permitir resolver situaciones complejas propias del deporte.

Además, no es un concepto puntual sino que un buen deportista es aquel que consigue serlo durante tiempo. Además del rendimiento, la competencia del deportista le debe permitir preservar la integridad corporal, preservar el material y, también, preservar el medio ambiente.

Así, la competencia describe la capacidad de controlar situaciones complejas, y puede declinarse en función del grado mismo de complejidad. Así, podremos hablar de las competencias en la iniciación deportiva, que se expresará a través de situaciones ya complejas, pero de poca dificultad y las de los expertos con el dominio de las situaciones más complejas.

En todos los casos, la competencia consiste en la movilización eficaz de los recursos de que dispone el deportista y tiene una serie de características que nos ayudan a entenderlas:

a) Integran y combinan conocimientos, estrategias, procedimientos y actitudes

Las competencias podemos considerarlas repertorios de comportamientos resultado de la combinación de unos recursos (conocimientos, procedimientos, estrategias, actitudes, habilidades) coordinados e integrados (Le Boterf, 2000; Lévy-Leboyer, 2003), en el sentido que el deportista debe saber hacer y estar para la tarea que se le solicita y ser capaz de actuar con eficacia en las situaciones propias de su deporte (Tejada, 1999).

Pero una cosa es ser capaz y otra muy distinta es ser competente…

b) Exigen la puesta en acción

Tener unas capacidades no significa necesariamente ser competente y no podemos reducir las competencias sólo a los conocimientos o a las habilidades. La competencia no recae en las capacidades o recursos si no en la movilización de los mismos y, por lo tanto, los comportamientos son sólo observables en la realidad de la propia actividad deportiva.

Para ser competente es necesario saber utilizar los recursos, entendiendo que no puede reducirse a la aplicación directa de los gestos técnicos o de las jugadas de estrategia de un contexto o situación a otra sin más. Pasar del saber a la acción es una reconstrucción con valor añadido, un saber actuar desde y para la práctica, proyectando los sentidos y encadenando todo aquello que se requiere y donde la ejecución de un grupo de actuaciones está en relación con otras (Le Boterf, 1994; Siedentop, 2001; Lévy-Leboyer, 2003).

No basta con enseñar un determinado gesto técnico sino en enseñar como analizar una situación y cómo determinar cómo utilizarlo en un contexto donde probablemente la presión emocional será distinta a la de un entrenamiento. No basta con mecanizar una estrategia o acción atacante sino también a saber leer e interpretar la situación del campo para tomar la mejor decisión.

Ser competente no es repetir lo aprendido sino reinterpretarlo y aplicarlo según las necesidades de la situación para una resolución óptima.

c) Se aprenden y mejoran con la práctica y experiencia

Para la formación, es muy importante considerar que las competencias se aprenden. De todas maneras, no es suficiente con analizar cuáles son sus características constitutivas sino que resulta importante analizar como éstas se construyen. Para ello, se entiende que no es suficiente con un proceso de formación instructiva o de entrenamiento sino que la experiencia y la práctica son imprescindibles pues las competencias tienen un carácter dinámico (Piéron, 1982; Siedentop, 1998).

Así pues, las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de la vida activa, constituyendo, por lo tanto, un factor fundamental para la evolución y adaptación a nuevos contextos y situaciones deportivas y para el desarrollo personal (Lévy-Leboyer, 2003).

La consecuencia pedagógica de este punto será en que las competencias se pueden aprender y, para ello, se deben poder experimentar ya que, a través de la práctica y de la regulación de los aprendizajes, el deportista irá consolidando y ajustando sus respuestas. La práctica es un elemento imprescindible para el aprendizaje de las competencias.

Este comentario no pretende decir que las explicaciones del técnico, las observaciones de videos, las charlas después de los partidos, no tienen su eficacia, pero sí insistir en la importancia de la propia vivencia y práctica. Todos los recursos didácticos que podamos complementar a la experiencia del deportista lo que deben hacer es reforzar, matizar, reorientar o consolidar aspectos de mejora de la comprensión de lo realizado y de la adquisición de las competencias.

d) Deben contextualizarse

Como se desprende del punto anterior, la adaptación al contexto es clave. Si no hay más competencia que aquella que se pone en acción, la competencia no puede entenderse tampoco al margen del contexto particular dónde se debe aplicar ya que no puede separarse de las condiciones específicas con las que se va a encontrar (Le Boterf, 1994; Siedentop, 1998; Lévy-Leboyer, 2003).

La resolución de problemas en un contexto particular se realiza a partir del análisis y la movilización pertinentemente de todos los recursos de que dispone el deportista para resolver eficazmente aquel problema o situación concreta. Esto no quiere decir necesariamente que cada contexto exija una competencia diferente, sino que la propia situación demanda una respuesta contextualizada y precisa.

La consecuencia inmediata que se deriva de esta consideración es la importancia de ofrecer a los deportistas en formación, actividades lo más parecidas a la realidad posible, lo que se ha bautizado como actividades o situaciones auténticas.

5. Aportaciones del enfoque basado en competencias en la formación de deportistas

El enfoque basado en las competencias (EBC) contempla introducir la complejidad en los aprendizajes deportivos porque es la única manera para preparar al deportista en la complejidad de la práctica deportiva y del mundo que le rodea (Delignières, 2009).

Las competencias son las que permiten a los sujetos dominar la complejidad de sus actividades (deportivas, profesionales o de ocio) y son igualmente las competencias que el entrenador debe desarrollar para que sus deportistas puedan aprender a gestionar la complejidad (aunque no debe ser el único en trabajar estos aspectos).

El momento de entrenamiento o de formación es un lugar de propedéutica, de preparación, de aprendizaje, donde cada deportista tiene derecho a encontrarse seguro. Por el contrario, es necesario aprender a gestionar la complejidad a través de la práctica de situaciones que tengan las mismas características de complejidad que las situaciones de la vida real.

Un enfoque basado en competencias o mejor, una pedagogía para las competencias (Delignières, 2009) es un aprendizaje de la complejidad que busca insertar los saberes o

conocimientos, el saber hacer y el saber ser o estar en situaciones que reproduzcan la complejidad de las situaciones de la vida real (Reboul, 1980; Perrenoud, 1997; Le Boterf, 2000).

Así, la enseñanza de un deporte debe referirse el control de situaciones complejas, movilizando de manera pertinente y conjunta los recursos que disponen los deportistas, más que conformarse en acumular aprendizajes básicos o elementales. Por otro lado, debe quedar claro que pretender el control de una situación compleja sólo constituye un ejemplo entre una familia de situaciones supuestas donde movilizar la competencia contemplada. Tampoco por terminar una sesión con un partido estamos haciendo una pedagogía por competencias.

A partir del momento donde no hay una respuesta simple, o que la situación es portadora de incertidumbre, estamos dentro de la complejidad. Tampoco hemos de enfrentarnos a una dicotomía simple/complejo sino que la complejidad es un concepto relativo al nivel deportista que se enfrenta a una determinada situación, más allá de si ésta es más o menos compleja o si tiene una respuesta estandarizada.

Ver el deporte y la enseñanza del mismo desde la perspectiva constructivista de las competencias debe orientar al entrenador a centrarse en que su jugador pueda resolver las complejas situaciones propias y auténticas de su deporte movilizando de forma coherente sus recursos, más que conformarse en acumular aprendizajes básicos o elementales.

A diferencia de la orientación tradicionalmente academicista[2] que pueden tener muchos programas formativos, los planteamientos de formación basados en las competencias deben caracterizarse, al menos, por:

- Enfocar el desarrollo del deportista desde una perspectiva contextual y no solamente el aprendizaje de contenidos y técnicas deportivas.
- Asegurarse que lo que se aprende es relevante para la actuación deportiva.
- Evitar la fragmentación tradicional de los programas formativos de iniciación.
- Facilitar la integración de los aprendizajes al pleno desempeño deportivo.
- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas y a partir de éstas.
- Favorecer la autonomía y autogestión de los deportistas.
- Adecuar y ajustar las formaciones a los ritmos individuales, en la medida de lo posible.
- Hacer participar a los jóvenes deportistas de la construcción compartida de la estrategia de aprendizaje.
- Informar, analizar y retroalimentar de forma continuada de las experiencias y las actividades de aprendizaje.
- Transformar el papel de los entrenadores (técnicos deportivos) en facilitadores y provocadores de aprendizaje.

En suma, generar competencias a partir de programas formativos exige cambios en las programaciones, en las estrategias pedagógicas y en el papel asignado al técnico y al deportista; implica la utilización de una amplia variedad de actividades de aprendizaje combinadas con una orientación del aprendizaje a la resolución de problemas, más que a la repetición de contenidos o de gestos asépticos y estereotipados.

Los comportamientos que debe realizar un deportista en la práctica de su deporte dan una idea del tipo de competencia que debe trabajarse para mejorar transversalmente su actuación. De esta manera, los programas de formación de deportistas pueden enfocar el desarrollo de las competencias transferibles consiguiendo mayores efectos en la eficacia y eficiencia de los deportistas

[2] Denominamos así la orientación que prima los contenidos teóricos y técnicos y, con frecuencia, de forma analítica, desarticulada y desvinculada de su aplicación al contexto real deportivo.

Bibliografia

ANEAS, A. (2003). “Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional”. En Seminari Permanent d'Orientació Professional. Barcelona: Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Universitat de Barcelona.

BRUER, J. (1995): Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula. Barcelona Paidos Iberica

ELLIOT, J. (1994). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.

FERRÁNDEZ, A. (1997). El perfil profesional de los formadores. [Documento multicopiado]. Barcelona: Departament de Pedagogia Aplicada, UAB.

GARAGORRI, X.(2007): Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. Aula de innovación educativa, ISSN 1131-995X, Nº 161, 2007, pags. 47-55

GOÑI, J.M. (2005): El espacio europeo de educación superior. Barcelona. Octaedro/ICE-UB.

JONES, L.; MORE, R. (1995). “Appropiating competence: the competence movement, the new rigth and the culture change project”. En British Journal of Educations and Work, 2, 78-92.

KOCHANSKI, J. (1998): “Más y mejor competencia”. Gestión 3, 3, 76-81. Mayo-Junio 1998.

LE BOTERF, G. (1994). De la compétence. Paris: Editions d’Organitzacion.

LE BOTERF, G. (2000). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.

LÉVY-LEBOYER, C (2003). Gestión de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.

LEY Orgánica de Educación (L.O.E.). Proyecto. MEC 2006

MALPICA, M. (1999). El punto de vista pedagógico. México: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.

MENTXAKA, I. (2008): LOE: Una nueva ley, un viejo problema por resolver. Cuadernos de Pedagogía, 377, p. 82

OCDE (2003): Proyecto DeSeCo. Página web de la OCDE / Direction de l'Education: http://www.oecd.org/document/17/0,3343,fr_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html: (Consulta 11 de marzo 2009)

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007) La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Cuadernos de Educación de Cantabria, 1. Consejería de Educación de Cantabria.

ROEGIERS, X. (2000). Une pédagogie de l’intégration. Bruselas: De Boeck Université.

ROEGIERS, X. (2003): Des situations pour intégrer les acquis scolaires. Bruselas: De Boeck Université.

ROEGIERS, X. (2004). L’École et l’évaluation. Bruselas: De Boeck Université.

RYCHEN Y HERSH, (2002): Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo): Fundamentos teóricos y conceptuales de las competencias. OCDE, París. (http//www.deseco.admin.ch).

SEBASTIANI, E. M. (2007): Sebastiani, E. M. (2007). Les competències del professor d’Educació Física de Secundària a Catalunya. Una proposta categorial per a la seva anàlisi. [Tesis doctoral]. Universitat Ramon Llull. TDX en http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_URL/AVAILABLE/TDX-0927107-171433//TESI_DOCTORAL_E_SEBASTIANI.pdf [14.06.2009]

TEJADA. J., (1999): Acerca de las Competencias Profesionales. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

VARGAS ZÚÑIGA, F. (2004). “40 preguntas sobre competencia laboral”. En Papeles de la oficina técnica, 13. Montevideo: Cinterfor/OIT.

ZABALA, Z. Y ARNAU, L. (2007): 11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

EL PAPEL DEL ENTRENADOR EN EL DESARROLLO POSITIVO DE LOS DEPORTISTAS EN EDAD ESCOLAR

I. Castillo[1], M. García-Merita[1], J. Mercé[2], I. Balaguer[1]
[1] Facultad de Psicología – Universitat de València
[2] Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte – Universitat de València

En nuestro país, la práctica deportiva como actividad extraescolar ocupa un lugar prioritario (Balaguer, Castillo, García-Merita y Mars, 2005). Son muchos los niños y niñas que participan en actividades deportivas, y aunque según las investigaciones realizadas se supone que dicha participación promueve aspectos positivos, tales como el desarrollo de las habilidades físicas, sociales e intelectuales o el sentimiento de pertenencia al grupo entre otras, los escolares practicantes no siempre informan de experiencias positivas en el deporte (p. e., Eccles, Barber, Stone y Hunt, 2003).

De hecho ya hace tiempo que se viene defendiendo que la participación deportiva no es en sí misma ni positiva ni negativa, sino que hay una serie de variables sociales, como las circunstancias en las que ésta se realiza y el valor que le dan a dicha participación los otros significativos (p. e., padres, compañeros de entrenamiento, entrenador), que afectan a la percepción que tienen los jóvenes de la experiencia deportiva y a la forma de vivirla. Esto contribuye a que la práctica deportiva se viva como positiva - favoreciendo el bienestar (p. e., vitalidad y autoestima) - o como negativa – promoviendo el malestar (p. e., estrés y ansiedad). En definitiva, esta forma de vivir la experiencia es lo que influirá significativamente en la salud y el bienestar de los jóvenes y en la adherencia o abandono de su participación deportiva.

De las figuras del entorno deportivo que juegan un importante papel en la calidad de la experiencia deportiva de los jóvenes (padres, compañeros de entrenamiento y entrenador), en este trabajo nos vamos a centrar en la figura del entrenador y presentaremos algunas de las investigaciones que hemos realizado sobre este tema en la Unidad de Investigación de Psicología del Deporte de la Universitat de València (UIPD) .

El tipo de interacción que tenga el entrenador con los deportistas, los valores que transmita, la forma de tratarlos, la manera de instruirles, entre otras cosas, va a condicionar la forma en la que los niños y adolescentes viven su experiencia deportiva. En definitiva, los entrenadores intervienen creando un clima motivacional que favorece o dificulta la calidad de implicación de los jóvenes, y al desarrollo de su bienestar o malestar (Balaguer, 2007).

Dos han sido las perspectivas teóricas desde las que se ha estudiado el papel del entrenador como determinante del desarrollo positivo de los escolares: la Teoría de las Metas de Logro (Ames, 1992; Dweck, 1999; Nicholls, 1989) y la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Ryan, 1995; Ryan y Deci, 2000). Desde ambas teorías se defiende que el contexto social que rodea a los deportistas y, especialmente, el clima motivacional creado por el entrenador, influye en el desarrollo positivo de los deportistas. En concreto, se postula que las variaciones en el ambiente social y en los procesos motivacionales subsiguientes son centrales no sólo para el logro, sino también para la implicación en las actividades de logro y para el desarrollo del bienestar. En definitiva, se defiende que el clima motivacional que crean los entrenadores en sus equipos es importante para la calidad de la implicación deportiva (véase Duda, 2001).

Tanto desde la teoría de las metas de logro, como desde la teoría de la autodeterminación se han sugerido vías de acción para que el entrenador intervenga sobre aquellos elementos que se han considerado claves para favorecer el desarrollo social, emocional y psicológico de los adolescentes, esto es, sobre la estructura del ambiente deportivo (Ames, 1992; Eccles y Gootman, 2002) y sobre el desarrollo de las formas óptimas del ambiente emocional y social (Duda y Ntoumanis, 2005). En esta línea se han realizado algunas investigaciones en la UIPD en las que se ha visto el importante papel del entrenador en la promoción de la calidad de la implicación deportiva y en el desarrollo del bienestar en los jóvenes deportistas (Álvarez, Balaguer, Castillo y Duda, 2009; Balaguer, Castillo, Duda y García-Merita, 2011a; Balaguer, Fabra, Gonzalez, Castillo y Duda, 2011b).

En el estudio de Álvarez y sus colegas (2009), tomando como marco teórico la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Ryan, 1995; Ryan y Deci, 2000), se trabajó con una muestra de 370 jóvenes futbolistas varones de la Federación Valenciana de Fútbol, pertenecientes a 32 escuelas de fútbol base de la categoría cadetes, con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años (Media edad = 14.77 ± .72). En este estudio se puso a prueba un modelo en el que se analizaron de forma secuencial las relaciones entre la percepción de apoyo a la autonomía del entrenador, la satisfacción de las necesidades psicológicas basicas (competencia, autonomía y relaciones sociales), la motivación auto-determinada y la diversión y el aburrimiento; así como el papel mediador hipotetizado de la satisfacción de las necesidades psicológicas y de la motivación auto-determinada. Los resultados ofrecieron apoyo al modelo propuesto (véase Figura 1). A su vez los análisis de mediación informaron que se producía una mediación total de la satisfacción de las necesidades psicológicas en las relaciones entre el apoyo a la autonomía y la motivación auto-determinada y una mediación parcial de la motivación auto-determinada con respecto a los enlaces entre la satisfacción de las necesidades psicológicas y la diversión (positivo) y aburrimiento (negativo).

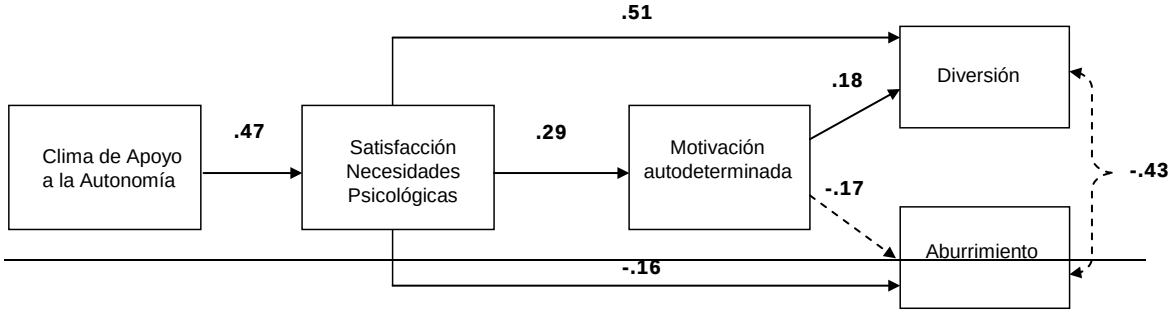


Figura 1. Solución estandarizada del modelo estructural Clima de Apoyo a la Autonomía – Necesidades Psicológicas Básicas – Motivación Autodeterminada - Consecuencias afectivas

Nota. Los coeficientes son estandarizados y todos significativos (z > 1.96).

Referencia: Álvarez, M.S., Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J.L. (2009) Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology, 12*, 138-148.

Estos resultados remarcan la importancia de la creación de climas motivacionales de apoyo a la autonomía que favorezcan la satisfacción de la competencia, de la autonomía y de las relaciones sociales de los deportistas, así como de las formas de motivación más auto-determinadas, de manera que se facilite el desarrollo de estados afectivos positivos como es el caso de la diversión. En conclusión, este estudio sugiere que los entrenadores juegan un papel muy importante favoreciendo o dificultando la calidad de la implicación de los jóvenes deportistas a través de las estrategias utilizadas en sus sesiones de entrenamiento y durante los partidos (véase Balaguer, 2007). Cuando los entrenadores crean climas en los que se minimiza el control, en los que tratan de entender las perspectivas de los jugadores y les ofrecen diferentes alternativas que les guíen y les faciliten el proceso de toma de decisión, esto es, cuando actúan apoyando su autonomía, están contribuyendo a que disfruten en su participación deportiva y evitando que se aburran en su práctica. Todo ello a través del desarrollo de su competencia, de su autonomía y del desarrollo de unas buenas relaciones sociales, lo que les hace vivir su participación de forma más auto-determinada con los consiguientes beneficios emocionales indicados. O lo que es lo mismo, el apoyo a la autonomía del entrenador tiene importantes implicaciones para la motivación auto-determinada, a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas, así como para el disfrute de los jóvenes deportistas.

En el estudio de Balaguer y sus colegas (2011a) se tomó como marco teórico la teoría de las metas de logro (AGT; Ames, 1992; Nicholls, 1989) y la teoría de la autodeterminación

(SDT, Ryan y Deci, 2000), y en él participaron 94 jóvenes jugadoras de tenis con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años (Media edad= 11,07 ± ,78 años) de la élite de su grupo de edad en España. Se puso a prueba un modelo hipotetizando relaciones secuenciales entre la percepción del clima motivacional creado por el entrenador, las orientaciones disposicionales de meta, las regulaciones motivacionales (motivación intrínseca, identificada, introyectada, externa y no motivación) y la vitalidad subjetiva. Los resultados informaron que la percepción de un clima de implicación en la tarea y de un clima de implicación en el ego predijeron respectivamente el grado de orientación a la tarea y de orientación al ego de las jugadoras. La orientación a la tarea presentó relaciones positivas con la motivación intrínseca y negativas con la no motivación, mientras que la orientación al ego se relacionó positivamente con la regulación introyectada y la regulación externa. Finalmente, la motivación intrínseca se asoció positivamente con la vitalidad subjetiva, mientras que la no motivación estaba negativamente asociada con este indicador de bienestar (véase Figura 2).

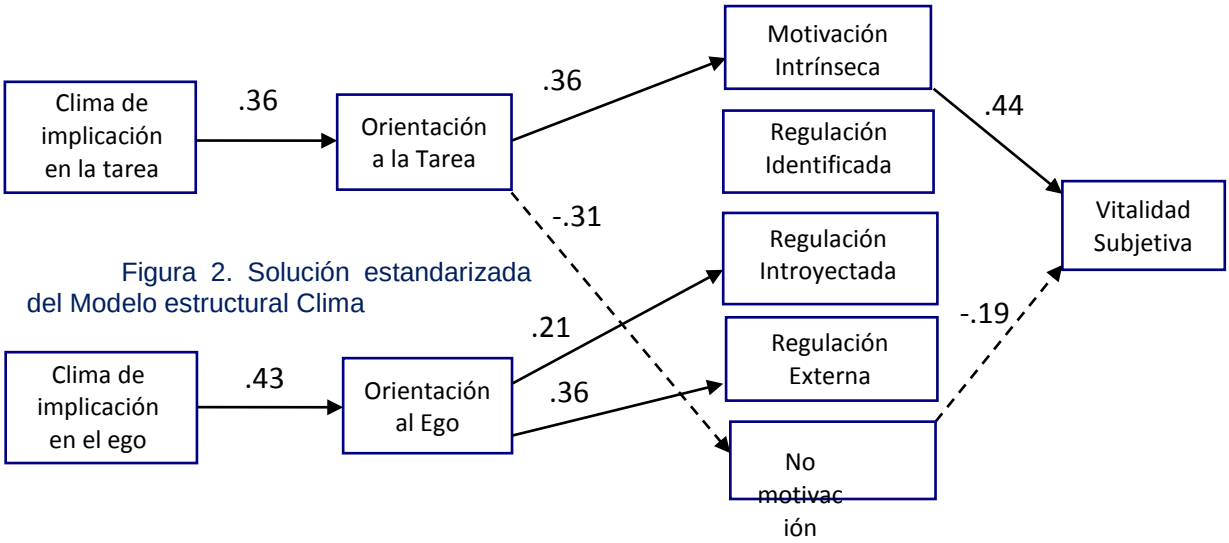


Figura 2. Solución estandarizada del Modelo estructural Clima Motivacional – Orientaciones de Meta – Regulaciones Motivacionales – Vitalidad.

Nota. Los coeficientes son estandarizados y todos significativos (z > 1,96).

Referencia: Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., y García-Merita, M. L. (2011a). Asociaciones entre la percepción del clima motivacional creado por el entrenador, orientaciones disposicionales de meta, formas de autorregulación y vitalidad subjetiva en jóvenes jugadoras de tenis. *Revista de Psicología del Deporte, 20 (1)*, 133-148.

Los resultados nos indican que, en estas edades tempranas de la vida deportiva, los entrenadores pueden favorecer la calidad de la participación deportiva y el bienestar de sus deportistas a través de la creación de climas de implicación en la tarea en los que el entrenador entiende que el error forma parte del aprendizaje y valora el esfuerzo, el progreso y la cooperación en el aprendizaje. Sin embargo, cuando el clima motivacional percibido es de implicación en el ego, en el que las participantes perciben que su entrenador castiga el error y valora a las “estrellas”, las formas de regulación de las jugadoras se sitúan en el extremo menos autodeterminado de la motivación extrínseca (la regulación introyectada y la regulación externa), siendo en este caso la orientación al ego, la que actúa como puente en estas relaciones. En definitiva, los resultados de este estudio sugieren que cuando se quiere promover la calidad de la motivación y el bienestar de jóvenes deportistas, los entrenadores deberían crear climas de implicación en la tarea y evitar la creación de climas de implicación en

el ego. Uno de los caminos a seguir para la creación de climas motivacionales de implicación en la tarea es la utilización de los principios del TARGET (véase Ames, 1992; Balaguer, 2007).

En el estudio de Balaguer y sus colegas (2011b) con jóvenes futbolistas, se analiza no solo la importancia de crear climas que apoyen la autonomía para el desarrollo del bienestar, sino el peligro que tiene la creación de climas controladores que actúan dificultando el desarrollo del bienestar y promoviendo la aparición del malestar, y ello se estudia a nivel longitudinal.

La teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), además de defender que cuando las condiciones sociales apoyan la autonomía de los deportistas se favorece el desarrollo de su bienestar, también postula que cuando el clima que crean es controlador, entonces se promueve el malestar. Por otra parte, además de plantear que la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y buenas relaciones sociales promueve el bienestar, también señala que cuando estas necesidades se ven frustradas se fomentará el malestar.

El objetivo de esta investigación consistió en examinar la relación entre los cambios en las percepciones del estilo de interacción del entrenador (Apoyo a la autonomía - Control) y los cambios en la satisfacción/frustración de las necesidades de los futbolistas y los índices de bienestar/malestar a lo largo de una temporada deportiva. En esta investigación, subvencionada por el Ministerio de Ciencia e Innovación, participaron 597 jugadores de fútbol (Media edad = 12.58 ± 0.54 años) cumplimentando un paquete de cuestionarios en dos momentos de la temporada. Los resultados revelaron que los cambios en el apoyo a la autonomía actuaban como predictor positivo y significativo de los cambios en la satisfacción de las necesidades. Además, los cambios en el estilo de interacción del entrenador (Apoyo a la autonomía – Control) predijeron (en sentido negativo y positivo, respectivamente) los cambios en la frustración de las necesidades. A su vez, los cambios en la satisfacción de las necesidades actuaron como predictor positivo y significativo de los cambios en la autoestima, y como predictor negativo y significativo de los cambios en burnout. Finalmente los cambios en la frustración de las necesidades actuaron como predictores positivos y significativos del burnout y como predictores negativos y significativos de la autoestima. En general los resultados de este estudio longitudinal mostraron la importancia de promover los climas de apoyo a la autonomía en los jóvenes futbolistas y de evitar estilos controladores ya que con ello podemos favorecer el bienestar y evitar el malestar en el fútbol base.

En resumen, en este trabajo se han presentado tres investigaciones en las que se ha estudiado el papel que juegan los entrenadores en el desarrollo positivo de los deportistas en edad escolar. En ellas se ha mostrado que cuando los entrenadores fomentan climas motivacionales de implicación en la tarea y de apoyo a la autonomía, se favorece el desarrollo de la autonomía, de la competencia y de las relaciones sociales, lo que a su vez potencia una motivación autodeterminada y el desarrollo del bienestar de los jóvenes deportistas.

Aunque la calidad de la experiencia deportiva es importante en cualquier momento de la historia deportiva, es de suma importancia en la adolescencia, ya que es precisamente en esta etapa de la vida cuando se produce un marcado abandono deportivo (Balaguer y Castillo, 2002). Así pues, se plantea la conveniencia de que los entrenadores reciban formación sobre los principios motivacionales ofrecidos por las dos teorías cognitivo sociales de base (teoría de las metas de logro y teoría de la autodeterminación) y que junto con profesionales que dirijan la intervención planifiquen los pasos a seguir para crear climas motivacionales que potencien el desarrollo óptimo de los niños y de los adolescentes. En esta línea, la UIPD está participando en la actualidad en un proyecto europeo en el que el objetivo fundamental es formar a entrenadores en la creación de climas motivacionales, en los que se favorezca la calidad de la experiencia deportiva para promover experiencias saludables en el deporte, para conseguir niños y niñas más sanos (www.projectpapa.org).

Referencias.

Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology, 12*, 138-148.

Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G.C. Roberts (Ed.*), Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.

Balaguer, I. (2007). Clima motivacional, calidad de la implicación y bienestar psicológico: una propuesta de intervención en equipos deportivos. En A. Blanco y J. Rodríguez-Marín (Coords.), *Intervención Psicosocial* (pp. 135-162). Madrid: Pearson Educación, S.A.

Balaguer, I., & Castillo, I. (2002). Actividad física, ejercicio físico y deporte en la adolescencia temprana. En I. Balaguer (Ed.), *Estilos de vida en la adolescencia* (pp. 37-64). Valencia: Promolibro.

Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J.L., y García-Merita, M.L. (2011a). Asociaciones entre la percepción del clima motivacional creado por el entrenador, orientaciones disposicionales de meta, formas de autorregulación y vitalidad subjetiva en jóvenes jugadoras de tenis. *Revista de Psicología del Deporte, 20 (1)*, 133-148.

Balaguer, I., Castillo, I., García-Merita, M., & Mars, L. (2005). Implications of structured extracurricular activities on adolescent´s well being and risk behaviors: motivational mechanisms. *9th European Congress of Psychology*. Granada.

Balaguer, I., Fabra, P., Gonzalez, L., Castillo, I., y Duda, J.L. (2011b). Coach Behaviours, Basic Psychological Needs and Well-Being in Young Footballers: a longitudinal analysis. FEPSAC.

Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Duda, J.L. (2001). Goal perspectives research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.

Duda, J.L. y Ntoumanis, N. (2005). After-school sport for children: Implications of a task-involving motivational climate. In J.L. Mahoney, R.W. Larson, R.W., & J.S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (pp. 311-330). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development.* Philadelphia: Psychology Press.

Eccles, J.S., Barber, B.L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues, 59*, 4, 865-889.

Eccles, J.S. y Gootman, J.A. (Eds.) (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.

Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education. Cambridge*, MA: Harvard University Press.

Ryan, R.M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63,* 397-427.

Ryan, R.M. y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist, 55*, 68-78.

LA FORMACIÓN EN VALORES EN EL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR*

Cruz J[1]., Boixadós, M[2], Torregrosa M[1]. y Sousa C[1]
1.Universitat Autònoma de Barcelona
2.Universitat Oberta de Catalunya

* Este trabajo pudo realizarse, en parte, gracias a una subvención otorgada al proyecto de investigación del Ministerio de Educación y Ciencia DEP 2010-15561.

la socialización de los jóvenes en el ámbito de la educación física y el deporte

*"**Reclamamos una nueva relación entre la escuela y el deporte**. Hay que establecer vínculos…que hagan posible una influencia mutua muy necesaria **para hacer una escuela más deportiva y un deporte más educador**"*

(Conclusiones del Congreso sobre la Educación Física y el Deporte en Edad Escolar, en la ciudad de Barcelona, 1998.)

Esta conclusión del mencionado Congreso pretende por un lado aumentar la práctica deportiva en la escuela y, por otro lado, lograr que el deporte practicado tenga un carácter más educativo. De hecho, el valor de la educación física y el deporte es muy importante en el desarrollo y en la educación de niños y niñas. El ejercicio físico facilita la coordinación de movimientos y el control corporal, contribuye a mejorar la condición física y la salud y, además, proporciona un tiempo necesario de diversión y de distracción en medio del horario lectivo de los niños y niñas. Además, una adecuada iniciación deportiva tiene como consecuencia una mayor participación deportiva en la edad adulta y la adopción de un estilo de vida más activo y saludable.

La iniciación deportiva de los niños y niñas en nuestro país ha mejorado notablemente en los últimos 25 años gracias a la consolidación de las clases de Educación Física en primaria y secundaria, impartidas progresivamente por titulados especializados u homologados en ciencias de la actividad física y el deporte, sin embargo, la práctica deportiva de los niños y niñas en edad escolar todavía no recibe la atención que se merece, tanto por parte de los organismos deportivos y de las instituciones educativas como de las ciencias aplicadas al deporte. Esta realidad, y el hecho que los jóvenes tienen cada vez más facilidades para ocupar su tiempo de ocio en múltiples actividades como nuevos videojuegos, diferentes cadenas de televisión a la carta, todas las posibilidades que ofrece Internet…, junto con algún momento que hay que dedicar a las tareas escolares, ha producido una disminución de la práctica de actividades deportivas en horario extraescolar en los últimos años.

Asimismo, en los últimos años, se han ido clarificando los objetivos curriculares de la educación física intentando fomentar estilos de vida activa en el alumnado y llevando a cabo una iniciación polideportiva con la introducción en las clases de educación física de varios deportes, algunos de ellos minoritarios entre la población adulta. Pese a estos logros, en el libro editado por Devís (2000) "*La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*" se apuntan una serie de reflexiones críticas para un planteamiento de la educación física en nuestro país más relacionado con la salud que con el rendimiento deportivo.

A partir de estas consideraciones previas se pueden sacar tres conclusiones:

a) la iniciación deportiva de los niños y niñas en España todavía no es lo suficientemente polideportiva;
b) el modelo actual del deporte en edad escolar todavía está excesivamente centrado en el rendimiento y en la selección de los mejores y el abandono de los menos hábiles y;

c) las actividades deportivas extraescolares están casi completamente al margen de los centros escolares.

En resumen, las autoridades deportivas deberían ser conscientes que se necesita un cambio de modelo de participación deportiva en edad escolar, tal como ya señalaba -desde un punto de vista sociológico- García Ferrando (1986) en su artículo "¿Un único modelo: el deporte de competición?". El modelo actual sigue estando excesivamente vinculado al deporte de competición para los jóvenes más hábiles y descuida el logro de objetivos deportivos de tipo lúdico y recreativo en todo el alumnado. Así pues, el modelo complementario de participación deportiva debería preocuparse de que la oferta pública de deporte en edad escolar se adaptara a los motivos de participación –fundamentalmente, lúdicos y recreativos- de los jóvenes para evitar el gran número de abandonos de la práctica deportiva que se producen en la adolescencia.

Además de los cambios estructurales que necesita el deporte en edad escolar en España para aumentar su práctica y su carácter educativo, también es prioritaria la formación de los profesores de educación física, entrenadores, técnicos deportivos y padres en aspectos psicopedagógicos para evitar el abandono de la práctica deportiva de un buen número de jóvenes, pues algunas de las razones que aducen los jóvenes para abandonar el deporte son una serie de factores negativos –entrenamientos aburridos, padres y entrenadores que presionan mucho, participación sólo de los mejores en las competiciones…- los cuales están bajo el control de los mencionados agentes sociales

El triángulo deportivo

En el deporte en edad escolar tiene un papel muy relevante el llamado "triangulo deportivo", formado por las tres figuras más relevantes en esta etapa: el deportista, el profesor de educación física o el entrenador y las familias, especialmente, los padres y madres. Además, otras personas como los árbitros o los organizadores de las competiciones deportivas para jóvenes, así como los compañeros, sobre todo a partir de los primeros años de la adolescencia, también influyen en la participación y en la calidad de la experiencia deportiva de los jóvenes atletas.

Según Cruz, (2001), en el deporte infantil, el psicólogo del deporte debe priorizar el asesoramiento, fundamentalmente a entrenadores y padres, en lugar del trabajo directo con el deportista para iniciarlo en el dominio de técnicas de entrenamiento psicológico. De hecho, los niños y niñas disfrutan con la práctica deportiva y, por lo tanto, sólo hay que preocuparse de que los adultos no estropeen esta experiencia enriquecedora para el desarrollo infantil.

A partir del enfoque educativo y preventivo de asesoramiento a padres y entrenadores, se pueden conseguir tres objetivos:

a) Clarificar el rol de cada uno de los elementos del triangulo deportivo.
b) Establecer una buena comunicación entre los tres elementos más importantes de la iniciación deportiva.
c) Lograr una orientación educativa de la práctica deportiva, evitando la presión por los resultados inmediatos y el consiguiente estrés de los jugadores.

Para clarificar el rol de cada participante, empecemos por repasar las funciones de los padres en el deporte de iniciación.

Funciones de los padres y madres en la iniciación deportiva de sus hijos.

Las familias, en nuestro entorno, acostumbran a aceptar, sin críticas importantes, la educación física que sus hijos reciben en la escuela y a delegar la educación deportiva de sus hijos e hijas en un club o escuela deportiva. Sin embargo, ellos pueden colaborar eficazmente en

una serie de tareas, tal como han señalado autores como De Knop et al. (1994), y Smoll y Smith (1999). Siguiendo a estos autores podemos decir que las funciones más importantes de los padres en la iniciación deportiva de sus hijos son las siguientes:

1. Favorecer la participación deportiva y ayudarles en la elección del deporte.

El sistema educativo actual y el estilo de vida urbano no siempre conceden el tiempo que se merece a la actividad física y el deporte de los niños. Ante esta situación, los padres han de plantearse el deporte como una actividad extracurricular que se puede realizar en la misma escuela, en un club o en un patronato o escuela municipal de deportes.

Los padres pueden favorecer la participación deportiva de sus hijos de diferentes maneras:

- informándolos sobre las diferentes posibilidades de practicar deporte;
- animándolos a la participación, sin presionarlos para que practiquen un deporte determinado; y
- sobre todo, actuando como modelos que llevan un estilo de vida activo en su tiempo de ocio.

2. Asegurarse de que practican el deporte de una manera saludable.

La educación deportiva, como parte de la educación global, debe poner énfasis en la diversión y en el esfuerzo para hacerlo lo mejor posible, evitando la presión de los resultados inmediatos (Boixadós, Cruz, Torregrosa y Valiente, 2004 y Cruz, Boixadós, Torregrosa y Mimbrero, 1996). En este sentido los padres han de asegurarse que entre los objetivos del club o escuela deportiva de sus hijos están, por lo menos, los siguientes:

- el aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas en entrenamientos supervisados y divertidos;
- el aprendizaje de la deportividad, a partir del respeto a las reglas, los adversarios, los técnicos, los árbitros y el material y las instalaciones deportivas; y
- el asesoramiento para que el niño decida el papel que el deporte tendrá en su vida.

Así pues, las familias al escoger un programa deportivo concreto para sus hijos deben tener en cuenta que:

- los entrenamientos y las competiciones se adapten a la edad de los participantes;
- todos los niños y niñas tengan oportunidades de jugar, independientemente de su nivel deportivo;
- la diversión, el aprendizaje técnico-táctico y la deportividad son más importantes que los resultados.

3. Mostrar un grado de interés e implicación adecuado en sus actividades deportivas.

El hecho de que los niños puedan hablar con los padres de sus experiencias deportivas, positivas y negativas, constituye una buena prueba del interés familiar por lo que hacen sus hijos (Gimeno, 2003, Ortín, 2009). Cuando los padres escuchan y dan consejos, felicitan cuando se produce una mejora en un punto débil del juego del niño y se preocupan por ver cómo se lo está pasando más que por los resultados que obtiene, el apoyo familiar proporciona autoconfianza al joven deportista para intentar nuevos retos.

4. Actuar como un modelo de autocontrol para promover la deportividad.

Los padres deben saber que sus hijos imitan su comportamiento. Por lo tanto, durante las competiciones los padres han de tener un comportamiento respetuoso con los árbitros y con los jugadores y entrenador del equipo rival (Cruz, Boixadós, Torregrosa y Valiente, 2000). De esta manera, darán una buena imagen de su entidad deportiva, facilitarán la tarea del entrenador de sus hijos para que promueva la deportividad y el juego limpio entre sus jugadores y, en definitiva, lograrán que los jugadores en el terreno de juego sean los auténticos protagonistas.

5. Ayudar en las tareas logísticas del club o escuela deportiva.

Además de asistir a algunos entrenamientos y competiciones y comprobar la progresión deportiva de sus hijos, los padres pueden participar activamente como miembros de la Junta Directiva o colaborar en tareas como: los desplazamientos de los jugadores o la organización de actividades sociales o recreativas para el equipo y, como se ha dicho en el punto anterior, siempre deben dar una imagen positiva del club en las competiciones a las que asisten y en las funciones que realizan.

En resumen, el papel de los padres debe basarse en el interés y la valoración positiva de la educación física y la práctica deportiva de sus hijos y en su actuación correcta como espectadores, proporcionando modelos adecuados para sus hijos deportistas. Este último aspecto es el que se trabajó en una Campaña para promover la deportividad entre los padres y espectadores de deportistas en edad escolar, que se resume a continuación.

Desarrollo de una campaña de promoción de la deportividad dirigida a padres.

La Campaña de Promoción de la Deportividad dirigida a Padres "Compta fins a tres…" (Cruz, Boixadós, Torregrosa y Valiente. 2000 y Valiente, Boixadós, Torregrosa, Villamarín y Cruz (2001)), se originó a raíz del debate surgido en el marco del *Congrés de l'Educació Física i l'Esport en Edat escolar* en la ciudad de Barcelona que se celebró en mayo de 1998, bajo el lema: *Una ciudad más deportiva y un deporte más educativo.* Todas las instituciones y entidades que colaboraron en dicho congreso se interesaron en llevar a cabo una campaña de difusión de los valores implícitos en las actividades deportivas en edad escolar.

Paralelamente en la *III Audiència Pública als nois i noies de la ciutat*, los jóvenes de Barcelona expresaban abiertamente sus inquietudes sobre el comportamiento del público en el deporte en edad escolar con frases como las siguientes:

- *"Queremos que haya menos agresividad en el deporte y por esto pedimos que todos juntos aprendamos a controlar los impulsos y a respetar al máximo a los compañeros"*
- *"La familia y los entrenadores deben ayudar a crear un buen ambiente de amistad y respeto, y tanto ellos como nosotros hemos de respetar las opiniones de los árbitros ya que ellos se limitan a hacer su trabajo"*
- *"Debemos crear más normas de comportamiento para el público"*

Fruto de estas reflexiones, se llevó a cabo la campaña "*Compta fins a tres*", promovida por la *"Taula de l'Educació Física i l'Esport en edat escolar de la ciutat de Barcelona",* que tenía el lema: "Cuando tus hijos e hijas están en juego: Cuenta hasta tres y:

- Aplaude el esfuerzo igual como los aciertos;
- Respeta las decisiones técnicas y de los árbitros y;
- Actúa con deportividad.

Dicha campaña consta de diferentes productos de promoción del fairplay y la deportividad. Por un lado la difusión de trípticos y carteles en todas las escuelas, clubes deportivos, asociaciones deportivas, y el máximo número de familias de la ciudad de Barcelona. Asimismo, todo el material de esta campaña de asesoramiento a familias que participan en actividades deportivas, se puede consultar en la Web: www.comptafinsatres.com

Por otro lado, se impartieron un conjunto de conferencias de asesoramiento psicológico dirigidas a padres y a entrenadores para potenciar la deportividad durante la práctica deportiva de los niños y niñas. Finalmente, se llevó a cabo un estudio de Evaluación de los Comportamientos y Actitudes de una muestra de espectadores de competiciones escolares (Cruz, Figueroa, García-Mas y Torregrosa, 2003).

El Grup d'Estudis de Psicología de l'Esport de la Universitat Autònoma de Barcelona (GEPE), elaboró el material de la campaña: *"Cuando tus hijos e hijas están en juego cuenta hasta tres*". Dicho material se publicó en un dossier de asesoramiento a las familias (Cruz et al.. 2000), que consta de cuatro apartados:

- Objetivos y filosofía del deporte en edad escolar.
- Funciones de los padres y madres en los diferentes momentos de la práctica deportiva de sus hijos.
- Recomendaciones concretas a las familias con el fin de transmitir los valores positivos de la competición deportiva a los chicos y chicas.
- La socialización por medio del deporte: el aprendizaje de valores, actitudes y comportamientos de deportividad y juego limpio.

En el mencionado dossier después de resumir los objetivos que debe lograr un enfoque educativo del deporte y las funciones de la familia –que hemos descrito en el apartado anterior - se derivaron diez recomendaciones para padres y madres, que aparecen en los Trípticos y carteles de la Campaña.

Así pues, las familias como agentes sociales implicados en el deporte en edad escolar han de preocuparse más por el aprendizaje y la mejora de las destrezas técnicas y el bienestar del deportista que por los resultados o la victoria a cualquier precio. Esta "filosofía" del deporte puede evitar la gran presión a la que se ven sometidos muchos deportistas jóvenes y mejorar el fairplay y la deportividad, tanto dentro como fuera del terreno de juego.

El deporte, además de mejorar la condición física y facilitar el aprendizaje de destrezas técnicas, constituye un entorno relevante para el desarrollo psicosocial del niño. La práctica deportiva posibilita interacciones sociales con otros jóvenes y con adultos. Los jóvenes deportistas aprenden competencias personales y habilidades interpersonales, como el liderazgo para trabajar en equipo y lograr un mejor rendimiento, que pueden favorecer su desarrollo y autonomía en otras áreas de su vida personal, tal como destacan Dias, Cruz y Danish (2000). Asimismo, el entorno deportivo ayuda al desarrollo moral de los participantes cuando el deporte se juega de acuerdo con unas reglas y, además, se sigue el espíritu del reglamento con una actitud de *fair play* (Boixadós et al. 2004; Cruz et al.. 1996a, Guivernau y Duda, 2002 y Shields y Bredemeier, 2009).

Sin embargo, hay que subrayar que la práctica deportiva en los jóvenes también comporta riesgos, tal como señalan Lee (1993),) y Weiss (1993). Así, cuando se forman equipos deportivos y se organizan campeonatos al margen de la escuela, copiando miméticamente el modelo del deporte profesional, el deporte de jóvenes en edad escolar responde más a los intereses de los adultos que a las necesidades de los niños. En algunos casos, el gran número de horas dedicadas al entrenamiento impide el desarrollo personal del deportista en otros ámbitos como el académico, el social o el artístico. El deportista está casi exclusivamente centrado en sí mismo y en su rendimiento deportivo, lo cual le supone, frecuentemente, tener unas relaciones interpersonales pobres y difíciles.

Por otra parte, el desarrollo moral de los deportistas jóvenes se debilita cuando observan conductas antideportivas de compañeros o de deportistas profesionales que, por medio de

trampas, engaños, dopaje o conductas violentas, intentan conseguir el éxito a cualquier precio. De hecho, existe un estado de opinión bastante generalizado de que la deportividad se va deteriorando cada vez más en las competiciones infantiles y juveniles. Sin embargo, la mayoría de psicólogos del deporte pensamos que el impacto -positivo o negativo- de la práctica deportiva en el proceso de socialización de los jóvenes depende del clima motivacional que genera el entorno deportivo (Balaguer, Castillo, Duda y García-Merita, 2011 y Torregrosa et al. 2011).

A pesar de la controversia existente sobre los efectos de las competiciones deportivas hasta principios de los noventa existían pocos estudios empíricos sobre la trasmisión de valores en el deporte. Tratando de aportar datos empíricos al estudio de este tema, el *Grup d'Estudis de Psicologia de l'Esport (GEPE) de la Universitat Autònoma de Barcelona* inició una serie de investigaciones sobre valores, actitudes y conductas relacionadas con el fairplay y la deportividad en futbolistas jóvenes.

Investigaciones del (GEPE) de la Universitat Autònoma de Barcelona sobre valores y actitudes que transmite el deporte.

Las primeras investigaciones sobre valores expresados por los deportistas jóvenes -partiendo de una metodología cualitativa con la realización de entrevistas y análisis de contenido de las mismas (Cruz, Boixadós, Valiente y Capdevila, 1995)- se desarrollaron en coordinación con otros grupos de investigación europeos y han servido para la elaboración de otros instrumentos de medida como el cuestionario de valores, *The Sports Values Questionnaire*, (Lee, Whitehead y Balchin, 2000), que hemos utilizado para evaluar valores en el entorno deportivo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (Cruz et al.. 1999, 2001). Un resumen de los estudios llevados a cabo con dichos instrumentos, puede encontrarse en Cruz et al. (2001).

En referencia a las actitudes, el GEPE de la UAB adaptó y elaboró una Escala de Actitudes de Fairplay (EAF), que ha proporcionado datos empíricos sobre las actitudes relacionadas con el Fairplay en jugadores de fútbol, (Boixadós y Cruz, 1995a y b; Boixadós, 1997). En estudios posteriores se ha revisado el cuestionario (CAFF) y se ha ampliado la muestra a otros deportes y a deportistas del género femenino, lo cual ha permitido comparar las diferentes actitudes en función del género, además de la edad (Cruz et al., 1999; Cruz et al., 2000).

En un estudio con futbolistas de 10 a 14 años Boixadós et al. (2004) analizaron las relaciones entre diferentes perfiles de clima motivacional y las actitudes hacia el fairplay, la victoria a cualquier precio y la diversión. Tal como muestra la Figura 1, el nivel más alto de aceptación del juego duro y el engaño se encontró en el subgrupo de jugadores con un clima motivacional de baja implicación a la tarea y alta implicación al ego, mientras que el menor nivel de aceptación del juego duro se dio en el grupo opuesto de alta implicación a la tarea y baja al ego. Por otra parte, un clima de alta implicación al ego se relaciona con una mayor aceptación de la victoria a cualquier precio. Finalmente, hay que señalar que se encontró el mayor nivel de diversión en el grupo de alta implicación a la tarea y baja implicación al ego y el menor nivel en el grupo opuesto.

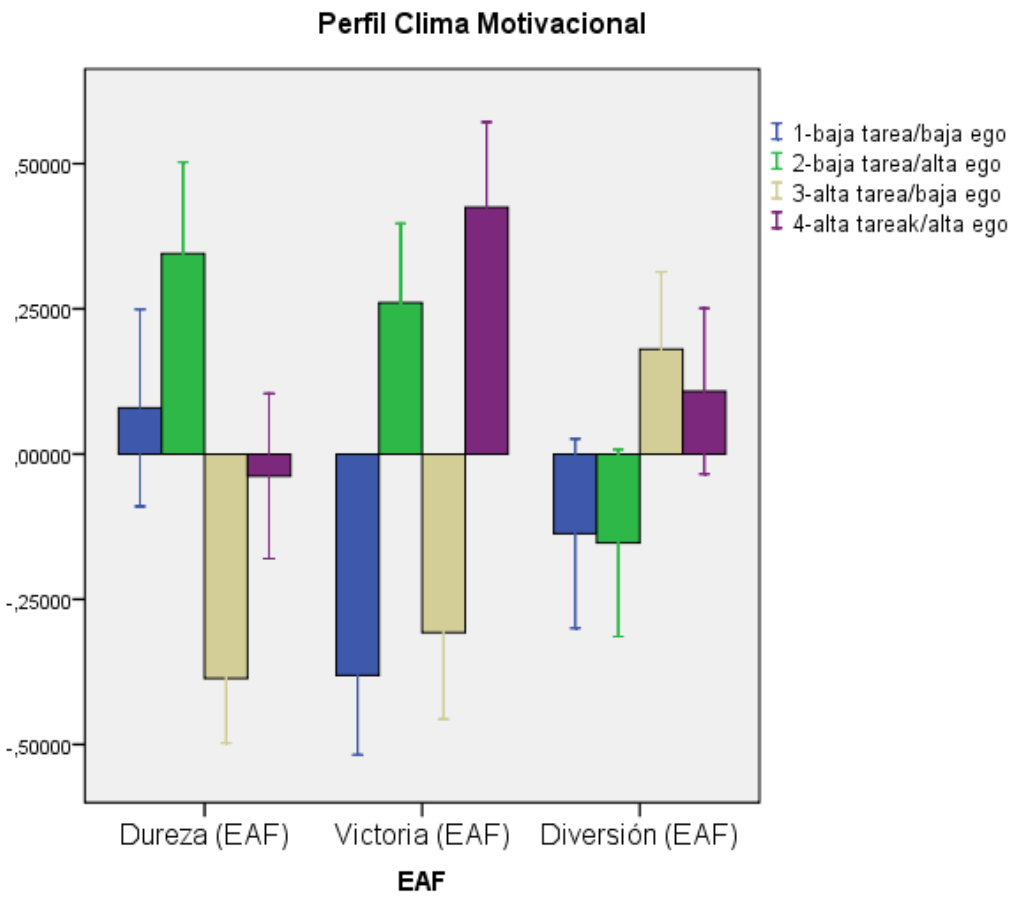


Figura 1: Relaciones entre cuatro perfiles de clima motivacional y las actitudes hacia el fairplay, la victoria a cualquier precio y la diversión.

Además de los valores y las actitudes, los comportamientos relacionados con el fairplay suponen una evaluación complementaria del nivel de deportividad, observable en los campos de juego. Para estudiar dichos comportamientos, el GEPE elaboró un *Instrumento de Observación del Fairplay en Fútbol (IOFF)* . El IOFF recoge diferentes categorías conductuales, agrupadas en tres grandes bloques: A) Conductas favorables al fairplay (tirar el balón fuera, devolver el balón...), B) Conductas contrarias al fairplay (agredir, protestar al árbitro, perder tiempo...) y, C) Faltas de contacto (zancadillear o obstruir al contrario...). El IOFF se ha utilizado en distintas investigaciones para evaluar el fairplay en el fútbol de iniciación (Boixadós, 1997), en el profesional (Cruz et al.. 2000a, Torregrosa, 1997, 1998) y las posibles influencias de este último sobre los jóvenes futbolistas de iniciación (Torregrosa et al.. 1997).

Para comprobar si las conductas relacionadas con el fairplay varían en función del fútbol profesional (LFP) y juvenil (incluyendo a las categorías de juveniles y cadetes), se observaron en dos investigaciones del GEPE un total de 132 apariciones de partidos de la LFP (Cruz et al., 2000a), y un total de 30 apariciones de equipos Juveniles y Cadetes que participan en ligas que organiza la Federación Catalana de Fútbol (Cruz et al., 2000b).

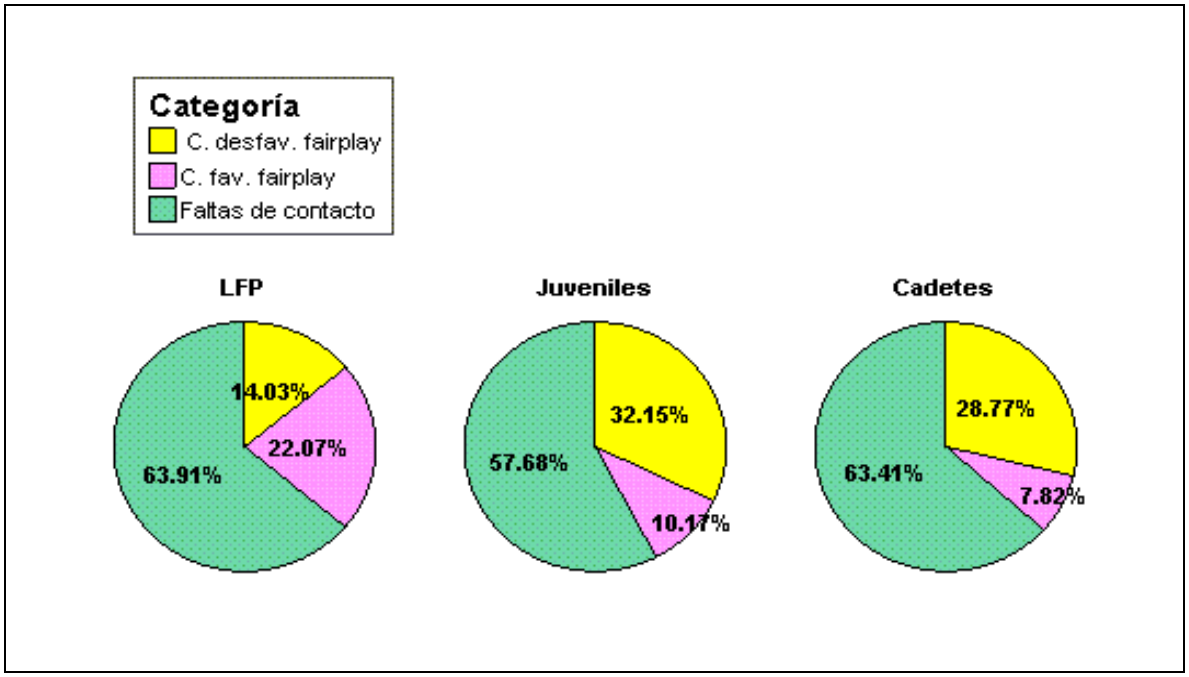


Figura 2. Porcentajes de los bloques de categorías conductuales relacionadas con el fairplay en la Liga de Fútbol profesional y en jugadores juveniles y cadetes.

Tal como muestra la Figura 2, **s**i comparamos los porcentajes de los bloques de categorías conductuales relacionados con el fairplay de estas tres distribuciones se observa como los porcentajes de faltas son muy parecidos entre los tres grupos (LFP, Juveniles y Cadetes). En cambio, los porcentajes de conductas favorables y desfavorables al fairplay que presentan los jugadores jóvenes (Juveniles y Cadetes) están invertidos respecto a los presentados por los profesionales.

Así pues, los resultados hallados ponen de manifiesto que mientras que las faltas de contacto siguen un perfil similar para las tres categorías de competición, cadetes, juveniles y profesionales, no se puede decir lo mismo de los otros dos comportamientos analizados: las conductas favorables y desfavorables al fairplay. La tendencia hallada de que en los partidos de fútbol profesional - tanto a nivel del estado español como en otras ligas y competiciones europeas (véase Cruz et al.. 1999a)- se realicen mayor o igual número de comportamientos favorables al fairplay que desfavorables, se invierte en cambio, en los partidos de cadetes y juveniles. Asimismo, se encontraron resultados similares en un estudio llevado a cabo con futbolistas cadetes de la isla de Mallorca (Borrás, Palou, Ponseti y Cruz, 2003). Estos resultados pueden parecer paradójicos, puesto que la mayor importancia de los resultados de la LFP podría legitimar un mayor número de comportamientos desfavorables al fairplay (Pilz, 1995; Silva, 1983). Sin embargo, otros factores como la falta de experiencia y de autocontrol de los jugadores jóvenes, junto a la creciente importancia que dan a estas competiciones los padres y entrenadores podrían explicar, en parte, estos resultados.

Así pues, los resultados del estudio de Cruz et al. (1999) sugieren que el aumento de conductas desfavorables al fairplay empieza a producirse a partir de la categoría de cadetes y que dichas conductas se dan en un porcentaje mayor en los jugadores cadetes y juveniles que en los profesionales. Por lo tanto, en el futuro habrá que observar más partidos de cadetes y juveniles para ver si estos resultados se confirman y, en caso afirmativo, iniciar intervenciones con entrenadores y padres, como las que se describen en Boixadós y Cruz (1999), Cruz et al. (2011), Gimeno, 2003, Ortín, 2009, Smoll y Smith, 2009, Sousa et al., 2006, Sousa, Smith y

Cruz, 2008 y Valiente y cols. 2001), para promocionar el juego limpio y la deportividad en estas categorías de futbolistas en formación.

En resumen, a partir de los estudios realizados sobre el fairplay por el *Grup d'Estudis de Psicologia de l'Esport* no se puede afirmar que la simple participación en competiciones deportivas constituya una actividad educativa. En todo caso, se necesitan más estudios empíricos para ver en qué deportes y en qué niveles de competición se deteriora el fairplay, ver qué papel juegan los diferentes agentes de socialización y analizar las causas de este deterioro de la deportividad y presentar estrategias de intervención psicológica para su mejora, en la línea de crear climas motivacionales más intrínsecamente motivantes y de mayor implicación a la tarea, tal como pretende el programa PAPA, que ha presentado en este Congreso la profesora Joan Duda.

Referencias bibliográficas.

BALAGUER, I. CASTILLO, I., DUDA, J. Y GARCÍA-MERITA, M. (2011). Asociaciones entre la percepción del clima motivacional creado por el entrenador, orientaciones disposicionales de meta, regulaciones motivacionales y vitalidad subjetiva en jóvenes jugadores de tenis. *Revista de Psicología del Deporte, 20*, 133-148.

BOIXADÓS, M. (1997). *Avaluació del clima motivacional i de les actituds de fairplay en futbolistes alevins i infantils i efectes de l'entrenament psicològic en llurs entrenadors.* Tesis doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona.

BOIXADÓS, M. Y CRUZ, J. (1995a). Construction of a fairplay attitude scale in soccer. En R. Vanfraechem-Raway y Y. Vanden Auweele (Eds.), *Proceedings IXth European Congress on Sport Psychology*, *vol. I* (pp 4-11). Bruselas: FEPSAC.

BOIXADÓS, M. Y CRUZ, J. (1995b). Evaluación del fairplay en futbolistas jóvenes. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 2* (3), 13-22.

BOIXADÓS, M. Y CRUZ, J. (1999). Intervención conductual en entrenadores de futbolistas alevines. En F. Guillén (Ed.), *La Psicología del Deporte en España al final del milenio* (pp. 423-431). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

BOIXADÓS, M., CRUZ. J., TORREGROSA, M., Y VALIENTE, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology, 16 (4)*, 301-317.

BORRAS, P.A., PALOU, P. PONSETI, F.X. Y CRUZ, J. (2003). Promoción de la deportividad en el fútbol en edad escolar. Evaluación de los comportamientos relacionados con el fairplay. En S. Márquez (Ed.), *Psicología de la actividad física y el deporte: Perspectiva latina* (pp. 207-218). León: Universidad de León.

CRUZ, J. (2001). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del Deporte* (pp.147-176). Madrid: Síntesis.

CRUZ, J., BOIXADÓS, M., CAPDEVILA, L., MIMBRERO, J., TORREGROSA, M. Y VALIENTE, L. (1999). Evaluación del fairplay en el deporte profesional y de iniciación. En *Participación deportiva: perspectiva ambiental y organizacional* (pp. 7-52). Madrid: Consejo Superior de Deportes.

CRUZ, J., BOIXADÓS, M., RODRÍGUEZ, M. A., TORREGROSA, M., VALIENTE, L. Y VILLAMARÍN, F. (2000). *Evaluación del fairplay en partidos de fútbol internacional e influencia en futbolistas juveniles y cadetes*. Informe Técnico del proyecto. Consejo Superior de Deportes: Madrid.

CRUZ, J., BOIXADÓS, M., TORREGROSA, M. Y MIMBRERO, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte, 9-10,* 111-132.

CRUZ, J., BOIXADÓS, M., TORREGROSA, M. Y VALIENTE, L. (2000). *Participa amb ells!: Assessorament a famílies que participen en competicions escolars.* Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.

CRUZ, J., BOIXADÓS, M., TORREGROSA, M., VALIENTE, L., Y VILLAMARÍN, F. (2001). Values, socio-moral attitudes and achievement goals among youth team sports participants in spain. En A. Papaioannou, M. Goudas y Y. Theodorakis (Eds.), *In the dawn of the millennium: Vol. 2nd*. 10th World Congress of Sport Psychology (pp.195-197). Skiathos, Grecia: Christodoulidi

CRUZ, J., BOIXADÓS, M. VALIENTE, L. Y CAPDEVILA, L. (1995). Prevalent values in young spanish soccer players. *International Review for Sociology of Sport, 30*, 353-373.

CRUZ, J., BOIXADÓS, M., VALIENTE, L. Y TORREGROSA, M. (2001). ¿Se pierde el fairplay y la deportividad en el deporte en edad escolar?. *Apunts. Educación Física y Deportes, 64*, 6-16.

CRUZ, J., FIGUEROA, J., GARCIA-MAS, A. Y TORREGROSA, M. (2003). Design and application of a psychological campaign focusing on parents' positive participation in Sport. En R. Stelter (Ed.), *Procedings of the XIth European Congress of Sport Psychology. New approaches to Exercise and Sport Psychology: Theories, methods and applications* (p.46-47). Copenhague: Insitute of Exercise and Sport Sciences.

CRUZ, J., TORREGROSA, M., BOIXADÓS, M. Y VALIENTE, L. (2000). Fairplay y deportividad. En P. Tomás (Ed.), *Un gol al futuro: claves del fútbol profesional para el siglo XXI* (pp. 195-215). Madrid: Liga de Fútbol Profesional.

CRUZ, J., TORREGROSA, M., SOUSA, C., MORA, A. Y VILADRICH, C.(2011). Efectos conductuales de programas personalizados de asesoramiento a entrenadores en estilo de comunicación y clima motivacional. *Revista de Psicología del Deporte, 20*, 179-195.

DE KNOPP, P., WYLLEMAN, P., THEEBOOM, M., DE MARTELAER, K., VAN PUYMBROEK, L. Y WITTOCK, H. (1994). *Youth-friendly sport clubs.* Bruselas: VUBPRESS.

DEVÍS, J. (Ed.) (2000). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alcoy: Marfil.

DIAS, C., CRUZ, J.F. Y DANISH, S. (2000). El deporte como contexto para el aprendizaje y la enseñanza de competencias personales. Programas de intervención para niños y adolescentes*. Revista de Psicologia del Deporte*, *9*, 1-2, 107-122.

GARCÍA FERRANDO, M. (1986). Un únic model: l'esport de competició. *Apunts. Educació Física, 3,* 9-14.

GIMENO, F. (2003). Descripción y evaluación preliminar de un programa de habilidades sociales y de solución de problemas con padres y entrenadores en el deporte infantil y juvenil*. Revista de Psicología del Deporte*, *12*, 67-80.

GUIVERNAU, M. Y DUDA, J. (2002). Moral atmosphere and athletic aggressive tendencies in young soccer players. Journal of Moral education, 31 (1), 67-85.

LEE, M. (1993). *Coaching children in sport*. Londres: Spon.

LEE, M.J., Whitehead, J. y Balchin, N. (2000). The measurement of values in youth sport: development of the youth sports values questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 22*, 307-326.

ORTÍN, F. (2009). *Los padres y el deporte de sus hijos*. Madrid: Pirámide

PILZ, G. A. (1995). Performance sport: education in fair play? Some empirical and theoretical remarks. *International Review for the Sociology of Sport, 30* (3-4), 391-418.

SHIELDS, D.L. Y BREDEMEIER, B. J. (1994). *Character development and physical activity.* Champaign, Il.: Human Kinetics.

SHIELDS, D.L. Y BREDEMEIER, B. J.(2009). *True competition*. Champaign, Il. ; Human Kinetics.

SILVA, J.M. (1983). The perceived legitimacy of rule violating behavior in sport. *Journal of Sport Psychology,5,* 438-448.

SMOLL, F. L. Y SMITH, R. E. (2002). Coaching behavior research and intervention in youth sports. En F. L. Smoll y R. E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: a biopsychosocial perspective* (pp. 211-233). 2on Edition. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.

SMOLL, F.L., Y SMITH, R.E. (2009). *Claves para ser un entrenador excelente*. Barcelona. INDE.

SOUSA, C., CRUZ, J. TORREGROSA, M., VILCHES, D., Y VILADRICH, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, *15*, 263-278.

SOUSA, C., SMITH, R. E., Y CRUZ, J. (2008). An individualized behavioral goal-setting program for coaches. *Journal of Clinical Sport Psychology, 2,* 258-277.

TORREGROSA, M. (1997). *Avaluació de comportaments de fairplay en futbolistes professionals*. Trabajo de Investigación del Master de Psicología de la Actividad Física y el Deporte no publicado, Universitat Autònoma de Barcelona.

TORREGROSA, M. (1998). *Fairplay i Esportivitat en el Futbol Professional Europeu*. Trabajo de Investigación del doctorado de Psicología del Aprendizaje Humano no publicado, Universitat Autónoma de Barcelona.

TORREGROSA, M. Y LEE, M. (2000). El estudio de los valores en psicología del deporte. *Revista de Psicologia del Deporte*, *9*, 1-2, 71-83.

TORREGROSA, M., MIMBRERO, J., BOIXADÓS, M. Y CRUZ, J. (1997). Comportamientos relacionados con el Fairplay en futbolistas de iniciación y profesionales. En R. Sanchez (Comp.) *La Actividad física y el deporte en un contexto democrático (1976-1996). Investigación Social y Deporte nº 3* (pp.87-95). Pamplona: AIESAD.

TORREGROSA, M., VILADRICH, C., RAMIS, Y., AZÓCAR, F.LATINJAK, A.T. Y CRUZ, J. (2011).Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función de género. *Revista de Psicología del Deporte, 20*, 243-255.

VALIENTE, L., BOIXADÓS, M., TORREGROSA, M., VILLAMARÍN, F. Y CRUZ, J. (2001). Campañas de promoción del fairplay y la deportividad en el deporte en edad escolar. En Asociación Galega de Psicoloxia do deporte (Ed.), *Perspectivas de la psicología de la actividad física y el deporte en el III Milenio* (pp. 241-246). Pontevedra: Asociación Galega de Psicoloxia de Deporte.

WEISS, M.R. (1993). Psychological effects of intensive sport participation on children and youth: self-esteem and motivation. En Cahill y A.J.Pearl (Ed.), *Intensive participation in children's sport* (pp.39-69). Champaign, Ill.: Human Kinetics.

EL PAPEL DE LOS ENTRENADORES EN LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA, LAS DROGODEPENDENCIAS Y OTRAS CONDUCTAS DE RIESGO.

Gimeno, F.

Departamento de Psicología y Sociología

Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte,

Universidad de Zaragoza

La falta de deportividad en el deporte en edad escolar es un factor limitante de las consecuencias positivas en la formación y desarrollo de los jóvenes, así como en el conjunto de personas vinculadas al fenómeno deportivo (padres, entrenadores, árbitros, responsables deportivos,…). La falta de deportividad puede conceptualizarse a través de los **comportamientos agresivos y violentos** del conjunto de personas implicadas en un evento deportivo. El contrapunto positivo es la **deportividad**, no sólo porque conlleva la ausencia de agresividad y violencia, sino por la presencia de conductas de respeto, de cordialidad y de apoyo con el resto de participantes en la competición.

Los términos agresividad y violencia han sido utilizados en ocasiones como sinónimos y, en otras, han sido conceptualizados con definiciones no coincidentes. En este documento, al hablar de conductas violentas se hará referencia a aquellas que son equivalentes a los actos ilegales, hostiles y agresivos infringidos físicamente, haciendo referencia específicamente al componente físico de la agresión. Por conductas agresivas se hará referencia a aquellas que incluyen el resto de actos ilegales, hostiles y agresivos no infringidos físicamente (e.j. agresiones verbales y no-verbales) (Husman y Silva, 1984; Tenenbaum, Stewart, Singer y Duda, 1997).

La deportividad, la agresividad y la violencia en el contexto del deporte escolar están vinculados a una variedad de: personas (deportistas, espectadores, entrenadores,…); situaciones antecedentes (el contexto de un partido, de un entrenamiento, del marcador parcial durante el partido,…) y diferentes marcos o modelos explicativos. Por ello, se concluye que la deportividad, la agresividad y la violencia tienen una **naturaleza multicausal o multivariante**. Considerando este argumento, las actuaciones dirigidas a influir sobre estos tres fenómenos psicosociales deberían tener un diseño en el que: (1) o bien se utilicen una variedad de estrategias que converjan de manera apropiada fomentando la deportividad y/o reduciendo la agresividad y la violencia, así en este caso hablamos de **programas "multicomponentes"**; o (2) utilizando una estrategia concreta (e.j. actividad formativa, actuación divulgativa, …) esté contemplado en su diseño todas aquellas variables que puedan orientar sobre el verdadero efecto de la misma.

Un ejemplo de programa multicomponente lo constituye el programa **"Juguemos Limpio… en el Deporte Base"** (Gimeno, et al, 2011). Éste programa "se ha ido haciendo" desde el año 2000 diseñando e implementando programas "moleculares" ("componentes") que abordaban la prevención de los comportamientos agresivos y violentos, por un lado, y el fomento de los comportamientos deportivos, por otro, desde diferentes modalidades de actuación (acciones formativas, de divulgación, de resolución de conflictos, …) y de prevención (primaria, secundaria y terciaria). En todos ellos, el papel del entrenador ha sido fundamental para su desarrollo y clave de la eficacia de cada uno de ellos. Aunque en el documento de Gimeno et al (2011) puede encontrarse una detallada descripción de los componentes y del conjunto de este programa, presentamos a continuación una breve descripción de los dos programas "moleculares" más relevantes: "Entrenando a Padres y Madres" (Gimeno, 2003-a y b), y "Programa de Prevención de la Violencia en el Fútbol Base (Gimeno, Sáenz, Ariño y Aznar, 2007).

En abril de 2000 tuvo lugar la presentación institucional del programa **"Entrenando a Padres y Madres"**, promovido por la Dirección General del Deporte del Gobierno de Aragón y diseñado con la colaboración de AFPGRUPO-Consultores del Deporte. Este programa, de carácter eminentemente formativo y divulgativo, tiene como objetivos:

- Concienciar a padres y madres, por un lado, y a entrenadores, por otro, que forman parte de "un mismo equipo" y, en consecuencia, la idoneidad de adoptar pautas de colaboración de trabajo en equipo entre ambas partes.

- Informar y sensibilizar a padres y madres de la influencia y efectos negativos de determinadas actitudes y conductas que manifiestan con sus hijos en los escenarios de la práctica deportiva y en su convivencia familiar, por un lado; y de los positivos efectos e influencia de otras actitudes y conductas relacionadas con su implicación en la práctica deportiva de sus hijos que pueden favorecer la formación y desarrollo de estos.

- Mostrar a padres y madres habilidades específicas para el manejo de situaciones complejas con sus hijos y con sus entrenadores.

- Aportar a los entrenadores de jóvenes deportistas formación de carácter teórico y práctico en habilidades sociales y de solución de problemas para favorecer la adecuada implicación de los padres en la práctica deportiva de sus hijos.

De forma independiente pero también complementaria con el anterior, el **"Programa de Prevención de la Violencia en el Fútbol Base"** tiene como objetivo principal: reducir la frecuencia e intensidad de incidentes violentos en partidos de fútbol base (implementado mayoritariamente en categoría cadete). Con carácter más específico se pretende:

- Reducir los incidentes violentos en los partidos de fútbol celebrados en la 2ª vuelta de la liga, que presentaron este tipo de incidentes en los partidos celebrados en la 1ª vuelta.

- Implementar un proceso de evaluación continua de los partidos de fútbol con la implicación del conjunto de entrenadores y árbitros de una misma categoría del fútbol base, que favorezca la sensibilización continua de la importancia del "juego limpio", así como la identificación de los técnicos y equipos cuya contribución a la prevención de la violencia y el juego deportivo haya sido más relevante.

Objetivos de carácter estratégico que se pretenden con este programa son los siguientes:

- Realizar un trabajo formativo con entrenadores de fútbol que les capacite para llevar a cabo un entrenamiento en habilidades conductuales con sus jugadores, dirigido a incrementar las habilidades de autocontrol en situaciones que potencialmente puedan desembocar en incidentes violentos fuera y/o dentro del terreno de juego.

- Realizar un trabajo formativo con entrenadores de fútbol que les capacite para llevar a cabo un entrenamiento en habilidades conductuales con los padres o tutores de sus jugadores, dirigido a incrementar las habilidades de autocontrol en situaciones que potencialmente puedan desembocar en incidentes violentos fuera y/o dentro del terreno de juego.

- Implicar en un acuerdo de colaboración a los entrenadores, delegados de campo y responsables de las entidades deportivas de los equipos de fútbol que habiendo tenido lugar incidentes violentos en el partido de la primera vuelta, se comprometan en un conjunto de actuaciones dirigidas a la prevención de este tipo de incidentes en el partido de la segunda vuelta.

- Implicar en el mencionado acuerdo de colaboración a los responsables del Comité Técnico de Árbitros de Fútbol.

- Continuar un esquema de trabajo preventivo a medio plazo con entrenadores, jugadores, padres, responsables deportivos y miembros del Comité Técnico de Árbitros, una vez finalizadas y analizadas las actuaciones llevadas a cabo en los mencionados partidos de la segunda vuelta, con el objetivo de potenciar la calidad de la práctica deportiva del fútbol base.

Programas como los anteriormente descritos, que están diseñados pretendiendo una coherencia intrínseca para ser implementados de forma independiente, incrementan su eficacia cuando son implementados de manera conjunta, en un mismo contexto deportivo (ej. en un mismo deporte y categoría del deporte en edad escolar). Sin embargo, la experiencia de trabajo con este tipo de programas nos sigue mostrando situaciones y circunstancias en las que es complejo disponer de soluciones técnicas eficaces. La actividad extradeportiva, y en particular de tiempo libre, del joven deportista presenta una interacción, y en ocasiones interdependencia, con su actividad y su comportamiento en la práctica deportiva. Es por ello, que recientemente se haya empezado a trabajar con programas integrados que persiguen un efecto combinado tanto en comportamientos en el contexto deportivo como extradeportivo.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002), el comportamiento agresivo y violento, en sus diferentes manifestaciones, es considerado uno de los problemas sociales y de salud pública más preocupantes en la actualidad. Las principales razones que argumentan esta gravedad son: (1) las consecuencias en forma de daños, lesiones y sufrimiento que ocasiona en las víctimas; y (2) el hecho de que la agresión aparece asociada a graves disfunciones de adaptación social como la delincuencia, el abuso de drogas, la violencia familiar o el absentismo escolar. Pero también es cierto que, no todos las personas caracterizadas como agresivas o violentas tienen problemas significativos, además de su carácter agresivo o violento, ni todas las personas con problemas son necesariamente agresivas o violentas.

Esta posible asociación entre comportamiento agresivo y violento, por una parte, y disfunciones físicas y conductuales, por otra, ha originado que **el comportamiento agresivo y violento** sea **abordado desde el prisma de la salud pública** (Koop y Lundberg, 1992).

Aunque hasta la fecha las investigaciones en los campos de la prevención de la violencia y las drogodependencias en jóvenes, y en particular en el contexto del deporte escolar, han seguido caminos separados, investigadores de ambos campos hemos comenzado a reconocer los **beneficios que podrían derivarse de una aproximación integrada a la prevención de los** denominados **comportamientos antideportivos**, los cuales incluirían los comportamientos agresivos y violentos de jugadores y entrenadores, **y las conductas de consumo de drogodependencias** (Weinberg, 2011).

Enlazando de nuevo con el argumento precedente de la OMS, se han esgrimido razones tanto de tipo conceptual como práctico para contemplar este conjunto de problemas como parte de un mismo continuo y para desarrollar intervenciones dirigidas a prevenir de forma integrada este amplio espectro de alteraciones. Una importante razón de tipo conceptual es la **co-ocurrencia** de estos problemas, es decir, las personas pueden presentar más de uno de estos trastornos o disfunciones simultáneamente y pueden progresar de uno a otro a lo largo del tiempo. Otra razón también de carácter conceptual es la identificación de posibles **factores de riesgo** comunes para este conjunto de alteraciones, entre ellos: (1) factores individuales, como baja autoestima e ineficaces habilidades de autocontrol, preocupaciones relacionadas con la propia imagen, indefinición personal, acompañada por el deseo de conquistar el estatus adulto y alejarse de los roles infantiles, curiosidad por experimentar nuevas vivencias, interés por el riesgo y una orientación temporal volcada en el presente (Luengo Martín et al, 2002); (2) factores familiares y del grupo de pares, tales como patrones agresivos en la resolución de conflictos (Baron y Richardson, 1994), modelado de consumo de diferentes tipos de drogas (Bandura, 1965); (3) factores escolares y comunitarios, tales como actitudes relacionadas con el consumo de drogas y comportamientos antisociales de entrenadores y profesores (Bakker, Whiting, y Van der Brug, 1993); y (4) factores sociales,

tales como comportamientos de iguales en entornos lúdicos y mensajes mediáticos relacionados con la consecución de éxito “a toda costa” (Bredemeier, 1985).

Las encuestas de salud recientes, y el particular la *Encuesta Estatal Sobre Uso de Drogas en Estudiantes de Enseñanzas Secundarias* (ESTUDES), de 2008, señalan los 13 años como la edad de **inicio de consumo de tabaco y alcohol** (tabla 1), lo que en un contexto deportivo correspondería a la categoría “cadete”.

Tabla 1. ***Edad de inicio de consumo de tabaco y alcohol en estudiantes de 14-18 años, en España.***

ALCOHOL	13,7 años	15,6 (consumo semanal)
TABACO	13,3 años	15,1 (consumo diario)

Asimismo, en la ESTUDES de 2008, en la etapa cronológica que se correspondería con la preadolescencia, se observa un altísimo índice de consumo de drogas legales (alcohol y tabaco), como aparece reflejado en las tablas 2, 3, y 4.

Tabla 2. ***Prevalencia de consumo de alcohol en estudiantes de 14-15 años, en España.***

	Alguna vez en la vida	**Últimos 12 meses**	**Últimos 30 días**
14 AÑOS	62,60%	53,10%	36,20%
15 AÑOS	78,7%	69,6%	52,9%

Tabla 3. ***Prevalencia de consumo de tabaco en estudiantes de 14-15 años, en España.***

	Alguna vez en la vida	**Últimos 12 meses**	**Últimos 30 días**
14 AÑOS	28,40%	23,00%	18,20%
15 AÑOS	40,6%	34,5%	28,8%

Tabla 4. ***Prevalencia de consumo de tabaco en estudiantes de 14-18 años. Diferencias entre Aragón y España.***

	Alguna vez en la vida	**Últimos 12 meses**	**Últimos 30 días**	**A diario en los últimos 30 días**
Aragón	49,60%	44,40 %	37,50%	20,2%
España	44,1%	38,7%	31,8%	14,4%

Considerando los datos precedentes, la atención a esta población para prevenir un consumo de riesgo o intervenir en situaciones en las que el problema ya existe, debe ser una prioridad de salud pública. La prevención de drogodependencias la entendemos como un "proceso activo de implementación de iniciativas tendentes a modificar y mejorar la formación integral y la calidad de vida de los individuos, fomentando el autocontrol individual y la resistencia colectiva ante la oferta de drogas" (Martín, 1995, p. 55). El fin de la **prevención, tanto el contexto de las drogodependencias como en el de la violencia en el deporte**, es evitar que la población se inicie en el consumo las drogas y en el afrontamiento de situaciones deportivas mediante comportamientos violentos, respectivamente (prevención **primaria**), pero también que, quien recientemente se ha iniciado, abandone cuanto antes tales comportamientos, disminuyendo en la medida de lo posible las consecuencias negativas de los mismos (prevención **secundaria**).

De forma complementaria a la anterior tipología de prevención primaria y secundaria, siguiendo a Gordon (1987), podemos diferenciar asimismo tres tipos de prevención:

- Universal, que es la que se dirige a todo el grupo diana sin distinción.
- **Selectiva**, la que se orienta a un subgrupo de la población diana que tiene un riesgo mayor de ser consumidores que el promedio de las personas de su edad. Se dirige por tanto a grupos de riesgo.
- Indicada, la que se dirige a un subgrupo de la comunidad que suelen ser consumidores o que tienen problemas de comportamiento. Consecuentemente se dirige a individuos de alto riesgo.

Considerando la anterior conceptualización y tipología de la prevención, en esta ponencia se presentará un **programa integrado de prevención de la violencia y las adicciones en el deporte**, que incluye una serie de actuaciones centradas en la epidemiología y la etiología del consumo de drogas y de comportamientos deportivos violentos en deportistas jóvenes (prevención selectiva), así como en estrategias de prevención, de carácter primario y secundario, implementadas en relación con el papel del entrenador deportivo.

Los **modelos teóricos** en los que se apoyan estas actuaciones son los siguientes:

- El modelo Transteórico del Cambio de Prochaska y Diclemente (1983), que ha mostrado su utilidad en los dos ámbitos de incidencia de este programa de prevención

integrado: en la explicación de la reducción y abandono del tabaquismo y en la adherencia a la práctica de actividad física regular.

- El modelo de Entrevista Motivacional (Miller y Rollnick, 1999), que se centra en el análisis y el abordaje de la motivación hacia el tratamiento, y la reconsideración de la importancia del estilo del terapeuta en el manejo relacional.

- El Modelo de Prevención de Recaídas (Marlatt y Gordon, 1985), en el que se propone que si la recaída constituye una realidad en el tratamiento de una adicción o trastorno de conducta lo más adecuado es la aceptación de esta realidad y la desensibilización hacia el tema, continuando con un abordaje terapéutico de forma efectiva.

- La Teoría del Aprendizaje Social, que asume que trastornos y desajustes conductuales como el consumo de drogas y los comportamientos antisociales se originarían en las actitudes y conductas específicas de las personas que sirven como un modelo de rol para el adolescente, de manera especial el entrenador deportivo en el caso de este proyecto de investigación. Este proceso ocurre a través de las fases de observación e imitación, reforzamiento social y expectativa del adolescente de consecuencias sociales y fisiológicas positivas. Dentro de esta Teoría del Aprendizaje Social se han propuesto varias teorías, entre ellas, la Teoría de Apego Social, que procede de las teorías sociológicas del control, que sostiene que un compromiso fuerte con la sociedad, la familia, la escuela y la religión inhibe la expresión de los impulsos desviados que todos los individuos comparten. El consumo de sustancias y los comportamientos antisociales serían una manifestación de un amplio conjunto de conductas problema o no convencionales que se desarrollan en el contexto de un vínculo convencional débil, que se mantienen a través del aprendizaje social y las contingencias del entorno. Consecuentemente, y de forma contraria, el rechazo y abandono del consumo de drogas, el rechazo a comportamientos antisociales y la adopción de actitudes y conductas prosociales (ej. comportamientos deportivos), estarían vinculados a modelos de referencia para el adolescente que mostraran no sólo este tipo de conductas, sino la actitud y esfuerzo por su adquisición (Hawkins, y Weis, 1985; Elliott, Huizinga y Menard, 1989; Hawkins, Catalano y Miller, 1992).

Referencias.

BANDURA, A. (1965): Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Socioal Psychology, 1*, 589-595.

BAKKER, F. C., WHITING, H. T. A, & VAN DER BRUG, H. J. H. (1993): Psicología de Deporte. Conceptos y Aplicaciones. Ed. Morata, S.L. Consejo Superior de Deportes (Madrid).

BARON, R.A. Y RICHARDSON, D.R. (1994): *Human Aggression.* Plenum: New York.

BREDEMEIER, B.J. (1985): Moral reasoning and the perceived legitimacy of intentionally injurious sports acts. *Journal of Sport Psychology, 7,* 110-124.

GIMENO, F. (2003-a): *Entrenando a padres y madres … Claves para una gestión eficaz de la relación con los padres y madres de jóvenes deportistas -guía de habilidades sociales para el entrenador-*. (2ª edición). Mira Editores: Zaragoza, Gobierno de Aragón.

GIMENO, F. (2003-b): Descripción y evaluación preliminar de un programa de habilidades sociales y de solución de problemas con padres y entrenadores en el deporte infantil y juvenil. *Revista de Psicología del Deporte, 12(*1), 67-79.

GIMENO, F., SÁENZ, A., ARIÑO, V. Y AZNAR, M. (2007). Deportividad y violencia en el fútbol base: Un programa de evaluación y de prevención de partidos de riesgo. *Revista de Psicología del Deporte, 16*(1), 103-118.

GIMENO, F., SÁENZ, A., GUTIÉRREZ, H., LACAMBRA, D., PARÍS, F. Y ORTIZ, F. (2011). El programa multicomponente "Juguemos Limpio en el Deporte Base": Desarrollo y aportaciones en la década 2000-2010 (pp. 50-67). Vitoria. Dpto. de Euskera, Cultura y Deportes del Gobierno Vasco.

HUSMAN, B. F. Y SILVA, J. M. (1984). Aggression in sport: Definitional and theoretical considerations. En J. M. Silva y R. S. Weinberg (Eds.) *Psychological foundations of sport.* Champaign, IL: Human Kinetics.

KOOP, C.E. Y LUNDBERG, G.D. (1992). Violence in America: A public health emergency. JAMA (267), 3075-3076.

LUENGO, M. A., ROMERO, E.; GÓMEZ, J. A.; GUERRA, A. Y LENCE, M. (2002). *La prevención del consumo de drogas y la conducta antisocial en la escuela: análisis y evaluación de un programa*. Universidad de Santiago de Compostela: MEC.

MARLATT, G.A. Y GORDON, J. (EDS.) (1995). *Relapse prevention: Maintenance strategies in the treatment of addictive behaviors*. Nueva York: Guildford Press.

MILLER, W. R. Y ROLLNICK, S. (1999). *La entrevista motivacional Preparar para el cambio de conductas adictivas*. Barcelona: Paidós.

Organización Mundial de la Salud (2002). Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud. Washington: Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud

Prochaska, J.O. y DiClemente, C. (1984). *The transtheoretical approach: Crossing the traditional boundaries of therapy*. Homewood,Il: Dow Jones/Irwin.

TENENBAUM, G., STEWART, E., SINGER, R. Y DUDA, J. (1997). Aggression and Violence in Sport: An ISSP Position Stand. *The Sport Psychologist, 11*, 1-7.

WEIMBERG, R. (2011). *Improving Sportsmanship in Youth Sports: How Research Informs Practice*. Conferencia impartida en el II Seminario Nacional de Fomento de la Deportividad y Prevención de la Violencia en el Deporte. Diputación Foral de Álava.

EL FOMENTO DE LA DEPORTIVIDAD A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN EN VALORES Y EL JUEGO LIMPIO

Dorado, A.; Salinero, I.**; Sánchez, P.J.***; Verbo, R. J.*****
**Dirección General del Deporte.*
***Dirección General del Deporte.*
****C.P. Santana de Madridejos (Toledo).*
*****C.P. Miguel de Cervantes de Consuegra (Toledo).*

Resumen

"La riqueza de un país es su educación, y en este sentido los gobiernos deben lucharpor incorporar tanto como sea posible el deporte en sus sistemas de enseñanza".

Juan Antonio Samaranch

El deporte, como herramienta educativa, es capaz de promover la práctica habitual de una educación en valores a toda la sociedad en su conjunto, a través de las buenas prácticas y ejemplos positivos. Representa una magnífica preparación para la vida, ya que es capaz de potenciar los valores humanos más nobles, ofreciendo la posibilidad de redescubrir la confianza en uno mismo, el trabajo en equipo, la superación personal, el valor del esfuerzo, la disciplina, el espíritu de excelencia y otras muchas virtudes extrapolables a la vida diaria. Es decir, cualquier programa de educación en valores dirigido al Sistema Educativo se debería tratar como una materia transversal con la que efectúen transferencias del deporte a la vida diaria.

Los programas con la intención de educar en valores a través de la actividad física y el deporte, se plantean algunas reflexiones y recomendaciones basadas en la experiencia, para facilitar la creación de programas que pretendan ser desarrollados en los centros educativos. La creación de estos proyectos educativo-deportivos debe constituir un recurso didáctico para el profesorado con el fin de fomentar valores como el respeto, la convivencia, el trabajo en equipo, el espíritu deportivo y la superación personal a través de los contenidos del área de Educación Física con el objetivo de transferirlos a todos los ámbitos de la vida. De este modo, se profundizará en la Educación en Valores, reforzando el currículo formativo del alumnado de cualquier lugar con los principios que inspira el juego limpio en el deporte.

1. Introducción.

Conocidos los datos estadísticos de obesidad en la población infantil española, la necesidad de eliminar cualquier brote de xenofobia y racismo en los acontecimientos deportivos, así como la realidad en España de presencia creciente de inmigrantes en las aulas, se hacen necesaria la puesta en marcha del programas y campañas de educación en valores a través de la práctica de la actividad física y el deporte y que estén dirigidos al Sistema Educativo.

La puesta en marcha de este tipo de programas debería facilitar las transferencias de los auténticos valores del deporte a la vida diaria: superación personal, trabajo en equipo, respeto a las reglas, saber ganar, saber perder, tolerancia, sociabilidad, etc.

Todos somos conscientes de la importancia que tiene el deporte en nuestra sociedad actual, realidad esta del deporte, polisémica y multifuncional en la que a veces impera un modelo de práctica deportiva que se caracteriza por unas conductas excesivamente competitivas, caracterizadas en ocasiones por actitudes que fomentan la agresividad o los

comportamientos violentos. Esta exaltación de la competitividad, como señala Luis Rojas Marcos en su libro Las semillas de la violencia, constituye un ingrediente esencial de "una cultura en la que se ensalza la rivalidad y se admira el triunfo conseguido en situaciones de enfrentamiento (...)", además "la creencia de que el antagonismo y la pugna son elementos necesarios y deseables en todas las actividades de la vida diaria está profundamente imbuida en la sociedad y es fomentada diariamente en la familia, en el colegio, en el trabajo y en las actividades lúdicas."

Por ello son necesarias iniciativas como para fomentar la deportividad entre los alumnos y alumnas mientras se les inculca, a la vez, sus mejores valores, para que la actividad deportiva, además de una fuente de salud, lo sea también de bienestar personal, y un ejercicio de solidaridad con los compañeros, y también con los adversarios, que no enemigos. Cuando termina la competición, lo que se impone es el abrazo y la felicitación por el esfuerzo realizado; y que la rivalidad en la cancha lo que de verdad debe fomentar es la amistad dentro y fuera de ella, el llamado "tercer tiempo".

Estamos convencidos de que los valores del deporte son el equivalente a los valores humanos en la sociedad. Y por ello, enseñándoselos a los más jóvenes, además de conseguir que sean mejores personas, se esta trabajando también para que sean ciudadanos más solidarios a través de una educación integral, situación que pone una vez más de actualidad una de las frases de Platón, en la que manifestaba que se debe "Poner en la escuela lo que se quiera para la ciudad".

En el Deporte en Edad Escolar nunca se debería renunciar a educar en valores, a formar el carácter de los más jóvenes, que es precisamente a eso, a la formación del carácter, a lo que los griegos llamaban ética. Y, como dice Victoria Camps en su libro Los valores de la educación, "para formar el carácter no hay más remedio que inculcar unos valores. No todos los valores son éticos: hay valores estéticos, económicos o políticos. Pero debe haber también valores éticos: valores sencillamente humanos." Y ésos, los valores humanos en la práctica del deporte, en esta actividad tan importante para el desarrollo personal y social de los alumnos y alumnas, son los que se deben impulsar con estos programas.

A pesar de que a nuestra civilización le ha costado mucho trabajo y largo tiempo librarnos de ciertas ideas y creencias hasta llegar a alcanzar determinados valores como la paz, la libertad, la igualdad, la justicia, la tolerancia o la solidaridad, aún en la actualidad convivimos con ejemplos contrarios a dichos valores; es más, con demasiada frecuencia escuchamos que vivimos en una sociedad que se enfrenta a una **crisis de valores**. Algunos autores como Flores y Gutiérrez (1990) definen los valores desde el punto de vista educativo como "los criterios, los pensamientos, las decisiones que permiten clarificar y acertar qué es lo que se debe potenciar en una cultura como educativo (…) para que el ser humano se desarrolle y perfeccione, esto es, se eduque" (p. 1.787).

En este contexto, cualquier campaña o programa con la intención de fomentar la deportividad y se oriente hacia el Sistema Educativo debería estar vinculado a esta necesidad social de profundizar en la Educación en Valores y su intención es servir de apoyo y elemento dinamizador en el desarrollo del currículo escolar, acrecentando los ámbitos de valores relacionados con la Convivencia, la Interculturalidad, la Salud y la Igualdad entre hombres y mujeres y colaborar, en definitiva, en la consecución de los fines de la Educación.

2. Orientación de los objetivos.

Los objetivos de cualquier campaña o programa sobre educación en valores a través del Deporte y la Actividad Física, dirigido al Sistema Educativo, deberían estar vinculado a la necesidad social de profundizar en la formación integral de la persona, reforzando el currículo formativo del alumnado de con los principios que inspira el juego limpio en el deporte y sus positivas transferencias a la vida diaria.

3. Justificación de cualquier programa sobre educación en valores y Juego Limpio en educación: el ejemplo de Castilla-la Mancha.

Durante el curso escolar 2009-10 se incorporan por primera vez al panorama educativo las Competencias Básicas en el **RD 1513/2006**. En el art. 35 de la **Ley de Educación de Castilla-La Mancha 2/2010**, las Competencias se definen como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarias para la realización y el desarrollo personal y para la inclusión social, escolar y profesional.

A través de su desarrollo eficaz las personas son capaces de actuar ante tareas diversas, de producir y transformar la realidad que les rodea.

Son ocho las competencias que presenta el RD 1513/2006 y que se recogen a continuación:

I. Competencia en **comunicación lingüística**

II. Competencia **matemática.**

III. Competencia en el **conocimiento y la interacción con el mundo físico.**

IV. Competencia **cultural y artística.**

V. Tratamiento de la información y competencia **digital.**

VI. Competencia **social y ciudadana**.

VII. Competencia para **aprender a aprender**.

VIII. Autonomía e **iniciativa personal**.

Además de las competencias anteriormente citadas, el currículo que se imparta en los centros docentes de Castilla-La Mancha incluirá una más: **Competencia emocional.** Esta se entiende como la capacidad de respuesta personal y equilibrada ante cualquier situación, la tolerancia ante la frustración y el fracaso, y el control eficaz de las consecuencias que se pueden derivar para la propia estima y para la relación con los otros. (Ley Educación de Castilla-La Mancha 2/2010, art. 35).

La educación moral y cívica se constituye en un eje vertebrador de todas las acciones dirigidas a la educación en valores, conducente a la asunción de compromisos con uno mismo, con los demás y con el entorno presente y futuro, y capaz de promover conductas que fomenten el esfuerzo personal, la ayuda, la amistad, la igualdad por encima de las diferencias biológicas, culturales o sociales, la defensa de la justicia, la democracia, la adopción de hábitos saludables y la protección del entorno, entre otras. (Ley Educación CLM 2/2010 art. 36,).

La mejora de la educación del alumnado a través de los valores del deporte es, por tanto, un objetivo en el sistema educativo, constituyendo un reto para todos los profesores encargados de su formación. La posibilidad de trabajar de manera específica o de manera interdisciplinar permite que el objetivo sea compartido con otras materias afines.

Desde todos los ámbitos se reconoce que las actividades deportivas son un excelente medio para fomentar determinados valores sociales y personales, especialmente en edades tempranas, pero también se reconoce que, actualmente, el modelo deportivo dominante presenta conductas no deseables que desvinculan a los menos formados, los más jóvenes, de la imagen que se tiene del deporte como instrumento educador del carácter y de la personalidad.

Con esta perspectiva social y curricular, cualquier campaña o programa de educación en valores a través de la actividad física y el deporte debería tratar de actuar y hacer reflexionar sobre los valores que transmite el deporte.

La finalidad se debe basar en incorporar los principios de la educación en valores al proyecto educativo dentro de sus líneas prioritarias de actuación con el objetivo de alcanzar un tratamiento “curricular transversal" para una educación integral de los alumnos de Enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria.

Se debería plantear mostrando ejemplos de trabajo útiles para aquellos profesores que pretendan educar a través de los valores de la práctica de la actividad física y el deporte. A partir de estas sugerencias cada cual usará, diseñará y elaborará sus propias sesiones, métodos y criterios según la realidad de cada grupo y las posibilidades de cada centro.

4. Marco de actuación de los programas de educación en valores a través de la actividad física y el deporte.

La **Constitución Española** refleja en el artículo 43.3 del Título I, Capítulo III que los poderes públicos deben velar por la educación sanitaria, la educación física y el deporte, así como facilitar un buen uso del ocio.

Con la **Ley del Deporte** de 1990 se reconoce a las comunidades autónomas las competencias para la promoción deportiva, en coordinación con la administración del estado en relación a la política educativa.

Esta misma ley, otorga al **Consejo Superior de Deportes** las competencias en torno al diseño de un plan nacional de promoción de la actividad física y el deporte y que este denomina **“Plan integral para la actividad física y el deporte”** , de cara a impulsar la práctica deportiva de calidad entre la población.

El desarrollo del Plan solo tiene sentido de una manera simultánea y coordinada entre el CSD y las distintas CCAA para terminar concretándolo entre las corporaciones locales y ayuntamientos en su ámbito territorial; o entre el Consejo Superior de Deportes y los Ministerios o responsables en materias concretas como educación, sanidad, igualdad y política social, etc.

Uno de los objetivos generales del Plan, justifica la necesidad de establecer un **marco referencial** de la actividad física y el deporte en edad escolar en el camino de favorecer que los centros educativos sean agentes promotores de estilos saludables y en donde la actividad física y el deporte tengan un lugar primordial en colaboración con las familias, municipios o cualquier institución de ámbito comarcal. Pero el plan es más ambicioso aún, pues pretende impulsar en los centros escolares e incluso en red, la creación de proyectos físico-deportivos ligados al deporte escolar.

Los proyectos autonómicos de deporte en edad escolar cobran una especial relevancia porque son las comunidades autónomas las que tienen competencias plenas para desarrollarlos. El marco referencial debe ser entendido como punto de partida para que las distintas administraciones del estado español potencien el deporte en una misma dirección: la universalización de la práctica de actividad física y deportiva para todos y para todas, sin excepción.

Es aconsejable que las Consejerías competentes en materia de deporte de las diferentes comunidades, adapten y concreten este marco referencial a las características de su territorio en colaboración directa con sus respectivas administraciones locales. Es así como lo entiende la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha con los programas de educación en valores, pues uno de los colectivos al que se dirige el plan es a la población escolar.

5. Vinculación de los programas de educación en valores a través de la actividad física y el deporte con el currículo de educación física.

El **Decreto 68/2007** establece los elementos curriculares en términos de **competencias, objetivos generales de área, bloques de contenidos y criterios de evaluación.**

Todos estos elementos curriculares, en mayor o menor medida, son vinculables a una educación en valores a través de la práctica de la actividad física y el deporte y se podrán reflejar en el desarrollo metodológico y curricular, con el objetivo de desarrollar en el individuo su capacidad física, psíquica, afectiva y social que consiga un desarrollo integral, beneficios tanto a nivel psíquico, como social, emocional y motor, a través de aprendizajes útiles transferibles a la vida diaria.

De esta forma, la mayoría de los contenidos que se planteen en las propuestas de cualquier programa quedarán perfectamente justificados en términos de competencias para un perfecto tratamiento educativo.

El marco referencial elaborado por el Consejo Superior de Deportes, también refleja y justifica el tratamiento educativo en términos de competencias, destacando el gran potencial socializador y de desarrollo personal de la actividad física y deportiva. Es precisamente por esta razón por la que educativamente debe estar sujeto a las competencias básicas que el sistema educativo define como necesarias para la realización personal, ejercer una ciudadanía activa y desenvolverse en el mundo en la actualidad. Alude también a la adquisición de competencia motriz, de valores y hábitos sociales en torno a la actividad física y deportiva y de integrar hábitos saludables.

La actividad física deportiva constituye un escenario idóneo para el desarrollo de relaciones interpersonales y para el aprendizaje de comportamientos éticos que permitan trabajar en valores como la responsabilidad, el respeto, la justicia, la dignidad, la solidaridad para garantizar una práctica coherente en una sociedad democrática. Por un lado, los participantes vivencian situaciones que requieren compromiso y cooperación con los compañeros y compañeras para superar retos comunes, pero además interactúan con los demás agentes que intervienen en este tipo de actividades como pueden ser: entrenadores, árbitros, espectadores, periodistas, familiares, etc. Todo ello representa un entorno social que va más allá del puramente escolar y que, sin duda, les ayuda a enriquecer sus habilidades sociales.

A su vez, permite la reflexión sobre violencia, agresividad, xenofobia que son actitudes antidemocráticas que no deben permitirse en una sociedad democrática y plural; así como el análisis y valoración crítica del consumismo en marcas deportivas o el uso publicitario de los deportistas.

Este constituye un contexto en el que los participantes deben manejar capacidades como el esfuerzo, el autocontrol, la responsabilidad, la superación y la autoestima.

Utilizando de forma adecuada estas capacidades, aprenderán a competir contra sí mismos, a ganar y a perder, a reconocer las propias posibilidades y limitaciones, a superar situaciones de frustración, y a respetar a los contrincantes. Así, el tan reconocido fair-play en el deporte, se convierte aquí en un factor determinante. Los jugadores deben poder sentir satisfacción en el juego limpio, en jugar de forma honesta y justa. Ello significará respetarse a sí mismos y respetar a los demás. El juego limpio constituye pues una buena oportunidad de desarrollo de actitudes de honestidad y de dignidad. Del modelo competitivo que se desarrolle, dependerá, en gran medida, la adhesión de los chicos y chicas a la actividad deportiva a lo largo de su vida.

De todo lo anterior se extraen valores educativos a trabajar a través de la actividad física y deportiva por parte de todos y cada uno de los agentes implicados: los profesores

desde el plano educacional; los entrenadores y monitores deportivos en la toma de conciencia de su papel educativo y formador en edades tempranas; los coordinadores-responsables en las distintas administraciones y entidades promotoras del deporte velando por el desarrollo de los diseños y programaciones; los padres relativizando el resultado y valorando el juego y la diversión; los árbitros flexibilizando reglas y normas aunque estrictos en el juego limpio, etc.

6. Algunas propuestas para la puesta en marcha de programas de educación en valores a través de la actividad física y el deporte.

6.1. Encuentros deportivos.

Cualquier proyecto educativo-deportivo deberá poner el énfasis en la práctica de actividad física y deportiva conscientes de que ésta tiene una justificación multidisciplinar, no sólo centrada en la adquisición de hábitos deportivos y saludables, sino también encaminada a promover entre los niños una serie de valores inherentes a la práctica deportiva.

La práctica deportiva es el “medio” y el “fin” para llevar a los niños a asimilar una serie de valores que se pretende apliquen en el día a día de sus vidas.

Estas experiencias deportivas servirán de base, pero deben ser los docentes y los adultos los encargados de canalizarlas para obtener los beneficios adecuados.

Son muchos los valores que encontramos ligados a la práctica deportiva (la solidaridad, el esfuerzo, la tolerancia, la perseverancia, el trabajo en equipo, el compromiso, el sacrificio, etc.), pero entre ellos hay uno que destaca como base de la ética y la moral, el respeto.

El respeto se alza como uno de los principales valores a trabajar en los escolares para poder obtener unos comportamientos adecuados en nuestra sociedad. Se fundamenta en el reconocimiento de que algo tiene un valor para alguien y debe ser valorado por ello.

La empatía, debe ser uno de los ejes de cualquier programa. Así, si por ejemplo se organizan encuentros, los alumnos deberían estar sometidos a un cambio de roles con la intención de sentir y vivir personalmente el papel de otros en relación al mundo deportivo y los valores sociales desprendidos. Todos, en algún momento de la jornada, deberían ser deportistas, entrenadores, árbitros, periodistas, aficionados, etc. En definitiva, cada uno de los protagonistas que hacen posible la práctica deportiva.

Algunos de los principales roles sobre los que se podría trabajar son los siguientes**:**

Jugador: cumpliendo las reglas del juego, sin discutir las decisiones del árbitro y tratando de hacer amigos con el deporte.

Entrenador: dirigiendo al equipo para que juegue limpio y ofreciendo a todos los jugadores las mismas oportunidades.

Árbitro: ayudando al árbitro principal, experimentando la dificultad de su labor y sin olvidar ser neutral e imparcial.

Espectador: animando a tu colegio de manera adecuada pero, sobre todo, aplaudiendo el esfuerzo y respetando a todos los participantes.

Periodista: es el encargado de cubrir el evento como medio de comunicación, a través de distintas posibilidades diseñadas para ello.

De este modo, los alumnos serán conocedores de las sensaciones que experimentan cada uno de estos colectivos. En esta experiencia y en las múltiples que obtiene el alumno en esta línea en las clases de Educación Física, se fundamenta la comprensión de las decisiones

que tomen en el futuro en torno a su vida en relación a la práctica de actividad física y deportiva.

La principal característica de los “Encuentros Deportivos” debería ser la flexibilidad a la hora de plantear las actividades a realizar en función de las características de la instalación deportiva en la que se desarrolle cada jornada deportiva.

De manera general, el esquema predeterminado que se propone para el desarrollo de actividades es el siguiente:

- **Actividades de equipo**. Para la primera parte del encuentro.

- **Actividades en el exterior.** También se deberían ofertar actividades de participación libre en entornos naturales.

- **Actividades grupales.** Para la segunda parte del encuentro se deberían realizar nuevamente actividades en grupo.

Es importante destacar el papel del profesor, o profesores, de cada uno de los centros educativos que deben tener una la misión en los encuentros basada en ayudar a coordinar la actividad junto con la organización, pudiendo facilitar al máximo que la jornada se desarrolle lo más dinámicamente posible.

6.2. Dinamización de actividades y contenidos a través de las nuevas tecnologías.

Cualquier portal web en el que se muestren los contenidos no sólo debería pretende ser un elemento divulgativo del mensaje del programa que se desarrolle, sino que también debería ser un canal de comunicación interactivo y una herramienta didáctica para profesores y alumnos en consonancia con las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

Ejemplo: Creación de una Liga sobre educación en valores a través de la actividad física y el deporte.

Para el desarrollo de cualquier programa se deben buscar nuevas maneras de atraer la participación de los alumnos. Una opción es la de utilizar una Liga virtual como herramienta que a la vez pueda ser educativa, atractiva, participativa y que aproveche el atractivo de las nuevas tecnologías.

Se trata de buscar una serie de actividades didácticas on-line, muy en consonancia con las nuevas tecnologias 2.0, en un formato muy atractivo para el alumnado y cuyas características técnicas permitan al docente tener un conocimiento del proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Sería una competición on-line en la que los participantes puedan trabajar la educación en valores a través de diferentes actividades interactivas relacionadas con la práctica de la actividad física y el deporte. El formato de la competición puede ser el de liga, en dónde cada jornada tenga un número determinado de actividades y en función de las respuestas se obtenga una puntuación. La participación puede estar abierta a toda la comunidad educativa.

Cada actividad se puede componer de una pregunta, apoyada con recursos audiovisuales como vídeos e imágenes que permitan ser analizados para responder adecuadamente.

6.3. Acciones formativas para el profesorado.

En los distintos programas de educación en valores llevados a cabo en Castilla-La Mancha siempre se han diseñado distintas acciones formativas (seminarios), algunos de ellos en colaboración con UNICEF con quienes existe un convenio marco de colaboración, para formar a los docentes (maestros y profesores de Educación Física) con el fin de facilitar el trabajo con los más jóvenes y crear un banco de buenas prácticas con las distintas experiencias que se estén llevando a cabo por parte de los mismos.

Esta acción constituye una importante herramienta para el desarrollo en el aula de los contenidos de la campaña por parte de los profesionales docentes que se encuentran en nuestros centros educativos.

6.4. Cualquier programa puede desarrollar múltiples ejes de actuación, entre los que aconsejamos profundizar en los siguientes:

- Visitas de deportistas de alto nivel a los Centros Educativos, junto con los técnicos del programa, en los que se pueda exponer la metodología de trabajo.

- Concursos de las Artes plásticas y visuales.

- Premios anuales al “Juego Limpio en el Deporte y en la Actividad Física”.

Como reconocimiento a los valores del deporte para estas etapas educativas se deberían diseñar Premios al Juego Limpio que pudiesen terminar en algún evento más visible como por ejemplo una Gala del Deporte en Edad Escolar.

En resumen, cualquier programa de educación en valores que se ponga en marcha en el seno del sistema educativo, debería desarrollar herramientas que puedan servir como instrumento pedagógico y educativo para mejorar la convivencia en los centros, creando un clima más favorable de trabajo en los mismos, de respeto a sus normas internas, de mejora de la convivencia y para una educación activa, integradora y de calidad.

7. Reflexiones finales.

7.1. Las actitudes son contagiosas.

Reflexionar sobre el papel del deporte en nuestra sociedad, supone hacerlo sobre uno de los fenómenos característicos y más destacados de la misma, ya que detrás de su aparente simplicidad, esconde una enorme complejidad social y cultural.

De las múltiples definiciones de este concepto, cabe destacar la que hizo el Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre el Código de Ética Deportiva (1992), al indicar que el “Juego Limpio” significa mucho más que el simple respeto de las reglas. Abarca los conceptos de amistad, de respeto del adversario y de espíritu deportivo. Es, más que un comportamiento, un modo de pensar. El concepto se extiende a la lucha contra las trampas, contra el arte de engañar sin vulnerar las reglas, contra el dopaje, la violencia física y verbal, la desigualdad de oportunidades, la excesiva comercialización y la corrupción.

Por todo ello, el deporte representa una magnífica preparación para la vida, ya que educar en valores a través del deporte es educar en valores para la vida diaria.

Existen claros ejemplos de la conexión que se produce entre los valores que infunde el deporte y el comportamiento de las personas, no sólo durante la práctica de la actividad físico-deportiva, sino también como medio de entretenimiento, consiguiendo derribar barreras sociales y fomentando la integración.

Podemos, por tanto, afirmar que el deporte es un buen instrumento para educar y que la práctica del juego limpio se puede transmitir de unos a otros, ya que asimilar estas reglas

supone apoderarse de una serie de ventajas para una vida llena de desafíos. Ponerlas en práctica es una urgente necesidad en la sociedad actual.

Cuando uno actúa, no sólo elige lo que hará, sino también en qué se convertirá y en qué convertirá a los que tiene a su alrededor. Es decir, transmite siempre lo que es e influye en otros. El comportamiento se contagia. Los cambios en el comportamiento que sí dependen de cualquier persona son las actitudes interiores que toma diariamente frente a sus circunstancias externas.

Pero, ¿cómo podemos contagiar de los valores positivos del deporte a toda la sociedad para que se vea beneficiada de los mismos?

Antes de contestar a esta pregunta debemos advertir que el deporte por sí no implica valores positivos ni negativos sino que como dice Subirats "su valor educativo se encuentra siempre sujeto al modo en que se desarrolle su práctica y los conceptos a los cuáles se vincule".

La fórmula consiste en aprender a aprender de las conductas positivas que se den en cualquier actividad, como una labor educativa que nos compete a todos: padres y madres, amigos, educadores y entrenadores, responsables públicos, medios de comunicación, y al resto de la sociedad en su conjunto. Para favorecer su valor educativo debemos buscar el modo de poder conectar y transmitir una idea o sentimiento por influencia de otra persona, esto es contagiar actitudes.

Conscientes de que el deporte conecta con la juventud en un lenguaje que ellos comprenden bien, los deportistas encarnan un ejemplo directo para transmitir estos valores con los que todos nos podemos sentir identificados. Sus hazañas deportivas, sus gestos, suponen modelos de conducta en los que la juventud se ve reflejada e imitan de manera inconsciente algunas de sus actitudes en otros aspectos de su vida. Todo ello, unido a la pasión que suscita el deporte, su capacidad de unir e integrar a las personas como pocas cosas pueden hacerlo y de su habilidad para cautivar a millones de individuos de todo el mundo y mantenerlos hipnotizados frente al televisor por un evento deportivo, hace que podamos ver múltiples ejemplos favorecedores del desarrollo personal y social. Modelos de superación, de lucha contra cualquier tipo de discriminación, de integración, de solidaridad, de trabajo en equipo, etc., los tenemos cada día a nuestro alcance y, a través de ellos, todos podemos aprender. Por ejemplo, los deportistas que son capaces de terminar una maratón, no sólo de obtener una buena marca, son una clara muestra de superación personal. En este sentido los medios de comunicación deben asumir un compromiso responsable para difundir sus valores educativos, no sólo con ejemplos del deporte de máximo nivel.

Teniendo en cuenta la importancia de practicar el Juego Limpio, debemos intentar contagiar a los demás con nuestro ejemplo. La magia del deporte es su poder para contagiar esta actitud, y el secreto del éxito se basa en poder aplicarla a nuestras vidas.

Todos debemos ser conscientes de la necesidad de educar a través del deporte y unir esfuerzos para preservar su función social y educativa, así como promover todas y cada una de las iniciativas que faciliten la sensibilización, el compromiso y el desarrollo de sus valores.

Su utilización adecuada permitirá que la sociedad en su conjunto pueda cumplir a través del deporte los retos y compromisos que se proponga, compartiendo ilusiones y aunando esfuerzos, basándose en el desarrollo personal y en el compromiso con los valores éticos.

7.2. Todo se repite un domingo cualquiera.

Un domingo cualquiera, en miles de campos de fútbol, pabellones polideportivos, piscinas y otras instalaciones para la práctica de actividad física de todo el mundo se producen multitud de situaciones y comportamientos en torno al fenómeno deportivo, que no podemos controlar. Unas se producen con motivo de **VER** deporte, ya sea asistiendo a un espectáculo deportivo o a través de la televisión. Otras se producen como consecuencia de la práctica de

actividad física, es decir, al **HACER** deporte. Al definir a alguien como deportista, podríamos distinguir en denominarlo como deportista "activo" (si practica deporte) o deportista "pasivo" (si sólo ve deporte).

Según el último estudio del Centro de Investigaciones Sociológicas (2010), sobre los hábitos de vida de la población española, el 43% de los ciudadanos comprendidos entre 15 y 75 años hacen deporte (de los cuales un 75% lo hace por su cuenta y sin preocuparse por competir). Si contamos a los deportistas pasivos, el tanto por ciento sería increíble. Por ello, un amplio apartado de dicha encuesta sobre los hábitos deportivos, al igual que en el informe anterior (2005), se desarrolla ampliamente al entender que una de las vías de expansión del deporte cada vez más implantada en nuestra sociedad es la del deporte como un "producto de consumo y espectáculo de masas", como un gran medio de entretenimiento social.

El deporte como espectáculo, debido a las enormes connotaciones de carácter emotivo que genera, se ha convertido, a través de las grandes competiciones y de sus protagonistas, en un espejo en el que se identifica gran parte de la población.

Coincidimos con José María Cagigal (1981), al analizar la influencia del deporte espectáculo sobre los jóvenes y entender que los valores del deporte-espectáculo son diferentes a los del deporte educativo.

Han sido los diferentes medios de comunicación, principalmente la televisión por los intereses emanados de los índices de audiencia de los programas deportivos, los que han contribuido a la difusión, popularización y desarrollo del deporte contemporáneo. Según autores como De Miguel (1992) y García Ferrando (2005), "el deporte y la televisión han llegado con el transcurso del tiempo a depender estrechamente entre sí, ya que si bien es cierto que el deporte se ha popularizado gracias a la televisión, no es menos cierto que la televisión ha encontrado en el deporte uno de los medios más sencillos y asequibles para incrementar la audiencia". Hasta el punto de que podríamos plantearnos en la relación de deporte y espectáculo hasta dónde prima cada una de las partes y quién antecede a quién: ¿deporte-espectáculo o espectáculo-deporte?

Muchos directivos, gestores y organizadores del deporte como espectáculo-entretenimiento han encontrado un enorme negocio de miles de millones de euros en esta fórmula de desarrollo del deporte. Las sinergias para lograrlo son claras, tal como afirmaba en un artículo el director ejecutivo de la Euroliga, Jordi Bertolomeu (julio de 2010), al plantear que "hoy en día los organizadores del deporte como fórmula de espectáculo deben convencer a los otros protagonistas (clubes, directivos, entrenadores, jugadores, árbitros, etc.), de que su actividad tiene un único destinatario: el aficionado, el consumidor de este producto que hoy es el deporte profesional, porque el deporte espectáculo cumple básicamente una función de entretenimiento social".

La dependencia entre deporte y espectáculo es tal, que se ha llegado incluso a condicionar al deporte mismo, tratando de buscar lo que el consumidor pasivo de deporte quiere ver, adaptado al público los sistemas de competición, los calendarios o las normas (como por ejemplo, el famoso gol de oro en fútbol, los tiempos muertos en varios deportes, etc.), tratando de hacer una experiencia lo más emocionante e interactiva posible, apoyándose en la tecnología más avanzada (gran número de cámaras para tener tomas desde los ángulos más insospechados, repeticiones con cámaras superlentas para captar hasta el más mínimo detalle, etc.).

Todo ello con un único fin: intentar que el espectador se identifique al máximo con los deportistas reales a quienes admira, tratando de amplificar su ilusión y hacerlo durante el mayor número de horas posible, ofreciendo una programación tan atractiva que no necesitas nada más para pasar todo un día "haciendo deporte frente al televisor". El espectador trata de creerse uno de esos deportistas admirados como ídolos, y lo hace sin tener que moverse de su butaca, sin exigir nada de esfuerzo a su organismo y en muchos casos mientras consume comidas y bebidas poco saludables. El objetivo de esta oferta, perfectamente diseñada y pensada para crear ciudadanos pasivos, se basa en buscar la rentabilidad económica por encima de todo. Pero en muchos casos lo que se obtiene es un estimulo hacia el sedentarismo,

una consecuencia contraria a lo que buscan muchas de las entidades encargadas de promover la actividad física y el deporte. Hemos llegado a lo que Ritzer denominó la “macdonalización de la sociedad”.

Esta necesidad de conformarnos con un ocio pasivo fue adelantada por el sociólogo Eric Dunning (1992), al afirmar que “en una sociedad de masas cada vez más urbanizada y sometida buena parte de su población a trabajos de carácter sedentario y rutinario, el deporte se ha convertido, en una actividad que produce excitación en unas sociedades poco o nada excitantes”.

Pues bien, conscientes de que es muy difícil combatir con este modelo de negocio y con una industria bien organizada en la que en muchos casos los valores que transmiten a través del deporte espectáculo distan mucho de los ideales, enseñados en los centros escolares o escuelas deportivas de base, desde todos los ámbitos se debería insistir en proponer vías para explorar las enormes posibilidades de esta forma de deporte con sus repercusiones.

Sí, seguramente seamos el país del mundo que mejores resultados deportivos ha obtenido en la última década. Estamos en el “G8 del Deporte mundial”, pero tristemente también nos encontramos en el G8 si hablamos de los índices de obesidad infantil y de sedentarismo, bastante lejos de tener una población infantil activa, si nos comparamos con la media de los países nórdicos, Australia, Canadá, etc. Todos los agentes implicados en el desarrollo del mundo del deporte, deberían emplear sus esfuerzos en tratar de aprovechar los resultados deportivos para promover estilos de vida activos, en todas las edades, intentando inculcar sus valores positivos y sus posibles transferencias a la vida diaria. Algo que, sin duda, contribuirá a desarrollar a las personas con su práctica y, por consiguiente, a la sociedad en su conjunto.

Entendemos que el verdadero reto para todos: entidades políticas, dirigentes deportivos, entrenadores, padres y madres, etc. debería ser intentar potenciar un deporte como espectáculo que sirva para motivar a la gente para que haga un uso inteligente de su tiempo libre y facilitándole el acceso a la práctica deportiva. En esta labor, los medios de comunicación tienen un importante papel que desarrollar para persuadir a los ciudadanos y poder conseguir que cambien la pasividad por la actividad.

Tal y como afirman Pardo y Durán (2006), en su análisis sobre la actividad física y los medios de comunicación, el deporte, por sí mismo, no es generador de valores positivos ni negativos, los valores que por él se transmitan dependerán del uso que de él se haga.

Existen muchos estudios que analizan estas relaciones y algunos de los hábitos nocivos que se producen. Uno de los más recientes es el del investigador Darin Erickson, de la Universidad de Minnesota (EEUU), que trata de analizar la relación entre la afición al deporte y al alcohol. Defienden la necesidad de “realizar cambios en las políticas de los estadios (poner límites a las bebidas alcohólicas o no vender a los que estén ebrios)”. Como es sabido, en España está prohibido el consumo de alcohol en los estadios y otros recintos deportivos, pero siempre hay quien entra a un campo exaltado por el consumo previo a la entrada o se salta los controles de seguridad. Las consecuencias son claras: violencia verbal (con insultos, cánticos racistas, etc.) o violencia física entre grupos ultras de distintas aficiones, con más frecuencia de la que nos gustaría. Todo esto, desgraciadamente, forma parte de un domingo de fútbol cualquiera. Es curioso, y sería motivo de análisis, pero en deportes como el rugby o el balonmano en los que hay menos contacto físico que en el fútbol no se producen tantos incidentes violentos como ni dentro ni fuera de los estadios.

La función social del deporte debería contribuir a la creación de importantes valores positivos. Pero tal y como afirma Gutiérrez Sanmartín (2003), existe una “invasión constante de los modelos profesionalizados del deporte adulto sobre los objetivos del deporte infantil, mucho más educativos”. De alguna manera, la presencia diaria de estos modelos, la emulación de la práctica de los adultos y la forma en la que se produce la transmisión de los valores, nos “educa” a una gran mayoría. Esta situación ocasiona una distorsión del verdadero valor

educativo que se pretende conseguir a través del deporte, desfigurando los objetivos educativos a la vez que sólo se buscan resultados a cualquier precio.

Será imprescindible avanzar en la educación deportiva de directivos, deportistas, entrenadores, padres y madres, etc. para llegar a asumir que la práctica de la actividad física y el deporte es una fuente de bienestar y de realización personal, con efectos beneficiosos en numerosos ámbitos de la persona, como la salud, y en la adquisición de valores necesarios para la vida colectiva.

Un domingo cualquiera vas a ganar o perder haciendo deporte o viendo a tu equipo favorito. La cuestión es, ¿cómo quieres hacerlo?

El título de ésta reflexión es un pequeño tributo a la película **Any Given Sunday** (1999), sobre fútbol americano, dirigida por Oliver Stone e interpretada por Al Pacino, la cual podemos resumir con una de las frases que dice el personaje que interpreta y que perfectamente puede servir para que la asumamos como un mensaje directo a nuestro sistema deportivo:

"De ustedes depende. O aprendemos a pelear como equipo, o perderemos como individuos".

Al Pacino

Un domingo cualquiera tendremos que volver a reflexionar.

8. Anexo. Lectura recomendada:

CARTA DE UN NIÑO A UN PADRE. Autor del texto: anónimo.

Papá, ¿qué estás haciendo?

No sé como decírtelo. Seguramente crees que lo haces por mi bien, pero no puedo evitar sentirme raro, molesto, mal. Me regalaste un balón cuando apenas empezaba a andar. Aun no iba a la escuela y me apuntaste al equipo. Me gusta entrenar durante la semana, bromear con los compañeros y jugar el sábado, como hacen los equipos grandes, pero cuando vas a los partidos…No sé.

Ya no es como antes. Ahora no me das una palmadita cuando termina el partido ni me invitas a un refresco. Vas a la grada pensando que todos son enemigos, insultas a los árbitros, a los entrenadores, a los jugadores, a los padres del equipo contrario...

¿Por qué has cambiado? Creo que sufres y no lo entiendo. Me repites que soy el mejor, que los demás no valen nada a mi lado, que quien diga lo contrario se equivoca, que solo vale ganar.

Ese entrenador del que dices es un inepto, es mi amigo. El que me enseña a divertirme jugando y a amar éste deporte.

El chaval que el otro día salió en mi puesto...¿te acuerdas?...si hombre, aquel a quien estuviste toda la tarde criticando porque no sirve ni para llevarme la bolsa, como tu dices.

Ese chico está en mi clase. Cuando lo ví el lunes, me dio vergüenza.

No quiero decepcionarte. A veces pienso que no tengo suficiente calidad, que no llegaré a ser profesional del fútbol y ganar cientos de millones como tú quieres.

Me agobias. Hasta he llegado a pensar en dejarlo, pero me gusta tanto...

Por favor, no me obligues a decirte que no vengas a verme jugar.

"No hay vocación más noble ni responsabilidad mayor que la de facilitar los medios a hombres, mujeres y niños en las ciudades y pueblos de todo el mundo para que puedan vivir mejor."

Kofi A. Annan

9. Bibliografía.

BARBERÁ, V. (2001). *Como educar en la responsabilidad*. Madrid: Santillana.

BERNÁ,D. et al (2001). *Educación en valores humanos*. Sesiones prácticas IES Ítaca Zaragoza. Diputación General de Aragón

BARRON, A. (1997). *Aprendizaje por descubrimiento. Análisis crítico y reconstrucción*. Salamanca: Amarú.

BLAZQUEZ, D. (1990). *Evaluar en Educación física*. Barcelona. INDE.

BLAZQUEZ, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar.* INDE. Barcelona.

BOLÍVAR, A. (1998). *Educar en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla. Junta de Andalucía.

BOLÍVAR, A. (1997). *La Evaluación en valores. Hacer reforma*. Madrid. Anaya.

CAGIGAL, J.M. (1990). *Deporte y agresión*. Madrid. Anaya.

CONTRERAS, O. (1998). *Didáctica de la Educación física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.

DELORS, J. et al (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid. Santillana.

DEL VALLE, S.; DIAZ, P.; VELÁZQUEZ, R.(2003). *Guía Didáctica para EF*. Madrid: Almadraba.

DEVÍS DEVÍS, J. (1995). Deporte, educación y sociedad: hacia, un deporte escolar diferente". *Revista de Educación,* nº 306, pp. 455-472.

DURÁN, J. (1985). *Estudio de la violencia deportiva en Europa*. En ICEF, Agresión y violencia en el deporte. Un enfoque interdisciplinario. Madrid. CSD.

GUTIÉRREZ, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La Actividad Física y el Deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid. Edit. Gymnos.

KUNG, H. (2000). *Proyecto de una ética mundial.* Madrid. Ed. Trotta.

LE BOULCH, J. (1991). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*. Buenos Aires: Paidos.

PIAGET, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona. Fontanella, Ed. Española 1983.

PRAT, M. y SOLER, S. (2003). Actitudes, valores y normas en Educación Física y el Deporte. Barcelona. Inde.

SAENZ-LOPEZ, P. (1997). *La Educación física y su didáctica*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.

SANCHEZ BAÑUELOS, F. (1984). *Bases para una didáctica de la Educación física.* Madrid: Gymnos.

VUORI, I.; FENTEN, P.; SVOBODA, B.; PATRIKSSON, G. ANDREFF, W.; y WEBER, W. (1995). *La función del deporte en la sociedad.* Consejo Superior de Deportes. MEC. Madrid.

10. PÁGINAS WEB DE INTERÉS

Portal del Deporte en Edad Escolar en Castilla-La Mancha.

http://www.deportesclm.com

Portal del Juego Limpio y el Fair Play de la Real Federación Española de Fútbol.

http://www.rfef.es/index.jsp?nodo=290

Portal del Consejo Superior de Deportes

http://www.csd.gob.es/csd/competicion/05deporteescolar/

Fundación Deportiva Municipal de Valencia.

http://www.deportevalencia.com/deportescolar/deportescolar.asp

Plan de Deporte en Edad Escolar de Barcelona.

http://www.bcn.es/plaesportescolar/es/plan-esport-escolar.html

Proyecto “Juégala” del Fútbol Club Barcelona sobre Deporte y Ciudadanía.

http://www.juga-la.cat/cas/jugala/cercles.php

Campaña “*Cuenta hasta tres*”: orientaciones para las familias (Ayuntamiento de Barcelona).

http://www.comptafinsatres.com/ca/index.html

Plan del Deporte en edad escolar de Andalucía.

http://educacion.ustea.org/node/20597

Instituto Navarro del Deporte (IND).

http://www.navarra.es/home_es/Temas/Deporte/default.htm

Portal de UNICEF relacionado con la Actividad Física, Nutrición e Higiene.

http://www.enredate.org/

Portal de Educación en Valores.

http://www.educacionenvalores.org/

HERRAMIENTAS PRÁCTICAS PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN EL DEPORTE INFANTIL

Jiménez Martín P.J.

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte – INEF

Universidad Politécnica de Madrid

Introducción.

La actividad física y el deporte se han vinculado tradicionalmente con toda una serie de valores sociales y personales que revierten en beneficio de sus practicantes. Es más, la sociedad moderna actual demanda de la actividad física y el deporte, como uno de los factores más significativos que contribuyen a la salud de los ciudadanos, su contribución a la resolución de problemas como la prevención de la violencia, integración en grupos marginales, la prevención y rehabilitación de drogodependencias, etc. (Hellison, 1995; Vázquez, 1989).

Destacados autores en el área de Educación Física han señalado el destacado papel que juega la actividad física y el deporte en la promoción de valores sociales y personales (DeBusk y Hellison, 1989; Figley, 1984; Fragleigh, 1990; Gutiérrez, 1995; Hellison, 1973, 1978, 1991, 1995; Miller, Bredemeier y Shields, 1997; Miller y Jarman, 1988; Spencer, 1996; Tomme y Wendt, 1993; 1997; Wandzilak, 1985). Pero frente a una retórica engañosa y perjudicial que presenta al deporte, en cualquiera de sus manifestaciones, como algo bueno y positivo, lo cierto es que un mínimo sentido crítico de la realidad, pone de manifiesto que este fenómeno se presenta plagado de ambivalencias y contradicciones. Es evidente que la Actividad Física y el Deporte pueden ser fuente de integración social, tolerancia, solidaridad, independencia y confianza en uno mismo... Pero también pueden serlo de conflictos, violencia, intolerancia y exclusión (Weis, 1979).

Los valores no se promocionan por el simple hecho de la práctica deportiva, tan sólo se ponen de manifiesto los valores que ya estaban afirmados en la persona que la realiza. Luego la Actividad Física y el Deporte como tales no educan en valores, sino que depende de la utilización que se haga de los mismos por la persona que los utiliza. Para que verdaderamente se dé una educación en valores hay que establecer: una metodología precisa con unos objetivos concretos; unas actividades y estrategias prácticas que los hagan operativos; y unas técnicas de evaluación que permitan confirmar si se ha producido una mejora en los valores y actitudes de los alumnos tras la intervención. Esto supone invertir tiempo en las clases y eliminar algunos aspectos del currículum (Figley, 1984; Gutiérrez, 1995, 1997; Hellison, 1991, 1995; Miller y Jarman, 1988; Wandzilak, 1985).

1. Reflexiones en torno a las conductas violentas.

Dentro del ámbito educativo, los estudios que se vienen realizando sobre la violencia escolar y su prevención son sumamente recientes. Estos surgieron como consecuencia de la presión ejercida por los medios de comunicación a partir del suicidio de tres adolescentes suecos en los años setenta provocados por la ansiedad que sufrían al sentirse perseguidos, intimidados y acosados por algunos de sus compañeros en clase. La importancia concedida por los medios ayudó a que se extendiese a otros países a finales de los ochenta y que llegase a España a principios de los noventa (Ortega y Mora, 1997).

La violencia dentro del ámbito educativo es un grave problema debido a las enormes repercusiones que produce, y no puede ser pasada por alto. La violencia además de afectar a la víctima con daños físicos y psicológicos que pueden conducirla al aislamiento, la inadaptación social y el fracaso escolar, afecta también al agresor que no llega a resolver sus problemas y puede llegar a creer que las normas están para saltárselas, degenerando a la larga en conductas delictivas, puede afectar a los espectadores, que pierden la sensibilidad ante los problemas de los demás y tienen miedo a verse envueltos en ella e incluso puede

afectar al centro educativo porque disminuye la calidad de vida de sus integrantes al crearse un clima de hostilidad e inseguridad (Díaz, 1995; Ortega y Mora, 1997).

Entre las múltiples intervenciones que se están haciendo en Europa para la prevención de la violencia destaca una mayor concienciación hacia la necesidad de una educación orientada en la promoción de valores y el desarrollo de las habilidades sociales de relación a través de cursos de formación para los profesores, programas de formación para la interpretación de los medios de comunicación, el intercambio con jóvenes de otros países, el fomento del trabajo social juvenil desarrollando visitas a centros de refugiados y la colaboración con inmigrantes, la mayor implicación de los padres en los programas de intervención, la utilización del deporte extraescolar para favorecer la ocupación positiva del tiempo libre, la búsqueda del aumento en los puestos de trabajo... (Funk, 1997).

Dentro de las numerosas definiciones que se han hecho de la violencia destacamos la del autor alemán Funk Walter por considerarla una de las más completas ya que añade además de su efecto sobre las personas, la actitud hostil hacia el entorno educativo: “La violencia escolar abarca todo el espectro de actividades y acciones que causan dolor o lesiones físicas o psíquicas a las personas que actúan en el ámbito escolar, o que persigue dañar los objetos que se encuentran en dicha actividad” (Funk, 1997:55).

Según los diferentes estudios cuando nos referimos a la violencia debemos entenderla en todos sus aspectos entre los que se incluyen: el acoso sexual, los insultos y burlas, las agresiones físicas y peleas, el aislamiento, las amenazas, el hostigamiento, el maltrato al material y las instalaciones, las pintadas... (Funk, 1997; Díaz, 1995; Ortega, 1994; Ortega y Mora, 1997)

2. Programas de intervención en la promoción de valores sociales y personales.

En los programas de intervención que se están planteando para la promoción de valores y la prevención de conductas violentas se trabajan especialmente cinco aspectos clave: 1) La empatía, o la capacidad de percibir los intereses, deseos, necesidades y vulnerabilidades de los demás; 2) el fomento del razonamiento moral y la adopción de perspectivas; 3) la motivación para la adherencia a los programas; 4) la autonomía; 5) y la concienciación sobre su futuro social y profesional (Collingwood, 1997; Cutforth, 1997; Danish y Nellen, 1997; Goleman, 1997; Hellison, 1995; Martinek y Griffith, 1993; Martinek y Hellison, 1997, 1998; Miller, Bredemeier y Shields, 1997; Stiehl, 1993 y Parker, Kallusky y Hellison 1999)

Alguno de los errores a los que se han sometido muchos de estos programas han sido: 1) “Culpabilizar a la víctima”, es decir, ver a los jóvenes conflictivos como los responsables de todos los problemas en vez de culpar a las deficiencias del sistema. 2) centrase más en las deficiencias y debilidades que padecen estos jóvenes en vez de tratar de potenciar la construcción de sus puntos fuertes y sus posibilidades; 3) no tener en cuenta la realidad y la cultura donde se desenvuelven estos jóvenes, planteando como objetivos valores que corresponden a jóvenes modelo; 4) plantear los programas como simples actividades recreacionales y de ocio sin ningún trabajo de reflexión por detrás; o 5) no tener en cuenta que la simple información no es suficiente.

La Importancia de actuar bajo la idea de modelos ecológicos en los programas también se ha hecho evidente ya que la actividad física y el deporte por sí solos no son la solución para resolver los problemas en los que se encuentran inmersos estos jóvenes. Son solo una pieza del puzzle que necesita de una intervención global donde se impliquen todos los factores que rodean a estos jóvenes (Camps, 1998; Gutiérrez, 1996; Hellison, 1995; Beller y Stoll, 1993; Vázquez, 1989).

A partir de los trabajos de Bluechardt (1995); Camps (1998); Camps y Giner (1998); Collingwood (1997); Danish y Nellen (1997); Díaz (1995); Gutiérrez (1995); Goleman, (1997); Hellison (1995); Lawson (1997); Martinek y Hellison (1997); Martinek, Mclaughlin y Schilling (1999); Ortega (1994); Parker, Kallusky y Hellison (1999); y Sánchez (1999), se puede señalar que gracias a la experiencia adquirida tras muchos años de aplicación de diferentes programas de prevención se han ido definiendo una serie de factores que hay que tener en cuenta a la

hora de efectuar intervenciones para actuar de forma más global: 1) conseguir la implicación familiar, 2) conectar los programas en red con servicios o programas sociales que se estén desarrollando a nivel local o en la ciudad, ofreciendo un programa complementario sin dar la impresión de querer competir con ellos o desestimarlos, 3) integrar a la gente del barrio e incluso a los negocios de la zona para apoyar los programas; 4) implicar a la universidad para crear en los futuros ciudadanos una conciencia de apoyo a estos colectivos también es muy importante; y 5) lo que es más importante y difícil en muchos casos, conseguir la implicación estatal.

3. Principales teorías sobre la promoción de valores sociales y personales.

Hoy en día, existen algunos profesionales que siguen considerando que la actividad física y el deporte no pueden transmitir valores justificándolo en el reducido horario escolar que se concede a la Educación Física semanalmente en el curriculum escolar; tiempo insuficiente para poder efectuar un cambio en los valores y actitudes de los alumnos (Hellison, 1991). Otros consideran directamente que "educar en valores" no es algo que corresponda a esta materia y también hay aquellos que, siguiendo la línea de la psicología comportamental, creen que es muy difícil o casi imposible hacer algo dados los numerosos factores a tener en cuenta y que actúan contradictoriamente, como son: la influencia del ambiente de casa, de los amigos, de los medios de comunicación, la influencia de las normas sociales… (Figley, 1984; Spencer, 1996).

Sin embargo, las intervenciones actuales ponen de manifiesto que a través de estrategias específicas de intervención se está promocionando el desarrollo social y personal de los alumnos aportando pruebas de que la actividad física y el deporte son válidos para promocionar valores sociales y personales. Dentro de las numerosas intervenciones, a nivel mundial, que se han venido realizando desde los años 60 en la promoción de valores a través de la actividad física y el deporte, destacan tres corrientes o teorías principales. Attarain (1996); Díaz (1996); Enesco y Sierra (1994); Figley (1985); Gutiérrez (1995); Hellison (1991, 1995); Hersh, Reimer y Paolitto (1998); Kohlberg, Levine y Hewer (1983); Paya (1997) y Wandzilak (1985).

a) Educación del Carácter. Enmarcada dentro de la teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura, sostiene que la transmisión de las normas y valores tradicionales se produce por el impacto continuo que la sociedad ejerce sobre sus ciudadanos, siendo asimiladas las normas a través de procesos como la imitación de modelos y de personas significativas, la repetición, la observación, los refuerzos y castigos. Dentro de la actividad física y el deporte esta corriente ha quedado reflejada en la creencia tradicional de que a través de la simple práctica físico-deportiva los practicantes adquieren una serie de valores como el respeto a las reglas, la cooperación, la disciplina, el juego limpio..., y ha dado lugar al error de que en numerosos programas de prevención se diese por hecho que la simple realización de actividad física ayuda a crear hábitos de vida saludables de por sí...

A pesar de las críticas que es pueden hacer a esta corriente, aporta algo fundamental: la toma de conciencia de la poderosa influencia que ejerce el entorno sobre las personas, y la necesidad de utilizar modelos de intervención de carácter global o ecológico que intenten implicar al mayor número posible de sectores relacionados.

b) Clarificación de Valores. Esta corriente, enmarcada en ámbito educativo, sostiene que los valores han ido cambiando a lo largo del tiempo en cada sociedad y que incluso estos son distintos en las diferentes culturas. Ante esta realidad debe ser la propia persona la que decida qué valores son importantes para su vida, y que establezca su propio sistema de valores con los que quiere comprometerse. Además, los alumnos están enfrentados en sus vidas a posturas contradictorias y conflictivas por las opiniones que reciben de sus padres, amigos, profesores, medios de comunicación, etc., de modo que considera que es inútil moralizar a los alumnos con unos determinados valores considerados "universales" ya que tampoco se sabe cuales son los "correctos". Según ellos los valores son algo relativo y de igual valor, y dejan tan sólo una ética de situación.

La metodología que utiliza esta corriente para la promoción de valores consiste en el trabajo mediante pequeños grupos de discusión donde los alumnos deben elegir libremente sus valores frente a una gran variedad de alternativas que se les presentan, deben considerar las consecuencias de cada elección y actuar después en su vida según los valores que hayan elegido. El educador debe ayudarles sin juzgarles o tratando de modificar sus elecciones, ofreciendo cuestiones y problemas que ayuden a los alumnos a clarificar sus ideas.

c) El Desarrollo Cognitivo-Estructural. Esta corriente junto a la de Educación del Carácter, citada anteriormente, son las que mayor influencia han tenido en los numerosos modelos de intervención que se han elaborado dentro del ámbito de la Educación Física para educar en valores. Esta corriente desarrollada por Laurence Kolberg, bajo la influencia de Jean Piaget, ha sido capaz de definir los estadios del proceso del desarrollo cognitivo a nivel ético que toma lugar en las personas y los medios que se pueden utilizar para ayudar a evolucionar en el progresión moral.

Según Kohlberg, el objetivo de la educación es desarrollar el razonamiento moral de las personas a través de estrategias que favorezcan la capacidad de reflexión crítica sobre los asuntos morales y las normas, en un proceso que muestre la superioridad de unos valores sobre otros. Para favorecer el progreso moral es fundamental la discusión sobre asuntos morales y el diálogo e intercambio de puntos de vista con otras personas. La adopción de perspectivas además nos ayuda a ponernos en el lugar de los demás y nos obliga a razonar teniendo en cuenta puntos de vista distintos al nuestro; esto favorece la empatía y el mejor conocimiento de uno mismo al compararnos y diferenciarnos de los demás.

En la reflexión es fundamental que los sujetos se impliquen activamente en la exposición de sus argumentos y que consideren los puntos de vista de los demás en vez de “escuchar” simplemente las opiniones ajenas Para conseguirlo es necesario la utilización del conflicto moral. Cuando el sujeto se implica activamente a través de conflicto, se produce un desequilibrio en su estructura moral porque, al ser desafiado en sus explicaciones, creencias o valores, se crea en él un conflicto interno que tratará de resolver ya sea incorporando elementos nuevos que hasta ahora no había considerado o reorganizando sus propias ideas.

Los estudios confirman que las personas son sensibles a los puntos de vista de aquellas personas que están en un estadio superior al suyo y nunca a los de un estadio inferior, y este interés se traduce muchas veces en un progreso en su juicio moral. Pero si la distancia de razonamiento moral entre individuos es muy grande no se observan beneficios en las personas de niveles inferiores. Esto se traduce a que en el ámbito de nuestras clases debemos favorecer la reflexión entre compañeros porque muchas veces es más beneficioso el diálogo con un compañero que está en un estadio algo más elevado que con el profesor que siempre estará en un estadio muy superior de razonamiento moral.

Para evaluar el progreso en el razonamiento moral Kohlberg utiliza “dilemas” constituidos por valores en conflicto. Estos pretenden crear conflictos sociocognitivos que obliguen al alumno a reestablecer el equilibrio en niveles superiores de juicio moral hacia posturas más autónomas basadas en principios más universales.

4. Estrategias para la prevención de la violencia.

Dentro de este apartado se van a describir cinco estrategias básicas para prevenir la violencia de nuestros alumnos en las clases.

4.1- Establece un clima de confianza en clase.

Antes de intervenir hacia el exterior es importante reflexionar sobre nosotros mismos e investigar cuál es nuestra actuación y forma de pensar como educadores. Es lo que normalmente se define cómo determinar el perfil de educador en la enseñanza que adoptamos. Fruto de once años de experiencia, y de entrevistas en profundidad realizadas a educadores que han destacado por el clima de confianza que generaban en sus clases a la hora de trabajar en valores, se expone a continuación cinco conclusiones que pueden servirte de ayuda.

a) Conoce a tus alumnos: Todo lo que enseñamos en nuestras clases carece de sentido si no somos capaces de conectar con los alumnos, y la mejor forma de hacerlo es conociéndoles. Conocer a tus alumnos supone un trabajo diario en que les preguntes, incluso fuera de clase, por su vida, gustos, aficiones, miedos, problemas, preocupaciones, necesidades, si todo les va bien...; debes llegar a conocer individualmente a cada alumno.

b) Ten claro hasta donde te puedes implicar emocionalmente: Conforme vas adquiriendo confianza con estos chavales se empiezan a abrir contándote sus problemas personales, muchos de los cuales te pueden impactar mucho personalmente. Es muy importante que les escuches porque necesitan contárselo a alguien, pero también es esencial aprender a establecer una distancia tanto emocional como profesional para no dejarse arrastrar ante muchas situaciones de verdadera injusticia, siendo consciente de que tú no puedes resolverles su vida. Podrás actuar en algunas situaciones ayudándoles, pero en otras, cuenta siempre con la colaboración de profesionales. Quizás sea de ayuda tener claro que tu aportación se encuentra en que les estás dando la oportunidad de practicar unas actividades que a lo mejor no hubiesen podido hacer nunca en su vida, unos valores alternativos que pueden favorecerles en sus relaciones y su trabajo, y sobre todo, una perspectiva de futuro para sus vidas.

c) Establece reflexiones personales y debates en grupo: La única forma de cambiar los valores o actitudes de una persona es hablando con ella y ofreciéndola experiencias que le obliguen a desarrollar un razonamiento moral. Cuando establezcas debates con los alumnos, haz incidencia sobre los conflictos diarios de clase, teniendo en cuenta que lo importante es que sean ellos los que más hablen. Dentro de esta reflexión es importante enseñarles que más importante que lo que les pasa es cómo responden a ello. También deben aprender a relacionar esfuerzo y éxito, de modo que si no sale algo es porque no se ha trabajado lo suficiente y no porque no sirvan para nada.

d) Ponte en su lugar: El trabajo de la empatía debe comenzar por ti. Ponte en el lugar de tus alumnos para entender el porqué de sus conductas y actitudes. “Ese alumno ¿por qué hace eso? Yo en esas mismas circunstancias personales, ¿haría lo mismo?”. Estos jóvenes cuando vienen a clase arrastran toda una compleja vida personal que no podemos olvidar. Conocer la vida de tus alumnos por lo que te cuentan o lo que te pueden informar otros profesores te ahorrará la frustración de no entender muchas conductas y cambios de comportamientos en tus alumnos y te ayudará a ser más tolerante ante situaciones de estrés.

e) Toma conciencia de que eres un modelo para tus alumnos: Tienes que tener siempre presente que todo lo que dices en tus clases afecta a los alumnos y que siempre están pendientes de tu comportamiento. Si quieres establecer unas reglas tienes que ser el primero en cumplirlas, es decir, si quieres que se duchen tendrás que ducharte con ellos, si no quieres que fumen tú tampoco lo harás... Este consejo nos lleva a la necesidad de la coherencia entre la palabra y la acción por parte del educador.

4.2- Implicar a los alumnos en la definición de los objetivos en valores en clase.

Una de las preguntas más importantes que se pueden hacer a los alumnos al comenzar el curso es así de sencilla: *¿para qué venimos a clase?, ¿para qué venimos a entrenar?.* La idea es anotar sus respuestas en la pizarra o incluso confeccionar un mural para colgar en clase. Durante el proceso, es importante reforzar todas las respuestas positivas pidiendo a los compañeros que expresen su conformidad con la misma levantando o no la mano según estén de acuerdo o no con ella.

La clave fundamental de esta dinámica es conseguir que los alumnos se impliquen en el proceso de selección de los valores positivos que quieren para su grupo en el desarrollo de sus actividades en clase. La ventaja que se adquiere aplicando esta estrategia es que se abre una puerta para que, cada vez que los alumnos se alejen de dichos objetivos, se les pueda recordar lo que dijeron en esta primera sesión, facilitando que el proceso de reflexión sobre los valores y actitudes que se quiere trabajar, se haga de forma más natural. Así, si durante las actividades aparecen conflictos entre los alumnos ahora se les puede recordar: *“Si vuestro*

objetivo inicial era divertiros ¿nos estamos divirtiendo cuando estamos perdiendo la clase porque os habéis enfadado?".

4.3- Establecimiento de reglas: "Pocas pero claras".

Establecer reglas en clases aporta muchas ventajas como: clarifica las conductas que se desean en clase y qué esperan los demás de cada miembro del grupo; ayuda a proteger los derechos e intereses del grupo; proporciona la sensación de seguridad y apoyo claves para poder realizar cualquier tipo de actividad; y prepara el camino para la integración del individuo en la vida social y profesional.

Aunque existen muchas fórmulas y dinámicas distintas para establecer reglas en clase, se pueden resumir en dos:

a.- Establecer las reglas con los alumnos en clase. Esta estrategia tiene la ventaja de hacer participe al alumno en el proceso, haciéndole sentir que su opinión cuenta, además de potenciar la idea de *comunidad democrática*. Además, al pensar sobre ellas, entienden mejor por qué se establecen y les ayuda a reflexionar sobre sus derechos y obligaciones estimulando su responsabilidad y desarrollo moral. Otra ventaja es que cuando no se cumplan siempre podemos volver a lo que ellos mismos habían establecido.

Una propuesta que se puede utilizar aquí es pedir a los alumnos que escriban al menos una norma que se debería tener en clase para favorecer el respeto al profesor, los compañeros, el árbitro, la instalación, el material o los adversarios. Después se realizaría una puesta en común para decidir en grupo con cuál se quedan y se elaboraría un póster que se colgaría en la clase con la firma de todos los alumnos dando su conformidad y compromiso de cumplirlas.

b.- El profesor impone su listado de reglas en clase. Aquí el alumno no participa en el proceso sino que es el profesor el que tras una observación del grupo o en base a su experiencia dicta las normas. En este caso la idea de "pocas reglas pero claras" puede ser esencial.

Esta elección puede cambiar según el momento en que se aplica, es decir, si se hace en "frío" sin ningún parámetro de referencia como pueda ser al principio del curso o una clase, o esperando a que surja una situación conflictiva en clase que justifique ante la evidencia su necesidad, bien al comenzar la clase, durante o al final de la misma.

4.4- Distribución de Responsabilidades.

Se entiende por distribución de responsabilidades implicar a los alumnos de forma activa en el funcionamiento de las clases haciéndoles asumir funciones o roles de responsabilidad.

Las ventajas de ofrecer responsabilidades a los alumnos son evidentes: a) Supone el primer paso para el desarrollo de la autonomía personal en los alumnos; b) ayuda a mostrarles nuestra confianza en ellos haciéndoles sentir útiles e importantes mejorando su autoestima; c) potencia la confianza y el respeto hacia los compañeros haciendo que se sientan más integrados en el grupo y se cree un ambiente positivo de compañerismo y colaboración; y d) favorece valores tan positivos como la empatía, la responsabilidad, las perspectivas de futuro…

Aunque lo más fácil es pensar en la colocación y retirada del material utilizado en las clases, podemos ofrecer otras tareas como: llevar el control en las duchas, hacerse cargo de las llaves del vestuario, hinchar los balones, pasar lista, revisar posibles objetos olvidados, realizar roles de ayuda a los compañeros, asumir la dirección de ejercicios o sesiones, llevar el calentamiento…

4.5. Frases inconclusas.

Una de las herramientas que se utilizan en la corriente de Clarificación de Valores son las llamadas frases inconclusas. Frases inacabadas que el alumno tiene que completar según sus opiniones, valores, impresiones, etc. y que aportan una gran riqueza informativa el profesorado sobre su alumnado.

El respeto es_____

Respeto al profesor cuando_____

Respeto a mis compañeros cuando_____

Respeto al árbitro cuando_____

Respeto a los adversarios cuando_____

No respeto el material cuando_____

Los padres no respetan nuestra actividad cuando_____

Las normas son_____

Referencias bibliográficas.

ATTARIAN, A. (1996). Integrating Values Clarification into Outdoor Adventure Programs and Activities, JOPERD, 67 (8), 41-44.

BLUECHARDT, M. (1995). Building Bridges Between a University and an Alternative High School, JOPERD, 66 (4), 39-41.

CAMPS, V. (1998). Los Valores de la Educación, Madrid: Anaya.

CAMPS, V. Y GINER, S. (1998). Manual de Civismo, Barcelona: Ariel.

COLLINGWOOD, T. (1997). Providing Physical Fitness Programs to At-Risk Youth, QUEST, 49, 67-84.

CUTFORTH, N. (1997). What´s Worth Doing: Reflections on an After-School Program in a Denver Elementary School, QUEST, 49, 130-139.

DANISH, S. Y NELLEN, V. (1997). New Roles for Sport Psychologist: Teaching Life Skills Through Sport to At-Risk Youth, QUEST, 49, 100-113.

DEBUSK, M. Y HELLISON, D. (1989). Implementing a Physical Education Self-Responsibility Mode for Delinquency-Prone Youth, Journal of Teaching Physical Education, 8 (2), 104- 112.

DÍAZ, MJ. (1995). La Prevención de la Violencia en Jóvenes, Jornadas de Reflexión sobre la Juventud ante la Violencia Urbana (Estrategias de Prevención), Madrid: Ministerio de Justicia e Interior y Ministerio de Asuntos Sociales.

DÍAZ, MJ. Y COL. (1996). Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en Jóvenes, Vol. I, II, III, IV, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.

ENESCO, L. Y SIERRA, P. (1994). La violencia en televisión. Breve revisión de los estudios, Infancia y Sociedad, 27/28, 135-146.

FIGLEY, G. (1984). Moral Education Through Physical Education, QUEST, 36 (1), 89-101.

FRALEIGH, W. (1990). Different Educational Purposes: Different Sport Values, QUEST, 42, 77-92.

FUNK, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. Estado de Arte, Revista de Educación, 313, 53-78.

GOLEMAN, D. (1997). Inteligencia Emocional, Barcelona: Cairos.

GUTIÉRREZ, M. (1997). Los Valores Sociales y el Deporte, Actualidad Docente, 189, 46-48.

GUTIÉRREZ, M. (1995). Valores Sociales y Deporte. La Actividad Física y el Deporte como Transmisores de valores sociales y personales, Madrid: Gymnos

HELLISON, D. (1995). Teaching Responsability Through Physical Activity, USA: Human Kinetics.

HELLISON, D. (1993). The Coaching Club. Teaching Responsibility to Inner-City Students, JOPERD, 64 (5), 66-70.

HELLISON, D. (1992). If Sargent Could See Us Now: Values and Program Survival in Higher Education, QUEST, 44, 398-411.

HELLISON, D. (1991). The Whole Person in Physical Education Scholarship: Toward Integration, QUEST, 43, 307-318.

HELLISON, D. (1990a). Making a Difference -Reflections on Teaching Urban At-Risk Youth, JOPERD, 61 (6), 44-45.

HELLISON, D. (1990b). “Teaching PE to at risk youth in Chicago –A model”, JOPERD, 61 (6): 38-39.

HELLISON, D. (1990c). A Chicago story: physical education for disadvantaged youth, JOPERD, 61(6), 36-37.

HELLISON, D. (1990d) Physical Education for Disadvantaged Youth, JOPERD, 61 (6), 37-38.

HELLISON, D. (1988) Cause of Death: Physical Education -A Sequel-, JOPERD, 59 (4), 18-21.

HELLISON, D. (1978). Beyons Balls and Bats, Alineated (and Other) Youth in the Gym, AAHPER Publications, Washington.

HELLISON, D. (1973). Humanistic Physical Education, New York: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

HERSH, R.; REIMER, J. Y PAOLITTO, D. (1998). El Crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg, Madrid: Narcea.

JIMÉNEZ MARTÍN, P.J. (2011) Actividad Física, Deporte y Jóvenes en Riesgo: Programa de intervención en valores sociales y personales. Saarbrucken: EAE Editorial Académica Española.

JIMÉNEZ MARTÍN, P.J. (2008). Manual de Estrategias de Intervención en Actividad Física, Deporte y Valores, Madrid: Síntesis.

JIMÉNEZ MARTÍN, P.J. (2006). Modelos de intervención para prevenir la violencia a través de la actividad física y el deporte: el Modelo de Donald Hellison. 45-66. En: Durán González, J. y Jiménez Martín, P.J. (2006) Valores en Movimiento. La actividad física y el deporte como medio de transmisión en valores. 45. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejo Superior de Deportes

JIMÉNEZ MARTÍN, P.J. y DURÁN GONZÁLEZ, J. (2005) Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores. Apunts. Educación Física y Deportes, 80:13-19

JIMÉNEZ MARTÍN, P.J. y DURÁN GONZÁLEZ, J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y del deporte. Apunts. Educación Física y Deportes. 77:25-29

KOLHBERG, L., LEVINE, C. Y HEWER, A. (1983). Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics, New York: Karger.

LAWSON, H. (1997). What we Know About Underserved Youth. Children in Crisis, the Helping Professions, and the Social Responsibilities of Universities, QUEST, 49, 8-33.

MARTINEK, T. Y HELLISON, D. (1997). Fostering Resiliency in Underserved Youth Through Physical Activity, QUEST, 49, 34-39.

MARTINEK, T. Y HELLISON, D. (1998). Values and Goal-Setting with Underserved Youth, JOPERD, 69 (7), 47-52.

MARTINEK, T., MCLAUGHLIN, D. Y SCHILLING, T. (1999). Project Effort: Teaching Responsibility Beyond the Gym, JOPERD, 70 (6), 59-65.

MILLER S., BREDEMEIER, B. Y SHIELDS, D. (1997). Sociomoral Education Through Physical Education with At-Risk Youth, QUEST, 49, 114-129.

MILLER, R. Y JARMAN, B. (1988). Moral and Ethical Character Development -Views From Past Leaders, JOPERD, 59 (6), 72-78.

ORTEGA, R. (1994a). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB, Infancia y Sociedad, 27/28, 191-216.

ORTEGA, R. (1994b). Violencia Interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros, Revista de Educación, 304, 253-280.

ORTEGA, R. Y MORA, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares, Revista de Educación, 313, 7-27.

PARKER, M., KALLUSKY, J. Y HELLISON, D. (1999). High Impact, Low Risk: Ten Strategies To Teach Responsibility, JOPERD, 70 (2), 26-28.

PAYA, M. (1997). Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual, Bilbao: Desclée De Brouwer.

SÁNCHEZ, F. (1999). La Conceptualización de la Salud en el Siglo XXI y sus Implicaciones respecto a la Educación Física, En Actas del I Congreso Internacional de Educación Física, Jerez de la Frontera (Cádiz), septiembre.

SPENCER, A. (1996). Ethics in Physical and Sport Education, JOPERD, 67 (7), 37-39.

STIELH, J. (1993). Becoming Responsible -Theoretical and Practical Considerations, JOPERD, 64 (5), 38-40, 57-59, 70-71.

TOMME, P. Y WENDT, J. (1993). Affective Teaching: Psico-social Aspect of Physical Education, JOPERD, 64 (8), 66-69.

VÁZQUEZ, B. (1989). La Educación Física en la Educación Básica, Madrid: Gymnos.

WANDZILAK, T. (1985). Values Development Through Physical Education and Athletics, QUEST, 37 (2), 176-185.

WEIS, K. (1979). “Desvío y Conformidad en la Institución del Deporte”, 252-265. En: Lüschen, G. y Weis, K. (1979), Sociología del deporte, Valladolid: Miñón.

L'EF I ALTRES ACTUACIONS vs LA HIPOCINESI.

Casanova, J.
Institut "Sòl-de-Riu" d'Alcanar.

El que es planteja sota aquest títol no és únicament una descripció de determinades experiències de centre, també d'àmbit local o altres més amplies, de país. D'entre elles n'hi ha que afecten al currículum de la matèria però d'altres tenen un marcat caràcter extraescolar. Això si totes es relacionen l'EF, amb l'hàbit de pràctica d'exercici físic i per extensió amb la salut. Hi ha darrera una segona intenció que no és altra que reflexionar sobre l'EF, més enllà d'experiències puntuals.

He escollit la denominació hipocinesi ja que és una forma breu, reconeguda com a síndrome i que descriu de forma molt exacta el seguit d'afectacions que pot dur associada una manca o insuficient pràctica d'activitat física i que en si mateixa ja ens diu de que parlem (hipo = escassetat, cinesi = moviment).

El plantejament de l'escrit és el següent:

- En un determinat moment (l'inici), es fa una reflexió-valoració, de la situació de l'EF en general, i en particular de la implicació d'aquesta matèria en aspectes relacionats amb la salut.
- A partir d'aquest fet (puntual) es desencadenen una sèrie d'actuacions en diferents àmbits i nivells, que tenen en comú el fet de compartir en gran mesura la valoració feta, i que condueixen a diverses actuacions que es descriuen.
- Després de la anàlisi, i d'un temps d'aplicació de diverses i variades actuacions, cal fer una valoració o si més no una reflexió de com van les coses. Contestar a les preguntes: ha canviat la situació? I en quin grau ? Què més es pot fer ?

Antecedents.

El document que tot seguit es transcriu és una carta dels participants al seminari de professors d'EF de les Terres de l'Ebre redactada i que va circular en el transcurs d'un seminari de coordinació de professors el curs 2005- 2006. S'inclou ja que és una clara mostra de l'estat de la qüestió en aquelles dates.

Els professors d'EF de diferents nivells educatius agrupats en diversos col·lectius (seminaris, grups de treball, departaments, etc.) o a títol individual. Encara que pugem tenir postures diferents i opinions diverses, i que en el desenvolupament de la nostra tasca tenim visions particulars.

En el moment de fer una reflexió al voltant de problemàtiques que directa o indirectament afecten l'EF trobem uns punts en comú.

- ***L'àrea d'EF*** *pot ser per la seva implantació al sistema educatiu una* ***eina eficaç*** *en el moment d'atacar* ***diversos problemes (baix nivell de condició motriu del jovent, hàbits de sedentarisme, obesitat, etc.).*** *Una demostració d'aquest fet és que gran part de les campanyes per als joves es porten a terme a les escoles i als IES (salut, seguretat vial, SIDA, sexualitat, etc.) per tant de forma implícita, es reconeix que el lloc que es proposa és l'adequat.*
- ***Els professors i mestres d'EF*** *poden amb la seva formació, aplicar en el sí de l'àrea activitats per tal de contribuir a* ***solucionar els problemes*** *esmentats. Quan una determinada institució pretén endegar una campanya de formació, captació, informació en relació a esport, salut, contra el sedentarisme. Ja s'adreça als professors i mestres d'EF per tant i en segon lloc de forma implícita ja s'ha respost al qui ? que no és altre que el mestre o professor d' EF.*
- *El raonament fins aquest punt és el següent: tothom i nosaltres com a col·lectiu o individualment reconeixem* ***l'escola o l'IES com el lloc adequat*** *i en segon lloc ens identifiquem, no de forma única però si en gran mesura,* ***com els qui poden realitzar aquesta tasca****. La pregunta que queda per contestar és* ***com ?***

La solució fins avui ha estat: mil i una campanyes, alguns professionals de diversos àmbits aliens als centres, amb major o menor periodicitat.

No som qui per a jutjar-les però es pot afirmar rotundament, que cap actuació per perfecta que sigui, te la continuïtat, la constància, l'obligatorietat i molt important l'acceptació generalitzada de l'EF.

Pot ser per aquest motiu, alguns han cregut i encara creuen que incloure determinat contingut al currículum i deixar-lo a càrrec de l'EF (en el camp de la salut, la nutrició i altres) és una garantia.

Quin és doncs el problema si ***tenim els què, l'on, els qui i fins i tot el com !!!!***

Doncs el problema és que ***el currículum, i sobretot la seva aplicació no es un xiclet*** *que s'estira a voluntat. I és en aquest punt, que com es deia al principi, tinguem la visió que tinguem de* ***l'àrea estem d'acord:***

- *Per tractar el currículum actual, sense el més mínim retoc ens trobem amb una* ***manca important de temps****.*
- *Durant un temps els CV venien a suplir determinades necessitats (reforços, aspectes de salut, augment del temps de pràctica, etc.) en moments estratègics del currículum però aquest* ***currículum variable va francament a la baixa.***
- *El currículum tal i com està establert pot atendre pels seus continguts (encara que són millorables) al grup de població al que ens adrecem en el sentit de* ***proporcionar una pràctica d'activitat física regular, variada i motivadora. Però la seva periodicitat és del tot insuficient per constituir una càrrega significativa, que a mig termini suposi un increment o tan sols un manteniment dels nivells de condició motriu*** *de l'alumnat, i per tant una solució als problemes esmentats.*
- ***Tota la població es beneficiaria d'un increment de la pràctica essent una eina preventiva de primer ordre i una mesura de xoc necessària,*** *per un tant per cent significatiu de la població escolar. Ja que les mesures tant preventives com de xoc no poden estar sotmeses a la voluntat (en referència al pla d'esport escolar) com tampoc ho estan els tractaments mèdics o les campanyes de vacunació. Aquesta actuació és equiparable a una vacuna i un tractament a la vegada.*
- *En darrer lloc i per fer la feina ben feta, caldria qualificar l'actuació com* ***la solució a un problema de salut pública amb la corresponent implicació del Departament de Sanitat*** *(coordinació i prescripció d'activitat física per part dels CAP, presència puntual de personal sanitari als IES i les escoles) de forma semblant a algunes iniciatives ja en marxa, a les que manca el nucli central d'actuació que ha de ser l'EF, incloent diversos aspectes més o menys relacionats amb la salut, però sobretot la pràctica d'activitats físiques.*

Aquest no és un tema nou, darrerament però, i no des de instàncies relacionades amb l'EF, creix l'alarma i cada vegada es fa més necessària alguna actuació decidida. Els mestres i professors d'EF vivim cada dia aquesta problemàtica, la mesurem, la palpem, i pensem que la nostra àrea és en un tant per cent molt alt la solució.

Per tant cal ja:

- ***Incrementar a un mínim de tres hores setmanals l'EF a tots els nivells obligatoris.***
- ***Dotar l'EF d'unes competències bàsiques (relacionades amb el concepte salut).***
- ***Coordinar amb el Departament de Sanitat aspectes que ens són comuns ja que en definitiva parlem de salut pública****.*

En cas contrari podem caure en una espiral d'increment de fenòmens a l'alça com el de l'obesitat o el sedentarisme. O en solucions puntuals i tant suigeneris com la adoptada per un IES de la comunitat andalusa que substitueix les 2 hores d'alternativa a la religió per tallers d'activitat física.

A aquesta alçada del raonament sols es plantegen dos possibles inconvenients, el fet de que es pugui interpretar que cal per incrementar les hores de l'àrea d'EF cal treure-les

d'altres àrees, fet que no planteja obligatòriament, ja que en la historia recent tenim altres opcions que fan possible l'augment d'hores.

*I l'eterna discussió sobre els costos que pot tenir una mesura d'aquestes característiques que es pot contestar amb la frase**: la salut no te preu !!!***

Participants al seminari de coordinació de professors d'EF de les Terres de l'Ebre.

D'ençà de la elaboració d'aquesta carta, també amb anterioritat, però de forma expressa a partir de la constatació per mitjà del seminari, que aquesta no era una visió catastrofista molt personal sinó al contrari, una visió real i el més importat realista de la situació. Es van emprendre accions a nivell de centre, que amb el temps ens han portat al moment actual.

Aquestes accions empreses a partir de l'any 2005 han passat per tres fases:

- Els professors de l'IES per mitjà d'una carta publicitavem activitats esportives de l'Escola d'Iniciació Esportiva de la localitat i fèiem una recomanació expressa en quant a la necessitat d'incrementar l'activitat física d'una part de l'alumnat. El resultat d'aquesta actuació va ser un fracàs absolut, ja que va ser imperceptible l'augment de participants, en edat de cursar ESO, a les EIE.
- El curs següent i fruit de l'experiència negativa i gairebé decebedora es va repetir la tramesa d'informació i la recomanació d'activitat física però s'hi va afegir una reunió informativa per tal de poder, cara a cara, exposar la problemàtica i la necessitat d'alguna actuació al respecte. Si en el cas anterior s'ha qualificat de imperceptible i decebedora en aquesta ocasió la qualificació s'hauria de considerar de testimonial, ja que d'una setantena de cartes van acudir a la reunió 4 famílies.
- Arribats al curs 2007-2008, era lògic que es produís una profunda reflexió en relació al fet que ens ocupa. O be ens retiràvem d'aquesta "guerra", o passàvem a l'atac de forma frontal. Aprofitant el marc que ens brindava el PEE vam repetir l'operació d'anys anteriors, però en aquesta ocasió amb una oferta d'activitat:

Taller de salut, relació i integració.

Amb la següent acollida:

	Curs 2007-2008	Curs 2008-2009	Curs 2009-2010	Curs 2010-2011
Total d'alumnes d'ESO al centre	395	373	354	306
Alumnes a qui s'ha proposat la participació	99	103	106	96
Percentatge	25%	27 %	29%	31%

Cal, encara que breument, exposar com es fa la proposta de participació a aquesta activitat: els professors d'EF durant el primer mes de curs fan una detecció d'alumnes: amb baix nivell de condició motriu, sobrepès i absència de pràctica d'activitat física. Aquests són els criteris bàsics de la proposta.

A la darrera edició del taller (curs 2010-2011) s'ha afegit una coordinació amb el servei de pediatria del Centre de Salut per tal de:

- Donar a conèixer els alumnes a qui es recomana la pràctica.
- Comparar el llistat amb el que disposa el servei en aspectes com ara el sobrepès.
- Fer un seguiment de l'assistència de l'alumnat al taller de forma conjunta per reforçar la participació i altres aspectes colaterals amb les famílies.

A aquest criteri principal, s'afegeixen altres d'aspectes relacionals, conductuals, etc. Que representen un escàs percentatge de total d'alumnes proposats.

Tenim en resum que: en números rodons més d'un 25 % de l'alumnat, a l'actualitat quasi el 30 %, te mancances evidents que poden derivar amb alguna problemàtica en l'àmbit de la salut o com a mínim te una manca d'activitat física en el seu estil de vida. Per resumir-ho en una paraula pateixen hipocinesi.

D'aquest apartat se'n desprenen 4 preguntes, retòriques algunes d'elles :

1. Aquestes dades són extrapolables a una població més gran ?
2. Les dades varien en un entorn diferent al d'Alcanar, més urbà per exemple ?
3. Aquest 25/30 % és major o menor en altres franges d'edat, alumnes de primària ?
4. Aquest percentatge que segons les dades d'un centre concret va a l'alça sempre o en altres casos va a la baixa ?

En definitiva, més d'un 25% de la població escolar be mereix una reflexió seriosa i alguna actuació decidida.

Abans de seguir cal exposar de forma breu en què consisteix aquest programa:

TALLER: SALUT, RELACIÓ I INTEGRACIÓ.

Justificació:

- En els darrers temps s'han incrementat (i el nostre centre a pesar del seu entorn rural no n'és aliè) els hàbits de vida sedentaris en la població i en alguns casos es motiu de rebuig. La condició motriu de molts adolescents en particular, és si no deficient, si susceptible de millora.
- En molts joves l'avenç que han suposat les noves tecnologies de la informació i la comunicació (mòbils, xats, missatges, etc.) els aïlla en canvi dels seus companys i fa disminuir molt les relacions interpersonals.
- Hi ha persones i en el nostre àmbit joves que tot i que formen part de la nostra comunitat, pel seu origen, pel seu desconeixement de la llengua i per altres causes els és complicat d'integrar-se.
- Existeix per tant, fruit de les problemàtiques exposades el rebuig a determinats individus (per raons estètiques o de torpesa) altres vegades es dona l'aïllament o en alguns casos per raons lingüístiques o d'origen es donen dificultats de relació.
- Aquests quatre aspectes es poden resumir en els conceptes **salut, relació i integració** que s'ha volgut que siguin la denominació del taller.

Objectiu:

En aquest apartat entra en joc l'element que ens ha de servir per contribuir a minimitzar cada una de les amenaces o situacions anteriorment exposades.

Practicar activitats físiques de forma regular i voluntària. La salubritat de la pràctica d'activitat física està avui en dia fora de tota discussió. El seu paper com a eina

socialitzadora tampoc presenta dubtes i és moltes vegades una pràctica cohesionadora i integradora de grups i d'individus.

Aquest serà el fil conductor de les activitats del taller, que no és poc, en tractar-se del/s grup/s de població que s'ha apuntat com a destinataris de les activitats. Per aquest motiu és necessari afegir a aquest objectiu algunes **condicions**:

- No qualsevol activitat serveix, tenint en compte els supòsits dels quals es parteix, cal definir correctament l'objectiu i escollir les activitats adequades.
- Les activitats per tal de cobrir els diferents aspectes (salut i relació) seran tant individuals com de grup al 50%.
- Les activitats no aniran adreçades ni tindran cap objectiu de rendiment (no proves, no avaluació, no resultats...) sinó que es controlaran amb indicadors més relacionats amb el concepte salut (freqüència cardíaca, despesa calòrica, durada de l'exercici, ...)
- Caldrà buscar l'equilibri entre assolir els objectius i el fet que les activitats siguin motivadores i agradables, donada la voluntarietat del programa.

Una segona actuació posterior en el temps ha estat la participació com a centre en el PCEE, que si be te una altra tipologia, no pot deslligar-se del propòsit que motiva l'escrit al ser: en primer lloc esportiva (promou l'activitat física) i en segon lloc té com a marc l'escola com a centre educatiu.

PCEE, pla cátala d'esport a l'escola

Resum d'activitats* realitzades durant el període 07/08 fins al 10/11.

- Campionat intercentre de futbol-sala
- Activitat de voleibol no competitiva
- Activitat d'acrosport per a noies i nois
- Activitats de preparació de les trobades del PCEE
- Participació a les diferents edicions de les trobades del PCEE
- Campionat intercentre de tennis taula
- Entrenaments i preparació per als inscrits al campionat de tennis-taula i futbol 7
- Campionat de bàsquet 3 x 3 (tribàsquet fase centre)
- Cursos CIATE
- Caminades i sortides a muntanya
- Octathló atletic (activitat combinada d'atletisme)
- Torneig escolar de rugbi
- Actvitat d'iniciació al futbol flag
- Futbol 7 (1r i 3r eso masculi)
- Futbol 7 (3r eso femeni)
- Torneig interescolar de futbol flag
- Parcourt (salts acrobatics)
- La boccia un esport adaptat
- Activitats amb bicicleta a l'IES
- El bàsquet en cadira de rodes

Totes elles amb caracter voluntari, en horari extraescolar i gratuïtes

Aquestes activitats s'han desenvolupat sota les directrius que s'assenyalen a continuació: que són un extracte de la justificació i objectius del pla (tots ells publicats al web del PCEE).

La necessitat del Pla.

El Govern de la Generalitat de Catalunya va creure necessària la impulsió d'aquest Pla en base a la anàlisi d'una sèrie de **circumstàncies** entre les quals podem destacar les següents:

- Índex molt reduït de participació de l'alumnat en l'esport escolar.
- Increment dels hàbits sedentaris i de l'obesitat, amb una incidència preocupant en la població infantil i juvenil.
- Demanda social creixent en matèria de salut i benestar.
- I entre altres aquests **objectius**:

o Incrementar la participació en activitats físiques i esportives en horari no lectiu de l'alumnat dels centres educatius de primària i de secundària, amb una incidència especial en el col·lectiu de noies.*(col·lectiu amb baixos índexs de pràctica d'activitat física).*

o Aprofitar el gran potencial educatiu i formatiu de les activitats físiques i esportives, cercant la participació per damunt de la competitivitat.

o Fomentar la pràctica regular d'activitats físiques i esportives i l'adquisició d'hàbits saludables que contribueixin a un millor benestar.

Gran o la totalitat de recursos i activitats del PCEE van adreçats, qüestió molt lloable, a mobilitzar el conjunt de la població escolar en l'àmbit esportiu i sens dubte que s'està aconseguint. La seva eficiència, però, en un grup de població com el que s'ha definit anteriorment (amb hipocinesi) és com a mínim dubtosa.

Ja que no cal ser un expert per, a vistes del llistat precedent, adonar-se que les activitats tenen un perfil que si be no és competitiu (això ja és positiu, pel que la competició te d'excloent) tenen un marcat caràcter voluntari i d'oci.

En l'enumeració de circumstàncies que apareixen al PCEE s'hi diu: *Demanda social creixent en matèria de salut i benestar*. No crec que sigui erroni, sols apuntar que aquest fet no és cert al 100 %. I no ho és gens entre el més del 25 % dels alumnes de l'ESO i entre les seves famílies com s'ha comprovat anteriorment en el capítol dels antecedents.

En la línia marcada per les actuacions anteriorment descrites i per tractar d'implicar l'EF com a matèria, com s'indicava al manifest del professors d'EF de les terres de l'Ebre. Es a dir per a implicar ja no el professorat sinó el currículum de la matèria i en concordança amb els nous plans d'estudi (que deriven de forma clara l'EF cap al concepte salut més que al rendiment o entrenament) es va implementar un sistema pel qual un determinat nombre d'alumnes (aquell 25, 30% del que hem parlat) haguessin d'augmentar el seu nivell d'activitat física de forma guiada.

ACTIVITATS CURRICULARS I TREBALLS DE CONDICIÓ FISICA COMPLEMENTARIS

No crec oportú en aquest moment detallar quina ha estat la deriva del currículum d'EF en relació al concepte salut i de quines eines se'ns ha dotat per fer-ho de forma eficient (aquest tema pot omplir no sols una ponència sinó un congrés).

En canvi si crec que és adequat exposar quina ha estat i és l'aplicació d'un programa d'activitat física guiada (inspirat amb el que Devis i Peiro exposen a: "Nuevas perspectivas curriculares en EF: salud y los juegos modificados"). Ja que vincula molt clarament el

curriculum de l'EF amb l'activitat física saludable en horari extraescolar. L'he anomenat: "activitats de CF complementaries" i a continuació l'exposo:

ACTIVITATS DE CONDICIÓ FÍSICA COMPLENTARIES

Actualment i cada vegada més hi ha una part de l'alumnat que per raons diverses (que ara no s'analitzaran) no realitza, ni ha realitzat cap altra activitat física que aquella que és obligatòria, és a dir l'EF; O que l'activitat física que desenvolupa és escassa.

Aquest fet ha reduït, i redueix la seva capacitat motriu per motius diversos:

- Escassa despesa energètica.
- Poca varietat i qualitat de les pràctiques físiques.
- Insuficient temps dedicat a l'activitat física.

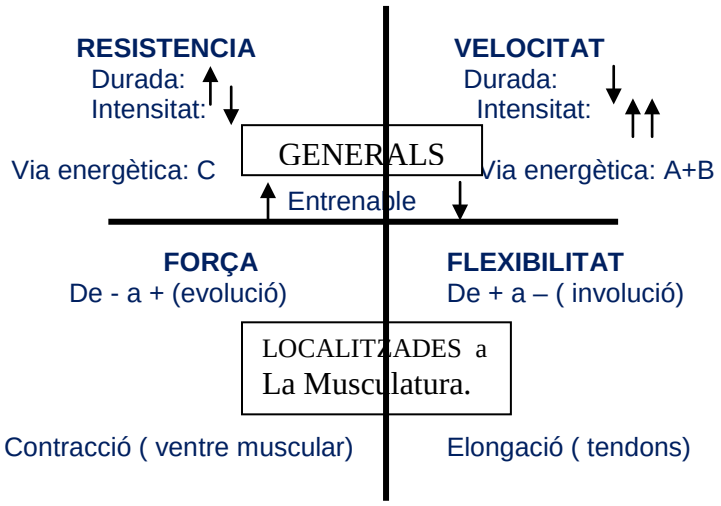
Que es tradueixen de forma diferent en cada individu, en funció de determinats factors com ara: La seva constitució corporal, el nivell innat de condició motriu, els hàbits alimentaris, el nivell d'activitat, etc...

En definitiva i relacionant tots aquests factors ens trobem que: **hi ha una part de l'alumnat que necessita augmentar el seu hàbit de pràctica d'activitats físiques.**

L'alumnat a determinat nivell educatiu ja domina o coneix si més no la terminologia i els aspectes més bàsics en relació al condicionament físic (anomenat també preparació física o QFB), per tant partirem d'aquest concepte per explicar aquest programa d'activitat.

El concepte condicionament físic (Phisical fitness) prové o s'inspira en l'entrenament i extret d'aquest context i adaptat a unes condicions clarament diferents és un dels continguts importants en l'àrea d'EF, que és vàlid per a l'alumnat a l'aula i sota supervisió, però no ho és per a tots i menys sense supervisió.

El concepte condició física engloba allò que a l'àrea d'EF anomenem QFB: que molt resumit apareix en aquest esquema que els alumnes coneixen i han de saber interpretar:



El que aquí es proposa, és passar d'aquest plantejament a un de més simple que sigui:

- Autoaplicable per part de l'alumne, és a dir sense supervisió (continuada).
- Senzill tant en la seva comprensió com en la seva aplicació.
- Més dirigit al concepte de salut (pràctica) que al concepte de rendiment o millora d'una marca o resultat.

Per fer possible aquesta proposta ens centrarem solament en tres aspectes, que formen part de la condició física, que són els que actualment es consideren més relacionats amb el concepte salut:

- L'exercici cardiorespiratori

- La resistència muscular
- La flexibilitat

L'EXERCICI CARDIORESPIRATORI, per dir-ho d'una forma entenedora es correspon amb el concepte resistència, però excloent tots aquells exercicis de gran intensitat i que suposen una càrrega important per a l'organisme. Una altra denominació vàlida podria ser exercicis aeròbics.

LA RESISTÈNCIA MUSCULAR seguint el mateix símil, es refereix al concepte força però eliminant la sobrecàrrega excessiva (pes a moure o càrrega sobre l'aparell motor) i l'execució forçada en quant a velocitat.

LA FLEXIBILITAT es correspon de forma completa a la seva concepció dins de l'entrenament, però augmentant el seu valor, ja que en l'entrenament és moltes vegades un complement i en aquest cas és el tercer pilar del programa.

Arribats a aquest punt en que ja s'ha exposat el què i el perquè cal passar al com de l'activitat.

Per aquest motiu serà necessari que algun familiar (pare, mare o tutor) de l'alumne en conegui l'existència i comparteixi o com a mínim comprengui la seva necessitat per tal de fer un seguiment de l'activitat més acurat.

Per això cal complimentar aquest apartat:

Seleccioneu aquest requadre, imprimiu-lo i torneu-lo signat !!!!!

En ..... (pare, mare o tutor) de l'alumne .....

del curs..... Es coneixedor de que el seu fill ha de realitzar activitats extraescolars (que s'exposen a continuació), en relació a l'àrea d'EF i que aquestes seran controlades pel seu professor i per tant tingudes en consideració en la seva avaluació.

Data:.....

Signatura:

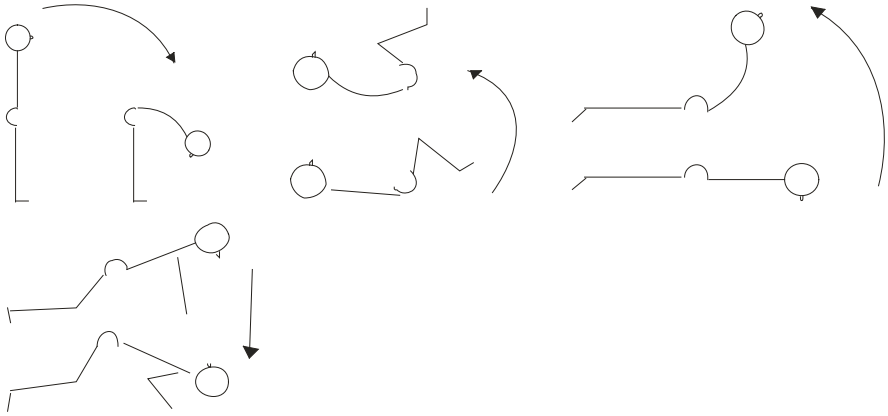
El que es planteja és augmentar la pràctica d'activitat física de l'alumnat, és a dir superar les dues hores d'activitat física a la setmana.

- Les activitats tindran la orientació que s'ha expressat anteriorment (activitat física saludable).
- Seran indicades pel professor d'EF.
- Realitzades per l'alumnat de forma autònoma en horari extraescolar.
- Controlades pel professor d'EF, que les avaluarà com un contingut més de l'àrea.

- La dedicació de l'alumnat a aquesta tasca serà com a mínim d'una hora a la setmana i l'activitat tindrà la següent estructura:

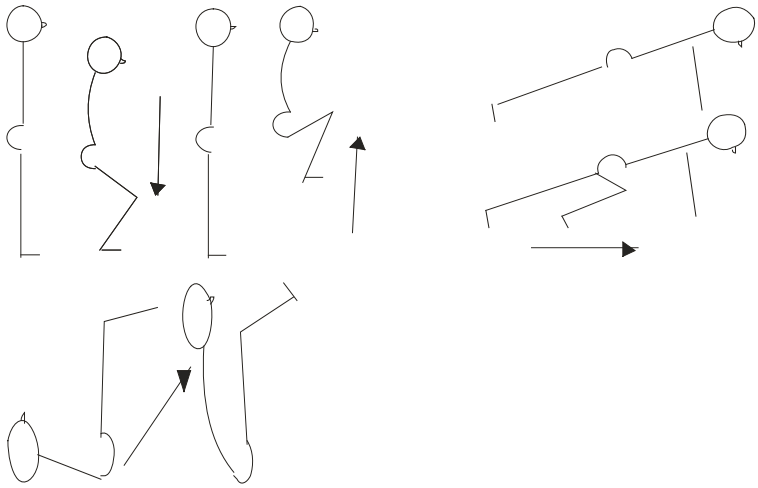
	ACTIVITAT	INTENSITAT
ESCALFAMENT:	5 min de cursa/ caminar , de bicicleta, de saltar a la corda o de natació. 5 min d'estiraments incloent braços, cames i tronc. 2 min de cursa, de bicicleta, de saltar a la corda o de natació**.**	**Sempre molt suau !!!** Una mica més intens.
EX CARDIORESPIRATORI	Els exercicis per a aquesta part poden ser: la cursa, caminar, la bicicleta, saltar a la corda o la natació. I sempre han de durar més de 30 min i realitzar-se de forma continuada.	Mai s'han de superar els 160 batecs per minut, per lent que sigui el ritme de l'exercici.
EX DE RESISTÈNCIA MUSCULAR	S'han de realitzar 10 exercicis del grup A, 15 vegades cada un, com a mínim.	Realització lenta sense pauses, però, amb descans breu (1 minut màxim) entre cada exercici diferent.
EX DE FLEXIBILITAT	S'han de realitzar 10 exercicis del grup B, amb una durada no inferior a 30 segons per exercici.	Cal notar tensió, però no dolor excessiu a la zona a estirar.
ALTRES OPCIONS:	A qualsevol part del programa es poden variar les activitats, però és recomanable comentar el canvi o en tot cas respectar les instruccions d'intensitat i durada dels exercicis.	

EX DE RESISTÈNCIA MUSCULAR	GRUP A



1 2 3

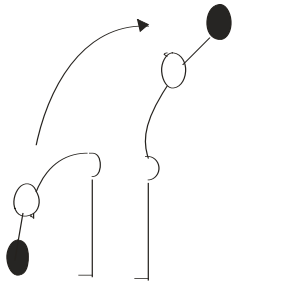
4

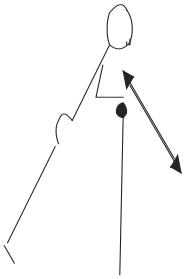


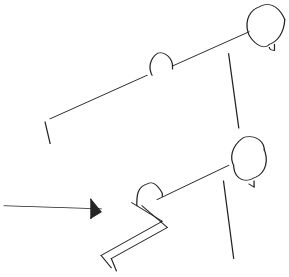
5 6 7

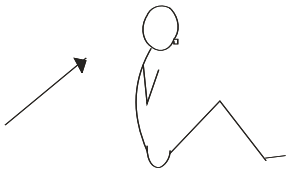
8

ISBN 978-84-939424-0-3



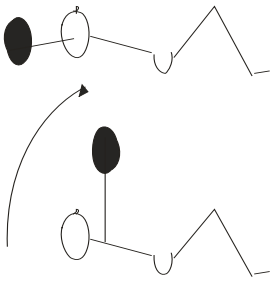


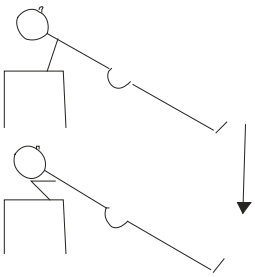


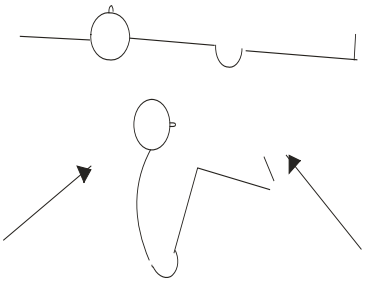


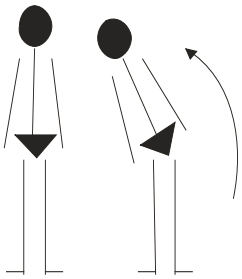
9 **10** **11**

12





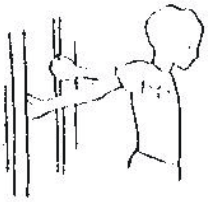


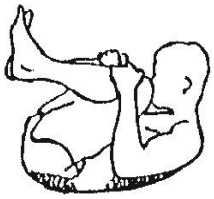


13 **14** **15**

16

EX DE FLEXIBILITAT GRUP B





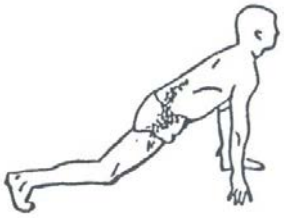
1 2 3

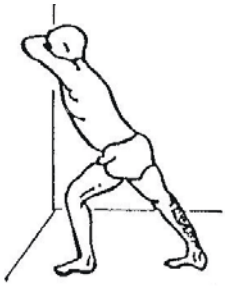
4

5 6 7

8

ISBN 978-84-939424-0-3





9 **10** **11**

12

13 **14** **15**

16

Com es controlarà el programa ?

- En primer lloc la realització serà recomanada pel professor.
- En segon lloc l'alumne realitzarà les activitats i a elaborarà un diari de les seves pràctiques.
- En tercer lloc el professor farà un seguiment del compliment per diversos mitjans.

Aquest serà l'únic control, ja que com s'ha exposat no es realitzarà cap prova ni s'exigirà cap resultat, solament la realització de les activitats amb el benefici personal que aquest fet comporta, a més en cas de fer correctament les activitats, es tindrà en compte en l'apartat d'actituds de l'avaluació de l'àrea.

Tot seguit s'exposa un exemple del full que cada alumne omplirà de cada sessió que realitzi:

3ª HORA D'EDUCACIÓ FÍSICA			DIARI D'ACTIVITATS
SESSIÓ Nº...		Durada	
	Escalfament		Quin exercici has fet en primer lloc? .....
	Exercici Cardiorespiratori		Quants batecs feia el teu cor al minut 20 d'exercici ? .....
	Resistència- muscular		Encercla els 10 exercicis que has fet: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
	Flexibilitat		Encercla els 10 exercicis que has fet: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15,16

Reflexions i proposta final.

Han passat més de 5 anys d'ença que uns quants professors ebrencs vam redactar la carta que figura en apartats anteriors. No hi ha dades generals, però les del Institut "Sòl-de-Riu" indiquen que el nombre d'alumnes mancats d'estímuls motrius ha augmentat (del 25 al 30%), i sospito que aquest fet és extrapolable a la població en general que cursa ESO o primària. Per tant la situació ha empitjorat com a mínim en aquest apartat.

La primera reflexió és doncs que: el camí que s'ha emprés en aquests anys no ha estat un èxit complet, ja que una (la més important, per a mi) de les problemàtiques assenyalades inicialment es manté.

Hi ha més consciència, potser ? hi ha campanyes i actuacions, si és cert. Però, si el problema persisteix, o en el pitjor dels supòsits creix, cal una acció més decidida o un canvi d'estratègia.

Una cosa és fer créixer la pràctica i l'oferta esportiva a moltes escoles i instituts. S'ha fet i és un èxit a Catalunya gràcies al PCEE (i no amb pocs esforços i recursos de tota mena: personal, econòmics,etc.)
Altra cosa diferent és augmentar els índexs de pràctica d'activitat física de la població escolar.

No correspon ara fer la diferenciació entre aquests dos conceptes: Creixement de la pràctica vs població practicant. I discernir si l'esport és salut, sempre o depenent del tipus de pràctica o si activitat física i esport son termes sinònims. O si augmentar la pràctica vol dir sempre més persones practicant. Són tots objectius lloables però no idèntics, i moltes vegades contraposats.

La meva primera proposta és que es defineixi un objectiu prioritari, i no molts de barrejats que desvien l'atenció (i de passada asseguren un èxit estadístic). La meva elecció és clara reduir el % d'hipocinesi entre la població escolar (del 25 al 30%, a falta de més dades).

Si aquesta fos l'elecció i la decisió. I, parcialment, deu ser-ho ja que a cada campanya, programa o declaració d'intencions, amb diferents formes d'expressar-lo així ho manifesta. L'eina, la formula i l'àmbit són clarisims, cal més EF (la carta de fa 6 anys deixa clar de quina manera).

Si l'elecció és més global i es vol emprendre més d'un objectiu, com es desprèn del que proposa el PCEE, per exemple o els PEE a Catalunya i altres propostes arreu de l'estat. Avui, ja podem analitzar-ne alguns resultats:

- Augment de la pràctica escolar, encara que no del nº de practicants de forma significativa, ja que la anàlisi no té en compte altres àmbits de pràctica.
- Augment (de difícil quantificació) de la pràctica en grups de població concrets, per exemple les noies.
- Increment de l'ús de les instal·lacions esportives escolars.
- Foment i extensió de noves pràctiques d'activitat física entre la població escolar i plantejaments nous (no competitius, socialitzadors, participatius)
- Extensió de la formació esportiva (monitoratge) entre una bona part de la població escolar.
- Poca incidència en la incorporació de no practicants. El caràcter voluntari i extraescolar limita de forma molt important la incidència de les actuacions i fa que aquestes depenguin de la sensibilitat i la motivació individual. Que en el cas del no practicant sedentari son baixes o nul·les tant per la seva part com de la família (com s'ha pogut comprovar).

Fins i tot en aquest supòsit d'una elecció global (elevar la pràctica, millorar els índexs de pràctica, reduir l'hipocinesi, fer un ús més ampli d'instal·lacions, fer més rica i diversa la pràctica esportiva, etc.) no hi cap solució bona per si sola.

Però si n'hi ha una que no es pot despreciar o minimitzar i aquesta és: que cal més EF, per ser complementada amb altres actuacions, que com ja s'ha vist aporten aspectes positius però que com es pot deduir, de tot el raonament, no han pogut (ni podran, crec jo) substituir-la mai, ni ser una eina més eficaç. Perquè:

Cap programa o campanya:

- És més obligatòria
- És Transversal, per a tota la població.
- Te tant el caràcter preventiu necessari, com el de xoc en individus hipocinètics.
- Està programada i impartida per personal qualificat.
- Està estructurada i controlada per òrgans públics, forma part d'un servei públic.
- És volguda i apreciada per gran part del alumnat.
- Te ja definits objectius coincidents amb la problemàtica esmentada.
- I altres...

La meva proposta és no deixar a banda (o reduir la seva presència) l'EF, o fer-ne un us parcial (els professionals si, la matèria en si no).

Sinó fer de l'EF el centre de totes les actuacions relacionades amb l'activitat física i la salut dotant-la d'un marc d'actuació raonable (cal major dedicació per a tants objectius i continguts plantejats) i complementar el seu creixement amb mesures complementàries.

Que be poden ser els diversos plans (exitosos en alguns objectius). O altres com ara una coordinació amb el servei de salut corresponent per treballar de forma coordinada. O una definició de requisits mínims per a alumnes i professors, en relació l'exigència física o definint com a mínim una de les competències bàsiques, que be podria anomenar-se competència motriu (aquest com altres aspectes, també podria ocupar un congrés).

En fi i per acabar, han passat 6 anys i estem si fa o no fa. El més trist és que no és per desídia o desinterès com s'ha demostrat (coses se'n fan). Ni tant sols per manca de recursos (a Catalunya com a mínim).

La raó de fons és una falta de valentia al moment d'emprendre un repte difícil de forma global i de conjunt. Motivada segurament per l'ancestral aïllament de l'EF, com a matèria educativa i prou, fruit del model esportiu del que venim, allunyat del model anglosaxó més globalitzador en matèria esportiva. El nostre model segurament ha aportat beneficis en altres aspectes (un altre tema que mereix reflexió), però que en relació a la qüestió que ens ocupa te clars desavantatges. Per aquest motiu potser convindria un canvi de rumb.

EL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE ESCOLAR EN EL PROYECTO EDUCACTIVO DEL CENTRO.

La labor del profesor de EF en el desarrollo del deporte escolar.

Ortuzar I.
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
Departamento de Educación Fisica y Deportiva.
Universidad del Pais Vasco. Grupo KAIT.

Situación.

Posiblemente sea un debate viejo, o reiterativo, pero no acabamos de aceptar un término, *deporte en edad escolar*, que intenta aglutinar, sin éxito bajo nuestro punto de vista, dos mundos tan antagónicos como son el Deporte escolar y el Deporte Federado.

Dentro del título del congreso, nuestra intervención se enmarca en el Deporte Escolar, el pariente pobre, del llamado Deporte en Edad Escolar, y con el cual sólo tiene en común la edad aunque parezca un contrasentido.

Y es que ciertamente, es difícil de explicar el nexo de unión entre Messi jugando en el Barça con 16 años, o Rubio en el Juventut con 14, Nadal en Wimblendon, con un grupo de niñas haciendo hip hop o ascendiendo con su monitor a la sierra Mariola o a la sierra Calderona. Pero sin embargo todas estas actividades: Champion League, ACB, Grand Slam, Mundial de Clubes sub-17, senderismo o baile, son Deporte en Edad Escolar porque según la definición al uso [1] las realizan niños o jóvenes de la misma edad.

No es nada original calificar de pariente pobre al deporte escolar; en una crítica a la situación del deporte escolar, perdón, al deporte en edad escolar. Sobre la Comunidad Valenciana (como podía ser en cualquier otra), se encuentran estas citas:

> "apabullante diferencia de potencial de los equipos escolares y federados"
>
> (Trekker Consultors, 2011)

> "el solapamiento del deporte escolar con el federado, que relega al primero en medios, importancia e impacto en la ciudadanía."
>
> (Ibidem)

Estamos generalizando e incurrimos en injusticias seguramente. Por cierto, dicho sea de paso, Valencia tiene un planteamiento teórico y un programa de "deporte en edad escolar" muy completo.

Además, debemos reseñar que es muy difícil concretar la realidad de cada autonomía porque varía de manera notable, entre ellas, la forma de recoger datos y estadísticas; incluso

[1] - Se considera actividad física y deporte en edad escolar aquella práctica deportiva realizada por niños y niñas y por los y las jóvenes que están edad escolar, formándose en las diferentes etapas del actual sistema educativo: infantil, primaria, secundaria obligatoria y post-obligatoria, tanto dentro como fuera del los Centros (Plan integral para la Actividad Física y el Deporte. Actividad Física y Deporte en edad escolar ,2009)

es complicado a veces dentro de cada territorio, como es el ejemplo de los tres que componen el País Vasco.

Desde hace ya algún tiempo, se está generalizando en la mayor parte de las comunidades autónomas, no en la Vasca, la acepción Deporte en Edad Escolar y por ende el desarrollo de Planes y Programas del Deporte en Edad Escolar.

Itinerarios.

Estos programas suelen contemplar básicamente dos vías o itinerarios que teóricamente se complementan: Uno de recreación o/y formativo y otro orientado al rendimiento. La realidad es que la primera va desembocando en un elevado abandono de la práctica, siendo residual la participación en 3º y 4º de la ESO (categoría cadete) y casi nula en Bachiller y Ciclos Formativos (categoría juvenil).

Aunque una parte de estos escolares pasan al itinerario de rendimiento, antes denominado federado, una parte importante deja el deporte.

Participación.

Pues bien, en la edad más problemática, cuando el alumno, el escolar, no nos olvidemos, más necesitado está de referencias, de modelos de identificación positivos, de pautas comprensibles para su nueva personalidad pseudo adulta, o sea adolescente, las posibilidades que le ofrece el Deporte Escolar se reducen sustancialmente.

Las políticas institucionales tienden a traspasar a los clubes, gimnasios y polideportivos municipales la compleja y ardua labor de acoger a casi niños con actividades exactamente idénticas a las de los adultos. No son las entidades más idóneas para la formación de escolares.

Como botón de muestra, citar que la tendencia actual en los servicios deportivos de los ayuntamientos es la de reducir la edad de acceso a los cursos deportivos (spinning, aerobic, etc.).

Casuística que se produce, sin duda, en el País Vasco, pero entiendo se repite en casi todo el Estado. Excepción de Cataluña (y de otras comunidades posiblemente), donde, al parecer, se está consiguiendo una alta participación en los IES (institutos de enseñanza superior)[2]. En la Comunidad de Madrid también existen planes específicos de promoción de la actividad física en secundaria, sin duda el segmento con peores índices de participantes escolares.

Las cifras de participación recopilada en el último estudio del CSD sobre la edad escolar, entendiendo ésta de 6 a 16 años ó de 6 a 18, se resume en 2 de cada 3 alumnos, en algunas estadísticas y 1 de cada 2 en otras, datos que vienen a confirmar las afirmaciones de precariedad, sobre todo en la práctica adolescente.

Definición.

El marco de actuación en el que se mueve el autor y del que se va a tratar es el deporte escolar. Y cuando hablamos de deporte escolar me estoy refiriendo exclusivamente al

[2] - L´Esport a Catalunya 2010. Observatori Catalá de l´Esport.

conjunto de actividades físico-deportivas que con objetivos educativos es realizada por escolares, bajo la responsabilidad del centro escolar [3].

El profesor de educación física.

Y aquí es donde aparece, o puede aparecer, el profesor de EF, figura que obviamente no existe en un club o agrupación deportiva. Son incontables las referencias bibliográficas, recogidas en el desarrollo del marco teórico de nuestro trabajo doctoral, donde se le otorga a este docente un principal protagonismo en la organización del deporte escolar.

Fraile, Álamo, Devis, Petrus, Cruz, entre otros, son autores que se manifiestan en este sentido, y no por casualidad, algunos de ellos son ponentes en este congreso.

Por nuestra parte nos pronunciamos en la misma línea, pero para corroborarlo no hay mejor fuente que buscar la referencia legislativa. Y cronológicamente la última, casualidad, pertenece a la comunidad que acoge este congreso.

La Ley 2/2011, de 22 de marzo, de la Generalitat, del Deporte y la Actividad Física de la Comunitat Valenciana establece que:

1. El personal docente de la asignatura de educación física en los centros escolares no universitarios de la Comunitat Valenciana tiene la obligación y responsabilidad de contribuir a la formación integral de su alumnado, a través de las enseñanzas curriculares y, en su caso, la posibilidad, de manera voluntaria, a través de las actividades y competiciones realizadas en horario extraescolar.

2. Estos profesionales de educación física en centros docentes podrán actuar, en colaboración con los consejos escolares correspondientes, en funciones de coordinación, dirección y animación de programas y acciones de promoción deportiva fuera del horario escolar.

3. La Generalitat, a través del órgano competente en materia de educación, establecerá las medidas necesarias para el reconocimiento y compensación, en su caso, del personal docente vinculado a los programas y actividades citados en el apartado anterior (Art. 18).

El quid de la cuestión en este decreto, y en general en todos los marcos legislativos autonómicos, es la consideración de establecer la participación del profesorado de EF, como voluntaria. Lógica por otra parte, por cuanto no tiene ninguna obligación laboral de asumir esta responsabilidad. Salvo, obviamente, en la enseñanza privada, donde sí pudiera serlo.

Es decir, puede que el profesorado sí se implique o puede que no. Ampliaremos el tema más adelante.

Hay otra referencia bibliográfica obligada, también muy reciente y además motivo de ponencia en este congreso, en concreto el documento *Actividad Física y Deporte en edad escolar* dentro del *Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte*, 2009, Consejo Superior de Deporte:

... garantizando el papel imprescindible de la Educación Física y de sus docentes en la formación del alumnado en el marco del sistema educativo, así como la coordinación entre los proyectos educativo y curricular y las actividades físicas y deportivas fuera del horario escolar a

[3] - Es el conjunto de actividades físico-deportivas que con objetivos educativos es realizada por escolares en horario no lectivo, bajo la responsabilidad del centro escolar" (Ortuzar, 2007).

través de un proyecto deportivo de centro y del establecimiento de una red de centros y proyectos deportivos (pag.29).

Ofrecer incentivos al profesorado de educación física que coordine las actividades físicas y deportivas que se realizan en su centro fuera del horario lectivo, asegurando de esta manera la coherencia entre el proyecto educativo y el proyecto de actividad física y deportiva (pag. 40).

Habiendo quedado claro a quién apuntan todos las miradas, cabe preguntarse porque razón no acaba de producirse la participación del docente en el deporte escolar. Dejando para el final las lícitas razones personales, debemos fijarnos en las de índole estructural, en concreto en la escasa relación entre el ámbito lectivo y el no lectivo.

Y en este sentido la historia condiciona; es tradicional entender las mal llamadas actividades extraescolares como estrictamente marca la palabra, es decir, como algo fuera de lo escolar. Así ha sido entendido durante muchos años y por la gran mayoría de los centros educativos.

De hecho, la separación horaria, reflejada por la sirena anunciando el final de la última clase, marca un antes y un después, dos mundos diferentes, con diferente ideología y objetivos, y con diferentes responsables, por un lado profesores y por el otro padres, exalumnos, clubes, empresas de servicios...

Como anécdota, comentar que dentro de la investigación desarrollada en grupos de discusión con profesores de EF sobre el deporte escolar, algún profesor manifestaba su extrañeza por ser convocado para hablar de un tema que no tenía nada que ver con él e incluso la extrañeza de ser citado para una reunión fuera de su horario lectivo.

Resulta contradictoria esta acusada separación cuando queda determinado legislativamente, también, cómo y quiénes son los responsables de este segundo tiempo pedagógico.

El proyecto educativo de centro.

¿Cómo? A través del Proyecto Educativo de Centro (PEC), que elaborado por el equipo directivo y aprobado por el consejo escolar, constituye las señas de identidad del centro, expresa la educación que se desea conseguir con unos valores, objetivos y prioridades de actuación concretos, explicitando, además, la forma de organizarse para conseguirlo. Y uno de sus apartados, imperativamente, debiera ser el relacionado con el tiempo extraescolar.

Efectivamente, la integración del deporte escolar en el PEC y en el Plan Anual de los centros escolares es una acción prioritaria que suscita un acuerdo unánime. Es recogida, por ejemplo, en nuestro Plan Vasco del Deporte, o en los documentos del CSD citados anteriormente [4] y refrendado en múltiples publicaciones, congresos y foros en general.

Como también lo debe ser unificar en un área común toda la actividad deportiva y educativa que se genera en un centro escolar, con todos los educadores bajo una misma coordinación, liderada por la dirección del centro y con objetivos comunes.

Ahora bien, repasando algunos, o bastantes, PECs de centros escolares observamos cómo las actividades extraescolares (léase deporte escolar), en repetidas ocasiones no son ni mencionadas y en el caso de hacerlo no se especifica cuáles son sus objetivos ni quiénes sus responsables.

[4] - Los Proyectos Deportivos de Centros Escolares deben ir asociados al Proyecto Educativo de Centro para dar coherencia a la acción educativa. La línea pedagógica del centro debe tener continuidad más allá del horario lectivo.

Responsables.

¿Quiénes? Pues aunque no esté especificado en los PEC, es raro que exista alguna comunidad autónoma que tenga sin determinar, por ley, quiénes dentro del centro deben asumir la responsabilidad de elaborar el programa de actividades extraescolares, coordinarlo, organizarlo o/y promoverlo.

Dependiendo de si nos referimos a Primaria o Secundaria, y de la comunidad autónoma de la que hablemos, el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria y el Reglamento Orgánico de los Institutos de Enseñanza Secundaria, otorgan tales funciones al equipo directivo, al jefe de estudios, a los equipos de ciclo o al jefe del departamento de actividades complementarias y extraescolares.

O como es el caso de esta comunidad, al vicedirector, al que le toca "Coordinar la realización de las actividades complementarias extraescolares, según las directrices aprobadas por el consejo escolar del instituto" [5].

¿Qué problema existe para que sean, relativamente, pocos los centros donde se cumplen las funciones marcadas por la ley? Por los motivos que sean, al menos en la Comunidad Autónoma Vasca, entre otros factores, se produce cierta inhibición del Departamento de Educación, inhibición de la Delegación Territorial, inhibición de la Inspecciones correspondientes, traspaso de responsabilidades de la dirección de los centros a las Asociaciones de Padres de Alumnos y por último desentendimiento del docente en todo aquello que esté fuera de su horario.

Es curioso que exista un extendido movimiento intentando centrar la responsabilidad de la figura del coordinador, entendiéndola como auténticamente clave, cuando es una materia competencial teóricamente superada, tal y como acabamos de ver y comentar. En este sentido señalar cómo uno de los objetivos estratégicos del Plan Integral para la Actividad Física y el Deportes es alcanzar para el año 2016 un 60 % de Centros Docentes con Coordinador deportivo reconocido administrativamente y remunerado.

Niveles de implicación.

Apuntado ya, en cierta forma, esperamos, el título de la exposición, la labor del profesor de EF en el Deporte Escolar, vamos a profundizar en la cuestión a través de un estudio realizado mediante la técnica cualitativa de los Grupos de Discusión, ocho en concreto, en el Territorio Histórico de Bizkaia con cincuenta y tres profesores de EF. Quince pertenecientes al género femenino y treinta y ocho al masculino, veinticuatro a la red pública y veintinueve a la privada, veintiséis trabajando en primaria, frente a veintisiete en lo que respecta a secundaria, veinticinco con estabilidad en su empleo, mientras que veintiocho no la tienen del todo asegurada.

El objetivo, entre otros que no vienen al caso, es establecer niveles de implicación del profesorado de EF para de esta forma facilitar la búsqueda de medidas que posibiliten esa implicación tan necesaria.

[5] - Decreto 234/1997, de 2 de setiembe, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento orgánico y funcional de los institutos de educación secundaria (art. 22)

Según las posturas de los docentes, con los que se ha contado en este trabajo, con respecto a su participación en este campo, se han manifestado cinco categorías divididas en dos grandes grupos: los profesores que muestran inclinación a participar en el deporte escolar, subdivididos según su pertenencia a una red u otra y según el papel que asumirían y en segundo lugar el grupo que no manifiesta esta inclinación.

A - Profesor de Educación Física dispuesto a implicarse.

1. Pública como coordinador.

2. Pública como colaborador.

3. Privada como coordinador.

4. Privada como colaborador.

B - Profesor de Educación Física no dispuesto a implicarse.

5. Pública y privada sin implicación.

Profesor de Educación Física dispuesto a implicarse

Tipo 1: Pública como coordinador.

En la comunidad vasca se contempla la opción de presentar un proyecto de actividades extraescolares (programa ACEX) con un tercio de dedicación dentro del horario lectivo y dos tercios fuera del horario lectivo. Es una situación óptima para asumir la coordinación del deporte escolar.

Otra fórmula es acordar, en primer término con la dirección y en segundo con la Delegación de Educación, liberaciones horarias de clases, guardias, tutorías o/y recreos, compensando la dedicación al ámbito extraescolar. En función de la carga liberada, se dará una mayor o menor dedicación a la coordinación de actividades.

Un posible conflicto de esta propuesta es la tarea que debiera realizarse fuera del horario lectivo, hacia la que el profesor muestra considerables reticencias, que de confirmarse provocarían la necesidad de un segundo responsable para coordinar la actividad cuando verdaderamente se está desarrollando, con lo cual nos encontraríamos en parecida situación al siguiente nivel de implicación.

Tipo 2: Pública como colaborador.

El profesor de Educación Física se muestra dispuesto a apoyar en alguna medida la actividad, dentro de su horario habitual, haciendo de nexo entre lo lectivo, a su cargo, y lo extraescolar a cargo de otra persona. A cambio, como en el caso anterior, recibiría, previa negociación, algún tipo de liberación como las ya comentadas. En esta situación, la persona que asuma lo coordinación del deporte escolar, pudiera salir del resto del profesorado del centro, que no es profesor de Educación Física, con lo que se estaría dentro de los parámetros del primer nivel, o bien de la plantilla de profesores del Gobierno Vasco si el centro fuera quien demandara esa necesidad.

En el supuesto que no pudiera conseguirse esta figura, perteneciente a la administración, se debiera recurrir a personal ajeno a ella. El perfil se mantiene, es decir, sería necesario o al menos conveniente contratar un profesor de Educación Física o, en su defecto, un Técnico Superior en Actividades Físicas y Recreación Deportiva, bien a través de una empresa de servicios o mediante contratación directa. En ambos casos es la APA, o la agrupación deportiva del centro si la hubiere, quien se encargaría de esta acción por la imposibilidad, hasta ahora, de un centro público para hacerlo.

Tipo 3: Privada como coordinador.

El profesor de Educación Física del centro recibe por asumir las funciones del coordinador de deporte escolar, un suplemento económico acorde con el nivel profesional del cargo. La otra opción de compensar este trabajo, como en el caso de la red pública, sería mediante la liberación de una parte de su carga lectiva, proporcional a la dedicación a desarrollar como coordinador, pudiendo llegar, en colegios grandes, a una dedicación completa. Estas dos fórmulas conforman la manera idónea de organizar el deporte escolar.

Tipo 4: Privada como colaborador.

Se produce, prácticamente, la misma situación que en el caso de la pública, el profesor de Educación Física sirve de enlace entre los dos ámbitos recibiendo una compensación económica o de dedicación. El coordinador sale entonces del resto del profesorado del centro o se recurre a la contratación externa antes descrita, a través de la APA o bien directamente.

Profesor de Educación Física no dispuesto a implicarse

Tipo 5: Pública y Privada sin implicación.

Obviamente sólo resta encontrar otro profesor del centro de otro departamento distinto al de EF o la contratación ya comentada. Con la salvedad, que al no disponer de interlocutor válido dentro del profesorado, la persona ajena que asuma en este caso el cargo de coordinador, debería estar también dentro del horario lectivo, llevando a cabo las funciones organizativas necesarias con los alumnos, profesores, dirección, etc., puesto que estos agentes no permanecen en el centro en horas no lectivas.

En parecida línea se manifiesta la reciente propuesta del *Plan Integral para la Actividad Física y el deporte*:

> El profesor de Educación Física (preferentemente), que se responsabilice de la coordinación de las actividades deportivas extraescolares que se desarrollen en su centro, recibirá incentivos en forma de complemento de productividad y/o una reducción de horas lectivas y complementarias, que compensen la carga horaria dedicada a la coordinación del deporte escolar. Estas dedicación tendrá además reconocimiento a efectos de méritos en concursos y oposiciones (pag.87).

El papel de la dirección del centro.

Ahora bien las medidas indicadas, extraídas de la situación de los profesores con respecto a su participación en las actividades deportivas extraescolares, dejan un vacío de competencias fundamental, si se quiere asegurar, sería el objetivo, que todos los centros puedan disponer del responsable adecuado de deporte escolar.

Es decir, ¿a quién señalamos como responsable de que exista, o no, la imprescindible figura de coordinador deportivo?

Ciertamente el control ha de llegar desde arriba, para ello, se emplaza a las administraciones, deportiva y educativa, a un entendimiento y trabajo en sinergia. Entendemos que muchos profesores no quieran responsabilizarse del deporte escolar y que muchos directores no den importancia a esta actividad, pero se debe entender, también, que los alumnos no pueden depender de la voluntad de estos profesionales, o del azar, para tener oportunidades de práctica deportiva educativa. No sería justo, y por todo ello debe existir una medida o norma común que se haga cumplir.

De acuerdo con este planteamiento, los profesores convocados en la investigación han señalado al centro y más concretamente a la dirección, como protagonista de establecer una estructura de organización. Es más, se ha apuntado algo por otro lado bien cierto, que este

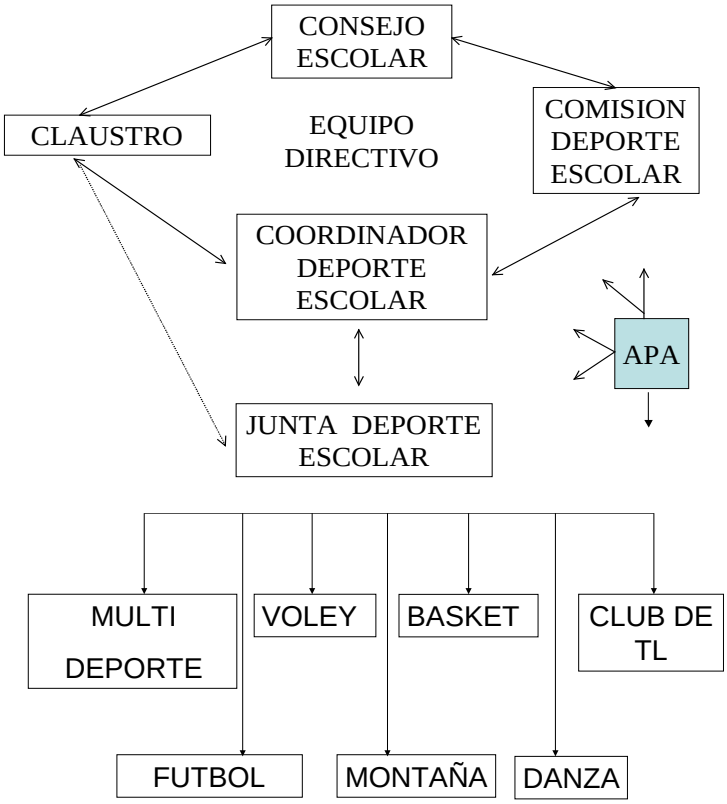
protagonismo viene marcado por ley. A pesar de ello hasta ahora las direcciones no se han mostrado receptivas para adjudicarse estas funciones.

El Proyecto marco nacional de la actividad física y el deporte en edad escolar señala como preferente la elaboración de un Proyecto deportivo de centro, adoleciendo sus orientaciones de diseño, bajo mi punto de vista, de profundización previa en el factor organizativo. En cualquier entidad en una primera instancia el aspecto básico son las personas, los integrantes de una estructura que liderará, en una segunda fase, la construcción de un proyecto.

En este sentido considero de referencia obligada el trabajo de Sergio (2005) precisamente titulado Proyecto deportivo de Centro. Este guión está siendo seguido por un número importante de centros escolares. A esta iniciativa ayuda la reciente norma (2011) de la Diputación de Bizkaia exigiendo la presentación de un Proyecto de estas características como considerable mérito para acceder a subvenciones.

Propuestas organizativas.

Si optamos por comenzar creando, en primer lugar, la organización citada podríamos seguir esta propuesta:



Fuente: Ortuzar(2010)

El consejo escolar, máximo órgano de representación del centro, es responsable de aprobar el programa de deporte escolar, realizando su seguimiento y evaluación a través de la Comisión, formada por un número determinado de miembros del consejo, además del coordinador. El equipo directivo está formado por el director, subdirector, jefe de estudios y

secretario. La Junta será la encargada de llevar a cabo el programa, se conforma con el coordinador, representantes de cada sección, además de los profesores, padres, árbitros, delegados, educadores y alumnos. La APA colabora a todos los niveles. Cada sección posee una organización propia imbricada con las demás a través de la Junta y con el seguimiento del coordinador.

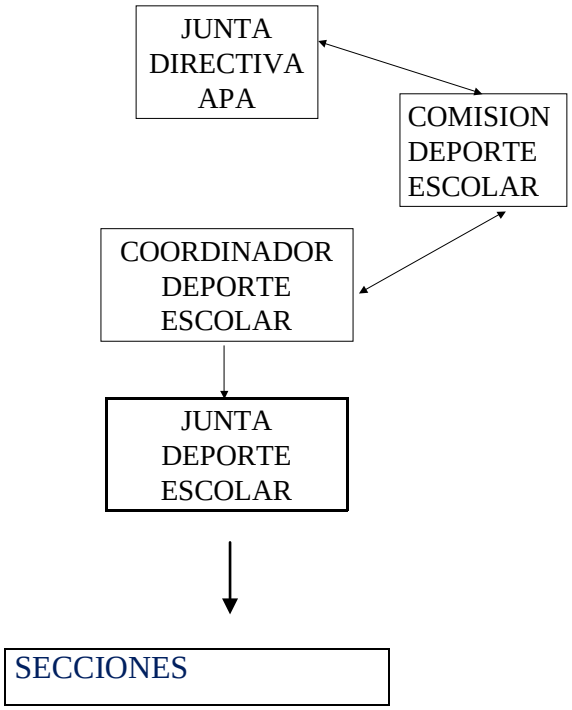
Alternativa.

Empero si la realidad no cambia y la dirección y claustro seguirían sin considerar oportuno participar la estructura se fundamentaría en la iniciativa de la APA y en el apoyo profesional de un coordinador, respondiendo a otro esquema.

En esta tesitura, la Comisión sale de la Directiva o de la Asamblea de Padres, además del coordinador. La Junta posee similar composición, con las ausencias señaladas. Las secciones, sin consignar en este gráfico, no varían, si bien hay que considerar que las anteriormente presentadas lo son a modo de ejemplo o posibilidad.

Modelo de organización del deporte escolar en un centro educativo sin colaboración del ámbito lectivo.

.



Fuente: Ortuzar (2010)

Dada por finalizada la configuración del organigrama de gestión de un centro escolar, debiéramos pasar a la ya comentada segunda etapa del proceso, la elaboración de un Plan o Proyecto Deportivo de Centro, herramienta de gestión básica y operativa para establecer objetivos a alcanzar, contenidos de trabajo, recursos necesarios, procedimientos de actuación e incluso la organización de las personas implicadas dentro de la comunidad educativa en el Deporte Escolar, en nuestro caso ya realizada.

En definitiva un marco referencial, reflejo de la personalidad e idiosincrasia, de la ideología que atesora como centro escolar, que sirve además de cohesión, vínculo y compromiso para todos sus integrantes presentes y futuros, asegurando la continuidad del proyecto en el tiempo, disminuyendo la afectación de relevos generacionales o circunstanciales que hagan tambalear el esfuerzo de sus impulsores.

Bibliografía.

ÁLAMO, J.M. (2001). *Análisis del deporte escolar en la isla de Gran Canaria. Hacia un modelo de deporte escolar* (tesis inédita). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

CRUZ, J. (1997). *Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres*. En Cruz, J. Psicología del deporte. Madrid: Síntesis.

DEVIS, J. (1995). *Hacia un Deporte Escolar diferente*. En Deporte, educación y sociedad. Revista de Educación, 306, pp. 455-472.

Dirección General de Planificación y Promoción Deportiva (2010). *Manual para las buenas prácticas deportivas*. Junta de Andalucía. –

FRAILE, A. (2004). *Hacia un deporte escolar educativo*. En A. Fraile (Coord.) y otros. El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea (pp. 19-28). Barcelona: Grao.

Gobierno Vasco (2003). *Plan Vasco del Deporte 2003-2007*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

HERNÁNDEZ, J.L. (coord.), (2009). *Plan integral para la Actividad Física y el Deporte. Actividad Física y Deporte en edad escolar*. CSD. http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/dep-escolar/Marco-nacional-de-la-actividad-fisica-y-el-deporte-en-edad-escolar 2010.pdf)

Institut Barcelona Esports (2008). *Estudi del hàbits esportius escolars a Barcelona*. Institut Barcelona Esports, Ajuntament de Barcelona. -
Ley 2/2011, de 22 de marzo, de la Generalitat, del Deporte y la Actividad Física de la Comunitat V. (http://www.observatoridelesport.cat/pdf/Informe_esport_%20a_Catalunya%202010.pdf)

LIZALDE, E., LLANO, M. (coords.), (2009). *Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte. A+D Versión 1*. CSD. (http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/plan-integral/PlanIntegralAD1.pdf)

LLEIXÁ, T., GONZÁLEZ, C. (2010). *Proyecto marco nacional de la actividad física y el deporte en edad escolar*. CSD. (http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/plan-integral/escolar.pdf)

Observatori Catalá de l´Esport.*L´Esport a Catalunya 2010*. Generalitat de Catalunya. (http://www.observatoridelesport.cat/pdf/Habitsbcnibe.pdf) - ORTS, F. (Coord.), (1999). *Programación en la Iniciación Deportiva: Paradigma investigación-acción*. Ajuntament de Valencia. - ORTÚZAR, I. (2007). *El Deporte Escolar y el profesorado de Educación Física*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

ORTUZAR, I. (2010). *Misión, Visión, Valores y Visión crítica desde la gestión escolar del deporte*. En Martínez de Aldama, I., Solar, L., Sagastume, F (Editores). La Gestión del Deporte (pp.1-27). Universidad del País Vasco.

PETRUS, A. (1998): *Deporte escolar*. En Desafíos del Deporte ante el III Milenio, Vitoria-Gasteiz. - SERGIO, C. (2005). *Proyecto Deportivo de Centro*. Bilbao. Diputación Foral de Bizkaia. http://trekkerconsultors.blogspot.com/search/label/educaci%c3%93n%20f%c3%8dsica%20y%20deportiva

UPVMARISTAS: DE LAS AULAS A LA ÉLITE

Iribarren Navarro C.
Universidad Politécnica de Valencia

Índice

1. Presentación del Club Deportivo Maristas.
2. Objetivos del Club Deportivo Maristas.
3. Sección de Fútbol Sala del Club Deportivo Maristas.
4. UPV MARISTAS FS. Objetivos de una colaboración.
5. UPV Maristas FS. Deporte federado y deporte universitario.
6. UPV Maristas FS club de destino.
7. Bibliografía

1. Presentación del Club Deportivo Maristas.

La Agrupación Deportiva Maristas fundada el 6 de Julio de 1989 se constituye en Club Deportivo en el marco de la ley el 8 de Abril de 2002.

Las actuaciones principales del Club Deportivo Maristas son el desarrollo del deporte interno, competiciones entre los propios alumnos del centro, y el desarrollo del deporte externo, a practicar fundamentalmente con alumnos del centro en distintas disciplinas deportivas y en diversas competiciones organizadas tanto por la Fundación deportiva municipal del Ayuntamiento de valencia como por las respectivas federaciones Deportivas Territoriales.

Las competiciones de deporte interno que organiza el Club Deportivo Maristas son:

- Baloncesto.
- Fútbol sala.
- Balonmano.
- Tenis de mesa.
- Ajedrez.
- Atletismo.

Las secciones de deporte externo en que compite el Club Deportivo Maristas son:

- Baloncesto.
- Fútbol sala.
- Ajedrez.
- Judo.

2. Objetivos del Club Deportivo Maristas.

La pedagogía Marista aplicada al deporte indica los objetivos que se quieren conseguir:

- Que el deporte no sea una válvula de escape; lleva impregnados muchos VALORES.
- La participación de los que no son figuras.
- Que se aproveche todo lo que sea posible.
- Que sea serio y competitivo.
- Fomentar el espíritu-trabajo en equipo.
- Desarrollar las aptitudes de cada alumno.
- Luchar por ganar y saber perder, con deportividad.
- Desarrollar una moral deportiva. (Estilo de vida).
- Desarrollar el espíritu deportivo. “JUEGO LIMPIO”
- Integrar al alumno en la vida colegial.

Centrándonos en la sección de Fútbol Sala, objeto de esta ponencia, podemos dar además unos datos sobre número de equipos, cantidad de jugadores que perteneciendo al Club Deportivo Maristas estudian en las aulas del propio colegio, proporción de entrenadores /monitores que son antiguos alumnos del colegio y evolución de la base al Fútbol sala senior.

Estos datos vienen a complementar los objetivos del Club Deportivo Maristas con otro muy importante.

- Intentar que representen al colegio alumnos del propio colegio y que solo se admitirán deportistas de otras procedencias, no para aumentar el nivel competitivo de los equipos sino para completar plantillas.

3. Sección de Fútbol Sala del Club Deportivo Maristas.

Como apuntábamos en el anterior punto el principal objetivo no escrito y que la Junta Directiva de la sección ha hecho como propio es que al Colegio lo representan los alumnos del centro. Solo cuando se creó el equipo Senior y cuando la categoría Juvenil pasó a cubrir también a alumnos de primer año universitarios se adaptó esta filosofía a la del Club Deportivo de la Universidad Politécnica de Valencia, junto con el cual nació el proyecto del UPVMARISTAS FS.

Como vemos en el cuadro adjunto la composición de las plantillas siguen escrupulosamente este objetivo.

C.D. MARISTAS VALENCIA FS

21 Equipos temporada 2010/11

4 benjamines. (mixtos)
4 alevines. (mixtos)
4 infantiles. Uno de ellos femenino.
2 cadetes
3 juveniles. Uno de ellos femenino.
4 seniors. Dos de ellos femeninos.

En los 17 equipos de base hay 209 niños y niñas con 201 estudiantes del colegio Marista de Valencia y tan solo 8 de otros colegios o institutos de la ciudad, mientras que todos los jugadores de los 4 equipos seniors son o estudiantes de la UPV o antiguos alumnos y de los 56 jugadores hay 11 antiguos alumnos maristas.

Por otra parte para las familias, el Club Deportivo Maristas depende orgánicamente de la Asociación de padres del Colegio Marista, es importante que se forme en valores a los muchachos y también a las familias de los propios jugadores resumiéndose en el siguiente cuadro de intenciones.

Objetivos para los padres.

Los padres son parte fundamental dentro de la estructura del deporte y por ello se comprometen a:

1. Acompañar a los hijos en los partidos, desplazamientos y actividades que organiza el club.
2. Autorizar y/o delegar en otros padres (amigos o delegados de equipo) en caso de no poder acompañarlos, evitando el dejar al jugador solo (sobre todo a los más pequeños) en el colegio o en otras canchas.
3. Ser puntuales en entrenamientos y en partidos.
4. Exigir a nuestros hijos entrega máxima tanto en los entrenamientos como en los partidos.
5. Evitar comentarios críticos hacia entrenadores y su forma de actuar. Hay delegados de equipo para encauzar mejor las propuestas de mejora.
6. Animar en los partidos y evitar comentarios despectivos hacia árbitros y equipos contrarios.
7. Enseñarles a ganar evitando menospreciar al contrario.
8. Ayudarles a superar la derrota, desdramatizarla y animar a que sigan mejorando en los entrenamientos.
9. Dar ejemplo de educación tanto dentro como fuera de las canchas, no olvidar que se representa a una institución educativa.

4. UPV MARISTAS FS. Objetivos de una colaboración.

La mayoría de las familias de los alumnos/jugadores del Club Deportivo Maristas tienen como motivación principal que sus hijos se formen en valores, bajo el lema de la institución marista que es “formar buenos cristianos y honrados ciudadanos”, y en el club hemos entendido el deporte como un vehículo para esta formación.

En la mente de las familias está además compaginar esa formación en valores con la formación académica. El colegio marista de valencia es una institución que en nuestra ciudad está asociada a buenos expedientes académicos y a continuidad de formación en las aulas universitarias.

Así usamos el deporte como ocio planificado, como vehículo para conseguir esas dos metas familiares.

Trabajo en equipo, espíritu de sacrificio, humildad, respeto a la diversidad y a la jerarquía… son valores asociados al deporte que encajan de maravilla con esa máxima de la institución antes referida.

Con el acercamiento al Vicerrectorado de deportes de la Universidad Politécnica de valencia se ha pretendido, desde la óptica del Club Deportivo maristas, seguir formando buenos profesionales, buenos ciudadanos impregnados del humanismo cristiano propio del carisma de la institución pero desarrollando las cualidades y habilidades deportivas facilitando la continuidad desde el Fútbol Sala base al Fútbol Sala senior entroncando con el Club Deportivo de la Universidad Politécnica de Valencia.

El Club Deportivo de la Universidad Politécnica de Valencia es una entidad debidamente registrada e independiente de la propia universidad con la que evidentemente tiene un convenio de colaboración ya que la representa y usa su denominación. Es el vicerrectorado de deporte el efectúa ese control y el garante de la relación entre ambas entidades.

La Universidad Politécnica de Valencia pasa por ser la primera universidad pública de España en la que la práctica deportiva, tanto a nivel de ocio como competitivo, es gratuita para los alumnos, los antiguos alumnos, el personal de servicios y administración y el personal docente y de investigación.

Es dentro de esa premisa donde se produce el acercamiento entre el Club Deportivo de la Universidad Politécnica de valencia y el Club Deportivo Maristas, centrándose en el ámbito del Fútbol Sala.

El primer equipo o equipo senior está compuesto íntegramente por alumnos de la UPV o por recién egresados de la propia universidad y vincula a la base del colegio Marista como cantera oficial. Así los jóvenes deportistas que tienen cualidades y además prosiguen sus estudios en la Universidad Politécnica de Valencia tienen un incentivo y una posibilidad de unir sus dos motivaciones principales, formación universitaria y deporte senior, de nivel competitivo y semiprofesional.

Naturalmente se han producido disensiones en el modelo en el momento que alumnos Maristas han elegido estudios en otras universidades y han querido hacer deporte senior o han optado por el profesionalismo y no por continuar su formación académica en la universidad o alumnos que desarrollan otras disciplinas deportivas.

Evidentemente en toda actividad deportiva existe una clara distinción y una clara diferencia en los criterios entre el deporte de base y el deporte senior y más concretamente en una institución como la Marista, lo que hemos intentado es abrir la opción y dar una posibilidad de continuidad a un grupo de alumnos importante con un deporte y un modelo que en un momento determinado se ha podido realizar.

5. UPV Maristas FS. Deporte federado y deporte universitario.

A partir de ahí en las siete temporadas de colaboración entre las dos entidades el UPV Maristas FS, senior y federado, ha pasado de la 1ª Nacional "B" a la División de Plata (actual Segunda División de la Liga Nacional de Fútbol Sala), habiendo permanecido una única temporada en la Nacional "B" y otra en la Nacional "A" antes de recalar en la citada categoría de la LNFS, ascendiendo de forma consecutiva. Además ha disputado el Play Off de ascenso a la División de Honor (máxima categoría nacional y profesional del Fútbol Sala) en las tres últimas temporadas.

No se ha vulnerado el principio de pertenencia a la Universidad Politécnica de Valencia o de haber sido antiguo alumno de la misma de los jugadores del equipo, lo que ha provocado que los jugadores además de poder haber disfrutado de un hobby en una categoría profesional y de desarrollarlo a gran nivel han continuado con sus estudios universitarios compaginando ambas ocupaciones.

A lo largo de estas temporadas el equipo de la Universidad Politécnica de Valencia, en la disciplina de Fútbol Sala, ha mejorado notablemente sus actuaciones en la competición zonal, nacional e incluso internacional del Fútbol Sala universitario.

Un Campeonato de Europa de la especialidad, 3 campeonatos de España, 2 subcampeonatos de España todos los campeonatos de liga CADU o zonal han justificado la apuesta universitaria por el modelo elegido.

Por primera vez en su historia la Universidad Politécnica de Valencia ha logrado títulos nacionales en deporte de equipo y han sido obviamente con el Fútbol Sala y, por supuesto, lo mismo a nivel Europeo con el reciente campeonato obtenido el pasado mes de Julio en Finlandia ante 32 universidades de toda Europa.

Nuestros jugadores no abandonan la práctica deportiva por jugar en equipos de división de honor, ha habido innumerables ofertas, o por llegar al final de una carrera deportiva alargada para mantener unos ingresos económicos, sino que han abandonado el deporte de elite con 26 o 27 años, pudiendo haber permanecido más tiempo jugando entre los grandes, por sus obligaciones profesionales o por la continuidad de estudios en el extranjero en programa ERASMUS o similares como causa fundamental.

Se han ido incorporando nuevos jugadores con esa premisa procedentes tanto de la cantera Marista como de otros equipos base de nuestra ciudad y se nos han ofrecido jugadores de todos los lugares de España que pretenden jugar a gran nivel y continuar sus estudios universitarios de grado, de máster o de títulos propios en nuestra universidad.

Para la base del colegio Marista ha supuesto un empuje importantísimo. Todo niño de la cantera tiene la oportunidad de ver asiduamente a los jugadores del equipo senior en el patio de su colegio en las horas de sus entrenamientos. Hasta 8 jugadores de la plantilla de la temporada 2011-2012 son entrenadores de la base del Club Deportivo marista, con lo que ello conlleva de progreso al estar formándose con jugadores que personal y deportivamente se han formado de manera similar a ellos y que además se curten en la segunda categoría del mejor Fútbol Sala mundial.

Los resultados deportivos no se han hecho esperar y en los últimos 5 años el Fútbol Sala Marista no solo es una referencia en la provincia, obteniendo títulos y clasificaciones para campeonatos de España en casi todas las categorías, sino que además ha obtenido plazas de honor en distintos campeonatos oficiales de España tanto en las competiciones organizadas por la Real Federación Española de Fútbol como por el Consejo Superior de Deporte.

Rara es la convocatoria de alguna categoría de la Selección Terrirorial Valenciana de Fútbol Sala en la que no se encuentren 3 o 4 jugadores de nuestra entidad.

Cabe destacar lo mismo en el aspecto de la aportación de nuestra cantera a la nómina de entrenadores de dichas selecciones. Todos los años la base del Club Deportivo Maristas incentiva la participación de jugadores en los programas de formación de monitores o de entrenadores de distintos niveles, de manera que intentamos que los entrenadores de nuestra base e incluso el cuerpo técnico del primer equipo cumpla las mismas premisas que los jugadores.

6. UPV Maristas FS club de destino.

Cabe destacar que el UPV Maristas se ha convertido en el destino preferido de los jugadores del perfil de los de la cantera del Club Deportivo Maristas y que con anterioridad se han descrito sus principales características.

Valencia es una ciudad en la que el Fútbol Sala es casi exclusivamente un coto de los clubes deportivos vinculados a instituciones educativas, algunas con el perfil del Colegio Marista y otros de un perfil diferenciado. Hay muy pocos clubes independientes, cosa que en otras ciudades donde el Fútbol Sala está también muy arraigado no sucede.

A partir de ahí son muchos los jugadores de categoría base que aúnan el interés por continuar sus estudios en una universidad y a la par tienen cualidades futbolísticas muy cualificadas y no tienen la intención de abandonar su formación por dedicarse al deporte, o al menos intentarlo. Es ahí donde hemos encontrado un gran vivero de jugadores a los que les interesa estudiar en una universidad del prestigio y de las posibilidades de la UPV.

En un mundo tan competitivo también las universidades “van a la caza del futuro alumno”. Está claro que los alumnos vocacionalmente inclinados a una opción determinada no van a cambiar su posible futuro profesional en un campo por jugar a más o menos nivel al Fútbol Sala, pero no es menos cierto que en las universidades públicas valencianas se da la situación de ofrecer los mismos títulos universitarios en varias de ellas y también tenemos la circunstancia de la gran cantidad de chavales que terminado el bachillerato no tienen claro cuál debe ser su elección universitaria y es el Fútbol Sala una opción de elección.

Bibliografía

Estatutos fundacionales Club Deportivo Maristas
Estatutos fundacionales Club Deportivo UPV
Convenio de colaboración CD Maristas CD UPV
Misión, visión y valores colegio Sagrado Corazón HH Maristas Valencia
Estatutos APAMAR
Webs Visitadas
www.maristasvalencia.com
www.upv.es
www.upvmaristasfs.com
www.lnfs.es
www.rfef.es

EXPERIENCIAS EN LA INTEGRACIÓN DE LA TECNIFICACIÓN DEPORTIVA EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Vila Lladosa, J.R.
Consell Valencià de l´Esport
Generalitat Valenciana

1.Introducción

Hoy día, desde las Administraciones Públicas no se puede concebir actuaciones de tecnificación deportiva sin atender el resto de servicios que demanda el deportista, y que superan el mero entrenamiento deportivo. El trabajo con jóvenes deportistas que se programa en la Comunitat nos obliga contemplar la educación como parte determinante de la propia realidad de nuestros jóvenes. No contemplarla supondría una irresponsabilidad ya que forma parte de su realidad diaria, como una actitud proactiva de cara a su incorporación al mundo laboral con una adecuada preparación, disminuyendo la frustración y fracaso en este sentido. Es por tanto necesario articular medidas que compatibilicen los ámbitos de la actividad del deportista, tanto el entrenamiento deportivo como la formación académica.

En este sentido en la Comunitat Valenciana, a iniciativa del Consell Valencià de l´Esport de la Generalitat y de la Conselleria de Educación se ha avanzado en los últimos años en tres líneas de trabajo para facilitar la integración de los deportistas de los centros y programas de tecnificación deportiva en los institutos de educación secundaria:

- Una primera línea general que por desarrollo normativo establece medidas para promover y facilitar la educación en las diferentes ofertas formativas del sistema educativo, para todos los deportistas de Alto Nivel, de Alto Rendimiento, o Deportista de Elite de la CV que estén en cualquier centro educativo de toda la Comunitat, y no necesariamente en un centro específico que expresamente lo soliciten. Esta línea de actuación se ha visto reforzada desde hace unos pocos años por la aparición de regulación nacional y sus normas de desarrollo en la Comunitat Valenciana.
- Una segunda línea de actuación en la Comunitat Valenciana son los Planes de Especialización Deportiva que se desarrollan en el Complejo Educativo de Cheste y que articulan de forma integral en un centro único todos los servicios de entrenamiento deportivo, instituto, residencia con internado entre semana, servicios médicos, etc. El Complejo Educativo de Cheste acoge desde 1999 este programa, actualmente con 243 deportistas de 10 deportes colectivos e individuales diferentes.
- La tercera línea de actuación, y la de más reciente implantación en la Comunitat, supone la creación de grupos específicos en Bachillerato para deportistas dentro de un IES en la ciudad de Valencia. Estos grupos específicos para deportistas, mediante la articulación de las exenciones y convalidaciones previstas en la normativa citada más arriba, con un horario compacto que permite entrenamiento en doble sesión y con una importante labor de la figura específica del coordinador deportivo-académico que cohesiona la actividad de los deportistas, supone un servicio educativo de gran importancia para Centros de Tecnificación y otros deportistas de Valencia y su área metropolitana.

Los primeros grupos específicos de Bachillerato para deportistas se pusieron en marcha en el IES Conselleria de Valencia en el curso 2009/2010, por lo que los primeros deportistas del proyecto ya se están incorporando a la universidad. Ésta tercera vía, los grupos específicos de Bachillerato para deportistas, tendrá un tratamiento específico más abajo.

2. Medidas generales para promover y facilitar las diferentes ofertas formativas para Deportistas de Alto Nivel, Deportistas de Alto Rendimiento y Deportistas de Elite de la Comunitat.

Esta línea de actuación se ha visto reforzada desde hace unos años por la regulación nacional y sus normas de desarrollo en la Comunitat que están destinadas a facilitar el aprovechamiento de las diferentes ofertas formativas del sistema educativo para los deportistas de alto nivel, alto rendimiento y elite de la Comunitat Valenciana.

Las normas que permiten estructurar estas medidas para compatibilizar actividad deportiva de rendimiento y la formación académica vienen establecidas en el Real Decreto 242/2009, de 27 de febrero, (BOE núm. 51 de 28/02/2009) y desarrolladas en la Comunitat Valenciana, en especial en la ORDEN de 15 de junio de 2009, de la Conselleria de Educación, por la que se establecen medidas para promover y facilitar la educación en las diferentes ofertas formativas del sistema educativo, para los deportistas de elite de la Comunitat Valenciana y el Decreto 13/2006 de Deportistas de Elite de la Comuntiat Valenciana .

El alumnado con la condición de Deportista de Alto Nivel, deportista de Alto Rendimiento o Deportista de Elite de la Comunitat Valenciana podrá beneficiarse en relación con el seguimiento de los diferentes estudios en centros docentes no universitarios en la Comunitat Valenciana de las siguientes medidas generales:

a)Elección del horario o grupo más idóneo para compatibilizar la asistencia a clase con su actividad deportiva, siempre que exista más de un turno en el centro.

b)Justificación de faltas de asistencia por participación en competiciones oficiales derivadas de su actividad deportiva.

c)Modificación de las fechas de los controles de evaluación continua y final cuando coincidan con competiciones oficiales.

d)Agrupamiento, cuando sea posible, de deportistas de alto nivel, alto rendimiento y élite para favorecer el establecimiento de horarios concentrados para los grupos.

e)Grupos específicos de deportistas en los centros que la Administración educativa determine, a cuyas vacantes tendrán acceso preferente.

f)Prioridad para la admisión en los centros docentes específicos no universitarios.

g)Consideración como criterio de admisión complementario para ser baremado en la solicitud de plaza escolar.

El alumnado con la condición de Deportista de Alto Nivel, deportista de Alto Rendimiento o Deportista de Elite de la Comunitat Valenciana podrá beneficiarse en relación con estudios de la ESO de las siguientes medidas específicas:

a)Exención de la materia Educación Física.

b)En su caso, adaptación curricular de la materia Educación Física.

c)Sustitución de una materia optativa de ESO por la práctica deportiva.

El alumnado con la condición de Deportista de Alto Nivel, deportista de Alto Rendimiento o Deportista de Elite de la Comunitat Valenciana podrá beneficiarse en relación con estudios de la Bachillerato de las siguientes medidas específicas:

Exención de la materia de Educación Física.

En su caso, adaptación curricular de la materia de Educación Física, que adecuará los contenidos prácticos de la materia para que no interfieran en el entrenamiento y/o rendimiento deportivo de acuerdo con el calendario de pruebas establecido y considerando las orientaciones e informes que facilite el entrenador o técnico deportivo del alumno o alumna.

Convalidación de la materia optativa en cada curso de Bachillerato.

Fragmentación del currículo de uno o de los dos cursos de cualesquiera de las modalidades de Bachillerato, previa autorización.

Difusión de la oferta de Bachillerato nocturno y a distancia, a través de las administraciones públicas

3. Los Planes de Especialición Deportiva de Cheste: IES y Centro de Tecnificación integrado,

Este programa se puso en marcha en 1999, y se desarrolla en el Complejo Educativo de Cheste y con más de diez años de funcionamiento se encuentra consolidado. El objetivo general es favorecer la formación integral de los deportistas, permitiendo compaginar

adecuadamente el desarrollo de su actividad académica con las exigencias que implica la preparación para el deporte de alto nivel.

Estos Planes van dirigidos a jóvenes deportistas entre 12 y 18 años que estudian E.S.O. y Bachillerato, y desde que se pusieron en funcionamiento han experimentado una continua evolución. Actualmente integran a unos 250 deportistas que practican 10 modalidades deportivas (Atletismo, Balonmano, Béisbol-Sofbol, Kárate, Natación, Rugby, Taekwondo, Tenis Mesa, Triatlón y Voleibol).

La Beca Académico-Deportiva que disfrutan los deportistas en los estos Planes de especialización consiste básicamente en:

Plaza escolar en grupo específico de deportistas y un horario especial de clases, que permite la incorporación los lunes a las 10.00 horas, habiendo pasado noche en sus hogares, y salida el viernes a las 14.00 horas.

Residencia en el mismo Centro con apoyo de profesionales de la educación fuera del horario lectivo (estudio dirigido, clases de refuerzo, ...)

Programa específico de entrenamiento deportivo dirigido por técnicos de la Federación y desarrollado en las instalaciones del Centro. El desarrollo del programa directamente por la Federación deportiva correspondiente permite hacer una primera captación de deportistas y un seguimiento de un grupo importante de deportistas destacados.

Servicios de apoyo con ubicación en el propio centro, a través de un control médico deportivo y fisioterapia

Este programa es posible gracias a la implicación de los departamentos de Educación y de Deportes, reuniendo el Complejo Educativo de Cheste las instalaciones y condiciones para coordinar y dirigir directamente todos los ámbitos de actividad de los alumnos-deportistas durante la semana: residencia, zonas de estudio y convivencia, comedores, instituto, instalaciones deportivas, centro de medicina…

Las claves de éxito de programa se basan en una importante planificación y una continua labor de coordinación de horarios y tareas, así como considerar esenciales los siguientes tres ámbitos: rendimiento deportivo, adecuada progresión académica y adecuado comportamiento social. Estos tres ámbitos son fomentados y también contemplados tanto para el acceso al programa como motivo para el abandono del mismo.

4. Grupos Específicos de Bachillerato para deportistas dentro del IES Conselleria-Valencia, coordinados con Centros de Tecnificación.

Podemos considerar la etapa educativa de Bachillerato como una etapa exigente en resultados y determinante para el acceso a la universidad. Esta etapa abarca edades donde también la exigencia de la preparación deportiva avanza en la tecnificación y rendimiento deportivo. Esa doble exigencia de rendimiento para un periodo de dos años, tanto deportivo como académico, fácilmente puede provocar estrés y en algunos casos frustración en los jóvenes por la dificultad de compaginar ambas actividades con un nivel adecuado de éxito.

La actividad deportiva cuando está orientada al rendimiento deportivo exige en determinados supuestos doble sesión de entrenamiento, determinadas salidas a competiciones, especialmente de ámbito nacional o internacional que afectan de forma decisiva al rendimiento en el curso y su calendario escolar, si no se articulan medidas y adaptaciones que se anticipen a estas incidencias y las minimicen.

Por ello, la Conselleria de Educación en colaboración con el Consell Valencià de l'Esport, desarrollan desde el curso 2009/2010 en el IES Conselleria de Valencia un proyecto basado principalmente en la oferta de grupos de bachillerato específicos para deportistas. El proyecto está adaptado para alumnos y alumnas de 1º y 2º de bachillerato en la modalidad de humanidades y ciencias sociales y en la modalidad de científico-tecnológico, cuyo principal objetivo es compatibilizar la práctica deportiva con los estudios previos al acceso a la universidad. Esta oferta se complementa con medidas que se adaptan a las necesidades de los deportistas que acometen esta exigente etapa educativa al tiempo que mantienen una importantísima actividad orientada al rendimiento deportivo.

En este sentido y dando respuesta a estas demandas educativas y deportivas el equipo de profesores y profesoras del IES Conselleria de Valencia está impulsando desde 2009 este proyecto educativo riguroso y al mismo tiempo adaptado a las necesidades y dedicación deportivas y académicas de estos deportistas, sin que ello suponga en ningún caso una devaluación de sus estándares escolares por la vía de la rebaja en su nivel de exigencia o grado de dificultad.

El IES Conselleria presenta unas instalaciones académicas adecuadas y buena comunicación, con línea de metro y autobús, etc.. que amplía su área de influencia prácticamente a toda la ciudad de valencia por lo que existe gran número de deportistas que puedan seguir sus estudios en el mismo. El IES Conselleria está próximo al Centro de Tecnificación de Petxina, y a otras importantes instalaciones deportivas donde entrenan deportistas que siguen programas de tecnificación tutelados por el Consell Valencià de l´Esport y las Federaciones Deportivas. Además del Centro de Tecnificación de Petxina, con carácter polideportivo, en Valencia existen otros dos centros especializados: el Centro Especializado de Tecnificación Deportiva de Pelota y el Centros Especializado de Alto Rendimiento de Ciclismo.

A continuación se abordará los principales aspectos del proyecto, desde las medidas concretas de compatibilización que comprende, deportistas a los que se dirige, necesidad y justificación de la iniciativa, sus características y su coordinación.

5. Medidas educativas específicas de este grupo especifico de bachillerato para deportistas de elite

Se crea un grupo específico para deportistas, evitando dispersión, donde el colectivo tienen unos requerimientos, intereses y realidad similar. Así es más fácil intervenir a nivel horario, o emprender medidas estables que en una situación de dispersión en las que estas medidas son ocasionales.

Compatibilidad con la actividad deportiva de Alto Rendimiento que vienen desarrollando los alumnos/as-Deportistas

Se establece una banda horaria que permita actividad deportiva de doble sesión, en horario de mañana y de tarde, característica de los Centros de Tecnificación y determinados deportes. El horario durante estos cursos ha sido entre las 10.30 y las 17.00 horas.

Exención de la asignatura de Educación Física y convalidación de optativa, de acuerdo con la normativa que lo regula y que se ha mencionado más arriba.

La coordinación de calendario para compatibilizar exámenes con asistencia a competiciones oficiales y / o concentraciones de entrenamiento, que deben estar debidamente acreditadas mediante certificado de la Federación Deportiva.

Figura de un coordinador deportivo-académico que canaliza las incidencias por asistencias a campeonatos o concentraciones dentro del centro educativo con profesores y fuera del mismo con entrenadores y entidades deportivas (Centros de tecnificación, clubes y federaciones deportivas).

Atención individualizada por parte del profesorado fuera del horario de clases en caso de pérdida de clases y/o exámenes por asistencias a campeonatos o concentraciones, debidamente acreditadas. Esto permite la programación de clases para la recuperación de asignaturas del curso anterior, para la realización de exámenes que hayan coincidido con competiciones oficiales por diferentes motivos, o simplemente para recuperar horas de clase y resolver dudas.

La adecuada justificación de faltas de asistencia por participación en competiciones oficiales y/o concentraciones derivadas de su actividad deportiva, acreditadas mediante certificación de la Federación y con el calendario de pruebas avalado por la Federación Autonómica o Española correspondiente, hasta un 25% de los límites de permanencia establecidos por la legislación educativa vigente.

Deportistas a los que se dirigen estos grupos específicos de Bachillerato.

Los grupos específico de Bachillerato para deportistas en el IES Conselleria están dirigidos a deportistas internos con los Centros de Tecnificación de la Comunitat o que presentan resultados deportivos relevantes a nivel nacional. Pueden solicitar el acceso al grupo específico para deportistas, de forma priorizada, los que vayan a cursar Bachillerato con los siguientes requisitos:

Deportistas con beca en régimen de internado en los Centros de Tecnificación Deportiva de Petxina, Centro Especializado de Tecnificación Deportiva de Pelota y Centro Especializado de Alto Rendimiento de Ciclismo.

Deportistas incluidos en las listas de élite de nivel A, Nivel B, o que acrediten resultados deportivos para esta calificación, incluyendo a los deportistas de Alto Nivel y de Alto Rendimiento por resultados deportivos.

Deportistas que cumplan 16 años antes del 31 de diciembre del año al que se refiera el proceso de admisión y que acrediten resultados en su categoría, dentro los rangos establecidos para deportista de élite Nivel A o Nivel B.

Deportistas que acrediten resultados relevantes a nivel nacional en los Campeonatos de España de su especialidad.

6. La figura del Coordinador deportivo y académico.

La figura del Coordinador resulta clave en la efectividad del proyecto, ya que está integrado en el propio IES pero orientado tanto hacia el interior como hacia el exterior, padres, entrenadores, federaciones, clubes, etc.. El Coordinador tiene una dedicación horaria delimitada en el centro para esta función.

Su figura y su integración en el IES resultan fundamentales para un funcionamiento adecuado y para una eficacia en la consecución de objetivos. Canaliza por anticipado y de forma ordenada, oficial y homogénea las incidencias que se producen por la asistencia de los deportistas a campeonatos nacionales o internacionales. Así se crea un cauce adecuado que evita plantear incidencias directamente por cada deportista y grupo y por tanto permite unas respuestas adaptadas más adecuadas.

En definitiva, las incidencias se atienden adecuadamente y siempre en el mismo sentido y en aplicación de los mismos criterios.

El Coordinador, con el fin de optimizar los recursos y posibilidades del grupo de deportistas y de aclarar posibles situaciones problemáticas mantiene una continua y fluida comunicación con las siguientes figuras:

Los propios deportistas, en una entrevista inicial y personal con cada uno de ellos y una accesibilidad posterior a lo largo del curso.

Los padres y madres de los deportistas, de forma presencial en reuniones informativas, reuniones personales, vía e-mail y telefónica.

Los entrenadores y entrenadoras de los deportistas, de forma presencial acudiendo a los Centros de Tecnificación y lugares de entrenamiento y vía e-mail y telefónica de forma no presencial.

Con los profesores y profesoras de ambos grupos tanto de forma presencial como vía e-mail o telefónica,

Con los tutores académicos.

Con el equipo directivo del IES

Federaciones Deportivas, de forma presencial, acudiendo a las diversas sedes, centro de tecnificación y otras instalaciones deportivas y de forma no presencial, vía e-mail

Consell Valencià de l'Esport, en coordinación con la dirección de centros y programas de tecnificación y seguimiento de los deportistas.

Las principales funciones que asume el Coordinador son:

Recoger toda la información necesaria, tanto personal como deportiva, de todos y cada uno de los deportistas del grupo como: modalidad deportiva, club al que pertenece, entrenador y modo de contactar con el mismo, horario y lugar de entrenamiento, además de concentraciones y competiciones previstas en el inicio del curso.

Darse a conocer a todos los que de uno otro modo cumplen un determinado papel en los planos académico y deportivo de los alumnos: deportistas, padres y madres, entrenadores, clubes, federaciones, Consell Valencià de l'Esport, equipo directivo, claustro; con la finalidad de poder ser informado de las posibles incidencias que se pueden producir a lo largo del curso.

Trasladar al tutor académico y diferentes profesores y profesoras la información facilitada por los entrenadores y entrenadoras en cuanto a competiciones, concentraciones y demás actividades deportivas que impliquen la participación de los integrantes del grupo y que puedan suponer una ausencia de los mismos a las clases. En este sentido los alumnos y alumnas aportan un justificante del club o federación.

Mantener un contacto continuo con los miembros del Consell Valencià de l'Esport que dirigen la actividad de los Centros de Tecnificación y el seguimiento de los deportistas con el fin de tener conocimiento de la evolución del grupo.

Atender todas las nuevas solicitudes de admisión para el nuevo curso académico, orientándoles sobre las características y requisitos del proyecto.

7. Curso 2010/2011. Los primeros resultados.

Durante el presente curso escolar 2010/11 en el IES Conselleria se ha desarrollado por primera vez toda una línea completa de bachillerato específico para deportistas de élite con los cursos de 1º y 2º y en las modalidades de humanidades y ciencias sociales y científico tecnológico.

La valoración del proyecto es positiva tanto en el plano deportivo como académico.

En 1º Bachillerato 2010/2011 ha habido un total de 28 alumnos de 10 deportes con unos resultados académicos que consideramos positivos:

Un 52% de los integrantes del grupo aprueban todas las asignaturas.

Un 70% del los integrantes promocionan a 2º de bachillerato, a expensas de lo que ocurra en las recuperaciones del mes de septiembre.

Un 30% no cumplen los requisitos para promocionar de curso en el mes de junio, disponiendo de la convocatoria de septiembre para poder alcanzar tal circunstancia.

A nivel deportivo se ha detectado con carácter general una mejora en el rendimiento y en los resultados. En 2011 un total de 6 deportistas han obtenido medalla en sus respectivos Campeonatos Nacionales y 3 de ellos han asistido con la Selección Nacional a los Campeonatos del Mundo en su categoría.

En 2º Bachillerato 2010/2011 ha habido un total de 21 alumnos de 9 deportes diferentes, con los siguientes resultados:

Un 52% de los integrantes del grupo aprueban todas las asignaturas y por tanto accede a realizar la Prueba de acceso a la universidad (PAU).

Un 9% de los integrantes tienen de 0 a 2 asignaturas suspendidas por lo que se puede entender que tienen posibilidades de aprobar el curso en la convocatoria de septiembre y realizar la PAU.

Un 38% no cumplen los requisitos para aprobar el curso y presentarse a la PAU de curso en el mes de junio, disponiendo de la convocatoria de septiembre para poder alcanzar tal circunstancia.

A nivel deportivo se han obtenido mejoras con carácter general. En 2011 hay 5 deportistas que han obtenido medalla en Campeonatos Nacionales y 1 de ellos ha ido al Campeonato del Mundo en su categoría.

8. Principales consideraciones sobre el proyecto.

En primer lugar, se considera determinante la integración del proyecto en la filosofía del centro. El IES debe contemplar su atención específica a los deportistas e identificarlo como un rasgo diferencial de su instituto. El papel del equipo directivo y del claustro de profesores resulta determinante.

El proyecto es enormemente interesante en este Instituto por sus posibilidades, por su ubicación próxima al Centro de Tecnificación e importantes instalaciones deportivas, por su buena comunicación con medios de transporte y por disponer de un equipo directivo y un grupo docente sensible con las necesidades especiales de los deportistas en etapa de rendimiento deportivo.

El proyecto no requiere en sí de ninguna gran instalación, ni de la concentración de servicios académicos, médicos, residencias, instalaciones deportivas propias grandes ni específicas, etc… Su ubicación próxima a un Centro de Tecnificación permite atender como centro de referencia a los deportistas del mismo, pero también puede incorporar deportistas de prácticamente toda la ciudad de valencia y su área metropolitana con entrenamiento en deportes no necesariamente integrados en el Centro de Tecnificación

Coordinador a nivel académico y deportivo, como exponente de esa especificidad con la necesidad doble de atender a los alumnos-deportistas desde sus necesidades académicas y también en relación con su realidad deportiva, calendario de competiciones y entrenamientos y su incidencia en la actividad académica.

El hecho de conformar un grupo compacto hace más fácil intervenir en estos aspectos que en el supuesto de deportistas dispersos en diferentes institutos, y que pueden tener una atención menos homogénea dependiendo de profesores o centros. Los propios deportistas se ven atendidos con objetividad respecto a sus compañeros y comprendidos en sus necesidades.

Bajo esta fórmula pueden incorporarse deportistas de Centros de Tecnificación Deportiva y Centros Especializados de Tecnificación Deportiva que no tienen suficientes deportistas en Bachillerato que justifique un IES dentro del centro, otros deportistas de clubes de la localidad o de deportes individuales con un seguimiento individualizado de su entrenamiento.

Sin duda, el proyecto permite una extrapolación a otras ofertas educativas y centros siempre que sea razonable la creación de un grupo compacto de deportistas de rendimiento deportivo que lo cursen.

Referencias normativas:

Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte (BOE de 17 de octubre de 1990)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006).

Ley 2/2011, de 22 de marzo, de la Generalitat, del Deporte y la Actividad Física de la Comunitat Valenciana (DOCV 6487 de 24 de marzo de 2011)

Decreto 13/2006 de deportistas de Elite de la Comunitat Valenciana (DOCV5183 de 24/01/2006)

Real Decreto 971/2007, de 13 de julio, sobre deportistas de alto nivel y alto rendimiento (BOE 177 de 25de julio de 2007)

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE número 5 de 5/1/2007)

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE n. 266 de 6/11/2007)

Real Decreto 242/2009, de 27 de febrero, por el que se establecen convalidaciones entre las enseñanzas profesionales de Música y de Danza y la Educación secundaria obligatoria y el Bachillerato, así como los efectos que sobre la materia de Educación física deben tener la condición de deportista de alto nivel o alto rendimiento y las enseñanzas profesionales de Danza. (BOE núm. 51 de 28/02/2009).

ORDEN de 15 de junio de 2009, de la Conselleria de Educación, por la que se establecen medidas para promover y facilitar la educación en las diferentes ofertas formativas del sistema educativo, para los deportistas de elite de la Comunitat Valenciana. (DOCV, 17 de julio de 2009).

Orden 71/2010, de 15 de julio, de la Conselleria de Educación por la que se regula el procedimiento para solicitar la convalidación y exención de materias en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato por parte del alumnado que cursa simultáneamente enseñanzas profesionales de música y de danza o bien que acredita la condición de deportista de alto nivel, de alto rendimiento o de élite en la Comunitat Valenciana. (DOCV núm 6322 de 30 de julio de 2010)

Resolución de 28 de junio de 2011, de la subsecretaria y de las direcciones generales de Ordenación y Centros Docentes y de Educación y Calidad Educativa de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo por la que se dictan instrucciones en materia de ordenación académica y de organización de la actividad docente a los centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el curso 2011-2012 (DOCV 6559 de 6 de julio de 2011).

Páginas web de referencia

IES Conselleria- Valencia: http://iesconselleria.edu.gva.es/batxillerat-esportistes.html

Consell Valencià de l´Esport: http://www.cve.gva.es

Conselleria Educación de la Generalitat Valenciana:

http://www.edu.gva.es/ocd/areaord/es/ordenacion_bachillerato.htm

http://www.edu.gva.es/ocd/areaord/es/ordenacion_eso.htm

Consejo Superior de Deportes. Alto Nivel http://www.csd.mec.es/csd/competicion

EL DEPORTE EN EDAT ESCOLAR EN LA MARINA ALTA

Roselló Morera J.
Consorci esportiu de la Marina Alta

1. Consorcio deportivo de la Marina Alta (CEMA).

¿QUE ES EL CEMA?

Los estatutos de nuestro organismo nos definen como "Entidad, con personalidad jurídica propia, constituida por 20 municipios de La Marina Alta que representa al deporte comarcal y que defiende y promociona sus intereses en todos sus niveles."

Los 20 municipios que en la actualidad integran el Consorcio Deportivo de la Marina Alta son:

Beniarbeig (1.888 hab.), Benidoleig (1.261 hab.) , Benissa (13.369 hab.), Poble Nou de Benitatxell (5.488 hab.), Calp (29.909 hab.), Dénia (y las entidades locales menores de La Xara y Jesus Pobre, (44.498 hab.), Gata de Gorgos (6.292 hab.), Xàbia (31.909 hab.), Ondara (6.570 hab.), Orba (2.629 hab.), Pedreguer (7.603 hab.), Pego (11.208 hab.), Els Poblets (3.310 hab.), La Rectoria (5 nucleos urbanos con 2.711 hab.), Teulada (14.778 hab.), Vall de Laguar (3 nucleos urbanos con 981 hab.), El Verger (4.858 hab.) y Xaló (3.269 hab.) .

Son cerca de 200.000 habitantes los que acoge el CEMA, dentro de su estructura deportiva.

¿PORQUÉ SE CREA EL CEMA?

Múltiples son los motivos y razones por lo que se constituye el CEMA, de los cuales convendría destacar los siguientes:

- Voluntad política de mejorar el deporte escolar y el deporte, en general, en la comarca.
- Trabajo y dedicación de los técnicos deportivos municipales.
- Búsqueda de la eficacia y la eficiencia de gestión de recursos.
- Nuevas fuentes de financiación del deporte en edad escolar.
- Avanzar un paso más en la estructura deportiva comarcal.
- Técnicos y políticos que creen firmemente en el proyecto.

OBJETIVOS DEL CEMA

Sin olvidar que el territorio de acción de nuestro consorcio, es la comarca de la Marina Alta, los objetivos marcados son:

1. Unir y gestionar los recursos –humanos y materiales-.

2. Fomentar la participación y relación social a través de actividades deportivas dirigidas a todos los sectores de la población, priorizando en el deporte en edad escolar y en aquellos núcleos más desfavorecidos.

3. Obtener un mejor aprovechamiento de los equipamientos e instalaciones deportivas comarcales así como de los espacios públicos y naturales.

4. Realizar campañas divulgativas en materia deportiva y en la promoción de hábitos de vida saludables.

5. Promover actividades de formación, estudio, investigación y debate en cualquiera de las áreas del deporte, así como colaborar con las instituciones educativas e investigadoras.

6. Obtener de la sociedad en general y de las entidades públicas y privadas en particular los medios y recursos necesarios para financiar las actividades del Consorcio así como su propia gestión.

7. Crear y fomentar una imagen corporativa propia que represente al Consorcio como la unidad del deporte comarcal.

2. Contexto: La Marina Alta.

GEOGRÁFICO:

La Marina Alta es una comarca costera, la situada más al norte de la provincia de Alicante (a 90 km de Valencia y a 90 km de Alicante). Tiene una orografía bastante compleja, ya que la surcan numerosas montañas, valles y una costa muy accidentada. Son numerosos los acantilados, calas y cabos que se encuentran en estas tierras.

La costa de esta comarca tiene algunos de los accidentes más emblemáticos de la provincia, como son el Cabo de San Antonio, Cabo de San Martín y Cabo de la Nao (los tres forman la peculiar "punta" de la península). Así como el conocido Peñón de Ifach, al sur de la comarca.

Hay importantes formaciones montañosas, que recorren toda la comarca, como la Sierra de Bernia, El Montgó…

También cabe destacar que dentro de la comarca cuenta con tres parques naturales, el Montgó, El Peñon d'Ifach i la Marjal de Pego.

En la comarca destacan algunos cursos de agua como los ríos Bullent, Racons, Girona y Gorgos.

ECONOMÍA Y ACTIVIDAD:

La Marina Alta ha sido durante la gran parte de su historia, una comarca dedicada principalmente a las actividades agrícolas en el interior, y a las relacionadas con la pesca en los municipios costeros. A finales del siglo XIX y principios del XX la principal actividad económica fue la "pansa". La elaboración de este producto agrícola, y su posterior exportación a Europa, hizo de esta actividad la principal durante décadas.

Tras el auge turístico de los años 60, la singularidad y belleza de esta comarca, propició un cambio en el sector económico, dedicado desde entonces y hasta la fecha al sector terciario. La zona sufre ahora las repercusiones del turismo residencial, sobre todo por la afluencia de numerosos residentes provenientes de países del centro y norte de Europa, así como del resto de España, (120 nacionalidades registradas en la comarca).

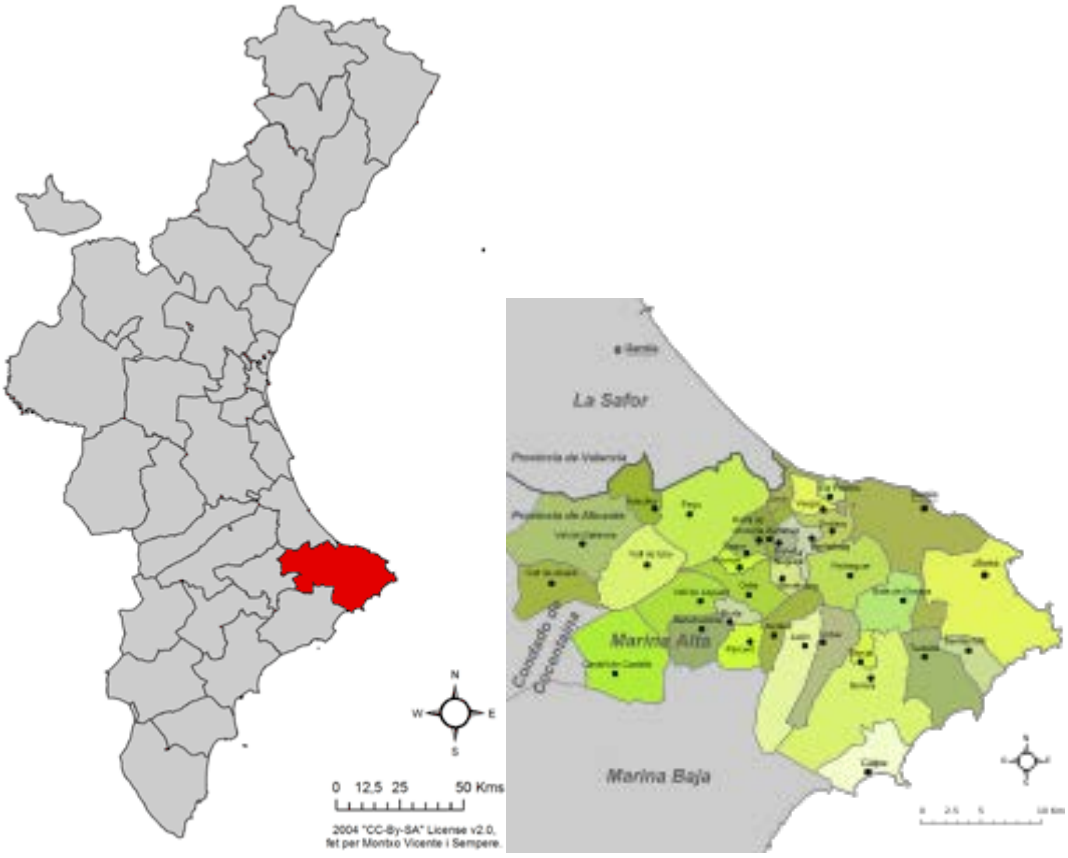
IDIOMA.

La comarca se encuentra ubicada dentro del predominio lingüístico oficial del valenciano.

POBLACIÓN.

Treinta y tres son los municipios que integran esta comarca, con una población de habitantes de 200.358. Siendo en la costa, donde se concentran las localidades con mayor número de población. Denia 44.498 hab., Xàbia 31.909 hab. y Calpe 29.909 hab. Mientras que en el interior de la comarca, se encuentran los núcleos menos poblados, La Vall de Laguar

(con tres poblaciones) 981 hab. y La Vall de Gallinera (con 8 poblaciones) 672 hab.



La superficie de la comarca es de 739’3 km2, y la densidad de habitantes por km2 de 264. Las poblaciones más destacadas por:

Población: Dénia 44.498 hab.

Superficie: Benissa 69’71 km2.

Densidad: Calp con 1.272’18 hab. por km2

ASOCIACIONISMO.

Dentro de la Marina Alta hay una estructura asociativa por parte de sus habitantes muy presente en el día a día, ya que son muchas las asociaciones, clubes, organizaciones… creadas, a niveles festivos, deportivos, sociales, sanitarios, económicos, políticos, etc. Este asociacionismo se produce mucho más en el ámbito local, pero está muy presente también a niveles comarcales. Cabe destacar:

CREAMA: Consorcio para la Recuperación Económica de la Marina Alta.

MASSMA: Mancomunidad de Servicios Sociales de la Marina Alta.

MACMA: Mancomunidad Cultural de la Marina Alta.

OMA: Orquesta de la Marina Alta.

XARXA D’ALCALDES: Red de alcaldes de la Marina Alta.

CEMA. Consorcio Deportivo de la Marina Alta.

ADIMA: Asociación de Discapacitados de la Marina Alta.

AMADEM: Asociación de amigos de la Marina Alta de ayuda a las persones con enfermedad mental.

Etc…

Este asociacionismo comarcal es factible, dada la buena relación entre las poblaciones de la Marina Alta, así como a la idea de entender a nuestra comarca como una gran ciudad, donde las barriadas son los diferentes municipios.

3. El deporte escolar en la Marina Alta.

ANTECEDENTES:

Durante la década de los 80, así como principios de los 90, eran pocos los municipios de la Marina Alta que se acogían a los Juegos Deportivos Escolares organizados por la Generalitat Valenciana, así como más escasas todavía eran las poblaciones que organizaban ligas municipales. Consecuencia de esto resultaban unas ligas cortas en duración de tiempo, y en el caso de fases interprovinciales o provinciales de la Generalitat, largos desplazamientos y la probabilidad de terminar la participación con un solo encuentro.

Si a ello añadimos las deficientes instalaciones deportivas, los centros educativos como única vía de acceso a una competición en edad escolar, la falta de personal cualificado para categorías de base y el escaso presupuesto dedicado por parte de los ayuntamientos, obtendremos el caldo de cultivo que hizo posible que en 1.994, las poblaciones de Benissa, Dénia, Gata de Gorgos, Pedreguer, Teulada y Xàbia, iniciaran un proceso de revisión del deporte en edad escolar en la Marina Alta.

Fruto de esa revisión iniciada, se forma el compromiso de los municipios que tomaron parte de este proceso de:

- mejorar el deporte escolar existente,
- de incrementar las aportaciones de recursos económicos y humanos,
- y establecer una línea de trabajo comarcal con reuniones periódicas de técnicos deportivos municipales, así como de políticos (Concejales de Deportes).

LA LIGA COMARCAL DE LA MARINA ALTA:

En consecuencia con lo anterior, en septiembre de 1.994, se realiza la primera Liga Comarcal de la Marina Alta, con 87 equipos en cuatro modalidades deportivas diferentes (Futbol Sala, Baloncesto, Voleibol, Balonmano) y categorías de Benjamín, Alevín, Infantil y Cadetes. Con los objetivos marcados de: Mejorar la competición, la organización y la calidad del deporte.

Para poner esta primera liga Comarcal en funcionamiento, se había creado la “Mesa Comarcal”, integrada por un representante de cada población participante y con reuniones semanales de septiembre a junio. Las funciones de esta “Mesa Comarcal” establecían:

- Organizar y gestionar la Liga Comarcal: normativas, documentación para la participación, calendarios, comités, clasificaciones, prensa...
- Dinamizar el deporte escolar en todos los ámbitos posibles.
- Proponer y organizar otros eventos deportivos escolares.
- Dar proyección al deporte escolar hacia categorías superiores vía entidades o clubes deportivos.
- Potenciar la relación entre municipios.
- Mantener relaciones con entidades públicas y privadas de la comarca.

ESTRUCTURACIÓN DE LA LIGA COMARCAL DE LA MARINA ALTA.

Una vez iniciada la Liga, se establecen unas nuevas metas para las siguientes ediciones, a seguir por todos los municipios integrantes.

- Proporcionar una educación integral y en valores a través de la práctica deportiva.
- Fomentar la socialización y la deportividad.
- Ampliar la oferta de otras modalidades deportivas.
- Aproximar los escolares a los deportes y juegos tradicionales.

- Posibilitar la integración de los inmigrantes en edad escolar.

La liga Comarcal se estructura creando unas normativas de juego, dando la opción a cada municipio que presente la inscripción de sus equipos (por categorías y deportes), responsabilizando a cada municipio directamente de los gastos de sus equipos y participantes y el tiempo de duración de la Liga se desarrollará de octubre a junio. Cada municipio tiene un único representante en la Mesa Comarcal, que es el encargado de presentar a la mesa toda la documentación y es el enlace con los equipos / árbitros / entrenadores/ clubes… de su localidad.

En la competición participan equipos de Escuelas Deportivas Municipales, Clubes federados y Centros educativos.

El Calendario de competición se plantea bajo dos posibles formatos:

- Calendario por poblaciones: Se establece un calendario único para todos los deportes, donde el equipo seria la propia población. Esta opción economiza costes al realizar los desplazamientos más homogéneos y tiene la ventaja de que tiene una organización más simple y con menos personal se cubre toda la competición. La principal desventaja es que los calendarios menos participativos tienen muchas jornadas de descanso.
- Calendario por deportes: Este tipo de calendario dota de mayor calidad a la competición, ya que los descansos los establece el propio calendario. Como principales inconvenientes, necesita una mayor número de personas para desplazarse con los equipos, y hay más desplazamientos a realizar.

MANTENIMIENTO ECONÓMICO:

Cada ayuntamiento se responsabiliza económicamente de los gastos organizativos de sus equipos participantes (Monitores, arbitrajes, técnico deportivo de la Mesa Comarcal, desplazamientos, instalaciones, equipajes…) Hay organizaciones que pueden colaborar con estos gastos como pueden ser: AMPAS, Entidades deportivas, Centros Educativos y Sponsors.

Las mutualizaciones de los participantes se realizan a través de la Generalitat Valenciana a través de los Juegos Deportivos en Edad Escolar.

4. Opciones deportivas en edad escolar en la Marina Alta.

Las diferentes opciones que un equipo de nuestra comarca puede acometer en la actualidad son:

- Liga Municipal: En los municipios más grandes (Dénia, Javea y Calpe), se crean ligas locales, donde los equipos no salen del municipio para competir, haciéndolo contra otros equipos de la localidad (Categorías Benjamín y Alevín)
- Liga Comarcal: Los equipos se enfrentan a equipos de otras poblaciones, ampliando la categoría de participación hasta juvenil en algunos deportes.
- Ligas provinciales, autonómicas…, competiciones federadas.
- Competiciones organizadas por clubes o asociaciones deportivas.

LIGA COMARCAL EN EDAD ESCOLAR TEMPORADA 2010-11:

Las poblaciones que han integrado la pasada temporada deportiva 2010-11 han sido 18, todas ellas de la Marina Alta.

Los equipos que se han formado en esta liga han sido:

Futbol Sala:	Benjamín	5 equipos
	Alevín	8 equipos
	Infantil	8 equipos
	Cadete	8 equipos
	Femenino	10 equipos

Baloncesto:	Benjamín	13 equipos
	Alevín Femenino	10 equipos
	Alevín Masculino	8 equipos
	Infantil Femenino	9 equipos
	Infantil Masculino	7 equipos
Voleibol:	Infantil	6 equipos
	Juveniles	7 equipos

Pilota Valenciana:	Benjamín	9 equipos
	Alevín	16 equipos
	Infantil	17 equipos
	Cadete	8 equipos.
Gimnasia Rítmica	240 participantes.	

Para la presente Temporada deportiva, se está intentando implantar nuevos deportes en la liga Comarcal. Siguiendo el modelo de competición utilizado en la Gimnasia Rítmica, realizaríamos una liga de natación, debido a que en la actualidad se cuentan en la comarca 8 municipios con piscinas cubiertas. Otros deportes que se están barajando para el presente año formalizarles una competición más o menos duradera son el tenis y el atletismo.

5. Otras actividades organizadas de deporte en edad escolar.

Varias son las actividades que se organizan paralelamente con la Liga Comarcal, aunque son mucho más puntuales, pero no por ello les restamos importancia.

Durante el transcurso de la Temporada deportiva, se preparan diferentes jornadas alternativas, donde se intenta que niños y niñas que no realizan deporte de forma continuada, tengan opción a realizar alguna actividad, así como también ofrecer otras alternativas a deportistas que siempre realizan el mismo deporte.

Así pues se suelen organizar jornadas de Balonmano Playa hacia finales de la Temporada deportiva, mientras que entremedias se organizan jornadas multideportivas (bádminton, hockey, tenis mesa, gincana…), Cross en edad escolar, etc… La mayoría de estas actividades se realizan de forma itinerante año tras año, intentando que todos los municipios organicen actividades.

CLAUSURA COMARCAL:

Al finalizar la Temporada Deportiva, se realiza una Clausura Comarcal (cada año en un municipio diferente), donde se concentran a todos los equipos y deportistas que han participado en la Liga comarcal, premiando a los tres primeros clasificados de cada categoría i deporte, llegando a aglutinar a mas de 500 deportistas. Antes de la entrega de premios, se realizan actividades lúdicas y deportivas con todos los presentes.

PELOTA VALENCIANA:

La Marina Alta, es una comarca muy involucrada con la pelota valenciana. El número de escuelas deportivas de esta modalidad deportiva no ha dejado de incrementarse en los últimos años, siendo en la liga comarcal la única modalidad deportiva que ha crecido ininterrumpidamente en los últimos 5 años en deportistas y equipos.

Así pues, des del CEMA no podíamos dejar de aportar nuestro granito a este deporte autóctono. Se organizan Jornadas de Pelota Valenciana “El dia de la Pilota Valenciana”, donde se practican al unísono y en diferentes instalaciones, diversas modalidades de pelota valenciana (Raspall, Escala i Corda, Galotxa…)

Durante el periodo estival se organiza un campus de pelota valenciana comarcal, para incentivar a los jóvenes pelotaris, y a los que quieran iniciarse en este deporte.

MINI JOCS OLIMPICS DE LA MARINA ALTA:

Es esta una actividad especial y muy apreciada por los jóvenes deportistas de nuestra comarca. Los “Mini Jocs” intentan reproducir una olimpiada y transmitir los valores y espíritu que de un evento de estas características emanan.

Los Mini Jocs son bianuales y hasta la fecha se realizan en Dénia (la población mayor poblacionalmente, dada la concentración de instalaciones deportivas). Los participantes son de categoría Infantil y segundo año de alevines, por lo que un/a joven deportista como máximo solo podrá participar en dos ediciones.

Intentando seguir el ejemplo olímpico, en los “Mini Jocs”, los inscritos lo harán representando a su municipio, así pues, se dan casos de chicos y chicas que no disputan esta competición con sus equipos de la liga Comarcal. Todos aquellos que juegan en equipos de otras ciudades o pueblos, bien porque al colegio a que asisten lo tienen en otra localidad, bien porque el club al que están apuntados es de otro municipio…, en esta competición solo pueden participar con los jóvenes de su propia localidad. Con esto damos opción a que los pueblos de menor tamaño también tengan a sus representantes en esta fiesta deportiva.

Los Mini Jocs se realizan durante tres días (viernes, sábado y domingo), y durante esos tres días se desarrollan competiciones al unísono de: Futbol, Futbol Sala masculino y femenino, Baloncesto masculino y femenino, Balonmano mixto, Voleibol femenino, Tenis masculino y femenino, Tenis Mesa masculino y femenino, Ajedrez mixto, Natación masculino y femenino, Vela mixta, Gimnasia Rítmica, Natación masculina y femenina y Atletismo masculino y femenino. Los participantes son alrededor de los 1.500, en las competiciones, habiendo aparte otras actividades deportivas lúdicas que atraen a más público (Taichí, Escalada, Bádminton…). En algunos deportes, dado lo ajustado de los diferentes calendarios y de la disponibilidad de las instalaciones, se realizan previas el fin de semana anterior.

El funcionamiento de unos “Mini Jocs" se distribuye de la siguiente forma:

Viernes: Inicio de las competiciones deportivas.

Ceremonia Inaugural:

* Desfile de los delegaciones participantes.
* Juramentos deportista y árbitros,
* Espectáculo y encendida del pebetero (que permanecerá encendido los tres días).

Sábado: Desarrollo de todas las competiciones.

* Talleres y actividades, para participantes y público presente.

Domingo: Actividades, talleres, y finales de todas las competiciones.

* Entrega de premios a los ganadores.
* Ceremonia de Clausura y apagado del pebetero.

En este evento se cuenta con un importantísimo número de voluntarios para su buen desarrollo.

En la actualidad son 21 los municipios que participan, y se han realizado 9 ediciones.

TRADIJOCS:

Esta es una competición que aunque inicialmente se pensó para la categoría Infantil, en la actualidad está integrada por la categoría alevín. Es una competición bianual, y congrega a cerca de 500 niños y niñas.

Al igual que en los “Mini Jocs Olímpics de la Marina Alta”, los participantes representan a su municipio, no a colegios o clubes deportivos, pero en este caso estamos hablando de un solo día.

En esta competición los integrantes participan en diferentes juegos tradicionales (pañuelo, peonza, cementerio, canicas, birlas, pelota valenciana…), estableciendo un circuito por el que pasan todos los inscritos a lo largo de la jornada, por todas las modalidades.

En la jornada hay también una pequeña ceremonia inaugural, y un acto final de clausura.

La localidad donde se realiza, es rotativa, dado que las instalaciones que se necesitan son principalmente plazas y calles sin tráfico, teniendo opción a su organización los municipios más pequeños.

En este evento también se cuenta con un número importante de voluntarios deportivos, para su buen desarrollo.

En la actualidad son 20 los municipios que participan, y se han realizado 7 ediciones.

6. Conclusiones.

En la comarca de la Marina Alta, estamos convencidos que el Consorcio Deportivo de la Marina Alta es una herramienta idónea para reactivar el deporte y a través de él cohesionar más intensamente nuestra comarca.

Des del Consorcio se respaldan todas las actividades que se realizan en el ámbito municipal, pero nuestro propósito y objetivo es la coordinación y realización de actividades, competiciones, campeonatos…, que vinculen a diferentes localidades de nuestra comarca. Así como el respaldo a aquellas iniciativas de entidades deportivas que organicen pruebas con esta característica.

Entendemos que la Marina Alta es una gran ciudad, donde damos opción a todos sus barrios (municipios) a beneficiarse de la práctica deportiva. A las poblaciones más pequeñas, facilitándoles una estructura organizativa que de por sí solos no podrían disponer, y a las poblaciones más grandes ofreciéndoles la posibilidad de participar en una competición no tan "elitista" como la federada, ni tan básica como la liga local (dentro del campo del deporte en edad escolar y en categorías superiores igualmente).

Des del "Consorci Esportiu de la Marina Alta", realizamos otras actividades dirigidas a otros sectores poblacionales (senderismo, campeonatos deportivos, formación…), todas ellas dentro del territorio de nuestra comarca.

Añadir para finalizar, que con los tiempos que imperan, es necesaria la aglutinación de esfuerzos para conseguir la eficacia y la eficiencia de la gestión de los recursos: humanos, económicos, materiales... y que dentro del ámbito deportivo, este consorcio deportivo trabaja para la mejora de la calidad deportiva de los habitantes de la Marina Alta.

CUNA DEL MOTOR

Miralles Rodríguez, J.
22 años, piloto de Motociclismo.

En primer lugar, me gustaría agradecer a la organización del II Congreso de Deporte en Edad Escolar, de la Fundació Universitat Empresa, por haber pensado en mí para la realización de esta ponencia.

En segundo lugar, agradecer la presencia de todos ustedes a este gran evento. Y digo gran evento porque el hecho de que se haya llegado a crear un Congreso como este es una grandísima señal. Significa que hay una cierta preocupación por la salud en general de los más pequeños de cada hogar, pero que más que preocupación, es una interesante observación sobre las actividades que realizan, o no, los niños en edad escolar.

Importancia es la palabra con la que hay que tomarse el ejercicio que se realiza en las edades más primerizas. Y es importante puesto que tan mala es la falta como el exceso. No podemos exigir a los niños y niñas de todos los colegios que se tomen el deporte como algo con lo que en cierta etapa de su vida se puedan ganar el pan de cada día, ni como algo innecesario de lo que pueden prescindir.

Pienso sinceramente, que esto se debe plantear como un juego hasta que llegue el momento oportuno y adecuado de hacer un planteamiento un poco más serio al respecto.

Seguramente, todos los que aquí sois padres y madres, habéis pensado alguna vez que vuestro hijo o hija tiene una enorme habilidad para realizar cierta actividad. Pues bien, no permitan que el hecho de pensar que todo el mundo siente algo así por su pequeño, sea el que le haga tomar la decisión de dejar pasar la oportunidad. En su día, mi padre, Julián Miralles, pensó algo muy similar con respecto a mí. Un buen día, decidió darme una oportunidad y me subió en la moto con 10 años… todavía no me he bajado.

Tras un par de oportunidades observó que mis posibilidades eran realmente buenas, y así fue como decidimos, que el motociclismo iba a ser desde entonces, el deporte al que me dedicaría. Tan solo 5 años después, fui Subcampeón de España y de Europa de forma simultánea en el mismo año. Al año siguiente fui fichado por el equipo de Jorge Martínez Aspar para realizar la temporada completa en el Mundial de Motociclismo.

Por que les cuento esto? Porque si no fuese por mi padre, y porque decidió soñar con mis posibilidades, yo nunca habría logrado ser lo que me enorgullezco de ser.

Quienes de ustedes se sienten como él con respecto a sus hijos? Pues bien, les aseguro que el profesor de gimnasia del colegio nunca sentirá por ellos lo que vosotros sentís. Quiero decir con esto que, si no sois vosotros los que incentiváis a vuestros pequeños, no lo harán los demás, y que si no los incentiváis, difícilmente podremos lograr una buena cantera de deportistas.

Por todo el mundo es conocido que el ejercicio es necesario e imprescindible para el correcto funcionamiento de nuestro organismo y para el bienestar del mismo, y también por todo el mundo es conocido, que las figuras materna y paterna son un claro referente durante la edad infantil, por ello les motivo a que compartan sus aficiones deportivas con sus hijos por diferentes motivos: uno, porque les enseñarán con su ejemplo la relevancia de dichas actividades en el día a día, y dos, porque ustedes van a ver en ellos lo que a los demás les será mas difícil ver.

En la actualidad no me dedico al motociclismo como piloto exclusivamente, también estoy en el proyecto de desarrollo de nuevos talentos sobre la moto en la Comunidad Valenciana, a manos de la Escuela de Pilotos del Circuit de la Comunitat Valenciana, más conocida como la Cuna de Campeones Bankia. En ella trabajamos diariamente para lograr que todos esos niños y niñas que sueñan con llegar a lo más alto, lo logren con la mejor formación posible.

Al igual que un día, observaron en mí esa perseverancia y esa tozudez a la hora de perseguir mi sueño, la observamos nosotros ahora en todos esos niños que forman la Cuna de Campeones.

En nuestra escuela, además de enseñar a nuestros niños y niñas a ser lo más rápidos posible sobre una moto, intentamos inculcarles muchos valores mas, como el esfuerzo, la perseverancia, la competitividad… que no solo les servirán para el deporte en si, si no que les servirán para los estudios, el trabajo y para el día a día durante sus vidas.

Todos estamos de acuerdo en que es necesario tener talento para llegar a ser alguien en un deporte, pero no todos nacemos con ese talento. Hay muchos deportistas que han conseguido grandes cosas sin ser los más talentosos, a base de esfuerzo y perseverancia, de no rendirse y de seguir luchando e intentándolo hasta conseguir su objetivo.

Esto mismo podemos trasladarlo a la vida normal, a esas personas que se levantan para ir a buscar trabajo, empresa tras empresa hasta conseguirlo, a las personas que se levantan para trabajar y ser lo mas competitivas posible para lograr ese preciado ascenso, o simplemente para ser valoradas y a muchas otras personas con muchos otros objetivos diferentes.

Ya centrados en la formación deportiva:

En la Cuna de Campeones Bankia no solo tienen reconocimiento los tres primeros de cada carrera y de cada categoría, sino que también tienen reconocimiento los cinco niños con mejores notas escolares al final del trimestre de cada categoría. Esto crea que el resto de niños también quieran obtener ese reconocimiento y se esfuercen en el colegio por conseguirlo.

Todos los años, entre febrero y marzo, se hacen unas pruebas de selección, de las cuales sale un piloto becado más tres semibecados para cada categoría.

En nuestra escuela los niños empiezan en las minimotos con una edad de entre seis y diez años, de aquí el mejor pasa con todos los gastos pagados a la categoría de Minigp 90cc, en la que compiten niños de entre ocho y once años, de nuevo se repite la misma operación y el Campeón pasa becado a la categoría de Minigp 140cc, donde compiten niños de entre diez y doce años, y el Campeón pasa becado a la siguiente categoría, la XL 160cc donde compiten niños de entre once y catorce años.

Todas estas categorías se llevan a cabo en circuitos de Karting, donde no se alcanzan velocidades muy altas, ya que en pocos circuitos se superan los 100 Km/h.

A partir de aquí se abre paso la ultima categoría de la escuela, la Pregp 125cc, que ya compite en circuitos de nivel nacional e internacional como el Circuit de la Comunitat Valenciana Ricardo Tormo, o Jerez de la Frontera. En esta categoría compiten el piloto Campeón de la anterior categoría con otros niños de entre doce y dieciséis años. Estas motos ya son capaces de alcanzar los 180 km/h y son la antesala de las motos de 125 GP.

Al final de la temporada se llevan a cabo otras pruebas de selección con los tres mejores pilotos de la categoría Pregp 125cc y se selecciona a uno, que obtendrá una beca para participar en el Campeonato de España de Velocidad.

Como supongo que habéis deducido, desde que uno de nuestros niños empieza la escuela hasta que completa su formación pueden pasar entre 8 y 10 años.

Pese a que todavía tienen entre catorce y dieciséis años ya cuentan con mucha experiencia para competir tanto a nivel nacional como internacional y con unas expectativas muy altas.

Desde el año 1999 en el que se inicio la Cuna de Campeones hasta día de hoy ya hay más de 20 pilotos surgidos de aquí que han llegado a competir en el Campeonato del Mundo, de entre ellos están Nico Terol, Héctor Barbera o Héctor Faubel.

A partir de este ultimo paso, el piloto que consigue la beca para el Campeonato de España ya depende de el mismo, y de todo lo que ha aprendido con nosotros hasta el momento para seguir su carrera asta el nivel mas alto posible.

Lógicamente no todo depende únicamente de él, además hay que estar bien asesorado para encontrar los patrocinadores que ayudarán a abordar las temporadas con el presupuesto necesario para hacerlo bien.

Como veis para llegar a ser deportista de elite no solo hay que ser un crack en lo deportivo, si no que se tiene que rodear de la gente oportuna que le ayudara a llegar a lo más alto.

Para finalizar, quiero lanzar un grito a favor de todas aquellas escuelas de las diferentes disciplinas deportivas, que promueven, pero sobretodo, ayudan a quienes están dispuestos a tomarse muy en serio su dedicación profesional en dicho campo, y que gracias a ellas, tenemos el esplendido nivel deportivo que esta demostrando España desde hace unos pocos años atrás.

Muchas gracias!

PLANES DE ESPECIALIZACIÓN DEPORTIVA, UN MODELO EDUCATIVO PARA DEPORTISTAS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

Orero García, Javier
Complejo Educativo de Cheste

La práctica deportiva en los más jóvenes, supone uno de los principales medios con los que cuenta nuestra sociedad para transmitir sus valores más relevantes y contribuir a su formación y desarrollo integral, y estos valores serán, si cabe, más positivos si esta actividad deportiva se desarrolla dentro de un marco educativo.

Desde las Consellerias de Educación, Cultura y Deporte se viene desarrollando el programa: Planes de especialización deportiva en el Complejo educativo de Cheste. Desde su puesta en marcha en el curso 1999/2000, este proyecto educativo y deportivo permite que jóvenes en edad escolar de nuestra Comunidad con una clara proyección deportiva y académica, puedan educarse y formarse deportivamente en un entorno relevante que ayude a su desarrollo personal, educativo y deportivo.

Gracias a la estrecha colaboración entre varios departamentos de la Generalitat Valenciana y las Federaciones deportivas territoriales que inicialmente se implicaron en el proyecto (Ajedrez, bádminton, halterofilia y voleibol), fue posible iniciar este ya largo y maduro programa que lleva desde 1999 intentando facilitar un modelo de educación a través del deporte. Es sin duda, la complicidad y colaboración entre todos los implicados, el que ha favorecido la evolución en calidad del programa de Planes de especialización deportiva. El cumplir las necesidades de cada departamento y estamento, sin perjudicar la necesidades de los demás, ha sido clave para conformar entre entramado que aborda la formación integral de los alumnos deportistas desde todos sus frentes.

Siempre bajo el criterio de evolucionar, ya no sólo en cantidad sino también en calidad, desde los inicios, con escasas federaciones implicadas y un grupo reducido de deportistas, hasta las diez modalidades deportivas y alrededor de doscientos cincuenta deportistas en la actualidad, se han conseguido mejorar las diferentes instalaciones deportivas del complejo, renovado los medios de entrenamiento, así como también el alojamiento de los deportistas, los servicios de apoyo al deportista, el curriculum académico… sin olvidarnos de aquellos deportistas o modalidades deportivas que pese a no continuar en el actualidad, han contribuido positivamente al desarrollo de este proyecto establecido en el Complejo educativo de Cheste.

En definitiva, buscamos un nuevo estilo de compaginar deporte y formación académica, en el que el objetivo no sea tan solo el resultado deportivo, el cual llega como consecuencia de todo el proceso, sino que nuestro objetivo sea el de conseguir buenos deportistas con una formación adecuada.

Evidentemente, para llevar a cabo todo esto, es necesaria una colaboración armoniosa de multitud de instituciones y, sobretodo, de personas que hacen posible que este proyecto académico-deportivo continúe su desarrollo, y es necesario agradecer a todas ellas su contribución al mismo, ya que con profesionalidad y esfuerzo diario enriquecen y proporcionan un eficaz y grato servicio a los jóvenes deportistas que son, en definitiva, los auténticos protagonistas del programa.

ANTECEDENTES

El proyecto se inició en el curso 1999/2000 con el objetivo de desarrollar la práctica dentro de un contexto educativo, de manera que los jóvenes en edad escolar desperdigados por toda nuestra Comunidad, con cualidades para la práctica deportiva, pudieran satisfacer sus necesidades deportivas y completar una formación integral. El proyecto inicio con 70 alumnos que practicaban ajedrez, bádminton, halterofilia y voleibol. Todos ellos cursaron estudios en los institutos del Complejo Educativo de Cheste, compaginándolos con su entrenamiento deportivo,

CURSO 1999/2000:

El proyecto se inició el curso 1999/2000 con un total de 70 alumnos que practican Ajedrez, Bádminton, Halterofilia y Voleibol. Todos ellos cursaron estudios en los institutos del Complejo Educativo de Cheste, compaginándolos con su entrenamiento deportivo.

CURSO 2000/2001:

Durante este curso escolar, participaron en los Planes de Especialización Deportiva de Cheste un total de 132 deportistas pertenecientes a 8 modalidades deportivas (Ajedrez, Beisbol y Softbol, Halterofilia, Judo, Karate, Taekwondo, Tenis de Mesa y Voleibol), es decir que se incorporaron 5 modalidades y causa baja el Bádminton.

CURSO 2001/2002:

Formaron parte de los Planes 174 deportistas distribuidos en nueve modalidades deportivas (Ajedrez, Atletismo, Beisbol y Softbol, Judo, Karate, Taekwondo, Tenis de Mesa, Triatlón y Voleibol), destacando la incorporación de dos nuevos deportes como Atletismo y Triatlón, siendo baja la Federación de Halterofilia con relación al curso pasado.

CURSO 2002/2003:

Participan 224 deportistas distribuidos en diez modalidades deportivas (Ajedrez, Atletismo, Beisbol y Softbol, Judo, Karate, Natación, Taekwondo, Tenis de Mesa, Triatlón y Voleibol). Desde este curso se incorpora un nuevo deporte como la Natación, y se produce la ampliación del Proyecto con alumnos de Bachillerato en Karate con lo que se cubre en este deporte todo el ciclo educativo entre los doce y los dieciocho años.

CURSO 2003/2004:

Se incluyen 227 deportistas distribuidos en diez modalidades deportivas (Ajedrez, Atletismo, Beisbol y Softbol, Judo, Karate, Natación, Rugby, Taekwondo, Tenis de Mesa, y Voleibol). Desde este curso se incorpora un nuevo deporte como es el Rugby, y se produce la ampliación del Proyecto con alumnos de Bachillerato en Tenis de Mesa con lo que se cubre en este deporte todo el ciclo educativo entre los doce y los dieciocho años, siendo baja la Federación de Triatlón con relación al curso pasado.

CURSO 2004/2005:

Los alumnos deportistas han sido 251, distribuidos en nueve modalidades deportivas (Ajedrez, Atletismo, Beisbol y Softbol, Karate, Natación, Rugby, Taekwondo, Tenis de Mesa, y Voleibol), siendo baja la Federación de Judo con relación al curso pasado.

CURSO 2005/2006:

Los alumnos deportistas han sido 272, distribuidos en diez modalidades deportivas (Ajedrez, Atletismo, Beisbol y Softbol, Karate, Natación, Rugby, Taekwondo, Tenis de Mesa, y Voleibol).

CURSO 2006/2007:

Los alumnos deportistas han sido 315, distribuidos en diez modalidades deportivas (Atletismo, Beisbol y Softbol, Karate, Natación, Rugby, Taekwondo, Tenis de Mesa, Triatlón y Voleibol).

CURSO 2007/2008:

La federación de triatlón no presenta deportistas para este curso, por lo que las modalidades deportivas durante este año son 9: (Atletismo, Beisbol y Softbol, Karate, Natación, Rugby, Taekwondo, Tenis de Mesa, Triatlón y Voleibol), y el total de alumnos de este curso baja hasta: 230

CURSO 2008/2009:

Durante este curso, vuelve a incorporarse la federación de triatlón, con lo que de nuevo se establecen como modalidades deportivas las correspondientes a las 10 federaciones del curso anterior, pero causan baja muchos deportistas que terminan su ciclo, quedando un total de 200 alumnos.

CURSO 2009/2010:

247 alumnos iniciaron el curso en los Planes, de las diez modalidades deportivas que terminaron el pasado año (Atletismo, Beisbol y Softbol, Karate, Natación, Rugby, Taekwondo,

Tenis de Mesa, Triatlón y Voleibol). Se unifican horarios de entrenamiento, y todos los alumnos de un mismo deporte entrenan a la misma hora. Los entrenamientos de la media mañana pasan a primera hora de la mañana.

CURSO 2010/2011:

243 alumnos iniciaron el curso en los Planes, de las diez modalidades deportivas que terminaron el pasado año (Atletismo, Beisbol y Softbol, Karate, Natación, Rugby, Taekwondo, Tenis de Mesa, Triatlón y Voleibol). Desde este año el IES nº1 solo acoge a alumnos que estén dentro de los Planes de especialización deportiva.

CURSO 2011/2012:

Continuando la dinámica que los dos últimos cursos, diez modalidades integran los Planes y un total de 232 alumnos han iniciado el presente curso.

OBJETIVOS

El objetivo fundamental de los Planes de especialización deportiva de Cheste es favorecer la formación integral de los deportistas, permitiendo compaginar el desarrollo de su actividad académica con entrenamientos de alto nivel que aseguren su desarrollo como deportista de alto nivel en etapa de formación.

Con este gran objetivo afrontamos desde el Consell Valencià de l'esport, este reto innovador en el territorio español en la formación de deportistas a largo plazo previsto en la ley 4/1993 del Deporte de la Comunitat Valenciana que prevé, en su artículo diecisiete, "la compatibilización de los estudios y la actividad deportiva mediante el ingreso en centros docentes especiales".

Se pretende llegar a esta formación integral cubriendo los siguientes objetivos específicos:

- Ampliar la base de preparación física e iniciación a la preparación específica propia de cada deporte, creando una base sólida donde cimentar el futuro con mayores garantías de éxito.
- Mejorar y perfeccionar aspectos técnicos y tácticos que permitan a los deportistas la adquisición de recursos para alcanzar la maestría deportiva.
- Introducir y concienciar a los grupos en una dinámica de trabajo continua a lo largo de toda la temporada, que persigue la mejora en los diferentes aspectos del deportista
- Conseguir los mejores resultados posibles en las competiciones en las que participen, sin mermar el objetivo prioritario, que es la obtención de resultados a largo plazo.
- Colaborar con los técnicos de los clubes de cada deportista para aunar esfuerzos y conseguir las metas deportivas establecidas.
- Favorecer la creación de un entorno deportivo que ayude al desarrollo personal y educativo de los jóvenes deportistas.
- Colaborar con los padres y cuerpo docente en la formación de los deportistas.

LOS DEPORTISTAS

Los deportistas de los Planes de especialización deportiva de Cheste son todos internos y disfrutan de una beca académico deportiva que incluye:

a) Plaza escolar en el IES de Cheste, en el que solo hay alumnos de los planes y con horarios y atención especial al alumnado.

b) Alojamiento y manutención en la residencia del complejo, en un colegio exclusivo para deportistas.

c) Inclusión en un programa específico de entrenamiento dirigido por técnicos de la Federación territorial de cada disciplina deportiva, en las instalaciones deportivas del complejo educativo.

Para poder acceder a estas becas los deportistas deben ser residentes de la Comunidad Valenciana y estar federados. Con estos dos requisitos pueden optar al proceso de

acceso a los Planes de especialización deportiva. Este proceso de incorporación de nuevos alumnos, se suele realizar durante el mes de mayo por parte de las Federaciones deportivas en coordinación con la Secretaría Autonómica de Deporte.

La selección de nuevos alumnos deportistas se lleva a cabo de acuerdo a los siguientes criterios:

A. Deportivos:

1. Todos los alumnos deben pasar la batería de pruebas físicas correspondientes que desde la Secretaria Autonómica de Deporte se facilita, de acuerdo con las directrices del Consejo Superior de Deportes para los programas nacionales de detección de talentos deportivos.

2. Todos los alumnos deben pasar, además, un conjunto de pruebas específicas y/o de resultados deportivos que cada Federación deportiva autonómica respectiva establece.

3. Todos los alumnos seleccionados deben pasar una revisión médica de aptitud para la práctica deportiva, y una prueba de aptitud psicológica en el Centro de Apoyo al Deportista de Cheste.

B. Académicos:

1. En el caso de los alumnos deportistas que soliciten su incorporación en el curso de la 1ª Educación Secundaria Obligatoria deben haber superado en su totalidad las asignaturas del curso anterior correspondiente.

2. En el caso de los alumnos deportistas que soliciten su incorporación en alguno en los cursos de 2º, 3º y 4º de la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria deben estar en condiciones de promocionar a dichos cursos una vez realizada la prueba extraordinaria de septiembre.

3. En el caso de los alumnos deportistas que soliciten su incorporación al curso de 1º de la etapa de Bachillerato deben estar en condiciones de promocionar a dicho curso una vez realizada la prueba extraordinaria de septiembre (expedición del título de graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria)

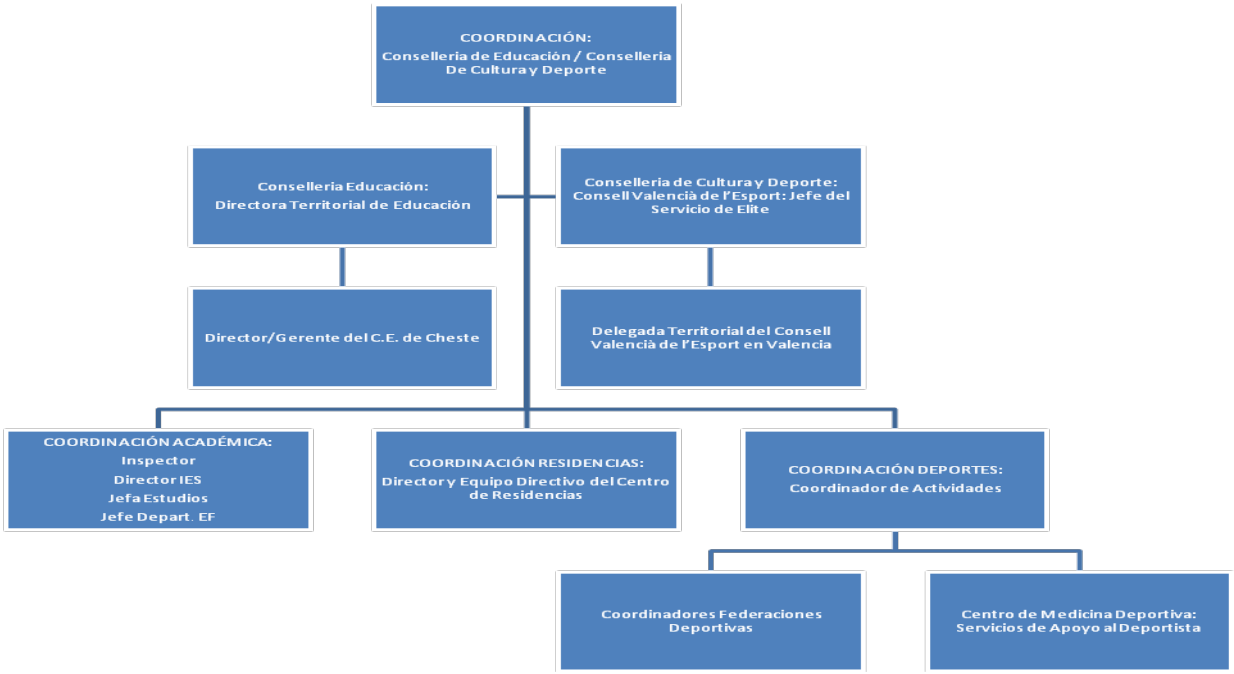
4. En el caso de los alumnos deportistas de la etapa de Bachillerato deberán acogerse a las modalidades y optativas que se oferten a los grupos de deportistas.

Estructura organizativa los planes de especialización deportiva

Un programa de este calibre, precisa de la conjunción de diferentes estamentos y personas no solo desde la planificación y dirección, sino también en la gestión diaria en el complejo.

Una buena comunicación, cooperación y coordinación entre el ámbito académico, deportivo y residencial son básicos para que el programa siga una línea coherente. Tres ámbitos que solo tienen sentido y que solo dan la exclusividad a los Planes, si son capaces de tener un único objetivo y camino, la formación integral de cada uno de los alumnos deportistas.

La estructura de gestión del centro es la siguiente:



Residencias

Las características especiales del programa deportivo desarrollado y su horario de actividades, obliga a los alumnos a permanecer internos en el Complejo educativo, Los deportistas se encuentran repartidos por sexo en 2 bloques diferentes y por edad en cinco colegios distintos del Centro de Residencias. Es precisamente este espacio, el lugar de convivencia, estudio y descanso que necesitan para llevar a cabo su actividad diaria.

Cada colegio esta tutorizado por cuatro educadores que ofrecen a los alumnos deportistas la orientación y el apoyo que necesitan fuera del horario lectivo y deportivo. Los educadores están en continua conexión con el profesorado del instituto y con el coordinador del área deportiva, de tal manera que se establezca una única línea a seguir.

El objetivo fundamental es apoyar a los deportistas e impartir una formación al alumno, en su tiempo de descanso y estudio, que le haga capaz de:

- Aprender a convivir y apreciar otros valores humanos, éticos y estéticos de otros deportistas de diferentes modalidades deportivas, ya que se alojan por edades y no por deportes.
- Desarrollar sus hábitos personales, intelectuales y de convivencia que le faciliten la madurez adecuada como persona y le capaciten mejor para sus tareas escolares.
- Asumir y cumplir normas básicas de camaradería necesarias dentro de un colectivo tan numeroso.

- Desarrollar su autonomía como individuo dentro de una sociedad y saber emplear su tiempo libre.

Instituto de Educación Secundaria Obligatoria

El Decreto 13/2006, de 20 de enero, del Consell de la Generalitat, sobre los deportistas de elite de la Comunidad Valenciana determina las medidas de apoyo que se aplicarán a estos deportistas, entre las cuales se encuentran los beneficios en relación con el seguimiento de sus estudios no universitarios.

Posteriormente, el Real Decreto 971/2007, de 13 de julio, sobre deportistas de alto nivel y alto rendimiento (BOE 177, de 25/07/2007) regula los beneficios a los que pueden acceder estos deportistas y el Real Decreto 242/2009, de 27 de febrero (BOE 51, de 28/02/2009), establece las convalidaciones oportunas entre determinadas materias de ESO y Bachiller y exenciones de la materia de Educación Física en ESO y Bachiller para los deportistas de alto nivel y alto rendimiento.

En aplicación de toda esta normativa, en el ámbito de la Comunidad Valenciana, la Orden de 15 de junio de 2009, de la Conselleria de Educación (DOCV núm. 6059, de 17/07/2009), establece las medidas para promover y facilitar la educación en las diferentes ofertas formativas del sistema educativo, para los deportistas de elite de la Comunidad Valenciana y establece, en su disposición adicional segunda, que los alumnos y alumnas que simultaneen las enseñanzas de régimen general y la práctica deportiva en los centros docentes no universitarios que determina la Conselleria de Educación, pueden acogerse a estas medidas de apoyo.

En el IES número 1 de Cheste existen grupos específicos, en el que los alumnos y alumnas del Centro de Tecnificación Deportiva, cursan sus estudios de 1º de ESO a 2º de Bachiller, integrándose su práctica deportiva en su currículo académico.

Medidas de apoyo específicas a los deportistas del IES Número 1 de Cheste.

Los alumnos y alumnas del IES Número 1 de Cheste disfrutan de las siguientes medidas de apoyo:

a) Grupos específicos de deportistas con horario lectivo especial.

b) Justificación de faltas de asistencia por participación en competiciones oficiales derivadas de su actividad deportiva.

c) Modificación de las fechas de los controles de evaluación continua y final cuando coinciden con competiciones oficiales.

d) Adaptación curricular de la materia de Educación Física de la ESO y Bachiller, elaborada por el Departamento de Educación Física del IES que consiste, básicamente, en:

- La inclusión de la práctica de la actividad física específica realizada en los horarios de entrenamiento en el horario lectivo. Esta práctica, llevada a cabo por los entrenadores específicos de cada deporte, incluye los contenidos de preparación física y práctica de modalidades deportivas del currículo de la asignatura y supone el 50% de la carga lectiva de la materia.

- Para los alumnos de 1º y 2º de ESO, el Departamento de Educación Física planifica e imparte 2 sesiones matinales a la semana: la primera sesión sirve para desarrollar los contenidos que traten las cualidades físicas básicas de todos los deportistas, como parte de su formación integral. La segunda sesión de Educación Física sirve para desarrollar el resto de contenidos mínimos establecidos para cada nivel o curso, y que no se desarrollan en sus entrenamientos.

- Para 3º y 4º de la ESO, el departamento de Educación Física imparte sólo una sesión semanal para desarrollar los contenidos no incluidos en los entrenamientos específicos de su deporte, que supone el 50 % de la asignatura.

- De igual manera que en 3º y 4º de ESO se desarrolla la asignatura de Educación Física en 1º de bachillerato, es decir, una sesión semanal para desarrollar el resto del currículo de la asignatura no contemplado en los entrenamientos.

- El Departamento de Educación Física es responsable de la evaluación de los alumnos, teniendo en cuenta la valoración de la parte específica hecha por los entrenadores de las diferentes modalidades deportivas, en los porcentajes de evaluación establecidos por el propio departamento.

- Para 2º de Bachillerato, el Departamento de Educación Física ha elaborado una adaptación curricular de la asignatura de Educación Física como optativa que incluirá los contenidos desarrollados en los entrenamientos.

e) Sustitución de una materia optativa en 3º y 4º de ESO por la práctica de la actividad física específica, quedando la materia "convalidada", en aplicación de lo establecido en la orden de 15 de junio de 2009.

f) Adaptación curricular de la materia optativa en 1º de Bachillerato, sustituyéndose el 50% de su carga lectiva por la práctica de la actividad física específica. La evaluación dependerá de los criterios establecidos por el Departamento responsable de la asignatura.

Departamento de Educación Física

El IES específico de deportistas integra la práctica de la actividad física de los entrenamientos específicos de su deporte como parte de los contenidos curriculares que deben cursar los alumnos. Asimismo, la consideración de esta práctica como parte de los contenidos de la asignatura de Educación Física, la responsabilidad sobre la evaluación continua de los alumnos y la necesidad de velar por el desarrollo de toda la actividad en un marco que promueva y respete la educación en valores de los alumnos, nos lleva a la necesidad de implicar activamente al Departamento de Educación Física en las funciones de coordinación de todos los entrenadores deportivos. Son funciones del Departamento de Educación Física:

- Impartir los contenidos mínimos establecidos para cada nivel o curso en la asignatura de Educación Física y que no se desarrollan con la práctica deportiva específica (50% de la carga lectiva de la materia).

- Planificar e impartir sesiones de Educación Física con los contenidos de la asignatura que no se desarrollen durante los entrenamientos, es decir, las cualidades físicas básicas y el resto del currículo establecido para los diferentes niveles.

- Coordinación de los diferentes grupos de deportistas en su práctica deportiva específica, siendo el nexo de unión entre el ámbito deportivo (entrenadores responsables) y el ámbito académico (profesorado IES).

- Evaluación de los contenidos de la asignatura de Educación Física, en coordinación con los entrenadores responsables de los diferentes deportes.

Claustro de Profesores del IES

Para el adecuado desarrollo e implantación de las medidas de apoyo a los alumnos, juega un papel fundamental el claustro de profesores, que desarrolla su función teniendo en cuenta las características específicas y el conjunto del programa que llevan a cabo sus alumnos en el Centro de Tecnificación Deportiva de Cheste.

Así, los profesores prevén su calendario de evaluación teniendo en cuenta las fechas en las que sus alumnos deben ausentarse para participar en competiciones, refuerzan contenidos a los alumnos que han tenido que ausentarse y motivan a los deportistas en su actividad diaria.

Los entrenamientos específicos deportivos

El Centro de Tecnificación Deportiva ofrece a los alumnos la posibilidad de compaginar los estudios con una preparación deportiva específica de calidad. Para ello, las Federaciones Deportivas implicadas, en colaboración con el Consell Valencià de l'Esport, ponen a disposición de estos alumnos un programa específico de entrenamiento, dirigido por entrenadores y preparadores físicos con la formación adecuada para el entrenamiento de los jóvenes deportistas.

La planificación de un entrenamiento específico adecuado a la edad de los alumnos y compensado con una preparación física de base, garantizan una formación deportiva adecuada de estos alumnos, todos ellos potenciales deportistas de alto rendimiento. Los objetivos en los que podríamos resumir los entrenamientos son:

a. Integrar a jóvenes promesas en un programa de seguimiento y desarrollo hacia el rendimiento deportivo.

b. Adaptar un método motivante en la práctica que asegure la evolución motora hacia un rendimiento más eficaz de lo enseñado.

c. Desarrollar la capacidad motora de modo que garantice el soporte orgánico muscular y coordinativo, a la vez que aumente la habilidad técnico-táctica.

d. Mejora de la condición física general y plan de trabajo de mejora de las cualidades físicas.

a. Transferir la motricidad general a motricidad específica de cada disciplina deportiva.

b. Desarrollar la motricidad específica del balonmano a través de los contenidos ofensivos y defensivos del juego.

c. Asimilar principios tácticos individuales básicos ofensivos y defensivos en espacios amplios, paralelamente al aprendizaje de los elementos técnicos, en los deportes de equipo

d. Aplicar los elementos técnicos y los principios tácticos individuales ofensivos y defensivos al deporte encadenando las acciones.

e. Fomentar actitudes de reto y superación personal reconociendo y aceptando las diferencias individuales, las posibilidades y las limitaciones propias y de los demás.

f. Introducir y concienciar al grupo en una dinámica de trabajo continua a lo largo de toda la temporada, que persigue la mejora en los diferentes aspectos del deportista.

g. Iniciación a las técnicas de entrenamiento psicológico para lo que contaremos con intervenciones puntuales de especialistas en la materia.

h. Utilización de los conocimientos de la medicina deportiva, para la mejora de la preparación física, así como la prevención y tratamiento de las lesiones deportivas.

i. Conseguir los mejores resultados posibles en las competiciones a las que asistan, así como la inclusión en las selecciones autonómicas y nacionales de su categoría, sin mermar el objetivo prioritario del programa que es la obtención de resultados a largo plazo.

a. Colaborar con los técnicos personales de cada deportista para aunar esfuerzos y conseguir las metas deportivas establecidas.

Para alcanzar estos objetivos se sigue un elaborado plan de entrenamientos, un total de siete entrenamientos semanales lo conforman. Tres entrenamientos matinales de noventa minutos y cuatro vespertinos de 120 minutos. Los alumnos deportistas más jóvenes tienen un entrenamiento matinal menos, empleando esas horas a clases lectivas.

Los entrenamientos siguen una programación macrociclica que busca formar a los deportistas, intentando obtener resultados a largo plazo. Sin embargo, son evidentes los resultados a corto plazo, pero como consecuencia del volumen y calidad del entrenamiento. La planificación y puesta en práctica de los entrenamientos es labor del coordinador y entrenadores de cada federación deportiva, que es la que propone. Desde la coordinación deportiva de Planes y el Centro de Apoyo al deportista solo se supervisa y orienta cuando los propios entrenadores lo solicitan, y se da soporte al trabajo desarrollado por los entrenadores.

Centro de Medicina

El Centro de Apoyo al deportista tiene como objetivo la prevención de la salud en relación con la práctica deportiva así como la planificación y evaluación del entrenamiento para la correcta progresión del estado físico. Para ello ofrece la posibilidad de realizar un reconocimiento médico-deportivo completo, incluyendo pruebas de esfuerzo específicas. Otro de los servicios del Centro son las pruebas de campo para valorar la condición física de cada individuo y confeccionar planes de entrenamiento de la fuerza y la resistencia personalizados. Estas pruebas son diseñadas conjuntamente entre los entrenadores y el centro, buscando la

especificidad de las misma, todo bajo una visión pragmática. Otra de las exclusividades de este centro es el servicio de psicología, que trabaja no solo deportistas (control de ansiedad, motivación, biofeedback, autoconfianza…) sino también trabaja con los entrenadores aspectos importantes como son el liderazgo, la comunicación, la cohesión y trabajo en equipo… El Centro de apoyo al deportista lo completan una enfermera y una administrativa.

Este Servicio tiene encomendada tanto las tareas de diagnóstico (unidad de aparato locomotor) como la elaboración de planes de readaptación deportiva (unidad de readaptación) durante y después de las lesiones para su pronta y completa recuperación funcional, con la inmediata finalidad de continuar la práctica de su actividad deportiva. Para ello es de suma importancia la colaboración entre el personal del centro médico, los entrenadores y personal del servicio de fisioterapia. Este servicio de fisioterapia está compuesto por dos fisioterapeutas que trabajan en la prevención y tratamiento de lesiones de los alumnos deportistas.

Los alumnos del Centro de Tecnificación Deportiva pasan un reconocimiento médico al inicio de curso en el centro de medicina deportiva.

LINEAS EN EL FUTURO

Es evidente la evolución y consolidación del Plan de Especialización, que solo desde la perspectiva de gestión, de la formación integral del alumno deportista ha podido alcanzar este engranaje que satisface a todos los implicados. Sin embargo, es necesaria una evolución en la gestión anual del programa, puesto que el hecho de que los Planes den cabida a tan diferentes entes y departamentos precisa de una gran plasticidad del plan.

Además, el continuo cambio en los hábitos familiares, la evolución que sufre el perfil del alumnado y la sociedad en general, induce a los Planes a reflexionar sobre sus posibilidades de mejora. Es por ello que la dirección y coordinación del programa tiene presente futuras reflexiones que deben ir encaminadas a adaptarse y seguir evolucionando, en pro de una buena gestión de los recursos que hacen posible que el inicial proyecto, sea una realidad.

- Ser capaces de atender y complacer las necesidades específicas de cada disciplina deportiva, puesto que todas ellas son diferentes y exclusivas, teniendo unas exigencias distintas que deben convivir bajo un mismo patrón marcado por los Planes de Especialización Deportiva.
- Continuar aunando esfuerzos entre el ámbito de residencias, el deportivo y el académico, de tal manera que centren toda su atención en la formación de cada uno de los deportistas.
- Conseguir que este Plan siga unos cauces que favorezcan la continuidad en la progresión formativa, académica y deportiva, de los alumnos deportistas cuando abandonan Cheste. Otros proyecto como el instituto para deportistas o los programas de tecnificación son realidades y ya tienen mucho nexos de unión con los Planes de Especialización Deportiva.
- Adaptarse al cambio en los hábitos de estudios y perfil de estudiantes, para mantener el equilibrio entre educación y deporte.

DEPORTE EN FAMILIA

Hernández Núñez E.
Fundación Universitat – Empresa ADEIT

Resumen.

Esta ponencia se centra en el análisis de las ventajas que aporta la realización de cualquier actividad física en familia. Hablaremos de las cuestiones físicas, del aspecto social y de factores emocionales que desde nuestro punto de vista se ven afectados por esta actividad. Mencionaremos algunas consideraciones que son necesarias para que la actividad física en familia resulte verdaderamente provechosa y enriquecedora.

Ponencia.

Abordaremos este breve análisis considerando que el deporte en familia es cualquier actividad física, dirigida o no, que realizan de forma conjunta los miembros de una familia.

Importancia de este ámbito deportivo en la sociedad actual. Evolución.

Hay deportes que históricamente se vienen practicando en el entorno de la familia, la caza y la pesca por ejemplo tienen un componente tradicional importante y comienzan a practicarse en un entorno familiar. Sin embargo de un tiempo a esta parte el deporte en familia constituye un ámbito de análisis un tanto novedoso; se está incorporando y cada vez con más fuerza la práctica de todos los deportes en un entorno familiar, se busca la posibilidad de que el núcleo familiar realice la actividad deportiva de forma conjunta y ésta es cada vez más variada. Si realizamos una búsqueda por internet, comprobaremos el número de entradas que se obtienen (aproximadamente 166.000) y nos haremos una idea de la magnitud del tema que nos ocupa. También podemos hacer un seguimiento de las noticias en las que el deporte en familia es el protagonista, veremos cómo casi a diario obtenemos algún resultado (147 noticias en 5 meses). Todavía lejos de la dinámica e implantación que se produce en el entorno del Deporte Escolar con, por ejemplo, cerca de 1.133 noticias en 6 meses y 1.730.000 resultados en una búsqueda general.

Otro indicador que nos puede orientar sobre la importancia que está tomando la familia en del desarrollo de actividades deportivas es el hecho de que, a nivel económico, la familia comienza a tomar presencia en los paquetes de ocio. Marcas comerciales o grandes superficies que ofrecen “Deporte para toda la familia” o bien ofertas hoteleras cuyo gancho es la posibilidad de “realizar deporte en familia”.

Por último, y no deja de ser otro indicador, hay que mencionar la omnipresencia de este ámbito deportivo en las campañas electorales y en los discursos políticos. Ayuntamientos y candidatos que promueven el deporte en familia bien sea a través de eventos centrados en el núcleo familiar, bien a través de la inauguración o construcción de instalaciones o servicios dirigidos fundamentalmente a la realización de esta actividad. En todos los casos evidentemente velando por una práctica deportiva de calidad y dirigida a toda la familia.

Veremos a continuación cuatro razones que parecen favorecer el incremento de la realización de actividad física en familia: en primer lugar ya es un hecho que la sociedad se hace eco de los beneficios que tiene la realización de algún tipo de actividad física, cada vez con más frecuencia vemos como se incrementan los usuarios de instalaciones deportivas y como la cultura del deporte se va instalando en todas las esferas sociales. Pasear, salir en bici, participar en actividades deportivas populares ya comienza a ser lo habitual. Se incrementa la oferta y dentro de esa oferta se incrementa el número de participantes (no hay más que analizar el Circuito de Carreras Populares de la ciudad de Valencia o el número de usuarios de las piscinas municipales, para hacernos una idea de ello).

En segundo lugar está el deseo por parte de los padres de que el niño adquiera unos hábitos de vida sanos, el modelo deportivo sigue identificando esos hábitos, alejados de un estilo de vida sedentario, de tiempos de ocio incontrolados frente a la televisión o el ordenador y lejos de estilos de vida menos deseables.

En tercer lugar la búsqueda de una especialización deportiva precoz por parte de algunos padres que intentan que sus hijos desde edades tempranas se conviertan en "grandes campeones" (desde ya entiendo que esta es una causa de la realización de actividad física pero dejo constancia de que no creo que sea el camino ni para instaurar el hábito deportivo en el niño ni para buscar el modelo ideal de actividad física).

En cuarto lugar podemos afirmar que el ritmo de vida actual con los progenitores trabajando y los niños en maratonianas jornadas en entornos escolares o cuidados por abuelos o por canguros no favorecen la convivencia de la familia y dejan poco tiempo para la realización de actividad física. Es este último aspecto de falta de tiempo y de intentar conjugar vida familiar con actividad física sin perder de vista la intención por parte de los progenitores de instalar hábitos saludables en los menores lo que está provocando que se busquen alternativas deportivas conjuntas y favorezcan la realización de deporte en familia.

Por último hacer referencia a una necesidad. Hay estudios ("Análisis de la actividad física en escolares de medio urbano") que cifran, eliminando el sueño, la inactividad diaria de los alumnos de primaria en 11 horas y 30 minutos; para los alumnos de secundaria por encima de 12 horas y 15 minutos. Supera el 80% del tiempo disponible a lo largo de la semana eliminando el tiempo dedicado al sueño. Sin duda es una señal de alarma que hace necesario poner en marcha todos los mecanismos posibles para revertir esta situación. La familia es uno de ellos.

Beneficios del deporte en familia: Sociales, Emocionales, Físicos, Económicos,…

La familia como elemento socializador e influyente en la actividad deportiva de los niños está fuera de toda duda y ha sido objeto de numerosos estudios y revisiones (Carratalá, "Consejo Superior de Deportes. Serie ICd n" 14, 1997), no nos centraremos aquí en reiterar esta influencia y sí intentaremos resumir los beneficios que se pueden obtener al realizar deporte en familia.

Puesto que nos encontramos en un periodo de crisis económica comenzaremos por el análisis de este apartado en la realización de actividad física deportiva en familia. Analicemos la economía familiar. Es cierto que, como en todo, existe una enorme variedad de actividades que se pueden realizar haciendo deporte en familia; opciones más económicas podrían ser salir a dar un paseo andando o en bicicleta, jugar a baloncesto en una cancha al aire libre, disfrutar de una jornada patinando o realizar una jornada de orientación. Opciones que ya implican una inversión un poco mayor serían pasar un fin de semana esquiando (sobre todo para personas que no viven en un entorno de nieve), la equitación, el golf, el submarinismo,… Queremos decir con esto que la oferta es amplia pero que no por ello es necesario realizar un gran desembolso económico, el coste de pasar una día en el campo haciendo senderismo para una familia no es elevado.

Pero vayamos un poco más allá y centrémonos en la economía social, la actividad física ya se está instaurando en algunas comunidades autónomas y en algunos países como parte del sistema sanitario, por fin parece que nos hemos dado cuenta de que invertir en deporte es invertir en salud y que además esta inversión en salud implica un ahorro importante

en productos farmacéuticos, en hospitalizaciones y en tratamientos de choque. El deporte realizado por todo el entorno familiar contribuirá sin duda a esta línea de ahorro y de salud.

Si observamos las ventajas a nivel físico podemos extrapolar para el deporte en familia todas aquellas que encontramos en el deporte en general. No vamos a plantearnos ahora y en este apartado que resulta evidente la mejora a nivel articular, cardiovascular, respiratorio, muscular, metabólico, óseo y nervioso por parte de aquellas personas que realizan actividades deportivas adaptadas a sus condiciones físicas y a su estado de forma. Añadimos además que si hablamos de deporte en familia abarcaremos igualmente el deporte en edad temprana y a todas las ventajas físicas que hemos nombrado añadiremos la mejora en las competencias motrices, en la coordinación, en el desarrollo muscular, esquelético,…

En el apartado emocional o psicológico podemos considerar exactamente lo mismo que en el apartado anterior, en principio los beneficios emocionales de realizar deporte en familia son los mismos que los de cualquier otra actividad deportiva: sensación de bienestar, mejora de la autoestima, incremento del autocontrol, estabilidad emocional, mejora de la imagen corporal, conducta más asertiva, disminución de las sensaciones de depresión, menor sensación de tensión, menor sensación de ansiedad, ira o confusión,… Ahora bien en el entorno familiar se dan una serie de circunstancias que, desde nuestra modesta opinión, aportan un valor añadido: la constancia en la actividad deportiva, la calidad en la actividad física, los modelos cercanos, la planificación de la actividad de forma conjunta por todos los miembros de la familia, las experiencias de éxito, el sufrimiento y las tareas compartidas, la ilusión por compartir con seres queridos experiencias nuevas o intensas, el respeto, la redistribución y clarificación de roles (por ejemplo el hermano que adquiere el liderazgo en una tarea de orientación por delante del padre o la madre o la hermana que es capaz de demostrar su fondo físico en una sesión de paseo), la búsqueda de solución de problemas o situaciones conflictivas en entornos no habituales. Son estas situaciones las que podemos encontrar en el entorno familiar casi de forma exclusiva y las que además pueden ayudar y favorecer una dinámica positiva en el desarrollo emocional de todos sus componentes. Otro punto fundamental en el aspecto psicológico es que la preparación de la actividad deportiva necesita de un periodo de reflexión por parte de todos los participantes que en sí mismo es enriquecedor. Algunas preguntas que es necesario contestar y consensuar por todos los participantes antes de lanzarse a la actividad son beneficiosas en la medida en la que aseguran un deporte de calidad, con unos objetivos claros, con un proceso de conocimiento sobre los gustos deportivos de los integrantes del núcleo familiar y sobre sus posibilidades deportivas. ¿Qué deporte le gusta a cada uno de los miembros de la familia?, ¿cómo podemos adaptar la actividad a las condiciones físicas de todos los miembros?, ¿cuándo lo podremos realizar?, ¿qué hacer para que resulte una experiencia enriquecedora y agradable?, ¿qué problemas podremos encontrar con la realización de la actividad y qué soluciones podremos darle a esos problemas?

A nivel social el deporte en familia nos permite reservar y compartir tiempo para poder realizar una actividad común, en este sentido podríamos decir que se trata de un instrumento importante en la educación de nuestros hijos. Como todo instrumento podemos decidir utilizarlo o no y si lo utilizamos podemos hacerlo de forma correcta o incorrecta. En el siguiente apartado apuntaremos algunas reglas básicas para intentar que el deporte en familia resulte enriquecedor y útil.

Algunas consideraciones para llevarla a cabo y que resulte de provecho.

Hemos estado viendo las ventajas que tiene la realización de deporte en familia, ahora bien es necesario tener en cuenta una serie de consideraciones para que esta actividad resulte de provecho.

En primer lugar la actividad debe de ser adaptada a todos los miembros de la familia. Uno de los pilares básicos que hemos mencionado es la reflexión y el conocimiento que se produce en la fase de preparación de la actividad. Es enriquecedor que todos los miembros sean conscientes de que la actividad deportiva debe de ser adaptada a cada componente de la familia. Nos permitirá abordar las individualidades de cada uno de sus componentes, analizar las diferencias y las causas de esas diferencias al mismo tiempo que, si somos constantes, podremos ver la evolución de todas las personas en la actividad. Es positivo que analicemos factores como edad, estado físico de los componentes de la familia, destreza en la actividad,

práctica habitual y también es positivo que veamos como esos factores influyen sobre la actividad. Por ejemplo podríamos pensar que una persona de 70 años no es capaz de pasar un día en bicicleta con la familia cuando en realidad, si practica ciclismo con su peña, lo más probable es que los que no puedan seguir su ritmo sean el resto de componentes de la familia.

Esta adaptación debe de buscar el segundo de los objetivos de toda actividad deportiva en familia: tiene que ser satisfactoria. Adaptamos la actividad con la intención de que resulte una experiencia de éxito. Si queremos inculcar la actividad física en nuestros pequeños y tener un estilo de vida saludable realizando actividad física es necesario que ésta, en la mayoría de las ocasiones y siempre en sus comienzos, sea causa de experiencias de éxito, de recompensas y de sensaciones positivas. Si estamos intentando consolidar un hábito deportivo, por ejemplo una jornada de paseo por el campo, y en una de las primeras sesiones la dificultad por duración o recorrido provoca sensaciones de cansancio, fatiga, heridas en los pies y agujetas durante toda la semana; lo más seguro es que se tienda a no querer repetir la experiencia. Si por el contrario en la mochila nos traemos una sensación de fatiga moderada, de diversión y juego, de experiencias nuevas con avistamiento de animales, de comida en entorno natural,… seguramente será una experiencia que invite a la repetición.

La actividad física en familia debe de ser constante. El ideal es que se instale como estilo de vida, que se reproduzca de forma frecuente, mejorando con cada actividad y buscando siempre que se convierta en una actividad habitual.

Debería ser variada en la medida en la que nos permitirá explorar diferentes actividades deportivas y también podremos atender a los gustos de toda la familia. Si por ejemplo a una de nuestras hijas le gusta la bicicleta y a otra patinar podríamos programar actividades en fines de semana consecutivos en los que los protagonistas sean la bici y los patines. O bien en un mismo fin de semana intercalar ambas actividades.

Tendrá que ser creativa. Tenemos varias variables como son el deporte a practicar, las edades de los miembros de la familia, su estado de forma, sus preferencias,… sólo si somos capaces de ser creativos en la organización de la actividad seremos capaces de organizar sesiones de deporte en familia que sean agradables para los participantes, eso no implica que tengan que complacer siempre a todos los miembros pero sí que podemos buscar fórmulas novedosas o alternativas para que intentar, de nuevo, que la experiencia quiera ser repetida de nuevo.

Debería de ser orientada a la participación. No tiene mucho sentido establecer un modelo competitivo en el entorno del deporte familiar. Inevitablemente suelen surgir las comparaciones entre aquellos miembros que demuestran más destrezas o son más hábiles físicamente y aquellos otros que no. De la misma forma que dos niños jugando en la calle pronto comenzarán a medir sus fuerzas, pronto veremos que en la jornada del deporte en familia se comienza a buscar al “ganador”. Fomentar esta competitividad es eliminar el espíritu del deporte en familia donde el objetivo último es divertirse, pasárselo bien y crear hábitos de conductas saludables. Hacer que dos hermanos compitan por ver quién llega primero o se cansa menos o es más hábil en una jornada de deporte familiar no es el sentido que le

estamos dando a esa actividad en esta pequeña reflexión. Además que en un entorno familiar puede resultar tremendamente complicado equiparar fuerzas en torno a una actividad deportiva. Siempre, por edad, por destreza, por hábito existirán miembros de la familia a los que les resulte más sencillo “ganar”.

Una llamada de atención, para aquellos que pueden pensar que los momentos de deporte en familia pueden servir para realizar entrenamientos específicos de los deportes habituales de los niños o que intentan utilizar estos momentos para sobre-entrenar. Dejemos que aquellos niños y niñas que participan en programas deportivos se entrenen en el marco de ese programa, no sobrecarguemos con entrenamiento, no interfiramos en la labor de los entrenadores y sobre todo no pensemos que una especialización precoz es sinónimo de un éxito deportivo, ni tan siquiera incrementa las posibilidades de que el niño o niña en un futuro sea deportista de élite. Queremos que los más pequeños de la casa nos demuestren sus evoluciones deportivas e incluso “nos ganen” en su actividad, haremos que se sientan orgullosos de la actividad deportiva que practican y que reflexionen sobre la evolución en sus destrezas y habilidades, este es un momento importante para ellos y nos ayuda a afianzar la actividad física como método de vida. Pero estas acciones están lejos de usar el deporte en familia como momentos de entrenamiento para la competición.

Hemos realizado un análisis del deporte en familia, de las consideraciones que es necesario tener en cuenta para que se lleve a cabo con garantías y resulte de provecho, de los beneficios sociales, emocionales y físicos que conlleva. Simplemente indicar que, tal vez por el entorno en el que se están leyendo estas líneas (II Congreso Internacional de Deporte en Edad Escolar) estemos pensando en Deporte en Familia “con niños”. Es cierto pero… no es menos cierto que todas y cada una de las afirmaciones, ventajas, peligros y conclusiones que podemos obtener de la reflexión que acabamos de realizar, es posible extrapolarlas al ámbito familiar en sentido estricto y valen igual para una madre de cuarenta años que sale a dar un paseo en bici con su hija de diez como para un padre de sesenta y cinco años que va a la piscina con su hijo de veinticuatro

Bibliografía de referencia.

Weinberg & Gould, (1996)

Jaques Personne, (2005)

Hernández, Ferrando, Quílez, Aragonés y Terrero (2010)

Carratalá (1997)

Programa Perseo (2007)

LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL USO DE LOS MEDIOS TECNOLÓGICOS EN EL ESTILO DE VIDA DE LOS ADOLESCENTES VALENCIANOS

Devís-Devís J[1] y Peiró-Velert C[2]
[1] *Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Universitat de València)*
[2] *Facultat de Magisteri (Universitat de València)*

1. Introducción.

En las sociedades desarrolladas de las últimas décadas han aumentado las posibilidades de ocio de las personas, más que por un aumento del tiempo libre por un incremento en la diversidad de actividades y la incorporación de medios tecnológicos. Así, por ejemplo, los videojuegos permiten a las personas una serie de actividades, impensables hace unos pocos años, que conviven con otras actividades de ocio más tradicionales como el deporte y la práctica física. Pero además, surgen nuevas prácticas que transforman las anteriores e incluso emergen de la combinación de actividades tecnológicas y tradicionales, tales como los videojuegos activos.

Tanto unas actividades como otras han acabado formando parte del estilo de vida de las personas de comienzo del siglo XXI, especialmente de los niños y adolescentes, porque han tenido a su alcance los recursos tecnológicos y las posibilidades de su uso desde su nacimiento. Es decir, el contexto sociocultural y el proceso de socialización de los jóvenes que han crecido con dichos recursos y posibilidades de uso ha ido construyendo las prácticas, los patrones de uso o actividad, las expectativas, las actitudes y los valores de los estilos de vida de nuestros niños y adolescentes. En este sentido, no podemos entender el estilo de vida como una simple conducta individual, sino como una construcción sociocultural (Bourdieu, 1998). Para Giddens (1997), el estilo de vida es el conjunto de prácticas que realiza una persona no sólo para satisfacer necesidades utilitarias sino para dar forma material a una particular manera de identidad personal. Para otros, es una concreción individual de condicionantes sociales, culturales, políticos y económicos particulares (Cockerham, 2005).

En el ámbito de la salud pública, se ha enfatizado mucho este término para identificar y favorecer estilos de vida saludables entre la población. Asimismo, aquellos interesados en el papel que juega la actividad física en la salud de las personas han llegado a acuñar el término de 'estilo de vida activo'. A finales del siglo XX se comenzó a utilizar dicho término para referirse a los beneficios físicos, psíquicos, sociales y medioambientales asociados a la práctica física e integrar las distintas experiencias de actividad física en la vida diaria de las personas (Curtis y Russell, 1997; Quinney, Gauvin y Wall, 1994).

Desde nuestro punto de vista, el estilo de vida activo permite conocer las conductas de 'actividad física' y de 'inactividad' y, a la vez, comprender las circunstancias personales y socioculturales de las decisiones de las personas para implicarse o no implicarse en algún tipo de actividad física. Para los intereses de este trabajo, el estilo de vida activo atiende tanto a las prácticas físicas como a las sedentarias que realizan las personas para hacerse una idea del estilo global de vida. El uso de medios tecnológicos emerge, así, como un conjunto de actividades que, hasta hace poco, se han considerado conductas sedentarias por la literatura especializada y permiten ser estudiadas conjuntamente, tal y como haremos en este trabajo.

2. Las características de la infancia y la adolescencia y su relación con el tema.

Los intereses, necesidades, características evolutivas y comportamentales, así como las respuestas fisiológicas de los niños y adolescentes ante la actividad física, difieren de las correspondientes a las personas adultas. Como ya es sabido, los niños no son adultos en miniatura. Durante la infancia, las actividades en las que se implican son muy variadas (juegos de persecución, trepa, lucha, juegos de patio, etc.), las realizan de manera intermitente y esporádica, y alternan la actividad vigorosa y el descanso (Corbin, Pangrazi y Welk, 1994; Welk, 1999). Con ello, los infantes consiguen un alto volumen de actividad física al día a pesar de no realizar un ejercicio físico continuo y de alta intensidad. Es interesante resaltar que esta forma de realizar actividad física conduce a un crecimiento y desarrollo óptimo. Asimismo, existen otras diferencias con los adultos, a nivel cognitivo, como la poca capacidad para el

pensamiento abstracto y la menor capacidad de procesar información. Esto significa que los niños no persisten en una actividad si no ven razones concretas para hacerla, es decir, si los beneficios son poco tangibles y a más largo plazo como, por ejemplo, la salud o la condición física. Además, confían y dependen todavía mucho de sus padres e iguales en lo referente a sus valores y creencias.

Por otra parte, la adolescencia es considerada una etapa de transición comprendida entre la niñez y la edad adulta, caracterizada por grandes cambios físicos, psicológicos y sociales, y por la consecuente adecuación y concreción hacia una vida adulta en sociedad. En este periodo, los patrones de consumo en el uso de los medios y la participación en actividades físicas no sólo satisfacen las necesidades utilitarias, sino que también contribuyen a la composición de una identidad propia. Las investigaciones recientes sugieren que los estilos de consumo juegan un papel importante en el mantenimiento de un sentido estable y coherente de su identidad, dando forma a sus nuevos deseos y facilitando su sentido de pertenencia. En cierta forma, todos estos factores combinados se convierten en la expresión de una subcultura juvenil. En este sentido, hacerse con el ordenador de moda, ver el último programa de televisión, jugar a los videojuegos de un compañero, hacer deporte con los amigos o amigas e intercambiar cubiertas móviles y tonos de llamada, son prácticas que facilitan la participación de los adolescentes en las redes y las relaciones sociales (Humphrey, 1998; Miles, 2000).

3. La actividad física y el uso de medios tecnológicos entre los jóvenes.

Los beneficios asociados a un estilo de vida activo adquieren una especial importancia cuando nos referimos a niños y jóvenes por sus repercusiones a corto y a largo plazo, de modo que convierten a la actividad física en un elemento clave para las políticas sociales y de salud de las distintas administraciones públicas. No obstante, diversos estudios resaltan que es precisamente en la adolescencia cuando la implicación en actividad física suele comenzar a deteriorarse y a disminuir su interés y participación en las actividades físicas. Los informes y revisiones de estudios norteamericanos y europeos revelan que un amplio porcentaje de niños y adolescentes no están realizando suficiente actividad física para su salud, lo que constituye actualmente un motivo de preocupación en el ámbito de la salud pública (Blair, 2003; Cavill, 2001; Fox, Cooper y McKenna, 2004; Sallis y Owen, 1999; Welk, Eisenmann y Dollman, 2006).

En el contexto español, son diversos los estudios realizados en esta línea (Cantera y Devís, 2000; García Ferrando, 2006; Lasheras, Aznar, Merino y Gil, 2001; Mendoza, Sagrera y Batista, 1994; Peiró, Devís, Beltrán y Fox, 2008; Román, Serra, Ribas, Pérez y Aranceta, 2006; Zaragoza et al. 2006) y los principales resultados derivados de ellos, realizados con diferentes metodologías, indican:

- la existencia de un alto porcentaje de adolescentes inactivos, especialmente las chicas;
- la disminución de práctica física con la edad;
- el aumento de actividad física en aquellos adolescentes con niveles socioeconómicos más altos, sobre todo la realizada en el tiempo de ocio; y
- la variación en los niveles de actividad física en función del tipo de día y la época del año.

Los resultados relativos al género, edad y estatus socioeconómico coinciden con la literatura internacional (p.ej. Department of Health, 2004; Telama y Yang, 2000; Wright, Macdonald y Groom, 2003). En cambio, existen diferencias en cuanto a la variación de la actividad física según el tipo de día y la época del año. Los estudios internacionales indican que se realiza más actividad en verano que en invierno y entre semana que los días de fin de semana (p.ej. Jago, Anderson, Baranowski y Watson, 2005; Plasqui y Westerterp, 2004; Rowlands y Hughes, 2006; Silva, Santos, Welk y Mota, 2011). En cambio, en los estudios españoles se realiza más actividad los fines de semana y no existe acuerdo respecto a la época del año, ya que en algunos trabajos se realiza más práctica en invierno que en otoño y otros menos en invierno que en primavera (Cantera y Devís, 2002; Peiró et al., 2008; Zaragoza et al., 2006). Probablemente el clima de las distintas zonas de España en que se han realizado las investigaciones se encuentre detrás de dichas diferencias.

A la preocupación que suscita la práctica física entre los adolescentes, se le añade el incesante uso de los medios tecnológicos por parte de la población joven. El consumo de horas ante la televisión sumadas al tiempo, cada vez mayor, que emplean los jóvenes en los nuevos medios tecnológicos (móvil, videojuegos y ordenador) se está convirtiendo en una conducta sedentaria que progresivamente va incorporándose al estilo de vida de un amplio sector de esta población, con las consecuencias negativas que esto comporta para la salud (AAP, 2001; Viner y Cole, 2005). De hecho, en la última década, son numerosos los estudios relativos a los estilos de vida de los niños y jóvenes que incorporan el uso de estos medios como una de las principales conductas sedentarias. La literatura especializada, tanto nacional como internacional, señala la existencia de variaciones en el uso de los medios según la edad y el género, pero dependiendo del tipo de medio (televisión, ordenador, videojuegos o móvil), lo que muestra resultados menos concluyentes que en la práctica física (Bercedo et al., 2005; Christakis, Ebel, Rivara y Zimmerman, 2004; Garitaonandía, Fernández y Oleaga, 2004; Hardy, Dobbins, Denney-Wilson, Okely y Booth, 2006).

Un aspecto de especial preocupación se refiere al efecto sustitutorio de esta conducta con respecto a la práctica de actividad física ('hipótesis de la sustitución'). Según esta hipótesis, el tiempo que los adolescentes le dedican al uso de medios tecnológicos lo restan al tiempo de participación en actividad física y deportiva en su tiempo de ocio (Buchowski y Sun, 1996; DuRant, Baranowski, Johnson y Thompson, 1994). De ahí que los agentes e instituciones preocupadas por la salud pública de la población se estén tomando muy seriamente estas conductas porque se trata de edades en las que se va consolidando el estilo de vida del futuro como adultos.

Sin embargo, los estudios y revisiones recientes arrojan datos inconsistentes y poco claros sobre la hipótesis de la sustitución. Tal y como señala Vandewater (en Kfg, 2004):

Con la introducción de la televisión, hubo unos primeros estudios que se ocuparon de la televisión en comunidades rurales. Estos estudios mostraron una ligera disminución de actividad física, pero a lo largo del tiempo los niveles de actividad física volvieron a sus valores normales una vez dejó de ser una novedad. La evidencia epidemiológica reciente es inconsistente cuando se observa la prevalencia del fenómeno entre la población (p. 14).

En esta misma línea se manifiestan los autores de dos de las revisiones sistemáticas más citadas internacionalmente (Marshall, Biddle, Gorely, Cameron y Murdey, 2004; Sallis, Prochaska y Taylor, 2000) y un estudio longitudinal posterior (Taveras et al., 2007). Uno de los trabajos recientes que relaciona el uso de medios, la actividad física y la obesidad (Wong y Leatherdale, 2009), así lo indica textualmente:

La conducta sedentaria [uso de medios tecnológicos] y la actividad física no son conductas mutuamente excluyentes. El riesgo relativo del sobrepeso entre los adolescentes que son altamente sedentarios y altamente activos no está claro. (p.1, subrayado en el original)

La propia evolución de la industria tecnológica parece incluso estar evidenciándolo más con la aparición en el mercado de algunos videojuegos que implican mayor actividad física de los participantes y otros incluso de carácter específicamente deportivo. En esta misma línea se situarían las aportaciones del profesor Manuel Castells (2006) cuando considera que la tecnología no reduce las relaciones sociales y la participación en actividades sociales, contrariamente a lo que podía pensarse al comienzo de la revolución tecnológica.

Estas evidencias nos sitúan ante un escenario en el que las relaciones entre las conductas sedentarias provocadas por el uso de medios tecnológicos y la actividad física todavía no son claras y son necesarios más estudios que apoyen la idea de que los medios tecnológicos 'sustituyen' o 'desplazan' a la actividad física o si, por el contrario, hay tiempo para ambos en la vida de los adolescentes. Asimismo, es necesario indagar en las posibles diferencias de implicación en actividad física y medios tecnológicos dependiendo del tipo de día (entre semana y fin de semana) y época del año. En el mismo sentido, otros estudios señalan la necesidad de incluir en las investigaciones las nuevas tecnologías de pantalla como, por ejemplo, el teléfono móvil, dado que el consumo de este medio está cada día más extendido entre los adolescentes y sus múltiples usos pueden afectar su implicación en actividad física y la prevalencia de la obesidad entre ellos.

A continuación nos centraremos en el nivel de práctica física de los adolescentes valencianos, el tiempo que dedican al uso de los medios tecnológicos y a sus relaciones.

4. Los niveles de actividad física y el uso de los medios tecnológicos en los jóvenes valencianos.

Las investigaciones realizadas en los últimos años con adolescentes valencianos y valencianas de 12 a 16 años y de 17 a 18 años, corroboran los patrones de actividad física de otros estudios (Peiró, et al., 2008; Beltrán, Devís y Peiró, en prensa). En general, los resultados indican que las actividades más realizadas diariamente son las muy ligeras (10h. 37min.) y las menos realizadas son las más intensas como, por ejemplo, los deportes organizados (51 min.). En relación al sexo, las chicas son más inactivas que los chicos, de modo que sólo un 28,98% son activas frente al 65,99% de los chicos activos. Cabe añadir que esta inactividad se ve acrecentada con la edad, de modo que los y las adolescentes más jóvenes (12-16 años) son más activos (68%) que los adolescentes de 17-18 años (52% activos).

No obstante, nuestros estudios muestran algunas diferencias al compararlos con los resultados de otros estudios que han utilizado la misma metodología. Así, por ejemplo, el consumo medio de energía de los adolescentes valencianos es de 41,46 Kcal/kg/día, con un 68% de los adolescentes dentro de la categoría de activos, mientras que el gasto energético de los adolescentes de otras zonas españolas, como Aragón, es menor (38,6 Kcal/kg/día, con un 57% de los adolescentes activos) (Cantera y Devís, 2000; Zaragoza et al., 2006). La diferencia todavía es mayor con el gasto energético de los adolescentes de otros países de nuestro entorno, como Inglaterra, donde los adolescente gastan diariamente 36,71 Kcal/kg/día, y sólo un 32% de son activos (Cale, 1994).

Otros factores como la época del año o el tipo de día son también determinantes en los patrones de actividad e inactividad de los jóvenes valencianos. En referencia a la época del año, los resultados del estudio revelan que son más activos en invierno que en otoño (ver figura 1). Comparativamente, este patrón es contrario al que presentan los y las adolescentes de Aragón e Inglaterra que son menos activos en invierno que en otoño/primavera. Estos datos hacen pensar que factores tales como las horas de luz solar y el clima, con temperaturas generalmente más suaves en invierno, pueden explicar los valores más altos de los adolescentes valencianos. Tal y como coinciden otros estudios, las buenas condiciones climáticas favorecen la realización de prácticas físicas al aire libre en el tiempo de ocio.

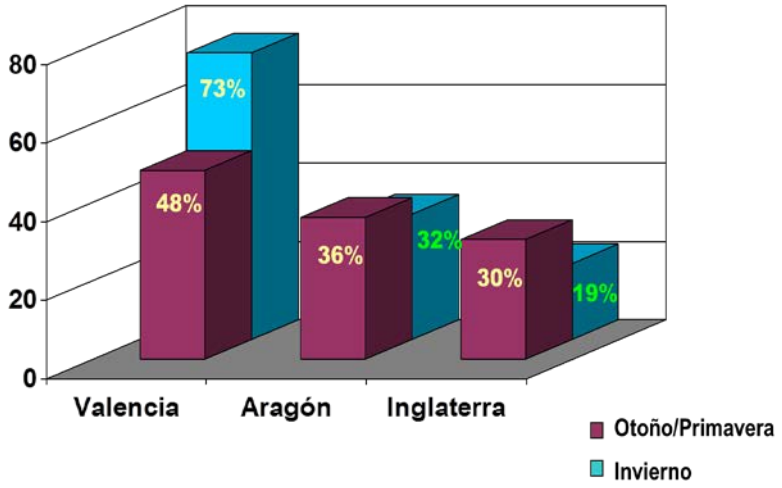


Figura 1. Porcentaje de adolescentes activos según la época del año

En lo concerniente al tipo de día, el porcentaje de adolescentes valencianos activos es mayor en el fin de semana que entre semana (ver figura 2). Este resultado coincide con el obtenido en el estudio con los adolescentes aragoneses, aunque en éste apenas hay

diferencias entre los dos tipos de días. Sin embargo, estos resultados contrastan con los de estudios extranjeros en los que los adolescentes son más activos durante la semana que en el fin de semana. Es posible que, en este punto, exista algún otro aspecto cultural ligado a una mejor planificación del tiempo libre o una mayor práctica organizada los fines de semana entre los adolescentes españoles, comparado con los adolescentes ingleses. Al mismo tiempo, cabría reflexionar e indagar sobre la influencia de la Educación física escolar, cuyas actividades se llevan a cabo entre semana, y los niveles de AF de los escolares adolescentes

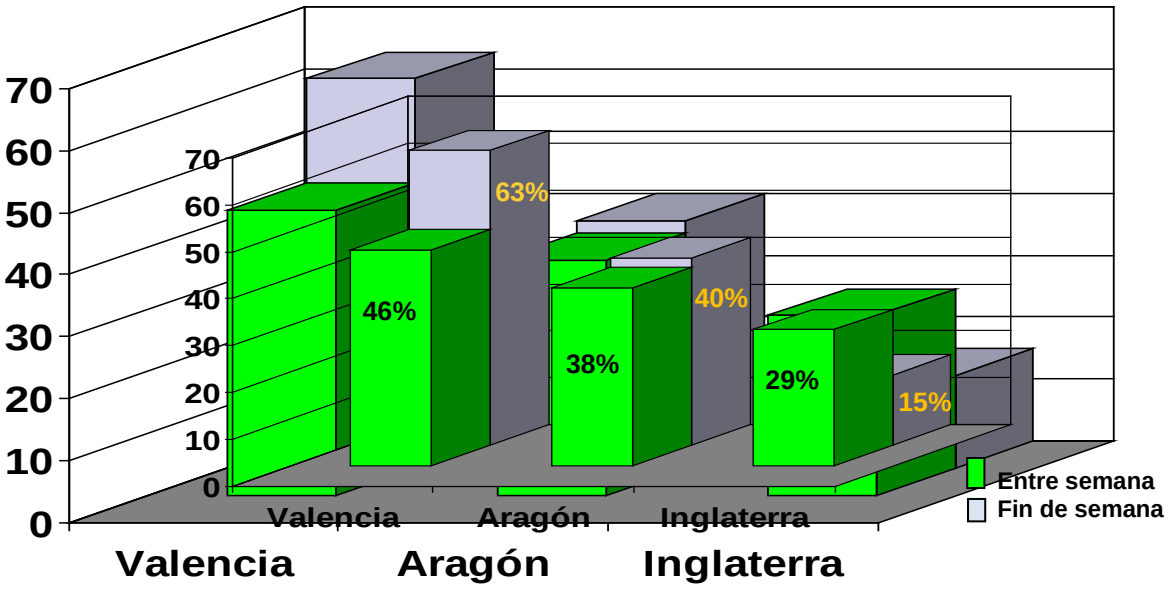


Figura 2. Porcentaje de adolescentes activos según el día de la semana

Por lo que respecta al uso de los medios tecnológicos en la adolescencia, nuestra propia investigación con adolescentes valencianos y valencianas de 12 a 16 años y de 17 a 18 años (Devís, Peiró, Beltrán y Tomás, 2009; Beltrán, Devís y Peiró, en prensa) revela que el tiempo promedio de uso de estos medios tecnológicos (TV, ordenador y móvil) es menor que el tiempo de uso de los adolescentes de otros países, por ejemplo de Estados Unidos o Australia (ver figura 3). Destaca especialmente los bajos valores de tiempo dedicado al ordenador y videojuegos entre los y las adolescentes valencianos y aunque la TV es el que acumula más tiempo de uso entre los medios tecnológicos que usan los jóvenes de nuestro estudio (1,73 horas), se encuentra dentro de las recomendaciones de la *American Academy of Pediatrics* (AAP) de ver la TV entre 1 y 2 horas diarias como máximo. Otros resultados de nuestro estudio revelan que el tiempo de uso de los medios aumenta con la edad y los adolescentes de nivel socio-económico más alto dedican más tiempo al uso de medios tecnológicos

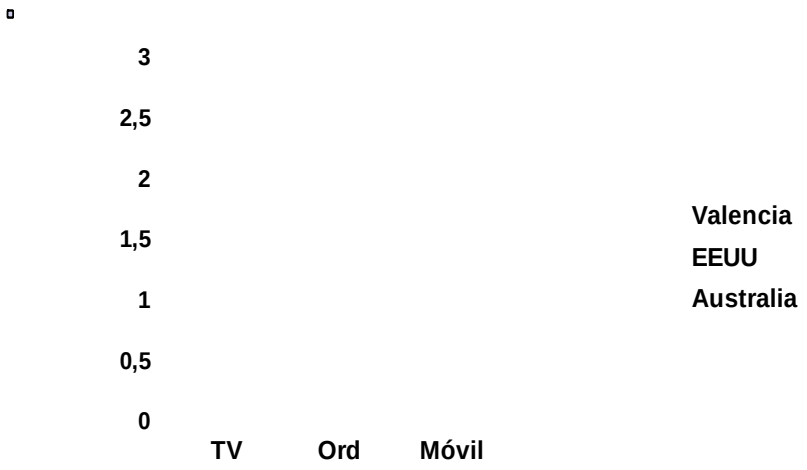


Figura 3. Tiempo medio de uso diario de TV, ordenador y móvil (horas)

Por otra parte, al analizar el tiempo de uso de los adolescentes valencianos según el tipo de día, se observa una variación respecto a la TV y al móvil, dependiendo de si lo utilizan entre semana o fin de semana, con un uso mayor en fin de semana. No obstante, esa diferencia no es significativa con el ordenador/videojuegos (ver figura 4). Estos datos parecen indicar que existe una menor penetración del ordenador y videojuegos en el estilo de vida de los adolescentes valencianos, en comparación con otros países desarrollados.

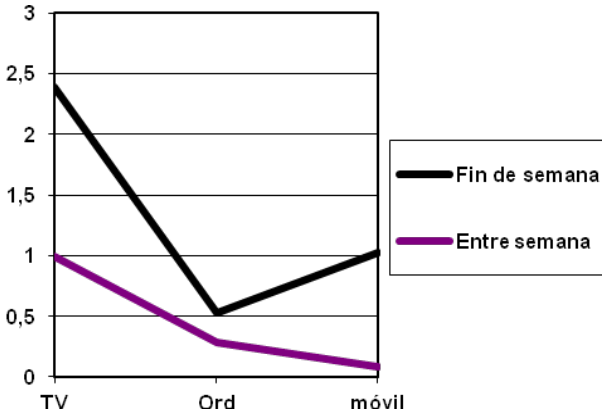


Figura 4. Tiempo medio de uso diario de TV, ordenador y móvil según tipo de día (horas)

A modo de resumen, los resultados previos referentes a los niveles de actividad física y el uso de medios tecnológicos de los adolescentes de nuestro estudio apuntan, en general, a un aumento del tiempo dedicado a los medios y una reducción de la práctica de AF con la edad. Todo ello parece anticipar la existencia de la denominada Hipótesis de la Sustitución, es decir, que conforme aumenta el tiempo dedicado a los medios tecnológicos disminuye el dedicado a la AF, como si fuera por un efecto de sustitución.

Dado que, como se ha argumentado en el apartado anterior, los estudios y revisiones de la literatura especializada arrojan resultados contradictorios y poco claros con respecto a la Hipótesis de la Sustitución, nuestro estudio intentaba indagar en este sentido y ver qué patrones de comportamiento tenían los adolescentes valencianos (Devís-Devís, Peiró-Velert, Beltrán-Carrillo, y Tomás, en prensa). Así, por ejemplo, hemos encontrado relaciones diferentes entre los distintos medios tecnológicos y los diversos tipos de AF (ligera, moderada y vigorosa) dependiendo del tipo de día de la semana.

Tal y como puede observarse en la figura 5, entre semana, el tiempo dedicado a ver la TV se relaciona negativamente con la AF vigorosa, es decir, que la TV compite con la práctica física y deportiva vigorosa del tiempo de ocio de los y las adolescentes y no con la AF rutinaria u obligatoria como ir a la escuela o pasear con los amigos y amigas. También entre semana, se observan correlaciones positivas entre el uso del móvil y las AF ligeras, de modo que a mayor tiempo de uso de móvil más aumentan las AF ligeras como, por ejemplo, caminar. Esta relación resulta coherente con la naturaleza de este medio tecnológico, ya que el móvil es de los pocos medios que permite el desplazamiento mientras se utiliza.

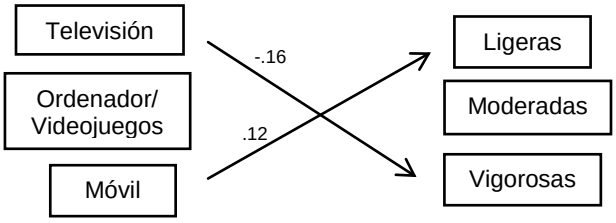


Figura 5. Relaciones entre el tiempo de uso de medios tecnológicos y tipos de AF entre semana

Por otra parte, en el fin de semana, el consumo de TV y el uso del móvil se relacionan negativamente con las actividades físicas ligeras y las moderadas, pero no las vigorosas (Figura 6). Estos datos indican que la TV y el móvil, en cierto modo, compiten con este tipo de actividades físicas porque se trata de días en los que los adolescentes tienen más tiempo libre y tienen más cabida las actividades físicas vigorosas. Aquí resulta clave la versatilidad del móvil porque puede utilizarse en movimiento o como un medio más tradicional, lo que explica su flexibilidad atendiendo al tiempo disponible con que cuenten los usuarios adolescentes en fin de semana.

El uso del ordenador/videojuegos se correlaciona positivamente con actividades ligeras. Es decir, el uso del ordenador/videojuego no desplaza el tiempo dedicado a actividades ligeras, probablemente también por disponer de más tiempo en fin de semana.

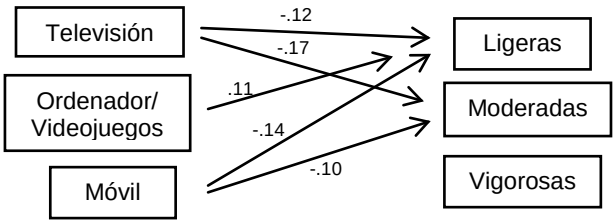


Figura 6. Relaciones entre el tiempo de uso de medios tecnológicos y tipos de AF en fin de semana

5. A modo de conclusión.

A la vista de los resultados de los distintos trabajos, incluidos los nuestros, podemos concluir que:

- Las relaciones entre el tiempo de uso de medios tecnológicos y de AF difieren según el tipo de medio tecnológico y el tipo de AF (ligera, moderada o vigorosa).
- Las relaciones difieren según tipo de día de la semana (entre semana o fin de semana).
- Estas relaciones entre tiempo de uso de medios tecnológicos y de AF no permiten saber concluyentemente si el primero desplaza al segundo.

- Son necesarios más estudios para poder confirmar la Hipótesis de la Sustitución o si, por el contrario, hay tiempo para ambas conductas en la vida de los y las adolescentes.

Por otra parte, la propia evolución de la industria tecnológica parece contradecir a la Hipótesis de Sustitución, ya que están apareciendo videojuegos que implican AF. Los más optimistas, contrariamente a lo que se pensaba al comienzo de la revolución tecnológica, ven en los videojuegos activos un nuevo aliado en la promoción de la actividad física más que a un enemigo. Defienden, por tanto, que se trataría de adaptarse a los nuevos tiempos. En cambio, los más pesimistas no acaban de confiar en la tecnología. Sin embargo, en una revisión reciente realizada por miembros de nuestro grupo ya se encuentran investigaciones sobre el uso de videojuegos para la rehabilitación (Beltrán, Valencia y Molina, 2011). Otros trabajos se ocupan de los niveles de AF conseguidos con los videojuegos, también hay 'evaluación de intervenciones' y, curiosamente, también comienzan a aparecer estudios sobre las lesiones producidas por los videojuegos activos debido a la baja condición física de sus practicantes y a la persistente repetición de movimientos. Ya se habla, por tanto, de Nintendinitis y Wiitis, es decir, tendinitis derivadas de movimientos característicos de los juegos de la marca Nintendo o de la Wii.

Esta revisión sobre la práctica de actividad física y el uso de medios tecnológicos en la población adolescente nos sitúa en un escenario que requiere reubicarnos y recordar que, como profesionales e investigadores de la actividad física y el deporte, algunas de nuestras tareas al respecto de este tema consisten en:

- Analizar críticamente la emergencia de estos nuevos medios tecnológicos activos y sacar el potencial que tengan para contribuir a la salud de la población adolescente.
- Contar con las familias como aliados, porque muchos de los medios se encuentran bajo la supervisión familiar.
- Promover distintas formas de ocio activo y responsable, tanto tecnológicas como no tecnológicas.
- Buscar estrategias para reducir el tiempo que los adolescentes dedican al ocio pasivo y sustituirlo por distintas opciones de ocio activo, y
- No descuidar las formas tradicionales de ocio activo, como son los deportes.

Referencias bibliográficas.

American Academy of Pediatrics-AAP. (2001). Children, adolescents, and television. *Pediatrics*, 107(2), 423–426.

BELTRÁN-CARRILLO, V., DEVÍS-DEVÍS, J. Y PEIRÓ-VELERT, C. (en prensa), Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y Deporte.*

BELTRÁN-CARRILLO, V., VALENCIA-PERIS, A. Y MOLINA-ALVENTOSA, J.P. (2011), Los videojuegos activos y la salud de los jóvenes: una revisión de la investigación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y Deporte, 10*(41), 203-219.

BERCEDO, A., REDONDO, C., PELAYO, R., GÓMEZ, Z., HERNÁNDEZ, M., & CADENAS, N. (2005). Consumo de los medios de comunicación en la adolescencia. *Anales de Pediatría*, *63*(6), 516e525

BLAIR, S.N. (2003). Physical activity, epidemiology, public health, and the American College of Sports Medicine. *Medicine and Science in Sport and Exerc*ise, *35*(9), 1463.

BOURDIEU, P. (1998) *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Colección Taurus Universitaria. Madrid: Taurus.

BUCHOWSKI, M.S., & SUN, M. (1996). Energy expenditure, television viewing and obesity. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders, 20*, 236-244

CALE, L. (1994). Self-report measures of children's physical activity: recommendations for future development and a new alternative measure. *Health Education Journal*, 53, 439–453

CANTERA-GARDE, M. A., & DEVÍS-DEVÍS, J. (2000). Physical activity levels of secondary school Spanish adolescents. *European Journal of Physical Education*, 5(1), 28–44

CANTERA-GARDE, M.A. Y DEVÍS-DEVÍS, J. (2002). La promoción de la actividad física relacionada con la salud en el ámbito escolar. Implicaciones y propuestas a partir de un estudio realizado entre adolescentes. *Apunts Educación Física y Deportes*, *67*, 54-62.

CASTELLS, M. (2006). *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.

CAVILL, N. (2001). *Children and young people -The importance of physical activity*. Paper published in the context of the European Heart Health Initiative. Brussels: European Heart Network.

CHRISTAKIS, D. A., EBEL, B. E., RIVARA, F. P. Y ZIMMERMAN, F. J. (2004). Television, video, and computer game usage in children under 11 years of age. *Journal of Pediatrics, 145*(5), 652-656.

COCKERHAM, W.C. (2005). Health Lifestyle Theory and the convergence of agency and structure. *Journal of Health and Social Behavior*, *46*(1), 51-67.

CORBIN, C.B., PANGRAZI, R.P., & WELK, G.J. (1994). Toward an understanding of appropriate physical activity levels for youth. *Physical Activity and Fitness Research Digest*, *1*(8), 1-8.

CURTIS, J.E. Y RUSSELL, S.J. (1997). *Physical activity in human experience. Interdisciplinary perspectives*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Department of Health (2004). At least 5 a week: Evidence on the impact of physical activity and its relationship to health. A report from the Chief Medical Officer. London: Department of Health

DEVÍS-DEVÍS, J., PEIRÓ-VELERT, C., BELTRÁN-CARRILLO, V.J., Y TOMÁS, J.M. (2009). Screen media time usage of 12-16 year-old Spanish school adolescents: Effects of socioeconomic factors, season and type of day. *Journal of Adolescence*. *39*(2), 213-231.

DEVÍS-DEVÍS, J., PEIRÓ-VELERT, C., BELTRÁN-CARRILLO, V.J., Y TOMÁS, J.M. (en prensa). Association between socio-demographic factors, screen media usage and physical activity by type of day in Spanish adolescents. *Journal of Adolescence*.

DURANT, R. H., BARANOWSKI, T., JOHNSON, M. Y THOMPSON, W. O. (1994). The relationship among television watching, physical activity, and body composition of young children. *Pediatrics, 94*(4I), 449-455.

FOX, K.R., COOPER, A. Y MCKENNA, J. (2004). The school and promotion of children's health-enhancing physical activity: Perspectives from the United Kingdom. *Journal of Teaching in Physical Education*, *23*, 338-358.

GARITAONANDÍA, C., FERNÁNDEZ, E. Y OLEAGA, J.A. (2004). Las tecnologías de la información y de la comunicación y su uso por los niños y los adolescentes. *Doxa, 3*, 45-64.

GARCÍA-FERRANDO, M. (2006). *Posmodernidad y Deporte: Entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Consejo Superior de Deportes.

GIDDENS, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea.* Barcelona: Península.

HARDY, L.L., DOBBINS, T.A., DENNEY-WILSON, E.A., OKELY, A.D. Y BOOTH, M.L. (2006). Descriptive epidemiology of small screen recreation among Australian adolescents. *Paediatrics and Child Health, 42*, 709-717.

HUMPHREY, K. (1998). Shelf life: Supermarkets and the changing culture of consumption. Melbourne, Cambridge:

UNIVERSITY PRESS.JAGO, R., ANDERSON, C., BARANOWSKI, T. Y WATSON, K. (2005). Adolescent patterns of physical activity: Differences by gender, day and time of day. *American Journal of Preventive Medicine*, 28, 447_452. Kfg (2004). The role of media in childhood obesity. The Henry J. Kaiser Family Foundation

http://www.kaisernetwork.org/health_cast/uploaded_files/022404_Media_and_Obesity1.pdf (Consultado el 28 de Julio de 2009)

LASHERAS, L., AZNAR, S., MERINO, B., & GIL, E. (2001). Factors associated with physical activity among Spanish youth through the National Health Survey. *Preventive Medicine*, 32, 455–464.

MARSHALL, S.J., BIDDLE, S.J.H., GORELY, T., CAMERON, N., & MURDEY, I. (2004). Relationships between media use, body fatness and physical activity in children and youth: a meta-analysis. *International Journal of Obesity, 28*, 1238-1246.

MILES, S. (2000). *Youth lifestyles in a changing world*. Buckingham: Open University Press.

PEIRÓ-VELERT, C., DEVÍS-DEVÍS, J., BELTRÁN-CARRILLO, V. J., & FOX, K. (2008). Variability of Spanish adolescents' physical activity patterns by seasonality, day of the week and demographic factors. *European Journal of Sport Science*, *8*(3), 163–171.

PLASQUI, G. Y WESTERTERP, K. R. (2004). Seasonal variation in total energy expenditure and physical activity in Dutch young adults. *Obesity Research*, 12, 688_694.

QUINNEY, H.A., GAUVIN, L. Y WALL A.E.T. (1994). *Toward active living*. Champaign, IL: Human Kinetics.

ROMÁN, B., SERRA, LL., RIBAS, L., PÉREZ, C. Y ARANCETA, J. (2006). Actividad física en la población infantil y juvenil española en el tiempo libre. Estudio enKid (1998-2000). *Apunts. Medicina de l'Esport, 151*, 86-94.

ROWLANDS, A. V., & HUGHES, D. R. (2006). Variability of physical activity patterns by type of day and season in 8-10-year-old boys. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 391–395

SALLIS, J.F. Y OWEN, N. (1999). *Physical activity and behavioral medicine*. Thousand Oaks: Sage Publications.

SALLIS, J. F., PROCHASKA, J. J., & TAYLOR, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 32*, 963–975.

SILVA, P., SANTOS, R., WELK, G. Y MOTA, J. (2011). Seasonal differences in physical activity and sedentary patterns: The relevance of the PA context. *Journal of Sports Science and Medicine*, *10***,** 66-72

TAVERAS, E.M., FIELD, A.E., BERKEY, C.S., RIFAS-SHIMAN, S.L., LINDSAY FRAZIER, A., COLDITZ, G.A., & GILLMAN, M.W. (2007). Longitudinal Relationship BetweenTelevision Viewing and Leisure-Time Physical Activity During Adolescence. *Pediatrics, 119*(2), e314-e319

TELAMA, R. Y YANG, X. (2000). Decline of physical activity from youth to young adulthood in Finland. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 32,* 1617–1622.

VINER, R. M. Y COLE, T. J. (2005). Television viewing in early childhood predicts adult body mass index. *Journal of Pediatrics, 147*(4), 429-435.

WELK, G. J. (1999). The youth physical activity promotion model: A conceptual bridge between theory and practice. *Quest*, 51, 5-23

WELK, G.J., EISENMANN, J.C. Y DOLLMAN, J. (2006). Health-related physical activity in children and adolescents: a bio-behavioral perspective. In D. Kirk, M. O'Sullivan, & D. Macdonald (Eds.) *The Handbook of Physical Education* (pp. 666-684). London: Sage.

WONG, S.L. Y LEATHERDALE, S.T. (2009) Association between sedentary behavior, physical activity, and obesity: inactivity among active kids. *Prev Chronic Dis*; 6 (1). http://www.cdc.gov/pcd/issues/2009/jan/07_0242.htm. Consultado el 29 de Julio de 2009.

WRIGHT, J., MACDONALD, D. Y GROOM, L. (2003). Physical Activity and Young People: Beyond Participation. *Sport, Education and Society*, *8* (1), 17-33.

ZARAGOZA, J, SERRA, J.R., CEBALLOS, O., GENERELO, E., SERRANO, E. Y JULIÁN, J.A. (2006). Los factores ambientales y su influencia en los patrones de actividad física en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte on line, 2*(4), 1-14. Disponible en http://www.cafyd.com/REVISTA/art1n4a06.pdf Consultado el 2 de mayo de 2007.

TITULO: BASES DEL ENTRENAMIENTO CON JÓVENES EN LOS DEPORTES INDIVIDUALES.

González Ravé, J.M.
Responsable del Laboratorio de Entrenamiento Deportivo.
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. UCLM. Toledo.

1. Introducción.

El proceso de desarrollo del deportista de alto nivel supone avanzar a lo largo de una serie de etapas que suponen una modificación en las cargas de entrenamiento con el fin de obtener un máximo rendimiento deportivo. Cada etapa del largo perfeccionamiento deportivo supone subir un peldaño en los requerimientos de la prestación deportiva del sujeto, de este modo, la estructura de la preparación deportiva requiere de muchos años según la especificidad de cada deporte y son los deportistas de alto nivel los que se encuentran en la cúspide de dicha preparación y nivel de prestación deportiva.

La noción de entrenamiento con jóvenes se vincula con la de planificación del entrenamiento a largo plazo y a las numerosas peculiaridades que en este proceso se producen a lo largo de los años. En este caso, es pertinente para una mejor comprensión de este capítulo identificar y analizar las estructuras del proceso de entrenamiento siguiendo las recomendaciones de Issurin (2008) y que parte de las estructuras planteadas por Matveyev en tal y como muestra la tabla 1:

Componente de preparación	Duración	Comentario
Preparación multi-anual	Varios años	Para élite: ciclo olímpico, para deportistas de otras categorías ciclos bianuales.
macrociclo	Varios meses	Ciclo de entrenamiento de mediano tamaño consistente en un número de microciclos determinado.
mesociclo	Varias semanas	Ciclo de entrenamiento de mediano tamaño consistente en un número de microciclos determinado.
microciclo	Varios días	Ciclo de entrenamiento de pequeño tamaño consistente en un número de días determinado, frecuentemente una semana
sesión	Varias horas/días	Una sesión con un intervalo de más de 40 minutos se calificaría como 2 sesiones

Tabla 1. Componentes de la preparación (Issurin, 2008).

Para el desarrollo de este texto, los aspectos más interesantes en relación a la preparación en jóvenes se centran en los dos primeros componentes que se analizarán a lo largo del capítulo.

2. Preparación Multianual.

El desarrollo de los procesos de adaptación en el organismo del deportista se plantea como una evolución muy larga en el tiempo que puede durar años, y sólo es posible bajo una organización y estructuración del entrenamiento que permita aumentar la dificultad del programa en cada etapa de la preparación plurianual. Esta organización a largo plazo enlaza directamente con las propuestas reflejadas en los trabajos de Platonov (2001) o de Tschiene (1997) en relación a los estadios de la adaptación deportiva a largo plazo que sufre el organismo del deportista:

- Estadio relacionado con una movilización sistemática de las reservas funcionales del organismo durante la ejecución del programa de entrenamiento de determinados tipos y grados de carga. En cualquier caso, es necesaria la acumulación de los efectos de la adaptación a corto plazo repetida múltiples veces (en las unidades diarias de entrenamiento). Aquí se produce una adaptación inespecífica.
- Estadio en el cual con cargas metódicamente crecientes y repetidas sistemáticamente durante un periodo de tiempo determinado se produce una intensa transformación estructural y funcional de los órganos y tejidos directamente relacionados con el rendimiento deportivo. Al final de este estadio se alcanza la hipertrofia necesaria de células y tejidos, así como una coordinación de los diferentes mecanismos responsables del sistema motor funcional bajo las nuevas condiciones.
- Estadio que se caracteriza por una adaptación estable con una duración prolongada. Se manifiesta en la existencia de una mayor reserva para asegurar un nuevo nivel funcional del deportista. Ahora las estructuras funcionales tienen una mayor estabilidad, incluso con influencias negativas.
- Este estadio sólo se produce con un entrenamiento planificado irracionalmente, una alimentación insuficiente y una deficiente recuperación. Se manifiesta en un empeoramiento estructural y funcional del sistema motor funcional, su estabilidad se debilita, ya no es posible un desarrollo posterior, el resultado desciende claramente.

La planificación a largo plazo debe tener como principal eje el ***efecto residual del entrenamiento*** (Counsilmann y Counsilmann, 1991; Navarro, 2004; Issurin y Lustig, 2004), definido como la acción que una carga de entrenamiento conserva durante un cierto periodo de tiempo su efecto, si otra carga no se presenta en dicho periodo, el efecto retorna al nivel inicial. Este concepto es muy importante desde el punto de vista de la adaptación a largo plazo, ya que la cota de prestación final del deportista de alto nivel viene determinado como consecuencia de dicho efecto residual (Issurin y Lustig, 2004).

El efecto residual puede ser a corto, medio o largo plazo, y tiene una velocidad de decaimiento diferente (heterocronismo) dependiendo del sistema orgánico funcional sobre el que se haya producido el efecto del entrenamiento (tabla 2). Esto es muy importante de cara al tiempo de entrenamiento de cada capacidad motora.

Tabla 2. Modificación de los sistemas orgánicos debido al efecto residual del entrenamiento. Según Issurin y Lustig. (2004: 26)

Tipología	Sistema implicado	Modificación debida al efecto del entrenamiento	Aproximación a la duración del efecto residual
Efecto residual del entrenamiento a largo plazo.	Sistema músculo-esquelético	Adaptación esquelética: cambio en la estructura ósea y en las articulaciones.	Solo parcialmente, no hay cambios muy significativos.
	Sistema neuro-muscular	Formación de hipertrofia específica y adaptación de las fibras al tipo de estímulo específico.	Años
	Sistema cardio-respiratorio	Hipertrofia cardiaca. Dimensión y volumen. Diámetro arterial	Años
Efecto residual del entrenamiento a medio plazo.	Sistema cardio-respiratorio	Aumento de la densidad capilar	Meses
	Sistema neuro-muscular	Mejora en la coordinación neuromuscular, reclutamiento de fibras, equilibrio muscular específico, etc	Meses
Efecto residual del entrenamiento tras una realizada en breve tiempo.	Máxima eficiencia metabólica (aeróbica)	Aumento de las enzimas aeróbicas encargadas del metabolismo del glucógeno muscular.	Algunas Semanas
	Máxima eficiencia metabólica (anaeróbica)	Aumento de la energía por vía anaeróbico-alactica y glucolítica, capacidad y potencia	Algunas Semanas
	Sistema neuromuscular	Aumento de la fuerza muscular, fuerza	

		explosiva e hipertrofia.	
		Aumento de la resistencia muscular.	Pocas semanas.
		Aumento de la movilidad articular.	Pocas semanas.

Los efectos residuales dependen de una serie de factores directamente implicados con la organización del entrenamiento deportivo que son:

- ***Tiempo de entrenamiento realizado***: En general un entrenamiento prolongado provoca un efecto residual a largo plazo. Un deportista de alto nivel tiene una cota de desarrollo de la capacidad física relativamente bajo. En atletas de nivel alto, cuanto más elevado es el grado de adaptación a largo plazo, mayor es el efecto residual. La utilización de cargas concentradas en este tipo de atletas maximiza este efecto residual.
- ***Edad cronológica y años de entrenamiento:*** En referencia a los antecedentes a largo plazo del entrenamiento, el atleta que lleva más años de entrenamiento y es más experto está mucho más adaptado a la carga de entrenamiento. En consecuencia la reacción a ésta es menos evidente, por lo que la utilización de cargas concentradas se hace necesaria para la mejora. Por otro lado, cuanto más elevado es el nivel de adaptación a largo plazo, más lenta es la pérdida de la capacidad física.
- ***Especificidad del entrenamiento y condiciones ambientales***: Por ejemplo, un entrenamiento en altitud o la participación en competiciones provoca un aumento de los procesos catabólicos, por lo que la masa muscular del deportista disminuye significativamente, anulando así los efectos residuales procedentes del entrenamiento de fuerza.

2.1. La carga y su vinculación con el proceso de construcción de un deportista.

El desarrollo de la prestación deportiva durante el proceso de entrenamiento, en especial en la etapa juvenil representa una etapa importante en la construcción a largo plazo. En esta etapa de desarrollo del deportista, la **capacidad de carga** del organismo y su conservación se manifiesta como un aspecto esencial que hay que cuidar minuciosamente mediante el control del entrenamiento (Fröhner, 2001). El concepto de ***capacidad de carga*** hace referencia a: *"…una capacidad compleja individual para la adaptación y el aprovechamiento, así como para la tolerancia de las cargas y aplicaciones, que determina ajustes morfológicos, orgánicos y funcionales, sin que el organismo se dañe ni se ponga en peligro la salud..."* (Martin et al, 2004:160).

La capacidad de carga se puede considerar una función del organismo, en interacción con la carga de entrenamiento, que se caracteriza por la tolerancia de los tejidos y sistemas biológicos hacia esta carga que desarrolla la prestación deportiva, como base para una posterior adaptación a ésta (Fröhner, 2001).

Esta capacidad se manifiesta en la misma forma en que el organismo reacciona a la carga de entrenamiento. Así pues, cuando hablamos de capacidad, estamos haciendo referencia a la potencialidad del organismo a desarrollar unos ***efectos de entrenamiento*** determinados, y esta capacidad va modificándose debido a los efectos de entrenamiento producto de la dinámica provocada por el trinomio carga-recuperación-adaptación. La capacidad de carga pone en juego la disponibilidad del organismo para asumir ciertas cargas de entrenamiento que comprometerían al organismo, sobre entrenándolo o lesionándolo por lo que guarda una relación directa con el entrenamiento y desarrollo de un deportista de categorías inferiores (figura 1).

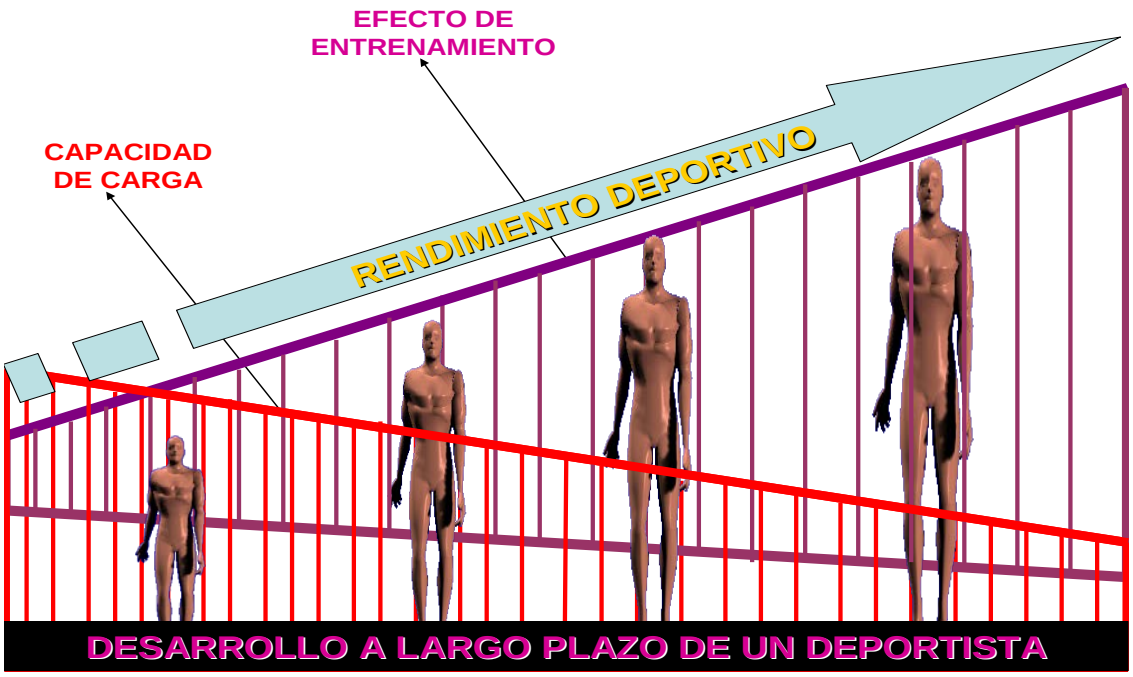


Figura 1. Relación entre capacidad de carga y efecto de entrenamiento en un deportista a largo plazo.

La capacidad de carga tiene una relación directa con la salud del deportista, las cargas de entrenamiento no deben representar un riesgo para su salud, por ello dicha capacidad representa la base (la tierra), sobre la que se construye la prestación deportiva tal y como ejemplifica metafóricamente Fröhner (2001) en la figura 2.

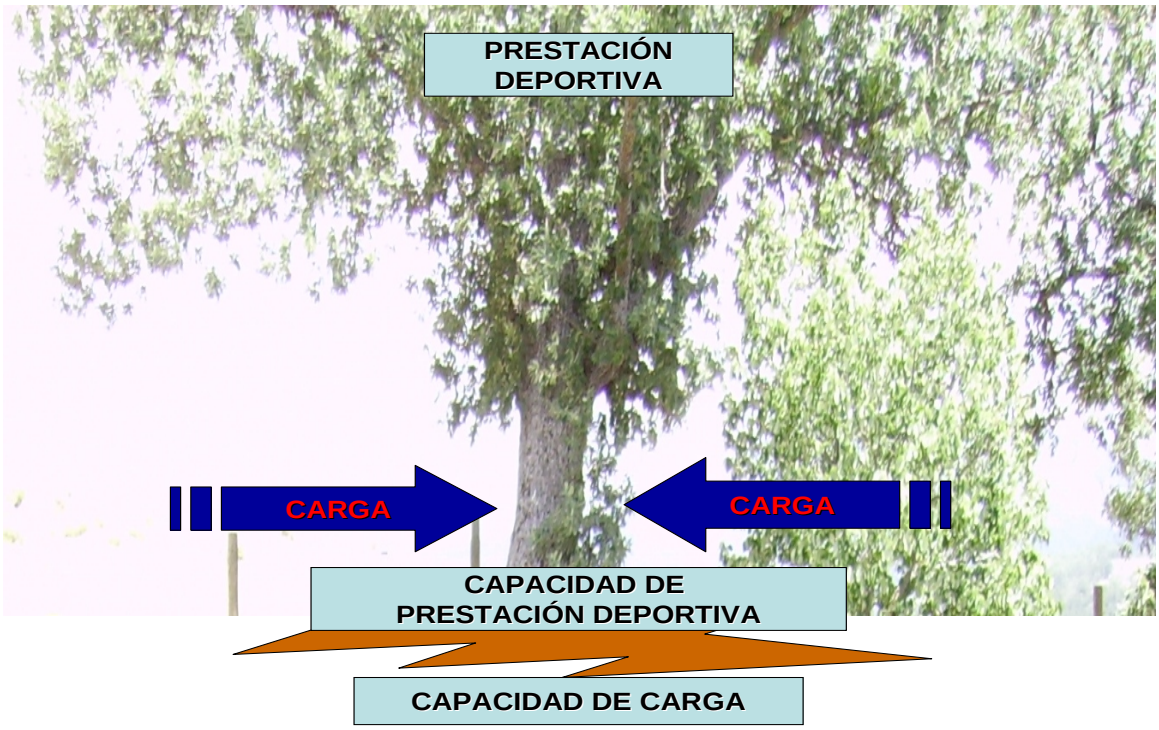


Figura 2. La prestación deportiva se puede representar como el albero en el que arraiga la capacidad de carga.

Si existe un problema de salud, puede deberse a que se ha superado el límite de tolerancia de la capacidad de carga, y por lo tanto hay una insuficiente capacidad de recuperación, sobre todo en deportistas que están en fase de desarrollo y maduración del organismo, esta precaución hay que tenerla en cuenta incluso en sujetos dotados con talento, ya que su organismo, independiente de que esté mejor capacitado para la prestación deportiva, requiere de los mismos cuidados que otro que no lo esté.

Al desmenuzar este concepto de capacidad de carga, Martin et al. (2004) encontraron dos tipos de categorías diferentes relacionadas específicamente con el constructo carga de entrenamiento:

- Capacidad de carga general orgánica: es la manifestación del trabajo de las cargas y de la aplicación en todo el organismo.; se caracteriza por la capacidad de recuperación después de cargas de distinta magnitud.
- Capacidad de carga del sistema, relacionado con la capacidad de prestación deportiva especifica de un deporte y su aumento producto de cargas específicas.

2.2. Modelos de preparación a largo plazo.

Las investigaciones científicas realizadas por Bloom, (1985), Ericsson et al, (1993) y Ericsson
y Charness, (1994) concluyen que son necesarios de ocho a doce años de entrenamiento para que un atleta con talento para llegar a niveles de élite. Esto se conoce como la Regla de los diez años o 10.000 horas.

La formación de un deportista durante todo su proceso no es una tarea fácil, ni siquiera en muchos casos es predecible cual será el resultado final a tan largo plazo. En el ámbito específico de los deportes individuales, autores como Bompa (1994) o Balyi (2001) proponen un enfoque estructuralista de planificación a largo plazo. Este enfoque pretende establecer que objetivos y contenidos de entrenamiento son los más adecuados de acuerdo a la edad biológica del individuo. Sin embargo, la literatura científica no ha demostrado si estos modelos de preparación son eficaces aunque los hechos empíricos si avalan que son útiles y válidos (Swimming-natation Canada, 2008).

Balyi (2001) establece un modelo de 5 etapas para el desarrollo del joven deportista, este modelo presenta como principal característica la diferenciación cronológica entre chicos y chicas así como un resumen del tipo de contenidos de entrenamiento que hay que introducir en cada etapa (tabla 3).

Tabla 3. Modelo de preparación a largo plazo según Balyi (2001).

Edad (chicos)	Edad (chicas)	Etapa	Tipo de entrenamiento
6-10	6-10	1. fundamental	Juego multideportivo, desarrollo de las habilidades motrices básicas realizadas en el contexto de enseñanza informal y formal
10-14	10-13	2. entrenar a entrenar	Aprendizaje de los aspectos básicos del entrenamiento. Desarrollo de habilidades generales, calentamiento, estiramientos, recuperación, aprendizaje de habilidades básicas en un solo deporte.
14-18	13-17	3. entrenar para competir	Entrenamiento específico para el deporte y de alta intensidad durante toda la temporada.
+18	+17	4. Entrenar para ganar	Todas las habilidades y competencias del deportista están plenamente establecidas, el enfoque del entrenamiento es para la optimización del rendimiento.
		5. retiro	

Dicho proceso plantea de forma profiláctica una serie de principios que deben asegurar la protección de la salud, de tal manera que Navarro (2004) plantea una serie de condicionantes a considerar durante el proceso de construcción de un deportista joven:

- Realizar un entrenamiento seguro.
- Tener en cuenta la edad biológica a la hora de llevar a cabo el entrenamiento.
- Perseguir la mejor reserva posible de adaptación a largo plazo.
- Respetar las condiciones óptimas para el entrenamiento de las distintas capacidades necesarias para el rendimiento deportivo
- Afrontar, en el momento oportuno, la especialización del entrenamiento atendiendo a las características propias de los deportes.

Navarro (1994) afirma a su vez que el entrenamiento de niños y jóvenes es posible y recomendable siempre que se ajuste a las posibilidades y limitaciones de cada edad y sexo, por lo tanto el principio de individualización debe primar siempre que sea posible.

Partiendo de estas premisas el objetivo principal se basa en conseguir una adecuada organización de las cargas de entrenamiento desde que el niño accede al deporte de manera formal hasta que llega éste, en el caso que sea pertinente a la alta competición.

El deportista de alto nivel, incluso en las primeras fases de su entrenamiento opera a otro nivel respecto a sus compañeros, se identifican claramente un rendimiento deportivo superior a otros niveles que hay que desarrollar, y por ende potenciar al máximo su potencial para optimizar el rendimiento.

A nivel empírico, y a modo de ejemplificación en el caso de los deportes individuales, los datos proporcionados por D. Antonio Oca Gaía como Director Técnico de la Federación de Natación de Castilla la Mancha muestran un modelo de planificación plurianual (tabla 4) para el desarrollo de nadadores jóvenes basado en el modelo teórico de Balyi (2001):

Tabla 4. Planificación plurianual establecida por la Federación de Natación de Castilla la Mancha.

Etapa 1: Fundamentos	
Edad	▪ Mujer: 6-8 años ▪ Hombre: 6-9 años
Objetivos generales	▪ Entrenador: Motivar y reforzar ▪ Deportista: Experimentar y disfrutar
Objetivos específicos	Preparación física ▪ Desarrollo físico general. ▪ Fortalecimiento de la salud. ▪ Iniciación del entrenamiento de resistencia. Preparación técnica ▪ Dominio básico del medio acuático y del hábito natatorio. ▪ Aprendizaje de las técnicas deportivas básicas: estilos, salidas y virajes. Preparación táctica ▪ Aprendizaje de la dosificación del esfuerzo. Preparación psicológica ▪ Disfrute del medio acuático. ▪ Motivación hacia la práctica de la natación. ▪ Adaptación al entorno de entrenamiento de natación. Preparación teórica ▪ Familiarización con las reglas de la competición. ▪ Conocimiento de los fundamentos de la natación (flotación, respiración y propulsión). ▪ Práctica regular de un repertorio elemental de actividades higiénico-preventivas. Especialización ▪ Sin diferenciación por distancia o estilo.

Etapa 2: Aprender	
Edad	▪ Mujer: 8-11 años ▪ Hombre: 9-12 años
Objetivos generales	▪ Entrenador: Enseñar ▪ Deportista: Aprender
Objetivos específicos	Preparación física ▪ Formación deportiva general. ▪ Desarrollo de las cualidades físicas básicas. ▪ Desarrollo de las capacidades funcionales para la natación. Preparación técnica ▪ Dominio técnico de los estilos, salidas y virajes. ▪ Entrenamiento y competición en varios estilos. Preparación táctica ▪ Mantenimiento de un ritmo de nado uniforme en tareas de entrenamiento y en la competición. Preparación psicológica ▪ Motivación hacia el entrenamiento y la competición. ▪ Desarrollo del espíritu de equipo. Preparación teórica ▪ Conocimiento de las reglas de la competición. ▪ Conocimiento de las claves de coordinación de los estilos. ▪ Autocontrol del entrenamiento (diario de entrenamiento). Especialización ▪ Inicio de la diferenciación por distancia (velocidad o fondo) al final de la etapa.
Etapa 3: Entrenar	
Edad	▪ Mujer: 11-15 años ▪ Hombre: 12-16 años
Objetivos generales	▪ Entrenador: Entrenar ▪ Deportista: Entrenar
Objetivos específicos	Preparación física ▪ Mejora funcional general. ▪ Inicio de la preparación física específica. Preparación técnica ▪ Práctica regular del estilo principal, sin abandonar los demás estilos. Preparación táctica

	▪ Conocer y experimentar diferentes planteamientos tácticos. Preparación psicológica ▪ Motivación hacia el rendimiento. ▪ Desarrollo de la disposición mental para la competición. Preparación teórica ▪ Dominio de las reglas de la competición. ▪ Conocimiento de los movimientos de los estilos, salidas y virajes. ▪ Conocimiento de los aspectos biológicos del entrenamiento. Especialización ▪ Inicio de la diferenciación por estilo al final de la etapa.

Etapa 4: Competir	
Edad	▪ Mujer: 15-17 años ▪ Hombre: 16-18 años
Objetivos generales	▪ Entrenador: Especializar e individualizar ▪ Deportista: Competir
Objetivos específicos	Preparación física ▪ Desarrollo de la preparación física específica. Preparación técnica ▪ Automatización técnica. Preparación táctica ▪ Práctica regular de planteamientos tácticos. Preparación psicológica ▪ Desarrollo del autoconcepto. ▪ Desarrollo del autocontrol emocional. Preparación teórica ▪ Autoevaluación técnica. ▪ Conocimiento de los fundamentos de planificación deportiva. ▪ Conocimiento de las repercusiones personales, sociales y profesionales de la natación de élite. Especialización ▪ Inicio de la diferenciación por prueba al final de la etapa.

Etapa 5: Ganar	
Edad	▪ Mujer: + 17 años ▪ Hombre: + 18 años
Objetivos generales	▪ Entrenador: Maximizar el rendimiento ▪ Deportista: Ganar
Objetivos específicos	Preparación física ▪ Estimulación máxima de la condición física específica. Preparación técnica ▪ Optimización técnica. Preparación táctica ▪ Establecimiento de planes estratégicos específicos para las competiciones más importantes. Preparación psicológica ▪ Desarrollo de la excelencia deportiva. Preparación teórica ▪ Formación técnico-deportiva profesional. Especialización ▪ Máximo grado de especialización por prueba.

Existe algún estudio que muestran la diferencias en rendimiento entre los diferentes nadadores en función de su edad cronológica, González Ravé et al (2011) analizó y comparó la potencia máxima específica en nadadores crolistas de diferente nivel. 33 nadadores crolistas masculinos fueron divididos en cuatro grupos según sus diferentes edades: Grupo ÉLITE (n= 5; 22.6 ± 5.18 años), Grupo FCLM A (n= 8; 19.3 ± 3.17 años), Grupo FCLM B (n= 10; 15 ± 2.25 años), Grupo FCLM C (n= 10; 13.5 ± 3.55 años). Todos los nadadores realizaron un test de nado resistido incremental utilizando un dispositivo de cargas (Aquaforce - Telju S.A., Toledo, España). El ANOVA de un factor mostró que el Grupo ÉLITE consiguió una potencia máxima específica y una carga de arrastre significativamente ($p<0.001$) mayores que la de los Grupos FCLM A, FCLM B y FCLM C, siendo este último el que menor potencia manifestó en el test. Por tanto, la potencia desarrollada en el nado resistido es mayor en los nadadores de élite respecto a nadadores de inferior nivel de prestación deportiva.

Otro ejemplo aplicado a los deportes individuales es el que muestra para ciclismo el seleccionador infantil y cadete de la Federación de Ciclismo de Castilla la Mancha D. Manuel J Jiménez (tabla 5):

Tabla 5. Modelo de preparación para ciclismo (datos proporcionados por D. Manuel J Jiménez).

Años (edad del deportista)	11-13 años	14 años CADETES	15 años CADETES
Volumen	200h (repartidas entre kms bici, técnica y otros juegos y deportes)	295h (repartidas entre kms bici, técnica y otros juegos y deportes)	360 (repartidas entre kms bici, técnica y otros juegos y deportes)
Intensidad	Nivel I: 88% Nivel II: 9% Nivel III: 2,5% Nivel IV: 0,6%	Nivel I: 89% Nivel II: 9,1% Nivel III: 1,4% Nivel IV: 0,4%	Nivel I: 88% Nivel II: 9,2% Nivel III: 2,% Nivel IV: 0,6%
Número de competiciones	20	22	27
Características que consideras más relevantes para el acceso a la élite en este momento	Se debe trabajar de forma exhaustiva la C.D.G y la técnica individual de conducción de la bicicleta por medio de gymkanas y juegos con la bici.	Trabajo multidireccional con todo tipo de bicicletas (carretera, contrarreloj, pista, btt, ciclocross). Iniciación en la formación táctica. Incidir sobre las capacidades físicas de resistencia, fuerza y velocidad con las restricciones lógicas impuestas por el proceso de maduración fisiológica que impide aún en esta etapa del desarrollo pleno del individuo.	Igual que con 14 años.

Como se puede comprobar, el incremento de volumen e intensidad en cada fase, aumenta sucesivamente la carga de entrenamiento en cuanto a su naturaleza y magnitud, esta característica viene como resultado de la adaptación del organismo a los sucesivos estímulos crecientes.

Otro modelo de desarrollo muy popularizado por la literatura científica y que conviene mencionar en este texto para poseer una visión global de modelos a largo plazo es el de Bompa (1994) siguiendo el mismo enfoque estructural de desarrollo del deportista de Balyi (2001), en el que a cada etapa de desarrollo basada en la edad cronológica se le presentan una serie de consideraciones sobre como estructurar los programas de entrenamiento (tabla 6):

Tabla 6. Modelo a largo plazo de Bompa (1994).

Edad	Fase de Desarrollo	Etapa	Nivel de habilidad	Entrenamiento
6-10 años	Pre-puberal	Iniciación	Multilateral, habilidades básicas	Formas jugadas intensidad en las sesiones bajas
11-14 años	Pubertad	Formación	Multilateral, habilidades básicas	Intensidad moderada en los ejercicios
15-18 años	Adolescencia/post pubertad	Especialización	Entrenamiento específico para un deporte	Ejercicios específicos y competitivos orientados al alto rendimiento.
+ 19 años	Madurez	Alto rendimiento	Entrenamiento específico a largo plazo para un deporte	Entrenamiento orientado al alto rendimiento.

Tanto Bompa (1994) como Balyi (2001) sugieren que el rango de edad comprendido entre los 9 a 11-12 años es fundamental para la adquisición mediante el entrenamiento de las habilidades motrices básicas, por su parte Medlicott (2006) apoyado en los postulados de ambos autores afirma que un fallo en la adquisición de éstas puede tener implicaciones en la entrenabilidad de las habilidades específicas a largo plazo.

En síntesis, podemos afirmar en relación a la planificación multianual que:

- Un enfoque estructural del entrenamiento permite establecer un correcto desarrollo de competencias y objetivos, propiciando una correcta adaptación y previniendo lesiones.
- Los deportistas deben establecer un adecuado desarrollo de las habilidades básicas, específicas y competitivas para una adecuada optimización del rendimiento.
- Los entrenadores por su parte deben controlar el progreso y la adquisición de estas habilidades, fomentando su adecuado desarrollo conforme a la edad del deportista.
- El incremento de volumen e intensidad en cada fase, debe de adecuarse al deporte específico que se entrene de cara a una correcta adaptación.

2. El macrociclo.

Las cargas de entrenamiento y su adecuada organización constituyen uno de los cometidos más importantes por el entrenador para conseguir una adaptación adecuada del organismo del deportista, y por ende, supone optimizar el máximo rendimiento deportivo de éste. La periodización es la ordenación cíclica y gradual de los ejercicios de entrenamiento siguiendo unos principios de especificidad volumen e intensidad con el objetivo de alcanzar altos niveles de rendimiento deportivo en las competiciones más importantes (Wathen y Roll, 1994; Fleck, 1999). La cuestión en torno al entrenamiento en jóvenes sería considerar cual es el modelo de periodización más adecuado, si el modelo de cargas regulares o el modelo de cargas concentradas. Para ello, vamos a analizar inicialmente qué relación existe entre la carga de entrenamiento y la adaptación entre ambos modelos.

Para Verkhoshansky (1990) existen dos tipos de variantes para generar la adaptación en el deportista, la primera variante (A) consiste en la aplicación de cargas de notable volumen que provocan una gran movilización de las fuentes de energía, y que producen una alteración prolongada y profunda de la homeostasis. Este tipo de entrenamientos se organizan temporalmente en mesociclos de 3 a 4 semanas, después de los cuales es necesario hacer una pausa rehabilitadora de 7 a 10 días, y utilizándolo de 18 a 22 semanas. Este tipo de estrategias se utilizan principalmente en deportistas de alto nivel y de fuerza rápida. Esta variante está relacionada con cargas de tipo concentrado (Issurin y Shkijar, 2002; Issurin y Lustig, 2004), variante que comienza a cobrar fuerza en los años 80 como crítica y revisión alternativa al modelo de cargas regulares que existían en torno a la periodización de Matveiev (Issurin y Shkijar, 2002). Las cargas concentradas guardan una estrecha relación con la particularidad de sus efectos, denominados ***efectos residuales del entrenamiento*** (Issurin y Lustig, 2004**). La variante A suele estar desaconsejada en niños y solo sería recomendable empezar a utilizarla cuando las reservas de adaptación del sujeto son escasas.**

La segunda variante (B) consiste en el aumento gradual de los índices funcionales y se expresan en el caso de un volumen moderado y continuo de las cargas de entrenamiento. En esta variante se provocan alteraciones periódicas y a corto plazo. Así la homeostasis del organismo y las reservas energéticas se compensan durante el ciclo de entrenamiento. Este tipo de entrenamientos se organizan temporalmente en ciclos de mayor duración en el tiempo respecto a los sistemas de cargas concentradas, concretamente de 5 a 6 semanas, después de las cuales es necesario igualmente hacer una pausa rehabilitadora de la misma duración que con la primera variante. Esta forma de adaptación corresponde con la idea tradicional de periodización del entrenamiento de Matveiev (1977) o Stone, O´bryant y Garhammer, (1981) recomendada para jóvenes.

Cada variante presenta ritmos de adaptación completamente diferentes en cuanto al tiempo que transcurre para alcanzar el rendimiento deportivo y son representados gráficamente en la figura 3.

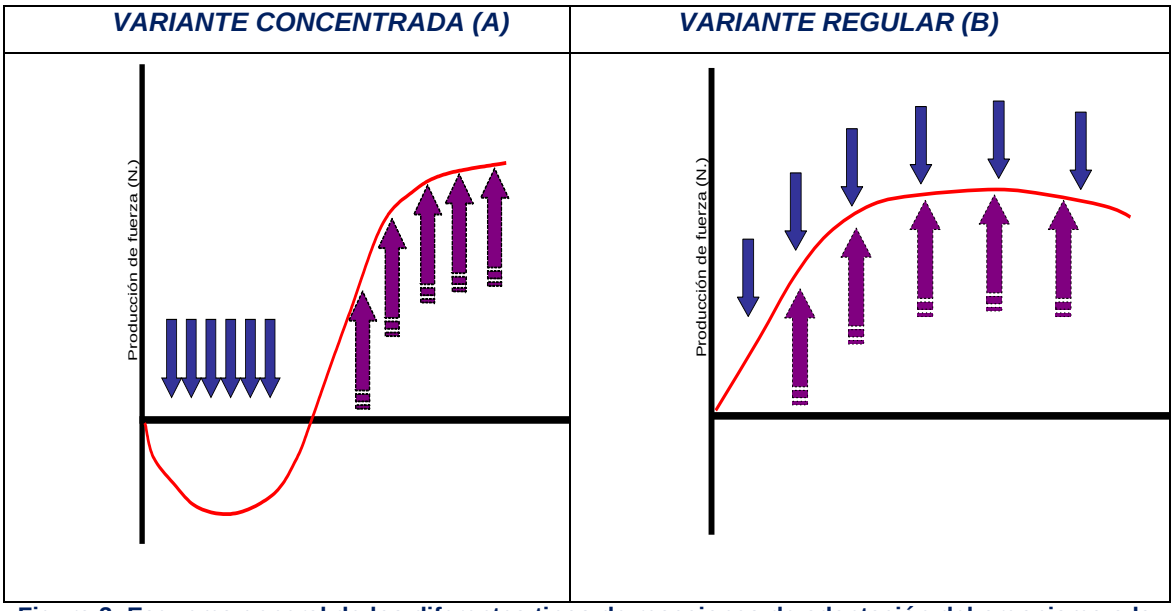


Figura 3. Esquema general de los diferentes tipos de reacciones de adaptación del organismo a la carga según su distribución.

En cuanto a la opinión recabada por entrenadores de deportes individuales, el director técnico de la federación de natación de Castilla la Mancha propone la siguiente secuencia temporal de aplicación de los distintos modelos de planificación deportiva en el contexto de la preparación deportiva a largo plazo en natación (figura 4):

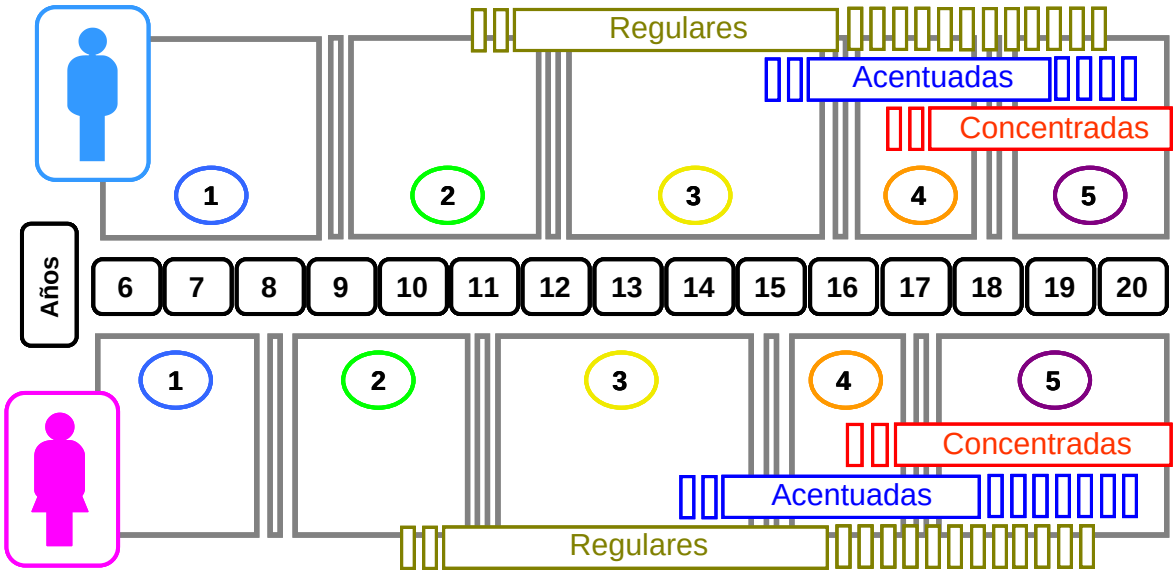


Figura 4. Secuencia de los modelos de planificación más aconsejados siguiendo un modelo cronológico (figura cedida por D. Antonio Oca Gaía).

En la figura 4 se puede comprobar cómo hasta los 10-11 años en chicas y 11-12 años en chicos no se empezaría a desarrollar un modelo de planificación en natación, y el más

aconsejado es el de cargas regulares en las primeras edades, ya que es menos agresivo para el organismo del joven deportista, permitiendo un aumento gradual de los índices funcionales mediante el uso de un volumen moderado y continuo de las cargas de entrenamiento. A partir de los 16 años se podría utilizar el modelo de cargas acentuadas, y desde los 17 el de concentradas.

En el contexto del ciclismo, D. Manuel J. Jiménez, seleccionador cadete de la Federación de ciclismo de Castilla la Mancha utiliza el de cargas regulares para 14-15 años de edad, aunque desde los 11 años ya se podría utilizar un modelo de planificación.

En relación a las investigaciones sobre las bondades de la periodización anual y su impacto sobre los deportistas jóvenes, Berdejo et al (2010) describió la composición corporal y cambios en la condición física durante toda una temporada en niños considerados élite en la Comunidad autónoma de Aragón. Un total de siete jugadores de élite de tenis niños y niñas (edad: 10.83 ± 0.39 años) participaron en el estudio. El modelo de periodización seguido fue el de cargas regulares de Matveyev (1977), y la distribución de contenidos de entrenamiento viene reflejada en dicho estudio. Los resultados mostraron como se produjo durante la temporada aumentos en la masa muscular y disminuciones en el tejido graso medido con DXA. Del mes 1 al mes 5 mejoraron en el test de salto de longitud y course navette. Durante el mes 5 al 10 no hubo diferencias significativas en cuanto a condición física.

Arroyo (2010) analizó y comparó los efectos de dos distintas formas de organización de la carga del entrenamiento resistido en la natación, empleando un dispositivo de nado resistido denominado AQUAFORCE en 16 nadadores adolescentes (16,22±2,63 años, 169±10.20 cm, 61,33±9.90 kg) divididos en dos grupos que utilizaron dos metodologías de entrenamiento de fuerza diferentes basado en el nado resistido (estándar y piramidal) durante 6 semanas de entrenamiento. Las variables dependientes fueron carga máxima de arrastre, potencia especifica de nado, fuerza y potencia medido en banco isocinético (Swimm Bench), mejor marca de 50 metros crol y mejor marca en 50 metros estilo principal. Se realizaron tres mediciones: una medición pre-test previa a la aplicación del tratamiento; una segunda medición intermedia que además sirvió de reajuste a las cargas de trabajo de cada participante y posterior a las tres últimas semanas de entrenamiento se realizó la tercera medición post-test.

Los resultados mostraron que una vez identificada la Carga Máxima de Arrastre, el programa de entrenamiento organizado en forma piramidal mejoró de forma significativa ($p<0.05$) en el desarrollo de la fuerza especifica de nado por encima del entrenamiento realizado en forma de cargas lineales estándar.

En síntesis, podemos afirmar en relación al macrociclo que:

- A partir de los 11 años se aconseja la utilización de organización y selección de cargas de entrenamiento usando modelos de planificación.
- El modelo de planificación más aconsejado es el de cargas regulares o de Matveyev (1977), existiendo evidencias de que en jóvenes es eficaz.

Agradecimientos.

Deseo agradecer la colaboración desinteresada de D. Antonio Oca Gaía (Federación de Natación de Castilla la Mancha) y D. Manuel J Jiménez (Federación de Ciclismo de Castilla la Mancha) en el desarrollo de este capítulo.

Bibliografía.

ARROYO, J.J. (2010) Estudio comparativo de fuerza y potencia específica de nado posteriores a la aplicación de dos distintos programas de entrenamiento resistido con velocistas de 50 metros. DEA. UCLM. Sin publicar.

BALYI, I(2001) Sport system building and long-term athlete development in Canada-The situation and solutions. Coaches´ Report, 8(1), 25-28.

BERDEJO-DEL-FRESNO D, VICENTE-RODRÍGUEZ G, GONZÁLEZ-RAVÉ JM, MORENO LA, & REY-LÓPEZ JP. Body composition and fitness in elite spanish children tennis players. *J. Hum. Sport Exerc.* 2010; 5(2):250-264.

BLOOM, B. Developing Talent in Young People. New York: Ballantines, 1985.

BOMPA, T. (1994) Theory and Methodology of Training, Kendall- Hunt.

COUNSILMAN BE, COUNSILMAN J. (1991) The residual effects of training. J Swim Res 1991; 7: 5-12.

ERICSSON, K.A. AND CHARNESS, N. (1994) Expert Performance. Its Structure and Acquisition. American Psychologist, 725-747.

ERICSSON, K.A., KRAMPE, R.TH., TESCH-ROMER. (1993) The role of deliberate practice in the acquisition ofexpert performance. Psychological Review100. pp. 363-406.

FLECK, S. J. (1999) Periodized strength training: A critical review. J. Strength Cond. Res. 13(1):82–89.

FRÖHNER, G (2001) La capacitá di carico dei giovanni atleti di alto livello. Sds. Rivista di cultura sportiva, 51, 55-62.

GONZÁLEZ-RAVÉ, JM (2011) Análisis de la potencia máxima específica en nadadores de diferente nivel. Revista de Entrenamiento Deportivo.(En prensa).

ISSURIN, V; LUSTIG, G (2004) L´effetto residuo di allenamento. Classificacione, durata e componenti pratiche dell´effetto residuo di allenamento. Sds. Rivista di cultura Sportiva, 60-61, 25-29.

ISSURIN,V; SHKIJAR, V (2002). la struttura a blocchi dell´allenamento. La concezione della struttura a blocchi dell´allenamento degli atleti de alto livello. Sds. Rivista di cultura Sportiva 56:6-9.

MARTIN, D; NICOLAUS, J; OSTROWSKI, C; ROST, K (2004) *Metodología general del entrenamiento infantil y juvenil*. Paidotribo. Barcelona.

MATVEYEV, L.P. (1977) Periodización del entrenamiento deportivo. Instituto Nacional de Educación Física y Deportes. Madrid.

MEDLICOTT, R. (2006) Medium to Long term development of strength and power in developing sprinters. Modern athlete and coach 44(2):18-27.

NAVARRO, F. (1994) Entrenamiento adaptado a los jóvenes, Revista de Educación, 335, 61-80.

PLATONOV, V.N. (2001) *Teoría general del entrenamiento deportivo olímpico*. Paidotribo. Barcelona.

STONE, MH; O´BRYANT, HS; GARHAMMER, J. (1981) A hypothetical model for strength training. J. Sports Med. Phys. Fitness, 21: 342-351.

Swimming-natation Canada (2008) Long Term Athlete development strategy. Swimming to win: winning for life. Ottawa.

TSCHIENE, P (1997) Teoría del entrenamiento: Clasificación de las cargas y modelos de los métodos de entrenamiento según el criterio de adaptación. *INFOCOES*, 2(1), 74-83. Traducción de Leitungsport 4/1997.

VERKHOSHANSKI, Y (1990) Entrenamiento deportivo. Planificación y programación. Martínez Roca. Barcelona.

WATHEN, D; ROLL, F (1994) Training methods and modes. In Baeche, TR (eds) Essentials of strength training and conditioning. NSCA. Human kinetics. Pp 403-415.

CONDICIONANTES DE EDAD Y SEXO PARA EL ENTRENAMIENTO DE LOS NIÑOS: ENTRENAMIENTO INTEGRADO

Dr. Pablos Abella, C.
Departamento de Educación Física y Deportes
Universidad Católica de Valencia

Introducción.

El entrenamiento en la edad escolar, viene condicionado por distintos factores, tanto de tipo físico, como psicológico y como el objetivo es la creación de bases que le permita alcanzar unas condiciones físicas y coordinativas adecuadas a su proceso de maduración para alcanzar un rendimiento a más largo plazo, se deben de considerar los aspectos metodológicos y los contenidos del entrenamiento, para que los alumnos participen de manera motivada.

Igualmente, los condicionantes sociales han influido en gran manera en las prácticas deportivas en función del sexo, de manera que, unos deportes eran exclusivos de hombres, como eran el rugby, el boxeo, etc, y otros hacen distinciones del mismo deporte en función del sexo (gimnasia artística,..). También influyen de manera importante sobre el desarrollo de los deportistas, los distintos agentes sociales que rodean a los niños, como son los padres, los entrenadores, los gestores del deporte y otros compañeros, que hacen que tengan más o menos motivación por el deporte y refuerce o no su participación en este (Carratalá, Gutierrez, Guzmán y Pablos, 2011).

Debemos tener en cuenta a nivel metodológico que si los gestos a entrenar tienen en cuenta la maduración del sujeto, el sexo y sus experiencias a la vez que se aplican de manera que resulten amenos, estaremos acercando el deporte a estos sujetos de manera eficaz. Puesto que las metodologías clásicas de adquisición de habilidades a base de prácticas repetitivas y demostraciones modelos, pueden ser poco motivantes para los intereses del niño y con ello poco eficaces. Por lo tanto, hay que evitar el sistema analítico clásico como base del entrenamiento de los niños para el adecuado desarrollo psicomotriz del niño encaminándolo hacia una especialización temprana con los riesgos que conlleva.

En este trabajo, vamos a plantear propuestas, algunas ya se están haciendo, con el objetivo de aplicar en el deporte a niños en edad escolar pautas metodológicas adecuadas, en función de su edad y sexo. En estas edades, no debemos buscar la especialización precoz y el dominio de conductas automáticas específicas del deporte, ya que puede acarrear el desarrollo de conductas no deseadas, y posteriores dificultades para aprendizajes de nuevas habilidades, así como posibles lesiones por descompensación producida por la propia especialización deportiva.

Evolución de los aspectos físicos derivados de la edad y sexo:

Las capacidades físicas de los niños, dependen del potencial genético heredado y de las prácticas realizadas. Son internas y no se pueden valorar por sí mismas, sino a través de acciones externas, como puede ser la fuerza mediante el desplazamiento de un peso. Las habilidades, son acciones motrices realizadas por el sujeto en función de sus capacidades físicas y sus experiencias con el entorno físico y social. Se aprenden y pueden ser mejoradas por las propias experiencias y automatismos, así como por la mejora de las propias capacidades físicas.

Si de entrada, ya hay diferencias en el aspecto evolutivo entre niños y niñas, tal como se puede observar en el estudio de Nilsson et al (2009) en donde comparan el peso y talla de niños y niñas de 9 años de una población de Noruega, Lituania y Portugal y no se diferencian a los 9 años, mientras que dichas medidas en la población de 15 años evoluciona a favor de los chicos, tanto en talla como en peso, como consecuencia de la maduración, lo que llevará plantear trabajos basados en los aspectos físicos de manera distinta (tabla 1) (Nilsson, Andersen, Ommundsen, Froberg, Sardinha, L; Piehl-Aulin and Ekelund; 2009).

Tabla 1: diferencias en función del sexo y edad de la talla y peso entre sujetos de 9 y 15 años.

Mean (± SD) height and weight stratified by age and sex.						
	9-year-olds			15-year-olds		
	Boys	Girls	Total	Boys	Girls	Total
	(n = 384)	(n = 378)	(n = 762)	(n = 233)	(n = 332)	(n = 565)
Height (cm)	138 ± 7	138 ± 7	138 ± 7	173 ± 8*	164 ± 6	168 ± 8
Weight (kg)	33 ± 6	33 ± 7	33 ± 7	62 ± 11*	56 ± 8	58 ± 10

*Significant difference between boys and girls (P < 0.01)

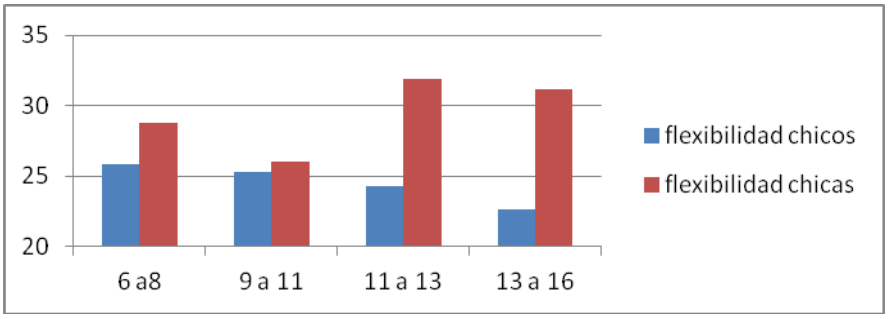
Nilsson *et al. BMC Public Health* 2009 **9**:322 doi:10.1186/1471-2458-9-322

Las acciones motrices en los niños van mejorando en su proceso de maduración como consecuencia del incremento de la musculatura y sistema nervioso. Se suele dividir en varias fases el desarrollo motor de los niños.

1. Desde los 3 a los 7 años: Fase de un rápido perfeccionamiento de patrones motores y adquisición de movimientos combinados. Se van puliendo los movimientos básicos de andar, correr, saltar. Lanzar, trepar, etc… Falta finura de movimientos. En cuanto a la atención, se distraen fácilmente. No pueden estar concentrados durante mucho tiempo y su aprendizaje es más bien mecánico. Igualmente funcionan por impulsos sobre fines inmediatos y no a largo plazo. Son emotivos y demuestran sus sentimientos.
2. Desde los 7 a 9 ó 10 años: Fase de rápida progresión como consecuencia de mejora de coordinación y equilibrio. Se requiere el planteamiento de muchas actividades variadas para que cojan experiencia con su aprendizaje y práctica. En cuanto a atención y aprendizaje son similares a la etapa anterior (González, M; Santoya, A; 2009).
3. Desde los 9 ó 10 años hasta los 12 en niñas o 14 en niños: Fase básica del aprendizaje motor. Se observa un alto grado de simetría en el cuerpo, sus movimientos son equilibrados, ágiles y mantienen el equilibrio, aprenden nuevas formas de movimiento y logran el dominio del cuerpo. Mejora su percepción y a la vez su memoria lógica y voluntaria, sobre lo que les interesa. Aumenta el análisis mental, y ellos mismos se obligan a atender y organizar su atención. Tienen predisposición por las actividades y ansias de aprendizaje. Son sociables y admiran de los líderes de grupo su rendimiento físico, valentía, agilidad,… Es una etapa de aprendizaje técnico y adaptación a sistemas tácticos y reglamentos deportivos e integración en equipos. Buena etapa para la iniciación deportiva (González, M; Santoya, A; 2009).
4. Desde los 12 en niñas o los 14 en niños: Fase de estabilización, individualización y diferenciación por sexo. Se producen grandes mejoras en capacidades y habilidades motoras como consecuencia también de las maduraciones anatomofisiológicas de los sujetos (fuerte crecimiento en altura y extremidades, incremento de masa muscular y todo lo concerniente con la pubertad. En estas edades. tiende a estabilizarse el desarrollo de las habilidades motoras, y mejora el dominio de movimientos por las experiencias y aprendizajes anteriores.

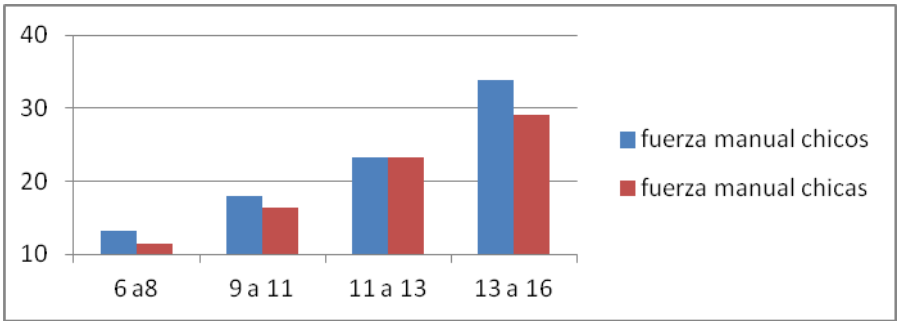
Como consecuencia de ello, podemos indicar que las evoluciones de las capacidades de los niños, son variables en función de cada uno de ellos y el sexo puede tener más influencia a partir de la pubertad, con predominio en la mayor parte de las capacidades en los niños con respecto a las niñas, excepto el caso de la flexibilidad (Ulbrich AZ, Bozza R, Machado HS, Michelin A, Vasconcelos IQA, Stabelini AN, Mascarenhas LPG, Campos W; 2007) y pequeños cambios bruscos en algunos momentos, tal como se puede ver en las tablas de su estudio con 113 niños brasileños (84 chicos y 29 chicas), que aunque la población estudiada es pequeña, se produce una tendencia similar a otros estudios:

La flexibilidad según el desarrollo de los niños va disminuyendo, mientras que en las chicas se produce una primera disminución, para previamente antes de la pubertad, producirse un incremento, posiblemente condicionado por los crecimientos (gráfica 1).

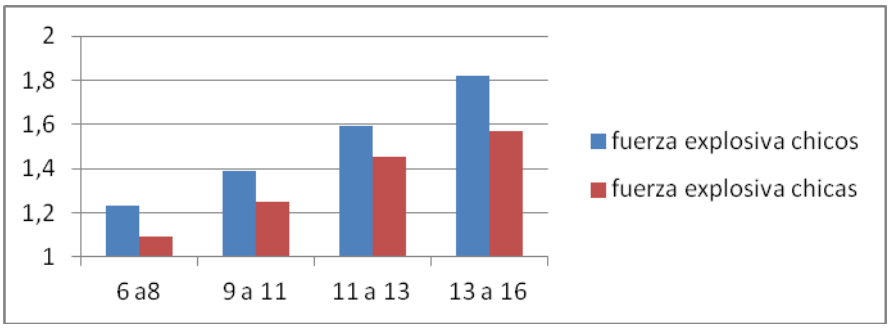


Gráfica 1: Evolución de la flexibilidad en chicos y chicas brasileños

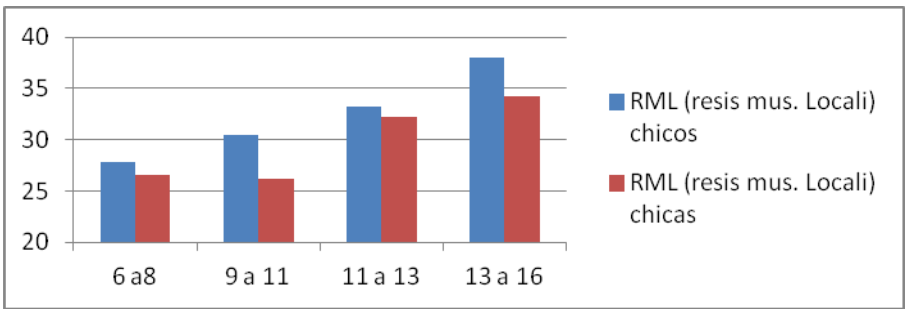
La fuerza, por el contrario, va progresivamente en aumento tanto en chicos como en chicas y a partir de la pubertad, se nota un mayor incremento en chicos con respecto a chicas (gráfica 2), en lo que respecta a la fuerza máxima isométrica medida en mano. Ocurriendo lo mismo en la fuerza explosiva medida con el salto vertical, que progresa progresivamente con la edad, tanto en chicos como en chicas (gráfica 3), siendo en ellos más elevada. En lo que respecta a la fuerza muscular localizada, como es la realización de flexiones de abdominales (sit-ups) durante 1 minuto, también se observa la mejoría con la edad, aunque siempre los chicos van por encima de las chicas (gráfica 4).



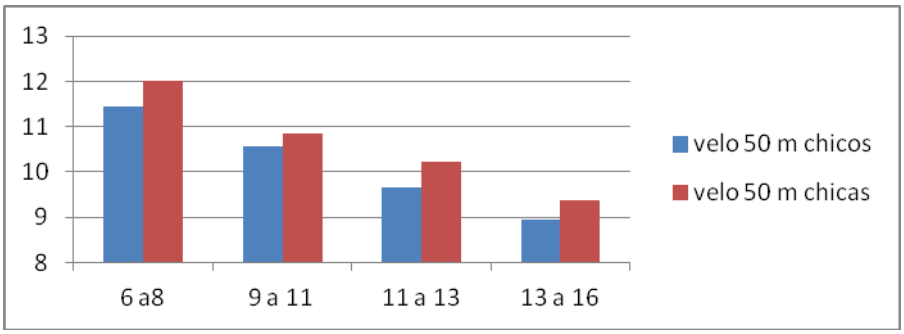
Gráfica 2: Evolución de la fuerza máxima isométrica manual en chicos y chicas brasileños.



Gráfica 3: Evolución de la fuerza explosiva en salto vertical en chicos y chicas brasileños.

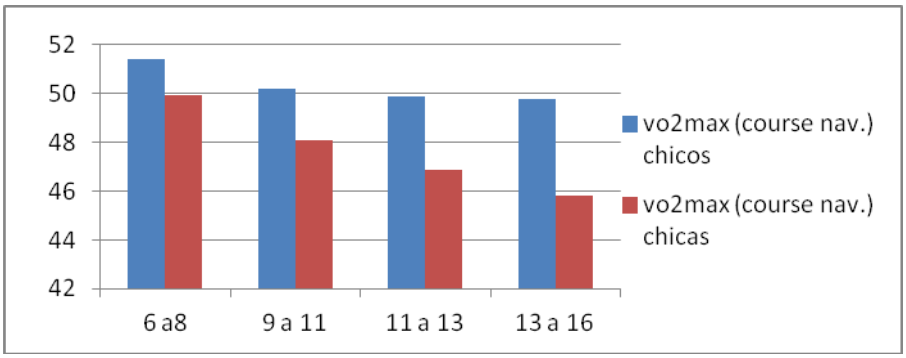


Gráfica 4: Evolución de la fuerza muscular localizada en abdominales en chicos y chicas brasileños.



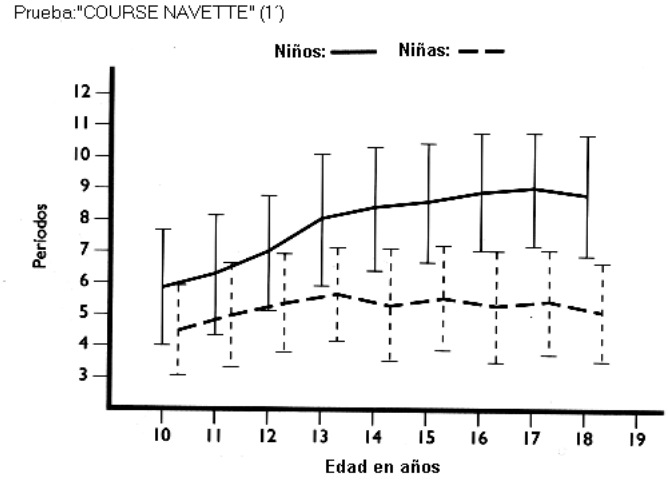
Gráfica 5: Evolución de la velocidad en 50 m En chicos y chicas brasileños.

En lo que respecta a la velocidad, se observan mejorías progresivas con la edad en chicos y chicas, aunque siempre el nivel de los chicos es mejor que el de las chicas.



Gráfica 6: Evolución del VO2 máx en chicos y chicas brasileños.

En el análisis de la mejora de la potencia aeróbica, medida con el test course navette, se puede ver que en chicos, más o menos queda estabilizado muy pronto hacia los 9 años y con ligeros descensos, mientras que en las chicas que parten con una potencia aeróbica baja, esta va disminuyendo progresivamente con la edad, posiblemente como consecuencia del tipo de actividad deportiva y el incremento de masa corporal (consumo máximo de oxigeno relativo), mientras que si comparamos esos datos con los proporcionados por las medias exigidas en las pruebas "course navette" realizadas para la población española, se ve una



Gráfica 7: Datos de medias de la course navette por el Inef de Barcelona.

mayor capacidad para los niños con respecto a las niñas y siempre mantenida dicha distancia hasta los 13 años, en donde se estanca en niñas y sigue subiendo en menor proporción en niños.

Aspectos coordinativos y de aprendizaje.

La aptitud física de una persona no depende solo y exclusivamente de sus características anatómicas y fisiológicas, sino que también tienen una gran importancia las condiciones motrices dependientes del sistema neuromotor y las capacidades del sujeto para tomar decisiones acertadas y tener los recursos físicos para poder afrontarlos. Por ello, se suele decir que "*La Condición Anatómica y Fisiológica son las dos condiciones básicas sobre las que se fundamenta la aptitud física global del individuo, a las que habría que añadir las condiciones motrices, nerviosas y las condiciones de habilidad y destreza"* (Lorenzo F; 2006).

Igualmente, hay que tener claro, que los fines para los que se prepara físicamente a unas personas, van a condicionar el tipo y metodología de trabajo, ya que no es lo mismo prepararse para el rendimiento deportivo que para la mejora de la salud (Zaragoza y col, 2005).

Los mismos tests que se pasan para la valoración del rendimiento deportivo (que suelen ser muy específicos de las características del deporte) no tienen que ser iguales a los utilizados para valorar la salud. Ahora bien, en niños y dentro del proceso de maduración de ellos y las actividades dirigidas a la creación de bases condicionales y coordinativas, van a tener una mayor aproximación a los test de salud por intentar mejorar a nivel general todas sus capacidades.

La evaluación de la aptitud física es útil para educadores y niños. Se suelen utilizar baterías como la Eurofit que contiene test sencillos de aplicar en niños y adultos, y además son instrumentos fiables que no requieren de un material sofisticado. Esta batería es una buena herramienta para medir la condición física en niños y niñas y ha sido muy utilizada en estas poblaciones y en mayores, en distintos países, aunque existen estudios que dudan de su eficacia.

Dada la importancia que adquiere en el proceso madurativo y de mejoría de los rendimientos de los sujetos en base a su coordinación motriz, esta ha ido utilizándose desde un comienzo, a partir de Oseretsky que en 1930 comenzó con sus baterías motrices, las cuales han ido evolucionando con el tiempo. Una de las más utilizadas es la Batería Movement ABC de Henderson y Sudgen (1992). Esta puede ser aplicada a sujetos de entre los 4 y 12 años. Consta de 4 formas adaptadas a las condiciones de diferentes tramos de edad: 4 a 6 años/ 7 a 8 años/ 9 a 10 años y 11 a 12 años. En cada tramo de edad la batería presenta 8 tareas relacionadas con tres grandes dimensiones de la motricidad infantil: Equilibrio (dinámico, estático y de objetos), coordinaciones manuales (insertar, enhebrar) y coordinaciones globales (lanzamientos, atrapes, saltos). En cada tramo de edad las tareas son diferentes. Analizadas las diferencias de género relativas a la coordinación motriz en una muestra de 903 escolares españoles (comunidades de Madrid y Valencia) de edades comprendidas entre 4 y 14 años (Media: 8,65, desviación típica: 2,62) a los que se les aplicó dicha batería, se observó que en las edades más iniciales (4-6 años) no se hallaron diferencias entre niños y niñas, encontrándose diferencias en función del sexo a partir de los 7 y 8 años, lo cual puede ser debido principalmente a aspectos culturales, más que a biológicos, aspectos que coinciden con resultados de otros países (Ruiz Pérez y Graupera; 2003).

Como resumen del estudio se observó:

1. Que en las edades anteriores a los 7/8 años no se hallaron diferencias entre los niños y las niñas.
2. Entre los 7 y 8 años comienzan a verse diferencias significativas en equilibrio dinámico (mejor las niñas, p=0,044) y en el atrape y lanzamiento de pelota (mejor los niños, p= 0,000), pero no en la puntuación global del test (p=0,326).
3. En los grupos de 11-12 años, se encontraron diferencias significativas en destreza manual (mejor las niñas, p=0,014) y en el lanzamiento y atrape de pelota (mejor los niños, p=0,000), pero no en la puntuación global del test (p=0,521).

En una revisión de estudios en donde se aplicaron estos test aplicados en edades de los 5 años a los 17, que las niñas mostraban predominio en tareas como agilidad, equilibrio estático o dinámico, destreza manual o saltos con un apoyo, mientras que a los niños se les da predominio en las habilidades de balón, saltos vertical y horizontal o en la velocidad de carrera (Zaichkowsky, Zaichkowsky y Martinek, 1980; Ruiz, 1987).

Comparando estos resultados con los mostrados por Miyahara, Hanai, Tsujii, Jogmans, Henderson, Barnett, Hori, Nakahishi y Kageyama (1996) quienes llevaron a cabo un estudio transcultural y comparativo con este mismo instrumento, entre escolares japoneses y norteamericanos, se puede observar diferencias. En el estudio de Miyahara y col (1996), observaron que en destreza manual y tareas de lanzamiento de balón había diferencias significativas entre niños y niñas norteamericanos, mientras que no se daban entre los japoneses. Y en la recepción de balón se encontraron diferencias significativas entre niños y niñas norteamericanos de 8 a 11 años y en los japoneses entre los 8 y 10 años. En relación al equilibrio estático, las escolares japonesas y norteamericanas superaron a sus compañeros en ambos países, no encontrándose diferencias en el equilibrio dinámico.

En el estudio realizado en España (Ruiz Pérez y Graupera, 2003), los resultados muestran similitudes y diferencias con estos datos ya que no se hallaron diferencias entre sexos en la tarea de equilibrio estático, y sí en el dinámico entre los 7 y 8 años. En cuanto a la destreza manual sólo se hallaron diferencias en las edades de 11-12 años, datos que difieren de los norteamericanos y se acercan más a los japoneses, mientras que en los datos de lanzamiento y atrape se coinciden con los datos del estudio de Miyahara y col (1996).

Además de los cambios producidos a nivel físico, con la edad, también se producen diferencias en las prácticas deportivas Nilsson et al (2009) (tabla 2), en donde se produce un cambio en el transporte de existir una mayoría de caminar en los niños de 9 años a pasar a un aumento en el transporte motorizado, posiblemente como consecuencia del cambio del centro de estudios, de tenerlo más próximo a casa a más lejos, sin existir diferencias significativas en función del sexo. Mientras que en lo que se refiere a hábitos deportivos, se observa cómo hay diferencias significativas a nivel de edad, en donde aumenta el sedentarismo en niñas de 9 a 15 años e incluso disminuye la actividad física fuera de las horas escolares, aumentando en función de la edad la nula actividad y la actividad de una a dos veces por semana y la de más días, existiendo más participación en chicos que en chicas.

	9-yr-olds			15-yr-olds			
	Boys (n = 384)	**Girls (n = 378)**	**Total (n = 762)**	**Boys (n = 233)**	**Girls (n = 332)**	**Total (n = 565)**	**P-value**
Transportation mode							
Motorized	5%	27%	26%	46%	2%	4%	P < 0.01**
Walking	5%	73%	74%	54%	8%	6%	
Exercise in clubs							
Never/hardly ever	6%	47%	46%	46%	2%	0%	P < 0.05**
Once or twice per week	0%	33%	31%	22%	6%	4%	P < 0.05#
Most days of the week	4%	20%	23%	32%	2%	6%	
Outdoor play after school							
Never/hardly ever	8%	33%	26%	20%	36%	9%	P < 0.01**
Once or twice per week	1%	31%	31%	42%	1%	1%	P < 0.01*#
Most days of the week	1%	36%	43%	38%	23%	0%	
Television viewing							
< 2 hour per day	7%	57%	52%	46%	43%	4%	P < 0.01**
2-3 hours per day	7%	27%	32%	32%	37%	5%	P < 0.05*
>3 hours per day	16%	16%	16%	22%	20%	1%	

**Difference in proportions between age groups
*Difference in proportions between genders in 9-year-olds
#Difference in proportions between genders in 15-year-olds

ISBN 978-84-939424-0-3

Nilsson *et al. BMC Public Health* 2009 **9**:322 doi:10.1186/1471-2458-9-322

Weiss & Chaumenton (en Oña, 1993) desde el punto de vista metodológico en la iniciación deportiva proponen la creación de entornos estimulantes para los niños con mucha variedad de materiales y actividades, que les permitan mantener la atención a la vez que se desarrollan las habilidades y condiciones buscadas. También es necesario reforzar a los alumnos con ánimos y refuerzos positivos. Utilizar tareas posibles de alcanzar por los alumnos, crear ámbito social positivo entre los propios alumnos y dar máxima información sobre el entrenamiento de la tarea, para que motive a los chicos y de diviertan a la vez que aprenden.

Discusión.

Si a nivel físico se observan diferencias condicionadas por la edad entre chicos y chicas con mayor igualdad en las primeras etapas en función del sexo, e incremento de fuerza, talla y peso en chicos en edades posteriores con respecto a las chicas, mientras que en aspectos coordinativos puede haber menor diferencia e incluso en alguna de ellas tener un nivel superior las chicas con respecto a los chicos (uno de los ejemplos que podemos ver sobre este tema es el éxito en tiro al pichón en la Olimpiada de Barcelona en 1992 en donde quedó campeona olímpica la china de 14 años, Zhang Shan, estableciendo un nuevo record olímpico, aprovechando que dicha competición fue mixta, surgen varias cuestiones:

¿Podrían realizarse juegos deportivos escolares mixtos hasta la pubertad y a partir de dicha edad separarlos por sexo?

¿Habría actividades deportivas que podrían hacerse mixtas por su predominancia en habilidades motoras, en donde puede influir de menor manera la potencia (como por ejemplo el patinaje artístico, el salto de trampolín, bolos,…),o conviene seguir manteniendo las competiciones todas separadas por sexo?

¿Los aspectos educativos del deporte escolar deben de predominar sobre los de rendimiento en estas edades iniciales?

Las metodologías de entrenamiento con niños ¿Deben primar el desarrollo motor de estos en las primeras edades potenciando el juego y a la vez el propio proceso de desarrollo físico?

En etapas de pubertad en donde se fortalece la especialización, en los deportes con gran importancia a los aspectos coordinativos ¿deben de predominar las actividades complejas y potenciando la motivación?

Y en los deportes de predominio de capacidades físicas para su rendimiento, ¿De qué manera se debería aplicar el entrenamiento para mantener la mejora de las capacidades físicas y a la vez la motivación? ¿Deberían los entrenadores utilizar el principio de la transferencia mediante el uso de juegos que produzcan transferencia positiva a las capacidades físicas más importantes que se requieren para la disciplina deportiva?

Son muchas las dudas que nos asaltan y que a la vez pueden dar pautas para utilizar distintos métodos que mantengan a los niños ilusionados con las actividades deportivas.

Referencias bibliográficas.

CARRATALA, V; GUTIERREZ, M; GUZMÁN, JF., PABLOS, C (2011). Youth sport enviromnment perceived by athletes, parents, coaches and managers. Revista de psicología del Deporte. Vol, 20 nº 2.pp 337-352

GONZÁLEZ, M; SANTOYA, A (2009). Psicología de las edades y entrenamiento deportivo. http://www.efdeportes.com/ Revista Digital Año 14 - Nº 134

HENDERSON S AND SUGDEN D (1992): *The Movement Assessment Battery for Children.* Psychological Corporation.

LORENZO F (2006). Marco teórico sobre la coordinación motriz. http://www.efdeportes.com. Revista Digital. Año 10, nº 93.

MIYAHARA, HANAI, TSUJII, JOGMANS, HENDERSON, BARNETT, HORI, NAKAHISHI Y KAGEYAMA (1996). Sex differences in motor coordination among primary school children in Japan and U.S.A. *Paper presented at the 10th International Conference of the ISCPES*. Tokyo, Japan

MUÑIZ, A. (2007). Malformación de talentos velocistas en el proceso plurianual del atletismo impide el desarrollo de los 100 metros planos. Experiencia cubana para el mundo. http://www.efdeportes.com/ Revista Digital. Año 11 - N° 105.

NILSSON, A; ANDERSEN, L; OMMUNDSEN, Y; FROBERG, K; SARDINHA, L; PIEHL-AULIN, K AND EKELUND, U (2009). Correlates of objectively assessed physical activity and sedentary time in children: a cross-sectional study (The European Youth Heart Study). BMC Public Health, 9*:322*

OÑA A.(1993). *Componentes Psicológicos del entrenamiento deportivo en niños*. Organización Mundial de la Salud. XLV Reunión Washington, DC: OPS; 1993 sep- oct.

RUIZ PÉREZ, L.M. Y GRAUPERA SANZ, J.L. (2003). Competencia motriz y género entre escolares españoles. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 3 (10) pp. 101-111 http://cdeporte.rediris.es/revista/revista10/artcompetencia.htm

ULBRICH AZ, BOZZA R, MACHADO HS, MICHELIN A, VASCONCELOS IQA, STABELINI AN, MASCARENHAS LPG, CAMPOS W. *Aptitud física en niños y adolescentes de diferentes prácticas maduracionales*. Fit Perf J. 2007; 6(5):277-82.

ZARAGOZA CASTERAD, J.; SERRANO OSTARIZ, E. Y GENERELO LANASPA, E. (2005). Dimensiones de la condición física saludable: evolución según edad y género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 5* (17) pp. 50-67

CUALIFICACIÓN Y PERFIL PROFESIONAL EN EL DEPORTE ESCOLAR

Carratalá Deval, V.
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. UIRFIDE
Universitat de València.

Introducción.

El desarrollo del perfil formativo del técnico deportivo es un tema complejo, dada su escasa estructuración formativa y profesional. En este momento, en el marco del preríodo transitorio de las titulaciones deportivas, los contenidos formativos se han estructurado de forma coherente con objetivos y contenidos idénticos para todas las modalidades deportivas. Si bien, la opcionalidad, en un primer momento de las federaciones en sumarse o no al período transitorio, más, las diferentes opciones para el desarrollo de objetivos y contenidos, deja un amplio margen para la improvisación en el desarrollo de los contenidos específicos de cada una de las modalidades deportivas. Problema que debe quedar resuelto de forma progresiva tras la publicación de la nueva orden del periodo transitorio, Orden EDU/3186/2010, de 7 de diciembre, en la que queda reflejada la necesidad de elaboración y publicación en el B.O.E, del plan formativo de cada una de las modalidades deportivas, para poder impartir cursos reconocidos por el C.S.D y las Comunidades Autónomas, a partir del mes de febrero del año 2012.

El Real Decreto 1363/2007 de 24 de octubre, ha establecido la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial, y define en el artículo 4 la estructura de las enseñanzas deportivas. Las modalidades deportivas de mayor implantación, o en función de intereses diversos, podrán desarrollar un nuevo proyecto, siguiendo las directrices del Consejo Superior de Deportes, para la elaboración del Real Decreto del título de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior de la modalidad deportiva.

En base a esta situación, desarrollaremos el tema en dos partes, la primera centrada en la fundamentación académica y profesional sobre la cualificación del profesor/entrenador, en el proceso de la iniciación deportiva en edades tempranas. En la segunda haremos referencia a las directrices establecidas por los organismos competentes en el desarrollo, estructuración y regulación de las titulaciones deportivas.

1. El entrenador deportivo.

La figura del profesor/entrenador debe entenderse como la de un intelectual comprometido con los valores y principios de una sociedad democrática que integra en su práctica las características del contexto social del aula y las particularidades personales de cada uno de los alumnos/as; que establece, construye y evalúa permanentemente estrategias flexibles de enseñanza adecuadas a cada momento y situación personal; que es consciente de la variedad y complejidad de las interacciones que tienen lugar en el aula y la de la diversidad de significados que se les pueden atribuir; y que orienta el conocimiento y el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la consecución del desarrollo personal de los estudiantes, de su autonomía individual y de su formación como ciudadanos participativos, críticos y responsables (Contreras, 2001).

El entrenador deportivo debe ser un profesional competente, reflexivo y actualizado, capaz de plasmar en su programación anual, los objetivos, contenidos y metodología a utilizar en el desarrollo de cada una de las sesiones de aprendizaje y entrenamiento. En toda programación, el planteamiento inicial consiste en establecer los objetivos que servirán de base a los entrenadores, para planificar de forma precisa las actividades y dar soporte al perfeccionamiento constante. Los objetivos ofrecen las bases para la evaluación continua, y sin ellos, no se pueden preparar los contenidos y métodos de enseñanza. Los contenidos deben estar perfectamente seleccionados, secuenciados y adecuados al nivel de desarrollo y maduración de los jóvenes, con el fin de armonizar los intereses y necesidades de los deportistas y las exigencias propias de la disciplina deportiva, lo que facilitará la consecución de los objetivos propuestos.

El profesor/entrenador ha de ser consciente que el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy complejo y que debe tener en cuenta muchas variables del sujeto que aprende, entre ellas debe conocer las características y limitaciones cognitivas, fisiológicas y biomecánicas, diseñar un proceso de enseñanza que respecte las características de los implicados, considerar al niño/a como eje principal del aprendizaje, que el niño/a antes de comenzar el aprendizaje de los aspectos tácticos y habilidades técnicas, debe conocer el fundamento del juego deportivo, debe crear un clima de clase basado en el respeto y la tolerancia hacia los demás. El profesor/entrenador también debe ser consciente de que ejerce una gran influencia en la formación del carácter de sus alumnos, por los que debe reflexionar sobre los ideales deportivos y transmitir a los más jóvenes la función del deporte como medio para el desarrollo de las personas. Al respecto Trepat (1995) indica que el entrenador debería:

- *Actuar con integridad en el cumplimiento de sus obligaciones para con los deportistas y el deporte.*
- *Adquirir la formación necesaria y actualizar sus conocimientos para realizar competentemente todas sus funciones.*
- *Fomentar siempre los principios de deportividad*
- *Recordar que los niños integrados en programas deportivos, tienen otros intereses y compromisos a parte del deporte.*
- *Tener presente que la mayoría de los niños hacen deporte para divertirse.*
- *Saber que las críticas demasiado severas a un niño deportista pueden dañar su auto-imagen y confianza y éste pude llegar a abandonar el deporte. Se debe aconsejar y ofrecer soluciones a los problemas que pueden surgir de la propia practica deportiva que criticar la actuación del joven deportista.*

Los entrenadores que asumen contribuir positivamente en la formación y en el desarrollo de una persona a través de la práctica del deporte, adquieren el compromiso de ofrecer al joven deportista la mejor educación posible en el escenario de la práctica deportiva y de la relación interpersonal que mantiene con él y con las personas que tienen una mayor y más significativa influencia: sus padres. Los entrenadores pueden facilitar que la relación entre los deportistas y sus padres constituya una influencia beneficiosa en la formación que estos van adquiriendo en el contexto de la práctica de su deporte. Los entrenadores, dada su influencia y repercusión sobre los jóvenes deportistas deberían plantearse objetivos específicos en su formación y tener las siguientes características:

- *Amplio conocimiento del deporte que imparten*
- *Actuación presidida por criterios pedagógicos*
- *Analizar con imparcialidad las actuaciones de los deportistas*
- *Conocer las características físicas, psicológicas y sociológicas de los deportistas*
- *Utilizar adecuadamente las técnicas de motivación y comunicación*
- *Planificación y programación del entrenamiento. Establecer objetivos*
- *Evaluación y control del entrenamiento*

La profesión de entrenador deportivo es una de las que revisten un carácter más multifuncional. Por una parte su trabajo consiste primariamente en una prologada e intensa relación con otras personas, generalmente jóvenes o muy jóvenes. Lo que implica una gran capacidad para las relaciones humanas, dando al entrenamiento una dimensión Psicopedagógica. Esta dimensión constituye el substrato fundamental de toda la relación entrenador –deportista que se va a desarrollar a lo largo del proceso de entrenamiento. La relación que se establece entre el deportista y su entrenador es de vital importancia, pues de ello depende en muchas ocasiones que el deportista sea capaz de dar lo mejor de sí mismo y de conseguir sus mejores resultados. La capacidad de conjugar estos papeles es una de las claves más importantes del éxito del entrenador deportivo.

La decisión de elegir la profesión de entrenador es algo muy importante en la vida de una persona ya que este trabajo exige una gran responsabilidad y un elevado número de horas de dedicación. Es necesaria la colaboración de una serie de personas que configuran un

equipo de trabajo, cuya coordinación y toma de decisiones son funciones del entrenador que nos define otra importante dimensión, coordinador y líder. El entrenador deportivo ha de soportar mucha presión en su profesión a todos los niveles: su horario es interminable, el trabajo es poco seguro, siempre están evaluándolo, presta poca atención a la familia y es blanco de las opiniones de los demás porque todos se consideran expertos en el deporte. Muchos de los deportistas orientados a la competición quieren ser el número uno, el mejor. Muchos padres pretenden el éxito deportivo de su hijo. Los directivos tienden a pensar que el deporte es una forma de adquirir notoriedad. Los seguidores creen que ganar lo es todo. El entrenador suele ser el director que orquesta todas estas exigencias.

Los entrenadores centrados en ganar creen que la victoria "no es lo más importante, sino lo único" y que los deportistas son medios para conseguir los objetivos.

Los entrenadores centrados en los deportistas creen que la victoria es importante pero no a cualquier precio, pues piensan que el deporte está al servicio de los deportistas y no al contrario. Estos entrenadores asocian la victoria al resultado del esfuerzo personal propio y de los deportistas. Los deportistas primero y la victoria después (Martens, 1986).

2. Entrenador, entorno deportivo y objetivos asociados a la practica.

Los entrenadores se perciben como profesionales que respetan las normas establecidas en la competición y que tienen un trato respetuoso y equitativo con todos sus deportistas. Y perciben que los deportistas colaboran entre ellos de forma sistemática para progresar en el entrenamiento, y que tras la competición sólo se muestran satisfechos si han conseguido la victoria. Los entrenadores son valorados de forma más positiva por los deportistas que por los padres de éstos. Y tienen una opinión positiva sobre la actitud de los padres acerca de las indicaciones del entrenador y las decisiones arbitrales, señalando que son comprensivos con los errores cometidos por sus hijos en el desarrollo de la competición, y reconocen las buenas actuaciones de los deportistas, independientemente de quien las realice.

En respuesta a si el deporte está siendo enseñado por profesionales debidamente formados, los entrenadores consideran que deberían contar con una formación más elevada y destacan la necesidad de mejorar la formación de las personas que se encargan del proceso de iniciación, del entrenamiento y de la gestión del deporte juvenil. La formación deportiva de los niños y adolescentes debe ser asumida por profesionales bien preparados, percibiendo que no es adecuado que el proceso de la iniciación deportiva se encuentre en manos de técnicos poco experimentados y que, en líneas generales, están en proceso de formación, (Gutiérrez, Carratalá, Guzmán, y Pablos, 2010).

Para, Gutiérrez, Carratalá, Guzmán, y Pablos, (2010), los entrenadores, entienden que los objetivos que deben estar presentes a lo largo del proceso de formación deportiva deben potenciar:

- *La preocupación por los demás, la colaboración con los miembros del equipo y el respeto a los compañeros y adversarios.*
- *La importancia del trabajo y esfuerzo sistemático y personal para conseguir el progreso, la victoria y el reconocimiento social.*
- *La importancia del proceso de iniciación deportiva para desarrollarse como persona y adquirir capacidades y destrezas.*
- *La importancia de un proceso que potencie la comprensión y disposición de los deportistas a seguir el reglamento, anteponiéndolo a la victoria, y que acate las decisiones de los árbitros.*
- *La importancia de un proceso de formación que facilite la consecución de un bienestar personal.*

El papel afectivo del entrenador, como dimensión humana, trasciende el entorno de entrenamiento y se imbrica con el entorno personal de entrenador y deportista. La relación que se establece entre el deportista y su entrenador es de vital importancia, pues de ello depende en muchas ocasiones que el deportista sea capaz de dar lo mejor de sí mismo y de conseguir sus mejores resultados. La capacidad de conjugar estos papeles es una de las claves más importantes del éxito del entrenador deportivo, que debe plantearse los siguientes objetivos:

2.1. Objetivos del profesor-entrenador con jóvenes deportistas.

- *Contribuir en la formación del joven deportista en sus facetas psicológica, social y física, y en su competencia técnico-táctica.*
- *Fomentar el interés y la satisfacción por la práctica deportiva regular.*
- *Ayudar al joven deportista a plantear expectativas realistas en todas las facetas de su desarrollo: personal, académico y profesional.*
- *Desarrollar destrezas para el trabajo en equipo, la autorrealización, el autocontrol y la autoconfianza.*
- *Fomentar las relaciones sociales con sus iguales (amistad) y con adultos (entrenador, padres de otros deportistas, responsables deportivos...).*
- *Que el deportista disfrute, se divierta y se lo pase bien haciendo deporte.*
- *Los entrenadores deben orientar y fomentar sus acciones para que los padres comprendan que el objetivo principal de la práctica deportiva de sus hijo, entre otras es, formarse tanto personal como físicamente, asistir y participar adecuadamente en un entrenamiento o en una competición deportiva.*

2.2. El entrenador y los derecho de los jóvenes deportistas.

Como directrices para un planteamiento educativo del deporte, aconsejamos que los profesores/entrenadores tengan presente los derechos de los niños que recoge la Carta Europea del Deporte, (1996)

- *Derecho a practicar deporte y a participar en un nivel acorde con su madurez y capacidad.*
- *Posibilitar que todos los jóvenes puedan beneficiarse de programas de iniciación deportiva adecuados*
- *Derecho a entrenarse y jugar como un niño y elegir la modalidad deportiva que le guste.*
- *Facilitar a los hijos que realicen el tipo de actividad deportiva que más les guste, en lugar de la que más nos guste a nosotros.*
- *Propiciar que la practica deportiva tenga un elevado componente de diversión.*
- Garantizar a cada uno, si así lo desea y si posee la capacidad necesaria, la posibilidad de mejorar su nivel de rendimiento y de realizar su potencial de desarrollo personal, o de alcanzar niveles de excelencia públicamente reconocidos, o ambos objetivos simultáneamente, (Carta Europea del Deporte, 1996).
- Apoyar la modificación de los reglamentos con el objetivo de atender las necesidades específicas de los jóvenes, poniendo de relieve no sólo el éxito competitivo, sino también el “juego limpio”.
- *Derecho a ser rodeado y entrenado por técnicos cualificados.*

Los organismos implicados en el desarrollo del deporte deberán garantizar la formación de profesores cualificados, con el fin de desarrollar programas de deportivos de calidad que respondan a las características de los implicados. Con programas adecuados a sus diferentes niveles de competencia capaces de proporcionar a los jóvenes actividades deportivas con el objetivo de desarrollar todo su potencial en las diferentes fases de crecimiento, la adquisición de aptitudes deportivas y valores éticos.

- *Derecho a contar con el apoyo de sus padres.*

Con el fin de poder ayudar a sus hijos, los padres deben ser conscientes de las diferencias entre la presión y el ánimo que suelen dar a sus hijos a lo largo de su trayectoria deportiva. La presión parental percibida produce, junto a otros factores, el estrés previo a la competición. Los padres contribuyen, así mismo, a incrementar el sentido de autoestima y el grado de satisfacción percibido (Coopersmith, 1967). Respecto a esta última, las investigaciones permiten avanzar la conclusión de que el grado de satisfacción es mayor en los

chicos que encontraron a sus padres más satisfechos con su rendimiento a lo largo de toda la temporada, que aquellas que perciben más presión (Scanlan y Lewthwaite, 1986).

Interesarnos por el enfoque de la práctica deportiva práctica nuestro hijo/a, si le gusta, si le divierte, si progresa y aprende, asistiendo a las competiciones o actividades en las que participe y confiar en él, cuando durante el entrenamiento o una competición comete un error o no le salen las cosas.

- *Derecho a ser tratado con dignidad y compartir la dirección y la toma de decisiones del deporte en el que participa.*

Las actividades deportivas deberán realizarse y estar dirigidas por profesores y entrenadores cualificados y los responsables deberán tratar con respeto a los jóvenes, transmitiéndoles un mensaje de tolerancia y lealtad y permitiéndoles participar en las decisiones de sus propias actividades deportivas, alentándoles a que creen sus propios juegos y adopten sus propias reglas, a que actúen con sólo como competidores, sino también como entrenadores, directivos o árbitros; y a que se hagan responsables de sus actos.

- *Derecho a participar en un entorno seguro y saludable.*

Salvaguardar y desarrollar los fundamentos morales y éticos del deporte, así como la dignidad humana y la seguridad de los participantes en las competiciones deportivas, protegiendo el deporte y a os deportista contra cualquier explotación efectuada con fines políticos, comerciales o financieros, así como contra las prácticas abusivas y envilecedoras, incluido el abuso de drogas, (Carta Europea del Deporte, 1996).

Convertir la salud, la seguridad y el bienestar del niño o del joven deportista en la principal de sus prioridades, y lograr que estos objetivos sean prioritarios respecto al logro del éxito por persona interpuesta, o a la reputación del club, de la escuela, del entrenador o del padre.

- *Derecho de competir con jóvenes que tienen las mismas posibilidades de éxito. Igualdad de oportunidades para luchar por el éxito.*

En relación al ámbito de aplicación indican que el deporte en todas sus formas debe ser accesible a todos los jóvenes y que tiene como objetivo el desarrollo mental, físico y social; la comprensión de los valores morales y del espíritu deportivo, la disciplina y las reglas; el respeto a sí mismo y a los demás, incluidos los grupos minoritarios; el aprendizaje de la tolerancia y de la responsabilidad, elementos esenciales de la vida en una sociedad democrática. En cuanto a alcanzar un compromiso duradero, indican que: si se quiere conseguir que los jóvenes se inicien progresivamente y de manera duradera en la práctica de una actividad física o deportiva, será necesaria la participación de otros interlocutores, en este sentido los clubes y las asociaciones deportivas, desempeñan un papel clave que consiste, por una parte, en proporcionar a los jóvenes oportunidades para mejorar sus resultados mediante la participación en entrenamientos y competiciones, y por otra, en invitarlos a una práctica deportiva duradera, (Carta Europea del Deporte, 1996).

- *Derecho de participar en competiciones adecuadas a su edad.*
- *Derecho a no ser un campeón.*

3. Perfil formativo del entrenador.

La formación es un proceso de aprendizaje permanente, y la actualización del conocimiento es una necesidad para mejorar la intervención profesional. El entrenador debe tener un equilibrio entre formación pedagógica y formación científica, entre formación teórica y formación práctica y mantener una constante colaboración con un grupo de profesionales del área.

El entrenamiento y la enseñanza deportiva se producen en un entorno incierto, cambiante, dinámico y singular, por lo que la actuación del entrenador deberá ser flexible y adaptada a las características del escenario de entrenamiento. Los modelos de formación del entrenador pueden dividirse en función de que atiendan a la mejora de las habilidades técnicas o a la mejora del pensamiento, (Del Villar y Moreno, 2003).

Desde el punto de vista de las habilidades técnicas las tareas más significativas del

entrenador son:

- *Alto porcentaje de tiempo del entrenamiento dedicado a la enseñanza del deporte. Máximo tiempo en acción de forma específica. Tiempo útil de practica deportiva*
- *Elevada tasa de correcciones sobre las tareas enseñadas en las distintas sesiones.*
- *Desarrollo de un clima afectivo positivo en el entrenamiento.*
- *Aplicar el concepto de entrenamiento integrado, diseñando sesiones dinámicas capaces de desarrollar desde la propia lógica del juego deportivo, los componentes que la integran, condición física, técnica/táctica, trabajo en equipo, aspectos psicológicos.*
- Desde la perspectiva cognitiva/reflexiva el entrenador debe tener presente los siguientes principios:
- *El entrenamiento es una actividad práctica, incierta, dinámica, variable, donde no hay un conocimiento didáctico universal.*
- *Es el mediador en la mejora del rendimiento del deportista.*
- *La tarea profesional del entrenador se establece en el ciclo: Planificación-Acción-Reflesión.*

Sin el cumplimiento de estas premisas, el entrenador corre el peligro de aislarse de la realidad pedagógica, social y profesional, reproduciendo modelos poco adecuados a las necesidades de los deportistas y contribuyendo al abandono de la práctica deportiva de los jóvenes y adolescentes, dada su falta de conexión con las motivaciones y expectativa de práctica de los potenciales deportistas.

3.1. Formación Institucional.

La Ley 10/1990, de 15 de octubre, encomendó al Gobierno la regulacón de las enseñanzas de los técnicos deportivos según las exigencias marcadas por los distintos niveles educativos.

La Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, disopone en su artículo 64.6 que el Gobierno, previa consustla a las Comunidades Autónomas, establecerá las titulaciones correspondientes a los estudios de enseñanzas deportivas, los aspectos básicos del currículo y los requisitos mínimos de los centros.

La Ley orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, establece el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional con marco de las acciones formativas dirigidas a responder a las demandas del sector productivo. Se crea para responder a las demandas de Cualificación de las personas y de las empresas en una sociedad en continúo proceso de cambio e innovación. Entendiendo por cualificación el conjunto de competencias profesionales que las personas pueden obtener mediante la formación, sea esta modular o de otro pito, y a través de la experiencia profesional. Estas competencias son las que permiten que el trabajador obtenga las respuestas, en términos de resultados, que requiere la organización (Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, R.D 1087/2005). Algunas modalidades de las enseñanzas deportivas tienen características que permiten relacionarlas con el concepto genérico de formación profesional, sin que por ello se deba renunciar a su condición de oferta específica dirigida al sistema deportivo y diferenciada de la oferta que, dentro de la formación profesional del sistema educativo, realiza la familia profesional de Actividades Físicas y Deportivas para el resto del sector. Por ello, la citada Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece la posibilidad de que las enseñanzas deportivas se refieran al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

El Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, en su artículo 6 concreta el perfil profesional de dichos título, que incluirá la competencias general, las competencias profesionales, personales y sociales, las cualificaciones y, en su caso, las undiades de compeencias del Catálogo Nacional de Cualificciens Profesionales incluidas en los títulos, con el fin de lograr que, en efecto, los títulos de ensñanzas deportivas responda a las necesidades demandadas por el sistema productivo y a los valores personales y sociales para ejercer una ciudadanía democrática, (Real Decreto 706/2011, de 20 de mayo).

La formación que en estos momentos, período transitorio, Orden ECD/3310/2002, se esta impartiendo para los técnicos deportivos, está formada por el bloque común, el específico

y el periódo de prácticas. El bloque común lo forman las materias de: fundamentos biológicos, comportamiento y aprendizaje, teoría y práctica del entrenamiento deportivo, organización y legislación deportiva, materias que darán paso a las reguladas por el Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, y que para el Ciclo inicial de grado medio, relacionado con la iniciación deportiva, establece las siguientes: bases del comportamiento deportivo, actividad física adaptada y discapacidad, y organización deportiva.

Estableciendo como competencia del primer nivel del técnico deportivo: *Dinamizar, instruir y concretar la iniciación deportiva; organizar, acompañar y tutelar a los deportistas durante su participación en actividades, competiciones y eventos propios de este nivel; todo ello conforme a las condiciones de seguridad y a las directrices establecidas en la programación de referencia*, (EDU/3186/2010, de 7 de diciembre).

El bloque específico, para el técnico de primer nivel, Orden ECD/3310/2002, establece, las materias de: formación técnica, táctica y reglamento, didáctica de la modalidad deportiva, seguridad e higiene en el deporte y desarrollo profesional, que al igual que en el caso anterior y en base a la regulación del Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, y Orden EDU/3186/2010, de 7 de diciembre, daran paso, a partir del mes de febrero de 2012, a las materias que cada Federación Española o las comunidades autónomas propongan en el plan formativo de la modalidad deportiva. Corresponderá a la Presidencia del Consejo Superior de Deportes, establecer mediante resolución, que se hará pública en el Boletín Oficial del Estado, el plan formativo para cada modalidad deportiva. Requisto imprescindible para poder impartir enseñanzas oficiales a partir del mes de febrero de 2012.

Un proceso que arranca en la La Ley 10/1990, y que probablemente comenzara a unificar criterios de formación a partir de febrero de 2012. Un proceso que pese a su excesiva lentitud, dotará de criterios y contenidos homogeneos al menos en el bloque común, dado que el bloque espcífico, tal vez, quede demasiado abierto, si bien es cierto que las directrices establecidas por los responsables y las publicadas en los planes formativos iniciales preven la materialización de planes formativos con gran similitud en su estructura formativa y con una tendencia de los contenidos del proceso que van de la formación al entrenamiento, tal y como recogen las competencias de cada uno de los niveles.

Como nuevas aportaciones, resaltar la posibilidas de formación no presencial o semipresencial, un aspecto importante, en función del tipo de contenidos y la utilización de las nuevas tecnologías, en las que, al menos El Consell Valencia de l'Esport, de la Generalitat Valenciana, pionero en esta formación, ha mostrado su utilidad, rentabilidad en tiempo para los matriculados y la calidad del proceso. Igualmente la posibilidad de poder matricularse por bloques en el primer nivel, se debe tomar como un acierto, dado que facilita la integración progresiva de los más jóvenes o de las personas con problemas de tiempo.

En el caso de las modalidades deportivas que tengan publicado el Real Decreto del título de Técnico Deportivo, tendrán desarrolladas en él:

- Las competencias profesionales, personales y sociales de cada uno de los ciclos.
- Relación de cualificaciones y unidades de compentecia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Entorno profesional, laboral y deportivo

Bibliografía.

BOE. La Ley 10/1990, de 15 de octubre

BOE. Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo

BOE. Ley orgánica 5/2002, de 19 de junio

BOE. Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre,

BOE. Real Decreto 706/2011, de 20 de mayo).

BOE. EDU/3186/2010, de 7 de diciembre

Carta Europea del Deporte (1996). Consejo Superior de Deportes. Madrid

Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, R.D. 1087/2005

CONTRERAS, O.; DE LA TORRE, E. Y VELÁSQUEZ, R. (2001). Iniciación Deportiva. Síntesis. Madrid.

COOPERSMITH, S. (1967). The antecedents of sel-esteem. San Francisco: Freeman W. H.

Del Villar, F. y Moreno, P. (2003). El entrenador deportivo: manual práctico para su desarrollo y formación. Inde

GUTIÉRREZ, M., CARRATALÁ, V., GUZMÁN, J., Y PABLOS, C. (2010). Objetivos y manifestaciones de valores sociales y personales en el deporte juvenil según deportistas, padres, entrenadores y gestores. Apunts educación física y deportes. 101,57-65

MARTENS R. (1986). Youth sport in the USA. En: Weis M. R. Gould, D. (eds). *Sport for children and youths. Champing.* IL: Human Kinetics.

Ministerio de Educación (2007). Real Decreto 1363/2007 de 24 de octubre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen general.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2002). Orden ECD/3310/2002, de 16 de diciembre, por la que se regulan los aspectos curriculares, los requisitos generales y los efectos de la formación en materia deportiva, a los que se refiere la disposición transitoria primera del Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre.

SCALAN. T. K. Y LEWTHWAITE. R. (1986). Social psychologycal aspects of competition for male youth sport participants. Journal of Sport Psychology, 8, 25-35.

TREPAT, D. (1995). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. En: Blázquez, D. “La iniciación deportiva y el deporte escolar”. Inde. Zaragoza.

LOS DERECHOS DE LA INFANCIA EN EL DEPORTE

María Teresa Martínez Peral

Daniel Muñoz López

UNICEF Comité Comunidad Valenciana

"La competición en juegos y en el trabajo no significa nada para los niños en el estado de pensamiento intuitivo. Tienen una idea muy limitada del significado de ganar o perder o de superar a los otros. Cada niño trabaja o juega para sí mismo, por el placer de la actividad. No juega contra los otros" Piaget, 1975.

1. El deporte es un derecho.

El deporte es una manifestación del derecho al juego reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño. Este tratado de derechos humanos, el más ratificado de la historia, fue aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989. Las principales novedades que aporta son:

- Los niños y las niñas se convierten en sujetos de derecho.
- El establecimiento del concepto "niño" desde los 0 a los 18 años.
- Siembre debe prevalecer el interés superior del niño en cualquier disputa sobre su futuro.
- No existe un derecho más importante que otro y es necesario el cumplimiento de todos ellos en todo el mundo.
- Los Estados son responsables de su cumplimiento tanto en su territorio como fuera de él a través de la cooperación internacional.
- Comprende todos los derechos relativos a la supervivencia infantil, la no discriminación, el pleno desarrollo físico, mental y social y la participación infantil.
- Los Estados son evaluados periódicamente para medir sus avances por el Comité de los Derechos del Niño.

El artículo 31 reconoce "el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad". El mismo artículo establece que los niños y niñas no sólo tienen derecho al juego, sino que también tienen derecho a que les proporcionen oportunidades de juego, y exige a los Estados que propicien "oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento".

La importancia del deporte está recogida también en la Constitución Española, en el conjunto de principios rectores de la política social y económica que recoge el capítulo tercero del título I, en su artículo 43.3, donde señala que los poderes públicos fomentarán la educación física y el deporte, y facilitarán la adecuada utilización del ocio.

Este marco legal permite que el deporte se convierta en un derecho, e impone a los gobiernos la responsabilidad de asegurar que este derecho sea respetado.

2. La educación a través del deporte

Image UNI106759: © UNICEF/NYHQ2011-0408/Asselin

El deporte, planteado desde un diseño pedagógico adecuado, resulta generador de valores sociales y personales muy positivos. Su práctica grupal e individual, contribuye a la formación integral de la persona. En este sentido, en 1996 se presentó el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, para reivindicar la educación como "un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social". Así propone cuatro pilares básicos para la educación, que a través de la promoción de valores sólidos refuercen el aprender a ser, el aprender a convivir, el aprender a conocer y el aprender a hacer. Estos pilares pasan a ser prioritarios en un nuevo enfoque del quehacer educativo que enfatiza la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y la sociedad, en su conciencia, espíritu crítico, compromiso y responsabilidad, más allá de la transmisión de contenidos específicos.

Por lo que se refiere al deporte en relación con la educación, también es interesante mencionar la iniciativa del Parlamento Europeo de dedicar el año 2004 a la educación a través del deporte. Este hecho fomentó la cooperación entre el mundo de la educación y el mundo del deporte a fin de promover los valores educativos y sociales de la actividad deportiva. Así pues, entre sus objetivos figuraba el desarrollo de conocimientos y competencias educativas de base que permitan a los jóvenes mejorar sus capacidades físicas y sociales, en el marco escolar, como el trabajo en equipo, la solidaridad y el juego limpio en un marco multicultural. También, la sensibilización sobre la contribución positiva de las actividades voluntarias, la educación no formal y el fomento de la integración social de grupos desfavorecidos a partir del intercambio de buenas prácticas deportivas en los sistemas educativos.

Y es que esta concepción de la educación, encuentra en el terreno del deporte y la actividad física un espacio idóneo, dado su carácter eminentemente vivencial y práctico. La educación física plantea situaciones pedagógicas de naturaleza experiencial que implican a la totalidad de la persona, cuyas vivencias tienen una aplicabilidad inmediata. De esta manera, a la vez que se trabaja la cultura motriz y la acción, se puede desarrollar una reflexión en base a unos principios éticos. Las experiencias deportivas posibilitan la creación de ambientes de aprendizaje y expresión, de adquisición de conocimientos útiles desde lo espontáneo a lo educativo, de participación desde lo democrático. De las situaciones vivas y directas de la práctica deportiva se desprende el enfrentamiento reflexivo con las propias capacidades, posibilidades, limitaciones e intereses, en tanto que el alumnado se sitúa ante conflictos, elecciones ,logros, fracasos, dilemas, rechazos, etc. Y ello contribuye al desarrollo de valores, ya que la experiencia transporta estas situaciones que alternan la acción con la reflexión al centro mismo de sus emociones y voluntad, cosa que facilita el aprendizaje y asimilación.

La comunidad docente debe concienciarse y aprovechar el potencial del ámbito de la educación física y el deporte para verlo como recurso para el desarrollo integral de la persona, de valores como la autonomía, la solidaridad, la autoexigencia o la promoción del diálogo y el respeto. Ciertamente, es posible aprender a convivir jugando y compartiendo, se pueden adquirir valores desde actividades que resultan habituales, que se naturalizan en la experiencia, en las situaciones vivas; la práctica deportiva contribuye a ayudar a los jóvenes a ser mejores personas que construyan un mundo mejor. Con todo, es necesario abordar la materia desde la globalidad y la interdisciplinariedad, y desde el fomento de una aplicabilidad dirigida a la estimulación del juego limpio, el respeto por las reglas, el esfuerzo de coordinación entre los intereses individuales y los colectivo.

3. Juego, deporte y valores.

Image UNI78161: © UNICEF/NYHQ2010-0042/LeMoyne

El juego y el deporte tienen una característica especial como fuente de aprendizaje y es su carácter vivencial. Inmediatamente a su inicio se obtiene un resultado que va desde la calidad de su ejecución hasta la satisfacción o frustración por su desempeño. Además, lo primero que se pone en juego es ni más ni menos que uno mismo, lo que de entrada propicia un conflicto de intereses entre lo que se puede o se quiere ganar o perder en esa apuesta y lo que se está dispuesto a hacer.

Este es uno de los principales motivos que hacen de la práctica deportiva un lugar imposible para la neutralidad. Cada acción, cada comportamiento va cargado de valores, independientemente de que puedan ser más o menos explícitos, más o menos conscientes. Por lo tanto, junto al firme compromiso de explicitar aquellos valores que deseamos promover en la formación deportiva debemos fomentar, igualmente, la capacidad de crítica y análisis de los jóvenes deportistas, puesto que una sociedad dinámica como la actual provoca cambios en las prioridades de las personas a una velocidad insospechada y más que aplicar esquemas, que pudieron tener sentido en un momento determinado, es la capacidad de adaptación a nuevos entornos la que les permitirá desarrollarse armónicamente.

Otro aspecto crucial es mantener en la conciencia que un niño deportista, ante todo, es un niño, o una niña. Muchos problemas relacionados con violencia o abusos vienen por olvidar esta premisa y aplicar métodos o exigencias propias de los adultos. Quizá esta idea se comprenda mejor si añadimos otros ejemplos: niño inmigrante, niño refugiado, niño soldado, niño trabajador, etc. Y es a partir de esta idea desde la cual desarrollaremos una serie de pautas, sugerencias y orientaciones que nos permitan profundizar en una serie de valores universales que se destilan del hecho de que niños y niñas son sujetos de derecho.

Se animará a los jóvenes deportistas a ser conscientes tanto de sus derechos como de sus responsabilidades, lo que fomentará su implicación activa en el proceso de cambio y desarrollo de hábitos de participación democrática.

Aprender sobre los derechos de la infancia de forma participativa posibilita que los niños y niñas se sientan incluidos, puesto que son los que les amparan más directamente. Esto conlleva un desarrollo de su autoestima que debe orientarse a mejorar el conocimiento de los otros y sus derechos, hacia el aprendizaje de habilidades de negociación y de resolución de conflictos de forma no violenta y a percibir al adversario como un colaborador necesario en su progreso.

Todo ello impulsa la cohesión de la comunidad deportiva entorno a unos valores compartidos y universales, donde cada agente identifica su papel y siente cubiertas sus necesidades.

Mientras jugamos no todo es perfecto, a veces surgen conflictos, pero para ganar es necesario resolverlos con deportividad, sin dañar al oponente y sin hacer trampas. Respetar unas reglas durante los encuentros y unas normas de disciplina durante los entrenamientos es fundamental para que las competiciones deportivas sean posibles, pero el respeto a las normas también es esencial para la convivencia en la escuela, en el trabajo, en la calle o en los ratos de ocio. El deporte nos muestra que no perdemos libertad por ser respetuosos con los demás y que acatar las normas, cuando esas normas son justas y aceptadas por la mayoría, es una muestra de madurez que nos hace más fuertes, no más débiles.

Para facilitar la concreción, destacaremos una serie de valores y de actitudes deseables para desarrollar en la práctica deportiva, asignados a los ámbitos individual, social y global. En un enfoque multidimensional estos ámbitos, de evidente interconexión, a su vez se ven influidos y condicionados por los agentes socializadores: familia, escuela, instituciones, grupos de iguales y medios de comunicación, que tratan de transmitir sus propios códigos y prioridades y a su vez matizan o cuestionan los de los otros agentes.

Estos valores se pueden ver afectados por amenazas que pueden provenir tanto de la práctica deportiva como del exterior y ante las cuales hemos de estar vigilantes y surtidos de recursos para afrontarlas.

4. Figuras clave en el deporte para el desarrollo.

Hemos hablado, hasta ahora, de las responsabilidades de los Estados y sus gobiernos en velar por el cumplimiento de los derechos de la infancia. Existen otras figuras que por ser el último eslabón en su aplicación tienen una especial responsabilidad. La organización deportiva manifiesta su carácter sistémico a través de los distintos elementos que la componen a nivel individual, colectivo e institucional. Es tarea de todos ellos asumir este reto de forma coordinada.

Profesorado de Educación Física: Para muchos niños y niñas la clase de Educación Física es una fuente de diversión, estimulación y disfrute, lo que hace que en muchas ocasiones estos docentes tengan una gran influencia en sus vidas. Con enfoques pedagógicos adecuados se pueden prevenir múltiples formas de violencia contra los niños y niñas promoviendo la autoestima, la empatía y la confianza. Debido a la expectación social que genera el deporte habrá muchas ocasiones de ofrecer actividades de alto valor educativo que ilustren la conexión entre lo deportivo y las relaciones humanas, tanto en lo positivo como en lo negativo. Adquirir nuevos conocimientos y revisar la práctica educativa será clave a la hora de anticipar y detectar signos de violencia o de vulneración de derechos.

Entrenadores: El entrenador juega un relevante papel no solo como instructor, además, es un modelo de referencia con enorme ascendente sobre los jóvenes atletas. Conformar un entorno seguro, si exclusiones y utilizando los procedimientos de detección y comunicación de vulneración de derechos, así como regirse y observar la vigilancia de los códigos de conducta de sus clubes serán parte de sus responsabilidades. Para ello deberá estar en disposición de recibir la oportuna formación y asesoramiento en este sentido.

Servicios médicos y equipo técnico: Cada vez son más los recursos que se emplean en edades tempranas para mejorar la práctica deportiva. Estos profesionales que con sus conocimientos pueden aportar ese plus de tecnificación también juegan un papel decisivo en la protección y el bienestar del joven deportista y por lo tanto su desempeño ha de estar a la altura esperada al trabajar con la población más vulnerable.

Directivos, representantes y árbitros: Estos roles tienen una enorme capacidad a la hora de desnivelar la balanza a favor del bienestar infantil, del deportista en general y de condicionar su vida deportiva al ser claves en la relación con otros ámbitos (educación, familia, competidores, etc.). Son los responsables de marcar y aplicar las normas con justicia y de acuerdo a la legislación y normativa vigente. Su liderazgo a la hora de establecer una cultura del deporte responsable es determinante.

Clubes, federaciones e instituciones deportivas: La falta de reconocimiento de situaciones problemáticas y la ausencia de liderazgo son dos factores íntimamente relacionados que no favorecen el bienestar infantil en el ámbito del deporte. Todos los organismos locales, nacionales e internacionales tendrán que ser conscientes de esta situación, de la creciente complejidad del entorno que rodea al deporte y deberán estar preparados y coordinados para aplicar, revisar o crear normativas, procedimientos y políticas que hagan del deporte un espacio seguro y de desarrollo.

5. Cinco pautas para analizar la práctica deportiva.

Image UNI81024: © UNICEF/UGDA2010-00032/Hyun

Como hemos indicado anteriormente, ser capaz de analizar la propia práctica e introducir mejoras que contemplen estos nuevos escenarios es mucho más efectivo que la transmisión de pautas o modelos estáticos rápidamente caducos. Sirvan estos cinco prismas como referentes para ayudar en este objetivo.

Interdependencia.

Podemos pensar que las decisiones que tomamos en el pequeño universo que supone nuestro vestuario no tendrán mayor repercusión. Sin embargo, en un mundo globalizado es indispensable entender la noción de interdependencia. La comprensión de esta interdependencia permite a los deportistas percibir el mundo en el que vivimos como un gran sistema del cual su entorno deportivo es una parte. Esto conlleva el hecho e entender la red de relaciones de este sistema, apreciar el equilibrio inestable que existe entre sus componentes y tomar conciencia de que los cambios en una parte del sistema tendrán repercusiones sobre el sistema entero. Esto será clave para incidir sobre los elementos deseables y minimizar el efecto sobre los que no lo sean.

Imágenes y percepciones.

Los niños y niñas deportistas también reciben mensajes estereotipados o cargados de prejuicios de sus compañeros, familias, entrenadores, medios de comunicación, etc. Afianzar el concepto de que ciertas personas o colectivos (grupos raciales o étnicos, personas mayores o con discapacidad) tienen menos valor social por tener un menor rendimiento deportivo propicia conductas de exclusión o violencia que deben ser trabajadas adecuadamente. Nuevas capacidades de análisis aportarán también nuevas soluciones.

Justicia social.

La justicia social se refiere a las nociones fundamentales de igualdad de oportunidades y de derechos humanos, más allá del concepto tradicional de justicia legal. Está basada en la equidad y es imprescindible para que los individuos puedan desarrollar su máximo potencial y para que se pueda instaurar una paz duradera. La comprensión de la dimensión ética de estos conceptos capacitará a los jóvenes deportistas para actuar por un mundo más justo, en su país y fuera de él.

Resolución de conflictos.

La resolución de los conflictos es la exploración de los medios por los cuales conflictos y controversias pueden solucionarse. Para muchos jóvenes, conflicto es sinónimo de violencia. Pero la violencia, en realidad, sólo es una de las numerosas respuestas posibles a un conflicto. Las resoluciones no violentas de conflictos se pueden aprender y aplicar de manera constructiva a desacuerdos personales, de equipo, de club o de mayor escala.

Cambio y futuro.

Lo que ocurrió en el pasado determina el modo en que vivimos hoy, así como lo que hagamos ahora influirá en el futuro. Las personas, también desde el deporte, pueden cambiar la realidad que les rodea, lo que lleva a futuros diferentes según sus decisiones. Ser consciente de que el futuro no está predeterminado y de la relevancia de las propias acciones tiene una gran importancia educativa. Los jóvenes deportistas pueden aprender a descubrir los medios de provocar el cambio y a utilizarlos conscientemente para crear un futuro mejor.

6. Deporte para el Desarrollo.

Por Deporte para el Desarrollo nos referimos a la utilización del deporte, entendido en sentido amplio de actividad física más o menos organizada, como vehículo para alcanzar objetivos de desarrollo humano, incluyendo en particular los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Para UNICEF, el Deporte para el Desarrollo se centra en mejorar las vidas de los niños y niñas más marginados y excluidos.

Del mismo modo que el deporte permite a las personas aprender y superarse, también ayuda a los pueblos a desarrollarse y superar las dificultades. No hay que olvidar que los países están formados por personas y que progresarán en la medida en que las personas progresen. Estas actividades no siempre necesitan de enormes inversiones porque muchas de ellas son de bajo coste y pueden utilizar recursos locales disponibles, aunque es necesario no regatear esfuerzos en aquellos aspectos referidos especialmente a la seguridad de las mismas.

El deporte une a las personas, a las organizaciones de la sociedad civil y a los gobiernos más allá de las fronteras, como ocurre en los campeonatos internacionales, y sin importar las barreras o los prejuicios, como nos demuestran los Juegos Paralímpicos. El deporte nos iguala al resto de los seres humanos y nos enseña a respetar a nuestros adversarios por su habilidad y su esfuerzo y no por su color, su religión o por lo próspero que sea su país de origen. Al participar en juegos y competiciones aprendemos a darnos cuenta de lo que tenemos en común con los demás y esto es muy importante para la convivencia pacífica entre países y culturas diferentes.

Millones de personas en el mundo han aprendido ya cuestione muy importantes gracias al deporte. En África, Asia o América los campeonatos de fútbol han servido para favorecer la vacunación de los niños y niñas, evitando así muchas muertes innecesarias. El deporte congrega a muchos espectadores, lo que facilita que lleguen mensajes de salud o de prevención de enfermedades a personas que viven en lugares apartados. De este modo, muchos jóvenes están aprendiendo a protegerse de enfermedades como el SIDA, que es un peligro para la supervivencia de países enteros.

En situaciones de crisis, dad la ausencia de una estructura escolar formal, el deporte y el juego constituyen mecanismos de educación no solo durante los conflictos y las emergencias, sino también después de ellos. Son de gran ayuda para que la gente se recupere emocionalmente y pueda reconstruir su vida. Estas actividades tienen la capacidad de rehabilitar a los niños y niñas que han resultado traumatizados, de reintegrar a la sociedad a los niños excombatientes y de recuperar el espíritu de comunidad.

Otro aspecto fundamental es el de las numerosas figuras del deporte que han aceptado la responsabilidad de utilizar su poderosa imagen pública para apoyar a la infancia en su lucha por la supervivencia, desarrollo y bienestar y así extender la conciencia de ciudadanía global.

7. Un modelo práctico de construcción de ciudadanía global a través del deporte.

A ser ciudadano también se aprende. Al participar en competiciones y actividades deportivas, los niños y jóvenes están ejerciendo el derecho al juego y al esparcimiento pero a la vez también cumplen unas responsabilidades. Se ha de ser consciente de la importancia de respetar las normas establecidas y resolver los conflictos que surjan de manera no violenta. El ámbito deportivo es un espacio de la sociedad donde se establecen numerosas interrelaciones entre sus participantes.

A continuación proponemos un modelo práctico que se desarrolla en cinco niveles para la construcción a través del deporte de una Ciudadanía Global. Se trabajará el desarrollo de empatía para conocer otros puntos de vista y la posibilidad de transferir estos aprendizajes hacia otras dimensiones de la vida.

Nivel 1. La acogida

El principal objetivo de este nivel es crear un ambiente positivo, rico en estímulos y respuestas, donde los jóvenes se motiven intrínsecamente. Se debe facilitar un clima adecuado en el que tanto el entrenador como los jugadores se sientan cómodos e integrados, aseguren su presencia en un grupo, compartan el valor de colectivismo y se establezcan relaciones afectivas y de intercambio.

Hay que tener en cuenta que el modelo que se plantea debe estructurarse desde este nivel y que su cimiento es la confianza dentro del grupo. Si el entrenador no es capaz de proporcionar un terreno apto par las experiencias positivas de los participantes, difícilmente podrá avanzar en la consecución de los objetivos propuestos.

Las estrategias para afianzar este nivel comienzan antes de recibir a los deportistas. En la medida de lo posible, se debe conseguir información sobre ellos y su contexto, contactando con antiguos entrenadores, o con profesores, en el caso que sea un club escolar. Conocer los antecedentes de los jóvenes puede darnos muchas pistas de sus comportamientos y actitudes, permitiendo anticiparse a los problemas.

Es oportuno, en el trabajo diario, establecer rutinas de organización de las sesiones que faciliten la toma de responsabilidad del grupo, especialmente en la utilización y almacenamiento del material y el formato de la sesión. Explicar el contenido del entrenamiento, sus objetivos, y finalizar con una reflexión final acerca del desarrollo de la misma puede ayudar a interiorizar lo que se pretende transmitir.

Nivel 2. Respeto y participación

En este nivel se busca obtener autoridad, unida al afecto incondicional y a la máxima atención, sin dar cabida al autoritarismo ni tampoco a la permisividad. La autoridad como profesor, monitor, amigo o responsable del grupo no puede ser coercitiva, sino más bien referencial, potenciando la confianza en el joven. Para ello se deben establecer una serie de reglas que rijan los entrenamientos y partidos. Hay ciertas normas innegociables, como el rechazo a la violencia

física y verbal o el respeto a los compañeros. El entrenador deberá establecer claramente éstas, haciéndoles ver que son irrenunciables. A partir de ellas, se comenzará un proceso de negociación democrática para establecer el resto. Es importante que estas limitaciones surjan de un previo acuerdo entre todo el grupo.

De esta manera se sentirán en la libertad de elegir y ser partícipes de las decisiones del equipo. Es posible que puntualmente alguno de los miembros del grupo no se implique en la actividad propuesta, pero dicho pacto de limitaciones libremente aceptadas puede ser un estímulo para facilitar el desarrollo normal de la sesión

Este nivel es una base sobre la que construir posteriores valores y garantiza el funcionamiento de la actividad. Para ello es necesario aceptar a todos, respetar al educador, mantener cierto nivel de atención y establecer un adecuado nivel de confianza cimentada en la empatía por los demás. Todo ello es transferible a la vida real y se debe aprovechar la oportunidad para recalcar la importancia del respeto a las normas y a las demás personas, para el ejercicio de una ciudadanía responsable, global y democrática. El entrenador o formador, tiene que ser coherente con las normas y con su comportamiento. También está sujeto a ellas y deberá ofrecer un buen ejemplo. De lo contrario, no tendrá ningún argumento moralmente válido para que ellos las cumplan.

Nivel 3. Establecimiento de metas: compromiso y responsabilidad

Las bases de este nivel son la perseverancia y el esfuerzo. Para ello, se propone establecer una serie de metas a cada deportista de manera individual y negociada entre el entrenador y los jóvenes sobre aspectos propios del deporte que practiquen. La elección de una meta puede generar experiencias positivas de éxito si se consigue su realización. Por el contrario, la no consecución es una oportunidad para renovar el compromiso tratando de buscar una mayor implicación y esfuerzo.

Estos pequeños retos deben servir al joven para iniciar una nueva búsqueda de éxito. Un éxito que, en este caso, ya no es superar a un adversario sino superarse uno mismo, minimizando el aspecto competitivo y potenciando el trabajo personal y la capacidad de esfuerzo. El trabajo de motivación del formador es constante durante el proceso, resaltando en todo momento los progresos y reforzando su ánimo. Ampliar el período de análisis o buscar puntos de consecución intermedios son estrategia que utilizaremos para metas mayores o para afrontar situaciones de poco éxito.

Nivel 4. Cooperación

En las estructuras deportivas actuales impera el carácter competitivo. Los jóvenes se esfuerzan por lograr objetivos que no todos pueden alcanzar, lo que conlleva interacciones negativas. Desgraciadamente en demasiadas ocasiones desemboca en: “Tu éxito me perjudica, tu fracaso me beneficia”. En definitiva una estructura deportiva de desvinculación: “Tu compañero es un competidor, un rival, un obstáculo que saltar”. Sin embargo, en las estructuras de carácter cooperativo, cada joven alcanza sus objetivos al mismo tiempo que el resto de sus compañeros, por lo que se promueve una interdependencia positiva entre los logros de todos los participantes. Aquí la frase que se desprende es la siguiente “Tu éxito es mi éxito y mi fracaso, tu fracaso también, por tanto nuestro trabajo, esfuerzo, problemas y soluciones son conjuntos”. El adversario coopera, por oposición, para que mejoren nuestras capacidades.

Lo anterior no pasaría de ser simple retórica si no fuera porque a través del fomento de las actividades físicas cooperativas dentro del ámbito deportivo, y por ende educativo, es posible modificar la concepción competitiva imperante en los juegos infantiles y en los deportes actuales. El panorama está repleto de factores como la eliminación, la desintegración, la agresión y el egocentrismo, entre otros, que podrían verse desplazados por la colaboración, la inclusión, la creatividad y la toma de decisiones conjuntas.

En definitiva, se trata de educar, de abrir el abanico de opciones de nuestros niños, de permitirles suplir el deseo de supremacía en el deporte (potencialmente transferible a la vida real) por el deseo de igualdad; de buscar el éxito compartido, más que el individual; de erradicar la idea de jugar "contra" un adversario, y reemplazarla por el pensamiento de jugar "con" un adversario, independientemente del nivel de la competición. Todas estas conductas nos acercarían más al inicio de una construcción palpable y tangible de una ciudadanía global y tolerante.

Nivel 5, Ciudadanía global.

Hasta el momento, los niveles desarrollados han ido encaminados a generar una serie de actitudes y valores positivos a través del deporte que incidan en el día a día del joven. Ahora ha llegado el momento de generar una conciencia global y conocer el papel que el deporte puede jugar como motor de desarrollo y cambio social. El deporte es una de las herramientas de comunicación más poderosas del mundo, gracias a la atracción universal que despierta y a su increíble capacidad de convocatoria. Tratemos de utilizarla y hagamos reflexionar a los niños sobre todo mediante los ejemplos positivos. No obstante, no debemos olvidar que en el deporte también suceden acontecimientos desafortunados. La reflexión y el rechazo ante estos hechos también son importantes y deben servir para interiorizar su apoyo al juego limpio en el deporte. Pidamos que se informen sobre las condiciones en que tuvieron que vivir algunos reconocidos deportistas procedentes de países desfavorecidos, especialmente en el caso de las mujeres, y que se pongan en la piel de niños de su edad que viven en estos países y no llegan a triunfar en el deporte. Todo ello debe sensibilizarles y darles a conocer otras realidades que imperan en el mundo y evidenciar que una de sus responsabilidades es ejercer la posibilidad de practicar deporte para aportar su esfuerzo en este proceso de cambio.

8. Conclusión.

La oportunidad de participar y disfrutar del deporte y del juego es un derecho humano que tienen todos los niños y niñas y que, desde todas las instancias, debe promoverse y apoyarse. Además de ser un derecho, el deporte aporta innumerables beneficios a la salud y fomenta la creación de hábitos saludables. Asimismo, es esencial para el desarrollo físico, intelectual, psicológico y social de las niñas, niños y adolescentes. Por ello, la educación física y la actividad deportiva deben estar integradas en toda educación básica de calidad.

El deporte fomenta la paz, permite reanudar el diálogo social y superar las divisiones, destacando las semejanzas entre las personas y acabando con los prejuicios. Además, la práctica deportiva en contacto con la naturaleza aumenta la conciencia y el respeto por el medio ambiente.

El deporte contribuye también a crear un entorno de protección de los niños y niñas frente a la violencia, la explotación y el abuso. Por ello, resulta una herramienta clave para la recuperación psicosocial de los niños y niñas que sufren un trauma después de una catástrofe.

La asociación deportiva fomenta la participación, la inclusión y la ciudadanía. El deporte es un poderoso instrumento de comunicación y movilización social que puede contribuir a luchar contra la discriminación, la pobreza, el racismo y la desigualdad de género, fomentando el desarrollo humano sostenible y aumentando las oportunidades disponibles para todos los miembros de la sociedad.

Por todo esto, el deporte es una herramienta poderosa que puede sin duda transformar nuestra sociedad en un mundo más justo.

ALTERNATIVAS AL SEDENTARISMO Y LA OBESIDAD INFANTIL. ¿VIDEOJUEGOS Y DEPORTE?

Programa de atención integral de la obesidad infantil (PAIDO).

J Álvarez[1,2]

[1] *Unidad contra el Riesgo Cardiovascular en Niños y Adolescentes.*

Servicio de Pediatría. Hospital General Universitario, Universidad de Valencia.

[2] *CIBERobn, Instituto de Salud Carlos III, Madrid*

1. Introducción.

a) La obesidad como problema de salud

La obesidad infantil se ha convertido en un problema de Salud Pública. En los países desarrollados ha sufrido un incremento considerable en las últimas décadas, debido a diferentes factores, entre los que destacan los cambios en los estilos de vida hacia hábitos más sedentarios e ingestas inadecuadas. Este aumento también se ha producido en España.

La epidemia de la obesidad plantea uno de los desafíos más graves para la salud pública. La prevalencia de la obesidad se ha triplicado en las últimas dos décadas. La mitad de los adultos y uno de cada cinco niños en la Comunidad Europea tienen exceso de peso. De ellos, una tercera parte ya es obesa, y las cifras aumentan rápidamente. El exceso de peso y la obesidad contribuyen a un gran porcentaje de enfermedades no transmisibles, reduciendo la esperanza de vida y afectando negativamente a su calidad. Más de un millón de muertes anuales en la Comunidad europea se deben a enfermedades relacionadas con el exceso de peso corporal. La tendencia es particularmente alarmante en los niños y adolescentes, lo que transfiere la epidemia a la edad adulta y plantea un creciente desafío sanitario a la generación siguiente. La tasa anual de crecimiento de la prevalencia de la obesidad infantil ha aumentado de forma constante y, en la actualidad, es unas diez veces más alta que en 1970.

El exceso de peso y la obesidad afectan principalmente a las personas de los grupos socioeconómicos más bajos y esto, a su vez, contribuye a aumentar las desigualdades de salud y de otros tipos. La epidemia se ha generado en las últimas décadas como consecuencia de los cambios en el entorno social, económico, cultural y físico. La espectacular reducción de la actividad física y la modificación de los patrones alimentarios, incluyendo un mayor consumo de alimentos y bebidas de alto contenido energético y bajo poder nutritivo (que contienen un elevado porcentaje de grasas saturadas, grasa total, sal y azúcares), junto con un consumo insuficiente de frutas y verduras, han provocado un desequilibrio energético en la población. Según los datos existentes, dos terceras partes de la población adulta de la mayoría de los países de la Comunidad Europea no practican actividad física suficiente para garantizar y conservar los niveles alcanzados de salud, y solamente unos pocos países alcanzan los niveles recomendados de consumo de frutas y verduras. La predisposición genética, por si sola, no es capaz de explicar la epidemia de la obesidad sin tener en cuenta los cambios ocurridos en el entorno social, económico y cultural.

b. Epidemiología de la obesidad. Prevalencia y Tendencias.

La **prevalencia** de la obesidad (especialmente en la infancia, donde alcanza cifras alarmantes) y su **tendencia** ascendente durante las dos últimas décadas, han hecho que también se afiance en España el término de “obesidad epidémica”.

En la población adulta española (25-60 años) el índice de obesidad es del 14,5% mientras que el sobrepeso asciende al 38,5%. Esto es, uno de cada dos adultos presenta un peso superior a lo recomendable. La obesidad es más frecuente en mujeres (15,7%) que en varones (13,4%). También se ha observado que la prevalencia de obesidad crece conforme aumenta la edad de las personas, alcanzando cifras del 21,6% y 33,9% en varones y mujeres de más de 55 años, respectivamente.

Más preocupante es el fenómeno de obesidad en la población infantil y juvenil (2-24 años). Según el estudio enKid, se estima que la prevalencia de obesidad es del 13,9% y la de sólo sobrepeso 12,4%. En el caso de la Comunidad Valenciana, estas cifras ascienden hasta un 15% de obesos y un 10.2 % de niños que presentan sobrepeso. En este grupo de edad la prevalencia de obesidad es superior en varones (15,6%) que en mujeres (12%). Las mayores cifras se detectan en la prepubertad y, en concreto, en el grupo de edad de 6 a 12 años, con una prevalencia del 16,1%.

En comparación con el resto de países de Europa, España se sitúa en una posición intermedia en el porcentaje de adultos obesos. Sin embargo, en lo que se refiere a la población infantil, nuestro país presenta una de las cifras más altas, sólo comparable a las de otros países mediterráneos. Así, en los niños españoles de 10 años la prevalencia de obesidad es sólo superada en Europa por los niños de Italia, Malta y Grecia.

En los últimos meses se han dado a conocer los resultados preliminares del estudio ALADINO, sobre la prevalencia de la obesidad en España llevado a cabo por la AESAN (Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición). El estudio ALADINO (Alimentación, Actividad física, Desarrollo Infantil y Obesidad) se ha realizado durante el curso escolar 2010/2011 en 7.923 niños y niñas de 6 a 9,9 años de edad pertenecientes a todas las Comunidades Autónomas de España, incluyendo Ceuta y Melilla, con el objetivo de estimar la prevalencia de la obesidad infantil en España y tratar de caracterizar los determinantes más importantes en ella y servir de punto de partida para una posterior evaluación de la tendencia de la epidemia.

Tomando como referencia los estándares de la OMS, la prevalencia de sobrepeso en España hallada en el estudio ALADINO en niños de 6 a 9,9 años ha sido del 26,3 %, mientras que la prevalencia en niñas ha sido del 25,9 %. La prevalencia de obesidad ha sido del 22 % en niños y del 16,2 % en niñas.

Para evaluar la tendencia del sobrepeso y la obesidad, se han comparado los resultados obtenidos en el estudio ALADINO con los del estudio enKid, y se ha observado que parece ser que el crecimiento del sobrepeso se ha estabilizado, puesto que no se encontraron diferencias significativas entre ambos estudios. En cuanto a la obesidad, sólo se ha encontrado un aumento en las niñas, mientras que en los niños la tendencia también parece haberse estabilizado.

La obesidad tiene un fuerte impacto sobre la mortalidad, que se ha estimado en una reducción de 7 años en la esperanza de vida para una persona obesa de 40 años comparado con otro de peso normal, convirtiéndose en la segunda causa de mortalidad evitable después del tabaco. Además, representa un factor de riesgo de primer orden de algunas de las enfermedades crónicas más prevalentes en nuestra sociedad como la diabetes tipo 2, las enfermedades cardiovasculares, la patología músculoesquelética, algunos tipos de cáncer y diversos trastornos psicosociales. Las dimensiones adquiridas, su impacto sobre la morbimortalidad, la calidad de vida y el gasto sanitario han llevado al grupo internacional de trabajo en obesidad (IOTF) y la OMS a calificar la obesidad como la epidemia del siglo XXI.

PROGRAMA DE ATENCIÓN INTEGRAL DE LA OBESIDAD INFANTIL (PAIDO).

Como respuesta a este problema, se crea en el Consorcio Hospital General Universitario de Valencia la Unidad Contra el Riesgo Cardiovascular en Niños y Adolescentes (URCV), que es reconocida en el año 2003, unidad de referencia de la Comunidad Valenciana (DOG, Resolución de 7 de mayo de 2003).

Integrada en el Centro de Investigación Biomédica en Red de Fisiopatología de la Obesidad y Nutrición (CIBERobn) del Instituto de Salud Carlos III, la Unidad contra el Riesgo Cardiovascular en Niños y Adolescentes ha desarrollado el Programa de Atención Integral de la Obesidad Infantil (PAIDO), en el cual la atención médica personalizada se amplía con el desarrollo de acciones que involucran a la familia, educadores, nutricionista, profesores de educación física y otros agentes sociales de diversa índole. De esta forma, la intervención sobre la patología trasciende el espacio hospitalario e involucra también al entorno y a la esfera individual del propio niño. Todo ello apoyado, además, con la introducción de las más modernas tecnologías de inteligencia artificial.

El principal objetivo del programa es: reducir el sobrepeso y la obesidad de los niños para, a partir de ahí, disminuir los riesgos cardiometabólicos que presentan algunos de estos menores y evitar a medio plazo problemas que pueden surgir como consecuencia del exceso de peso, incorporando para ello hábitos de alimentación y estilo de vida saludables que facilitarán el mantenimiento a largo plazo de la reducción ponderal.

Para ello, la Unidad está dotada con tecnología puntera que permite la valoración y corrección del riesgo cardiometabólico y cuenta con un programa para niños obesos que incluye, no sólo la evaluación de las alteraciones vasculares y metabólicas, sino también la intervención multidisciplinar mediante el ejercicio físico, el consejo nutricional y el apoyo psicológico, así como el tratamiento farmacológico cuando se requiera.

El proceso asistencial del Programa PAIDO se inicia tras la detección de los niños obesos, que son remitidos a la Unidad donde se les realiza una exploración física específica e individualizada que analiza y relaciona todos los aspectos patológicos presentes en el niño obeso: antropometría, problemas cardiovasculares, endocrinos, digestivos, respiratorios… Asimismo, se le practican pruebas complementarias con un análisis del perfil lipídico, metabólico, así como de la función hepática y renal. El perfil vascular se realiza mediante la aplicación de tecnología puntera en la evaluación vascular no-invasiva.

Entre las diferentes pruebas, cabe señalar que la Unidad contra el Riesgo Cardiovascular en niños y adolescentes es pionera en España en desarrollar una prueba específica de medición y seguimiento ambulatorio de la presión arterial en este colectivo de la población, conocida como MAPA (monitorización ambulatoria de la presión arterial).

Para su realización se coloca al paciente un dispositivo portátil de medición que recoge las medidas de presión arterial durante 24 horas con una secuencia de lectura de cada 20 minutos. Estos datos son posteriormente analizados por el especialista y, de confirmarse un caso de hipertensión, se procede a realizar un estudio vascular del niño que incluye análisis de morfología y velocidad de la onda del pulso, lo que proporciona datos sobre la función arterial, ecocardiograma, ecografía de la carótida y evaluación de la función del riñón.

La valoración del estado de forma física del paciente obeso se ha incorporado recientemente. Durante las pruebas, que se realizan en el Laboratorio de Fisiología del ejercicio físico ubicado en el servicio de Pediatría, los niños van equipados con una camiseta biomédica, desarrollada por la empresa Nuubo y el grupo de Bioelectrónica del Instituto I3BH de la UPV, que permite medir en tiempo real la actividad Cardiaca, el movimiento que realizan así como el consumo de energía del niño. Durante la prueba el niño es monitorizado también con un dispositivo de calorimetría indirecta que mide la respuesta metabólica del niño (frecuencia respiratoria, consumo de oxígeno), un pulsioxímetro para medir el oxígeno que circula por la sangre y el ritmo cardíaco, y un podómetro para contar los pasos que dan los chavales en cada uno de los ejercicios. Además se lleva a cabo una exploración biomecánica realizada por fisioterapeuta para detectar posibles alteraciones del aparato locomotor o de hábitos posturales y/o dinámicos.

Además de estas medidas, se realizan al niño una serie de cuestionarios diseñados por el Laboratorio de Psicología y Tecnologia (LabPsiTec), de la Universitat Jaume I y la Universitat de València, para valorar la motivación frente a la realización de actividad física antes de la prueba y su grado de satisfacción después de realizar cada uno de los ejercicios que la componen.

Con estas pruebas, podemos conocer el estado de forma física del paciente (fitness) muy importante conociendo el valor pronóstico de este dato. Además podemos detectar problemas del aparato locomotor o cardiorespiratorio que puedan limitar al niño/adolescente en la práctica de ejercicio físico. Esto permite pautar el tratamiento rehabilitador que posteriormente permita al paciente reiniciar la actividad. Además podemos conocer información sobre la vivencia subjetiva del paciente ante el ejercicio, pudiendo intervenir también desde un punto de vista psicológico en aquellos pacientes en los que la tolerancia a la actividad física sea muy baja.

Los resultados de toda esta valoración integral, permitirán emitir un diagnostico preciso, estratificar el riesgo de cada paciente de sufrir enfermedades cardiometabólicas y adaptar el tratamiento dependiendo de si el niño presenta comorbilidad asociada a la obesidad.

Además de la actividad asistencial, la Unidad está desarrollando diferentes líneas de investigación dirigidas a estudiar los mecanismos implicados en el desarrollo del riesgo cardiometabólico en niños y adolescentes ligados a la obesidad de indudable beneficio para el Programa de Atención Integral de la Obesidad Infantil (PAIDO). Por ejemplo, investigaciones que contemplan una vertiente eminentemente clínica junto a acciones traslacionales de la clínica al laboratorio, que es la que tiene como objetivo analizar el efecto que el peso con el que el individuo nace puede tener en el desarrollo de enfermedades cardiometabólicas a lo largo de la vida. También desarrollan investigación básica que busca profundizar en los orígenes y primeras etapas de la obesidad y la enfermedad cardiovascular o realizan estudios genéticos.

En el ámbito asistencial, cabe señalar que la Unidad ha desarrollado programas especiales para facilitar la consecución de los objetivos terapéuticos del Programa de Atención Integral de la Obesidad Infantil (PAIDO) y que permiten que el pequeño reciba un tratamiento personalizado:

• Programa de nutrición saludable: Su principal función es determinar los hábitos alimenticios del niño obeso y favorecer el cambio a unas pautas de alimentación saludables, para lo cual es necesaria la implicación de los padres o tutores con tres niveles de actuación: talleres de intervención nutricional, talleres de cocina saludable y talleres sobre la alimentación y su entorno. Estos talleres se realizan gracias al apoyo de la Cooperativa Consum y bajo la supervisión del Dietista de nuestra unidad.

• Programa de educación física: Con una periodicidad de tres sesiones por semana y una duración de sesenta minutos cada una, los pequeños participan en un programa adaptado en el que a través de ejercicio se busca disminuir la grasa y aumentar la masa muscular. Son actividades que el niño puede realizar también en casa, con el fin de que puedan alcanzar una dinámica diaria de trabajo físico, y cuya intensidad empieza siendo baja y aumenta de forma progresiva conforme mejora la condición física del pequeño. Toda la actividad realizada por los menores se controla con pulsímetros facilitando así la monitorización constante de las evoluciones de los niños. El diseño del programa, ha sido realizado en coordinación con el departamento de Fisioterapia de la Universidad CEU Cardenal Herrera. Recientemente se ha incorporado al programa la utilización de las nuevas tecnologías como medio de aumentar la actividad física, en colaboración con las Universidades de Valencia-Estudi General y Jaume I de Castellón y el Laboratorio LabHuman, de la Universidad Politécnica de Valencia.

• Talleres de pintura: Grupos de 25 niños en los que se contempla el trabajo de pintura colectiva como mecanismo de desarrollo de la labor de equipo y en los que también se aprende a trabajar con música y a utilizar técnicas de relajación y respiración. Estos talleres se realizan con la colaboración de la artista Cari Roig, perteneciente al IVAM.

• El Programa de Atención Integral de la Obesidad Infantil (PAIDO) está concebido como un proyecto multidisciplinar en el que la Unidad actúa como eje vertebrador coordinando la participación de los diferentes agentes que intervienen en el manejo de la obesidad en este colectivo de la población. Así, la Unidad está coordinada con los centros de salud de la Comunidad Valenciana, que derivan a la Unidad contra el Riesgo Cardiovascular en Niños y Adolescentes del Servicio de Pediatría del Consorcio Hospital General Universitario de Valencia a cualquier paciente obeso con riesgo cardiovascular. La interconexión con los profesionales de Atención Primaria permite desarrollar una valoración clínica previa que facilita el posterior diagnóstico.

La Unidad contra el Riesgo Cardiovascular en niños y adolescentes, impulsora del Programa de Atención Integral de la Obesidad Infantil (PAIDO), cuenta ya con una experiencia clínica perfectamente integrada dentro de la actividad asistencial del Hospital General de Valencia y ha cimentado su presencia como miembro del Ciberobn y la Red Europea de Excelencia para el estudio de los orígenes de la hipertensión arterial esencial. Así, la trayectoria y reputación científica construida en los últimos años garantiza la total sostenibilidad y continuidad del Programa en el tiempo.

PRESCRIPCIÓN DE EJERICICIO Y ALIMENTACIÓN SALUDABLE PARA NIÑOS CON SOBREPESO/OBESIDAD/SEDENTARISMO Y SUS FAMILIAS

Mur Camón, JM (4); Castro Viñuales, I (4) ; Rodríguez Arregi, R (3); Ensenyat Suté, (3); Serra Paya, N (3) ; Miret Montané, M; (2) Barranco Montane, S (1); Lalueza Lafuente, E (2).

(1) *Departamento de Salut de Lleida*

(2) *Instituto Catalan de la Salut*

(3) *Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña*

(4) *Región Sanitaria de Lleida. Asociación NEREU. Ejercicio físico y alimentación saludables.*

Texto:

A continuación, se describe el Programa Nereu, intentando resumir el trabajo realizado a lo largo de estos 5 años de trabajo en la lucha por la prevención y tratamiento del sedentarismo, sobrepeso y obesidad infantil en la Región de Lleida.

7. Materiales y métodos

.	Presentación y situación actual.	8.	Implicación y sinergias
.	Introducción	9.	Evaluación del proceso y resultados.
.	¿Qué es el NEREU?	10.	Continuidad y sostenibilidad
.	¿Quiénes somos?	11.	Planteamiento innovador
.	Evolución.	12.	Equidad y perspectiva de género
.	Implementación y funcionamiento.	13.	Conclusión

Exposición Oral:

El día de la exposición se utilizará un power point para tener un soporte visual y sea más fácil para los participantes seguir los contenidos del Programa

Presentación y situación actual

La obesidad es un importante y creciente problema de salud pública de las sociedades desarrolladas, en la cual *"somos responsables de una generación que hoy tiene sobrepeso que desencadenará graves enfermedades el día de mañana".*

La situación a nivel mundial es de gravedad y debemos trabajar para una solución, la Encuesta de Salud de Cataluña y el Plan de Salud así lo recogen y el Programa NEREU quiere formar parte de la solución a este problema.

ISBN 978-84-939424-0-3

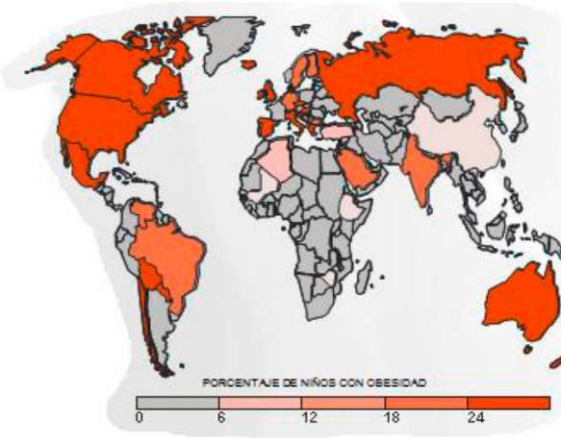
En colaboración con los profesionales de los Centros de Atención Primaria, que hacen la preinscripción, disponemos de un equipo multidisciplinar que dará herramientas a las familias para intentar mejorar sus hábitos de actividad física y alimentación.

Introducción

La Encuesta de Salud de Cataluña del año 2006 señala que el ocio sedentario en la población infantil se encuentra alrededor del 75 % (1). Se entiende por ocio sedentario ver la televisión o jugar con video juegos cada día un mínimo de 2 horas diarias. No se observan diferencias entre niños y niñas pero si que es superior en clases sociales más desfavorecidas o cuando la madre tiene un nivel de estudios bajo.

Cada vez hay más estudios que demuestran la influencia del sedentarismo sobre el desarrollo de las enfermedades más prevalentes de la sociedad moderna.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha publicado un informe en el cual sitúa la inactividad física cono uno de los principales factores de riesgo y causa de muerte, sobretodo en países industrializados.(2)



Para hacer frente a la tendencia de crecimiento de la obesidad, el Departamento de Salud (2006) ha desarrollado un Plan Integral para la promoción de la salud mediante la actividad física y la alimentación saludable (PAAS) que comporta: (3)

1.- Desarrollar acciones informativas, educativas e intervenciones sobre los problemas *derivados de determinados estilos de vida.*

2. - Sensibilizar a la población para que perciba como asumibles opciones que promuevan la salud mediante la práctica regular de actividad física y de una alimentación saludable.

3. - Promover acuerdos y compromisos en los diferentes ámbitos para potenciar estrategias de cooperación, para ser más eficientes en la utilización de recursos.

El Plan de Salud de la Región Sanitaria de Lleida, en el eje de acciones comunitarias para la salud, presenta como intervención relacionada con la actividad física: implantar el PAAS, continuando con las iniciativas de prescripción de la actividad física en población infantil (NEREU) y en población adulta (PAFES).

En este sentido cooperativo entre disciplinas y organizaciones, el Departamento de Salud y el INEFC de Lleida, y ahora con la Diputación de Lleida suman esfuerzos y apuestan por este proyecto. Los ámbitos de actuación del Programa NEREU son el comunitario y el escolar, por ello es importante el trabajo se desarrolla en conjunto con los servicios asistenciales de atención primaria y el Departamento de Educación.

A todos estos esfuerzos se suman los Ayuntamientos y empresas relacionadas con la comercialización de fruta dulce o productos deportivos, ayudando a dinamizar el programa más allá de la intervención con actividades complementarias que motiven a los niños/as y jóvenes.

Además el Programa se distingue y es lo que le da un valor añadido es el trabajo con las familias, un programa de asesoramiento diseñado para complementar la intervención de los niños y niñas. Esta participación de los padres y madres es básica para acercar el núcleo familiar a estilos de vida más saludables que se puedan mantener a medio y largo plazo.

Exerckl fMc I alimenticio saludables

¿Qué es el Programa NEREU?

Es un programa de **prevención** y **tratamiento** de sobrepeso/obesidad y sedentarismo infantil mediante la promoción y **prescripción de ejercicio físico y alimentación saludables** para niños, jóvenes y sus familias.

Su principal objetivo es Producir (y mantener) un cambio de hábitos en actividad física y alimentación en niños y jóvenes con sobrepeso y sus familias.

Trabajando sobre los tres pilares básicos del Programa (Ejercicio, alimentación y hábitos) detallamos los objetivos específicos:

Ejercicio físico

Aumentar y vivenciar la práctica deportiva, siempre adaptando el deporte al niño y no al contrario.

Producir un cambio en el patrón de ejercicio físico en las familias y reducir las actividades sedentarias.

Mejorar la condición física, las habilidades motrices de los niños y niñas.

Alimentación saludable

Concienciar de la importancia de una alimentación saludable, en cantidad y calidad.

Producir un cambio en el patrón alimentario de las familias y promover una alimentación variada y saludable.

Educación de hábitos

Aumentar el conocimiento de los beneficios fisiológicos, psicológicos y sociales que comporta la práctica de actividad física regular

La filosofía que transmitimos y la sobre todo lo que ven los niños es que deben ***jugar, moverse y sobre todo divertirse.*** Si no lo conseguimos, adaptamos todo para que así sea.

Nuestros resultados se consiguen gracias al equipo multidisciplinar con el que se trabaja y se lleva a cabo el NEREU. Es importante que intervengan todos los ámbitos

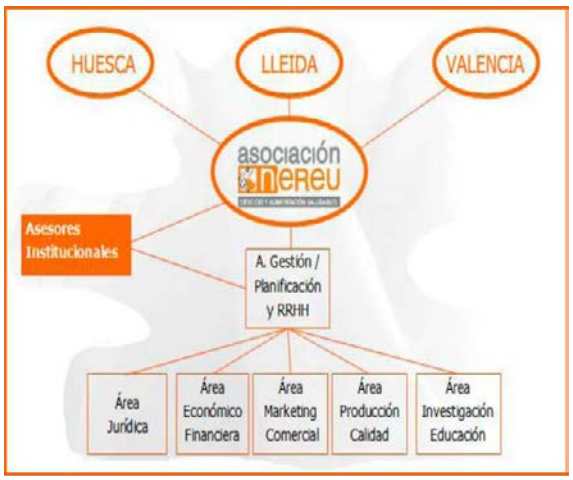
donde esté presente la salud y así obtengamos el impacto deseado.

Ayuntamientos, CAPS, Universidades, centros escolares y sobre todo el entorno familiar.

¿Quiénes somos?

La Asociación NEREU es una entidad no lucrativa formada por un equipo interdisciplinar de profesionales que trabaja para promocionar hábitos saludables en las familias.

La Asociación NEREU desarrolla el Programa NEREU a nivel nacional como una herramienta de prevención y tratamiento del sedentarismo, sobrepeso y obesidad infantil.



MISIÓN

PROMOCIÓN DE HÁBITOS SALUDABLES EN LAS FAMILIAS PARA LA PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO DEL SEDENTARISMO/SOBREPESO/OBESIDAD A NIVEL NACIONAL

VISIÓN

PROGRAMA DE REFERENCIA PARA MEJORAR LA CALIDAD DE VIDA DE LAS FAMILIAS.

VALORES

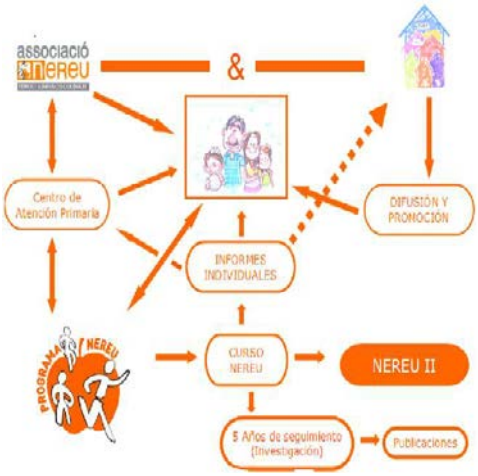
COOPERACIÓN, ORGANIZACIÓN, MOTIVACIÓN (AUTOESTIMA), PACIENCIA, LIDERAZGO, ILUSIÓN E IMPLICACIÓN, COMPAÑERISMO, ENTREGA Y SUPERACIÓN.

Evolución

El Programa NEREU ha pasado por etapas desde su inicio. El proyecto inicial surge en 2006 desde el INEFC de Lleida y formará parte de un planteamiento investigador sobre obesidad: factores de riesgo cardiovascular donde se valoraba como influía la actividad física en los niños con este trastorno de salud.

En 2007 El Departamento de Salud de Lleida desde su objetivo de descender la obesidad infantil y reducir las enfermedades crónicas derivadas, prioriza el Programa NEREU como herramienta de salud contra la obesidad infantil e incorpora a los pediatras/prescriptores y a los enfermer@s/educador@as como asesores de las familias en alimentación. Este tipo de actividades educativas se encuentran dentro de "actividades comunitarias". Actividades en forma de charlas, pequeños eventos, ponencias, etc. que los profesionales sanitarios desarrollan fuera de la consulta para todo tipo de poblaciones. El programa es más completo y se aplica a un Plan de Barrios donde las familias son socialmente de clase baja y sorprendentemente consigue un éxito rotundo. Es por ello que en el año 2008 se amplia a toda la ciudad de Lleida contando con 60 participantes, pasando a consolidarse con otras 60 familias en el 2009. De ahí surgió la Asociación Nereu, fruto de la implicación de estas familias que habían encontrado un apoyo en su incapacidad de inculcar la actividad física y la buena alimentación en su entorno familiar.

En el curso 2010/11 se incluye el apoyo de otra institución pública importante. Una partida presupuestaria de la Diputación destinada a salud que ayuda a cubrir las necesidades económicas del programa. Los beneficiados de esta línea de subvención solo pueden ser los Ayuntamientos y son estos los que una vez conocida la propuesta, deciden si la quieren aplicar en su municipio o no.



Actualmente el NEREU se desarrolla en las capitales de comarca (Lleida, Tárrega, Mollerussa, Balaguer, Les Borges Blanques y Cervera) y con la confirmación del apoyo de la Diputació de Lleida, el Programa NEREU se amplía todas las localidades de la provincia que contienen Centro de Atención Primaria abarcando más del 60% de la provincia.

Implementación y funcionamiento del programa

Con el siguiente cuadro queremos resumir la estructura de trabajo del Programa NEREU, la cual se ha ido mejorando y adaptando a las nuevas propuestas.

Actualmente el protagonismo y control recae sobre la Asociación, pero esto es debido gracias al apoyo del Departamento y Diputación de Lleida.

La base recae en trabajar en red, trabajar con un equipo multidisciplinar unido y vinculado a la filosofía NEREU, es decir, trabajar para mejorar la calidad de vida de las familias. Por ello, si hay alguna localidad interesada contacta con la Asociación creando un lazo de unión

que en Lleida se mantiene gracias a la Diputación y la partida presupuestaria que facilita a la localidad (Ayuntamiento).

Realizado el primer contacto con la Asociación que cuenta con el apoyo de Instituto Catalán de la Salud y del Departamento de Salud se pone en funcionamiento y desde el CAP se realiza la preinscripción de familias interesadas. Además, desde el ayuntamiento se realizan acciones de difusión y promoción para dar a conocer el Programa en la localidad.

Ya reclutadas las familias se realiza un reunión para formalizar y explicar mas detalladamente el NEREU, el esfuerzo de todos los profesionales vinculados, de las entidades públicas,... para que la asistencia a dicho programa sea lo más alta posible. Además de firmar su compromiso a la participación.

A partir de esta reunión comienza el Programa, 9 meses de prevención y tratamiento del sedentarismo y sobrepeso, realizando en este periodo un seguimiento familiar individualizado, una memoria grupal y un tratamiento estadístico para investigación, la cual se realiza y valora desde el laboratorio de Valoración Funcional del INEFC de Lleida.

Y por último, el mayor éxito del Programa, es decir, el 80 % de los niños adquieren el hábito de practicar actividad física, y han creado el NEREU II, una misma filosofía de trabajo: Moverse, jugar y disfrutar porque saben y reconocen la importancia en su salud.

Materiales y métodos utilizados para su desarrollo

Se han elaborado dos propuestas diferentes para trabajar en todo el territorio de la provincia de Lleida con la misma filosofía de trabajo y el mismo objetivo “calidad de vida activa y saludable en niños/jóvenes y sus familias”.

NEREU SALUT **UNIDAD NEREU**

En todo momento la coordinación del equipo Nereu se encarga de homogeneizar el programa donde se implanta, fomentando una filosofía de trabajo que intenta adaptarse a las peculiaridades de cada municipio.

Las dos son susceptibles de ser elegidas por las localidades, pero será el equipo NEREU el que asesorará y adaptará cada propuesta a la localidad.

NEREU SALUT: PRESCRIPCIÓN DE EJE RCICIO FÍSICO Y ALIMENTACIÓN SALUDABLE PARA NIÑOS/AS CON SOBREPESO/OBESIDAD/ Y SEDENTARISMO, Y SUS FAMILIAS.

Esta propuesta se piensa como tratamiento y prevención de obesidad y sedentarismo infantil desde una perspectiva sanitaria implicando más a los equipos de pediatría. Estos poseen una herramienta contra este tipo de trastornos tan perjudiciales a largo plazo y por los que los que salud pública está tan preocupada a nivel económico.

UNIDAD NEREU

Esta propuesta va destinada a promociona en las poblaciones más pequeñas la actividad física y la alimentación saludable. Dirigida a las escuelas y todo tipo de niños y jóvenes tengan o no obesidad/ sobrepeso o sedentarismo), pero con una participación activa de las familias.

Funcionamiento de las propuestas:

Una vez que el Ayuntamiento/Localidad decide poner en marcha el NEREU se seguirán los siguientes pasos.

1. Formación de los profesionales sanitarios y técnicos deportivos que vayan a trabajar con nosotros o les interese el programa. Consiste en un curso de 20 horas donde los profesionales entienden que es el Nereu, como deben trabajar, transmitirles la filosofía de trabajo en equipo creyendo en lo que hacen, etc. Además está certificado por el IES (Instituto de educación para la salud y por el INEFC proporcionando créditos a nivel universitario y de oposiciones)

2. Difusión del programa en la localidad mediante carteles, noticias en prensa local, radio local, trípticos en centro de salud, centros escolares, ayuntamiento, centros sociales, etc.

3. Desde el CAP, los pediatras recetan ejercicio y buena alimentación a aquellos niños que cumplan una serie de requisitos para la inclusión al programa.

a. En edades de 8 a 14 años.

b. Con un factor de riesgo: sedentarismo, sobrepeso/obesidad o por diferentes características que el pediatra valora positiva su participación (autoestima, valores, etc.)

c. La familia se comprometa a asistir al asesoramiento familiar.

4. Las familias se inscriben por dos vías: a través de la pagina web (http://nereu.inefc.es) o echando un tríptico en unas cajas que hay en los CAPS

5. Desde la dirección del programa se les llama telefónicamente y se les cita para una reunión informativa donde ya se formaliza la inscripción y se entrega un informe médico de su pediatra.

Una vez empezado el programa este tiene dos partes diferenciadas:

1. Intervención con niños: los niños realizan una hora de ejercicio tres días a la semana en la que se incluye una parte teórica de alimentación dentro de las 100 sesiones que se realizan.

2. Asesoramiento: los padres/madres/tutores reciben información teórico- práctica una hora semanal de ejercicio por un profesional de Ed. Física y de alimentación por un/a enfermero/a. Alternando una semana de ejercicio y otra de alimentación. 22 sesiones

En ocasiones se cambian los papeles o unimos a las familias para realizar actividades juntos. Además durante el curso hacemos actividades extras como visitar al F.C.Barcelona, esquí de fondo, Aquopolis y colonias de verano.

Dosier informativo (profesionales)

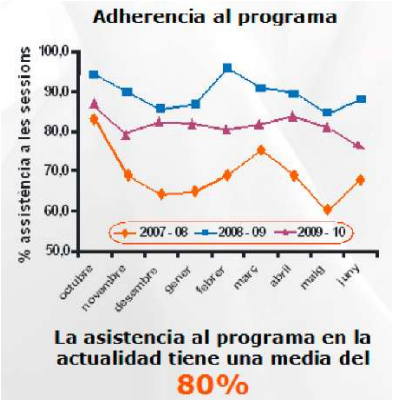
Ficha de inscripción (familias)

Página Web (difusión)

Implicación y sinergias de los diferentes sectores participantes

Los integrantes de la red local necesaria para implementar el programa Nereu son:

Ayuntamientos-Diputación Provincial-Departamento de Salud-Departamento d'Educació-Universidad de Lleida-INEFC-Asociación Nereu-Industria alimentaría y del deporte



La implicación y responsabilidad de cada uno de ellos se puede resumir de la siguiente manera:

• INEFC y Departamento de Salud desde el inicio, incluyendo el programa en el Plan de Salud horizonte 2010, como acción comunitaria para reducir la prevalencia de obesidad infantil. Los profesionales de atención primaria son los responsables del reclutamiento y tienen un retorno de información sobre la evolución del niño/a al final del curso.

• Ayuntamientos: Su implicación ha permitido la normalización de este programa dentro de la programación de actividad física de los municipios, con el valor añadido que supone como tratamiento de un factor de riesgo. Han asumido la contratación de técnicos deportivos y han cedido pabellones municipales.

• Diputación Provincial de Lleida: ha permitido la extensión del programa dotándolo económicamente, favoreciendo así la equidad territorial.

• Departamento d'Educació: ha cedido espacios y ha colaborado en la derivación de niños/as que pueden beneficiarse del programa.

• Asociación Nereu: Gestiona todas las actividades complementarias como la esquiada, las colonias, visitas a clubs deportivos. Realiza los contactos con federaciones deportivas y entidades locales en vistas a una posible continuidad de los niños/as en actividades deportivas.

Colaboraciones:

• Industria alimentaria: cooperativas de fruta (Fruilar), gremio de panaderos...

• Empresas de ámbito deportivo: Federaciones catalanas y nacionales, FC Barcelona, RCD Español, U.E. Lleida, Aramon Cerler, Aquopolis, Segre Mitjá, Barri Ball,.

Evaluación del proceso y resultados: metodología, indicadores e impacto sobre la salud de la población diana

La finalidad y objetivo general del programa es *Producir (y mantener) un cambio de hábitos de actividad física y alimentación en niños/as y jóvenes con sobrepeso y sus familias.* Los hábitos de alimentación y ejercicio físico son los pilares básicos que se quieren modificar con el programa, sin olvidar que si los niños/as no se divierten y disfrutan es imposible conseguir el movimiento y la motivación, tanto de ellos como de sus familias.

Las valoraciones y parámetros que evaluamos son:

- Estilo de vida: hábitos alimentarios y de actividad física
- Condición física
- Valoración antropométrica
- Valoración de autoestima
- Asistencia al programa y satisfacción
- Seguimiento durante 5 años

Adherencia a la actividad física

Total Rartlclpantes	34 Familias	1T4 Familias	31S Familias	Más de 1.000 Familias |
Practican actividad física		84	Actividad física regular y superwisada	
Total Perso nias	Aprox.140	Aprox .TOO	Aprox.1.300	Aprox. 4.000 I

Podemos decir que un SO °/o de los niños han adquirido el hábito de hacer ejercicio

*Además obtienen una notable mejoría en su condición física, en su autonomía alimenticia de que deben y no deben comer y sobre todo aumentan su grado de autoestima tan importante a su edad.

Las valoraciones, test y encuestas se pasan al principio (test inicial) y al final del programa (test final). Se obtienen los datos que evalúan el programa y se redacta el informe individual. Este informe lo recibe la familia y el equipo de pediatría, que lo incorpora a la historia clínica informatizada del niño/a.

Anualmente se elabora una memoria, que recoge los resultados obtenidos en los grupos de niños/as.

A lo largo de estos 5 años de trabajo, el NEREU ha obtenido un gran reconocimiento gracias a los resultados obtenidos. Las pruebas de valoración física, antropométrica, alimenticia, de autoestima y de hábitos de vida son los indicadores de estos buenos resultados.Resultados que han dado lugar a premios importantes como Premio PAAS como mejor proyecto de Cataluña en el ámbito sanitario, finalistas Estrategia NAOS y Primer Premio PACAP en actividades comunitarias de entre 74 proyectos en Vitoria.

Continuidad y sostenibilidad del proyecto prevista en los próximos años. Financiación económica con la que se cuenta para desarrollarlo

La continuidad y sostenibilidad actualmente está garantizada por el apoyo del Departamento de Salud de la Generalitat de Cataluña y la Región Sanitaria Lleida, así como por la financiación por parte de la Diputación con una línea de ayudas a los Ayuntamientos relacionada con promoción de la salud y de los hábitos saludables.

Planteamiento innovador y original

El planteamiento del programa Nereu centra su trabajo en tres pilares: **ejercicio, alimentación y educación.** El niño/a los asimila como moverse, jugar y disfrutar. Así conseguimos una programación lúdico-deportiva en la cual el deporte se adapta al niño/a y nunca al revés.

Las familias, tras su participación en el curso, se pueden asociar y dicha asociación funciona como grupo de ayuda mutua, en el cual intervienen a modo de pacientes expertos los padres, las madres y los ex alumnos/as que pueden llegar a colaborar como monitores.

Los profesionales encargados de la intervención y del asesoramiento son de disciplinas variadas como: licenciados/as en ciencias de la actividad física y del deporte, enfermeras/os, pediatras, psicólogos, dietistas/nutricionistas... creando **un trabajo en red** completo e ideal para lucha contra la obesidad infantil.

Su misión es ayudar a las familias a mejorar su calidad de vida y ser una herramienta de salud reconocida contra la obesidad infantil.

Equidad y perspectiva de género

No se realiza un trabajo específico de género, edad, etnias,... porque se trata de un programa para todos los/as niños/as y jóvenes con sobrepeso, obesidad o sedentarismo. Se intenta normalizar la situación, por lo cual durante el curso se realizan jornadas, excursiones, cursos y colonias que están abiertas a todo aquel que quiera modificar o aprender unos hábitos saludables.

Con la colaboración de los Ayuntamientos, los/as participantes pueden tener una continuidad para los años sucesivos después del año Nereu ya que la oferta municipal acostumbra a ser amplia en todo lo referido a actividad física extraescolar. Para aquellos que lo prefieran, la asociación pone a su disposición cursos Nereu con una cuota mensual para mantener el hábito adquirido.

Conclusión

NEREU es un estilo de vida, Nereo en griego significa metamorfosis, y para que esta suceda se han agrupado un gran número de profesionales que creen en esta filosofía de trabajo para prevenir y tratar una de las mayores epidemias de la actualidad.

Nos basaremos para ello en jugar, moverse y disfrutar, algo que no se debería haber perdido pero que sino nos fijamos en los patios del colegio, en las plazas de los pueblos y en los parques observaremos que las meriendas, los juegos e incluso el tiempo en ellos, ha desaparecido creando una infancia sedentaria y acomodada.

Por ello el Programa reúne estos 3 pilares, para volver al estado de bien estar que hay tras realizar ejercicio, para volver a ese estado de salud con las comidas saludables, y que lo conseguiremos si tratamos en la familia. Si la familia cree en nosotros como profesionales lo conseguiremos.

Podría añadir más valores diferenciadores y el porque debería haber un NEREU en cada localidad, pero la verdad que es difícil de comprender si antes no eres consciente del problema.

Se trabajara en equipo, adaptaremos el programa a la localidad, a la familia, se realizará un seguimiento individualizado durante 5 años, se obtienen gracias al trabajo unos resultados avalados y acreditados científicamente, pero será la formación unida a la ilusión por confiar en el NEREU la que haga cambiar familias y que estas te lleven en sus recuerdos por volver a tener una sonrisa.

Referencias Bibliográficas

1. Encuesta de Salud de Cataluña 2006 (ESCA). Departamento de Salud, 2006
2. Organización Mundial de la Salud. The World health report 2002: Reducing risks promoting healthy life. Ginebra, 2002.
3. Pla Integral per a la promoció de la Salut mitjangant l'activitat física i alimentació saludable (PAAS). Departament de Salut, 2006

Terapias en Obesidad infantil: Estudio de los videojuegos activos como promotor del ejercicio físico

Guixeres J[1], Alvarez J[2], Alcañiz M[1], Lurbe E[2], Saiz J[1]
1 Instituto Interuniversitario de Investigación en Bioingeniería y Tecnología Orientada al Ser Humano (Universidad Politécnica de Valencia), España;
2 Unidad de Riesgo Cardiovascular, Servicio de Pediatría, Consorcio Hospital General universitario de Valencia, CIBER Fisiopatología Obesidad y nutrición (CB06/03), Instituto de Salud Carlos III

Resumen.

La obesidad en niños y adolescentes es un problema de enorme magnitud y en aumento. El tratamiento pasa por la adquisición de unos hábitos alimentarios saludable, el incremento de actividad física y la integración de estos nuevos hábitos en su estilo de vida. Las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (adaptadas de los resultados de revisiones de la bibliografía científica realizadas por el American College of Sports Medicine y la American Heart Association (2007), y por Strong et al. (2005)) son de realizar al menos 30 min de actividad física moderada al dia y en niños y adolescentes suma otros 20 minutos de actividad vigorosa 3 días en semana. Frente a esto, la realidad es que los niños son cada vez más sedentarios y pasan más tiempo viendo la televisión y jugando a videojuegos. Esta atracción de los niños y adolescentes por los videojuegos y las nuevas tecnologías es lo que da sentido a su valoración como posible medida terapéutica.

La utilización de los videojuegos para mejorar la salud y la forma física se denomina “Exergaming”. El término surge tras combinar las palabras “exercise” y “gaming”. Se refiere a la realización de ejercicios y actividades físicas mediante el uso de los juegos digitales como parte del entrenamiento y para motivar al usuario en un determinado sentido. Sólo un pequeño número de actividades de tipo "exergaming" consiguen que el niño realice una actividad física de intensidad moderada. Dentro de la disparidad de resultados obtenidos hasta la fecha son pocos los estudios que analizan los diferentes efectos del "exergaming" en niños obesos. Se necesitan más estudios de alta calidad aleatorios y controlados para evaluar la efectividad y sostenibilidad del “exergaming” así como su posible interés como herramienta clínica y en la promoción de la actividad física como parte del tratamiento de la obesidad infanto-juvenil.

El objetivo de este estudio es obtener información sobre el gasto energético, la respuesta metabólica, cardiovascular y cognitiva de niños con sobrepeso y obesidad frente a ejercicio físico basado en nuevas tecnologías (exergaming), frente a ejercicio “convencional”. Estos resultados, permitirían a los pediatras valorar la adecuación de utilizar estas nuevas herramientas terapéuticas para promocionar y favorecer el ejercicio físico entre estos pacientes

Antecedentes.

La obesidad infantil se ha convertido en un problema de Salud Pública. En los países desarrollados ha sufrido un incremento considerable (1) en las últimas décadas, debido a diferentes factores, entre los que destacan los cambios en los estilos de vida hacia hábitos más sedentarios e ingestas inadecuadas (2). Este aumento también se ha producido en España. Según el estudio enKid (3) (único estudio epidemiológico observacional de diseño transversal reciente), se estima que la prevalencia de obesidad en el 13,9% y la de sólo sobrepeso 12,4%. Estas cifras parecen haberse disparado desde e0l año 2004 y en sólo 6 años, según el último informe de la OCDE (2010), en España un 33% de los niños y adolescentes sufren sobrepeso (Sobrepeso+obesidad)(4)

Teniendo en cuenta que diversos estudios parecen indicar que los niños obesos tienen aumentada su probabilidad de convertirse en adultos obesos (5,6,7), y que la obesidad infantil se asocia ya desde su inicio a diversas comorbilidades tales como alteraciones del metabolismo lipídico, resistencia a la insulina-DM2 e Hipertensión (8), es fundamental una intervención temprana en este importante grupo de pacientes.

Como respuesta a este problema, se crea en el Consorcio Hospital General Universitario de Valencia la Unidad Contra el Riesgo Cardiovascular en Niños y Adolescentes (URCV), que es reconocida en el año 2003, unidad de referencia de la Comunidad Valenciana (DOG, Resolución de 7 de mayo de 2003).

El tratamiento del sobrepeso y la obesidad, requiere un abordaje multidisciplinar y se sustenta sobre dos pilares que son: la reorganización de los hábitos alimentarios y la potenciación de la actividad física, estableciendo pautas asumibles y que puedan mantenerse a lo largo del tiempo (9,10). En cambio, el tratamiento quirúrgico o farmacológico en niños, tiene aún una indicación excepcional. No obstante, las revisiones sistemáticas y meta análisis de la literatura disponibles respecto a las diferentes opciones terapéuticas coinciden en señalar la imposibilidad, en el momento actual, de establecer recomendaciones específicas a este respecto, o de precisar los resultados de estas intervenciones a largo plazo (11,12). Esto indica que no existen aún tratamientos o pautas generales probadamente eficaces y que es necesaria la individualización de los tratamientos y continuar en la investigación en este campo.

Por actividad física se entiende cualquier movimiento corporal producido por la contracción del músculo esquelético y que supone un incremento del gasto energético por encima del nivel basal (13). Caminar, jugar en el parque, subir escaleras, cortar el césped…son por tanto, distintas formas de actividad física. El ejercicio físico es una forma de actividad física que se caracteriza por ser planeada, estructurada, repetitiva y que tiene como propósito la mejora o el mantenimiento de la condición física. La contribución de la actividad física a la pérdida y/o mantenimiento de peso corporal es un hecho que actualmente no admite discusión (14,15,16). Otros beneficios constatados de la actividad física sobre la salud son(17,18): 1) reducción del riesgo a padecer enfermedades cardiovasculares como: hiperlipidemias, arterioesclerosis, coronariopatías, diabetes mellitus, hipertensión arterial; 2)mejora de la capacidad cardiovascular y cardiorespiratoria a través del aumento de la capacidad de las cámaras cardiacas, de la hipertrofia excéntrica del miocardio, de la mejora de la función endotelial vascular, de la respuesta vasodilatadora mediada por óxido nítrico, del aumento del VO máximo; 3) Aumento del bienestar psicológico y social, mejora del rendimiento académico, fomento de actitudes saludables frente a conductas o hábitos nocivos (consumo de tabaco, alcohol, drogas). A pesar de todo esto, los principales investigadores nacionales e internacionales (17,18)en obesidad infantil concluyen que en la actualidad no existe un consenso unánime para establecer recomendaciones concretas sobre el tipo y nivel de actividad física necesario para mantener la salud cardiovascular en los niños y adolescentes, y que, específicamente, todavía se desconocen las mejores pautas de ejercicio físico (frecuencia, duración e intensidad) para el tratamiento de la obesidad infantil y juvenil. Esto hace necesario desarrollar herramientas más eficientes para profundizar en el estudio de la respuesta de los niños a las distintas pautas de ejercicio y actividad física.

El término “Exergaming”, se refiere a la realización de ejercicio físico mediante el uso de los juegos digitales como parte del entrenamiento y para motivar al usuario a realizarlo de una forma constante (19). Frente al tipo de ejercicio físico que se ha recomendado hasta ahora como tratamiento de la obesidad infantil (al que nos referiremos como “Tradicional”), que suele consistir en una tabla de ejercicios aeróbicos junto con un periodo de marcha ligera, la actividad basada en la utilización de nuevas tecnologías se postula como alternativa.

Existen pocos estudios en la literatura que evalúen la eficacia real de la utilización de estos juegos como medio de favorecer la actividad física entre niños y adolescentes, y muy pocos que se centren en su utilización como parte del tratamiento en niños obesos (19). En un estudio del Instituto de las Ciencia del Deporte y el Ejercicio de Liverpool (20) se concluye que utilizando las plataformas de juegos activos, se utiliza más energía que los videojuegos sedentarios pero no tanta como jugar al ejercicio real equivalente. En este estudio se contempló que jugar al juego Wii Sports no aportaba la suficiente actividad física para alcanzar la cantidad mínima diaria de actividad física recomendada en niños. El equipo de Tan et al, (21) evaluó la energía consumida en un juego de baile y encontraron que la respuesta cardiorespiratoria era similar a un baile aeróbico de intensidad media-alta pero observaron que el alcanzar las recomendaciones diarias de ejercicio en niños (60 minutos por día)(22) con este tipo de actividad resultaba muy difícil, ya que la duración media de cada partida no excedía los 8 minutos. Maddison et al (23) evaluó el consumo de energía en niños en

videojuegos activos y no activos. Sus descubrimientos mostraron un aumento respecto a la línea base de entre un 120% y un 140% en el HR y la energía consumida cuando los participantes jugaban a juegos activos y que estos valores eran similares a otros tipos de actividades como paseo ligero, jogging y natación. Un estudio reciente realizado en la Universidad de Oklahoma (24) se midieron, en un grupo de 23 niños entre 10 y 13 años, las calorías que quemaban en reposo, mientras veían la televisión y cuando andaban. Los datos obtenidos se compararon después con las calorías quemadas al utilizar los videojuegos Wii Sports y la plataforma de baile Dance Dance Revolution. Los resultados mostraron que los niños gastaban la misma cantidad de calorías que cuando andaban de forma moderada y tres veces más que mientras descansaban. Aunque algunos estudios como el anterior han mostrado datos esperanzadores acerca de los costes energéticos de jugar a este tipo de juegos el coste energético asociado a la realización de esas mismas actividades virtuales en la realidad es más elevado, indicando que este tipo de actividad no puede ser un sustituto de las actividades y deportes reales. Solo un pequeño número de juegos "exergaming" consiguen que el niño realice una actividad física de intensidad moderada. Dentro de la disparidad de resultados obtenidos hasta la fecha son menos aún los estudios que tratan de estudiar los diferentes efectos del "exergaming" en niños obesos (25,26,27,28). Se necesitan más estudios de alta calidad aleatorios y controlados para evaluar la efectividad y sostenibilidad del exergaming así como su posible interés como herramienta clínica.

La explosión de estas tecnologías va a ser imparables en las próximas décadas (Nintendo wii, sistema “Kinect” de Xbox 360, sistema “Move” de Playstation, sistemas comerciales de exergaming (http://www.exergamefitness.com/)). Se hace necesario por tanto el estudiar la eficacia metabólica y de que manera pueden ser eficaces a la hora de aplicarlas en programas de intervención clínica para el tratamiento de la obesidad y para la promoción de la actividad física.

Los principales componentes del gasto energético y aquellos susceptibles de medir en forma independiente, son el metabolismo basal y la actividad física. Son varios los métodos de referencia que se usan para la estimación del gasto energético:

-**Métodos Ambulatorios**: métodos que por su facilidad de uso, su coste permiten estimar de una manera cuantitativa la energía consumida por el paciente debida a la actividad física. Este parámetro se llama PAEE (energy expenditure by physical activity) y este es el factor que establece mayor variabilidad en el consumo energético diario de un ser humano. El balance energético se calcula sumando el metabolismo basal (60-75%) más el consumo debido a la termogénesis (10%) + el consumo debido a la actividad física (10 – 30%). Los tipos de métodos usados son:

- Acelerometría, frecuencia cardíaca ,podometría y cuestionarios.

A este respecto, el instituto I3BH de la Universidad Politécnica de Valencia, que forma parte en el equipo investigador del proyecto, ha desarrollado una camiseta inteligente, capaz de monitorizar de una manera más efectiva la actividad física a través de la aceleración y la frecuencia cardíaca del paciente.

Figura 1 Camiseta Biomédica para el estudio de la actividad física

-Métodos de referencia: son dos los métodos que se toman como referencia en el estudio del consumo metabólico en seres humanos:

- Análisis de agua doblemente marcada (DLW): Análisis de isótopos de oxígeno recogidos en la orina que nos permite calcular de una manera muy precisa el consumo diario total de la persona. Es la medida más precisa pero con coste elevado (29). No nos permite realizar un análisis calórico por actividades (nos proporciona un valor diario total)
- Calorimetría Indirecta (Intercambio de gases): Se basa en la proporcionalidad que existe entre el consumo de O2 y la producción de CO2. Estimar el consumo de O2 en un sujeto por un período determinado mientras realiza una determinada actividad, permite establecer el costo energético de dicha actividad. El examen de calorimetría indirecta se realiza en un analizador de O2 y CO2 en aire espirado, con sistema de auto calibración, conectado a un equipo de recirculación de aire Canopi, y a un computador. Son varios los estudios que han medido el gasto metabólico de pacientes utilizando el consumo de O2 (30,31,32). En la mayoría de los casos se ha enfrentado este valor de consumo de O2 frente a otro tipo de variables para establecer su validez como estimadores del consumo metabólico. Todas las reacciones químicas del organismo se producen en presencia de Oxígeno para liberar Calor y Energía Mecánica. Estas reacciones son las que permiten la realización de las actividades cotidianas. La calorimetría indirecta mide la energía consumida a través del consumo de oxígeno, medida asociada con el metabolismo y al consumo de nutrientes. La evaluación de la capacidad física, se hace principalmente a través de los parámetros cardiorespiratorios, que son los mejores indicadores del grado de estrés físico del organismo, siendo el consumo máximo de oxígeno la medición más útil VO2max. Dado que cuanto mayor sea el VO2 máx, mayor será su resistencia cardiovascular, éste es utilizado como unidad de medida para la capacidad aeróbica. Este será el parámetro que utilizaremos como marcador principal del sujeto al que analicemos. De esta manera gracias a la medición de la calorimetría dispondremos de dos indicadores principales que podremos relacionar con todas las variables antropométricas y fisiológicas del paciente:
  - El gasto metabólico asociado al esfuerzo
  - La capacidad aeróbica del niño

Además de los efectos fisiológicos y sobre la salud física, la actividad física repercute positivamente sobre el bienestar psicológico del niño obeso, aumentando la auto-estima, la satisfacción vital, y la adaptación social (33)(formar parte de clubes o equipos favorece que se establezcan lazos de amistad). La investigación ha mostrado que los niños obesos tienen generalmente baja auto-eficacia deportiva percibida (34) e insatisfacción corporal, y que por esta razón suelen llevar una vida más sedentaria. El principal escollo con el que nos encontramos en la aplicación de la prescripción de hacer deporte en los niños que están en tratamiento, es la falta de motivación. Es necesario, por tanto, establecer programas de actividad física adaptados a las condiciones de cada niño obeso, adaptando las metas, y el nivel de esfuerzo subjetivo, para evitar de esta manera que se sientan desmotivados, y abandonen la práctica.

Los datos obtenidos mediante la medición de gasto metabólico y capacidad aeróbica, aportarían una valiosa información sobre el tipo de ejercicio más adecuado para cada paciente según sus propias características. Esta técnica, podría pasar a formar parte de la evaluación integral del niño y adolescente con sobrepeso u obeso lo que permitiría aplicar una pauta de ejercicio personalizada a fin aumentar la efectividad del tratamiento y reducir los costes hospitalarios. Además nos permitiría ponderar las herramientas ideales para promocionar la realización de actividad física en edad infantil.

Grupos participantes.

De este planteamiento, se desprende el carácter **multidisciplinar** del estudio. Participarán en él, el departamento de Pediatría del CHGUV con la Unidad contra el riesgo cardiovascular en niños y adolescentes, el gabinete médico y el Instituto I3BH de la UPV a través de los grupos de ingeniería de Labhuman y Bioelectrónica y del grupo de psicología Labpsitec de la UJI que forman parte del instituto. Gracias a la unidad dispondremos de una

gran cantidad de sujetos para validar este y futuros estudios. Además podremos aplicar los conocimientos adquiridos con este estudio en el proyecto Etiobe (35) (e-terapia inteligente contra la obesidad infantil) http://www.youtube.com/watch?v=7NfPyjk8ImA), desarrollo fruto de la colaboración de los tres grupos representados en el estudio y de ser miembros de acción CIBER (Centros de Investigación Biomédica en Red) en el área de Biomedicina y Ciencias de la Salud, área prioritaria del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (2004-2007) y de la Iniciativa Sectorial en Salud "Fisiopatología de la Obesidad".

La **Unidad Contra el Riesgo Cardiovascular en Niños y Adolescentes (URCV),** adscrita al Servicio de Pediatría del Consorcio Hospital General Universitario de Valencia es reconocida en el año 2003, unidad de referencia de la Comunidad Valenciana. La unidad recibe unas 500 nuevas visitas al año. Los pediatras que componen el equipo cuentan con amplia experiencia en la valoración y tratamiento de niños y adolescentes con sobrepeso. En la unidad se realizan estudios de alta coplejidad tales como valoración de composición corporal, monitorización ambulatoria de la presión arterial, fenotipado de grandes vasos, ecografía carotídea y ecocardiografía, estudios de función endotelial y poligrafía respiratoria durante el sueño. Además realizan una importante labor de investigación clínica y básica al contar además con el apoyo de un laboratorio de investigación de riesgo cardiovascular en niños y adolescentes (36,37, 38, 39, 40,41 ,42, 43).

El **Instituto de Investigación e Innovación en Bioingeniería (I3B) de la Universidad Politécnica de Valencia** se dedica desde hace muchos años al tratamiento de proyectos de Biomedicina. El grupo de Bioelectrónica del Instituto tiene amplia experiencia en el desarrollo de biosensores y en el desarrollo de plataformas de E-terapia Inteligente contra la depresión, la obesidad o el cuidado de ancianos por citar algunas (44,45,46,47).

El grupo LABPSITEC de investigación psicológica está dirigido por las catedráticas Cristina Botella (Universidad Jaime I de Castelló) y Rosa Baños (Universitat de València). Este grupo ha sido pionero en el uso de nuevas tecnologías para el tratamiento de Trastornos Psicológicos y aumento del bienestar psicológico. Una de las líneas más importantes de este grupo es la que llevan a cabo junto con el Instituto de Investigación e Innovación en Bioingeniería (I3B) en el uso de la Realidad Virtual para el tratamiento de algunas psicopatologías como algunas fobias o Trastornos de la Conducta Alimentaria(35,48,49,50).

El **Departamento de Fisioterapia de la Universidad CEU Cardenal Herrera** de Valencia colabora desde el año 2005 con la Unidad contra el riesgo cardiovascular en el diseño y la aplicación de un protocolo de ejercicio físico en niños y adolescentes con sobrepeso u obesidad.

ESTUDIO videojuegos Activos

El objetivo de este estudio es el determinar la respuesta cardiovascular y fisiológica de niños de población normal y obesa a través del uso de nuevas plataformas para realizar actividad física y evaluar la efectividad de cada una de ellas a la hora de conocer los beneficios y limitaciones de cada una de ellas. Ello permitirá estudiar determinados aspectos claves a la hora de entender mejor la problemática del sedentarismo infantil y de la obesidad infantil, dos de los problemas más importantes a los que se enfrenta la sociedad del siglo XXI. Los aspectos a estudiar científicamente en el estudio serán:

- Continuar con el estudio de las diferencias en la respuesta metabólica y cardiovascular de los niños con obesidad frente a los niños normopeso.
- Estudiar las diferencias metabólicas y fisiológicas de diferentes formas de realizar actividad física (ejercicio normal frente a ejercicio a través de nuevas plataformas "exergaming", es decir , plataformas de ocio que requieren del usuario una realización de actividad física
- Medir la motivación, el interés y la sensación de esfuerzo del niño ante cada una de ellas, este factor es clave para que se genere en el niño un hábito frente a la actividad .

- Validación de la nueva plataforma desarrollada para el proyecto Etiobe por el grupo de Bioelectrónica del instituto I3BH en conjunto con la nueva tecnología de tejidos inteligentes de la empresa NUUBO
- Poder utilizar estas herramientas en los tratamientos clínicos de instauración de hábitos de actividad que estamos trabajando en el proyecto Etiobe
- De estos objetivos ya se desprende el carácter multidisciplinar del estudio. Participarán en el estudio, El departamento de Pediatría del Hospital General de Valencia con la unidad de referencia de riesgo cardiovascular en pediatría de la Comunidad Valenciana, el Servicio Médico y el Instituto I3BH de la UPV a través de los grupos de ingeniería de Labhuman y Bioelectrónica y del grupo de psicología Labpsitec de la UJI que forman parte del instituto.

La prueba se desarrollará en dos partes diferenciadas. Una parte del estudio se realizará en el Hospital General de una manera progresiva donde se medirá a población obesa y la otra parte se realizará en la UPV (en su gabinete médico) donde se medirá a población infantil que participa en la escuela de verano en el mes de julio (Organización y desarrollo de diferentes actividades de ocio y tiempo libre dirigidas a niños y jóvenes de entre 4 y 17 años durante el mes de julio). El protocolo aplicado reproducido será casi idéntico en las dos partes para poder unir los experimentos. Solo variarán principalmente la manera de captación y preparación de los paciente así como las fechas de realización, es por ello que en el documento se separarán en dos partes los puntos que necesiten matizar diferentes aspectos de cada una de las partes del estudio, si no se reseña nada se da por entendido que lo explicado se aplicará por igual en las dos partes.

Metodología.

Población a Estudio:

Muestra de 20 niños-as y jóvenes obesos atendidos en las consultas de la URCV del Servicio de Pediatría del CHGUV. Se compararán los resultados obtenidos en las mediciones y el grado de aceptación de la prueba frente a un grupo control, normopeso que estará formado por 40 niños-as reclutados entre población general infantil participantes en diversas actividades de ocio organizadas por la Universidad Politécnica de Valencia.

Criterios de inclusión: edad de 9-12 años, obeso: IMC >p95 según tablas de Hernandez y Cols Grupo control: Niños/as y jóvenes de 9 a 12 años, normopeso.

Criterios de exclusión: presencia de enfermedad mayor que contraindique la práctica segura de actividad física; presencia de obesidad secundaria a enfermedad endocrina, traumatismos con afectación hipotalámica, tumores, infecciones, síndromes genéticos (Prader-Willi, Carpenter, Alstrom…)

La muestra estará constituida por todos aquellos niños y adolescentes que deseen participar voluntariamente en el estudio. A tal efecto, se les entregará (también a los representantes legales) una hoja informativa en la que se indiquen todos los aspectos relacionados con el estudio (objetivos, metodología, beneficios y riesgos derivados…) .Una vez informados y, si están de acuerdo en participar, deberán firmarla junto al consentimiento de los padres o tutores.

A los sujetos incluidos en el estudio que formen parte del grupo obeso, se les realizará una exploración física y una historia clínica completa, incluyendo antecedentes familiares de obesidad y patología cardiovascular. Se les realizará una encuesta nutricional mediante un recuerdo de 24 horas y un cuestionario de frecuencia de alimentos y se les interrogará sobre el tipo e intensidad de su actividad física semanal según encuesta estandarizada. A los niños controles (normopeso), se les realizará somatometría, recogida de antecedentes personales y familiares (para descartar patología que contraindique ejercicio).

Diseño

La prueba se desarrollará en laboratorios controlados en dos localizaciones diferenciadas. Una parte del estudio se realizará en el CHGUV donde se medirá a población obesa y la otra parte se realizará en la UPV (en su gabinete médico) donde se medirá a población infantil normopeso.

Los dos grupos realizarán una serie de actividades que van desde actividades sedentarias a ejercicios más activos de tipo exergaming (juegos en la wii con movimiento de brazos y juegos de baile con alfombra con movimiento de pies) o de tipo tradicional (ejercicios en cinta de correr con apoyo de escenario virtual frente al usuario) :

Durante la prueba, el paciente llevará colocados una serie de sensores que aportarán la información necesaria para conocer la respuesta metabólica y cardiorespiratoria del sujeto al ejercicio:

1. Una Camiseta Bioelectrónica que llamaremos "TIPS" (Therapy Intelligent Personal Sensor) y que transmitirá inalámbricamente valores de :

- Frecuencia cardiaca y Electrocardiografía (ECG)
- Acelerómetros en los tres ejes, SMA
- Consumo Metabólico estimado

2. Aparato de Calorimetría Indirecta que medirá la respuesta metabólica del paciente:

- Frecuencia respiratoria, consumo de oxígeno ponderado en peso,frecuencia cardiaca, consumo de oxígeno, ventilación total

3. Pulsioxímetro para obtener la saturación de oxígeno en sangre a modo de reloj colocado en el dedo del paciente

4. Presiones Arteriales registradas mediante un manómetro de presión oscilométrico. Todas las medidas de presión se realizarán en determinados momentos durante el protocolo y se repetirán 3 veces .

El supervisor llevará un ordenador portátil o PC con el que conectará el TIPS, almacenará las señales y realizará marcas automáticamente en cada una de las actividades que se desarrollan. Los datos demográficos, la somatometría y la ruta de acceso de los archivos generados así como los que aporten los médicos y psicólogos se irán almacenando en una Base de Datos que se guardará en el equipo de medida en el laboratorio que será procesada posteriormente con algoritmos desarrollados en el I3BH y trabajada estadísticamente.

Ciclo	Acción	Descripción	Duración (seg)	Repeticiones
Ciclo Sedentario (20 min)	Sentado viendo un video	El participante permanece sentado mientras visualiza un video de una manera pasiva. (EN EL CASO DE LA UPV ESTA ESPERANDO MIENTRAS OTRO ESTA YA ESTA JUGANDO). No hay conexión con el FITMATE	600 o hasta finalización en PARTE UPV	1
	Jugando a juego sedentario en la consola	El participante sentado juega a un juego que no implica movilidad en la consola . Se deben anotar los rdos	600	1

3 Tomas de presión arterial y 5 min de pausa mientras se explica el juego				
Ciclo Actividad (50 min)	Jugar a exergaming con consola (mov. Brazos)	El participante de pie juega a un juego que implica movilidad en la consola. Juega (partida al Wii Bowling, WII Tennis y al Wii Boxing). 5 minutos en cada juego. Se debe marcar cuando se comienza cada juego en el software. Se debe anotar los resultados	900	1
	Pausa de 5 minutos y explicación del siguiente juego			
	Jugar a exergaming con consola (mov. Piernas)	Jugar a Dance Dance Revolution con la consola y la alfombra (5 min en nivel básico y 5 min en nivel medio). Marcas en cada nivel. Se debe anotar los resultados	600	
	Pausa de 5 minutos y explicación del siguiente juego			
	Andar en una cinta de correr	Se anda a dos velocidades en una cinta de correr sin parar (5 min a 4.2 km/h y 5 min a 5.7 km/h). Se alternan los pacientes	600	

		en los que durante el paseo la persona puede ver con el mando de la wii colocado en la cintura como un avatar se mueve a su ritmo en un escenario virtual proyectado delante de él		
3 Tomas de presión arterial (5 min)				
Ciclo Recuperación (10 min)	Sentado rellena un cuestionario	El paciente permanece sentado mientras rellena una serie de cuestionarios que le facilita el psicólogo. A los 10 minutos se finaliza automáticamente la conexión con el software del TIPS avisando con un pitido , en ese momento se debe terminar en el FITMATE tambien	50% HRmax	1
3 Tomas de presión arterial (6 min)				
Aprox. 80 min				

Además de las medidas descritas anteriormente, el supervisor le pasará al paciente una serie de cuestionarios diseñados por el grupo de psicólogos de Labpsitec para valorar la motivación frente a la realización de actividad física previo la prueba y el grado de satisfacción tras realizar la prueba en cada una de las plaformas y se dispondrán de información médica anterior del paciente.

Referencias.

1 Wang Y, Lobstein T. Worldwide trends in childhood overweight and obesity. Int J Pediatr Obes 2006;1 (1):11-25

2 Bautista-Castaño I, Sangil-Monroy M, Serra-Majem L. Conocimientos y lagunas sobre la implicación de la nutrición y la actividad física en el desarrollo de la obesidad infantil y juvenil. Med Clín (Barc) 2004;123 (20): 782-93

3 Serra Majem L, Ribas L, Aranceta J, Pérez C, Saavedra P. Epidemiología de la obesidad infantil y juvenil en España. Resultados del estudio enKid (1998-2000). In Serra Majem L, Aranceta Bartrina J, eds. Obesidad infantil y juvenil. Estudio enKid., pp 81-108. Barcelona: Masson, S.A, 2001

4 OBESITY AND THE ECONOMICS OF PREVENTION © OECD 2010

5 Power C, Lake JK, Cole TJ. Body mass index and height from childhood to adulthood in the 1958 British born cohort. Am J Clin Nutr 1997;66: 1094-101

6 Freedman DS, Khan LK, Serdula MK, et al. The relation of childhood BMI to adult adiposity: the Bogalusa Heartt Study. Pediatrics 2005; 115:22-7

7 Whitaker RC, Wright JA, Pepe MS, Seidel KD, Dietz WH. Predicting obesity in young adulthood from childhood and parental obesity. N Engl J Med. 1997;337:869-873.

8 Freedman DS, Dietz WH, Srinivasan SR, Berenson GS. The relation of overweight to cardiovascular risk factors among children and adolescents: The Bogalusa Heart Study. Pediatrics. 1999;103:1175-1182.

9 Agencia Española de Seguridad Alimentaria. Estrategia NAOS para la nutrición, actividad física y prevención de obesidad. Disponible en URL: http//www.aesa.msc.es/aesa/web

10 Spear BA, Barlow SE, Ervin C, Ludwig DS, Saelens BE, Schetzina KE, Taveras EM. Recommendations for treatment of child and adolescent overweight and obesity. Pediatrics. 2007 Dec;120 Suppl 4:S254-88.

11 Summerbell CD, Ashton V, Campbell KJ, Edmunds L, Kelly S, Waters E. Intervenciones para tratar la obesidad infantile (Revisión Cochrane Traducida). En : La biblioteca Cochrane Plus, 2007 Número 4. Oxford: Update Software Ltd. Disponible en: http://www.update-software.com.

12 Collins CE, Warren JM, Neve M, McCoy P, Stokes B. Systematic review of interventions in the management of overweight and obese children which include a dietary component. Int J EB Healthcare 2007;5:2-53.

13 Caspersen CJ, Powell KE, Christenson GM. Physical activity, exercise and physical fitness. Public Health Rep 1985;100:125-31

14 Watts K et al. Exercise Training in Obese Children and Adolescents. Sports Med 2005;35(5):375-92

15 Goran MI, Reynolds KD, Lindquist CH. Role of physical activity in the prevention of obesity in children. Int J Obesity 1999;23 (3),S18-S33

16 US Department of Health and Human Services. Physical activity and health: a report of the surgeon general. Atlanta (GA): US Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, 1996.

17 Eckel RH, Krauss RM. Obesity as a Major Risk Factor for Coronary Heart Disease. Circulation 1998;97: 2099-100.

18 Astorga et al. Consenso SEEDO2000 para la evaluación del sobrepeso y la obesidad y el establecimiento de criterios terapéuticos. Med Clin (Barc) 200; 115: 587-97

19 Can exergaming contribute to improving physical activity levels and health outcomes in children?. Daley AJ. Pediatrics. 2009 Aug;124(2):763-71. Epub 2009 Jul 13

20 Graves L, Stratton G, Ridgers ND, Cable NT. Comparison of energy expenditure in adolescents when playing new generation and sedentary computer games: cross sectional study. BMJ. 2007 Dec 22;335(7633):1282-4.

21 Tan B, Aziz AR, Chua K, Teh KC. Aerobic demands of the dance simulation game. Int J Sports Med.

2002;23(2):125–129

22 US Department of Health and Human Services. 2008 physical activity guidelines for Americans. Hyattsville, MD: US Department of Health and Human Services; 2008; Available at www.health.gov/PAGuidelines/guidelines/default.aspx (accessed December 10, 2008)

23 Maddison R,Mhurchu CN, Jull A, Jiang Y, Prapavessis H, Rodgers A. Energy expended playing video console games: an opportunity to increase children's physical activity? Pediatr Exerc Sci. 2007; 19(3):334–343

24 Graf D, Pratt L, Casey H, Short K. Playing active video games increases energy expenditure in children. Pediatrics. 2009;124(2):534–540

25 Unnithan VB, Houser W, Fernhall B. Evaluation of the energy cost of playing a dance simulation video game in overweight and non-overweight children and adolescents. Int J Sports Med. 2006; 27(10):804–809

26 Epstein LH, Beecher MD, Graf JL, Roemmich JN. Choice of interactive dance and bicycle games in overweight and nonoverweight youth. Ann Behav Med. 2007;33(2):124–131

27 Wetzsleon RJ, Swanson KS, Pickett K, et al. Energy expenditure and ground reaction forces of an active video game, Dance Dance Revolution, in healthy weight and overweight children [abstract]. Med Sci Sports Exerc. 2008;40(5):S255

28 Amanda J. Daley . Can Exergaming Contribute to Improving Physical Activity Levels and Health Outcomes in Children? Pediatrics 2009 124: 763-771

29 D. A. Schoeller and E. van Santen ; Measurement of energy expenditure in humans by doubly labeled water method

30 Southhall J.E., Okely A.D., Steele J. (2004) Actual and perceived physical competence in overweight and nonoverweight children. Pediatric Exercise Science, 16, 15-24.

31 Prediction of activity energy expenditure using accelerometers in children. Puyau MR, Adolph AL, Vohra FA, Zakeri I, Butte NF. Med Sci Sports Exerc. 2004 Sep;36(9):1625-31.

32 Energy expenditure in children predicted from heart rate and activity calibrated against respiration calorimetry. Treuth MS, Adolph AL, Butte NF. Am J Physiol. 1998 Jul;275(1 Pt 1):E12-8.

33 Exercise dose and quality of life: a randomized controlled trial. Martin CK; Church TS; Thompson AM; Earnest CP; Blair SN. Arch Intern Med. 2009 Feb 9;169(3):269-78.

34 Southhall J.E., Okely A.D., Steele J. (2004) Actual and perceived physical competence in overweight and non overweight children. Pediatric Exercise Science, 16, 15-24.

35 A new protocol test for physical activity research in obese children (etiobe project). Guixeres J, Zaragozá I, Alcañiz M, Gomis-Tena J, Cebolla A. Stud Health Technol Inform. 2009;144:281-3.

36 Redon J, Baldo E, Lurbe E, Bertolin V, Lozano JV, Miralles A, Pascual JM.Microalbuminuria, left ventricular mass and ambulatory blood pressure in essential hypertension.Kidney Int Suppl. 1996 Jun;55:S81-4.

37 Lurbe E, Redon J, Kesani A, Pascual JM, Tacons J, Alvarez V, Batlle D. Increase in nocturnal blood pressure and progression to microalbuminuria in type 1 diabetes. N Engl J Med. 2002 Sep 12;347(11):797-805.

38 Lurbe E. Childhood blood pressure: a window to adult hypertension.J Hypertens. 2003 Nov;21(11):2001-3.

39 Lurbe E, Torro I, Alvarez V, Nawrot T, Paya R, Redon J, Staessen JA. Prevalence, persistence, and clinical significance of masked hypertension in youth.Hypertension. 2005 Apr;45(4):493-8.

40 Lurbe E. Hypertension and target organ damage in children and adolescents.J Hypertens. 2007 Oct;25(10):1998-2000.

41 Lurbe E, Torro I, Aguilar F, Alvarez J, Alcon J, Pascual JM, Redon J.Added impact of obesity and insulin resistance in nocturnal blood pressure elevation in children and adolescents. Hypertension. 2008 Mar;51(3):635-41.

42 -Influence of concurrent obesity and low birth weight on blood pressure phenotype in youth. Lurbe E, Carvajal E, Torro I, Aguilar F, Alvarez J, Redon J. Hypertension. 2009 Jun;53(6):912-7

43 Diagnosis and Treatment of Hypertension in Children. Lurbe E, Alvarez J, Redon J. Curr Hypertens Rep. 2010 Sep 25.

44 An e-health system for the elderly (Butler Project): a pilot study on acceptance and satisfaction. Botella C, Etchemendy E, Castilla D, Baños RM, García-Palacios A, Quero S, Alcañiz M, Lozano JA. Cyberpsychol Behav. 2009 Jun;12(3):255-62.

45 A strategy for computer-assisted mental practice in stroke rehabilitation.Gaggioli A, Meneghini A, Morganti F, Alcaniz M, Riva G. Neurorehabil Neural Repair. 2006 Dec;20(4):503-7.

46 eBaViR, easy balance virtual rehabilitation system: a study with patients. González-Fernández M, Gil-Gómez JA, Alcañiz M, Noé E, Colomer C. Stud Health Technol Inform. 2010;154:61-

47 An ontology for Cognitive Behavioral Therapy. Application to Obesity. Zaragozá I, Alcañiz M, Botella C, Baños R, Guixeres J. Stud Health Technol Inform. 2009;144:16-8

48 An Internet-based self-help treatment for fear of public speaking: a controlled trial. Botella C, Gallego MJ, Garcia-Palacios A, Guillen V, Baños RM, Quero S, Alcañiz M. Cyberpsychol Behav Soc Netw. 2010 Aug;13(4):407-21.

49 PDA self-register system for eating disorders: a study on acceptability and satisfaction.Cebolla A, Oliver E, Baños R, Botella C, Zaragozá I, Alcañiz M, Moliner R, Marco JH, Jonquera M, Guillen V. Stud Health Technol Inform. 2010;154:50-2.

50 Virtual food in virtual environments for the treatment of eating disorders.Lozano JA, Alcañiz M, Gil JA, Moserrat C, Juán MC, Grau V, Varvaró H.Stud Health Technol Inform. 2002;85:268-73.

TODA LA ACTIVIDAD DE LAS FEDERACIONES DEPORTIVAS ES PROMOCIÓN

Autor: Víctor M. Salvador Rodrigo

Secretario General FBCV

1. Misión de la FBCV

"La Federación de Baloncesto de la Comunidad Valenciana es una Entidad de naturaleza asociativa de derecho privado, sin ánimo de lucro, declarada de utilidad pública por la Ley 10/1990, integrada por deportistas, técnicos-entrenadores, jueces-árbitros, clubes, sociedades anónimas deportivas y secciones deportivas de otras entidades, cuyo fin prioritario es la promoción, tutela, organización y control del deporte del baloncesto, en cualquiera de sus manifestaciones y variantes, dentro del ámbito territorial de la Comunidad Valenciana."

Promoción, tutela, organización y control del baloncesto

Responsabilidad con limitaciones

La responsabilidad por definición de la Promoción del Baloncesto sin especificación de ámbitos, se entiende que en todos, recae sobre la FBCV, pero sin embargo las competencias están limitadas a las edades Senior y Junior.

La promoción en etapa escolar, queda fuera de la competencia directa de las Federaciones. Y dependen del CVE y ayuntamientos.

Fruto de la relación magnífica con ayuntamientos como el de Valencia, se concretan convenios para la organización de EEDDMM y JECV-Municipales por parte de la FBCV, pero siempre bajo las condiciones establecidas por parte de la entidad convocante.

No queda establecido ningún marco por el que el CVE ni los ayuntamientos tengan que apoyarse en las Federaciones Deportivas para el desarrollo del deporte en cuestión en su ámbito, dándose situaciones contradictorias dentro la CV donde por una parte la FBCV establece acuerdos con ayuntamientos como el de Valencia y Castellón, pero por otro lado se le excluye en otros ayuntamientos del acceso a presentar plicas para optar al concurso de adjudicación de EEDDMM y JECV-Municipales.

Competencia desleal

La FBCV debe cumplir y cumple, con todas las obligaciones propias de una organización empresarial mas otros específicos de la actividad federativa (LOPD, LPRL, Auditoría contable externa, seguros de accidentes y responsabilidad civil, oferta de ámbito autonómico, etc.) frente a la permisividad existente en la actualidad, de "organizaciones" que operan en el deporte sin control alguno y sin único ánimo que el lucro.

Estas organizaciones lanzan una oferta de deporte sin cumplir con las condiciones que la Ley del Deporte establece en cuanto a temas legales, sanitarios y de salud del deportista, y en algún caso ni cumple con las exigencias básicas administrativas con la Seguridad Social ni la Agencia Tributaria. Utilizando además, en muchos casos, instalaciones municipales.

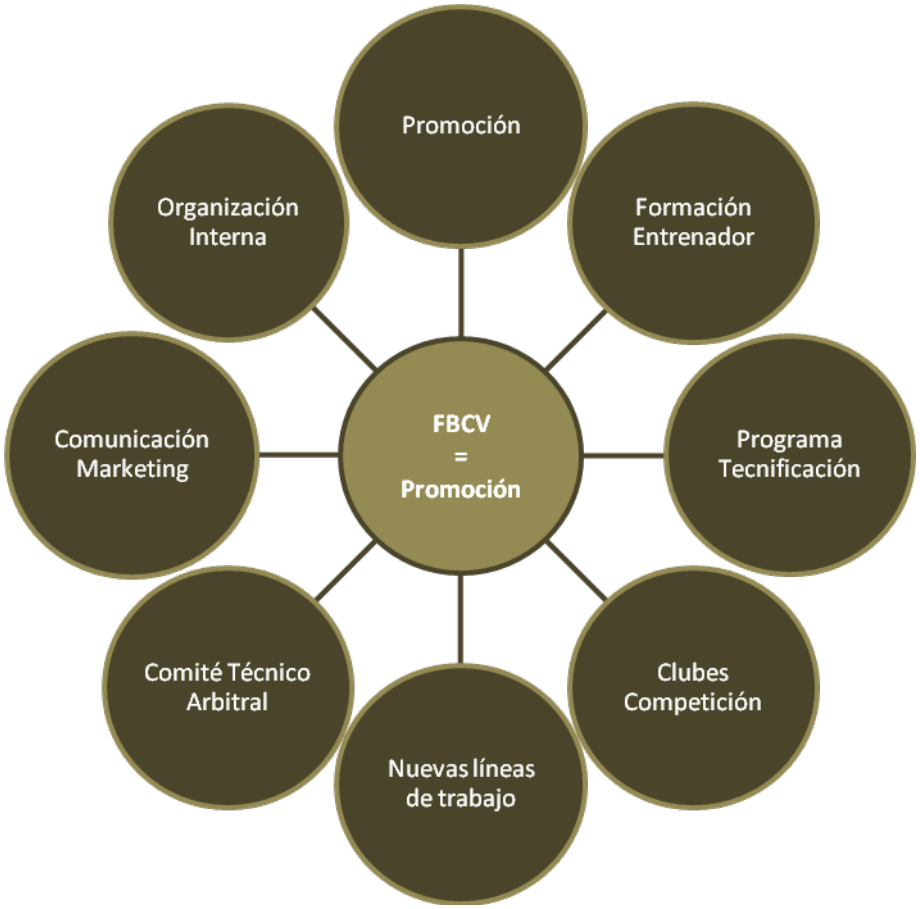
Se valora como positivo la existencia de una opción de practicar deporte fuera de las FFDD, y así lo entendemos también en la FBCV, pero me pregunto dónde quedan todas las garantías que se exigen en el ámbito federado frente al deportista no federado. ¿Merece menos atención? **Debería de garantizarse que cualquier oferta de servicios deportivos siempre cumple con las mismas condiciones.**

Queda por otro lado, un aspecto a analizar, como es el hecho que **gran parte de los ingresos** con los que se desarrollan actividades de promoción, formación, y demás programas para el desarrollo del Baloncesto, en este caso, **salen de la facturación a los Clubes que**

inscriben equipos sénior y junior. Esto significa que aquellos clubes que optan por el modelo federado para practicar deporte, tienen que hacerse cargo de un parte importante del gasto para mantener el mismo, y sin embargo, **algunas de las "organizaciones" que ofertan baloncesto, además del incumplimiento antes mencionado, no tienen ninguna exigencia en este sentido, lo cual es un claro "castigo" a quien elige el modelo federado.**

Esto tendría sentido si todas las áreas de trabajo para el desarrollo del baloncesto en la FBCV estuviera cubierto por aportaciones públicas, de forma que los Clubes tuvieran no que cargar con ella. En el modelo actual existe una situación absoluta de competencia desleal.

2. Todo es Promoción



En la imagen se detallan la estructura de las Áreas de Trabajo que la FBCV tiene definidas. Si pusiéramos la PROMOCION en el centro, veríamos que **todas las áreas de trabajo aportan valor a la promoción**. No solo suman valor, sino que son necesarias para abordar el desarrollo de un deporte desde todos los ángulos.

3. Promoción tal cual.

Los objetivos de esta área de trabajo son los siguientes:

- Incremento del número de licencias
- Llegar donde no existe baloncesto
- Fidelización para evitar abandonos

En esta área desarrollamos proyectos bajo el concepto de PROMOCION comúnmente conocido. **La mayoría de las actividades están orientadas a jugadores/as EDAD ESCOLAR**, aplicándose en distintos formatos, de mayor o menos duración y en distintos momentos de la temporada.

También se incluyen actividades orientadas también a la captación de adultos, cuyos objetivos tienen diferencias en cuanto al interés por el deporte salud, por lo que los formatos se adaptan a las demandas actuales.

4. La importancia de la formación del entrenador

Los objetivos de esta área de trabajo son los siguientes:

- Mejorar el nivel de los Entrenadores
- Oferta de Cursos dentro de la "oficialidad"
- Crear interés por la Formación Continua
- Mantener evolución de la Formación NO Presencial

Creo que podemos afirmar que la FBCV ha sido la única Federación de Baloncesto que ha desarrollado cursos en el periodo transitorio. Un total de más de 40 cursos, entre Nivel 1 y Nivel 2, superando los **1.400 alumnos** son los datos de la formación desde 1999 hasta 2008 en la FBCV.

Desde 2008 sin posibilidad de impartir formación, ni dentro del periodo transitorio, ni por convocatoria pública de la Consellería de Educación, ni con oferta privada de cursos. Esta situación no es sostenible por más tiempo para el Baloncesto de la Comunitat Valenciana, y requiere una urgente solución. **La voluntad de la FBCV es clara en el sentido de seguir en la "oficialidad" de la formación,** pero en caso de una demora mayor en tiempo, buscaríamos alternativas porque el objetivo es FORMAR.

Este aspecto es FUNDAMENTAL para la promoción. Cada equipo debe contar con un técnico formado. Un técnico debe tener una formación suficiente para ser capaz de transmitir conocimientos técnicos y además los valores del deporte. Debe de promover la evolución técnica, pero sobretodo en edad escolar, debe de ser capaz de conseguir la DIVERSION, la cual conlleva MOTIVACION por lo que se hace y por lo tanto fidelización a la práctica deportiva y al Baloncesto en particular. En consecuencia, **todos los esfuerzos que se realicen por la formación de técnicos, así como la regulación de las competiciones y las exigencias de titulación, suman inevitablemente en la PROMOCION del deporte.**

Como comentaba, un aspecto fundamental además de la formación de técnicos es la normativa de exigencia de la mencionada formación para hacerse cargo de un grupo de jugadores/as. La FBCV exige titulación en los equipos de sus competiciones (9.000 licencias – 26%), pero en los Jocs Esportius de la Comunitat Valenciana, tan solo en Iniciación al Rendimiento se regula esta cuestión (5.000 licencias – 15%).

En resto de JECV dependen de la normativa que regule la entidad que gestione (20.000 licencias – 59%). Cada ayuntamiento decide y controla esta cuestión, lo que nos consta que en la inmensa mayoría de los casos no se regula para los equipos que participan en sus competición. En algún caso se exige para los monitores de las Escuelas Deportivas Municipales.

Por lo que conocemos, NO EXISTE CONTROL ni exigencia donde es MÁS necesario es, pero insistimos que la FBCV carece de competencias para ello.

5. Programa de Tecnificación

Los objetivos de esta área de trabajo son los siguientes:

- Ayudar a la formación de jugadores
- Mejorar la participación en Ctos. de España

El Programa de Tecnificación, implica la participación de una amplia base de jugadores/as, todos ellos en edad escolar y de toda la Comunitat.

De esta forma se trasmite, desde el punto de vista de su aportación a la promoción, **un mensaje de evolución dentro de las posibilidades de mejora de cada jugador/a, lo cual traducimos en motivación y por lo tanto fidelización.**

En los planes para los próximos tres años, la ampliación de grupos de trabajo es uno de los objetivos, para incrementar el número de jugadores/as y así expandir a la vez que el trabajo técnico, los valores que aportan valor a la promoción del deporte y el Baloncesto.

Como culminación del PT, está la participación en las Selecciones Autonómicas, lo que tiene una repercusión positiva a muchos niveles. EL propio jugador/a que consigue el objetivo de estar en un grupo que podrá disfrutar de un Campeonato de España, los compañeros de sus clubes que ven el reflejo de conseguir con el esfuerzo en sus equipos, el premio de ser reconocido. Y también, a nivel de las estructura de los clubes, tanto a nivel deportivo como

organizativo, ya que la participación de jugadores/as en las Selecciones, supone un factor de motivación al significar una especie de reconocimiento al trabajo realizado.

Este último aspecto, en lo que se refiere a la estructura organizativa de los clubes, es muy importante porque son el sustento de todo el trabajo deportivo de técnicos y jugadores.

6. Los Clubes y sus competiciones

Los objetivos de esta área de trabajo son los siguientes:

- Consolidación de las estructuras de los clubes
- Análisis permanente para la mejora de las competiciones

Los clubes y las entidades en general, son la “casa” de los jugadores/as, y como tales, son fundamentales en la actividad que estos desarrollan.

Desde la FBCV se trabaja con las actuaciones expuestas, para potenciar la creación de nuevas estructuras y consolidar las ya existentes, facilitando la gestión, tanto la interna como la que supone una relación con la FBCV. Los componentes de estas estructuras, en su mayoría no son expertos en administración deportiva y toda actuación que ayude a la mejor gestión de la entidad, revierte en la consolidación de la misma y por lo tanto en la promoción de nuestro deporte.

En lo que respecta a las competiciones, señalar que las que implican la participación de equipo s **sénior y junior, están al 100% diseñadas y gestionadas por la FBCV (9.000 licencias – 26%)**. La Asamblea General aprueba cada año los sistemas de competición y las normas que regularán cada competición. La cercanía de la FBCV a los clubes permite acercar la normativa a las necesidades detectadas, y además ofrecer una equidad en el criterio, al ser todas las decisiones para el ámbito autonómico.

En los Jocs Esportius de la Comunitat Valenciana, tan solo en IR y NP1 (6.000 licencias – 18%), existe un entente muy favorable con el Consell Valencià de l’Esport, para plasmar de la misma forma los criterios generales que detectamos que son necesarios aplicar a las normas de competición y sus sistemas de juego. Aun así, existen cuestiones, encorsetadas por la regulación general de los JECV que impiden una adaptación completa, pero no puede haber queja en este sentido por parte de la FBCV hacia el CVE, vista la evolución de la relación al respecto en estas últimas temporadas.

En el resto de los JECV (19.000 licencias – 56%), dependiente de CVE y ayuntamientos, tan solo en casos como el Ayto. de Valencia, existe una relación como la antes descrita para el CVE en IR.

La consecuencia de este mapa de competencias, **es la limitación desde las Federaciones Deportivas de planificar dentro de unos mismo criterios, la competición que puede ser mejor para todos valorando el conjunto de la Comunitat.** Queda a expensas de las posibilidades y voluntad de los responsables de cada ayuntamiento, el desarrollo que consideren tanto de los sistemas de competición como de las reglas de juego.

Valoramos como una nueva forma de sumar practicantes, y por lo tanto, como una forma de promoción, la adaptación a las necesidades de determinados colectivos sociales, los cuales, **fuera de la edad escolar, demanda "productos" personalizados**. El objetivo es poder convertir el baloncesto en una opción de ocio deportivo, lo cual no siempre es fácil ni posible, dadas las exigencias planteadas a cualquier actividad promovida por la FBCV, exigencias que ni de lejos son exigidas ni controladas a otras organizaciones que promueven actividades para este rango de público.

7. Desarrollo de nuevas líneas de negocio.

Los objetivos de esta área de trabajo son los siguientes:

- Generar actividad con la estructura FBCV, que permita la captación de nuevas vías de ingresos

Con la estructura económica actual del baloncesto en la Comunitat (68% de los recursos se obtienen de los clubes con equipos sénior y junior), evidentemente, los recursos de que se dispone son limitados, ya que con los ingresos mencionados se debe cubrir sus propios gastos generados en la FBCV y la estructura que sostiene el total de la FBCV. Además, siendo una parte tan importante de los ingresos, se tienen que financiar gran parte de las actividades de las áreas de trabajo

Manteniéndose desde hace tiempo, una política de costes desde la FBCV para estos clubes, la cual no ha incrementado los precios, sino que los ha ido actualizando con el IPC como referencia, **se convierte en absolutamente necesario para seguir avanzando al mismo ritmo, y para poder desarrollar los proyectos planificados, la captación de nuevos recursos.**

En este sentido, la evolución de esta área de trabajo tiene una implicación directa en la promoción, ya que en función del éxito de los proyectos que se lleven a cabo, se dispondrá en mayor o menor medida, de recursos para el resto de áreas, y por lo tanto para la promoción.

8. Comunicación y marketing

Los objetivos de esta área de trabajo son los siguientes:

- Creación de un Plan de COMUNICACIÓN-MARKETING
- Ser referencia en cualquier cuestión relacionada con el Baloncesto

Cuestiones como estas que son cruciales en el mundo empresarial, debemos de incorporarlas como elementos de trabajo en el mundo del deporte, y se deben asumir como necesarias.

El posicionamiento de la marca FBCV dentro del mundo del deporte en la Comunitat Valenciana, debe ayudar a la captación de recursos y a la valoración de las actividades desarrolladas como continentes de un valor positivo para la participación en ellas. En ese sentido, evidentemente suman a la promoción del deporte.

La marca FBCV, debemos asociarla a con valores del deporte en general desde cualquier punto de vista, del niño/a que se incorpora y el adulto que piensa en el deporte-salud.

Hoy en día, en la captación de recursos, económicos o de otro tipo, un aspecto a potenciar y trabajar es la responsabilidad social corporativa de las empresas. La asociación de la publicidad por la participación en una actividad concreta, queda pobre de valor con la capacidad de aparecer en los medios de comunicación relevantes que hoy en día tenemos las federaciones, pero la asociación de las imágenes de la empresas con valores sociales, son factores diferenciales que debemos de trabajar.

Dar a conocer la FBCV, es dar a conocer lo que hacemos, y por lo tanto promocionar lo que hacemos tiene la consecuencia directa de la promoción de nuestro deporte. Debemos de llegar a los “usuarios” directos del Baloncesto, pero también a los aficionados y a los medios de comunicación, sin dejar de lado por supuesto la potencia de los medios y redes sociales.

Para PROMOCIONAR el deporte en cualquier etapa, es necesario realizar las actividades descritas y además LLEGAR a la gente!!!

9. Comité Técnico Arbitral

Los objetivos de esta área de trabajo son los siguientes:

- Promoción para la captación de nuevos miembros
- Formación para el acceso y evolución

Parte muy importante en desarrollo del juego, es la parte de trabajo que le corresponde al colectivo arbitral. Consideramos fundamental que los encuentros sean dirigidos por personas que han recibido formación arbitral para poderse enfundar la camiseta, y que además esta formación se vea reforzada con una actualización permanente.

Por desgracia, vemos que en general no se considera importante en edades de formación, ya que un porcentaje muy amplio de las licencias que participan en los Jocs Esportius de la CV, no están dirigidos por persona formada dentro del Plan de Formación. Se considera que con saber algo de baloncesto, ya te puedes hacer cargo de un partido y con eso se "salva el expediente" en muchas de las competiciones. En concreto, 19.000 licencias (56% del total de licencias de la CV) no tienen las garantías de arbitraje en la organización del deporte actual en los JECV.

El principal esfuerzo de la FBCV se ha enfocado en la captación de árbitros y oficiales de mesa, y su formación, tanto la necesaria para el acceso al colectivo, como la formación continua necesaria para estar actualizados los conocimientos.

Con estas dos prioridades hemos buscamos y **estamos en disposición de poder llegar allí donde se solicite un servicio de arbitraje.**

10. La estructura de la FBCV

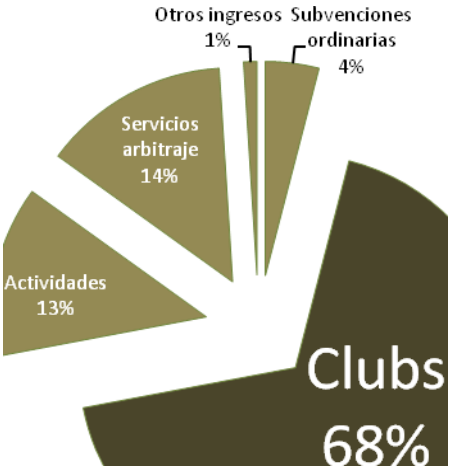
Para poderse plantear unos objetivos como los descritos en cada una de las áreas, es necesario crear una estructura que permita abordarlos desde todos los aspectos que una organización necesita.

En un proceso iniciado a finales de los 90, la FBCV ha llegado a una estructura descrita desde estos tres aspectos:

- Plantilla de personal administrativo:
  - Castellón 2
  - Alicante 3
  - Valencia 18
- Colaboradores puntuales
  - 100
  - Entrenadores
  - Organización en refuerzo
  - Personal médico
- Sedes
  - Castellón (alquiler)
  - Valencia (propiedad)
  - Alicante (alquiler)

Una parte de la estructura está profesionalizada para dar un sustento constante a la actividad desarrollada, pero se ve reforzada de forma importante por aportaciones puntuales de profesionales en distintos ámbitos.

Como comentaba al hablar de los Planes de Comunicación y Marketing, conceptos asumidos en la empresa actual, deben de aplicarse al deporte con toda la normalidad, de forma que la dinámica de trabajo debe estar fundamentada en una Planificación Estratégica que permita definir a medio y largo plazo donde se pretende hacer llegar la organización. La definición de objetivos claros, definidos y ambiciosos, es necesario para que todos los recursos que se utilicen, tanto humanos como económicos, sean aprovechados de la mejor manera en pos de alcanzar una evolución del deporte correspondiente.



La distribución de los ingresos de la FBCV, confirman lo comentado al inicio, en el sentido de la situación actual del deporte en cuanto a la relación existente entre fuentes de ingreso y exigencias a las Federaciones Deportivas.

El 68% de los ingresos de la FBCV provienen de los pagos de los Clubes por sus equipos Senior y/o Junior, con los cuales evidentemente se soporta la estructura que permite el desarrollo de todas las áreas.

El 13% generado con actividades organizadas por la FBCV, el cual se trabaja para que siga incrementándose como viene ocurriendo en los últimos años, es importante que así sea para garantizar el constante crecimiento del baloncesto, sin suponer un incremento de aportación por parte de los clubes.

Una fuente importante también, cubre el 14% en facturación de servicios de arbitraje (no competición regular SR/JR), que corresponden a solicitudes de servicio de entidades privadas, ayuntamientos, incluso el propio CVE

El 4% de los ingresos corresponden a subvenciones ordinarias a justificar, recibidas del CVE y la FEB.

Señalar como referencia, que solo el Programa de Tecnificación, tiene un desarrollo que absorbe de los ingresos en contra de la creencia generalizada, una cantidad que ni siquiera es cubierta con las subvenciones ordinarias recibidas, por lo que no se cubre ni siquiera una de las áreas de trabajo.

LOS CENTROS EDUCATIVOS PROMOTORES DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

Hermenegildo Puchades
Consell Valencià de l'Esport.
Generalitat Valenciana

Definición.

Actividad Física y Deporte en edad escolar es aquella práctica deportiva realizada por niños y niñas y por los y las jóvenes que están en edad escolar, formándose en las diferentes etapas del actual sistema educativo: infantil, primaria, secundaria obligatoria y post-obligatoria, tanto dentro como fuera de los Centros Escolares y una vez finalizado el horario lectivo.

Marco normativo.

- Leyes del Deporte, Carta Europea del Deporte, Directrices de Actividad Física de la UE.
- Ley 2/2011 del Deporte y la Actividad Física en la Comunitat Valenciana
- Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte. CSD
- Marco Nacional de la Actividad Física y el Deporte en Edad Escolar

Fundamentación. Fin, Principios, Objetivos.

FIN: Garantizar el acceso universal a la práctica deportiva de calidad, ayudando así a combatir el elevado nivel de sedentarismo y obesidad y a promover hábitos de vida activos y saludables.

4 PRINCIPIOS:

1. Actividad Física y Deporte en relación con la SALUD
2. Actividad Física y Deporte en relación con la EDUCACIÓN
3. IGUALDAD efectiva entre mujeres y hombres
4. Actividad Física y Deporte como elemento de COHESIÓN SOCIAL

2 DATOS:

En España encontramos por encima de valores de sobrepeso y obesidad al 26,3% de niños y jóvenes de 2 a 24 años.

Un tercio de los niños valencianos de 12 años sufre exceso de peso.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

1. Promover la concepción de la Actividad Física y el Deporte como elemento fundamental de un estilo de vida saludable.

2. Favorecer que los centros educativos se constituyan como agentes promotores de la Actividad Física y el Deporte.

Programas de Promoción de la Actividad Física y el Deporte en edad escolar en la Comunitat Valenciana.

- Jocs Esportius de la Comunitat Valenciana. Multideporte y Deporte Adaptado

Son las competiciones oficiales en edad escolar de los deportes con mayor participación (a excepción del fútbol que la competición es exclusivamente federada)

Para niños/as y jóvenes de 6 a 18 años pertenecientes a centros escolares, clubes deportivos, entidades…

Número de ……	*Nº*
DEPORTISTAS	**107.619**
EQUIPOS	**11.386**
ENTIDADES: CLUBS-COLEGIOS-ASOCI.	**1.553**
AYUNTAMIENTOS	**238**
MODALIDADES DEPORTIVAS	**46**
FINALES CAMPEONATOS AUTONÓMICOS	**37**
FEDERACIONES AUTONÓMICAS	**32**
DEPORTES CON FASE AUTONÓMICA	**20**

Jocs Esportius de la Comunitat Valenciana. Multideporte

- Niños/as de 7 a 12 años
- Práctica de varios deportes y/o actividades físicas
- Normas de juego adaptadas a las necesidades de las edades.
- Proyectos municipales con alumnos de Centros Escolares.
- 309 Centros educativos implicados.

Jocs Esportius Especials de la Comunitat Valenciana. Deporte Adaptado

- Dirigidos a personas con algún tipo de **discapacidad** física, psíquica o sensorial, integrados en su mayoría en los Centros de Educación Especial CV
- Encuentros deportivos con **actividades adaptadas** a las discapacidades de los alumnos, con actividades de carácter lúdico-deportivo y deportes reglados para los alumnos de mayor nivel
- En las provincias de Alicante y Valencia.
- 9 Jornadas provinciales
- 49 centros de educación especial
- Más de 1.200 alumnos participantes

- Campaña de Actividades Náuticas “A la Mar”. Programa Azul- Escolar

- 3 Actividades: Semana Azul, Día Azul y Fin de Semana Azul.
- Periodo: De febrero a junio y de septiembre a noviembre.
- Grupos escolares a partir de 3º EP, ESO, Bachillerato, ciclos formativos y Universitarios.

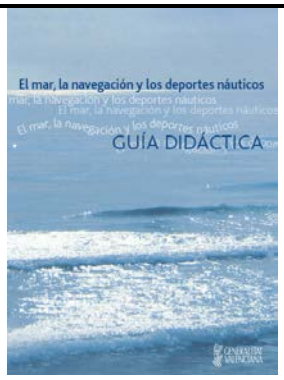
En Programa Azul

- 5.118 escolares participantes
- 12.219 Usos diarios
- 54 Centros Escolares

Escoles de la mar de la Generalitat

- Cursos Formación Profesorado. Guía didáctica

- Cursos de formación para profesores organizados conjuntamente con los **CEFIREs**: "Las actividades náuticas en el currículum de Educación Física: La Semana Azul".



- 5 cursos teórico-prácticos de 20 horas. CEFIREs

- Con la asistencia de 200 profesores

- “Deporte por ti: Cuidar tu Salud”

•Con FEPAD: Fundación para el Estudio, Prevención y Asistencia a las Drogodependencias de la Conselleria de Sanidad

•En las Finales Autonómicas por concentración de los JJEE CV. 76 equipos y 826 deportistas.

- Conferencias a escolares con mensajes audiovisuales y material didáctico con fichas informativas, con información veraz y científica sobre los riesgos del consumo de determinadas sustancias en el área deportiva, la mejora en el rendimiento deportivo con suplementos y ayudas ergogénicas, y los falsos mitos que existen acerca del consumo de esteroides y anabolizantes

- PROADES Federaciones Deportivas

Programa Nacional de Promoción y Ayuda al Deporte Escolar-PROADES del CSD con las Federaciones Españolas y el patrocinio de Grupo Leche Pascual.

JUEGA EN EL COLE”. Desarrollado en centros escolares: Jaque Mate (Ajedrez), Jugando al Atletismo (Atletismo), Vuela con el Bádminton (Bádminton), Nano Balonmano (Balonmano), Lanza, batea y corre (Béisbol), Un tren de valores (Rugby), Triatlón divertido (Triatlón) y PequeVoley (Voleibol)

- Otros Generalitat: Pilota a l’Escola, Colpbol.

Pilota a l’Escola

- Programa de innovación educativa de la Cª Educación y Cª Gobernación para introducir la pilota valenciana en los centros educativos.
- Unidad didáctica con jugadores profesionales y técnicos Federación
- 80 centros de EP participantes

Colpbol

- Nueva actividad deportiva creada por un profesor de EF, Juanjo Bendicho, de carácter innovador, coeducativo, dinámico, integrador y solidario.
- Reglas sencillas y para todas las edades. EP y ESO.
- 3.000 escolares de 50 centros de 35 municipios

- Programa experimental de ampliación del horario escolar. Conselleria de Educación
- La Dirección General de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional de la Conselleria de Educación, incluye en su convocatoria de programa experimental de ampliación del horario escolar, como acción a desarrollar en todas las etapas educativas: "Refuerzo de los hábitos saludables y la educación en valores a través de la actividad física y el deporte".
- Fuera del horario lectivo. Inmediatamente antes o después. Horario mañana y/o tarde
- No más de 1h diaria en Infantil y Primaria o 2h en el resto de etapas.
- Aprobado por el Claustro y el Consejo Escolar.
- No incremento horario lectivo profesorado.
- Flexibilización de su horario entrada y salida.
- Profesorado reconocimiento 60 créditos de formación permanente.

CEPAFE. Centros Educativos Promotores de la Actividad Física y el Deporte.

- Subvenciones a centros educativos de educación primaria y educación secundaria obligatoria, destinadas a la realización de proyectos deportivos de centro que promuevan la actividad física y el deporte fuera del horario lectivo y estén integrados en el proyecto educativo del centro
- Los objetivos son, entre otros, la formación en hábitos saludables y educación en valores, fomentando la práctica de la actividad física y el deporte promoviendo la ampliación del número de escolares que practiquen actividad física y deportiva fuera del horario estrictamente lectivo.
- Ofrecer una AF y deportiva inclusiva que alcance los mínimos de práctica recomendada por instituciones y estudios
- Complementar, a través de la AF y D, la labor formativa desarrollada en los centros educativos
- Adaptar la práctica de la AF y deportiva, especialmente la competición, a las finalidades y necesidades cada etapa educativa
- Estos centros están considerados Centros Educativos Promotores de la Actividad Física y el Deporte (CEPAFE) y adheridos al Marco Nacional de la Actividad Física y el Deporte en Edad Escolar.
- Finalidad principal: Implantación de un proyecto deportivo asociado al proyecto educativo del centro (PEC).
- Y la figura del coordinador/a deportivo/a de centro, como dinamizador AF y D alumnos y nexo unión actividad deportiva lectiva y extralectiva.
- Proyecto deportivo como parte del Proyecto Educativo del Centro e integrado en su Programación Anual.
- Aprobado por el Claustro y el Consejo Escolar.

LEY 2/2011, de 22 de marzo, de la Generalitat, del DEPORTE y la ACTIVIDAD FÍSICA de la COMUNITAT VALENCIANA. (DOCV nº 6487 de 24/03/2011).

- Comisión Permanente del Deporte en Edad Escolar. (Art.9.2)
- Marco Autonómico de la Actividad Física y el Deporte en Edad Escolar. (Art.8.2.o) y 9.2)
- Art.15. Medidas de protección a los deportistas en edad escolar

- Art.18. El personal docente que imparte la asignatura de EF en los centros escolares
- Art.34. La actividad deportiva extraescolar en los centros docentes
- Centros Educativos Promotores de la Actividad Física y el Deporte- CEPAFE (Art.34.2)

Fuentes consultadas.

WEB CONSELL VALENCIÀ DE L'ESPORT: http://www.cve.gva.es
WEB ESCOLES DE LA MAR: http://www.escolesdelamar.com
WEB JOCS ESPORTIUS COMUNITAT VALENCIANA: http://www.jocsesportiuscv.es
WEB TARGETA ESPORTIVA: http://www.targetaesportiva.gva.es/

EL COLPBOL, DEPORTE EDUCATIVO

Bendicho Ros, J. J.
CEFIRE Sagunto (Valencia)
www.colpbol.es

El marco del **II Congreso del deporte en edad escolar** abre un espacio para la difusión y reflexión del fenómeno del deporte en los niños y niñas en edad escolar. Las pretensiones de la promoción deportiva ligados a este colectivo están ampliamente consensuadas y parten de unos valores donde la educación, la promoción de la salud y el juego limpio son ejes fundamentales.

El Colpbol se ha convertido en este sentido, en una alternativa deportiva cuya génesis y bases ligan en su totalidad con estos parámetros y protagoniza y ejemplifica una nueva iniciativa que con enorme éxito desarrolla los objetivos propios del deporte en edad escolar, promociona la práctica deportiva y lo hace desde unas condicionantes totalmente educativos, en los que el fomento de la coeducación y la igualdad de género en la práctica deportiva, la integración, la prevención de la violencia, la cooperación o la solidaridad son sus pilares esenciales.

1. Origen y características.

El Colpbol nace a través de un proceso de investigación-acción en la práctica diaria de las clases de Educación Física. Su origen es la búsqueda de un deporte de equipo que supere las limitaciones educativas de los deportes tradicionales. Es decir, un juego colectivo que fomente la máxima participación posible de todos los jugadores y jugadoras, sea cual sea su nivel físicomotor, que reduzca al mínimo las diferencias individuales y que exija una imprescindible colaboración y comunicación colectiva para lograr el objetivo final del juego, es decir, un auténtico y efectivo juego de equipo; además, una modalidad que promueva una participación igualitaria y equitativa de hombres y mujeres desde la misma concepción genética de la esencia y reglamentación del juego y sobretodo desde la práctica real del mismo. En resumen, un deporte con un carácter verdaderamente educativo.

El Colpbol conjuga los elementos propios del deporte, que no desvirtúa en ningún momento: juego, situación motriz, actividad física, competición, reglamentación... cosa que consigue que no pierda ningún incentivo y atractivo de cara al alumnado, con unos parámetros más educativos en un marco de afianzamiento de la coeducación y el fomento de la igualdad de género, la cooperación elevada al máximo exponente y la solidaridad en la práctica deportiva..

Una acción de juego del Colpbol

ISBN 978-84-939424-0-3

Este deporte se ha consolidado a lo largo de los últimos 14 años como una alternativa a los deportes de equipo más clásicos basado en sus potencialidades formativas y se ha introducido como un contenido innovador en la área de Educación Física de los centros educativos, extendiendo su práctica a lo largo de la Comunidad Valenciana y otros territorios de España y Sudamérica y consolidando una liga de deporte escolar, la llamada Liga de "Trobades de Colpbol" (Encuentros de Colpbol). Estos encuentros lúdico-deportivos escolares nacidos raíz de su introducción en las clases de educación física, parten asimismo de una concepción de competición formativa, las bases de la cual se especifican en el punto 3 y que ligan de forma coherente con los principios mismos del deporte en edad escolar. Esta competición concentra la participación cada año de miles de alumnos. La edición de la Liga de Colpbol 2010-2011 reunió a más de 3500 niños y adolescentes en edad escolar y la implicación de 50 centros educativos.

XII Final de Colpbol: 2500 participantes en dos jornadas de competición, 4 y 5 de junio de 2009

Cartel de la XIV Final Colpbol en junio de 2011

Los conceptos de deporte y educación no siempre van de la mano. No pocas veces la práctica deportiva, y lo que es más grave, la iniciación deportiva con niños, niñas y adolescentes se convierte en una mera reproducción del deporte de los adultos y una transmisión de ciertos valores estereotipados que los medios de comunicación potencian continuamente; el triunfo, la gloria y la victoria como a máximos referentes dan lugar a la producción de situaciones indeseables desde un punto de vista formativo, en las que la discriminación o exclusión de los menos hábiles, el poco o nulo compañerismo, la extrema rivalidad, la insolidaridad, el sexismo o la violencia aparecen con demasiada frecuencia.

El deporte educativo debe tomar como punto de referencia al deportista, a quien lo practica y a sus necesidades e intentar alejarse de planteamientos más propios de otras concepciones del deporte como el deporte de alto rendimiento o el deporte espectáculo. Los educadores deben analizar al sujeto que actúa, en este caso los niños y jóvenes en edad escolar, ser conscientes de aquello que realmente necesitan en su condición de educandos y de niños y de como educarlos y formarlos mejor. En estos parámetros nace el Colpbol.

Parte desde una concepción de la tarea pedagógica que busca el incremento de la calidad de la enseñanza y el propio desarrollo profesional, en la línea de las reflexiones sobre compromiso profesional de la profesora Carmina Pascual, consolidado en la reflexión y análisis de la propia práctica y en la ética profesional.

Desde finales de los 90 Juanjo Bendicho aplicó y extendió la práctica del Colpbol, a través de diferentes iniciativas y actividades que han ido afianzando el Colpbol como una innovadora modalidad deportiva, a través del trabajo escolar como un nuevo contenido dentro de la área de Educación Física en Primaria, Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos, experimentado en diferentes contextos y realidades escolares con un resultado óptimo. Esta dinámica ha trascendido posteriormente a otros ámbitos deportivos, fuera del contexto pura y estrictamente escolar, con los primeros torneos y competiciones locales y provinciales, exhibiciones, campus y su vertiente puramente recreativa en niños y adultos.

Posteriormente las actividades lúdicas, deportivas y formativas promovidas desde la Associació Esportiva Colpbol, que pueden conocer ampliamente en la web oficial, www.colpbol.es, y la implicación de un número cada vez mayor de profesores/as y profesionales del mundo del deporte, han consolidado el crecimiento y conocimiento del mismo en un ámbito geográfico progresivamente más amplio.

Así podíamos resumir que el Colpbol representa una nueva concepción de deporte surgida en la escuela a través de un proceso de investigación en la acción, el objetivo último del cual es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los juegos y deportes y dar una alternativa real y una solución práctica a las limitaciones educativas de los deportes de equipo más clásicos a nivel del espíritu y valores fundamentales que las diferentes leyes educativas y autores han establecido

que deben impregnar el deporte en el ámbito educativo y en edad escolar: cooperación, integración, coeducación, igualdad de oportunidades y formación integral de todo el alumnado.

1.1. Concepto.

El Colpbol conceptualmente se define como un deporte colectivo de invasión disputado por dos equipos mixtos formados por 7 miembros, en un espacio claramente definido, cuya finalidad es introducir, a base de golpeos con las manos, una pelota en la portería contraria. Estamos ante un deporte colectivo, de invasión, si atendemos a la clasificación de José Devís y Carmen Peiró (Devís, 1992) o de colaboración-oposición en un espacio común y una participación simultánea según la ordenación basada en la lógica interna de cada actividad lúdico-deportiva del profesor Hernández Moreno (Hernández Moreno, 2001); es decir, una modalidad deportiva situada en el mismo marco que el balonmano, el baloncesto o el fútbol, los deportes utilizados habitualmente para la iniciación deportiva en la escuela.

1.2. Origen.

El nacimiento del Colpbol se enclava en la escuela, como se ha comentado anteriormente, a través de un proceso de indagación, que busca dar una respuesta original que corrija la problemática detectada a través de la experiencia y vivencia profesional con respecto a la falta de una verdadera cooperación y participación igualitaria de todo el alumnado en las actividades deportivas de equipo así como la discriminación tanto en los modelos de referencia y como en la práctica real de las mujeres en la participación en este tipo de actividades deportivas. La pretensión fue buscar un deporte escolar más democrático que enmendara algunas de las “asignaturas pendientes” de la Educación Física y el deporte escolar, como la discriminación por destreza o nivel o la discriminación sexual.

El hecho originario fue la detección de una grave problemática a nivel de implicación motriz, de cooperación real y de equidad en la aplicación didáctica de los deportes colectivos, especialmente los de colaboración-oposición en un espacio común y participación simultánea (fútbol, baloncesto, balonmano…). Se produce la detección de una incoherencia formativa, una situación controvertible desde una perspectiva educativa; Tradicionalmente los alumnos o alumnas más dotados, aquellos y aquellas con una mayor nivel de competencia motriz acaparan la gran mayoría de tiempo de práctica y gran parte de las acciones motrices durante el desarrollo de este tipo de juegos. Habitualmente los participantes menos hábiles entran poco o nada en acción, precisamente aquellos que más lo necesitan, aquellos la carencia de los cuales exigiría una mayor participación e implicación. Esta situación provoca una serie de consecuencias negativas, no solo de tipo motor, obvias al reducirse la cantidad y calidad de las intervenciones de algunos participantes en el juego, sino también de tipo afectivo y social, en el sentido de que determinados alumnos se sienten rechazados, frustrados, se aburren, se desmotivan y pierden interés por el juego y por la actividad física en general. Se produce una descohesión grupal, una jerarquización entre los denominados “buenos” y los “malos” con visos de permanencia. Todos estos aspectos cuestionan el carácter formativo de estas actividades al convertirse en restrictivas, individualistas y discriminatorias, alejadas de los parámetros básicos del juego y el deporte en la escuela.

Pensemos en una situación habitual en la gran mayoría de deportes llamados colectivos y donde se producen situaciones como, por ejemplo, la de un juego de baloncesto en el que un alumno captura el rebote, avanza en la pista driblando a los jugadores contrarios, realiza una entrada a canasta y encesta; estamos ante un situación de juego de equipo, en la que no se ha producido ninguna acción colaborativa.

Estas circunstancias se intentan corregir en un primer momento a través de la utilización de mecanismos persuasivos y del refuerzo del trabajo actitudinal, sin embargo, existe otra posibilidad, una forma más natural, más directa y motivadora de lograrlo; consiste en que el mismo juego, la reglamentación concreta de la modalidad deportiva limite la acción individual implicando inevitablemente la comunicación grupal y la necesidad todos los miembros del equipo por igual a la hora de buscar el objetivo el juego. Es decir, un "verdadero" deporte de equipo, un deporte de equipo en mayúsculas, basado en el protagonista, en el deportista y en nuestro propósito de formarlo y de hacer aflorar unas actitudes y valores determinados, acordes con una perspectiva educativa del deporte y con los parámetros del deporte en edad escolar; un juego deportivo creador de situaciones motrices más solidarias, igualitarias, cooperativas y equilibradas.

Partiendo de esta reflexión se propusieron progresivos cambios en el proceso de enseñanza de los juegos deportivos de equipo que dieron lugar a diferentes juegos modificados como el rugbigol, el rugbitoc, el raspagol… y que finalmente derivaron en el Colpbol que lograba resolver satisfactoriamente la pretensión inicial.

Pero el propósito de lograr una modalidad deportiva con una intrínseca capacidad de superar las limitaciones educativas que entendíamos que otros deportes no atenuaban y que respondiera de forma directa a los objetivos señalados, no se limita a la solución de esta premisa sino que busca una amplia serie de objetivos, las llamadas **BASES PEDAGÓGICAS** que nos acercan a un deporte con unas potencialidades claramente educativas.

Estas bases justifican la inclusión del Colpbol en la escuela, le dan su personalidad y naturaleza propia y son los objetivos básicos de su aplicación como proyecto educativo.

2. Bases pedagógicas del Colpbol.

Los dos pilares fundamentales del Colpbol, que definen su esencia son la **cooperación elevada a la máxima potencia**, es un juego al primer toque obligatoriamente y la **coeducación**, al ser un juego siempre mixto que trabaja por la igualdad de género en el marco del ámbito de la Educación Física y el deporte.

a) Prevención del incremento de las desigualdades acentuando el espíritu colectivo.

El Colpbol es un deporte que evita el incremento de las desigualdades, realzando el espíritu colectivo; un verdadero deporte en equipo, un deporte que fomenta la máxima participación de todos sea cual sea su nivel físico-motor y que promueve la máxima cooperación, suavizando la gran carga de individualismo de otros deportes de su misma categoría. De este propósito básico surge la regla más genuina y esencial del Colpbol y que le diferencia de cualquier otro deporte de invasión: la pelota no puede atraparse ni retenerse nunca, solo se puede golpear y sobretodo, ningún jugador puede golpear la pelota nunca dos veces consecutivamente; solamente podrá tocar el balón en el momento que un compañero, preferiblemente, o un contrario lo hayan hecho con anterioridad. Con eso matizamos completamente el individualismo con un juego en equipo total. Nunca un jugador o jugadora puede crear juego por si solo y necesita siempre el apoyo de los compañeros, y no solo de uno, ya que la gran movilidad del esférico y la imposibilidad de inmovilizarlo o paralizarlo hace a todos los miembros del equipo igual de importantes.

Esta dinámica hace brotar un auténtico sentido de cooperación, de equipo, de trabajo común y convierte el Colpbol en un agente socializador con una gran carga de beneficios socio-afectivos asociados, que se manifiestan en el alto grado de implicación de todos y todas en los objetivos del grupo, en los sacrificios y renuncias individuales por ayudar al equipo y en el alto nivel de autoestima que crece en sentirse todos útiles y necesarios dentro del colectivo. Fomenta el

espíritu de equipo y además promueve un aumento progresivo de la iniciativa personal en el juego por parte de todos los participantes.

b) Coeducación y fomento de la igualdad de género.

Por otro lado el Colpbol es un deporte que no diferencia ni provoca rechazos, especialmente en la dicotomía entre chicos y chicas. La coeducación es el segundo pilar del Colpbol. Nace como un deporte originalmente y obligatoriamente mixto, un deporte coeducativo. Esta participación conjunta de jugadores y jugadoras la vivencian los participantes de una forma natural porque el juego ha nacido así, como consecuencia de su espíritu integrador y por el carácter no determinante de las capacidades físicas para su práctica, pudiendo ejercitarse en unas condiciones semejantes tanto por jugadores como por jugadoras, potencialmente con las mismas posibilidades de éxito.

Al ser un deporte originalmente mixto, los participantes ven lógica y natural esta circunstancia porque es propia del juego, lo que evita prejuicios y tópicos arraigados en otras prácticas deportivas y ayuda a romper la tradicional fijación de roles no superada en el deporte en edad escolar; aquello de juegos y deportes masculinos y femeninos, heredados de un pasado discriminatorio y la separación de equipos o competiciones masculinas por un lado y femeninas por el otro. El Colpbol se convierte en una actividad que apuesta y trabaja por la igualdad de género.

El Colpbol es para todos y juegan juntos. Y lo ven y lo perciben como una cosa normal porque es una de sus características, sumando de cara a una igualdad real, cambiando percepciones y conductas estereotipadas sobre el papel de los hombres y las mujeres en el deporte y sobre la creencia de la existencia de deportes masculinos o femeninos.

Recomendamos leer el artículo "*Igualdad y coeducación en el deporte, el ejemplo del Colpbol*" publicado por en el diario Las Provincias en 2009 y donde se reflexiona y razona sobre la cuestión de la discriminación sexista en el deporte y la aportación del Colpbol en este sentido. Leer artículo.

Equipos de Colpbol

c) Integración de todo el alumnado en la práctica deportiva y arraigo del concepto de "Deporte para todos".

La pretensión integradora del Colpbol no solo se circunscribe al punto de vista de género sino parte desde una idea global: el propósito es afianzar un deporte para todos, sin ninguna exclusión, que no discrimine bajo ninguna premisa, en referencia especial a la distinción entre los más hábiles y los menos competentes desde el punto de vista motor o los físicamente más o menos capaces. Tiene un carácter abierto, no solo para los mejores o más dotados. De hecho en la práctica real del juego todos tienen una importancia semejante, se constata una necesidad de todos los miembros del equipo por igual, al no poder destacar individualmente nadie sin la ayuda constante de los demás

d) Superación de estereotipos y fomento de la creatividad.

Por una otro lado, el Colpbol es un deporte que supera estereotipos, tanto técnicos como de comportamiento de otros deportes. En primer lugar por que no hay un modelo indeseable en el que fijarse; la connotación del deporte de alto rendimiento influye en la iniciación deportiva de forma negativa por la copia de modelos técnicos erróneos y sobretodo modelos de comportamiento indeseables (agresividad, fingimientos, trampas, faltas de respeto, competitividad exacerbada, insolidaridad) transmitida esencialmente a través de los mass-media desde una connotación del deporte, la del deporte profesional y de alto rendimiento, totalmente alejada de la escuela.

Este hecho no se da en la práctica del Colpbol al no existir un modelo a copiar. Y eso, por otra parte, fomenta enormemente la creatividad motriz porque los propios jugadores dan continuamente respuestas originales a las diferentes situaciones motrices a los que se enfrentan; así han nacido el toque por debajo de las piernas, el bloqueo, la dejada, el toque a dos manos... Los mismos practicantes crean y enriquecen el juego.

e) Promoción de la igualdad de oportunidades.

El Colpbol en su condición de deporte nuevo permite que todos los participantes comiencen de cero ya que no exista ningún aprendizaje previo consolidado, aspecto que si se produce en otras prácticas deportivas y que habitualmente es determinante y provoca grandes diferencias de nivel entre el alumnado.

La desigualdad dada en el aprendizaje de los deportes tradicionales a causa de los conocimientos y prácticas previas de muchos de los participantes queda diluida por su carácter nuevo e innovador. Todos comienzan desde un nivel similar.

Por otra lado su carácter extremadamente cooperativo y sencillo desde el punto de vista de la ejecución motriz permite un desarrollo equitativo entre sus practicantes.

f) Fomento del éxito continuo desarrollando el autoestima del alumnado.

El Colpbol, busca la consecución de una modalidad deportiva donde el éxito continuo por parte de los participantes sea real. El juego tiene un alto porcentaje de éxitos motrices. Este aspecto viene dado por diferentes circunstancias:

En primer lugar por la misma habilidad fundamental del Colpbol, el golpeo; esta habilidad natural y sencilla permite al jugador o jugadora su ejecución con éxito a menudo. No solo tiene éxito quien golpea el balón y marca gol, también quien golpea ejecutando un buen pase al compañero, o quien intercepta un pase del equipo contrario o quien le golpea alejándolo hacia a una zona menos peligrosa para su equipo… Si el educador sabe vehicular estas acciones reforzándolas contínuamente hace crecer el sentimiento de competencia del jugador, que es capaz, que es bueno, lo cual incrementa su autoconcepto y su autoestima. El aumento de la autoestima y la consecución de pequeños éxitos repercute en una actitud más positiva, participativa y activa en el deporte y en la actividad física en general y en el Colpbol en particular. Alumnos caracterizados por la pasividad y la falta de iniciativa se integran a través del Colpbol con una mayor rapidez y facilidad en la práctica deportiva.

A parte de, no menos importante, posibilitarnos la presentación de actividades motrices cada vez más complejas al alumnado que afrontará desde una disposición de confianza y creencia en sus propias posibilidades.

Y además el sentimiento de integración al grupo, de sentirse siempre útil e importante, indispensable en el equipo, crea relaciones sociales y lazos afectivos desde un punto de partida positivo y reconfortante y repercute asimismo en su crecimiento personal.

En resumen, una gran carga de beneficios en el plano socio-afectivo y actitudinal en cuestiones como: el alto grado de implicación de todos en los objetivos del grupo, el sacrificio y renuncias individuales (recuerden que en el Colpbol nunca nadie puede crear juego por si solo), el alto nivel de autoestima que crece al sentirse todos útiles y necesarios dentro del colectivo, el alto porcentaje de éxitos motrices en el juego derivados de la sencillez en su puesta en acción y sobretodo en la natural y fácil ejecución de la habilidad fundamental del juego, el golpeo al balón sin implemento.

En el Colpbol la alegría es de todos y el éxito siempre es colectivo.

g) Disfrute de todos y todas con la práctica deportiva.

El Colpbol es un deporte muy dinámico, que permite un goce total de los participantes, que lo vivencian como una actividad física plena. En la dinámica de juego el balón no puede retenerse y nunca se para, lo cual aumenta el grado de intensidad y placer en su práctica. Se ha constatado que es un deporte muy motivador. Un deporte que engancha y que allá donde se introducido está ganándole terreno en el tiempo de ocio y juego de los niños y adolescentes a otras modalidades tradicionalmente más consolidadas.

Como educadores del mundo de la actividad física y el deporte consideramos que si debiéramos elegir un objetivo primario, básico de la Educación Física en la escuela y en los deportistas en edad escolar, probablemente seria este, ofrecer a nuestro alumnado la vivencia de experiencias físicas gratificantes y positivas, donde disfruten de la actividad física, del cuerpo y del movimiento de una forma plena lo que comportará que la conviertan en una parte más de su vida; favorecer la aparición de actitudes positiva hacia a la práctica deportiva convirtiéndola en un hábito para su tiempo de ocio y diversión para siempre. Engancharlos a la práctica deportiva es un gran éxito y repercutirá en la mejora de su salud, superar actitudes sedentarias, evitar la obesidad, etc.

El profesor Pierre Parlebas ya nos advierte de esta oportunidad y de su beneficio educativo "*tenemos nosotros una oportunidad extraordinaria (…) Que el niño y el adolescente experimentan el placer de actuar de la acción. El deporte, la actividad física, es una fuente extraordinaria de placer físico, es la ocasión de expandir su personalidad (…) Hay que hacer que los niños asientan esta pasión por la actividad física.*" (en Blázquez y otros, 1995). Esta es una de las bases principales del Colpbol, un deporte altamente motivador y con la capacidad de atracción, reflejado en el crecimiento de su práctica y su extensión a lo largo de estos años.

h) Desarrollo motriz.

Pero no podemos olvidar que la esencia de la Educación Física es la motricidad, es la principal aportación del área. Así pues, desde esta perspectiva, el Colpbol permite desarrollar el bagaje físico-motriz del alumnado. Es un deporte muy rico desde el punto de vista motriz ya que permite una gran diversidad de gestos y acciones técnicas basadas en el golpeo, dada la

posibilidad que el impacto al balón pueda realizarse tanto por el aire, como a ras del suelo. Este se lleva a cabo fundamentalmente con las manos, aunque pueden utilizarse otras partes del cuerpo como el brazo, la cabeza o el tronco, la parte superior del cuerpo. Asimismo entran en acción habilidades básicas como la carrera, el bote, el giro, las habilidades perceptivo-motrices, etc.

i) Desarrollo de la inteligencia motriz del alumnado. Trabajo de los aspectos tácticos.

Asimismo el Colpbol nos abre unas grandes posibilidades de trabajo táctico, primordial en la enseñanza de los deportes colectivos, dominados por las habilidades abiertas y donde un aprendizaje analítico, centrado solo en el mecanismo de ejecución no tiene sentido al tener que adaptar mi acción motriz continuamente a la presencia de los adversarios y compañeros.

El Colpbol recoge los fundamentos tácticos de ataque y defensa de los deportes colectivos de invasión y las estrategias de juego inherentes a los mismos. Eso permite incorporar a la labor física: flexibilidad, fuerza, velocidad, resistencia, agilidad... y a la enseñanza técnica, el contenido fundamental y básico en su aplicación en la escuela y en el colectivo en edad escolar: el cognitivo-motriz; es decir, el desarrollo de la motricidad del individuo en situaciones de juego, el trabajo de su inteligencia motriz.

Así en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Colpbol, a los aspectos más físicos y técnicos y de una manera globalizada incorporaremos la comprensión y experimentación de los principios generales de los deportes colectivos, los fundamentos técnico-tácticos de ataque y defensa, las estrategias de juego, el dominio del espacio… para crear alumnos y deportistas inteligentes.

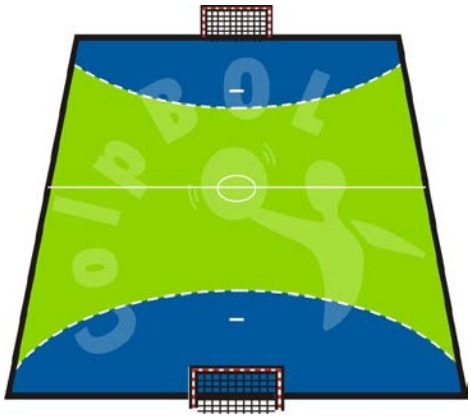
j) Adaptación del juego a las características del alumnado: la sencillez.

Asimismo el objetivo era encontrar un deporte que fuera sencillo en su aplicación práctica. Un juego reglamentariamente muy sencillo, susceptible de ser utilizado con personas de cualquiera edad y condiciones.

Esta sencillez viene fundamentada desde diferentes aspectos: en primer lugar por unas reglas sencillas que favorecen un juego fluido y continuo, que permiten la comprensión por parte de los practicantes, que facilitan la potencial introducción prematura en cursos más pequeños y /o en alumnos con discapacidades y sobretodo que evitan al máximo la aparición de conflictos y discrepancias en la interpretación y uso práctico de la normativa.

La sencillez dada también por una reducción de la dificultad técnica en su puesta en acción, evitando acciones excesivamente complejas de otras disciplinas.

Y la sencillez de la infraestructura espacial para la práctica del Colpbol, que es una pista rectangular de 20x40 metros con porterías de 2x3 metros, habitual prácticamente en la totalidad de centros educativos y deportivos con la que su incorporación al mundo de la enseñanza deportiva es más factible.



Campo reglamentario de Colpbol

El Colpbol permite disfrutar ininterrumpidamente de un juego fluido y continuo sin excesivas necesidades técnico-estructurales.

Todas estas bases fundamentan la esencia de este deporte, y junto al progresivo crecimiento y extensión que ha experimentado tanto en difusión como en número de practicantes y competiciones lo han convertido en un nuevo referente deportivo, que contribuye por una parte a la educación integral de los niños y niñas en el ámbito educativo y ofrece asimismo una alternativa nueva para la recreación de niños y niñas en edad escolar desde unos parámetros de máxima igualdad, de cooperación, de respeto y de verdadero goce con la práctica deportiva.

3. El colpbol y la competición escolar. Los encuentros de colpbol.

La competición es una característica importantísima de la práctica deportiva y para los niños y niñas que se inician en la práctica de un deporte debe ser algo normal, natural, motivador y atrayente.

Para el Proyecto Colpbol, el desarrollo y consolidación de una competición formativa de este deporte, que complementara el trabajo en el aula y permitiera la consecución de los objetivos del proyecto educativo y en especial las finalidades sociales y de relación del mismo ha sido uno de los ejes de trabajo fundamentales.

La competición de Colpbol (Liga de Colpbol) ha posibilitado y facilitado el perfeccionamiento del alumno y nos ha ofrecido un campo magnífico para el desarrollo de objetivos de tipo afectivo-social.

Pero estas circunstancias se dan, de nuevo, si partimos de unos condicionantes de tipo formativo. De hecho ha existido en el ámbito educativo una corriente contraria a la competición al considerarla poco pedagógica, generadora de poco compañerismo, de ambientes tensos y de fomento del espíritu de guetto. Pero estas situaciones se dan cuando la competición se hace discriminatoria, solamente se premian los resultados y se hace trascendente.

La alternativa de este proyecto son las “Trobades de Colpbol” que desde su concepción han partido de una serie de principios irrenunciables que con la perspectiva de los años, de la trayectoria alcanzada y su evaluación nos afianzan en el óptimo de su adecuación totalmente coherente con el espíritu del Colpbol y congruente con los propósitos que deben encaminar el deporte en edad escolar:

- Competición para todos:
  - fuera de planteamientos exclusivistas donde solo participan los mejores.
  - competiciones mixtas desde la naturalidad y la normalidad.

- Competiciones adaptadas a las caraterísticas de los alumnos: en el Colpbol no es preciso que se modifiquen situaciones de juego, materiales, instalaciones o reglas. (como la red a menor altura en voleibol, portería más pequeña en mini-balonmano o reducción del número de participantes o terreno de juego).

El Colpbol es un juego 100% para niños y adolescentes, nace por y en función de ellos y posteriormente pasa a ser un deporte también de adultos sin tampoco la necesidad de ninguna modificación.

- Competición como medio, no un fin en si misma:

o fomento de la participación sea cual sea el resultado.

o evitar la introducción de la mentalidad competitiva los adultos, y que esta predomine sobre la diversión y el aprendizaje

- Búsqueda de objetivos didácticos: perseguimos una mejora del aprendizaje de nuestros alumnos y su educación
- Competiciones motivantes en base a 3 situaciones: mucha implicación motriz, reglas sencillas y metas alcanzables.
- Creación de un ambiente de amistad en el juego y de respeto, con verbalizaciones como “se juega contra amigos y amigas de clase”, “el árbitro se equivoca igual que nosotros”...
- Compensación de las situaciones de competitividad con situaciones de cooperación. El Colpbol es un deporte inevitablemente cooperativo. Deporte de equipo en mayúsculas.
- Promover la aceptación natural de la victoria y la derrota, Ambos consustanciales a la práctica deportiva (saber ganar y perder).
- Infundir como norma básica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Colpbol, que se transmite en las diferentes actividades de formación para el profesorado y otros profesionales de la enseñanza deportiva: que el buen juego está por encima del resultado; que después de haber trabajado todo el posible y se pierde no pasa nada, hay un equipo en ese momento mejor que el de uno mismo; que hay que ser ambiciosos y buscar la victoria con ganas y pasión pero no a cualquiera precio, como si fuera el único aspecto importante.
- Potenciar tareas de responsabilidad: capitanes, encargados de los balones, anotadores, consejeros, árbitros…

En definitiva, la sesión competitiva que ha consolidado el Proyecto Colpbol es convertir el encuentro competitivo en una fiesta donde se fomenta la participación de diferentes áreas y otros maestros (proyecto global), el reparto de responsabilidades (organizadores, capitanes, anotadores, carteles, entrevistas… encargados de todo el material, la creación de un ceremonial (ambiente, animadores, presentación de jugadores, intercambio de recuerdos…) y la elaboración posterior de textos, vídeos, reportajes, fotos... y seguimiento en los medios de comunicación.

Fuentes documentales.

ÁGUILA, C (2000). Los deportes de invasión dentro de los contenidos de EF en primaria. En http://www.efdeportes.com/efd22/depcol.htm

ANTON, J. (1990). Balonmano. fundamentos y etapas de aprendizaje. Gymnos. Madrid.

BAYER, C. (1986). La enseñanza de los juegos deportivos colectivos. Hispano europea. Barcelona.

BLAZQUEZ, D. (1986). Iniciación a los deportes de equipo. Martínez Roca. Barcelona.

BLAZQUEZ, D. y otros (1995). La iniciación deportiva y el deporte escolar. Inde. Barcelona.

CASTRO, R. y LÓPEZ, I. (2004). Iniciación deportiva en educación primaría. En http://www.efdeportes.com/efd77/inic.htm

DEVÍS, J Y PEIRÓ, C. (1992). Nuevas perspectivas curriculares: salud y juegos modificados. Inde. Barcelona.

HAHN, E. (1998). Entrenamiento con niños. Martínez Roca. Barcelona.

GIMENEZ, F.J. (1999). Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela. Wanceulen. Sevilla .

GRACA, A. Y OLIVEIRA, J. (1997). La enseñanza de los juegos deportivos. Paidotribo. Barcelona.

HERNÁNDEZ MORENO, J. (1992). Análisis de las estructuras del juego deportivo. Inde. Barcelona.

HERNÁNDEZ MORENO, J. (2001). La iniciación a los deportes de equipo desde la estructura y dinámica de la acción de juego: un nuevo enfoque". En http://www.efdeportes.com/efd33/inicdep.htm

KIRK, D. (1990). Educación física y currículum. Universidad de Valencia.

OÑA, A. (1987). Desarrollo y motricidad. INEF. Granada

PIERON, M. (1988). Didáctica de las actividades físicas y deportivas".Gymnos. Madrid

RIERA, J. (1989). Aprendizaje de la técnica y táctica deportivas. Inde. Barcelona

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1984). Didáctica de la educación física y el deporte. Gymnos. Madrid

SIEDENTOP, D. (1998). Aprender a enseñar la EF. Inde. Barcelona.

VICIANA, J. (2001). El proceso de planificación educativa en EF: la jerarquización vertical y horizontal como principios del diseño". En http://www.efdeportes.com/efd32/planif.htm

WEIN, H. (1995). Fútbol a la medida del niño. RFEF. Madrid

www.colpbol.es

DEPORTES DE LUCHA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Estevan I[1], Ruiz L[2], Falcó C[2], Ros C[1].
[1]*Departamento de Gestión y Ciencias Aplicadas. Universidad Católica de Valencia.*
[2]*Departamento de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad Católica de Valencia*.

La selección de contenidos en cualquier área de conocimiento indica una preferencia por intentar transmitir un conjunto de aspectos relevantes desde el punto de vista social y cultural. La escuela es el ámbito donde se encuentra una mayor manifestación en la selección de contenidos, realizada por la comunidad educativa, por el profesorado o por las preferencias del alumnado.

El deporte sin duda ofrece muchas opciones, por tanto, dentro de la escuela, debemos intentar que el alumnado pueda alcanzar un máximo entre habilidades motrices, cognitivas y afectivo sociales, realizando un planteamiento multifacético, pues con un solo deporte no lo podremos conseguir.

El presente trabajo presenta ciertas razones relativas a los valores educativos intrínsecos de deportes de lucha para su inclusión dentro de la asignatura de Educación Física en el marco de la enseñanza obligatoria. Del mismo modo, se exponen las razones que diversos autores señalan como aspectos por los que los docentes de Educación Física deciden no incluir actividades relacionadas con los deportes de lucha entre los contenidos a impartir. Finalmente, se aporta una valoración, contrastando ambas partes, tendente a la inclusión de los deportes de lucha en el ámbito escolar.

1. Deporte y valores

El deporte es hoy en día un fenómeno cultural en nuestra sociedad (García-Ferrando, 2005). En este sentido, los deportes de combate, tanto dentro como fuera de las clases de Educación Física, pueden y deben estar asociados a unos valores, actitudes y hábitos que contribuyan al proceso educativo.

El deporte, como un contenido dentro de la formación del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria, es utilizado como instrumento educativo que contribuye al desarrollo del currículum de dicha etapa. Sin embargo, dentro del contexto educativo, la aplicación de cualquier contenido deportivo en las clases de Educación Física debe cumplir en todo momento una serie de características (Le Boulch, 1991):

1. Desarrollar valores y actitudes positivas vinculadas con la práctica deportiva.
2. Contribuir a desarrollar las cualidades físicas, afectivo-emocionales, cognitivas y sociales acordes a su etapa evolutiva.
3. Fomentar hábitos higiénicos y crear hábitos de práctica deportiva en general.
4. Debe primar la participación, la cooperación sobre la competición.
5. Debe permitir adaptarse a las características del alumnado y no viceversa.
6. Ha de ofrecer diversión y placer en la práctica.

Desde un punto de vista metodológico, se debe mantener una postura prudente, ya que los efectos de la actividad deportiva en la educación son controvertidos. Si bien, no se debe entender como educativa la aplicación de cualquier modalidad deportiva *per sé*, es comúnmente conocido que el deporte aporta beneficios saludables a través de la mejora general de la condición física, previniendo al alumno de las lesiones provocadas por el sedentarismo y guiándole a ocupar convenientemente su tiempo libre y de ocio. Como docente, una propuesta deportiva como contenido educativo debe mantenerse siempre que su realización conlleve la necesidad y la responsabilidad de referencia hacia la persona que realiza la actividad, no anteponiendo los resultados.

En el ámbito educativo el desarrollo de los contenidos deportivos deben concebirse como un proceso de socialización, en el que el individuo asimila las competencias, las

actitudes, los valores y los comportamientos que le permiten ser un miembro de pleno derecho de la sociedad en la que vive (Svoboda y Patriksson, 1996). Dentro del proceso de socialización cabe distinguir entre la socialización en el marco del deporte y la socialización a través del deporte. En la primera nos centraremos en el aprendizaje específico de cada deporte (sin buscar una utilidad de estos aprendizajes fuera de la actividad deportiva), mientras que en la segunda la prioridad se centra en las repercusiones que la práctica deportiva puede tener en otros aspectos de la formación del individuo. Por tanto, a la hora de desarrollar los contenidos deportivos en el ámbito educativo se han de integrar la socialización en el deporte con la socialización a través del deporte.

2. El deporte en el currículo educativo

El sistema educativo español ha sido objeto de un cambio legislativo, cuya principal novedad es la propuesta de una educación basada en el desarrollo de competencias básicas, desde un aprendizaje globalizador que todas las áreas tienen que cumplir. Estos cambios afectan a las diferentes áreas de conocimiento de diversas formas. Si nos centramos en área de Educación Física, odemos encontrar diferencias, como son la introducción de las competencias básicas, objetivos y contenidos.

En este caso nos centraremos principalmente en los contenidos.

Según Gimeno y Pérez (1992) la selección de un contenido no es fruto del azar, el profesorado está clarificando las funciones que tiene esta enseñanza en relación a la sociedad y la cultura heredada. Por ello, estos mismos autores señalan que el mecanismo de reproducción propio de la escuela tiene como referencia la cultura dominante de la sociedad en un momento histórico.

En la práctica docente, no se debe renunciar a la reflexión sobre el modelo de enseñanza más adecuado en cada situación, así como la selección de contenidos a impartir más apropiados, cómo se van a proponer, qué proceso seguir y cuáles son las actividades más adecuadas para el alumnado en cada contexto.

El enfoque constructivista y globalizador de la nueva escuela supone un aprendizaje basado en conocimientos previos y establecimiento de relaciones entre lo conocido y lo vivido (experiencias) (Díaz, 2001). Así, el deporte como actividad social tiene un espacio propio, ajeno al marco educativo que lo condiciona de manera extraordinaria. Este marcado dinamismo permite entender el deporte como un sistema social abierto al que se van incorporando nuevas concepciones y prácticas (Puig y Heinemann, 1991).

Se puede observar que en el apartado de contenidos en la Educación Primaria, la LOE, en el Bloque 5, incorpora la iniciación deportiva, tratando el concepto de la multideportividad a diferencia de la LOGSE en la que el contenido se encaminaba hacia la adquisición del juego como actividad física.

En el caso de la Educación Secundaria, los bloques de contenido se mantienen, pero incorporan nuevos contenidos respecto a los deportes, como comentaremos más adelante respecto a los juegos de lucha.

Históricamente en la selección de contenidos para el diseño de programaciones de aula de Educación Física, los bloques de Juegos y Deportes, y Condición Física y Salud, en el currículo de secundaria representan el mayor porcentaje de tiempo de trabajo para los docentes (Salinas y Viciana, 2006; Robles, 2005; Matanin y Collier, 2003; Napper-Owen, Kovar, Ermler y Mehrhof, 1999; Zabala, Lozano, Delgado-Noguera y Viciana, 2001).

En España, estudios a nivel local (Salinas y Viciana, 2006) y a nivel nacional (García-Ferrando, 2005) remarcan la importancia que tiene la demanda social en la elección por parte del profesorado de contenidos en el diseño del currículo. Estos autores destacan la preferencia de los docentes por eligir aquellos contenidos que conforman la cultura común. Así, se puede observar que las modalidades deportivas más seleccionadas son los deportes “colectivos clásicos” (Sicilia y Delgado, 2002).

Ante esta situación, se propone la inclusión de otras modalidades deportivas que aporten una mayor diversidad de contenidos que posibiliten una formación integral más completa. Diversos autores (i.e., Camerino, Gutiérrez y Prieto, 2011) abogan por incluir las

actividades de lucha para construir un programa de Educación Física escolar con gran capacidad para enfrentarse a las necesidades pedagógicas y sociales de una sociedad plagada de retos personales. Estos mismos autores, señalan que existe gran discordancia entre los contenidos relativos a deportes colectivos y los deportes de combate o lucha.

Desde este punto de vista, los deportes de lucha aportan a este proceso un nuevo enfoque en la práctica de capacidades y habilidades que contribuirán favorablemente a la creación de nuevos hábitos motrices que ayudarán al niño/a a prepararse hacia la autonomía y la responsabilidad, movilizar sus competencias, y entender y diversificar sus conocimientos en el dominio de la motricidad (Carratalá, 2002). Las actividades de lucha pueden así, incluirse en los programas y planificaciones de Educación Física escolar, extraescolar, de iniciación deportiva y de recreación, contribuyendo de esta forma a la educación integral del alumnado.

3. Deportes de lucha y su potencial en el currículo educativo

Estudios recientes defienden la inclusión de las actividades de lucha en el marco educativo debido a que mantienen además de lo ya señalado en párrafos anteriores, por ejemplo, un potencial de mejora de la autoestima y el aprovechamiento de las cualidades de dominio personal del alumnado (Camerino et al., 2011).

Pese a ello, desde la década de los años noventa, en la que las actividades de lucha mantuvieron gran interés en el currículo educativo. Actualmente, se encuentran en un proceso de decadencia no sólo en España sino en países Europeos (Camerino et al., 2011). A finales de la década de los noventa, casi la totalidad de los países Europeos mantenían las actividades de lucha en el currículo escolar. Y en algunos en los que no se impartían, como es el caso de Inglaterra, se observa que sí se trabajaban los contenidos luctatorios debido a un interés particular por estas actividades. En nuestro país, únicamente el 2-6% de los alumnos han practicado alguna actividad de lucha dentro del ámbito escolar.

En la actualidad, el currículo oficial de educación infantil, primaria y bachillerato no hace referencia directa a la utilización de actividades de lucha en las clases de Educación Física (Camerino et al., 2011). Por el contrario, en el currículo de secundaria sí se hace referencia a ello. Concretamente, se proponen en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre.

Este Real Decreto junto con el Decreto 112/2007, de 20 de julio, establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Valenciana, En este último, además de la estructura general y los objetivos generales de la etapa, se presentan los objetivos de cada una de las áreas que conforman el currículo.

Analizando los objetivos generales del área de Educación Física, el objetivo nº 13, establece: *"Conocer y practicar actividades y modalidades deportivas individuales, colectivas y de adversario; aplicar los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos en situaciones de juego, con progresiva autonomía en su ejecución"* (p. 75).

Es por ello que, dentro del bloque de Juegos y Deportes, los deportes de lucha encajan por sus características peculiares, como deporte individual, de oposición directa, donde las acciones se desarrollan en presencia del adversario y las conductas motrices de ambos tienen intenciones opuestas.

Así, con la inclusión y puesta en práctica de los deportes de lucha dentro de los contenidos deportivos se contribuye, por un lado, al desarrollo de las capacidades propuestas en los objetivos de la ley educativa y por otro, al desarrollo de las competencias básicas. Además, se facilita al alumnado la práctica de un nuevo contenido deportivo y por tanto se potencia la adquisición de nuevas experiencias motrices.

La Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte de la UNESCO (1978), en su artículo tres dedicado a los programas de educación física y deporte y sus respuestas a las necesidades individuales y sociales, destaca unas interesantes consideraciones dirigidas a las programaciones docentes y su concepción en función a las necesidades e intereses de los alumnos ofreciendo desde la Educación Física el mayor número de experiencias deportivas con una finalidad formativa y educativa.

Además, este mismo organismo presentó, en el año 1996, un deporte de lucha como es el judo como “deporte ideal para la infancia”, dados sus valores formativos. En este mismo sentido del deporte de lucha educativo, algunos autores (Brousse, Villamón y Molina 1999) afirman que en la Educación Física escolar la práctica de un reducido número de deportes, que generalmente suelen ser aquellos tradicionales (i.e., fútbol, baloncesto y balonmano), producen una estandarización poco favorable para la completa formación de los alumnos, pues disminuye sus experiencias creativas y espontáneas.

La selección de estos u otros contenidos está condicionada al dominio del profesorado de la modalidad deportiva, en la mayoría de los casos porque han sido practicantes de estos deportes en su adolescencia o juventud, y es en este punto donde los deportes de lucha se posicionan como un gran desconocido y por tanto un gran perjudicado en la selección de los contenidos deportivos. Según Robles (2005) y Prat (1999), la mayoría de profesores tienen experiencias como deportistas pero muy pocos las tienen en deportes de lucha. Así pues, su elección se ve condicionada por las creencias y dominio que los profesores de secundaria tienen sobre éstos.

Otros autores (Carratalá, 1998, 2002; Castarlenas 1990; Molina y Villamón, 2001; Olivera, García-Fojeda y Castarlenas, 1988; Torres, 1989; Simón 1997) muestran la marginación que sufren los deportes de lucha en el ámbito escolar, respondiendo a la visión generalizada de los docentes que señalan que un deporte de oposición y contacto se percibe como violento. Dichos autores, reclaman su utilización como recurso educativo para el desarrollo de capacidades y habilidades a nivel psicológico, psicomotor, cognitivo, afectivo, social y actitudinal pues entienden que los deportes de lucha se mantienen como elemento intrínseco a su práctica, el respeto a uno mismo, a los rivales, a los compañeros, al profesor y a los materiales.

4. Razones de la no inclusión de los deportes de lucha en el currículo educativo

Uno de los factores de estudio que por la idiosincrasia de los deportes de lucha puede ser causa de su desuso en las clases de Educación Física, es el que corresponde al material específico de la modalidad deportiva, debido a la complejidad que presenta, como por ejemplo en el caso de la esgrima (Bastida, Ruiz y Ros, 2011) y que, de alguna forma, influye en la concepción del profesorado que lo percibe como un deporte peligroso y violento y que, por tanto, impide el desarrollo de valores y actitudes positivas vinculados con la práctica deportiva (Galanó, 2001).

Según Robles (2008), existen cinco razones que justifican la no elección de los deportes de lucha en los contenidos de Educación Física:

A. Formación académica del profesorado.

B. Experiencias e intereses del profesorado.

C. Instalaciones y materiales de los que dispone el centro educativo.

D. Demandas e intereses del alumnado.

E. Escasez de propuestas didácticas.

En base a estas variables, observamos que la ausencia de elección de los deportes de lucha en el contexto escolar tiene pocos docentes interesados por:

A.- La formación académica de los profesores

En una investigación (Villamón, Espartero y Gutiérrez, 2001) que analizó la presencia de los deportes de lucha en el currículo de las Facultades españolas e INEFs que impartían la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFD), se puso de manifiesto que el judo forma parte integrante como materia troncal, obligatoria y optativa en el currículo de casi la totalidad de los centros.

En este trabajo se presentaron los datos obtenidos sobre la práctica de los deportes de lucha, a partir de un estudio preliminar cuya finalidad era conocer la experiencia previa de los estudiantes universitarios de la Licenciatura en CCAFD de las facultades de León y Valencia.

Atendiendo a este objetivo de ajustar la intervención pedagógica a los distintos niveles con que llegan los estudiantes a las clases de los deportes de lucha, de los 368 encuestados, el 49,5% manifestó haber tenido una experiencia previa en la práctica de actividades de lucha. El estudio adjunta una relación de deportes de lucha más practicados que por resultado corresponderían al judo en primer lugar (37,81%), el karate en segundo (25,37%) y el taekwondo en tercer lugar (17,91%). El resto de modalidades que se recogen en el estudio se reparten el 18,91 % de practicantes de deportes de lucha (Villamón, Gutiérrez, Espartero y Molina, 2005). Estos resultados muestran una tendencia preferente por parte de los futuros docentes de Educación Física en secundaria hacia la práctica de deportes de lucha de carácter oriental frente a los deportes de lucha occidentales entre los que se encuentra la esgrima.

B.- Experiencias e intereses del profesorado

A pesar de que son múltiples los autores (i.e., Molina y Castarlenas, 2002) que han señalado la importancia de la inclusión de las artes marciales en el currículo de Educación Física, fundamentándose en la práctica de los deportes de lucha como una actividad educativa integral de la misma forma que puedan tener cualquier otro tipo de habilidades motrices en dicho contexto; ni la inclusión de las actividades de lucha en los planes de estudio de los futuros licenciados y graduados en CCAFD, ni su importancia real como prácticas deportivas, se corresponde con la poca presencia que tienen como contenidos de Educación Física escolar reglada en nuestro país, contrariamente a lo que sucede en otros países de nuestro entorno cultural y geográfico (Theeboom y De Knop, 1999). A diferencia de España, en la mayoría de países europeos no son sólo populares como deportes organizados, sino que en los últimos años ha habido un interés por introducir los deportes de lucha en las clases de Educación Física en la escuela.

En el estudio realizado, en nueve países miembros de la Asociación Europea de Educación Física (EUPEA), se observa que el judo y, en menor medida otras artes marciales y deportes de lucha, forman parte del currículo de Educación Física, generalmente en la ESO.

En relación con los bloques de contenidos de la Educación Física (Viciana y Requena 2002) en el estudio realizado con profesorado de la provincia de Granada en comparación a los docentes del resto de España para conocer la preferencia en la elección de los contenidos de Educación Física en la ESO, encontraron preferencias hacia determinados bloques de contenidos. Concretamente, Condición Física y Salud (79,50 puntos Granada y 77,98 puntos España), Cualidades Motrices Coordinativas (78,81 puntos Granada y 80,96 puntos España) y Juegos y Deportes (79,13 puntos Granada y 79,34 puntos España), fueron los bloques que mayores puntuaciones recibieron. Su elección podría ser debida a que se trata de contenidos dominados en gran medida por los profesores de Educación Física y con los que ya han vivido alguna experiencia en su etapa anterior de la vida (Matanin y Collier, 2003). En la investigación de Matanin y Collier (2003), los profesores de Educación física en formación inicial y permanente ya mostraron preferencia por el bloque de Juegos y Deportes. En cambio, Actividades en el Medio Natural (69,25 puntos Granada y 72,63 puntos España) y Expresión Corporal (72,19 puntos Granada y 73,02 puntos España) fueron los menos valorados, aunque la distancia con respecto a los anteriores no fue demasiado notoria.

Pese al potencial que los deportes de lucha pueden tener en el ámbito educativo (Brown y Johnson, 2000), el estudio de Villamón y colaboradores (2001) evidencia una gran ausencia de los contenidos de lucha en el currículum de la Educación Física escolar. Únicamente, el 1,36% del total de estudiantes encuestados manifiesta haber recibido clases relacionadas con este tipo de actividades, lo que respalda a numerosos autores que han denunciado el abandono que sufren dichas actividades en el entorno escolar español (Brousse et al*.,* 1999; Carratalá, 1998; Castarlenas, 1990; Molina y Castarlenas, 2002; Olivera *et al*., 1988; Pérez-Gómez, 1994; Simon, 1997; Torres, 1989).

C.-Instalaciones y materiales de los que dispone el centro educativo

Cabe señalar que existen docentes que imparten los contenidos deportivos en función de las instalaciones y los materiales que poseen en el centro educativo. Robles (2008), destaca el alto porcentaje de profesores que imparten en sus clases determinados deportes teniendo en

cuenta el material del que disponen en el centro; así pues el 57,6 % de los docentes afirman estar de acuerdo con esta afirmación, y el 25,6 % totalmente de acuerdo. Datos similares son obtenidos por Viciana y Requena (2002).

La normativa sobre instalaciones deportivas y de esparcimiento (CSD, 2007) está elaborada por el Consejo Superior de Deportes, y tiene como objetivo definir las condiciones reglamentarias y de diseño que deben considerarse en la construcción de instalaciones deportivas en general y escolares en particular. Las Normas Reglamentarias desarrollan para cada deporte aspectos dimensionales, de trazado, orientación solar, iluminación, pavimentos, material deportivo no personal, etc., que influyen en la práctica activa de la especialidad que se trate. En este sentido, parece ser que las instalaciones deportivas en los centros educativos están construidas para la práctica de determinados deportes tradicionales como el fútbol, baloncesto y balonmano. En el caso de los deportes de lucha sería necesaria una instalación cubierta adecuada, aspecto que Brousse y colaboradores (1999) destacan como escaso. No obstante, en la actualidad, en la Comunidad Valenciana, se percibe un incremento en la creación de espacios cubiertos en los centros educativos orientados a la práctica de pilota valenciana que podrían ser utilizados para deportes de lucha.

Por otro lado, y más importante si cabe que las instalaciones, los materiales de práctica también son un aspecto que condiciona la elección de modalidades deportivas de lucha debido a su seguridad. Respecto al concepto de seguridad de los materiales, Estapé (2003) señala dos conceptos claros: seguridad pasiva y activa. Por un lado, la seguridad activa se refiere a que el material debe estar perfectamente diseñado y ubicado en el espacio para asegurar una práctica físico-deportiva normal, y por otro, la seguridad pasiva es un concepto vinculado a la sensibilidad y capacidad perceptiva del docente, y se relaciona con la necesidad de observar, revisar e inventariar el estado de conservación de los diferentes espacios y materiales.

Así, con estas dos premisas (instalaciones y materiales de práctica) en mente, se ha de ser consciente que la práctica físico deportiva podría suponer en sí misma una actividad de riesgo por los diferentes componentes que la determinan: manejo de móviles, delimitación de espacios, edad de los participantes, condiciones meteorológicas y, sobre todo, por la velocidad de ejecución como determinante más prioritario. Es responsabilidad del docente formarse y ser capaz de diseñar material alternativo que permita la práctica ajustada y segura con los alumnos.

D.- Demandas e intereses del alumnado

Según Viciana (2002), las demandas e intereses del alumnado son uno de los factores más importantes que debe regir la planificación del profesorado, aspecto que tiene en cuenta un alto porcentaje de docentes (Salinas y Viciana, 2006). En este sentido, los alumnos actualmente reciben muy pocos estímulos relacionados con la práctica de los deportes de lucha, comparados con los que puede recibir en relación con otras disciplinas deportivas desde los medios de comunicación, las organizaciones deportivas y, fundamentalmente, por parte de los padres, quienes tienen gran responsabilidad como agentes de socialización (Carratalá, 1998). Al respecto, existe una gran relación entre los intereses de los padres hacia el deporte, y los niveles de participación deportiva de los hijos (García-Ferrando, 2005).

Teniendo presente la importancia de las demandas del alumnado, éste no debe ser el único factor que el profesor mantenga para la seleccionar los contenidos a impartir. Además de sus demandas, se deben proponer aquellas actividades que, de manera justificada, favorezcan una plena formación del alumno.

Si se atiende a las diferencias en las pretensiones deportivas según el sexo, Mendoza, Sagrera y Batista (1994:105) señalaron que *"las chicas prefieren actividades poco agresivas y escasamente competitivas - o en las que la competición es un reto contra sí mismas -, como el baile, los juegos (escondite o coger), el atletismo o la gimnasia y la natación. Los varones prefieren actividades más agresivas o de riesgo, más competitivas y, en general, prefieren más aquellas que se practican al aire libre, como el fútbol, el balonmano o el baloncesto, la bicicleta, el tenis, el karate y el montañismo".* Por otro lado, revisiones del estado de la cuestión (Camerino et al., 2011) recuerdan que años atrás sí existía una exclusiva reserva de los deportes de lucha al sexo masculino, destacando con criterio que los estereotipos sociales

encasillaban y empobrecían por igual a ambos sexos. Estos autores justifican la práctica de deportes de lucha por parte de las mujeres ya que aquellas que los practican tienen más seguridad y confianza en sí mismas. Encontrando también que al afrontar una práctica luctatoria las mujeres se perciben en similares condiciones de habilidad y competencia que los hombres.

E.- Escasez de propuestas didácticas.

En la literatura específica, son escasas las propuestas didácticas, en relación con los deportes de lucha con agarre que faciliten la puesta en práctica de los mismos desde un modelo educativo-formativo (Brousse et al., 1999).

En el caso de lucha con golpeo, este porcentaje se reduce considerablemente en el ámbito escolar y de la iniciación deportiva. Además, la mayoría de ellas van dirigidas a docentes que en cierta medida conocen o dominan los deportes de lucha con agarre y golpeo, o que dominan las praxiológia específica de estas modalidades (Robles, 2008).

Así pues, cabe destacar la necesidad de crear material didáctico dirigido a docentes con conocimiento pero sin amplia experiencia, para así favorecer la inclusión de los deportes de lucha en el contexto escolar.

5. Sugerencias para su aplicación

Las actividades de lucha suelen resultar muy motivantes para el alumnado; por una parte, porque no son un contenido tradicional dentro de la Educación Física, y quizás ese carácter relativamente novedoso contribuye a dicha motivación. Además, la lucha acostumbra a considerarse como práctica tabú o "no recomendable" (en muchos casos por desconocimiento), lo cual también resulta un incentivo para los jóvenes (Lodetti y Lodetti, 1995). Bien dirigidos, los deportes de lucha mantienen un potencial educativo ya que favorecen la adquisición de diferentes roles durante la práctica (ofensivo, defensivo), permitiendo ser conscientes de la capacidad de actuación del alumno, a su vez, potencia las relaciones sociales, fomenta una mejora técnica y ética en un sentido utilitario hacia la descarga de energía de forma adecuada.

Con el trabajo cuerpo a cuerpo se desarrolla favorablemente el aspecto afectivo y emotivo. El alumno podría aprender a conocerse mejor, pudiendo llegar a superar limitaciones que en principio consideraría altamente complicadas. Así, con una buena dirección, lo temores personales o las limitaciones motrices podrían ser superados, pudiendo así fomentar un mayor desarrollo frente a propuestas únicamente de trabajo cognitivas.

Desde un punto de vista técnico, táctico y reglamentario, existen otras características que aconsejan la inclusión de los deportes de lucha en la educación:

A.- Técnica:

La realización y adquisición gestual mantiene connotaciones similares a las que permite trabajar cualquier otro deporte. No obstante, en el caso de los deportes de lucha destaca la necesidad de adaptación del gesto durante su realización como consecuencia de la actuación del compañero y/o adversario. Independientemente de la sencillez o complejidad técnica a realizar, este carácter intrínseco de adaptación permite obtener un feedback constante que permite el desarrollo cognitivo del alumnado. Así, por ejemplo, situaciones de inicio y múltiples gestos técnicos que requieren el control de por ejemplo, semi-flexión de rodillas, peso del cuerpo en el centro, la disposición de las extremidades superiores, la orientación del cuerpo hacia el oponente, etc. varían en función de la situación de ataque, defensa o contraataque, es decir, la táctica (Cheris, 2003).

La práctica libre controlada, una vez el practicante conoce la intención de la misma, como por ejemplo, el *randori* en el Judo o los juegos de *steps combate* en Taekwondo, potencian el desarrollo de habilidades y el conocimiento. Se trata de actividades con un constante cambio, nuevos retos y con gran variedad de compañeros, lo cual aumenta exponencialmente la diversidad de actuaciones.

B.- Táctica:

En deportes de lucha como la esgrima y el taekwondo (en situaciones específicas de cuarto asalto o punto de oro), la convención obliga a tener primero el ataque para determinar cuál de los deportistas obtendrá el punto. Sin embargo, las opciones de secuencias tácticas son múltiples en cada especialidad luctatoria, aportando así un amplio bagaje y diversidad de opciones al docente y el alumnado.

Las secuencias tácticas varían según las modalidades a tratar pero comparten ciertos fundamentos básicos. Los movimientos de ataque y defensa se inician desde la posición básica de en guardia, posición que nos permite estar preparados para el ataque, la defensa y el contraataque. El juego modificado junto a la introducción de nuevas formas y técnicas sencillas en la iniciación, permitiría una progresión motivante hacia técnicas más complejas y enriquecedoras.

C.- Reglamentaria:

El alumno como tal, conoce su propio cuerpo, aprende a controlarse en un marco dictado por el reglamento y el sentido de dicho enfrentamiento. El reglamento limita la capacidad de actuación del alumno, permitiendo controlar el contexto práctico, favoreciendo la seguridad del mismo. Dentro de este marco de práctica, teniendo presente el mantenimiento de una progresión lógica y educativa, se propone una práctica libre que permita la adquisición de más habilidades y el beneficio mutuo entre los compañeros. Esta práctica favorece un cambio constante, para que éste sea realmente educativo, el profesor debe adecuar la técnica y la táctica así como la enseñanza en general al nivel del practicante.

En resumen, teniendo en cuenta estos tres aspectos (técnica, táctica y reglamento), se trata de educar desde un principio “educación para y durante la práctica”. In situ, el alumno interioriza su rol según la situación descrita. Por ejemplo, cuando un alumno ataca, el compañero debe adaptarse y no únicamente defenderse, del mismo modo, en el caso particular de los deportes de lucha con agarre, si el alumno es desequilibrado, debe realizar la caída, no oponerse a ésta. El ataque no solo es responsabilidad de uno, sino también del compañero que debe evitar lesiones, dejando de lado con ello la competición y potenciando así la cooperación.

Así, finalmente, desglosando diversos componentes existentes en la gran mayoría de los deportes de lucha, se puede concluir destacando esa dimensión educativa que debe fomentarse con los contenidos de la materia que se acomete:

- El alumno se desarrolla motriz e intelectualmente gracias al proceso de toma de decisiones que procede del análisis, procesamiento, toma de decisión y reacción a un constante cambio de situaciones durante la práctica.
- Existe gran variedad de técnicas, por medio de las que tendemos a incrementar las posibilidades de mejora y desarrollo motor.
- Se aprende a utilizar la fuerza en beneficio propio. No se trata de oponerse al adversario, sino de utilizar su fuerza para bien mutuo.

Como conclusión, cabe señalar que los deportes de lucha se caracterizan por su carácter intrínseco y potencialmente educativo-afectivo, lo hace de ellos un medio por el cual se puede desarrollar íntegramente a los alumnos. Su utilización de forma adecuada, debe basarse en el respeto a los compañeros, manteniendo un enfoque educativo.

Bibliografía

Bastida, A., Ruiz, L. y Ros, I. (2011). The exclusion of fencing within the curriculum in schools in the Comunidad Valenciana (Spain). En A. Figuereido y C. Gutiérrez-García (Eds.), 2011 Scientific Congress on Martial Arts and Combat Sports. Proceedings (pp. 21-22). Viseu.

Brousse, M., Villamón, M. y Molina, J.P. (1999). El Judo en el contexto escolar. En M.Villamón (Dir) *Introducción al Judo* (pp. 183-199). Barcelona: Hispano Europea.

Brown, D. y Johnson, A. (2000). The Social Practice of Self- Defense Martial Arts: Aplications for Physical Education. *Quest, 52*, 246-259.

Camerino, O., Gutiérrez, A. y Prieto, I. (2011). La inclusión de las actividades de lucha en la programación de la educación física formal. Tándem, 37, 92-99.

Carratalá, E. (2002). *Los juegos y deportes de lucha con agarre/judo. Una propuesta de enseñanza.* Valencia: Universidad de Valencia.

Carratalá, V (1998). Los juegos y deportes de lucha en el marco de la Educación Física Escolar. En M. Villamón (Dir.) *Contenidos De Educación Física Para Primaria* (270-317). Valencia: Consellería de Cultura Educación y Ciencia.

Castarlenas, J.L. (1990). Deportes de combate y lucha: Aproximación conceptual y pedagógica. *Apunts: Educación Física y Deportes, 19*, 21-28

Cheris, E. (2003). *Fencing: stops to success*. Denver: Human Kinetics.

Díaz, J. (2001). *El proceso de toma de decisión en la programación de educación física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad autónoma de Barcelona.

Estapé, E. (2003). *Aspectos preventivos y de seguridad en los espacios deportivos y el material. El papel del docente. Dimensión europea de la educación Física y el deporte en edad escolar. Hacia un espacio europeo de la educación superior*. Valladolid: AVAPEF.

Galanó, C. (2001). *Unidades didácticas para Secundaria XIII. Juegos de oposición*. Barcelona: Inde.

García-Ferrando, M. (2005). Globalización y deporte: Paradojas de la globalización. En A. Ariño (Ed.). *Las encrucijadas de la diversidad cultural* (453-466). Madrid: Cis.

Gimeno, J. y Pérez A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata

Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*. Barcelona: Paidós.

Lodetti, L. y Lodetti, G. (1995). *La scherma. tecnica, didattica, psicologia*. Milano: Mursia.

Matanin, M. y Collier, C. (2003). Longitudinal analysis of preservice teachers´beliefs about teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 22*, 153-168.

Mendoza, R., Sagrera, M.R. y Batista, J.M. (1994). *Conductas de los escolares españoles Relacionadas Con La Salud (1986-1990).* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Molina, J. P. y Castarlenas, J.L. (2002). Bases de una propuesta para la enseñanza del judo en el contexto escolar. En J.L. Castarlenas y J.P. Molina (coords.), *El Judo en la Educación Física. Unidades didácticas* (29-44). Barcelona: Hispano Europea.

Molina, J.P. y Villamón, M. (2001). La enseñanza de los deportes de lucha: un modelo integrado. En V. Mazón (coord.), *La enseñanza de la educación física en el deporte escolar* (128-134). Santander A.D.E.F.

Napper-Owen, G.E., Kovar, S.K., Ermler, K.L. y Mehrhof, J.H. (1999). Curricula equity in required ninth-grade Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 19*, 2-21.

Consejo Superior de Deportes. (2007). *Normas NIDE. Normativa sobre instalaciones deportivas y para el esparcimiento.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Superior de Deportes

Olivera, J., García-Fojeda A. y Castarlenas, J.L. (1988). Del juego luctatorio a los deportes de combate. En VVAA, Pr*ogramas y contenidos de la educación físico-deportiva en BUP y FP* (429-455). Barcelona: Paidotribo.

Pérez Gómez, A. (1994). *El curriculum y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. Barcelona: Olikos-Thau.

Prat, M. (1999). El perfil personal y profesional del maestro de educación física en Cataluña. En P. Saénz-López, P. Tierra, J. y M. Díaz (Eds.), *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (1435-1445). Huelva: IAD Universidad De Huelva.

Puig, N. y Heinemann, K (1991). El deporte en la perspectiva del año 2000. *Papers de Sociología, 38*, 123-141.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. Extraído el 5 de mayo de 2008. Disponible en http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf

Real Decreto 112/2007, de 20 de julio del Consell, *por el que se establece el curriculo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana*. Extraído el 5 de mayo de 2008. Disponible en http://www.docv.gva.es/datos/2007/07/24/pdf/2007_9717.pdf

Robles, J. (2005). *El deporte en las clases de Educación Física en la ESO de la provincia de Huelva*, (extraído el 25 de mayo de 2009). Disponible en http://www.wanceulen.com/ revista/nos.anteriores/numero1.diciembre05/articulos/articulo%201-7.htm.

Robles, J. (2008). Causas de la escasa presencia de los deportes de lucha con agarre en las clases de Educación Física en la ESO. Propuesta de aplicación. *Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación, 14*. 43-47.

Rodríguez, A. y González, F. (1991). *Los objetivos educativos I. Documento 8 para la Reforma*. Madrid: MEC.

Salinas, F. y Viciana, J. (2006). *La planificación de los bloques de contenidos de la educación física en educación secundaria obligatoria*, (extraído el 14 Marzo 2009). Disponible en www.cienciaydeporte.net. nº 3. http://www.cienciaydeporte.net/articulo_0306_1.php

Sicilia, A. y Delgado, M.A. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza: Análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar*. Barcelona: Inde.

Simon, W.J. (1997). Las actividades de lucha en el diseño curricular. En VVAA, *El judo y las Ciencias de la Educación Física y el deporte* (43-56). Vitoria: IVEF.

Svoboda, B. y Patriksson, G. (1996): Socialización informe a modo de toma de postura. En VVAA. *La función del deporte en la sociedad* (pp 99-103). Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Theeboom, M. y De Knop, P. (1999). Asian Martial Arts and Approaches of Instruction in Physical Education. *European Journal of Physical Education, 4* (2), 146-161.

Torres, G. (1989). Actividades de lucha. Caracterización. *Apunts, Educació Física i Esports, 18*, 71-74

UNESCO (1978). *Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte*. Extraído el 1 de julio de 2011. Disponible en http://portal.unesco.org/es/ev.php-URLID=13150&URLDO=DO TOPIC&URL_SECTION=201.html

Viciana, J. (2002). *Planificar en educación física*. Barcelona: Inde.

Viciana, J. y Requena, B. (2002). La planificación de la educación física por el profesorado en formación permanente. En J, Viciana. *Planificar en educación física*. Zaragoza: Inde. 237-252.

Villamón, M., Espartero, J. y Gutiérrez, C. (2001). *Judo in the new spanish Higher Education Degrees*, (Extraído el 26 de Abril 2009). Disponible en: http://www.ijf.org/htmls/ main.html.

Villamón, M., Gutiérrez, C., Espartero, J. y Molina, J. P. (2005). La práctica de los deportes de lucha: un estudio preliminar sobre la experiencia previa de los estudiantes de la licenciatura en ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts: Educació Física i Esports, 79*, 13-19.

Zabala, M., Lozano, L., Delgado, M.A. y Viciana, J. (2001). La evaluación del deporte en los programas de educación física. Un estudio en Granada capital. En V. Mazón, D. Sarabia, F.J. Canales, y F. Ruiz (Eds.), *La Enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar* (555-561). Cantabria: A.D.E.F.

NUEVAS PRÁCTICAS EN EL DEPORTE ESCOLAR: ESCUELA VALENCIANA DE CICLISMO DE MONTAÑA

Moreno E.

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

Índice

1. Introducción
2. Justificación
    2.1 Nuestra sociedad
    2.2 Nuestros alumnos
    2.3 Ejercicio cardiovascular, beneficios y recomendaciones
3. El Ciclismo
    3.1 Introducción
    3.2 Ciclismo y salud
        3.2.1 Salud dorsal
        3.2.2 Salud articular
        3.2.3 Sistema inmunológico
        3.2.4 Mejoras psíquica
    3.3 Etapas de aprendizaje
    3.4 Objetivos generales
    3.5 Objetivos específicos
    3.5 Contenidos
4. El Ciclismo de Montaña
    4.1 Un poco de historia
    4.2 Definición
    4.3 Relación con las funciones del movimiento
    4.4 Relación con las habilidades básicas
    4.5 Relación con los objetivos generales de la Educación Física en la E.S.O.
    4.6 Relación con temas transversales: Educación Vial-Educación Ambiental
    4.7 Actitudes y valores
    4.8 Instalaciones y materiales
5. Desarrollo del proyecto
    5.1 Directrices psico-pedagógicas para los educadores y responsables técnicos de la escuela
    5.2 Diferentes planes de desarrollo
    5.3 Viabilidad del proyecto

6. Bibliografía

1. Introducción.

El presente documento pretende desarrollar un proyecto adecuado para la creación de una escuela de ciclismo de montaña para los escolares de Valencia. Con los diferentes apartados se justificará la necesidad de ofrecer esta actividad extraescolar diferente y motivadora.

Debido al entorno en el que vivimos, la ciudad de una sociedad desarrollada, los niños están muy poco en contacto con la naturaleza, lo que les hace más débiles y menos conocedores de las montañas que les rodean. Con este tipo de escuela, nuestros alumnos crecerán más fuertes y sanos, no sólo a nivel físico, sino también psíquico.

Se ofrecerá una actividad abierta y sin ningún tipo de discriminación, para todos los alumnos que quieran conocer un deporte dinámico, divertido, apasionante y enriquecedor, el cual les ayudará a conseguir un desarrollo integral y equilibrado.

Además, contribuiremos al conocimiento de un medio de trasporte ecológico y eficiente, que pujará por una sociedad menos contaminada y sostenible.

2 Justificación.

2.1 Nuestra sociedad.

Nuestros antepasados no tenían problemas ocasionados por el sedentarismo mostrado a finales del siglo XX, ya que ellos trabajaban arduamente en labores físicamente vigorosas al aire libre, manteniéndose fuertes y saludables.

Tras de la revolución industrial, el avance tecnológico ha afectado en todos los campos, en muchos casos para bien y en otros no tanto lamentablemente. La facilidad y comodidad para vivir con un ahorro incalculable de tiempo y esfuerzo físico, ha simplificado las tareas vigorosas y reducido a un mínimo el esfuerzo físico para hacer las tareas diarias, lo que trae consigo el sedentarismo. Gutiérrez, R. (1993), Pollock, M. (1990).

Al respecto, Ibarra, G. (1994) nos dice: la tecnología que ayudó a combatir las enfermedades de antaño, está cobrando precios muy altos, induciendo cambios que afectan a nuestra salud física y mental por diferentes razones:

- El individuo ha aprendido a controlar el ambiente con un mínimo de esfuerzo físico.

- La Tecnología moderna nos provee una cantidad de alimentos marcadamente mayor a la necesaria.

- Hemos conformado una sociedad cuya convivencia nos causa estrés y ansiedad lo que promueve respuestas biológicas innecesarias. Esto ha producido un deterioro en la salud de las personas y ha aumentado la incidencia de las enfermedades crónicas degenerativas, entre las que se pueden citar las enfermedades del corazón, hipertensión, obesidad, diabetes, estrés y algunas otras (Chevalier, R. 1982).

Para poder contrarrestar las presiones de la vida cotidiana y vencer el estrés, la medicina moderna recomienda tratamiento psicofísico, es decir, hacer de forma consciente ejercicio que nos permitan una actividad positiva y segura.

Sin ejercicio físico diario, nuestros cuerpos se llenan de tensiones contenidas; al no existir válvulas de escape natural, se mantienen los músculos con grandes tensiones, se debilitan, pierden elasticidad y se reducen la naturaleza física y las energías vitales.

Si la actividad física regular se convierte en una forma de prevenir y combatir las enfermedades crónicas degenerativas, entonces el educador físico se convierte en un ente de cambio sumamente importante para la sociedad, llamado a dirigir a los interesados a participar en programas de ejercicios, los cuales pueden ser tan simples, como caminar, mejorando su calidad de vida (Ross, R. 1990).

Cabe mencionar que el ejercicio aeróbico se refiere a una variedad de ejercicios que estimulan la actividad cardiaca y pulmonar, por un tiempo suficiente para producir cambios beneficiosos en el cuerpo, como ejemplo de estos podemos citar: caminar, trotar, pedalear, nadar, remar, subir escalones, danzar, etc.

2.2 Nuestros alumnos.

Los centros educativos y nuestros niños son mayoritariamente urbanos, sus primeros pasos han sido sobre el asfalto, creciendo en una sociedad súper mecanizada y de hábitos cada vez más sedentarios, que abocan a la persona hacia la inmovilidad física y el ocio de salón o de cuarto de estar. Es la cultura del vídeo juego, la televisión y el aislamiento domiciliar, al no desarrollar el niño el hábito de sus colegas de los pueblos de jugar en la calle o en el monte con los amigos. Es evidente que nuestros pueblos también son cada vez más urbanos, pero aún así, las posibilidades que el mundo rural ofrece para el desarrollo de la motricidad son todavía muy superiores.

Es necesario desde la escuela potenciar el hábito de jugar en los parques, huyendo de la contaminación, del ruido y la masificación de las calles que tanto favorecen las enfermedades respiratorias y el estrés. No contamos con tantos parques como quisiéramos, pero tampoco los aprovechamos como debiéramos.

Las zonas verdes urbanas, como verdaderos pulmones, hacen respirable el aire de nuestras contaminadas ciudades, desprenden el indispensable oxígeno y absorben una buena parte del anhídrido carbónico que desprenden nuestros vehículos. Son un inexcusable punto de encuentro, de relación personal y socialización. Nos permiten el acceso a zonas donde poder practicar nuestras actividades de ocio y recreación en el tiempo libre. Facilitan el necesario contacto con la naturaleza. Son un insustituible recurso didáctico para acercar vivencialmente al niño o al joven a contenidos de trabajo interdisciplinar relacionados con la educación medioambiental en general, y en particular, con las actividades en la naturaleza. Es necesario que la escuela facilite a los alumnos experiencias que compensen las posibles carencias de nuestro entorno, ofreciendo así oportunidades de aprendizaje adecuadas para su desarrollo integral. Diferentes medios provocan diferentes respuestas motrices: el bosque, la montaña, los valles, los lechos de los ríos y cada medio o ecosistema diferente, produce diversidad de respuestas, multiplicidad de esquemas motores y el desarrollo de la capacidad adaptativa (Pinos, M. 1997).

2.3 Ejercicio cardiovascular, beneficios y recomendaciones.

Está demostrado que las personas activas gozan de una mejor calidad de vida, presentan mayor vigor, más resistencia a las enfermedades, mantienen su figura, tienen más confianza en sí mismas, menor tendencia a las depresiones, inclusive, suelen seguir trabajando vigorosamente en edades avanzadas (Molina, R. 2000).

La investigación médica ha comprobado en las últimas décadas que la actividad física

que se desarrolla está directamente relacionada con la salud general de la persona. Este hecho y un mayor conocimiento y concienciación de cómo cuidar la salud, están cambiando los diferentes estilos de vida.

Es evidente que nuestro cuerpo refleja con claridad nuestras emociones y sentimientos. Las tensiones emocionales, así como la depresión, la furia, el resentimiento, la vergüenza, etc., se expresan a través de manifestaciones corporales.

La actividad física la desarrollan, en distinto grado, todos los seres humanos durante su existencia. Es una condición funcional reconocida universalmente por las características positivas que genera y produce indudables cambios en el organismo, cuando es realizado en forma regular y adecuada.

3. El ciclismo.

3.1 Introducción.

"Las personas que montan en bicicleta con regularidad ahorran en visitas al médico", dice el Dr. Proböse, presidente del Centro de Salud de la Universidad Alemana del Deporte. "Muchas personas que sufren molestias típicas como el dolor de espalda, tienen sobrepeso o adquieren enfermedades cardiovasculares, podrían gozar de muchos años de buena salud si se decidieran a usar más la bicicleta". Y una gran noticia para los que piensan que "ya están mayores": aunque no se empiece a hacer ejercicio regularmente hasta una edad avanzada los resultados siempre son palpables. Los beneficios de montar en bicicleta son muchos aunque se empiece a edad avanzada.

3.2 El ciclismo y nuestra salud: aspectos a tener en cuenta.

3.2.1 Salud dorsal.

Muchos dolores de espalda provienen de la inactividad, que hace que se reduzca la nutrición de los discos intervertebrales y de esta forma van perdiendo su capacidad de amortiguar los impactos.

La falta de ejercicio además hace que la musculatura de la espalda se vaya atrofiando, con lo que disminuye escandalosamente su función de "muelle". Los movimientos regulares de las piernas fortalecen la zona lumbar y previenen la aparición de hernias discales, al mantener la columna protegida de vibraciones y golpes.

Además, otro beneficio es que al montar en bicicleta se estimulan los pequeños músculos de las vértebras dorsales, al hacer que constantemente se compriman y extiendan con el pedaleo, músculos que cuesta mucho hacer trabajar con cualquier otro deporte.

Por otro lado, deberemos compensar y reforzar la musculatura abdominal. Cuando se adopta la postura óptima en el sillín, con el torso ligeramente inclinado adelante, la musculatura de la espalda está bajo tensión y se ve obligada a estabilizar el tronco.

3.2.2 Salud articular.

En la bicicleta ni las articulaciones ni los cartílagos soportan cargas elevadas.

A diferencia de las actividades en las que hay golpeo, como los saltos o la carrera a pie, con la bicicleta las rodillas funcionan protegidas, ya que del 70 al 80% del peso del cuerpo gravita sobre el sillín.

Es la mejor alternativa a la carrera, con beneficios físicos muy similares, pues en la bicicleta ni las articulaciones ni los cartílagos soportan cargas elevadas.

Cuando las articulaciones se movilizan con poca presión los nutrientes pueden llegar a ellas con facilidad y las sustancias beneficiosas se difunden en ellos fácilmente.

3.2.3 Sistema inmunológico.

Cada vez que montas en bicicleta se refuerza el sistema inmunológico. Las células fagocitarias se movilizan de forma inmediata gracias al pedaleo para aniquilar bacterias y células cancerígenas. Esta es la razón por la que a los enfermos de cáncer y SIDA se les recomienda ir en bicicleta.

El Dr. Froböse destaca cómo la bicicleta es buena "para las personas que sufren algún proceso canceroso. Es como si las células que se encargan de la defensa del cuerpo, que estaban dormidas, despertaran mediante el pedaleo de un prolongado letargo".

Los esfuerzos moderados refuerzan tu sistema inmune, mientras que los de intensidad máxima lo debilitan. Si se está expuesto a factores de riesgo (frío, personas ya infectadas cerca, estrés, poco sueño...) no se debe hacer entrenamientos muy intensos y hay que esperar a equilibrarse para poder llevarlos a cabo.

3.2.4 Mejoras psíquicas.

El cerebro se oxigena más y te permite pensar con más facilidad. El cuerpo segrega hormonas que te hacen sentir mejor y que pueden hasta llegar a ser adictivas, una sana adicción en todo caso.

Está comprobado que los que montan en bicicleta regularmente sufren menos enfermedades psicológicas y depresiones. Montar en bicicleta y pedalear es uno de los mejores antidepresivos naturales que existen.

Las endorfinas se generan con el ejercicio físico, de forma más notable cuando se permanece más de una hora sobre la bicicleta, pero para sentirnos bien, deberemos evitar sobrepasar los límites porque conseguiremos el efecto contrario.

3.3 Etapas de aprendizaje.

En este proyecto se parte del Reglamento del Comité Nacional de Promoción del Ciclismo en edad escolar de la Real Federación Española de Ciclismo. La escuela será dirigida a los niños y jóvenes de ambos sexos, menores de edad (hasta 18 años).

Hasta los 14 años, se buscará el desarrollo de la técnica general del ciclismo, para luego pasar más adelante a tener en cuenta la técnica específica de cada modalidad ciclista, en nuestro caso la de montaña. Se dividirá la planificación en tres etapas: 1ª etapa hasta los 10 años, 2ª etapa hasta los 14 años y 3ª etapa hasta los 18 años.

1ª ETAPA:

El objetivo que se busca en esta etapa es el desarrollo de la técnica general, persiguiendo objetivos generales que nos permitan un adecuado desarrollo integral del individuo. En este periodo el objetivo que se persigue, no es competitivo, sino formativo.

2º ETAPA:

El objetivo que se perseguirá en esta etapa será el desarrollo de la técnica específica

en cada una de las modalidades ciclistas. Se comenzará una introducción a la mini competición: Juegos, gymkhanas, velocidad. En esta etapa hay que ir creando en el alumno hábitos de entrenamiento, ya que tarde o temprano le aparecerá el instinto competitivo de todo ser humano. Habrá que tener mucho cuidado a la hora de programar las cargas en las prácticas, respetando mucho la necesidad de recuperación o descansos.

3ª ETAPA:

En esta etapa, desarrollaremos el manejo de la bicicleta de montaña en el medio exterior, sea un parque o zonas urbanas especialmente acondicionadas. Trabajaremos cualidades físicas como la resistencia y técnicas de conducción más avanzadas. El objetivo primordial será que aprendan a hacer una utilización consciente de la bicicleta y que demuestren un dominio elevado.

3.4 Objetivos generales.

- Conocer y valorar los efectos que tiene la práctica habitual del ciclismo, el desarrollo personal y en la mejora de la calidad de vida.

- Aumentar las posibilidades de rendimiento motor gracias al acondicionamiento y mejora de las capacidades físicas, dominio y control corporal y habilidad motriz.

- Adoptar prácticas saludables de actuación cotidiana, respetando el medio ambiente y favoreciendo su conservación.

- Potenciar un desarrollo equilibrado del cuerpo.

- Mejorar la integración social en grupos a través de la actividad física y del juego.

- Potenciar el uso de la bicicleta como vehículo alternativo y solidario y como medio de conocimiento:

En la ciudad en la que vivimos (Valencia), disponemos de unas características muy positivas para desplazarnos sobre dos ruedas. No hay fuertes pendientes y la climatología es muy favorable.

Con la bicicleta es divertido descubrir todos los rincones y aspectos de nuestra ciudad y otras que visitemos, tanto durante el transporte diario como en el periodo vacacional. Por otro lado, es una fuente inagotable de autoestima, al comprobar los recorridos que progresivamente somos capaces de realizar, lo que nuestro organismo y nuestra ilusión por desplazarnos es capaz de proporcionarnos.

- Inculcar los derechos y deberes del ciclista:

Rodar por vías urbanas e interurbanas es lamentablemente peligroso. Además de incidir en no olvidar nunca los aspectos preventivos, el futuro ciclista deberá exigir a los legisladores y políticos que, en lugar de tratar de proteger al vehículo débil prohibiéndolo en cada vez más circunstancias, lo defiendan aumentando la posibilidad de su uso.

Por otro lado, el ciclista deberá a su vez respetar las normas del código de circulación y tener precaución con los peatones y resto de usuarios de las vías públicas.

3.5 Objetivos específicos.

- Organizar, estructurar y ejecutar movimientos complejos.

- Perfeccionar las habilidades deportivas.

- Perfeccionar las habilidades atléticas.

- Valorar y respetar el medio ambiente.

- Conocer y saber manejar la bicicleta.

3.6 Contenidos.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

Mecánica básica: pinchazos, engrase, limpieza, regulación de frenos, calibrar la medida de talla. Código de circulación aplicado a la bicicleta. Reglamento ciclista.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Juegos. Técnica individual: frenadas, curvas y giros. Superar obstáculos y bordillos. Esquivar obstáculos. Técnica colectiva: acoplamiento a rueda, relevos, abanicos, demarrajes, sprints. Competición mediante gymkhanas, circuitos. Desplazamientos, salidas organizadas.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

Responsabilidad del cuidado del material. Adquisición de un comportamiento vial correcto. Convivencia grupal en actividades que implican colaboración, ayuda, organización, tolerancia.

4. El Ciclismo de Montaña.

4.1 Un poco de historia.

El Mountain Bike surgió en la década de 1970 en el estado de California, Estados Unidos, cuando diferentes grupos de ciclistas disputaban competiciones de descenso en la montaña con bicicletas normales, lo que provocaba numerosos accidentes por la inestabilidad de las mismas. En esa misma época Gary Fisher y Joe Breeze, ahora grandes fabricantes de MTB, decidieron colocar ruedas más anchas a sus bicicletas, obteniendo un mayor control y consiguiendo mayores velocidades.

Con el paso del tiempo se fue investigando la estructura del cuadro, el material de composición, los frenos, los cambios de velocidad, las suspensiones. Tal es el caso que en la actualidad existen piezas específicas para cada morfología del corredor y la modalidad para la que vaya a utilizarlas.

4.2 Definición.

Es la actividad deportiva que se realiza sobre una bicicleta de montaña (o BTT, Bicicleta Todo Terreno) en terrenos montañosos. Por extensión, se aplica el término a todos los demás terrenos a campo a través que presentan muchas de las dificultades existentes en los terrenos montañosos, como son terrenos diversos: arena, tierra, lodo, arroyos, etc.; obstáculos: huecos, piedras, troncos, ramas, acantilados, etc.; pendientes diversas y rutas sinuosas.

Clasificación de las diferentes modalidades:

- *Campo a través (Cross Country)*

Modalidad usual del ciclismo de montaña. Las bicicletas suelen llevar suspensión delantera solamente, aunque también se empiezan a utilizar suspensiones traseras. Esta prueba consiste en dar un número determinado de vueltas a un circuito, cuya longitud suele estar comprendida entre los 8 y los 11 kilómetros.

- *Avalancha.*

Se trata de una competición de descenso maratón, en España se lleva haciendo desde hace unos años la avalancha «Big Ride Manzaneda». Se trata de un circuito que alcanza los 1000 metros de desnivel con una longitud de entre 15 y 18 Km. atraviesa pistas forestales, caminos de cantos rodados, riachuelos haciendo de esta una prueba 100% enduro.

- *Marathon Bike.*

Modalidad que consiste en una travesía de entre 65 y 100Km., existen pruebas más largas de 150 a 200 Km. (Salzkammergut). Se suele emplear el mismo tipo de bicicleta que en el cross country, aunque algo más robusta, pues la fiabilidad y la comodidad son vitales en carreras tan largas. También se incluyen en esta modalidad pruebas por etapas, como la Trans Alp, la Transrockies, la Ruta de los Conquistadores, el Reto Quetzal, etc. Esta modalidad ha conseguido una gran popularidad en los últimos tiempos, pues sus competiciones suelen estar abiertas tanto a profesionales como a simples aficionados y se convierten en un reto personal el solo hecho de lograr terminarlas.

- *Todo Montaña (All Mountain)*

Esta modalidad (No competitiva) intenta brindar a los conductores agresivos de bicicletas con recorridos amplios (120mm a 150mm) en las suspensiones, para poder hacer descensos con seguridad, pero mantiene las bicicletas en pesos bajos y con diseños que permiten pedalear con facilidad, en especial en cuestas. Estas bicicletas están pensadas en recorridos recreativos largos.

- *Enduro*

Igual que All-Mountain, diferenciándose de esta en varios aspectos, prima la búsqueda de bajadas más agresivas y descensos más cercanos al DH, son bicis de 140-180 de recorrido y más pesadas.

- *Saltos (Dirt Jump)*

Esta modalidad (competitiva y recreativa) se caracteriza por bicicletas pequeñas, livianas y muy resistentes, construidas para parques de salto, donde el conductor debe ser muy experimentado y ágil. En la misma, los ciclistas se miden realizando saltos y piruetas en rampas de tierra.

- *Conducción libre (Freeride)*

Esta modalidad (recreativa) se caracteriza por bicicletas con menos énfasis en el peso y mayor en el recorrido de las suspensiones, sin llegar a ser tan robustas, pesadas o con recorridos como las bicicletas de Descenso (competitivas). Estas bicicletas permiten el pedaleo en ascenso, pero no están construidas para recorridos largos.

- *Descenso (Downhill)*

Modalidad en la cual se compite en un monte, a poder ser todo bajada, con variedad de

saltos (cortados, dobles, mesetas...). Es bastante complicado, tanto si se practica a nivel nacional como internacional, debido a que el ganador es el que realiza el recorrido en el menor tiempo, de todos los participantes.

- Eslalon (Slalom)

Modalidad parecida al Descenso, en la cual se compite en una pista en bajada, con banderas y puertas al estilo del esquí.

- Ascenso (Up hill)

Modalidad en la cual se compite contra reloj y distancia. El trazado sólo es de subida y gana quien haga el menor tiempo y la mayor distancia en el ascenso.

- Rural Bike: Modalidad en la que se compite en caminos de tierra llanos.

4.3 Relación con las funciones del movimiento.

Dos son las funciones del movimiento sobre las que se basa la utilización de la bicicleta en edad escolar: anatómico-funcional y agonística.

Respecto a la función anatómico-funcional diremos que, la bicicleta, es un complemento ideal para aumentar la capacidad aeróbica de los niños, siendo además una actividad con un impacto casi nulo en las articulaciones de tobillos y rodillas, muy frágiles en estas edades de crecimiento óseo.

La función agonística es indispensable en cualquier actividad física que entrañe un cierto desconocimiento por parte del que se inicia, incitando cada vez movimientos más difíciles y coordinados, y con el objetivo final de que el desplazamiento de bicicleta y conductor sea realizado de forma automática, como si se tratase de un único elemento.

Conducir una bicicleta, desplazarse con ella, es la expresión de un estilo de vida saludable y de respeto a la naturaleza. Además, si se realiza de forma conjunta (marchas ciclo turistas, rutas forestales...) el movimiento se convierte en una comunicación directa entre participantes que tienen algo en común. Función de relación y expresiva del movimiento.

Señalaremos además la función catárquica del movimiento, convirtiéndose una sesión de cualquiera de las modalidades ciclistas en una liberación de tensiones acumuladas.

4.4 Relación con las habilidades básicas.

Si analizamos los problemas que aparecen a la hora de montar en bicicleta, observamos que todos ellos giran en torno a tres habilidades o grupos de habilidades: el equilibrio, la propulsión y la conducción.

Equilibrio: necesitamos organizar nuestro equilibrio sobre la bicicleta, utilizando de forma adecuada nuestros puntos de apoyo sobre ésta: pies, manos y glúteos.

La cualidad de permanecer en equilibrio por parte de un objeto (en nuestro caso la unión ciclista-bicicleta) depende fundamentalmente de dos factores: la superficie del polígono/base de sustentación y la posición del centro de gravedad.

Polígono de sustentación: se refiere a la figura que forman los puntos sobre los que se apoya un objeto, puesto que éste puede apoyarse sobre toda su base o sobre puntos

concretos de dicha base. A mayor superficie de polígono, mayor será la estabilidad y más fácil será mantener el equilibrio.

Si el centro de gravedad cae dentro del polígono de sustentación, el equilibrio depende de dónde esté situado o, más concretamente, de si la proyección de éste cae dentro o fuera del polígono.

Factores como la anchura de los neumáticos y la distancia entre ejes de la bicicleta (batalla) influyen directamente en la estabilidad de la bicicleta.

Propulsión: para desplazarnos, deberemos ejercer una fuerza sobre los pedales, es decir, pedalear. Pero propulsarse no es sinónimo de pedalear, es cuestión de saber cuándo pedalear, cuándo dejarse llevar, cuándo frenar, cuándo acelerar, etc.

El concepto de propulsión abarca todas aquellas fuerzas y situaciones que intervienen en el desplazamiento sobre la bicicleta. Es el resultado de las fuerzas que arrastran o aceleran la bicicleta y las fuerzas que frenan o desaceleran.

Conducción: debemos dominar la bicicleta para poder dirigirnos y orientarnos por el camino elegido por nosotros, teniendo en cuenta las peculiaridades del propio terreno y las del entorno (otros ciclistas, coches, piedras, etc.). Conducir significa conseguir que la bicicleta siga la trayectoria que nosotros queremos, independientemente de las inclemencias del terreno. Cuando conducimos en línea recta, la única fuerza que nos afecta es la fuerza de la gravedad y como ésta produce atracción hacia abajo, hacia el suelo, no interfiere en la conducción (siempre y cuando dominemos el equilibrio). Cuando tomamos una curva, las condiciones cambian y la fuerza centrífuga nos impulsa hacia el exterior de la curva.

Cuando estos tres factores se conjugan de forma correcta se da la verdadera unión cuerpo-máquina o ciclista-bicicleta y es entonces cuando ya podemos empezar a hablar de dominio de la técnica, de dominio del deporte. Practicar una actividad deportiva implica someterse a las propiedades físicas del medio: fuerza de gravedad, fuerza centrífuga, polígono de sustentación, etc., son algunos de los conceptos que debemos conocer para poder explicar la esencia de nuestro deporte.

4.5 Relación con los objetivos generales de la Educación Física en la ESO.

Tres con los objetivos de la ESO que nos ayudan a justificar la utilización de la bicicleta en el ámbito escolar:

- Objetivo nº2. Planificar y llevar a cabo actividades que le permitan satisfacer sus propias necesidades, previa valoración del estado de sus capacidades físicas y habilidades motrices, tanto básicas como específicas.>>

- Objetivo nº3. Aumentar las posibilidades de rendimiento motor mediante el acondicionamiento y mejora de las capacidades físicas y el perfeccionamiento de sus funciones de ajuste, dominio y control corporal, desarrollando actitudes de autoexigencia y superación.>>, se incluye el aspecto competitivo de la actividad física, buscando siempre un mayor nivel de rendimiento que se traduce en manejar la bicicleta con más soltura y efectividad.

- Objetivo n4. Ser consecuente con el conocimiento del cuerpo y sus necesidades,

adoptando una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, respetando el medio ambiente y favoreciendo su conservación.>> En este objetivo vemos reflejada la influencia de la Educación Ambiental en la asignatura de Educación Física. También se hace referencia a la necesidad de conocer en todo momento las propias posibilidades de actuación, tratando de evitar las que puedan ser perjudiciales para la propia persona o para el grupo.

4.6 Relación con temas transversales: Educación Vial-Educación Ambiental.

Los temas transversales no son contenidos específicos a enseñar en una materia específica. Son un conjunto de valores, procedimientos, actitudes y conocimientos teóricos, que se deben inculcar a los alumnos a través de la vivencia de cada asignatura, formando a la persona en aspectos básicos para una adecuada vida en sociedad.

Los dos temas transversales que más relación tienen con la utilización de la bicicleta son:

- Educación Vial: desde los primeros años de vida, el alumno va adquiriendo conocimientos de las reglas básicas de circulación, ya sea como pasajero en un coche o como peatón que atraviesa un semáforo. Estas reglas se vuelven cada vez más complicadas cuando comienzan a hacer uso de la bicicleta como medio de desplazamiento, convirtiéndose en partícipes de la circulación en las ciudades y, consecuentemente, teniendo que cumplir las reglas dictadas por el Código de Circulación.

- Educación Ambiental: el crecimiento del número de practicantes y la consecuente aparición de nuevas modalidades de ciclismo ha provocado que, cada vez más, la naturaleza sea uno de los escenarios hacia donde se desplacen los ciclistas y los espectadores. A través de la Educación Ambiental se tratará de inculcar el respeto a la naturaleza y su mantenimiento, ya sea si utilizamos la bicicleta para pasear con ella o si asistimos de espectadores a triales, carreras de mountain bike, etc.

4.7 Actitudes y valores.

Son numerosas las actitudes y valores que a través del ciclismo de montaña vamos a transmitir a nuestros alumnos: compañerismo, respeto al medio ambiente, respeto a las normas de seguridad vial, respeto y cuidado del material, etc.

La bicicleta como medio de transporte: es el más utilizado en nuestro planeta, aunque tristemente es el más despreciado en países como el nuestro. En China, por ejemplo, es el vehículo de 800 millones de personas, de manera que se comercializan más bicis en este país que automóviles en todo el mundo.

Y no es únicamente en el mundo pobre donde se mueve la población a pedales por obligación. También en países muy ricos del norte europeo (donde las condiciones climatológicas no son nada favorables), la bicicleta es el medio de transporte principal de las ciudades, existiendo una amplia infraestructura en cuanto a carriles-bici, aparcamientos en centros escolares y laborales y facilidades de combinación con trenes, barcos y autobuses.

4.8 Instalaciones y materiales.

Las principales instalaciones donde podremos desarrollar la actividad de la escuela son:

- El propio centro escolar (para la etapa de iniciación).

El recinto escolar puede ser un espacio suficiente para ésta etapa. No hay dos centros

iguales, con lo que deberemos estudiar con detalle las posibilidades que nos ofrecen las instalaciones existentes.

En primer lugar diseñaremos el circuito de mayor recorrido que se pueda realizar dentro del recinto, aprovechando al máximo el perímetro de la parcela, para poder diseñar circuitos de diferentes características y dificultades.

Tendremos en cuenta todos los detalles que podamos aprovechar para enriquecer nuestras sesiones: escaleras, rampas, zonas de tierra, graba, arena, campos de multideporte, canastas, porterías, etc.

También sería conveniente disponer de una zona techada o gimnasio donde poder desarrollar la actividad los días de lluvia.

En cuanto a materiales, aprovecharemos todo aquello que nos sea de ayuda para la elaboración de nuestras sesiones, siendo la mayor parte el empleado para la asignatura de E.F.: conos, aros, pelotas, picas, colchonetas, rampas, etc.

- Parques próximos (Jardín del Turia).

Será el lugar ideal para practicar la actividad con más libertad y con seguridad. Disponemos de zonas específicas para circular con la bicicleta, respetando por supuesto a los peatones. Hay rampas, circuitos, pinadas, zonas con obstáculos, zonas de arena, etc., convirtiéndose en el lugar idóneo para la práctica de este deporte. De hecho es en este espacio donde se han desarrollado diferentes pruebas de duatlón de montaña y ciclocrós.

Podremos realizar las primeras prácticas del entrenamiento de resistencia.

- Entorno natural próximo (Parque Fluvial del Turia, La Cañada, El Saler, El Carraixet, La Albufera, etc.).

Serán zonas ideales para trabajar por la variedad que ofrece el medio y serán el mejor complemento al Jardín del Turia. Trabajaremos habilidades básicas y avanzadas de la conducción en tierra, con obstáculos naturales, rampas con alto desnivel, trialeras técnicas, etc.

- Entorno lejano (La Sierra Calderona, Comarca de los Serranos, etc.)

Será aquel al que nos tengamos que desplazar con vehículo. Se desarrollará en las montañas de los alrededores de la ciudad, donde podremos encontrar rutas con diferentes dificultades, distancias y altimetría, disfrutando de sendas y pistas forestales adecuadas para nuestro deporte.

5. Desarrollo del proyecto.

Haciendo un repaso a los requisitos que un club debe tener, la normativa de la Real Federación Española de Ciclismo (RFEC) es clara al respecto, ya que todo club deberá estar federado con los requisitos que en ella se recogen. Además, para crear una escuela, ésta deberá estar adscrita al club (art. 2.3).

La escuela basará su funcionalidad en la promoción del ciclismo de montaña, debiendo estar formada por niños hasta los 18 años cumplidos y con el fin de orientar y favorecer su iniciación, desarrollo y perfeccionamiento deportivo, al amparo del Comité Nacional de Promoción de Ciclismo Escolar.

Continuando con el repaso de la normativa, hay que tener presente que los alumnos de la escuela se clasificarán por categorías en base a la edad ya que las licencias dependerán de su edad (art. 1.4):

BENJAMINES (hasta 7 años).

PROMESAS (8 y 9 años).

PRINCIPIANTES (10 años).

ALEVINES (11 y 12 años).

INFANTILES (13 y 14 años)

CADETES (15 y 16 años).

JUVENILES (17 Y 18 años).

El contenido de estas normas se deberá recoger en los Estatutos del Club, el cual desarrollará un reglamento específico para la escuela de ciclismo, destacando el régimen abierto de toda escuela ya que según el art. 2.3 a ningún niño le puede ser denegada la inscripción en la misma por falta de bicicleta. Los maillots deberán ir identificados con el nombre de la escuela y habrá un número mínimo para llevar a cabo la actividad escolar.

La temporada oficial para las reuniones (pruebas entre las escuelas) abarcará del 1 de mayo al 30 de septiembre (art. 2.6) y aunque la normativa establece un límite de 14 participaciones, está abierto a un número mayor, no debiendo participar en la siguiente prueba sin mediar un plazo igual o inferior a 5 días (art. 2.7.3).

Además hay que velar por el cumplimiento de aspectos importantes como las distancias de las pruebas (art 2.8). El reglamento de cada escuela debe recoger también criterios acordes con el calendario escolar y en líneas generales al menos deberá incluir:

- Calendario de la temporada.

- Instalaciones de la Escuela.

- Fechas y horarios de las clases.

- Salidas de los fines de semana.

- Planificación de participación en reuniones interescuelas.

- Inscripción y cuota mensual.

- Personal capacitado para las funciones de enseñanza (monitores federados).

- Plazas ofertadas.

- Sesiones de reuniones informativas periódicas con los padres.

- Persona de contacto en el Club.

- Requisitos de obtención de licencia.

- Plan formativo (objetivos, tipos de entrenamiento por edades, charlas teóricas).

- Credencial de eximente de responsabilidad en menores de 9 años.

5.1 Directrices psico-pedagógicas para los educadores y responsables técnicos de la escuela.

A continuación, se nombrarán en líneas generales algunas de las directrices que se deberían tener en cuenta a la hora de ofrecer una escuela educadora y de prestigio:

- Transmitir ilusión y motivación y tener buenos conocimientos. Sus acciones tendrán más fuerza que sus palabras.

- Favorecer la participación del alumnado en general, de forma que tome parte en decisiones y coopere en las sesiones de manera activa (fomento de valores como individuo y de valores colectivos, respeto, control de impulsos, juego limpio, superación ante adversidades, aceptación de compromisos, personalidad, esfuerzo, voluntad, disciplina, coraje, espíritu de equipo).

- Potenciar el diálogo y la socialización. Eliminar brotes de discriminación.

- Mejorar de capacidad crítica y reflexiva.

- Inculcar el respeto a las normas, respeto a los compañeros y respeto a los adversarios (dejar que sean jueces o árbitro en algún momento).

- Favorecer la libertad de elección.

- Primar la satisfacción por el movimiento (propiciar caras felices).

- Respetar las reacciones fisiológicas y psicológicas del desarrollo, rechazando el máximo rendimiento en edades tempranas (cargas livianas y frecuentes y no entrenos distantes e intensos).

- Buscar aumentos de motivación (favoreciendo la comprensión de la actividad realizada).

- El objetivo principal debe basarse en la búsqueda de un aprendizaje y perfeccionamiento de las habilidades motrices básicas y específicas, de forma correcta y eficaz (evitar la especialización precoz, esquemas rígidos y modelos estereotipados).

- Evitar favoritismos, evitar imposición de resultados, acciones meramente competitivas y dar siempre la posibilidad de participar a todos (igualdad de oportunidades).

- Educar de manera afectiva a los participantes de la actividad (las relaciones entre ellos y el monitor serán comedidas sin excesos ni enfados injustificados o a destiempo).

- Favorecer la autoestima de los niños (corrección y premio con un equilibrio emocional, evitando el forofismo).

- Tener paciencia (dando conocimiento de los resultados durante y después de cada ejecución) evitando críticas negativas.

- Planificar cada sesión de entrenamiento (no improvisar), analizando al final cada sesión.

5.2 Diferentes planes de desarrollo.

A la hora de poner en marcha nuestro proyecto, deberemos tener claro las distintas posibilidades contextuales donde se puede enmarcar. A continuación se nombran algunas de ellas:

- Como sección de un Club Ciclista ya creado.

- Como Escuela Deportiva Municipal.

- Como actividad ofertada por el AMPA de un centro educativo.

- Como constitución de un club propio y desarrollo de su escuela.

5.3 Viabilidad del proyecto.

Lo ideal será desarrollar una escuela que disponga de suficiente autonomía para su funcionamiento.

Sería muy recomendable poder obtener patrocinios y convenios con empresas o entidades afines a nuestra propuesta. Sería interesante encontrar una marca de bicicletas o una empresa del sector que quisiera trabajar con nosotros y nos pudiera ofrecer materiales subvencionados o incluso cedidos, a cambio de publicidad y marketing. Se deberá realizar un plan de viabilidad económica enmarcado dentro de las cuentas del club, para la gestión de recursos (ropa, personal, actividades extraordinarias), incluyendo la posibilidad de realizar un campus de verano (fuera de calendario de curso escolar).

Los escolares deberán pagar una cuota periódica que dependerá de los servicios que contraten, ya que no sólo ofreceremos los cursos, sino que también podríamos ofertar alquiler de material, almacenaje, taller, etc.

El número de alumnos por monitor no deberá ser excesivo y dependerá de las edades/etapas con las que estemos trabajando. Intentaremos organizar grupos completos y de nivel homogéneo.

6. Bibliografía.

ÁLVAREZ SOTO, CARLOS A. (2009). Las capacidades coordinativas y su relación con el ciclismo de montaña. Instituto Universitario de Educación Física. Medellín.

BERNAL RUIZ, JAVIER A. (2002). Juegos y actividades con bicicleta. Wanceulen Editorial Deportiva, S.L. Sevilla.

CHEVALIER, R. (1982). Acondicionamiento físico. Hispano Europea. Barcelona.

FROBÖSE, INGO (2004). Center of Health. German Sports Academy, Cologne.

www.cyclingandhealth.com.

Federación de ciclismo de la Comunidad Valenciana. Escuelas de ciclismo, medidas de seguridad pruebas deportivas. www.fccv.es.

GUTIÉRREZ, R. y otros (1993). Taller sobre la confección de programas de ejercicio físico por computadora para mejorar la capacidad aeróbica y disminuir los niveles de grasa corporal en personas sedentarias. XIV Congreso Panamericano de Educación Física. San José Costa Rica.

IBARRA, G. (1994). El individuo y la salud. Centro de publicaciones universidad Interamericana de Puerto Rico.

LANZA FERNÁNDEZ, S. (1999). Actividades de una Escuela de Ciclismo.

MOLINA ZÚÑIGA, R. (2000). El ejercicio y la salud. Beneficios y recomendaciones. Revista

Costarricense de Salud Pública, v.7 n.12. San José.

Patronato Municipal de Deportes Ayuntamiento de Palencia. (1998). Ciclismo. La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos. Madrid: M.E.C.

PINOS QUÍLEZ, MARTÍN (1997). Actividades físico deportivas en la naturaleza para niños y jóvenes. Gymnos. Madrid.

Plan estratégico del deporte de Valencia (2010). Fundación Deportiva Municipal de Valencia.

www.deportevalencia.com.

POLLOCK, M. (1990). Exercise in Health and disease. Second Edition. Philadelphia. W. B Saunders Company.

Real Federación Española de ciclismo. Legislación y normativa. www.rfec.com.

ROSS, R. (1990). Exercise Concepts, Calculations/Computer Applications. Benchmark Press. Indiana.

SOM CASTILLO, A. (2009). La enseñanza del ciclismo de base mediante el juego. www.efdeportes.com.

EL DEPORTE DE ORIENTACIÓN EN EDAD ESCOLAR

José Barberá Verdugo

Federación del Deporte de Orientación

de la Comunidad Valenciana

1. Introducción al deporte de Orientación.

1.1. ¿Que es? ¿Quien lo practica? ¿Donde se practica? 1.2 Historia y Orígenes. 1.3 Filosofía de la orientación deportiva. 1.4 Orientación en la vida cotidiana. La aventura diaria. 1.5 Modalidades deportivas de orientación. 1.6 Cualidades físicas y cognitivas del orientador. 1.7 Técnicas o destrezas físicas y psicológicas de la orientación y sus estrategias 1.8 Un deporte de lectura, conocimiento y desplazamiento físico.

2. El deporte de Orientación como educación básica en el medio y educación deportiva en edad escolar. El Centro educativo.

2.1 Valores educativos y de conocimiento de la orientación deportiva. 2.2 Valores sociales y de comportamiento. 2.3 Como introducir el deporte de Orientación en centros escolares. 2.4 Estrategias y niveles de aprendizaje. 2.5 Casos prácticos en centros escolares y clubes. 2.6 Guiás de Acondicionamiento físico y técnico aprendizaje en periodo escolar. 2.7 Diseño y desarrollo práctico de proyectos educativos multicentros.

3. El deporte de Orientación como educación deportiva para toda la familia. Iniciación a la competición. El club deportivo.

3.1 Como introducir a los niños y jóvenes en los clubes. 3.2 Aprendizaje y disfrute del tiempo libre en el ámbito familiar. 3.3 Factores sociales de Influencia. 3.4 Introducción a los juegos en edades tempranas previas a la competición.

4. Escuelas deportivas de Orientación.

4.1Creación, desarrollo y objetivos de una Escuela Deportiva de Orientación (EDO).4.2 Ejemplos prácticos de EEDDOO con éxito (León, Barcelona y Toledo)

5. Logros y proyección deportiva de Orientación deportiva en el ámbito escolar.

5.1 Competiciones en el ámbito del deporte escolar. 5.2 Resultados y Proyección futura.

1.6 Cualidades o capacidades físicas y cognitivas del orientador.

FISICAS:

- Resistencia: Capacidad para soportar un esfuerzo físico y psicológico prolongado para finalizar con éxito una carrera de orientación. Varios autores lo definen como un deporte de resistencia, pero no es así, sino que se combinan momentos de intensidad con relajación.

- Fuerza: capacidad para vencer una resistencia que la mayoría de las veces será el medio que se use para desplazarse en medio natural

- Velocidad del desplazamiento: hay que cambiar la mentalidad habitual que se tiene de min./km. para cubrir una determinada distancia por velocidad máxima sin errores de lectura debidos al esfuerzo, etc.

- Flexibilidad: disposición para doblarse con facilidad y recobrar con posterioridad la forma y extensión. Muy importante para los tobillos, rodillas, cadera, hombros…etc.

- Coordinación: La realización de varias acciones en cortos periodos de tiempo al unisono son las características de estas acciones. Las más importantes desplazarse y leer el mapa a la vez.

PSICOLOGICAS O COGNITIVAS

Nos damos cuenta de la importancia de estas cualidades ya que representan 90% para el deporte de orientación y aproximadamente un 50% en cualquier deporte.

- Percepción: la capacidad de darnos cuenta del entorno y la capacidad de percibir la representación de esa realidad en un mapa como herramienta indispensable para llegar a comprender la forma real de esa representación.

- Análisis: con todos los elementos que percibimos tanto en el mapa previamente como en la realidad externa posteriormente nos formamos una idea para saber si es mejor tomar una ruta u otra. La ejecución de las elecciones de una ruta siempre se realiza previamente un análisis mental de la situación del terreno y nuestras posibilidades físicas para atravesarlo.

- Concentración: reunir la capacidad de atención en una función concreta y determinada. En el caso de orientación la lectura de mapa es una de las acciones que requieren una mayor capacidad de concentración al sincronizarla con el desplazamiento.

- Autocontrol: poder asumir tanto el control del propio cuerpo en el desplazamiento sorteando obstáculos como el de los instrumentos necesarios para orientarnos. La seguridad en si mismo para alcanzar cada uno de los controles del recorrido.

- Motivación: es la intensidad y dirección del esfuerzo de nuestro propósito. En el caso de este deporte es fundamental para el rendimiento y en la orientación pueden ser motivaciones diferentes pero la mas importante es el reto de superación personal para cada participante.

- Autoconfianza: Tener miedo a perderse en las etapas iniciales es muy habitual. Elegir un nivel adecuado donde iniciarnos con esa seguridad y con la practica de lectura de mapas y manejo de instrumentos llegaremos a esa fase de seguridad y autoconfianza de una categoría no iniciática.

- Capacidad de Adaptación (al esfuerzo físico y al terreno o medio natural) Através del entrenamiento en el primer caso y en procesos de adaptación a determinada flora o relieve del terreno en el segundo caso, incluso adaptación al ejercicio físico en altura.

1.7 Técnicas o destrezas físicas y psicológicas de la orientación y sus estrategias.

FISICAS:

- Desplazamiento o movimiento en carrera adecuado a las capacidades del terreno y orientador. Desplazamiento en: subida, bajada, en ladera, con/sin vegetación, en superficies (pedregosas, arenosas, pantanosas etc.).

- Manejo de instrumentos (técnicas instrumentales en desplazamiento) el manejo del mapa como doblado, técnica del pulgar. De instrumentos como brújula, porta descripciones, tarjeta manual o electrónica. Se debe habituar una rutina para el manejo de estos instrumentos.

PSICOLOGICAS O COGNITIVAS

- Básicas: Orientar el mapa con referencias y con brújula, conocer los símbolos del mapa, estimar distancias, conocer los simbolos de la descripción de controles, elementos guiá o lineales, relocalización básica y conocimiento básico del terreno.

- Generales o Medias: Toma de rumbos con brújula, recortar esquinas, apoyo de grandes elementos, punto de ataque, orientación somera, implicar referencias.

- Avanzadas: Seguir una dirección de la brújula en el terreno, correr fuera, agrandar el control, alargar el control, orientación precisa, visualización previa del terreno o mapa, relocalización, memorización, simplificación.

Todas estas técnicas o estrategias combinan la interpretación de la Cartografiá, con el uso de la brújula, otros elementos y el comportamiento de los competidores.

Las estrategias psicológicas son:

- Relajación: con técnicas de concentración y respiración previas al calentamiento inicial.

- Visualización (muy usada en deporte) se consigue con la localización del objetivo deportivo.

- Seguridad en Rutas. La capacidad de elegir la ruta más segura sobre otras menos seguras y así evitar errores en orientación.

- Riesgo y control en Rutas. Mantener el riesgo controlado con diversas técnicas unas más habituales o sencillas y otras más elaboradas o complejas nos dan la posibilidad de optar por una elección correcta a la hora de decidir el itinerario de ruta para llegar al control con más seguridad.

1.8 Un deporte de lectura, conocimiento y desplazamiento físico.

Aprender a leer es muy importante para el inicio de la actividad educativa y posteriormente a entender todo lo leído. De la misma manera hay que aprender a leer las rutas y entender los mapas sobre los cuales están dispuestas estas rutas. Entender los símbolos de los libros que son las letras que unidos forman palabras que describen acciones y cosas de la realidad o ficción. En el caso de los mapas la simbolista, sus formas y los colores de los símbolos representan los elementos del terreno y las formas del terreno los tipos de elementos de cada terreno. En los mapas es fundamental su lectura durante el desplazamiento y la comprensión de los mismos en conceptos de atravesabilidad, linealidad, área y volumen (valla infranqueable, arroyo, zona arenosa o de rocas, montículo). Al igual que en el libro debemos de imaginar lo que significan todos esos símbolos del texto, o del mapa elementos están dispuestos en el terreno de la forma que indica el mapa para así obtener una idealización del terreno real. La verdadera dificultad de este deporte consiste en conseguir una velocidad adecuada de desplazamiento lo suficientemente rápida sobre la superficie de este terreno a la vez que se sigue la ruta marcada mentalmente por uno mismo entre controles leyendo e interpretando correctamente el mapa y alcanzando estos controles en el terreno en el menor tiempo posible.

2.1 Valores educativos y de conocimiento de la orientación deportiva.

- Búsqueda didáctica mas allá de los valores deportivos. Dentro del ámbito docente la orientación deportiva esta muy valorada debido a que no solo enseña los valores deportivos físicos y de salud sino que incluye unos conocimientos y también unos valores y la relación entre todos estos ámbitos de conocimiento que están relacionados todos entre si aunados en este deporte como vemos a continuación:

- Valores ecológicos y medioambientales. Es un deporte que a diferencia de la mayoría que son en canchas de juego limitadas se desarrolla en un entorno abierto y limitado por la representación del mapa y las zonas aptas o no para el deporte en su interior. Todos y cada uno de los aspectos de la flora y algunos particulares de la fauna vienen representados de una forma genérica. De este modo nos ayudan a conocerlos y respetarlos ya que son elementos de nuestro campo de juego. Si bien es sabido que la mayoría de las ocasiones es un ambiente natural otras veces es un escenario urbano con multitud de detalles humanos que nos permiten conocer otros entornos diferentes y respetar estos elementos dentro de nuestro espacio de juego.

- Valores de comprensión de un lenguaje simbólico. Si la primera etapa en la lectura corresponde a la identificación de los símbolos como letras, palabras y frases. En el mapa se compondrá de detalles naturales como la vegetación el terreno, hidrografía, elementos humanos y terrenos de bosque o de cultivo. Cada frase o párrafo correspondería a los controles, cada control lo detalla una serie de símbolos que indican claramente donde se encontrará el control. Este lenguaje de símbolos es universal y hace posible la práctica de este deporte en cualquier lugar del mundo.

- Interpretación espacial de volúmenes del terreno y su representación. El mapa interpreta la realidad del terreno. Una realidad de 3D representada en una superficie plana en 2D para ellos usamos las curvas de nivel como abstracción de esta representación.

- Medición, unidades y escalas. Al inicio, aprendemos a contar a medir a apreciar distancias y direcciones. Derecha, izquierda, cerca, lejos, arriba o abajo. Cuando vamos avanzando medimos esa distancia de cerca-lejos en 350 metros, o apreciamos ese desnivel de altura en 50 metros de subida o 25 de bajada. Apreciamos el recorrido total por la montaña con 7.200 metros de longitud y una altura de 225 metros y calculamos los perfiles de esta ruta o recorrido.

- Conocimientos sobre geografía y geología terrestre. La Geografía y las formas del terreno tenemos la oportunidad de conocerlas y de pasar por ellas en una carrera. Subir un montículo, atravesar una vaguada, entrar en una cueva, seguir un espolón o un collado. Cambien los tipos de terreno si son más boscosos o ménos cultivados, una cantera, zonas de pasto, o simplemente los tipos de terreno desértico, carstico, terreno litoral, y las rocas pertenecientes a estos terrenos.

–Interpretación de parques urbanos, zonas de juego y entornos urbanos. Normalmente los elementos hechos por el hombre tienen un carácter más general en la simbogía pero a partir de 2006 se desarrollo un tipo de simbología especifica para mapas urbanos o semiurbanos donde también se realizaban competiciones de orientación

–Representación gráfica e interpretación de mapas a escala, por capas como vegetación, relieve. El dibujo y la representación gráfica es una de las materias importantes para el desarrollo técnico y artístico. Comprender bien las escalas utilizadas y los colores usados para la representación de los elementos del terreno. Marrón elementos de relieve, Azul elemento hídricos, verde elementos de vegetación y el negro elementos humanos y rocosos.

–Conocimiento del magnetismo terrestre y de su aplicación cotidiana. También la aplicación práctica de fenómenos físicos como el magnetismo terrestre y como utilizarnos al desplazarnos por el terreno. La brújula, que es el elemento, que indica el norte magnético y como utilizarla junto con el mapa para aprender a localizarnos y también como seguir un ruta que queremos realizar.

2.2 Valores positivos sociales y de comportamiento.

- Igualdad de Género: En todas las competiciones y todos los encuentros deportivos se pueden encontrar categorías por edades, sexos y categorías de iniciación donde la participación es de cualquier género. Si bien es verdad, que la participación femenina suele ser alrededor de un 40% sobre el total.

- No violencia: A diferencia de la mayoría de deportes de equipo no existe un enfrentamiento directo con los rivales en el terreno de juego. Se puede coincidir en el terreno, pero es muy complicado y solo puede darse en los controles y del ultimo control a meta, en ese caso esta decidida la carrera. Siempre existe un buen ambiente y una rivalidad sana, donde más rivalidad directa puede existir es en las competiciones de relevos.

- Juego limpio y Deportividad: Es básico la aceptación y cumplimento de las normas de juego en todo deporte, y existen una normas básicas para competir en igualdad de condiciones. Sobretodo se tiene muy en cuenta que los recorridos sean diferentes para evitar los seguimientos en las carreras y anule totalmente la esencia de la orientación ante otras capacidades físicas.

- Intergeneracionalidad: En todas las competiciones que no sean exclusivas de determinadas categorías se dan cita todas las categorías desde los niños mas pequeños acompañados por los padres, los atletas senior y los veteranos de mas avanzada edad. Es una actividad o competición apta para toda la familia.

- Potenciador del conocimiento del entorno: la cancha de juego de la orientación es el propio entorno, a veces natural y a veces urbano. El conocimiento y experiencia dentro de este entorno te hace mejorar las habilidades de orientación. En cualquier tipo de terreno deberemos adaptar nuestras habilidades físicas para desplazarnos mas rápido posible por estos diferentes terrenos.

- Potenciador de valores familiares y sociales: La unidad de la familia muchas veces puede trasladarse que la estructura de los clubes y que sea de tipo familiar o incluso clubes generacionales. Los padres y los hijos y el resto de la familia puede crear el eje fundamental del club o por el contrario los hijos pueden formar parte de club del centro escolar o con sus amigos y los padres también pueden formar parte de otra estructura deportiva con sus amigos de la misma edad.

2.3 Como introducir el deporte de orientación en el centro escolar.

La figura del coordinador escolar se considera imprescindible para afrontar con éxito la introducción de este nuevo deporte en el centro escolar. Si este coordinador es también el responsable de Educación Física o miembro de dirección del centro podrá incluirlo dentro del programa de deportes. Si no es así solo se podrá introducir dentro de la parte de la asignatura relacionada no teniendo el suficiente peso o importancia para el centro para desarrollarla correctamente. El caso mas claro de este último son los módulos de enseñanza de actividades físicas en el medio natural donde la enseñanza de orientación deportiva puede resultar una base muy enriquecedora en la formación común de todas las materias relacionadas con la especialidad del estudio de los alumnos.

Modos de introducción del deporte de orientación en el centro escolar:

A través del profesorado (EF): Varios estilos: (introducción gradual, zambullida práctica, competición escolar)

- Introducción gradual: El profesor incluye la orientación dentro del programa aumentando el número de horas dedicadas a deportes minoritarios. Los problemas más importantes es la falta de horas para enseñar este tipo de deportes. La poca preparación especializada de los profesores en un deporte tan complicado. En la mayoría de centros si que enseña orientación pero no se hace correctamente. Se debe hacer gradualmente y en todos los cursos desde primaria a secundaria y hasta la edad universitaria. Hay que preparar unos programas adecuados para cada nivel de edad e introducirlos de una forma uniforme y básica en todos los centros.

- La zambullida practica: hasta ahora el profesor ha basado las primeras experiencias en pequeñas carreras sencillas, escolares, locales o provinciales donde asisten sus alumnos en grupo para compartir sus experiencias con otros centros. Los principales inconvenientes son los desplazamientos de los grupos grandes. La responsabilidad y seguridad de los niños en edades de primaria van mas allá de la que los profesores o los centros pueden permitirse y debe realizarse en las competiciones a través de los padres.

- La competición escolar: seria siempre el tercer paso y deberíamos haber completado siempre las dos primeras fases y muchas de las veces no se produce si no existe el apoyo de los padres o emuje de profesores coordinadores.

A través de los padres (AMPAS) : (actividad extraescolar familiar)

En algunos de los casos los padres que forman parte de las asociaciones de padres promueven este tipo de actividades deportivas extraescolares. Dentro de los centros educativos los padres quieren promover esta práctica que formará a sus hijos, ya que ellos mismos son practicantes del deporte de orientación en clubes y son conocedores de todos sus beneficios en la etapa educativa.

Las experiencias positivas de los padres practicando deporte con sus hijos. Pasan tiempo con sus hijos practicando el deporte que mas les gusta en un entorno adecuado de salud y protección. No solo viendo como su hijo hace deporte puede el padre aprender junto al hijo, incluso en algunos casos el padre puede aprender del hijo un deporte nuevo. Es habitual en algunos corredores populares y de maratones que conocen y se ilusionan con el deporte de orientación los padres que lo conocen a través de sus hijos o del colegio de sus hijos.

Es muy importante que inclusión del deporte de orientación y sus actividades como parte que identifica el centro, donde todo el centro esta implicado como la dirección, profesores, alumnos, padres y forma parte de las actividades sociales del centro como cualquier otro deporte mayoritario en campeonatos y jornadas con padres de puertas abiertas a principio o final de curso.

La implicación de los padres es muy importante por las siguientes razones: los turnos de transporte para los entrenamientos y las competiciones, la preparación de los niños y todo lo que deben llevar (ropa deportiva, instrumentos para práctica), la hidratación y restauración posterior a la actividad, ademas de la higiene posterior a la actividad.

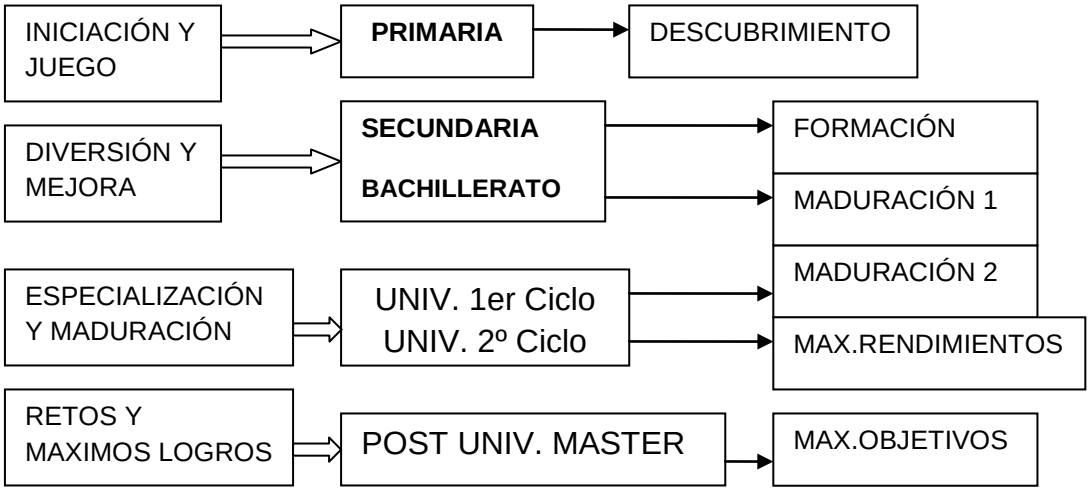
2.4 Estrategias, niveles y etapas de Aprendizaje.

Estrategia de aprendizaje en la lectura de planos y mapas por niveles dentro y fuera del centro escolar:

En clase: (mi clase, otra clase) 1º ciclo de primaria en el centro escolar (el gimnasio, el patio de juegos) 2º y 3er ciclo de primaria fuera del centro escolar entorno urbano (parque des/conocido, calles y centro urbano) eso fuera del centro escolar *entorno no urbano* (parque grande, zona de monte) eso y bachiller.

Estrategia de aprendizaje con otra clase del mismo centro u otro centro en un parque: en varias ocasiones los centros están muy próximos entre si y algunas de las veces están en una zona ajardinada o deportiva entre ambos centros escolares. Se aprovechará este tipo de instalación para en un día determinado preparar una actividad conjunta. Tanto en primaria como en secundaria siempre que se han realizado con grupos de edades similares las actividades han sido un éxito no solo por la actividad deportiva en si. También se ha desarrollado una interacción social a través de este deporte en un entorno abierto en el barrio, la ciudad o el parque donde se desarrolla.

ETAPAS O NIVELES DE APRENDIZAJE DEL ORIENTADOR SEGÚN PERIODOS FORMATIVOS ESCOLAR Y UNIVERSITARIO SEGÚN BARBERÁ J.- CASAL R.



ETAPAS EVOLUTIVAS DEL DEPORTE ESCOLAR COMPARATIVA FDMV Y CSD adaptación de niveles al deporte de orientación según García Pajuelo J.

Nivel ED / García J.	Categoría	Edad	Etapa Deporte.	Etapa Educativa
Pre deporte I		3-5	Exploración	Educ. Infantil
Pre deporte II	Pre benjamín	6-7	Experimentación	1º Ciclo Primaria
Iniciación / Básico	Benjamín	8-9	Descubrimiento	2º Ciclo Primaria
Iniciación / Básico	Alevín	10-11	Progreso	3er Ciclo Primaria
Especialización / Desarrollo	Infantil / Cadete	12-16	Desarrollo	ESO
Dominio / Desarrollo	Juvenil	17-18	Mejora	Bachillerato

Rendimiento / Después de 6-8 años de entrenamiento y este nivel seria previo o estaría Rendimiento incluido en la Tecnificación deportiva.

Etapas evolutivas 5-12 años:

Adquisiciones evolutivas y psicomotoras y formación de personalidad conviene desarrollar las siguientes aptitudes:

-Nociones de espacio y tiempo

-Observación.-La lógica, rapidez, seguridad y capacidad de decisión.
-La autonomía y la responsabilidad.
-El gusto por el aire libre y la montaña.

Etapas evolutivas 13-18 años:

Periodo de grandes transformaciones físicas y mentales:

Adquisición de técnicas variadas y completas (adaptabilidad).
Búsqueda de estabilidad emocional.
–Mejora de la resistencia y mejora en la fuerza, flexibilidad y velocidad.

2.5 Casos prácticos en centros escolares y clubes urbanos

Es muy diferente trabajar el deporte de orientación en centros escolares que tienen espacios naturales a la salida del colegio y los que se encuentran en entornos urbanos y dentro del recinto escolar el patio es muy pequeño y fuera del recinto escolar solo puede existir un

pequeño parque. Las limitaciones son evidentes pero se puede trabajar de igual manera los fundamentos básicos de este deporte como indica García Pajuelo.

Las grandes ciudades en España raramente permiten grandes espacios abiertos como jardines y montañas (Casa de campo o El Pardo en Madrid, Montjuic o Colleserola en Barcelona y el Saler o antiguo cauce del Turia, en Valencia) podrían ser los ejemplos mas claros en las grandes ciudades españolas de espacios naturales usados para la práctica del deporte de orientación. Algunos de estos espacios son parte de la ciudad o la atraviesan como Casa de Campo, Montjuic o antiguo cauce del Turia y en otros son parques naturales alejados del centro como El Pardo, Collserola o El Saler. Estos grandes espacios naturales son los mejores para la práctica del deporte de orientación dentro del entorno urbano de las grandes ciudades.

En la mayoría de los barrios son escasos estos jardines y zonas de juego o están en algunos casos alejados de las viviendas y además se ven muy limitados por el tráfico de vehículos y la urbanización exagerada de las grandes urbes. Así pues, pueden existir pequeños jardines en plazas y algunos jardines de dimensión algo menor y limitada a diferencia de estos grandes espacios. En Valencia, Parque del Oeste, Parque de Benicalap, Parque de Marchalenes, Parque de la Rambleta, Jardines del Real. Poco a poco se está perdiendo el continuo contacto de los niños y jóvenes con la naturaleza ya que una mayoría de la población vive en entornos urbanos. El deporte de orientación acerca inicialmente a compartir ese entorno natural reducido dentro del ámbito urbano como trampolín al reencuentro del contacto humano con la naturaleza. Lo más importante para la edad escolar son los parques seguros y sin tráfico rodado como los grandes parques, pero también serian zonas útiles para la práctica de orientación escolar unas zonas de tamaño intermedio cerca de los centros escolares y de las viviendas. Si bien es verdad que estos últimos 20 años han aumentado estas zonas verdes y no han sido suficientes porque seguimos buscando abrir las puertas del espacio natural público, buscando nuevas rutas, nuevos mapas y desafíos para el espíritu libre del ser humano como característica innata del orientador.

Centro escolar como plataforma del club dirigido por entrenadores

El club se sirve de los centros escolares para crear la cantera del club.
–El entrenador o el presidente tendrán algún tipo de relación con el centro escolar normalmente laboral.
Se planificaran las actividades por objetivos tanto para los jóvenes como sus familiares.
El objetivo primario es la preparación para la competición el secundario es la diversión.
peligro de caer en el “efecto guardería” donde los padres no suelen acudir a todas las actividades y competiciones con sus hijos. Los hijos aprenden a ser más autónomos
Existe mas rendimiento individual con el entrenamiento y seguimiento adecuado ejemplo COLIVENC.

Centro escolar como plataforma del club dirigido por padres

- El club se sirve de los centros escolares y de su asociación de padres para crear la cantera del club.
– Se planifican las actividades desde el compromiso de los padres el colectivo y los objetivos individuales son secundarios.
– El objetivo primario es la diversión a través del deporte en familia el secundario la competición. Los hijos acuden siempre con sus padres o con los padres de sus compañeros y estos están siempre protegidos por lo que no se les da oportunidad de autonomía.
– Mas rendimiento individual en casos aislados, necesidad de un entrenador en el centro escolar o club que adecue el nivel ejemplo Villena-O.

2.6 Guías de Acondicionamiento físico y técnico aprendizaje en periodo escolar.

Existem innumerables guias técnicas y de acondicionamiento físico lo importante es seguir una guía física y una técnica adecuada a la edad. En la enseñanza se suelen elaborar unidades didácticas propias en función de los objetivos a conseguir durante uno o varios cursos de enseñanza del deporte de orientación creando así un itinerario educativo desde el inicio en primaria y pasando por toda la secundaria.

2.7 Diseño y desarrollo práctico de proyectos educativos multicentros.

Evidentemente este tipo de proyectos requiere una financiación una serie de recursos disponibles para los centros, además de una coordinación tanto técnica como docente compleja. El pasado curso desde la federación se coordinó un proyecto de este tipo y los resultados conseguidos son de los más diversos dependiendo del centro y de los factores que influyeron en su desarrollo. La característica más importante es el coordinador de centro y su implicación en el proyecto. Los objetivos se cumplían si el coordinador de centro es un orientador federado o con nivel de conocimiento federado y conoce exactamente como se desarrolla el deporte de orientación. En caso contrario es muy difícil tener éxito y llegar a los objetivos básicos pero si el monitor o técnico y el coordinador deportivo de centro si trabajan adecuadamente se pueden llegar a unos objetivos mínimos como se consiguieron en 7 centros. El curso pasado 2010-11 con el Proyecto l'Esport d'Orientació a l'Escola donde 16 centros escolares de primaria y secundaria (11 en Valencia, 4 Alicante y 1 Castellón) realizaron la implantación del deporte escolar en su centro con diferentes resultados en los objetivos.

14 de los 16 centros consiguieron los objetivos mínimos y 7 centros escolares consiguieron los objetivos mas allá de lo esperado. Los centros de primaria no lograron los objetivos de competición más allá de su municipio, pero sí dentro de su municipio, al no conseguir la implicación directa de los padres. Los centros de secundaria logran los objetivos al participar en pruebas provinciales, autonómicas y nacionales respaldadas por el centro educativo. Dos alumnas cadetes femeninas del IES Ramón Llull fueron seleccionadas para el campeonato de España Escolar por comunidades autónomas.

Los dos centros que no consiguieron los objetivos mínimos son de la provincia de Valencia fue por diferentes causas.

1. Falta de implicación por los coordinadores escolares.
2. Falta de entendimiento con el técnico-monitor.
3. No desarrollar los planes deportivo-educativos previstos para el centro.
4. No aprovechar suficientemente los recursos materiales cedidos al centro como bibliografia, kit de orientación o mapa del centro.
5. Poco interés en los mapas del centro o de parques cercanos y en el desarrollo de Unidades didácticas especificas.

Los centros que consiguieron ir mas allá de los objetivos básicos consiguieron:

1. Crear una demanda por parte del alumnado de este deporte y sus actividades.
2. Conseguir hacerlo llegar a toda la comunidad educativa.
3. Implicar a los padres dentro de la formación deportiva-educativa de sus hijos y ayudarlos a practicar este deporte.
4. Desarrollar completamente el plan deportivo-educativo y aprovechar los recursos didácticos proporcionados para el proyecto.
5 La creación o la propuesta de creación de escuelas deportivas en su municipio para la continuación de la enseñanza deportiva.
6. Gran interés por los mapas de su centro o de parques cercanos y en el diseño de unidades didácticas para mejora del aprendizaje.

Desde la Federación vemos muy importante la continuación de este tipo de proyectos y es solo un embrión inicial para continuar el desarrollo de la cantera de este deporte pero necesita el apoyo tanto de consellerias como de las entidades municipales en colaboración con la federación.

BIBLIOGRAFIA CAPITULO 1:

(#1): Pablos Monzó A. (2005) *Valoración de las capacidades físicas y cognitivas en corredores de Orientación de la categoría Hombres-Élite*. Introducción de la tesis doctoral Publicada por Universitat de Valencia I.S.B.N.:84-370-6120-2 (#2): Suarez Guerrero C. (2010) *Cooperación como condición social de aprendizaje.* Editorial Universitat Oberta de Catalunya (UOC) I.S.B.N.:978-84-9788-889-8

(#3): García Pajuelo J.(1999) *Guia práctica para escuelas del deporte de orientación*. Editorial deportiva Wanceulen I.S.B.N.:84-87520-77-4

(#4): Silvestre J.C. (1980) La carrera de Orientación la salud en el correr. Editorial hispano europea.

(#5): Minguez A.(2008) El entrenamiento del corredor de Orientación. Edita: Ministerio de Educación y Ciencia Consejo Superior de Deportes. Estudios sobre ciencias del deporte I.S.B.N.:978-84-7949-196-3

(#6): Varios autores (2008) DVD Federación Española del Deporte de Orientación y Consejo Superior de Deportes. Deporte de orientación en la educación. Producciones Aventur NIPO: 652-08-003-6

(#7) http://www.fedocv.org Federación del deporte de Orientación de la Comunidad Valenciana

(#8): http://www.fedo.org Federación Española del Deporte de Orientación. (#9): http://www.orienteering.org International Orienteering Federatión

BIBLIOGRAFIA CAPITULO 2:

(#1): Orts F. y otros (1999) Programación en iniciación deportiva paradigma investigación-acción Colección aula deportiva Publicada por Fundación deportiva Municipal de Valencia I.S.B.N.:84-95171-31-7

(#2): Lleixa Arribas T., González Arevalo C. (2010) *Proyecto marco nacional de la actividad física y el deporte en edad escolar.* Edita Consejo Superior de Deportes (CSD) y Ministerio de Educación y ciencia (MEC) N.I.P.O.:008-10-009-9

(#3): García Pajuelo J.(1999) *Guia práctica para escuelas del deporte de orientación*. Editorial deportiva Wanceulen I.S.B.N.:84-87520-77-4

(#4): Casal Fernandez R.(2010*) La progresión física, técnica y mental del orientador* Comunicaciones técnicas de la Federación Española de Orientación I.S.S.N.:2172-0460

(#5): Mc Neil C. y otros (2006) Carreras de Orientación. Guia de aprendizaje. Editorial paidotribo I.S.B.N.:84-8019-881-8

(#6): Watkins D. y otros (1980) Explorando y hallando rutas. Ediciones PLESA I.S.B.N.:84-7374-075-0

(#7): Bengtsson A. (1973) Parques y campos de juego para niños. *Editorial Blume.* I.S.B.N.:84-7031-183-2

(#8): Barberá Verdugo J. (2010) *Proyecto: L'esport d'orientació a l'Escola*. FEDOCV.

(#9): Sicilia Camacho A. , Rivadeneyra Sicilia L. (1998) Unidades *didácticas para secundaria VIII.* Publicaciones Inde I.S.B.N.: 84-87330-91-6

(#10): Invernó i Currós J. (1998) Unidades *didácticas para primaria VIII.* Publicaciones Inde I.S.B.N.: 84-87330-86-X

CAMBIOS EN LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA DE LA POBLACIÓN ESCOLAR ESPAÑOLA

Martínez Morales, J.R.[1]
Vázquez Compañ, L.C.[2]
[1]*Universitat de València* / [2]*Fundació VCF*

1. Introducción.

A la hora de abordar un problema como el del sobrepeso y la obesidad infantil y juvenil es necesario comenzar recordando los resultados que el estudio EnKid[1] obtuvo entre los años 1998 y 2000. Los resultados fueron concluyentes: la prevalencia de la obesidad en la población en edad escolar es muy importante, especialmente en los años que preceden al brote puberal.

A modo de resumen podríamos destacar los resultados más significativos de dicho estudio, como punto de partida:

- Sobre la población estudiada (de 2 a 22 años) la obesidad era en torno al 14% y el sobrepeso del 12%, lo que en total supone un 26%. Por género, la obesidad era más elevada en chicos (15,60%) que en las chicas ((12%); y por edad en los chicos sobresalía entre los 6 y los 13 años y en las chicas entre los 6 y los 9 años.

- En el sobrepeso el entorno aparece como determinante: aumenta en las familias de menor nivel de estudios (sobre si el nivel cultural de la madre es bajo especialmente en los niños hasta los 10 años) así como en las familias con un nivel socioeconómico bajo.

- Por Comunidades Autónomas, Canarias y en general, el sur de España presentaba las tasas de prevalencia de obesidad y sobrepeso más elevadas en ambos sexos y en todos los grupos de edad, frente a la zona Noroeste y Norte que tenía las tasas más bajas.

- Es significativa la importancia que tiene el peso al nacer así como la lactancia materna sobre las tasas de prevalencia de obesidad más elevadas, ya que en el estudio EnKid aparecía claramente en la población que al nacer tenía un peso por encima de los 3,5 Kg y en los varones entre 2 y 5 años que al nacer no recibieron lactancia materna, al menos, durante sus 3 primeros meses de vida.

- La alimentación aparece como factor clave en la prevalencia de la obesidad infantil: la ingesta de grasa por encima del 40% kcal es un claro factor de riesgo, así como el consumo de productos azucarados y refrescos, bollería y embutidos, frente a los niños y jóvenes que consumían frutas y verduras, sobre todo en aquellos que consumían cuatro o más raciones al día, así como en los que realizan un desayuno completo.

- Otro factor determinante para el sobrepeso era el tiempo que los niños y jóvenes que dedicaban más tiempo al día a actividades sedentarias (TV, ordenadores, videojuegos, etc.) y, especialmente, entre los que no practicaban habitualmente ningún deporte. La prevalencia de la obesidad también es más elevada en los jóvenes fumadores, tanto chicos como chicas.

[1] - El estudio EnKid se realizó sobre una muestra aleatoria de la población española con edades entre los 2 y los 24 años, a partir de entrevistas personales realizadas a los encuestados sobre la ingesta real de los mismos a lo largo de todo un año. Así mismo, a la hora de definir los parámetros de obesidad y sobrepeso hemos considerado como criterio el valor tanto el Indice de Masa Corporal utilizado como referencia en el estudio Enkid, basado en las Tablas de la Fundación Orbegozo, que considera el sobrepeso a partir del percentil 85 y obesidad a partir del percentil 97, ambos específicos por edad y sexo, como los estándares de crecimiento y desarrollo infantil utilizados por la OMS para un desarrollo adecuado según los cuales cuando se supera la media correspondiente a su edad y sexo por encima de una desviación estándar (IMC>1) aparece el sobrepeso y si IMC>2 la obesidad.

Los resultados del estudio EnKid ponen de manifiesto que la obesidad en la población española en edad infantil y juvenil es un problema real que precisa atención tanto por parte de la Administración, como de los padres y educadores: no se trata únicamente de intervenir sobre los factores que más están contribuyendo a aumentarla (especialmente la mala alimentación y el sedentarismo) sino, sobre todo, de potenciar aquellos que son clave en su prevención y disminución: la educación y la práctica físico-deportiva.

Baste con señalar que, según la última "Encuesta Nacional de Ingesta Dietética", elaborada por la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (AESAN), el 46% de los españoles lleva una vida sedentaria y un 57% no mantiene una alimentación saludable y adecuada; de hecho, el Eurobarómetro de 2006 señalaba a España como el país con el nivel más alto de sedentarismo de Europa en el conjunto de la población. La Encuesta Nacional de Salud también proporciona información valiosa sobre el sobrepeso y la obesidad, pero sus resultados se obtienen a partir de la declaración de los encuestados y esto conlleva una pérdida de objetividad[2] y precisión en los datos obtenidos.

Para mejorar la situación actual de la obesidad y el sobrepeso en España los expertos recomiendan "moderar el consumo de carnes grasas, embutidos y bollería, mantener una adecuada hidratación, practicar diariamente ejercicio físico moderado y ajustar la ingesta de alimentos de acuerdo al nivel de actividad habitual, así como seguir la alimentación mediterránea, que es un modelo rico, variado y saludable y un patrimonio de la cultura de todos los pueblos de España", el problema se plantea a la hora de llevar a cabo dicha propuesta.

En cuanto a la práctica de actividad física, un 46% de la población no realiza práctica deportiva alguna y el 47% camina menos de 30 minutos diarios en sus desplazamientos, mientras que los expertos recomiendan que, para llevar una vida sana, se debe realizar algún tipo de deporte durante al menos ese periodo de tiempo, puesto que, además de mantenerse en forma, es un método de prevención contra enfermedades cardiovasculares, entre otras.

Y sobre todo en relación a los más jóvenes y pequeños, todos los estudios vienen señalando desde hace años que la carencia de actividad física durante los primeros años de vida puede aumentar el riesgo de sufrir una enfermedad cardiaca en el futuro y de hecho, se ha corroborado que los factores de enfermedades cardiacas en los adolescentes están relacionados con bajos niveles de actividad y aptitudes físicas en la infancia. Por ello, es importante que los más pequeños adquieran desde sus primeros años hábitos de vida saludables tanto en la alimentación como en la práctica de actividades deportivas que logren mantener a lo largo de su vida y el único camino que conduce hacia dicho desarrollo pasa por una buena educación formativa.

En este sentido, la estrategia NAOS puesta en marcha por el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, a través de la AESAN, pretende mejorar la calidad de vida de los españoles y aumentar sus niveles de actividad física y hábitos saludables. Se trata de una iniciativa para revertir la tendencia de la prevalencia de obesidad y es un proyecto donde se involucran y trabajan todos los sectores de la sociedad implicándose en la solución de este gran reto para la salud pública como es la obesidad: padres, educadores y profesionales de la administración.

Por su parte, el Consejo Superior de Deportes ha creado el Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte con el objetivo de impulsar el acceso universal a una práctica deportiva de calidad para el conjunto de la población. Este plan ha puesto en marcha una serie de líneas de actuación, objetivos, ejes estratégicos, programas y medidas teniendo en cuenta cuatro principios fundamentales: Salud, Educación, Igualdad y Cohesión Social.

[2] - La Estrategia NAOS a partir del estudio ALADINO -realizado en España entre octubre del 2010 y mayo del 2011 a partir de una muestra de niñ@s de entre 6 y menos de 10 años-, señala que según datos de la OMS, solo un 25% de los estados pertenecientes a la Región europea de la OMS dispone de datos de prevalencia de sobrepeso y obesidad en niños, basados en mediciones objetivas y para corregirlo ha diseñado un plan de vigilancia de la obesidad infantil en 17 países de Europa (WHO European Childhood Obesity Surveillance Initiative, COSI).

2. Del nomadismo al sedentarismo: la obesidad como proceso de involución.

Numerosos trabajos realizados sobre Actividad Física (AF) y Salud ponen de manifiesto que **actividad física** y **salud** son dos conceptos multidimensionales y que, por tanto, pueden entenderse desde perspectivas muy diversas. De hecho, durante los últimos años se está asistiendo a un resurgir de las relaciones entre la actividad física y la salud, debido a la creciente preocupación que han despertado problemas como la obesidad y el sedentarismo en muchos países.

El aumento de las enfermedades propias de las sociedades modernas, cada vez más sedentarias, y el desarrollo de políticas educativas preocupadas por fomentar la medicina preventiva y el deporte saludable con el fin de reducir los costes crecientes de la tradicional medicina curativa, han dado lugar a la evolución de un concepto más abierto y dinámico sobre la salud reorientado a la promoción de ambientes y estilos de vida saludables. Del mismo modo, la práctica de AF se presenta, cada vez más, orientada hacia la salud como uno de los principales motivos de su desarrollo.

Bajo este interés creciente hacia los temas relacionados con la salud y la calidad de vida, las personas e instituciones han intentado promocionar aquellos comportamientos que puedan inducir a un estilo de vida que promueva la salud, siendo responsabilidad de las instituciones públicas, especialmente las responsables de la formación y educación de los jóvenes, el potenciar estilos de vida cada vez más saludables.

El estilo de vida del hombre occidental[3] se viene inscribiendo en un componente que suele considerarse uno de los principales factores de riesgo: el sedentarismo o falta de ejercicio (Blasco, 1994). Esta inactividad física se ha visto incrementada por una serie de cambios significativos en la sociedad actual relacionados con aspectos como: cambios en la jornada laboral que, debido a la actual crisis global, ha supuesto para un gran número de trabajadores una prolongación de su jornada laboral y una clara disminución del tiempo disponible para la AF; en relación a este nuevo horario laboral, el estrés y los cambios en la dieta (comidas más rápidas, congelados, etc.) han aumentado de forma alarmante en los últimos años; la contaminación ambiental y la pérdida de espacios verdes y, sobre todo, de espacios naturales también han contribuido de forma colateral a el empeoramiento de la calidad de vida, sobre todo, en las ciudades; enlazando con la última idea, el proceso de urbanización y la pérdida de los estilos de vida rurales, en mayor consonancia con el entorno natural y la vida saludable son, claramente, un ejemplo del antagonismo que supone para la vida saludable la pérdida de nuestro entorno natural.

Una primera aproximación a la realidad desde los numerosos estudios realizados sobre salud y AF en estas últimas décadas viene a corroborar los beneficios producidos en la salud por la práctica de actividad física regular (Blair, 1992; Fraile y cols., 1996; Tercedor, 1998). Las relaciones entre el ejercicio físico y la salud están ampliamente aceptadas, incluso para niñ@s en edad escolar, hasta el punto de considerar la propia inactividad como un factor de riesgo (Peiró y Devís, 1992). En este sentido, la práctica regular de actividades físicas ayuda a mejorar el estilo de vida personal, reduciendo la demanda de cuidados médicos, lo que supone

[3] - Después de millones de años de evolución de los mamíferos, el hombre actual, que no tiene más de 40.000 ó 50.000 años, posee un sistema muscular muy desarrollado, de considerables dimensiones, ya que cerca del 40% del peso total del cuerpo se halla constituido por tejido magro o muscular, el cual no posee otras funciones conocidas que las de producir movimiento, por medio de su contracción dinámica y mantener el tono postural a través de la estática o isométrica (Becerro, 1994). Como nos señala el mismo autor: "Cuesta mucho creer que la evolución se hubiera equivocado tanto como para dotar al ser humano de una gran cantidad de algo (el músculo) de lo que pudiera prescindir, sin alterar las relaciones entre los diversos órganos y sistemas, y originar, por tanto, algún problema en su salud".

una importante disminución, a medio y especialmente a largo plazo, de los costes sanitarios (más allá de lo que las políticas de planificación alcanzan a prever) convirtiendo la AF en un importante elemento de prevención.

Sin duda alguna, la evolución tecnológica propia del desarrollo humano ha sido una de las causas principales de este choque frontal entre salud y bienestar. Baste recordar las actividades de antaño donde el esfuerzo físico y el movimiento eran la base del trabajo y que hoy día son un mero recuerdo ancestral. Desde épocas primitivas la actividad física ha sido connatural al hombre, ya que de ella dependía su supervivencia (caza, agricultura, etc.) y de las sociedades nómadas, basadas en el desgaste físico como forma de supervivencia se ha pasado a las escaleras mecánicas, al ascensor y al vehículo dejando atrás el paseo, las escaleras o la bicicleta, o al uso del ordenador y la impresora en detrimento de la libreta y su escritura y ¿qué ha sido de las tertulias en los barios y las reuniones para hablar con los amigos? sustituidas en muchos casos por la televisión, el teléfono móvil, el chat o la videoconferencia, por no hablar del facebook, el whatsApp o el twitter. Como señala Casimiro (1999), vivimos en un estado de regresión motriz dentro de la progresión industrial y tecnológica, cuya factura hace posible la longevidad más allá de los setenta años pero con una calidad de vida que, en determinados grupos de población deja mucho que desear y, en este caso, no son nuestros mayores los peor parados.

El aumento del **sedentarismo** es uno de los factores desencadenantes de este cambio. En el mundo adulto –que no ancianos- y de forma alarmante cada vez más en el de los más jóvenes, la falta de actividad física hace que nuestros miembros inferiores vean frenada su utilización debido a la incorporación de los medios de locomoción motorizados, al igual que ha sucedido en los miembros superiores con procesos como: la incorporación a las casas de todos los electrodomésticos y demás utensilios mecánicos (aspiradores, lavadoras, lavavajillas, secadoras, etc…), la reducción drástica de los m^2 de las viviendas, la pérdida de la práctica de los juegos populares y tradicionales en las calles, sustituyéndose por videoconsolas, televisión y últimamente, el fenómeno de la informática, que ha favorecido de manera alarmante el aumento del sedentarismo de la población, tanto en la jornada laboral-escolar, como en sus desplazamientos y en el tiempo libre.

Este estilo de vida se viene incorporando en el proceso de socialización de los niños desde su infancia y de hecho, constituye la primera etapa de la enfermedad hipocinética debido a una considerable disminución de la movilidad como consecuencia del menor esfuerzo físico y los menores desplazamientos (Blasco, 1994) (Casimiro, 2000). El resultado es un claro aumento del sedentarismo que conlleva riesgos evidentes de obesidad, trastornos cardiovasculares, cáncer y disminución de la esperanza de vida. Los datos del estudio ALADINO señalan una ligera disminución del sobrepeso respecto del estudio EnKid del 14,5% al 13,8% mientras que la obesidad ha aumentado casi dos percentiles a lo largo de los últimos 10 años, pasando del 15,9 al 17,6% en los más jóvenes.

Estas circunstancias nos conducen a una situación en la que predomina la inactividad y, como consecuencia de ella, una serie de patologías y alteraciones derivadas de esta hipocinesis: obesidad, atrofia ósea y muscular, aterosclerosis, alteraciones degenerativas cardiovasculares y del aparato locomotor, broncopatías crónicas, afecciones psíquicas, aumento del consumo de medicamentos, tabaco, alcohol y otras drogas, entre otras (Casimiro, 1999). Para Delgado (1996), los más destacables son el empeoramiento de la alimentación, la disminución del grado de AF desarrollado por las personas, el aumento del consumo de tabaco y alcohol y el estrés de la vida moderna.

Las consecuencias en los países desarrollados son evidentes: un aumento de la mortalidad y un empeoramiento de la calidad de vida, a pesar de las mejoras a nivel médico y farmacológico, y un cada vez mayor aislamiento individual dentro de una sociedad masificada cuya razón se encuentra, probablemente, en el cambio de hábitos de vida citados anteriormente, como consecuencia del mayor desarrollo socio-económico. Un dato muy significativo del estudio de prevalencia de obesidad infantil “Aladino” (2011), en consonancia con los resultados obtenidos en el estudio EnKid, nos señala que si bien en los niveles de ingresos más bajos apenas existen diferencias respecto a la prevalencia o no del sobrepeso

(obesidad), a medida que los ingresos por hogar aumentan, los niveles de sobrepeso/obesidad disminuyen significativamente estableciéndose una diferencia del 20% a favor del "normopeso" en los hogares cuyos individuos poseen un mayor nivel de vida.

Es fundamental que la preocupación por el sobrepeso y sus soluciones se planteen desde la prevención a través de la educación, ya que la salud es un bien que suele ser poco apreciado hasta que se pierde, pero muy deseado cuando se carece de él. Su conservación exige grandes esfuerzos, no sólo por parte del individuo, sino también de los poderes públicos (Becerro, 1994) y no únicamente por razones de reducción en los costes que conlleva el sobrepeso, ya que si el esfuerzo se convierte en sacrificio, probablemente no podamos solucionar el problema. En este sentido, vemos como la Ley del deporte (10/1990 de 15 de octubre) destaca en su preámbulo como la práctica de actividad física es importante en el mantenimiento de la salud, al igual que supone un factor corrector de desequilibrios sociales, contribuyendo al desarrollo de la igualdad entre los ciudadanos, creando hábitos favorecedores de la inserción social, y asimismo, fomentando la solidaridad. Pero esta realidad viene precedida de un contexto social, cultural y económico diferente, donde el papel que juega la AF y la Educación Física dentro de la sociedad también han cambiado.

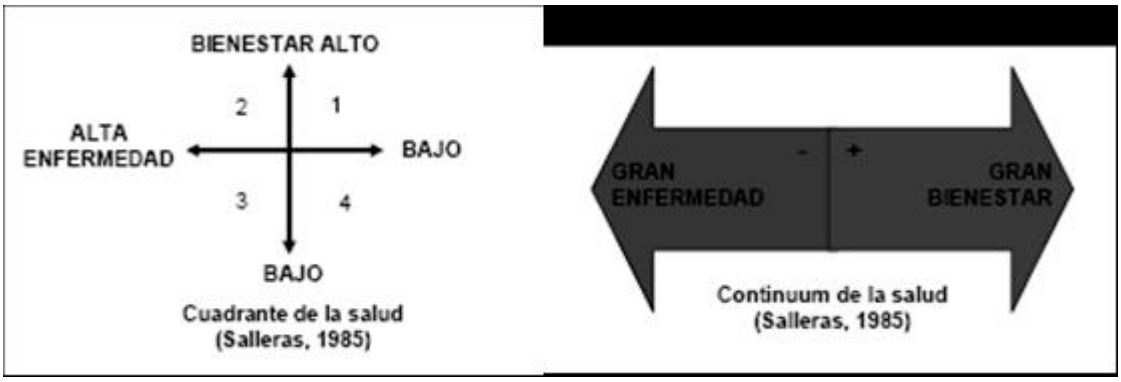
A finales del siglo XIX y principios del XX el ejercicio físico, y en particular la gimnasia, estaba vinculada a la salud por medio de su potencial terapéutico e higiénico; esta vinculación respondía fundamentalmente a los problemas de higiene y salubridad de una sociedad que sufría las consecuencias de la revolución industrial (Devís y Peiró, 1991). Sin embargo esta evolución respecto a la salud es diferente según el contexto de cada país, su problemática social y su realidad económica, y en la actualidad, las diferencias son significativas.

3. ¿Actividad física, ejercicio físico, deporte o salud?

Cuando hablamos de **actividad física** nos estamos refiriendo a todo tipo de movimiento corporal que realiza el ser humano durante un determinado periodo de tiempo, ya sea en su actividad laboral o en sus momentos de ocio, y que aumenta el consumo de energía considerablemente así como el metabolismo basal. De manera exponencial, el **ejercicio físico** se entiende como "una serie de movimientos organizados que requieren procesos orgánicos complejos y que están orientados hacia un objetivo" (Grosser et alt, 1991). Según estos autores el ejercicio físico tiene tres componentes básicos: en primer lugar busca siempre un objetivo a alcanzar, en segundo lugar es de mayor complejidad que la actividad física y en tercer lugar considera que el protagonismo de los movimientos están estrechamente relacionados con los músculos fásicos.

Sobre el término **deporte** la Carta Europea del Deporte del Consejo de Europa (1992) señala "todo tipo de actividades físicas que, mediante una participación, organizada o de otro tipo, tiene por finalidad la expresión o mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales y el logro de resultados en competiciones de todos los niveles". Estas actividades "deportivas" han sufrido un importante proceso de institucionalización en las sociedades modernas y, detrás del deporte, encontramos hoy en día numerosos organismos, entidad deportivas públicas y privadas, clubes, etc.

En cuanto al concepto **salud** la Organización Mundial de la Salud (OMS) define el término de salud como el "completo estado de bienestar físico, psíquico y social, y no sólo la ausencia de enfermedad". En este sentido, Salleras (1985) define la salud como el logro más alto de bienestar físico, mental y social, y de capacidad funcional, que permitan los factores sociales en los que vive inmerso el individuo y la colectividad, tal y como aparece en la figura 1.



En términos generales, el concepto salud es entendido por un gran número de ciudadanos vinculado al concepto de bienestar y su valoración se mide en base al grado en que un individuo juzga globalmente su vida en términos favorables.

Desde la actividad física al deporte-salud, se han realizado numerosas investigaciones con el objetivo de comparar la calidad de vida de personas sedentarias y de aquéllas que practican deporte y de entre todas ellas, nos gustaría señalar la realizada por Jürgens en 2006 por la correlación que establece entre práctica deportiva, calidad de vida y sedentarismo. A partir de una muestra de 133 personas (50% de hombres/mujeres), distingue cuatro grupos: sedentarios, recreativos, alto rendimiento y competitivo, estableciendo las siguientes conclusiones:

- Los sujetos deportistas perciben una calidad de vida mayor que los sedentarios.
- El motivo más señalado por los encuestados a la hora de justificar los motivos de su práctica deportiva giraron en torno a las Relaciones Sociales y el Medio Ambiente.
- La percepción de la calidad de vida crece conforme aumenta el nivel de práctica deportiva.
- Cuanto mayor es el nivel de práctica deportiva, la percepción de la calidad de vida aumenta con referencia a las Relaciones Sociales, el Medio Ambiente y el Funcionamiento Psicológico.

4. La educación físico-deportiva: clave en el desarrollo saludable de las personas.

La actividad física es una herramienta poderosa que influye en las diferentes facetas en la vida de una persona. Hoy en día, no cabe duda de las múltiples bondades que esconde la práctica regular de actividad física saludable, constatada, a su vez, por el amplio número de artículos científicos publicados anualmente.

A groso modo existen dos paradigmas que tratan de explicar el porqué es tan saludable la práctica de actividad física. Se trata del Paradigma de la Condición Física y del Paradigma de la Actividad Física.

Para el **Paradigma de la Condición Física** la práctica de actividad física, sólo si aumenta la condición física, proporcionará salud; por lo tanto, si hay salud es debido a un aumento en la condición física. En este sentido, la condición física es la suma ponderada de las diferentes capacidades físicas que tiene una persona y por tanto representa el potencial del organismo para enfrentarse a los retos que se propone, desde el punto de vista físico. De ese modo trabajando las distintas capacidades, podremos incidir en la mejora de la condición física y en consecuencia, proporcionar salud a nuestro organismo.

No es lo mismo la condición física que requiere una persona para mantener una buena calidad de vida, que la que precisa un aficionado para correr pruebas de fondo o un deportista de alto rendimiento. Se pueden distinguir, pues, dos tipos de condición física: la relacionada con la salud y la relacionada con el rendimiento deportivo.

En el ámbito de la salud son tres las capacidades físicas fundamentales: la resistencia aeróbica, la fuerza y la flexibilidad. La **resistencia aeróbica** o cardiovascular es el pilar de todo programa de actividad física por las adaptaciones que produce: metabólicas, cardiovasculares y cardiorrespiratorias y está directamente vinculada con la salud por los efectos que produce sobre el estado del organismo en general, y muy especialmente en el sistema cardiovascular. Se desarrolla con movimientos cíclicos, de intensidad moderada, en los que intervienen normalmente todos los músculos del cuerpo (andar rápido, correr a baja intensidad, pedalear o nadar, bailar, aeróbic, patinar o esquiar). La fuerza y la flexibilidad son básicas para el buen funcionamiento del aparato locomotor, sin olvidarnos de otras capacidades como la coordinación y el equilibrio

El mantenimiento o desarrollo de estas capacidades va a ser clave en la prevención y mejora de la salud, y por tanto para obtener una buena calidad de vida. Esto se traduce, entre otras ventajas, en:

- Mejorar la eficacia y disminuir la fatiga en nuestras actividades cotidianas.
- Prevenir las enfermedades hipocinéticas.
- Disfrutar de actividades de ocio en el tiempo libre.
- Potenciar la autoestima y las relaciones sociales.
- Mejorar las capacidades mentales.

Los beneficios que se obtienen con la resistencia aeróbica dependen más de la cantidad total de actividad realizada que de la intensidad. Existe un amplio consenso en que 30 minutos de actividad moderada todos, o así todos los días, es suficiente a la hora de obtener mejoras significativas: se trata de apostar por la resistencia aeróbico (con oxígeno) frente a la anaeróbica (sin oxígeno). Estudios recientes revelan que los 30 minutos se pueden fraccionar en dos tandas de 15 minutos o tres de 10, sin apenas merma en los beneficios obtenidos: es preferible una actividad física continuada sin sobreesfuerzos (moderada y prolongada) durante más tiempo (andar una hora) que realizar una actividad muy intensa durante periodos cortos. Como medida de prevención es importante tener en cuenta que la frecuencia cardiaca no debe superar en un principio el 70% de la Frecuencia Cardiaca Máxima (FCM) y con posterioridad podríamos llegar hasta niveles del 80 -85%.

Por lo tanto, la práctica regular de actividades aeróbicas supone una mejora significativa en términos de vida saludable ya que:

- Aumenta el tamaño y capacidad del corazón.
- Desciende la frecuencia cardiaca.
- Disminuye la tensión arterial.
- Aumenta el número de glóbulos rojos.
- Mejora la circulación venosa y previene las varices.
- Incrementa la capacidad pulmonar.
- Aumenta la lipólisis (consumo de grasas).
- Regula el nivel de grasas en la sangre (colesterol, triglicéridos…).
- Incrementa la tonificación muscular
- Aumenta el consumo máximo de oxigeno
- Mejora la función inmunológica

- Previene y mejora, en caso de padecerse, un gran número de enfermedades tales como: las enfermedades cardiovasculares, diabetes, obesidad, determinados tipos de cáncer (colon, mama), enfermedades mentales (depresión, alzheimer).

En cuanto a la fuerza está directamente relacionada con el aparato locomotor. Podemos definirla como la capacidad para generar tensión intramuscular; cuando esta tensión produce cambios en la longitud del músculo se denomina dinámica, en caso contrario se denomina estática o isométrica. Esta tensión puede producir movimiento y se denomina contracción dinámica o no, y se denomina estática o isométrica. Los ejercicios en los que se producen contracciones dinámicas son los más habituales y durante los mismos el músculo se desplaza, normalmente, en toda su amplitud de movimiento. Los ejercicios isométricos, en los que no se produce movimiento (por ejemplo empujar una pared), son más exigentes para el aparato cardiovascular y por tanto pueden ser peligrosos, especialmente para personas que padecen afecciones cardiacas.

De los tipos de fuerza, la denominada **fuerza-resistencia** es la más recomendable en los programas de actividad física para la salud. Se caracteriza por utilizar cargas ligeras que permitan realizar un elevado número de repeticiones. Aparte de contraerse, la musculatura presenta un estado de tensión constante que mantiene erecto el esqueleto. A este estado de tensión permanente del músculo se le denomina tono muscular y es de vital importancia para las articulaciones.

Con el aumento de fuerza muscular realizaremos con más solvencia nuestras tareas cotidianas, retardaremos la pérdida del tono, y la aparición de lesiones músculo-esqueléticas, además de contribuir a mantener la densidad ósea frenando la pérdida de calcio. Así mismo, nos servirá de colaborador inestimable en la lucha por mantener un peso adecuado, ya que el tejido muscular consume más energía que el tejido graso, por lo que aumentará de forma significativa el metabolismo basal. La fuerza de la musculatura de las piernas es especialmente importante para andar, subir escaleras, y disminuir el riesgo de caídas sobre todo en personas mayores.

Tradicionalmente en los programas de actividad física solo se incluían las actividades aeróbicas, pero hoy en día los programas para la mejora de la condición física saludable no se conciben sin ejercicios de fuerza adecuados al nivel que presenta cada persona, ya que los efectos positivos del entrenamiento de la fuerza son, entre otros:

- Hipertrofia muscular.
- Mayor control de la actitud postural.
- Prevención de la osteoporosis.
- Prevención de patologías articulares.
- Colabora en el control del peso ideal.

Por último nos vamos a referir a la **flexibilidad** trabajada sobre los estiramientos para desarrollar un mejor movilidad articular (stretching), entendiéndola como la capacidad física que nos permite realizar movimientos en toda su amplitud en las diferentes articulaciones de nuestro cuerpo y poseer una adecuada extensibilidad de la musculatura. Una flexibilidad adecuada permite a la articulación moverse de forma segura en diferentes posiciones y, por tanto, previene lesiones musculares y ligamentosas.

Esta capacidad tiene la particularidad de que al nacer se manifiesta en su máxima expresión, disminuyendo progresivamente hacia la rigidez a medida que envejecemos. En nuestras manos está ralentizar esta tendencia con la práctica regular de los ejercicios adecuados. Hasta los años 90 apenas se consideraba importante para la salud, mientras que en la actualidad nadie duda de la necesidad de su desarrollo, tanto en el ámbito de la salud como en el rendimiento deportivo.

Una persona sedentaria con el paso de los años experimentará una serie de cambios que van, desde el acortamiento y rigidez progresiva de las fibras musculares, a la pérdida de movilidad en las articulaciones. Esto trae consigo molestias que se van a ir convirtiendo en

dolores con el paso del tiempo. La columna vertebral y los hombros son las articulaciones más sensibles.

Los ejercicios de flexibilidad apenas producen fatiga, por lo que se pueden realizar todos los días y en cualquier lugar. Es fundamental la correcta ejecución con el fin de obtener los máximos beneficios y evitar posibles lesiones.

Los ejercicios de movilidad articular deben realizarse lentamente, especialmente los del cuello y la columna. Es conveniente movilizar habitualmente todas las articulaciones; ya sea como actividad propia o como parte del calentamiento previo a otra actividad.

En cuanto a los estiramientos, los estáticos introducidos por Bob Anderson en los años 80 son los más indicados en programas de salud, ya que entre los efectos que producen podemos destacar:

- Incrementan la irrigación sanguínea.
- Reducen las contracturas musculares.
- Reducen la inflamación muscular y tendinosa.
- Reducen el riesgo de lesiones.
- Aumentan la relajación mental y física.
- Fomentan el conocimiento del propio cuerpo
- Reducen el dolor en menstruaciones severas.
- Optimizan la realización de los movimientos.
- Contribuyen a mejorar la postura

Existe un cuarto concepto que no podemos olvidar (el **equilibrio**) referido a la capacidad de mantener o recuperar una posición estática o dinámica del cuerpo con respecto a la fuerza de la gravedad. Se distinguen dos tipos: el estático (capacidad para mantener una postura adecuada sin desplazarse) y el dinámico (capacidad para mantener una postura adecuada en desplazamiento).

El equilibrio, sobre todo el dinámico, empieza a declinar a partir de los 35-40 años y su entrenamiento es adecuado para frenar dicho deterioro. En las personas mayores es absolutamente obligado realizar ejercicios que mejoren el equilibrio, sobre todo el dinámico debido a la gran incidencia que tienen las caídas en esta etapa de la vida. La coordinación, sinónimo de destreza, es el proceso que deriva en una combinación de actividades de una cierta cantidad de músculos y ésta se produce como resultado de la organización de las redes funcionales de neuronas.

Como contraposición a todo lo expuesto y en contra de lo que, a priori, podríamos entender como “deporte de élite”, en el que se busca el máximo rendimiento deportivo, además de estas capacidades hay que sumar otras más específicas según la modalidad deportiva de que se trate y que se alejan claramente del “deporte saludable”, ya que buscan potenciar la resistencia anaeróbica y la agilidad en su concepto de destreza aplicado a términos de velocidad. Así, por ejemplo, para un maratoniano la resistencia aeróbica será la de mayor peso, mientras que para un lanzador será la potencia la cualidad más determinante.

En cuanto al **Paradigma de la Actividad Física**, éste se fundamenta en que la condición física deja de ser un elemento central y es la actividad física la que genera un doble impacto en la salud:

- Directo: la práctica de actividad física mejora la salud sin que por ello mejore notablemente la condición física.

- Indirecto: la mejora de la condición física tiene un efecto positivo sobre la salud a través del aumento en la práctica de actividad física.

5. El papel de la actividad física a través de la educación: clave para el desarrollo de la vida saludable.

En la sociedad española moderna, los verdaderos impulsores de las políticas deportivas han sido, sin duda alguna, los organismos locales (Ayuntamientos) cuyo papel ha sido clave en el desarrollo de la práctica deportiva escolar actual y en el que ha jugado un papel fundamental el tejido asociativo deportivo.

Es fundamental una visión estratégica de la situación actual teniendo como objetivo (visión) la puesta en marcha un plan real de "educación físico-deportiva saludable en los colegios" que considere los beneficios económicos de la práctica de AF y el deporte, asegurando recursos suficientes para su práctica y formación en los colegios; aumentando, mejorando y, sobre todo, rentabilizando las instalaciones escolares con el propósito no de ganar dinero sino de fomentar su uso. Por esta razón, es clave el apoyo y la financiación de programas y campañas en pro de la AF y para ello se podrían plantear la obtención de fondos a través de impuestos (tabaco, alcohol, quinielas, etc.) u otros sistemas de financiación.

Comparando el sistema educativo europeo con el español es obvio que todas estas medidas resultarían a todas luces insuficientes si no se intensifican las políticas en Educación Física, Actividad Física y Deporte en Escuelas, Centros, etc., aumentando los contenidos de Educación Física, Actividad Física y Deporte con personal profesional y cualificado.

Se echa en falta una política conjunta de las distintas administraciones responsables de la educación de los escolares que aborde de forma integral y coordinada el problema de la obesidad de nuestros escolares y que permita incrementar la práctica de la actividad física en nuestra sociedad desde el deporte saludable, entendido en términos de valor cultural (una forma de vida) y no de ocio (como entretenimiento dentro de mi tiempo libre), lo que a medio y sobre todo, a largo plazo, provocará una disminución de los servicios de asistencia sanitaria, un menor consumo de productos farmacéuticos y, en consecuencia, una importante disminución de la factura sanitaria para con nuestros "futuros mayores" y la sociedad en general.

Cabe señalar que además de los problemas de salud que ocasionan el sobrepeso y la obesidad, estos trastornos y las enfermedades que a ellos se asocian suponen una gran carga económica. Se calcula que, en los países desarrollados, sus costes directos e indirectos alcanzan un 7% del gasto sanitario total.

Una mejora en términos globales de los hábitos deportivos saludables en la educación escolar española exige un compromiso por parte de todos (administraciones, colegios, profesores, padres, alumnos y sociedad) en el desarrollo de una única estrategia que pase por: analizar la situación actual real (práctica, incidencia, consumo, hábitos, etc.); identificar los factores de riesgo (sedentarismo, malnutrición, obesidad, estrés, etc.); tomar medidas paliativas que incrementen y mejoren cuantitativa y sobre todo, cualitativamente la práctica de la actividad física relacionando ésta de una forma directa con la mejora de la nutrición; la definición y puesta en marcha a nivel nacional de una estrategia de intervención en la que participen los distintos sectores sociales; y, por último, una aplicación, seguimiento y evaluación real del programa.

6. A modo de conclusión-propuesta.

La salud es uno de los temas que más preocupación genera en la sociedad actual. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), máximo organismo internacional que vela por la salud pública mundial, en el año 2001, el 60% de los 56 millones de defunciones anules, fueron causadas por las enfermedades no transmisibles, por ejemplo la obesidad, cardiopatías, cuyos factores de riesgos son en gran medida la mala alimentación y la falta de actividad física entre la población. Diez años después, la propia OMS (2010) informa de la existencia de 42

millones de niños con sobrepeso en el mundo, de los que cerca de 35 millones viven en países en desarrollo, según los estándares marcados por la propia OMS.

En España, la prevalencia media estimada de obesidad en adultos es de un 14,5% y de nada menos que un 37% de sobrepeso, es decir, uno de cada dos adultos pesa más de lo recomendable (Seedo, 1999).

El Ministerio de Sanidad y Consumo a través de la AESAN (2005) establecía la estrategia Naos en la que se determinaba que:

- De los diez factores de riesgo identificados por la OMS como claves para el desarrollo de las enfermedades crónicas, cinco están estrechamente relacionados con la alimentación y el ejercicio físico.

- La obesidad puede llegar a reducir la esperanza de vida de una persona hasta en diez años. Además, suponen una elevada carga económica para los sistemas de salud. Por ejemplo, en nuestro país se calcula que los costes directos e indirectos asociados a la obesidad suponen un 7% del gasto sanitario total, lo que representa unos 2.500 millones de euros anuales.

- Más preocupante es el fenómeno de obesidad en la población infantil y juvenil (2-24 años), situada ya en el 13,9%, y la de sobrepeso, que está en el 26,3% 4. En este grupo de edad la prevalencia de obesidad es superior en varones (15,6%) que en mujeres (12%). Las mayores cifras se detectan en la prepubertad y, en concreto, en el grupo de edad de 6 a 12 años, con una prevalencia del 16,1%.

- En comparación con el resto de países de Europa, España se sitúa en una posición intermedia en el porcentaje de adultos obesos. Sin embargo, en lo que se refiere a la población infantil, nuestro país presenta una de las cifras más altas, sólo comparable a las de otros países mediterráneos. Así, en los niños españoles de 10 años la prevalencia de obesidad es sólo superada en Europa por los niños de Italia, Malta y Grecia.

Pero si la situación es preocupante en el conjunto de la población, aún lo es más en niños y adolescentes donde se alcanzan cifras realmente alarmantes, puesto que en apenas dos décadas se ha triplicado el número de niñ@s obesos. El pico máximo de obesidad en la infancia y juventud ya se encontraba hace un decenio en el estrato de edades comprendido entre los 6 y 12 años donde, como ya hemos visto, en torno al 16% de los niños comenzaban a mostrar índices de obesidad (Enkid, 2000).

La prescripción del ejercicio físico es la mejor receta para la salud. Si se pudieran eliminar los principales factores de riesgo causantes de las enfermedades crónicas, se podría llegar a prevenir el 80 por ciento de todos los casos de cardiopatía, de accidentes cerebro-vasculares y diabetes tipo 2; así como el 40 por ciento de todos los casos de cáncer. Uno de los principales pasos a dar es la promoción de la actividad física y una buena forma de hacerlo es a través de la prescripción, como mejor receta para la salud. Para conseguirlo es fundamental potenciarlo desde la educación y la formación, lo que permitirá impulsar la mejora de la salud a través del deporte y la actividad física.

Según estimaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), de los 64 millones de personas que morirán en 2015, la causa del fallecimiento de 41 millones serán las enfermedades crónicas. Entre los principales factores de riesgo de las enfermedades crónicas se encuentran una alimentación inadecuada, el consumo del tabaco y la inactividad física. Si se pudieran eliminar estos principales factores de riesgo, se podría prevenir el 80 por ciento de todos los casos de cardiopatía, accidentes cerebro-vasculares y diabetes tipo 2; así como el 40 por ciento de todos los casos de cáncer. Precisamente, patologías como la diabetes, la hipertensión, las enfermedades cardiovasculares o el síndrome metabólico van a arrastrar un alto porcentaje del gasto sanitario en los próximos 10 años.

En estudios efectuados en Inglaterra y Suiza, respectivamente, se cuantifica entre 150-300 euros por ciudadano/año el coste derivado de la inactividad física. Por ejemplo, el estudio suizo estima que el ahorro que podría suponer un incremento de la práctica física de la población puede llegar a ser de unos 1.7 billones de euros para el país.

De ahí que en el siglo XXI, las políticas comunitarias destinadas a promover el ejercicio físico representen una verdadera prioridad, una inversión social rentable y necesaria. Precisamente, España figura como uno de los países donde menos actividad física se practica, según constata un estudio realizado en 15 países europeos y parara luchar contra la epidemia de sedentarismo y la consecuente obesidad se creó, en 2005, la Estrategia Naos (Estrategia para la Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad) desde el Ministerio de Sanidad y Consumo, a través de la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (AESAN), con el objetivo de sensibilizar a la población del problema que la obesidad representa para la salud, y de impulsar todas las iniciativas que contribuyan a lograr que los ciudadanos, y especialmente los niños y los jóvenes, adopten hábitos de vida saludables, principalmente a través de una alimentación saludable y de la práctica regular de actividad física.

Cuanto antes se inicie en la educación de la práctica deportiva saludable, mayor serán los resultados obtenidos y menor el esfuerzo por mantenerlos y resulta esencial que se elija el tipo de actividad que más se adapte a las preferencias y habilidades de cada uno, en cada etapa de su vida. Para ello, la labor del educador-formador resulta de vital importancia ya que la actividad física debe ser una herramienta terapéutica de utilización en la atención primaria de salud, ya que es fundamental el desarrollo de los conocimientos y habilidades de los profesionales implicados en coordinación con los equipos docentes multidisciplinares, con el objetivo común de proporcionar las herramientas necesarias para desarrollar roles saludables adecuados desde los colegios, estableciendo canales de comunicación dentro de los equipos multidisciplinares e impulsando la colaboración entre los diferentes sectores e instituciones implicados en cada caso.

Por todo lo expuesto consideramos que una de las acciones fundamentales es la promoción de la actividad física saludable desde la educación. Ante la gran diversidad de políticas autonómicas al respecto, existen ejemplos a destacar como el plan para el fomento de la actividad física de Cataluña, con la implantación del programa PASS (Plan Integral para la promoción de la salud mediante actividad física y alimentación saludable) basado en espíritu y contenido en la Guía de Prescripción del Ejercicio Físico para la Salud (Guía PEFs). Según explica al respecto el doctor González Peris, del Hospital de Sant Pau i Santa Tecla de Tarragona, “en Cataluña conseguimos ponernos de acuerdo médicos, enfermeras y licenciados en educación física en cómo utilizar el ejercicio físico como tratamiento de patologías, cuyos resultados fueron plasmados en la citada guía, que ha resultado ser un compendio de 40 pautas médicas para el tratamiento de patologías mediante actividad física”. Es hora ya de que nos pongamos todos en marcha, ahora que aún estamos a tiempo de ganarle la batalla a la obesidad.

Bibliografía.

- BECERRO JF. Salud y deporte para todos. Madrid: Eudema. 1989.

- BECERRO, J.F. (1994): Ejercicio, forma física y salud. Fuerza, resistencia y flexibilidad. Eurobook, Madrid.

- BLAIR, S.N. (1992): Actividad física, condición física y salud. Actas del Congreso del Comité Olímpico, pp. 171-179. I.A.D., Málaga.

- BLASCO, T. (1994). Actividad Física y salud. Martínez Roca, Barcelona.

- BOUCHARD, C.;SHEPHARD, R.J.; STEPHENS, T.; SUTTON, J.R.; McPHERSON, B.D. (1990). Exercise, fitness and health. A consensus of current knowledge. Human Kinetics. Champaign.

- CASIMIRO ANDÚJAR, A.J.; ÁGUILA SOTO, C.; ARTÉS RODRÍGUEZ, E.M. (1999): La aplicación de cuestionarios en la investigación sobre estilos de vida relacionados con la salud. En: Sáenz López-Buñuel, P.; Tierra Orta, J.; Díaz Trillo, M. (Coord.): Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física. Universidad de Huelva.

- CASIMIRO ANDÚJAR, A.J.; RUIZ JUAN, F.; GARCÍA LÓPEZ, A. (1998): Reflexiones sobre el pasado, presente y futuro de la Educación Física. En: Ruiz Juan, F.; García López, A.; Casimiro Andújar, A.J. (Coord.): Nuevos horizontes en la Educación Física y el Deporte escolar, pp.13-16, I.A.D., Almería.

- CASIMIRO, A.J.; ARTÉS, E.M.; ÁGUILA, C. (1999). LA investigación sobre hábitos de vida en relación con la salud en escolares: a propósito de un estudio. Habilidad Motriz, 14, pp. 33-41.

- CASIMIRO, A.J. (1997). Actividad Física y salud. Universidad de Almería.

- CASIMIRO, A.J. (1999). Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, al finalizar los estudios de Educación Primaria (12 años) y de Educación Secundaria Obligatoria (16 años). Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

- CORBELLÁ VIRÓS, M. (1993): Educación para la salud en la escuela. Aspectos a evaluar desde la Educación Física. Apunts: Educación Física y Deportes, 31: 55-61.

- DE ANDRÉS GARCÍA, B.; AZNAR MINGUET, P. (1996): Actividad física, deporte y salud: factores motivacionales y axiológicos. Apunts: Educación Física y Deportes, 46: 12-18.

- DELGADO FERNÁNDEZ, M. (1999): Educación para la salud en educación física: concreciones curriculares. Actas en CD-ROM de las I Jornadas Andaluzas sobre Actividad Física y salud, Granada.

- DELGADO FERNÁNDEZ, M.; TERCEDOR SÁNCHEZ, P. (1998): Actividad física para la salud: reflexiones y perspectivas. En: Ruiz Juan, F.; García López, A.; Casimiro Andújar, A.J. (Coord.): Nuevos horizontes en la Educación Física y el Deporte escolar, pp. 35-44, I.A.D., Almería.

- DELGADO, M. (1996). Actividad física para la salud en Educación Primaria. En: Romero, C.; Linares, D.; De la Torre, E. (Coord.). Estrategias metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de la Educación Física Escolar. Promeco. Universidad de Granada.

- DEVÍS DEVÍS, J.; PEIRÓ VELERT, C. (1992): Ejercicio físico y salud en el currículum de la educación física: modelos e implicaciones para la enseñanza. En: Devís Devís, J.; Peiró Velert, C. (Ed.): Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados. INDE, Barcelona.

- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1991). Renovación pedagógica en la E.F.: Educación Física y salud (y III). Perspectivas, 6, pp. 9-11.

- DEVÍS DEVÍS, J.; PEIRÓ VELERT, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la Educación Física. Revista de Psicología del Deporte, 4, 71-86.

- DEVÍS, J. (1998). La salud en la Educación Física escolar: materiales curriculares para el alumnado de enseñanza primaria. En: Villamón, M. (Director). La Educación Física en el curriculum de primaria. Consellería de cultura, Educació i Ciéncia, Valencia.

- DEVÍS, J.; DEVÍS, F.J.; GARCÍA, S.; PEIRÓ, C.; SÁNCHEZ, R. (1998). La salud y las actividades aeróbicas. G.P.P. Ed. Física, Valencia.

- DEVÍS, J. (Coord.) (2000). Actividad Física, deporte y salud. INDE, Barcelona.

- FERNÁNDEZ R, & MACIÁ A. Calidad de vida en la vejez. Intervención social. 1993; 7-94.

- FRAILE ARANDA, A. (coord.); ABAJO CASADO, A.; AGUADO MONJAS, P.; ARRIBAS CUBERO, H.; DOMÍNGUEZ TOMÁS, L.; FERNÁNDEZ RUBIO, F.; FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M.; FRANCÉS LÓPEZ, S.; FRUTOS SAN MIGUEL, M.; LOBATO IGLESIAS, J.L.; MUÑOZ GUTIÉRREZ, M.; PÉREZ ALFONSO, L.; ROMO VELASCO, C.; VIAN BARÓN, M.V. (1996). Actividad física y salud en la escuela. Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura, Valladolid.

- GARCÍA MONTES, M.E. (1997). Actitudes y comportamientos de la mujer granadina ante la práctica física de tiempo libre. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.

- GENERELO, E. (1999). La salud…Algo más que un discurso teórico. VIII Curso de E.F. en la escuela: Actividad Física y salud. Departamento de expresión corporal, plástica y corporal y sus didácticas, Huelva.

- GLOSARIO DE PROMOCIÓN DE LA SALUD (1999). Salud entre todos. Organización Mundial de la Salud, Ministerio de sanidad y consumo.

- GROSSER M, et alt. El movimiento deportivo. Bases anatómicas y biomecánicas. Martínez Roca. Barcelona. 1991.

- GUTIÉRREZ, M. (2000). Actividad Física, estilos de vida y calidad de vida. Revista de Educación Física, 77, pp. 5-16.

- HERNÁNDEZ, J.L. (1999). LA construcción histórica y social de la E.F. Tendencias sociales actuales. En: HERNÁNDEZ, J. (Director). Deporte, salud y educación. ICEPSS Editores, Canarias.

- JÜRGENS, I. Práctica deportiva y percepción de calidad de vida. Rev Int Med Cienc Act Fis Deporte, 2006, 22.

- LÓPEZ, J.M.; PÁRRAGA, J.; TORRES, J. (1998). La salud corporal como bloque de contenido de la Educación Física en la Educación primaria. En: García López, A.; Ruiz Juan, F.; Casimiro Andújar, A.J. (Coord.): La enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar. Actas II Congreso Internacional. I.A.D., Almería.

- LÓPEZ, M.V.; GONZÁLEZ, M.D.; TORONJO, A.M. (1991). La Educación para la salud. Un reto para toda la sociedad. Sesiones para la salud, Nº 0, pp. 21-23.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (M.E.C.). Real Decreto 1007/1991 de 14 de Junio.

- MIQUEL, J.L. (1998). Revisión de la literatura actual sobre la continuidad del cambio de conducta en relación a la Actividad Física. APUNTS: Educación Física y Deportes,54, pp.66-77.

- PEIRÓ VELERT, C.; DEVÍS DEVÍS, J. (1991): Proyecto de Educación Física y salud. Cuadernos de Pedagogía, Nº 194, pp. 70-73.

- PEIRÓ VELERT, C.; DEVÍS DEVÍS, J. (1992): Una propuesta escolar de educación física y salud. En: Devís Devís, J.; Peiró Velert, C. (Ed.): Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados. INDE, Barcelona.

- PÉREZ SAMANIEGO, V. (1998): Actividad física y salud: definición de criterios para un enfoque orientado hacia la práctica. En: García López, A.; Ruiz Juan, F.; Casimiro Andújar, A.J. (Coord.): La enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar. Actas II Congreso Internacional. I.A.D., Almería.

- RODRÍGUEZ, P.L. y CASIMIRO, A.J. (2000). Papel del especialista en actividades físicas como promotor de salud y calidad de vida. En: Águila, C.; Casimiro, A.J. y Sicilia, A. (Coords.). Salidas profesionales y promoción en el ámbito de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Almería, Servicio de publicaciones.

- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996). La actividad física orientada hacia la salud. Biblioteca Nueva, Madrid.

- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1998): El concepto de salud, su relación con la actividad física y la E.F. orientada hacia la salud. En: Ruiz Juan, F.; García López, A.; Casimiro Andújar, A.J. (Coord.): Nuevos horizontes en la Educación Física y el Deporte escolar, pp.17-33, I.A.D., Almería.

- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (2000): La Educación Física orientada a la creación de hábitos saludables. En: Salinas, F. (Coord.): La Actividad Física y su práctica orientada hacia la salud. Grupo Editorial Universitario, Granada.

- TERCEDOR SÁNCHEZ, P. (1999): Práctica de actividades físico-deportivas relacionadas con la salud en escolares de educación primaria. En: Sáenz López-Buñuel, P.; Tierra Orta, J.; Díaz Trillo, M. (Coord.): Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física. Universidad de Huelva.

- TERCEDOR SÁNCHEZ, P. (1999b): Actividades habituales de los escolares y su relación con un estilo de vida sedentario. En: Sáenz López-Buñuel, P.; Tierra Orta, J.; Díaz Trillo, M. (Coord.): Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física. Universidad de Huelva.

- TERCEDOR SÁNCHEZ, P.; DELGADO FERNÁNDEZ, M. (1998): Condición física relacionada con la salud en escolares de 10 años de edad de Granada. En: García López, A.; Ruiz Juan, F.; Casimiro Andújar, A.J. (Coord.): La enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar. Actas II Congreso Internacional. I.A.D., Almería.

- TERCEDOR SÁNCHEZ, P.; DELGADO FERNÁNDEZ, M. (1998b): El sedentarismo en los escolares: estudio de población de 5º curso de educación primaria. En: García López, A.; Ruiz Juan, F.; Casimiro Andújar, A.J. (Coord.): La enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar. Actas II Congreso Internacional. I.A.D., Almería.

- TERCEDOR, P. (1998). Estudio sobre la relación entre Actividad Física habitual y condición física-salud en una población escolar de diez años de edad. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.

- TERCEDOR, P.; JIMÉNEZ, M.J.; LÓPEZ, B. (1998). La promoción de la actividad física orientada hacia la salud. Un camino por hacer. Motricidad, 4, pp. 203-217.

- TORRE, E. (1998). La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de Enseñanzas Medias. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

- UREÑA, F. (2000). Deporte escolar: Educación y salud. En: A.A.V.V.: La Educación Olímpica. Ayuntamiento de Murcia.

- VALDEÓN GÓMEZ, E. (1996): Marco para el estudio de la salud y la actividad física. Perspectivas, Nº 18, pp. 18-22.

II CONGRESO DE EDAD DEPORTS EN ESCOLA

VALENCIA 26-28 October 2011

Antonio Daino, Filippo Grassia Representative from the City of Milan - Italy

The city of Milan believes that the education of young people is one of the institutions' priority tasks specifically addressed to the citizens of tomorrow. This vision was realized in 2000 under the leadership of Filippo Grassia, the president of the Italian Olympic Commette (CONI) in Milan. The new president in fact was able to create synergy among the so-called "magic triangle" – CONI, City borough and local Schools - for the pursuing of wellness and to improve the quality of life starting from the youngest population (children in schooling). More specifically, which is the topic of this presentation, the three institutions worked together on three projects with three groups of children of different ages. Projects were tailored on the needs of each age group and conducted by physical education degree personnel:

Project 1 – Movement and Wellness (group1: 3 to 5 years)
Project 2 – Playsport (group 2: 6 to 10 years) ;
Project 3 – Youth Games (group 3: approx. 11. to 14 years, boys and girls attending junior school).

Project 1 - MOVEMENT AND WELLNESS

Has proposed a course of basic motor patterns in kindergarten, which, starting from game and movement, has enhanced and promoted cultural assumptions essential to the development of healthy habits in early childhood aiming at prevention and acquisition of healthy lifestyles. In view of the specific age group the contents of the project have focused on the development of patterns of walking, running, jumping etc.. and have proposed a methodology that stimulate imagination and creativity trying to make the child's movements simulate animals' ones.

Project 2 - PLAYSPORT

This primary school project started in 2004 under the name of FIRSTSPORT. In this project physical education teachers were brought into the class in cooperation with the official teacher with the goal of introducing the pupils, to five sports activities once a week for a total of 30 hours per year. The activities: soccer, basketball, volleyball, rugby and athletics were proposed especially in social contexts of early problems in school activities. The project was launched in 111 classes in 2004 with the goal of expanding, in the last edition 2010-11 to 1631 classes for about 35,000 students. With the funding from CONI Italy' and from the Italian Ministry of Education in the last three years was extended to another 700 classes, and named "MOTOR LITERACY".

Project 3 - YOUTH GAMES

The leading role played by CONI in Milan in past is currently developing in the choice of a new target on which to invest: the first level of secondary school attended by boys / girls aged 11 to 14 years, which represents a new challenge in view of Expo 2015. The project for these boys is called "Youth Games" and has seen a continual increase in participation that has been reflected in the edition 2010-11 with 56 classes participating. For these boys and girls the CONI of Milan is planning a series of specific initiatives aimed at enhancing post-school sports (demographic research, technical training modules Federation, sports events and structural interventions in sport facilities) and mostly of the enforcing actions against drop out of sport among girls aged 11 to 14.

LA PROMOCIÓN DEPORTIVA EN EDAD ESCOLAR EN LA CIUDAD DE BARCELONA

Arranz G., Garriga H. y Llinás M.
Institut Barcelona Esports - Ajuntament de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Barcelona es una ciudad que cuenta con una extraordinaria tradición deportiva. A lo largo de su historia ha organizado numerosas competiciones deportivas del máximo nivel tanto nacional como internacional (Juegos Olímpicos, campeonatos mundiales y europeos, etc.) que la han situado en el mundo como una capital deportiva. Su calendario anual está plagado de carreras y otros acontecimientos deportivos, tanto de carácter internacional como de ámbito popular, que alcanzan participaciones masivas con gran facilidad. Su tejido asociativo está integrado por centenares de entidades y clubes deportivos de una enorme variedad de modalidades deportivas, algunos de los cuales son ya centenarios. Y, como no podría ser de otra manera, todo este sistema se apoya en un deporte de base que cuenta con decenas de miles de niños, niñas y jóvenes que practican deporte regularmente, en los centros educativos y en las instalaciones deportivas tanto públicas como privadas del municipio.

A pesar de que el deporte en Barcelona goza de buena salud, el Ayuntamiento continúa trabajando para incrementar los índices de práctica y para conseguir que ésta se desarrolle con los estándares de calidad más altos posibles. A continuación, presentamos las líneas de actuación de la Administración local en relación al deporte en edad escolar que han contribuido a alcanzar esta situación y que persiguen mejorarla.

En Barcelona, la organización de la promoción deportiva en edad escolar se estructura en tres grandes ámbitos de actuación que se complementan y que, desde nuestro punto de vista, no tendrían sentido concebidos de forma individual. El primer ámbito consiste en el desarrollo de programas de apoyo a la educación física en horario lectivo, el segundo está relacionado con la promoción de la práctica de actividades físico-deportivas fuera del horario escolar y el tercero es la competición deportiva escolar. A continuación presentaremos una síntesis de las principales características de cada una de estas grandes líneas de trabajo.

PROMOCIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE EN HORARIO ESCOLAR

Esta línea de acción, iniciada hace unos 25 años desde el Instituto Municipal de Educación, partió del reconocimiento del potencial pedagógico, tanto de la educación física y el deporte, como de la ciudad y de todos aquellos agentes que participan en su día a día. A lo largo de este tiempo se han ido diseñando nuevos programas hasta configurar el actual abanico de oferta (Tabla 1) que se dirige a las escuelas e institutos de la ciudad condal, gracias a la estrecha colaboración establecida entre los Institutos Municipales de Deporte y Educación.

La principal intención de los programas de promoción de la actividad física y el deporte en horario escolar es apoyar y ofrecer recursos a los centros educativos de la ciudad en su labor de difusión y enseñanza de los deportes y de las actividades físicas. Para ello se han diseñado programas que desarrollan contenidos de: natación, danza, circo, carreras de orientación, iniciación a diferentes modalidades deportivas minoritarias o poco conocidas, educación en valores y prevención de conductas de riesgo a través del deporte. Consideramos importante resaltar la especial sensibilidad que siempre se ha mostrado por ofrecer actividades que, a pesar estar dirigidas a la totalidad del grupo-clase, resulten atractivas para las alumnas de todas las edades.

Tabla 1. Relación de programas de promoción de la actividad física y el deporte en horario escolar para el curso 2011/12. Fuente: Institut Barcelona Esports

Ciclo educativo	Curso	Programa
EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN ESPECIAL	P5	En busca del juego perdido
CICLO INICIAL DE PRIMÀRIA Y EDUCACIÓN ESPECIAL	1º	Aprende a nadar
	1º y 2º	Pruébalo... Hoquey patines
	2º	Danza ahora y espectáculos IT Dansa
CICLO MEDIO DE PRIMARIA Y EDUCACIÓN ESPECIAL	3º	Pruébalo... Judo
	3º y 4º	Pruébalo... Balonmano
		Pruébalo... Korfbol
		Pruébalo... Waterpolo
		Carreras de Orientación
	4º	Pruébalo... Esgrima
CICLO SUPERIOR DE PRIMARIA Y EDUCACIÓN ESPECIAL	4º y 5º	Ajedrez en la escuela
		Raid Atlético
	5º	Flic Flac Circo
		Pruébalo... Escalada
		Pruébalo... Tamborí
	5º y 6º	Carreras de Orientación
	6º	Pruébalo... Touch (Rugby)
		Pruébalo... Voleibol
		Biatlón escolar
		Valores y Deporte: Grada Joven
PRIMER CICLO DE SECUNDARIA Y EDUCACIÓN ESPECIAL	1ºESO	Pruébalo... Tamborí
	1º y 2º ESO	Pruébalo... Touch (Rugby)
		Pruébalo... Voleibol
		Raid Atlético
		Valores y Deporte: Grada Joven
		Triatlón escolar
SEGUNDO CICLO DE SECUNDARIA Y EDUCACIÓN ESPECIAL	3º y 4º ESO	Pruébalo... Remo
		Pruébalo... Touch (Rugby)
		Carreras de Orientación
		Valores y Deporte: Grada Joven
	4º ESO	De marcha haciendo deporte
EDUCACIÓN SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA	Bachillerato	Carreras de Orientación

Como se puede apreciar, la variedad de prácticas físico-deportivas incluida en los programas es muy amplia y todos los niveles educativos tienen algún tipo de oferta que permite complementar los contenidos desarrollados en el curriculum de educación física. En este punto, queremos destacar, por una parte, la accesibilidad de los programas a la totalidad de los centros educativos de la ciudad dada su gratuidad y, por otra, el esfuerzo realizado desde siempre por plantear los programas de forma inclusiva, potenciando la participación de todo el alumnado, sin excepción, y la interacción con chicos y chicas de centros de educación especial.

Estructura de los programas.

Todos los programas que se ofrecen a las escuelas e institutos de la ciudad en este marco estructuran su funcionamiento en base a cinco fases:

1. **Difusión** de la información básica sobre el programa **e inscripción** de los grupos-clase (septiembre). A través de la página web www.bcn.cat/educacio/pae, en la que se presentan todas las actividades educativas de la ciudad en horario escolar, se comunican las características de los distintos programas al profesorado de educación física que, a su vez,

Alto Rendimiento Servicios Editoriales y Formación Deportiva S.L.U.
ISBN: 978-84-939424-0-3
www.altorendimiento.com
www.altorendimiento.com

aprovecha la misma aplicación informática para inscribir a su alumnado en los programas que mejor encajan con las programaciones de su centro.

2. **Formación del profesorado.** Durante el primer trimestre del curso (octubre a diciembre), se organiza una jornada de trabajo en la que el profesorado responsable de los grupos-clase inscritos recibe formación sobre la temática del programa y recursos didácticos para enseñar los contenidos a trabajar. Así mismo, también se facilita información sobre la organización y el desarrollo de la última fase (actividad final). La duración de esta formación varía según el programa y la experiencia del profesorado en la participación en el mismo.

3. **Trabajo en el centro.** Cada profesor/a trabaja con su alumnado sobre los contenidos que implica la participación en el programa. En función de las características de éste último, existe la posibilidad de contar con visitas de asesoramiento por parte de personas expertas de entidades o instituciones colaboradoras.

4. **Actividad final.** Culminación del proceso mediante una actividad en la que participan conjuntamente la totalidad o parte de los grupos-clase inscritos. Habitualmente, estas actividades finales se celebran en algún espacio o instalación pública de la ciudad y se busca la fórmula para potenciar la máxima interacción entre el alumnado de los distintos centros participantes.

5. **Evaluación y rediseño** del programa para el curso siguiente. Cuando está próxima la finalización del curso, además de recoger la valoración del profesorado mediante cuestionarios, siempre se concluyen los programas con una reunión de la organización con los diferentes agentes que han intervenido, incluida una representación del profesorado. El objetivo es hacer balance del funcionamiento de cada programa y proponer las modificaciones, ajustes e innovaciones necesarias para la siguiente edición.

Tabla 2. Datos de participación del curso 2010/11 e inscripciones para el curso 2011/12. Fuente: Institut Barcelona Esports

Curso 2010/11 Alumnado participante: 39.257 Profesorado: 2.617 Centros educativos: 261
Curso 2011/12 (estimación) Alumnado inscrito: 44.312 Profesorado: 2.781 Centros educativos: 272

Principales aportaciones

El resultado de la aplicación de estos programas a lo largo de los años nos ha permitido detectar una serie de aspectos que, desde nuestro punto de vista, contribuyen a conseguir nuestro último objetivo: generar en la juventud el hábito cotidiano y saludable de la práctica deportiva. Hemos resumido estas aportaciones positivas en los puntos siguientes:

• Estos programas facilitan el acceso del alumnado a situaciones "reales" que aumentan la implicación en su propio aprendizaje. En un momento en que todo proceso de enseñanza-aprendizaje se plantea desde una perspectiva competencial, la oportunidad que se ofrece de aplicar de forma directa y cercana lo aprendido en un contexto real supone el planteamiento de un reto que

Alto Rendimiento Servicios Editoriales y Formación Deportiva S.L.U.
ISBN: 978-84-939424-0-3
www.altorendimiento.com
www.altorendimiento.com

incrementa y focaliza la activación de los chicos y chicas en busca de una mejora personal, en todos los casos, y grupal, en función del tipo de actividad final propuesta.

• Aumenta el repertorio de modalidades deportivas y de actividades físicas vivenciadas por parte del alumnado. En consecuencia, los chicos y chicas disponen de más conocimientos y experiencias para poder elegir el tipo de práctica que mejor se adapta a sus intereses, motivaciones y posibilidades.

• De la misma forma que en el punto anterior, también se incrementa el conocimiento de la ciudad y de sus espacios y recursos para la práctica del deporte.

• Las características de los programas implican, habitualmente, a otras materias más allá de la educación física. Así pues, potencian el trabajo interdisciplinar del alumnado y el establecimiento de lazos y la coordinación entre el profesorado de las diferentes asignaturas involucradas.

• Gracias al contacto entre el profesorado que también se produce durante las jornadas de formación, se refuerza la creación de redes de intercambio de información entre los y las docentes, facilitando así la difusión de nuevos métodos y estrategias de enseñanza relacionadas con los distintos programas.

• Para dar sentido y organizar eficazmente los programas es necesario contar con la participación y la colaboración de aquellas entidades e instituciones de la ciudad relacionadas con los contenidos del mismo. Este hecho favorece una mayor implicación del tejido asociativo en la educación de los ciudadanos y las ciudadanas más jóvenes.

Fig.1 Portada del folleto informativo del programa de actividades físicas en horario escolar

En resumen, más allá de garantizar aprendizajes mínimos necesarios relacionados con el ámbito de las prácticas físico-deportivas y de potenciar otros a los que difícilmente se podría llegar desde un solo centro educativo, esta línea de actuación consigue resultados claros en el refuerzo de los vínculos entre el deporte, la escuela y la ciudad.

PLAN DEL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR DE LA CIUDAD DE BARCELONA

Si mantenemos en la mente el objetivo final de generar el hábito de la práctica deportiva entre la población escolar de Barcelona, no tendría sentido centrar la actuación municipal solamente en el horario lectivo. Puesto que la plasmación del hábito se produce más allá del centro educativo, parece necesario abrir y mantener una línea de acción relacionada con la promoción del deporte fuera del horario escolar.

El Plan del Deporte en edad escolar de la ciudad de Barcelona surgió como consecuencia de las conclusiones del *Congreso de la Educación Física y del Deporte en edad escolar de* Barcelona (1998) y del diagnóstico realizado con motivo de la creación y redacción del *Plan Estratégico del*

Alto Rendimiento Servicios Editoriales y Formación Deportiva S.L.U.
ISBN: 978-84-939424-0-3
www.altorendimiento.com
www.altorendimiento.com

Deporte (2003), donde se definieron las líneas de actuación del futuro deportivo de la ciudad. Los diferentes agentes implicados (centros educativos, asociaciones de padres y madres de alumnos, clubes, organizadores de competiciones, Administración, etc.) coincidieron en la necesidad de disponer de un instrumento que estableciese cómo debía ser y funcionar el deporte en edad escolar de la ciudad. El citado diagnóstico se resume en los siguientes puntos:

• La convicción de que la oferta deportiva de Barcelona es rica y variada.

• El conocimiento de que una gran cantidad de entidades y centros educativos trabajan en una línea adecuada y de la existencia de otros que necesitan apoyo para mejorar su calidad pedagógica.

• El interés de dar a conocer a la ciudadanía la oferta deportiva dirigida a niños, niñas y jóvenes de la ciudad.

• La necesidad de crear una estructura organizativa que permita coordinar a los agentes que interactúan en el deporte escolar, uniendo esfuerzos en la misma dirección con el fin de optimizar las acciones desarrolladas.

• La intención de enfocar el deporte desde una perspectiva educativa, posibilitando el crecimiento integral de chicos y chicas y poniendo especial énfasis en la transmisión de los valores educativos que se pueden desprender del deporte *(Fair Play,* trabajo en equipo, hábitos higiénicos, etc.).

• El compromiso de crear un marco curricular que permita organizar la actividad deportiva y estructurarla de manera que evolucione en diferentes tramos de aprendizaje y elección, que construyan un itinerario deportivo coherente y adecuado.

• La conveniencia de crear nuevos modelos de competición que se adapten a los objetivos educativos.

• La voluntad política de aportar recursos para afrontar la creciente preocupación por el bienestar y la salud de la ciudadanía.

Partiendo de esta situación, el curso 2006/07, el Plan arrancó con el propósito de **garantizar el acceso de la población infantil y juvenil de la ciudad a una práctica deportiva educativa, saludable, lúdica y de calidad, mediante el diálogo entre los distintos agentes implicados.**

A partir de este objetivo, su diseño inicial se hizo en torno a tres ejes de actuación principales:

1. **Diálogo y participación.** Diseño y desarrollo de las actuaciones en colaboración con los agentes del sector.
2. **Oferta y accesibilidad.** Planteamiento de la oferta de forma coordinada entre los agentes y difusión de la misma entre la ciudadanía.
3. **Deporte y educación.** Definición de las características que deben tener las actividades, incluida la competición, para ser fundamentalmente educativas (además de lúdicas y saludables).

Diálogo y participación

Para facilitar el diálogo entre los agentes implicados, en enero de 2007, se constituyó el Consejo de Coordinación Deportiva (CCE), órgano de participación de todos los operadores y organizadores (entidades y centros educativos) que manifestaron la voluntad de participar en el Plan.

Este Consejo actúa como foro de intercambio de experiencias y plataforma de coordinación y formación de los diversos agentes que participan en el Plan. El trabajo inicial de las entidades y de los centros educativos representados en el mismo llevó a determinar tres ámbitos de trabajo prioritarios para el futuro inmediato del deporte escolar de Barcelona:

Alto Rendimiento Servicios Editoriales y Formación Deportiva S.L.U.
ISBN: 978-84-939424-0-3
www.altorendimiento.com
www.altorendimiento.com

• La difusión de los valores en el deporte en edad escolar

• La captación y formación de profesionales del deporte en edad escolar

• La gestión y el uso de los espacios deportivos escolares

Las actuaciones desarrolladas hasta el momento han perseguido mejorar la situación de los problemas relacionados con estos ámbitos.

Oferta y accesibilidad

El primer instrumento que se implementó desde el Plan fue la Guía de oferta deportiva para niños y jóvenes, que este año ha llegado a su sexta edición. Este documento es el instrumento que ponemos al servicio de la ciudadanía, especialmente de las familias, con el fin de hacerle llegar la información básica relativa a la oferta de actividades físicas y deportivas a la que pueden acceder los barceloneses y las barcelonesas más jóvenes.

En grandes cifras, la Guía del curso 2011/12 contiene la siguiente información:

• Modalidades deportivas recogidas: 161
• Entidades organizadoras reunidas: 448
• Espacios de práctica que aparecen a la Guía: 486

Fig. 2 Portadas de todas las ediciones de la Guía de oferta deportiva para la población infantil y juvenil

Alto Rendimiento Servicios Editoriales y Formación Deportiva S.L.U.
ISBN: 978-84-939424-0-3
www.altorendimiento.com
www.altorendimiento.com

Deporte educativo. Estructura de la propuesta y apoyo a la programación.

Les etapas del itinerario deportivo educativo propuesto por el Plan del Deporte en edad escolar de la ciudad de Barcelona y que se relacionan directamente con las diferentes etapas del sistema educativo se recogen en la Tabla 3.

Con el objetivo de contribuir a hacer efectivo el planteamiento educativo del deporte en edad escolar, el Plan dispuso dotarse de una propuesta de *"Curriculum para las actividades deportivas fuera de horario lectivo de la ciudad de Barcelona".* Este documento aportó, según nuestro conocimiento, el primer marco de referencia global para la programación de las actividades físicas y deportivas fuera de horario lectivo propuesto desde una institución pública en nuestro país.

Sus aspectos más destacados son:

• El documento se plantea de forma coordinada con el curriculum de la educación física escolar para que exista un encaje coherente entre lo que se desarrolla en la enseñanza reglada y el trabajo fuera de horario lectivo.

• Se proponen objetivos y contenidos para los principales tipos de modalidades deportivas incluidas las actividades de expresión y las adaptadas.

• Incluye recomendaciones y orientaciones claras dirigidas al personal técnico con el objetivo de facilitar y potenciar el planteamiento educativo y la calidad de su tarea.

Tabla 3. Estructuración de los programas deportivos en relación con cada etapa educativa.

ETAPA EDUCATIVA		EDAD	ITINERARIO DEPORTIVO			
			ETAPA	PROGRAMAS		
		0 a 3 años		Programas de natación		
INFANTIL	Segundo ciclo	4 años	MUÉVETE	Programas de motricidad		
		5 años		Programas predeportivos		
PRIMÀRIA	Ciclo inicial	6 a 8 años	DESCUBRIMOS EL DEPORTE	Programas polideportivos		
	Ciclo medio	8 a 10 años		Programas polideportivos		Programas específicos deportivos
	Ciclo superior	10 a 12 años				
ESO	Primer ciclo	12 a 14 años	HACEMOS DEPORTE	Programas de deporte de ocio	Programas de actividades físicas	Programas específicos deportivos
	Segundo ciclo	14 a 16 años				
BACHILLERATO Y CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO		16 a 18 años		Programas de deporte de ocio	Programas de actividades físicas	Programas específicos deportivos

Además del currículum, desde el Ayuntamiento de Barcelona también editamos anualmente y entregamos a las entidades del Consejo de Coordinación Deportiva la agenda *"El deporte día a día"* y el bloc de fichas para la elaboración de las sesiones diarias *"El deporte al día".* Estos documentos son herramientas que deben facilitar al personal responsable de las actividades la programación de las mismas, ayudándolo a trasladar los planteamientos generales del currículum hasta el nivel de la centrales con una pauta para guiar este proceso de concreción

Alto Rendimiento Servicios Editoriales y Formación Deportiva S.L.U.
ISBN: 978-84-939424-0-3
www.altorendimiento.com
www.altorendimiento.com

Fig. 3 Portadas del currículum, de la agenda para el personal técnico e imagen de la ficha de sesión

También debemos destacar la inclusión en la agenda de una propuesta de protocolo de relación entre las entidades y las familias que persigue contribuir al establecimiento de la colaboración y la complicidad imprescindibles entre madres y padres que buscan en el deporte un medio de ocio saludable y educativo para sus hijos e hijas, y las personas responsables de las actividades.

El Consejo de Coordinación ha elaborado, de forma complementaria, otros recursos educativos y materiales que se ponen a disposición de las entidades y escuelas adheridas al Plan del Deporte en edad escolar de la ciudad.

Últimas actuaciones: planes de crecimiento

Pese a que el estudio de hábitos deportivos escolares en Barcelona (2007) mostró un aumento de los índices de práctica a todos los niveles en relación a los resultados del mismo estudio elaborado en 1998, también permitió detectar algunos colectivos y zonas de la ciudad donde es posible actuar para aumentar sus niveles de práctica deportiva y física. En esta línea, distritos como Ciutat Vella y Nou Barris, y colectivos como las chicas o la población recién llegada parecen dibujarse como objetivos de intervenciones prioritarias con respecto a la promoción deportiva.

Como resultado de este estudio, tras tres años de funcionamiento del Plan y con los objetivos de canalizar el apoyo a las entidades para aumentar los núcleos de práctica y de asegurar una mejora progresiva de la calidad de las actividades, planteamos el establecimiento de planes de crecimiento.

Los planes de crecimiento implementan una línea de apoyo que persigue generar práctica deportiva en aquellos espacios donde se ha detectado ausencia de oferta. Los proyectos pueden ser elaborados por AMPAs de centros educativos donde no se desarrollan actividades en la actualidad, o bien por entidades que, pese a formar parte del Plan, desean ampliar su radio de acción incorporando nuevos núcleos de práctica. También es posible presentar propuestas de establecimiento de vínculos de colaboración entre centros educativos, entidades e instalaciones destinados a aumentar el número de practicantes y a facilitar la continuidad de la práctica deportiva a medida que los chicos y las chicas vayan creciendo y cambien de lugar de estudios.

El equipo de promoción del Plan y otras áreas de la administración colaboran con las entidades en el diagnóstico y la elaboración de los planes de crecimiento, con el objetivo final de dotar los proyectos de los recursos necesarios por arrancar una nueva actividad.

Alto Rendimiento Servicios Editoriales y Formación Deportiva S.L.U.
www.altorendimiento.com
ISBN: 978-84-939424-0-3
www.altorendimiento.com

LA COMPETICIÓN DEPORTIVA DEL *CONSELL DE L'ESPORTESCOLAR DE BARCELONA*

La propuesta de un modelo de deporte en edad escolar de Barcelona no solamente se refiere a las actividades ordinarias, desarrolladas los días laborables, sino que también propone una estructuración de la oferta competitiva (Tabla 4) según varios formatos que persiguen atraer al máximo número de niños, niñas y jóvenes posible.

En el caso de nuestro municipio, las competencias relacionadas con la organización de las competiciones deportivas escolares están transferidas al *Consell de l'Esport Escolar de Barcelona* (CEEB). Esta entidad privada, que cuenta con 34 años de experiencia en el desarrollo de esta tarea, está integrada por **459 entidades y centros educativos** inscritos que se distribuyen en una proporción bastante equilibrada entre escuelas públicas, escuelas privadas y concertadas, y clubes deportivos. El Ayuntamiento de Barcelona forma parte de la junta directiva del CEEB y aporta gran parte de su presupuesto con el fin de proporcionar a la población escolar de la ciudad una competición acorde con el enfoque educativo y de calidad que persigue.

Tabla 4. Estructuración de los formatos de competición deportiva en relación con la etapa educativa.

			ITINERARIO DEPORTIVO			
ETAPA EDUCATIVA		EDAD	ETAPA	FORMATOS DE COMPETICIÓN		
		0 a 3 años	Prog. Natación	Sin competición		
INFANTIL	Segundo ciclo	4 años	MUÉVETE	Encuentros lúdicos puntuales (NO competitivos)		
		5 años				
PRIMÀRIA	Ciclo inicial	6 a 8 años	DESCUBRIMOS EL DEPORTE	Encuentros deportivos periódicos		
	Ciclo medio	8 a 10 años		Ligas cortas + Encuentros de otros deportes		Competiciones y Encuentros familiares puntuales
	Ciclo superior	10 a 12 años				
ESO	Primer ciclo	12 a 14 años	HACEMOS DEPORTE	Ligas recreativas	Encuentros de actividades físicas	Competiciones (varios niveles)
	Segundo ciclo	14 a 16 años				
BACHILLERATO Y CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO		16 a 18 años				

Todas las competiciones, en sus diferentes formatos, aglutinan cada año a más de **30.000 escolares** de edades comprendidas entre los 6 y los 18 años, con una proporción de participantes por género de dos chicos por cada chica. El programa de actividades del CEEB incluye **32 modalidades deportivas** distintas, entre las que se encuentran los deportes, tanto individuales como colectivos, de mayor aceptación (atletismo, natación, judo, futbol, baloncesto, voleibol, etc.), pero también disciplinas minoritarias o menos conocidas como el bádminton, el korfbol, el ultimate freesbee, etc.

CONSIDERACIONES FINALES

Después de las elecciones municipales del mes de mayo de 2011, se ha producido un cambio en el gobierno de la ciudad y, en consecuencia, todas estas acciones se encuentran en proceso de revisión. A partir de los resultados de esta evaluación se determinará la continuidad o la modificación de las actuales líneas de actuación y se fijarán nuevas prioridades con sus correspondientes líneas de trabajo. De todas formas, el Ayuntamiento de Barcelona mantiene el compromiso de aprovechar el potencial municipal para actuar al servicio de la ciudadanía, velando por extender la práctica deportiva como hábito saludable a toda la población escolar de la ciudad. Para conseguirlo, continuaremos escuchando y apoyando al tejido educativo y asociativo local y, con nuestro trabajo, también velaremos por destacar el potencial educativo e inclusivo del deporte.

Alto Rendimiento Servicios Editoriales y Formación Deportiva S.L.U.
ISBN: 978-84-939424-0-3
www.altorendimiento.com
www.altorendimiento.com

BASES DEL ENTRENAMIENTO DEPORTIVO CON JÓVENES *Deportes predominantemente socio-motrices, enfoque desde una perspectiva basada en la toma de decisión.*

Dr. Chirosa Ríos L. J.
Prof. Facultad de Ciencias de la Actividad Fisica y el Deporte. Universidad de Granada
Dr. Chirosa Ríos I. J.
Prof. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Granada

Cuando un joven desea alcanzar la máxima competencia en el deporte que práctica, tiene que recurrir a un entrenador/preparador que le permita alcanzar sus objetivos (sus sueños en algunos casos). Para ello, el proceso de entrenamiento debe estar perfectamente estructurado y ajustado a su dotación genética y etapa evolutiva. Es bien sabido, que en entrenamiento para alcanzar la excelencia es necesario un proceso sistemático, controlado, que ocupa diferentes planos de la formación de la persona. El máximo rendimiento se alcanzará siempre y cuando se respeten ciertos principios, evitando "quemar etapas" o adelantarse a momentos críticos del desarrollo biológico de los jóvenes deportistas y cuidando la preparación de todos los factores que afectan al rendimiento (preparación física, técnico-táctica, psicológica, biológica y teórica). De todos estos principios que recogen, medios y métodos de entrenamiento optimizados para deportes colectivos, la toma de decisión ocupa un papel principal, y es su integración en todo el proceso el eje central argumental de esta ponencia.

Son muchos los factores que se asocian el concepto de rendimiento deportivo, y estos se agrupan en aspectos relacionados con la dotación genética del deportista, con la maestría y adecuación de los sistemas de preparación utilizados, además de tener en cuenta los factores socio-económicos que rodean nuestro entorno cercano (ver Figura 1). En los deportes colectivos los componentes cognitivos ocupan un lugar esencial, concretamente la toma de decisiones es fundamental para el éxito final, de ahí que independientemente de la etapa evolutiva o fase sensible en la que nos encontremos focalizaremos siempre la atención en este aspecto "el valor del factor cognitivo de la tarea". Todos los factores tienen que ser sopesados a la hora de planificar el proceso formativo del jugador. En esta ponencia nos vamos a centrar en uno de los aspectos que a nuestro modo de ver más puede influir en el aprendizaje contextualizado de un joven deportista. El entrenar y enseñar a tomar decisiones en deportes colectivos.

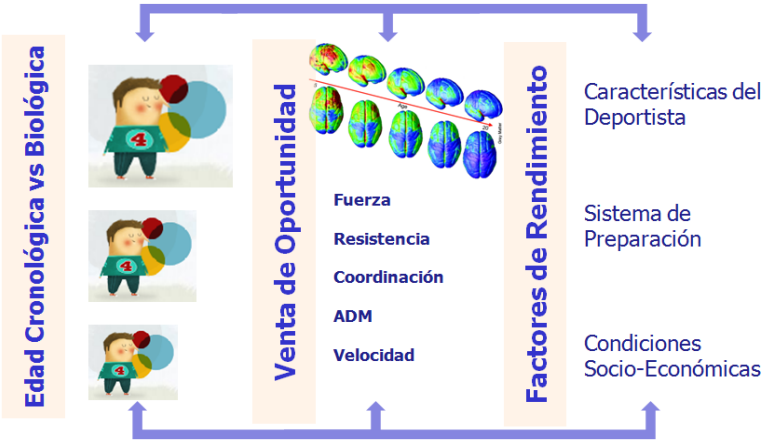


Figura 1. Relación de factores que afecta y determinan el rendimiento deportivo a lo largo de la vida.

El entrenamiento de la toma de decisión es un enfoque específico que se aplica al campo del rendimiento deportivo, especialmente en el ámbito del deporte colectivo (Araujo y Pasos, 2008; Araújo, 2006; Tavares, 2009; Vickers, Livingston, Umeris-Bohnert y Holden, 2007). Como indican Ruiz y Arruza (2005) las propuestas para su desarrollo no son tan abundantes como las que podrían encontrarse en otras dimensiones del entrenamiento, aunque sí abunda en la literatura científica experiencia de investigación sobre diversos aspectos de la competencia decisicional (Ruiz y Graupera, 2005).

Figura 2. Variables a tener en cuenta a la hora de plantear un programa de intervención en deportes colectivos.

El objetivo del entrenamiento basado en de la toma de decisión en deportes colectivos es inducir al joven deportista, sin importar la edad o etapa, a elegir la mejor situación a partir de tareas que simulen lo mejor posible el ámbito de la competición. Y aquí hay que resaltar dos aspectos, uno, que estamos enseñando al niño desde pequeño a pensar en la práctica (en el juego) y, dos, que utilizamos la competición como marco de referencia. Porque a competir y a tomar decisiones dentro de ambientes cambiantes, cargados de incertidumbre, es a lo que estamos entrenando/enseñando a los jóvenes deportistas. En la Figura 2 se muestra el conjunto de preguntas que continuamente se debe plantear un entrenador-formador para abordar el proceso de planificación del entrenamiento a lo largo de la vida de un deportista. Estas preguntas deben estar presentes siempre, nos guiarán para que todas y cada una de las tareas que planteemos tengan un significado dentro de todo el proceso que estamos llevando a cabo. En la Figura 3, observamos también un ejercicio que los preparadores deben hacer para no caer en modelos demasiado estereotipados. Sí, es cierto que existen diversas teorías que nos indican cuando se abre una "ventana de oportunidad" o fase sensible, para trabajar determinados contenidos. Pero la realidad es otra, y no va más allá de los medios de que dispongamos para poder entrenar a un grupo, que acercará o no a los modelos descritos por diversos autores en la literatura relacionada con el desarrollo evolutivo de nuestros niños y jóvenes.

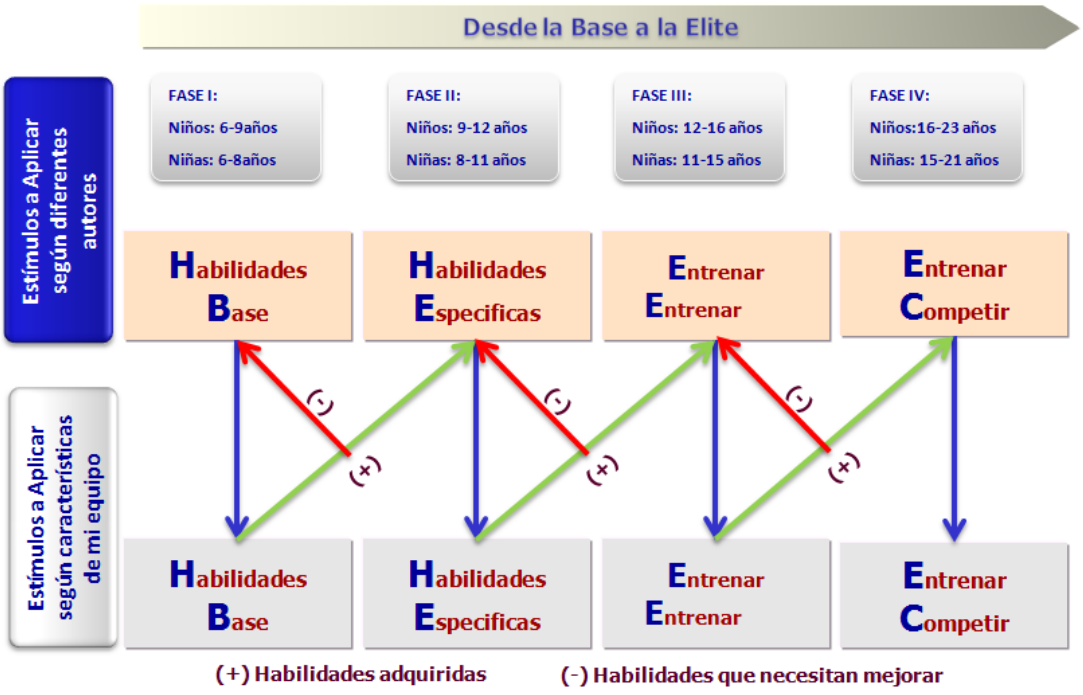


Figura 3. Representación de la conexión entre fases o etapas de desarrollo. Este modelo muestra como se debe comparar las características de nuestros jugadores con los valores de referencia que dictan en la teoría en diferentes estudios, y por diferentes autores.

En esta Figura 3 se quiere mostrar de forma muy simple cómo un entrenador debe revisar su trabajo, y cómo el niño o joven se adapta a el. Es de esta manera cómo podemos avanzar y hacer que nuestros deportistas crezcan con posibilidades, si las poseen, de ser grandes campeones. En esta misma figura se quiere representar un modelo o funcionamiento ordenado, pero no pensamos que deba ser rígido, sino todo lo contrario. El tratamiento y estructuración de las tareas en deportes colectivos, deben ser flexibles, cambiantes, ricos en planteamiento de problemas. La naturaleza de este tipo de deportes es así, diversa, simple y compleja a mismo tiempo, rica por la gran cantidad de situaciones y de respuestas que se pueden dar en cada momento e instante de cualquier encuentro. La competición es el fin y el medio a su vez, es un continuum de conductas que se entrelazan e interaccionan y no tienen fin. Es un mar de oportunidades para que todas las personas de los practiquen disfruten de una explosión permanente de sensaciones y aprendizajes, que siempre se pueden extrapolar a cualquier ámbito de la vida. El entrenamiento en deportes colectivos es como un sistema biológico en sí, con sus elementos estructurales, con sus relaciones e interacciones y con altos niveles de incertidumbre que provocan a todo aquel que se acerca, niños y mayores, entrenadores y jugadores, rivales y compañeros.

Pero para entender mejor nuestro planteamiento vamos a profundizar en el planteamiento de las tareas. Vamos a conocer cómo se debe tratar el entrenamiento desde una perspectiva cognoscitiva, donde la toma de decisión adquiere un papel central, es en definitiva, el protagonista de nuestro sistema, es el eje y a la vez el pilar que sustenta nuestra visión de la formación en deportes colectivos.

Brunelle, (2005) plantea que las tareas de entrenamiento repetitivas aisladas, con las mismas acciones, no van a exigir al joven deportista los mismos procesos que luego se va a encontrar en la competición, y sobretodo no van a favorecer la aparición de conductas creativas. Es por tanto absolutamente necesario cuando se quiere formar jugadores, que sean capaces de responder de modo inesperado a situaciones habituales, y aún más a situaciones nuevas.

Buscando ese contexto vivo de entrenamiento, donde la tarea simule lo máximo posible a lo que ocurre en competición, Vickers, Ronsky, Ramage, Morton, y Park. (2004) proponen seguir varias fases (ver Figura 4) a la hora de planificar el entrenamiento de la toma de decisión en deportes colectivos:

Figura 4. Propuesta de entrenamiento para la competición de Vickers et al. (2004)

- **Primera fase:** se establece un contexto en el que las habilidades cognitivas necesarias para la toma de decisión sean el eje del entrenamiento. Cada decisión requeriría un proceso cognitivo que se define dentro del contexto del deporte en cuestión (atender a las señales, anticipar, cambiar el foco atencional, recuperar de la memoria un procedimiento adecuado, resolver un problema bajo limitaciones temporales).
- **Segunda fase:** el entrenador debe diseñar las tareas específicas que desencadenen la activación de dichos procesos, necesarios para la toma de decisión.
- **Tercera fase:** entrenamiento por medio de herramientas de aprendizaje que han demostrado su eficacia en el aprendizaje motor: 1) práctica variable; 2) práctica aleatoria; 3) utilización del feedback; 4) cuestionamiento; 5) feedback con video; 6) instrucción exigente y 7) modelado.

Esta propuesta es un intento de compatibilizar los trabajos de investigación con la aplicabilidad de los mismos. Siguiendo esta línea, en la búsqueda de una propuesta de entrenamiento basado en la toma de decisión que permita la transferencia a las situaciones de competición. Christina (1996) y Christina y Alpenfles (2002) indican una serie de factores que pueden influir:

- **Similitud estructural de las tareas del entrenamiento:** Es importante que la tarea de entrenamiento tenga una estructura similar a la que va a tener en competición. Por ejemplo cuando se trabaja situaciones globales de juego, se tienen que tratar de unir las diferentes fases: fase de ataque con repliegue, fase de defensa con contraataque, etc. También se pueden unir de tres en tres, o todas las fases.
- **Similitud percibida por el deportista entre el entrenamiento y la competición:** Resulta fundamental para el éxito de la tarea que el deportista perciba la utilidad de la misma de cara a la competición. Por ejemplo si se un pivote en balonmano está trabajando bajo presión física y tiene que tomar una decisión la situación tiene que simular las mismas condiciones perceptivas que va a encontrar luego en la competición.
- **Similitud de objetos y del procesamiento reclamado:** cuando se plantea una tarea de toma de decisión no sólo tiene que hacer frente a la similitud física y estructural con la competición, sino también con el esfuerzo cognitivo que presenta. Esto hace que a la hora de diseñar una tarea en un deporte colectivo, por ejemplo, se tenga en cuenta factores como los puestos específicos, ya que no es lo mismo la carga cognitiva que tiene que soportar un central en balonmano que un extremo.
- **Número, variabilidad y orden de las tareas propuestas para practicar:** uno de los aspectos más importantes cuando se entrena la mejora de la toma de decisión es hacer propuestas variadas, por parte del entrenador, que provoquen

incertidumbre constante en la tarea. Las últimas investigaciones han demostrado que cuando se trabaja un ejercicio de forma repetitiva, con la finalidad de mejorar los procesos decisionales, la carga cognitiva que tiene que soportar el deportista disminuye, cuestión esta que no ocurre nunca en la competición real.

- **Interferir en el contexto de entrenamiento**: cuando el objetivo de la sesión está centrado en la mejora de la toma de decisión la práctica debe estar diseñada de una manera aleatoria con respecto a las tareas de aprendizaje. Esto favorece el esfuerzo cognitivo, al suponer un planteamiento diferente y inesperado.
- **Feedback:** un conocimiento suplementario al del propio deportista puede contribuir al efecto de transferencia.

Medios de entrenamiento que mejoran la toma de decisión en el deporte.

Los factores que se han mencionado junto a las fases que propone Vickers (2003), son necesarios tenerlos en cuenta a la hora de planificar y diseñar las sesiones, para conseguir el objetivo de mejora de la toma de decisión dentro del contexto competitivo. El entrenador tiene que elegir el enfoque que mejor se adapte al deportista, sobre todo, cuando se está trabajando con niños y jóvenes en donde aspectos como el control emocional y motivacional pueden ser, como se ha visto, claves.

Por otro lado, Ruíz y Arruza (2005) proponen varios enfoques a la hora de planificar el entrenamiento:

- **Entrenamiento decisional reproductivo** de comportamientos tácticos ante situaciones concretas. Se trata de una enseñanza directa de las decisiones tácticas.
- **Entrenamiento decisional por descubrimiento** de las situaciones que requieren decisiones tácticas concretas. Enseñanza indirecta basada en situaciones y contextos.
- **Construcción y desarrollo de comportamientos decisionales y tácticos** en el deportista mediante una enseñanza indirecta centrada en el deportista.

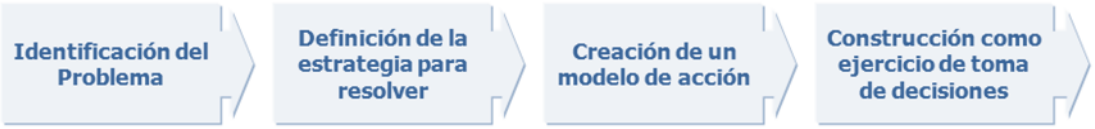
El enfoque de cada sesión tiene que tener en cuenta el objetivo que se pretende mejorar: velocidad en la toma de decisión, la anticipación, la memoria, etc.

Además de todo lo señalado, existen otros medios que se están utilizando en el entrenamiento que, conforman las herramientas que un entrenador puede utilizar para mejorar los aspectos decisionales.

Propuesta de modelo de entrenamiento para la toma de decisión.

Passos, Araújo, Davids, y Shuttleworth (2008) afirman, que la toma de decisión debe ser mejorada a través de métodos de entrenamiento que proporcionen un equilibrio exacto entre la

estabilidad de las acciones, lo que da una estructura sólida para el desempeño de los jugadores, y la variabilidad, que les permite trabajar con las incertidumbres de las restricciones situacionales, tales como el comportamiento de los adversarios específicos. Por ello, el autor sugiere algunos métodos para entrenar la toma de decisión en el medio ecológico basada en cuatro fases:



En la misma línea Araújo (2006) propone, para que el entrenamiento se estructure en función de situaciones decisionales novedosas, cinco pasos: a) comprender cómo deciden los jugadores; b) diagnosticar como deciden los jugadores en situaciones competitivas; c) construir las tareas de entrenamiento siguiendo el enfoque basado en las limitaciones; d) realizar acciones de evaluación y control y e) reajustar el entrenamiento. Según este autor, a la hora de entrenar la toma de decisión, el entrenador debe aplicar el enfoque basado en las limitaciones. Este es un modelo teórico que defiende que el comportamiento surge gracias a la interacción entre las limitaciones pertenecientes a tres categorías: individuo, ambiente y tareas (Newell, 1986).

- **Manipulación de las limitaciones de la tarea:**

A la hora de manipular la tarea para crear ejercicios de entrenamiento que sirvan para mejorar la toma de decisión en el deporte se puede modificar los objetivos, las reglas o condiciones y los materiales. Lo fundamental es que los ejercicios sean representativos de lo que luego va a ocurrir en la competición (Araújo, 2006). De nada sirve entrenar la velocidad de circulación en balonmano si olvidamos el objetivo principal del juego que es intentar conseguir gol. Lo que importa es que la tarea a la vez que permita llevar rápido el balón de un lado al otro del área contraría, posibilite a los jugadores que estén atentos a cualquier circunstancia que facilite la penetración a portería. Los ejercicios pueden estar simplificados sin perder la esencia que permita la transferencia a la competición, (por ejemplo, crear una situación de desigualdad 3x2 en un extremo que se transforma rápidamente en un 3x3 si los jugadores de ataque implicados no responden rápidamente).

- **Intervenir directamente en el practicante:**

Son muchos los factores que el entrenador tiene que tener en consideración a la hora de intervenir con respecto al jugador. Puede hacerlo antes, durante o después de realizar la tarea. Al mismo tiempo, siguiendo a Araújo (2006), se debe considera otros dos factores que van a influir y se puede manipular. El primero está referido a aspectos que se mantienen más o menos constantes a lo largo del tiempo, como pueden ser los valores antropométricos o el nivel de pericia. El otro conjunto factores son más variables, como pueden ser la motivación, la fatiga, la concentración, etc. El entrenador tiene que considerar estos aspectos a la hora de realizar un ejercicio, por ejemplo es diferente realizar un 3x3, en balonmano, equilibrando los factores antropométricos que poniendo a los más altos en un grupo. Igualmente resulta distinta la tarea si se incluye alguna contingencia motivacional (e.g, si se mete gol en la primera intención de ataque el valor de la acción vale el doble, esto hace que los jugadores se motiven y concentre más en sus primeras intenciones, a la vez tienen que valorar el riesgo de su posible acción, para ello se puede poner otra contingencia).

- **Modificar las condiciones del ambiente:**

En la misma línea que las manipulaciones anteriores, el entrenador tiene que modificar las condiciones del ambiente, para que los jugadores se puedan adaptar a las condiciones cambiantes que ocurren la competición. Por ejemplo, la influencia del público, las condiciones de la pista, el lugar de juego, el viaje, etc. Para ello es bueno, que se modifiquen alguna de las condiciones en las que se realizan los entrenamientos, por ejemplo cambiando el lugar del entrenamiento, aumentando el ruido en las tareas simulando el ambiente de competición, etc.

En un estudio de revisión, Passos et al. (2008), extrae como la principal conclusión para los técnicos y científicos del deporte que la toma de decisión debe ser mejorada a través de métodos de entrenamiento que proporcionen un equilibrio exacto entre la estabilidad y variabilidad de la tarea.

Referencias Bibliográficas

Araújo, D. y Passos, P. (2008). Fundamentos do treino da tomada de decisao em desportos colectivos com bola. En F. Tavares, A. Graça, J. Garganta e I. Mesquita (Eds.). *Olhares e contextos da performance nos jogos desportivos*. (pp. 70-78). Oporto: Faculdade de Desporto.

Araújo, D. (2006).*Tomada de decisão no desporto*. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa.

Brunelle, J. P. (2005). Introduçãoao treino da decisão: conceitos e exemplos no voleibol. In D. Araújo (Ed.), *O contexto da decisão: A ação táctica no desporto.* 379-387. Lisboa: Edição Visão e Contextos.

Christina, R. W. (1996). Major determinants of the transfer of training: Implications for enchasing sport performance, en K-W. Kim (comp.), Human performance determinates in sport, Seúl, Korea. *Korean Society of Sport Psychology*, 25-22.

Christina, R. W. y Alpenfels, E. (2002). Why does traditional training fail to optimize playing performance?, en E. Thain (comp.).*Science and Golf*, 231-245, New Cork, Routledge.

Passos, P., Araújo, D., Davids, K., y Shuttleworth, R. (2008). Manipulating constraints to train decision making in rugby union. *International Journal of Sports Science y Coaching. 3*, 125-140.

Ruiz, L. M. y Arruza, J. (2005). *El proceso de toma de decisiones en el deporte: Clave de la eficiencia y el rendimiento óptimo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Ruiz, L. M., y Graupera, J. L. (2005). Dimensión Subjativa de la Toma de Decisiones en el Deporte: Desarrollo y Validación del Cuestionario CTED de Estilo de Decisión en el Deporte. *European Journal of Human Movement, 14*, 95-107.

Tavares, F. (2009). Treinar a tomada de decisao para melhor pensar e agir na complexidade dos jogos desportivos. En J. J. Fernández, G. Torres y A. Montero (Eds.) II Congreso Internacional de Deportes de Equipo. A Coruña: Universida de la Coruña.

Vickers, J. N. (2003). Decision Training: An innovative approach to coaching.Canadian Journal for Women Coaches. www.coach.ca/WOMEN/e/ journal/.

Vickers, J. N., Livingston, L. F., Umeris-Bohnert, S. y Holden, D. (2007). Decision training: The effects of complex instruction, variable practice and reduced delayed feedback on the acquisition and transfer of a motor skill. *Journal of Sports Sciences*, *17*(5), 357-367.

Vickers, J. N., Ronsky, J. L., Ramage, B., Morton, T. B. y Park, S. (2004). Gaze stabilization of balance with and without an ankle foot orthosis: a pilot study. Abstract. *Transactions Canadian Society Biomechanics,* Halifax.

LA MOTIVACIÓN EN EL ALTO RENDIMIENTO DEPORTIVO DESDE LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

Montero C. y Cervelló E.

Centro de Investigación del Deporte (Universidad Miguel Hernández de Elche)

1.- INTRODUCCIÓN

Cashmore (2002) afirma que la motivación es un estado o proceso interno que activa, dirige y mantiene la conducta hacia un objetivo. Si el objetivo final del deportista fuera el rendimiento, podría entenderse la importancia de la motivación como una de las variables determinantes en la consecución del mismo.

La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985,2000; Ryan y Deci, 2000) se ha consolidado en los últimos 30 años como la principal teoría a la hora de explicar la conducta de los seres humanos a través de sus motivaciones. Esta teoría ha demostrado ser válida en los dominios de la actividad física y deportiva, existiendo ya un importante cuerpo de conocimiento al respecto. Cabe destacar, que en la mayoría de las ocasiones resulta más sencillo trabajar con muestras de población que se dedica a la práctica deportiva con fines recreativos o deportistas amateurs, que hacerlo con deportistas que pertenezcan a la élite deportiva, tal y cómo señalan algunos autores (Treasure, Lemyre, Kuczka, y Standage, 2007).

Por la importancia que puede tener la motivación en el contexto deportivo en general y en el contexto del ARD en particular, nos hemos propuesto revisar las investigaciones existentes que desde la TAD han analizado la motivación de los deportistas a diferentes niveles, prestando especial atención a aquellos estudios realizados en el contexto del ARD. Esta revisión clarificará el estado de la investigación llevada a cabo desde la TAD en los dominios del deporte, incluyendo el contexto del ARD lo cual ayudará a los investigadores preocupados en la temática a conocer lo que se ha analizado hasta el momento y permitirá a todos los profesionales vinculados con el rendimiento deportivo extraer aplicaciones prácticas para su trabajo.

2.- TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN (Deci y Ryan, 1985,2000; Ryan y Deci, 2000)

Ésta teoría contempla los contextos sociales en los que se desenvuelven las personas, y el grado en que sus comportamientos son volutivos o autodetermianados, o lo que es igual, en qué medida realizan sus acciones de forma voluntaria, por propia elección. Desde la TAD se entiende a las personas como organismos activos que interaccionan con el medio en que se encuentran (factores sociales), con el fin de satisfacer sus tres necesidades psicológicas básicas (NPB) conocidas como mediadores de la motivación y que son la autonomía, competencia y relaciones sociales. De la mayor o menor satisfacción de esas necesidades surgen los diferentes tipos de motivación (intrínseca, extrínseca y desmotivación) y en función de ésta, las personas arribarán a unas u otras consecuencias a tres niveles (afectivo, cognitivo y conductual). Ver figura 1

Figura 1. Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985,2000; Ryan y Decy, 2000).

Dentro del contexto de la actividad física y deportiva los factores sociales más estudiados son el entrenador, los compañeros y los familiares de los practicantes. Éstos ejercen una influencia que resulta fundamental para la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas. Las personas tratan así de sentirse autónomos o lo que es igual, capaces de tomar decisiones. Además tratan de ser competentes, hábiles en el medio en que se encuentran y de estar bien relacionados con el grupo de personas que les rodean, sintiéndose aceptados por los miembros del mismo. La teoría indica que cuanto más autónomos, competentes y bien relacionados estén, más autodeterminada será la motivación de éstos. La motivación más autodeterminada es la intrínseca, donde los motivos de práctica son inherentes a la propia actividad, tales como aprender, mejorar o disfrutar con la misma. Cuando los motivos de práctica son ajenos a la propia actividad se trata de motivación extrínseca y dentro de ésta se distinguen formas más autodeterminadas tales como la regulación integrada, donde el practicante convierte la actividad en el eje central de su vida, la integra en su escala de valores como prioritaria. La otra forma autodeterminada de la motivación extrínseca, aunque algo menos que la anterior, es la regulación integrada, y hace referencia a aquellos que practican porque identifican la conducta y la valoran como positiva. En cambio, en ocasiones las personas practican porque se sienten mal si no lo hacen, se autoimponen practicar, siendo esta una forma no autodeterminada de motivación conocida como regulación introyectada, al igual que la regulación externa, en cuyo caso los motivos de práctica son obtener recompensas o evitar castigos. Finalmente en el continuo de autodeterminación se encuentra la desmotivación, y se produce cuando las personas no encuentran motivos para practicar o creen que el esfuerzo que se requiere no está en consonancia con la recompensa. Según la TAD cuanto más autodeterminada es la motivación más adaptativas son las consecuencias, mientras las motivaciones no autodeterminadas conducen a consecuencias desadaptativas.

3.- CONCEPTUALIZACIÓN DEL ALTO RENDIMIENTO DEPORTIVO (ARD)

Dentro del contexto del rendimiento deportivo, la relación entrenador-deportista es sin duda un factor determinante en la consecución del éxito, de la persistencia en la práctica, del estado de ánimo del deportista, el rendimiento, etc. El entrenador se convierte así en uno de los principales agentes sociales influyentes en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los deportistas. La conducta de los entrenadores puede percibirse a través de dos estilos: estilo controlador (aquel que lleva a cabo sus tareas con un alto componente directivo e imperativo), y estilo con soporte de autonomía (entrenadores que dejan que los deportistas tomen sus propias decisiones y les otorgan un alto grado de libertad).

Cuando se habla del contexto del “alto rendimiento deportivo” generalmente se hace referencia al conjunto de “profesionales” dedicados a la consecución del máximo rendimiento de los deportistas. Pero a menudo la terminología empleada para referirse a los deportistas pertenecientes al contexto del ARD es muy variada y confusa. Entre los más destacados se encuentran “deportista de élite”, “de alto nivel”, “de competición” o “deportista de alto grado de pericia”. En ocasiones resulta difícil discernir el punto en el que las muestras de deportistas participantes en los diferentes estudios de investigación se centran en el ARD o en deportistas de alta dedicación que compiten a determinados niveles cercanos al de la élite.

Para clasificar a los deportistas en niveles deportivos, el Consejo Superior de Deportes (CSD) en España crea la figura del “Deportista de Alto Nivel”, estableciendo el puesto que debe ocupar el deportista en los campeonatos de Europa, del mundo y juegos olímpicos en función de la modalidad deportiva. Generalmente los deportistas que se encuentran entre los 12 ó 20 primeros del mundo forman parte de este selecto grupo de “alto nivel”. Con el fin de contemplar a otros deportistas que no alcanzan el nivel internacional anteriormente mencionado el CSD crea en el año 2007 la figura del “Deportista de Alto Rendimiento”. Bajo esta etiqueta se encuentran fundamentalmente los deportistas que hayan sido seleccionados

por las diferentes federaciones deportivas españolas, para representar a España en competiciones oficiales internacionales en categoría absoluta o inferiores, en al menos uno de los dos últimos años, aquellos que sean calificados como de alto rendimiento o equivalente por las comunidades autónomas, de acuerdo con su normativa, que sigan programas tutelados por las federaciones deportivas españolas en los centros de alto rendimiento o de tecnificación reconocidos por el Consejo Superior de Deportes.

4.- INVESTIGACIÓN EN DEPORTE DESDE LA TAD

Las múltiples investigaciones llevadas a cabo en el deporte, empleando como base teórica la TAD, confirman el buen funcionamiento de la misma en estos dominios. Los principales aspectos estudiados dentro de los *factores sociales* son:

El efecto del feedback sobre la motivación autodeterminada. Múltiples estudios revelan que la retroalimentación positiva aumenta la motivación intrínseca a nivel situacional (Thill y Mouanda, 1990; Vallerand, 1983; Vallerand y Reid, 1988), y constatan los efectos negativos que produce la retroalimentación negativa en la motivación intrínseca (Thill y Mouanda, 1990; Vallerand y Reid, 1988; Vallerand y Rousseau, 2001).

La conducta del entrenador. La mayoría de los estudios realizados en el ámbito del deporte se centran en la influencia que tiene la conducta de los entrenadores en la motivación de los deportistas, de modo que los estilos más controladores se relacionan con motivaciones menos autodeterminadas, y los estilos con soporte a la autonomía lo hacen con las formas más autodeterminadas de motivación (Amorose y Anderson-Butcher, 2007; Balaguer, Castillo y Duda, 2008; Brière, Vallerand, Blais, y Pelletier, 1995; Hollembeak y Amorose 2005; Pelletier, Brière, Blais y Vallerand, 1988; Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière, y Blais, 1995.; Pelletier, Fortier, Vallerand, y Brière, 2001).

El clima motivacional de los deportistas. Estudios realizados con deportistas de diferentes disciplinas entre las que se encuentran el judo y el balonmano muestran que los climas orientados a mejorar en las tareas se relacionaban con una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, mientras los climas ego (que fomentaban ganar a costa de cualquier cosa y basaban los éxitos en las comparaciones con los demás) relacionan con una menor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Guzmán, Carratalá, García-Ferriol y Carratalá, 2006; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002).

Dentro del *nivel de autodeterminación* de los deportistas se han analizado fundamentalmente:

Los instrumentos de medida. Se han llevado a cabo estudios con deportistas de diferentes niveles y el objeto de mejorar los instrumentos que miden la motivación (SMS, SMS-6, BRSQ). Actualmente la principal preocupación reside en elaborar un instrumento que mida correctamente la regulación integrada (Lonsdale, Hodge y Rose, 2008; Mallett, Kawabata, Newcombe, Otero-Forero y Jackson, 2007).

La motivación de deportistas de diferentes niveles. Los estudios que tratan de conocer los motivos por los que los deportistas de diferentes niveles realizan deporte indican que son múltiples las causas por las que las personas hacen deporte independientemente de su edad, género o nivel deportivo (Chantal, Guay, Dobreva-Martinova y Vallerand, 1996; Frederick y Schuster, 2003; Mallet y Hanrahan, 2004).

Interacciones de la motivación entre diferentes niveles de generalidad (según el Modelo Jerárquico de Vallerand 1995; 1997). Existe un grupo de investigadores preocupados por este particular (Blanchard, Mask, Vallerand, Sablonnière y Provencher, 2007; Blanchard y Vallerand, 1998) que han llevado a cabo algunos estudios con jugadores de baloncesto en los que se

demuestra que la motivación contextual hacia el deporte predijo la posterior motivación situacional durante el ejercicio.

La relación entre TAD y Teoría de Metas de Logro. Por lo general se han encontrado mayores correlaciones entre la motivación a la tarea con motivaciones más autodeterminadas, mientras la motivación al ego correlacionó en mayor medida con las motivaciones menos autodeterminadas (Guzmán et al., 2006; Moreno, Cano, González–Cutre y Ruíz, 2008; Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2007).

Cuando los investigadores han querido analizar las diferentes *consecuencias* a las que conducen las motivaciones de los deportistas, las más analizadas han sido:

Consecuencias adaptativas. El flow (Cervelló, Fenoll, Jiménez, Garcia Calvo, y Santos-Rosa, 2001; Csikszentmihalyi, 1990; Garcia Calvo, 2004; Garcia Calvo, Jiménez, Santos-Rosa, y Cervelló, 2003; Jackson, 1995, 1996; Kowal y Fortier, 1999, 2000; Moreno, Cervelló, y González-Cutre, 2006; Rusell 2001; Santos Rosa, 2003) y el bienestar (Deci y Ryan, 2002, Ryan y Deci, 2001; Vallerand, 1997; Vallerand y Losier, 1999),

Consecuencias desadaptativas. El abandono (Pelletier et al., 2001; Sarrazin et al., 2002) y el síndrome de sobreentrenamiento y burnout (Cresswell y Eklund, 2005; Gould, 1993; Gould y Dieffenbach, 2002; Lemyre, Treasure y Roberts, 2006; Silva 1990; Steinacker y Lehmann, 2002).

Los resultados de estas investigaciones confirman que las motivaciones más autodeterminadas conducen a consecuencias de carácter adaptativo mientras las de carácter desadaptativo están relacionadas positivamente con las formas menos autodeterminadas de motivación.

5.- INVESTIGACIÓN EN EL ARD DESDE LA TAD

Si bien existen un gran número de trabajos realizados en el deporte desde la TAD, tan sólo se han encontrado 19 estudios que correspondan al ARD. A continuación se muestran las principales líneas de investigación llevadas a cabo desde esta perspectiva.

Estilo de entrenador y motivación autodeterminada. La mayor parte de los estudios se han centrado en analizar el estilo de entrenador (sobre todo los que ofrecen soporte a la autonomía), los climas, y el efecto que producen sobre las NPB.

Pelletier et al. (2001) analizaron los efectos de los estilos de comportamiento de los entrenadores en el tipo de motivación autodeterminada y la persistencia de 174 nadadores y 195 nadadoras canadienses pertenecientes a equipos de alta competición. La edad de los participantes era de entre 13 y los 23 años y el procedimiento consistió en realizar varias medidas a lo largo de 22 meses. Un modelo de ecuaciones estructurales desveló que las experiencias de relaciones controladoras producían regulaciones no autodeterminadas (regulación externa y amotivación), mientras que los altos niveles en motivaciones autodeterminadas se produjeron cuando las relaciones con el entrenador se percibían como soporte a la autonomía. Los nadadores que exhibieron tipos de regulación más autodeterminadas en la toma realizada en el primer momento, mostraron una mayor persistencia en los controles realizados 10 y 22 meses más tarde. Por el contrario, los que en un primer momento mostraron niveles de amotivación, sufrieron un mayor desgaste en los dos momentos posteriores. La regulación introyectada resultó ser un buen predictor en el momento 2 (10 meses después de la primera toma), pero no resultó significativo en el momento 3. Por su parte, la regulación externa no resultó un predictor significativo del comportamiento en el momento 2, pero se asoció negativa y significativamente con la persistencia en el momento 3.

Gagne, Ryan, y Bargmann (2003) llevaron a cabo un estudio a través de diarios de entrenamiento con 33 gimnastas femeninas, con edades comprendidas entre los 7 y los 18

años. El objeto de estudio fue examinar la relación entre el soporte de autonomía que percibían las deportistas por parte de sus padres y entrenadores, la satisfacción de las NPB y el bienestar. Aquellas deportistas que sintieron que sus entrenadores estaban más involucrados en sus entrenamientos, mostraron mayores puntuaciones en autoestima que las que percibieron que sus entrenadores no lo estaban tanto. Las gimnastas que percibieron un mayor soporte de autonomía por parte de sus padres y entrenadores manifestaron las formas de motivación más autodeterminadas. El soporte de autonomía de los padres y la motivación autodeterminada, tuvieron efectos sobre la asistencia a las prácticas de las deportistas, confirmando que las formas más autdeterminadas no sólo tuvieron influencias sobre la calidad de la motivación de las deportistas sino también sobre sus conductas. Este estudio confirma la importancia que podría tener el soporte de autonomía de los padres y entrenadores de los deportistas en el tipo de motivación, así como en la satisfacción de las NPB y estas a su vez en el incremento del bienestar.

En un estudio longitudinal con nadadores de alto nivel (Treasure, Standage, Lemyre, y Ntoumanis, 2004) se analizó si la percepción del soporte de autonomía creado por el equipo de entrenadores mediatizaba los niveles de motivación intrínseca. Se realizaron medidas en tres momentos distintos en temporada competitiva (suave, dura y máxima carga). Los resultados mostraron que los niveles de soporte a la autonomía creados por el equipo técnico mediaban en los niveles de motivación intrínseca entre el momento 1 y el 3 y las necesidades básicas predijeron respuestas afectivas y la vitalidad al final de la temporada.

Adie, Duda y Ntoumanis, (2008) realizaron un estudio con 539 deportistas del Reino Unido de diferentes disciplinas (hockey hierba, baloncesto, fútbol americano, futbol, rugby, voley) de los cuales sólo 12 eran internacionales y 48 nivel nacional. Los resultados mostraron una vez más que el soporte a la autonomía de los entrenadores relacionaba positivamente con las NPB y esto a su vez conducía a una mayor vitalidad subjetiva y compromiso de los deportistas. Además los deportistas que mostraron bajos niveles de autonomía fueron más susceptibles de sentirse emocionalmente y físicamente exahustos.

Ahlberg, Mallet y Tinning, (2008) llevaron a cabo un estudio en el que se propusieron ver la eficacia de un método de entrenamiento “Actión Research” para fomentar la autonomía de los deportistas. Se formó al entrenador de un equipo de élite de rugby en Australia con el mencionado método basado en planificar, actuar, monitorizar y reflexionar durante el periodo de un año y los autores concluyen que este tipo de entrenamiento hacia el entrenador puede suponer mejoras en las relaciones entre entrenador y deportistas pudiendo resultar útil en la formación de los técnicos interesados en mejorar su capacidad para fomentar la autonomía de los deportistas.

En otro estudio realizado con 201 deportistas canadienses de alto nivel correspondientes a diferentes disciplinas (Hodge, Lonsdale y Jackson, 2009) las NPB y el compromiso predijeron el flow disposicional explicando un 68% de la varianza.

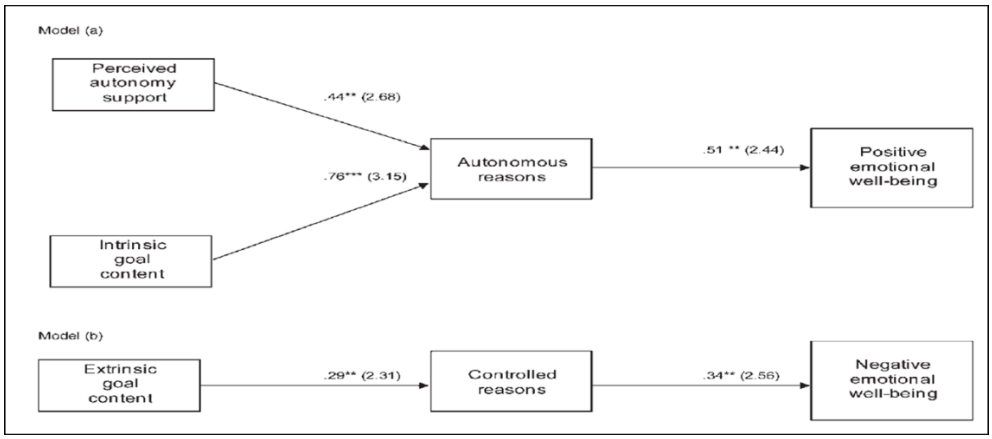
Un estudio realizado con deportistas de élite noruegos de atletismo, lucha, taekwondo y power lifting (Solberg y Halvari, 2009) muestra dos modelos (figura 2) en los que se pone de manifiesto como el soporte a la autonomía percibido y los contenidos con fines intrínsecos junto a las razones autónomas conducen a un bienestar emocional positivo. Por el contrario contenidos extrínsecos y razones controladoras conducen a estados emocionales negativos. Los autores indican la importancia que este bienestar de los atletas pueden tener sobre el esfuerzo de los mismos y el rendimiento.

Muy interesante resulta el estudio de caso realizado por Mallet (2005) con el equipo australiano de relevos del 4 x 400 que competió en los JJOO de Atenas 2004. Durante los dos años previos se llevaron a cabo estrategias con el fin de aumentar la autonomía de los

deportistas, dejando que ellos eligieran aspectos relacionados con la planificación de los entrenamientos y competiciones. El estudio demuestra que en ese caso, este tipo de estrategias fueron acompañadas de un aumento del rendimiento final del equipo en los JJOO. Si bien, no se puede hablar de causa – efecto, es cierto que el rendimiento se vio mejorado al más alto nivel deportivo mientras se llevaron a cabo las estrategias de soporte a la autonomía.

Otro estudio en el que se relaciona el soporte a la autonomía con la motivación deportiva y el resultado objetivo en competición es el realizado con judocas franceses de alto nivel (Guillet, Vallerand, Amoura y Baldes, 2010). Los autores presentan un modelo final en el que el soporte a la autonomía predijo la motivación contextual hacia la práctica del judo, que a su vez predijo a la motivación situacional medida justo antes de una competición, la cual actuó como predictor del rendimiento objetivo, medido como resultado final.

Figura 2. Modelos del estudio Solberg y Halvari (2009) con deportistas de élite noruegos.



Motivación y síndrome de sobreentrenamiento y burnout. El segundo aspecto que más ha atraído la atención de los investigadores en el alto nivel deportivo ha sido la relación que tiene la motivación con el síndrome de sobreentrenamiento y burnout, (Gould y Dieffenbach, 2002; Gould, 1993; Silva 1990; Steinacker y Lehmann, 2002) que provoca problemas fisiológicos y psicológicos en los deportistas que lo padecen. La aparición de dicho síndrome puede ser debido a que esos deportistas se ven sujetos a entrenamientos típicos del alto nivel, que si bien resultan positivos para el desarrollo del rendimiento, en la mayoría de las ocasiones son demasiado tediosas, monótonas y repetitivas. Por ello algunos autores proponen la búsqueda de estrategias de enganche (Green-Demers, Pelletier, Stewart y Gushue, 1998) para este tipo de deportistas. Para abordar el problema planteado, otro grupo de trabajos se centran en comprobar si la motivación puede ser una variable que explique esta situación de debilitación (Cresswel y Eklund, 2005; Gould, 1996; Hall, Cawthraw y Kerr, 1997; Lemyre, Treasure y Roberts, 2006; Raedeke, 1997).

En esta línea se desarrollan los estudios llevados a cabo con jugadores de tenis (Gould, Tuffey, Urdí y Oler, 1996). Los resultados mostraron que aquellos que padecían el burnout tenían motivaciones más extrínsecas, manifestando que hacían deporte porque sus padres y entrenadores lo querían, pero que no siempre consideraban que los resultados obtenidos merecieran la pena, teniendo en cuenta el esfuerzo requerido para conseguirlos. Cresswell y Eklund (2005) en un estudio realizado con jugadores profesionales de rugby mostraron la existencia de relaciones negativas entre el burnout y la motivación intrínseca, mientras la motivación extrínseca no obtuvo relaciones significativas.

Por su parte, Lemyre et al. (2006) indicaron que las respuestas maladaptativas de sobreentrenamiento se deben a un desplazamiento de la motivación hacia marcadores más

extrínsecos. Este estudio se llevó a cabo con 44 nadadores de alto nivel situados entre los 10 mejores del ranking americano de la 1ª división, que estaban sujetos a entrenamientos (durante cerca de un año) de más de 30.000 yardas por semana y un estricto entrenamiento fuera del agua. El objetivo del estudio fue analizar cómo se movía el nivel de motivación alrededor del continuo de autodeterminación, a nivel situacional, durante el curso de una temporada de entrenamiento competitivo, el afecto positivo y negativo y la predicción del burnout tras ese periodo. A pesar de que los nadadores mostraban altos niveles de motivación autodeterminada antes de la temporada, éstos se modificaban en el transcurso de la misma de más a menos, y al final de la misma, los sujetos incrementaron sus respuestas afectivas negativas, siendo más susceptibles y afines a experiencias de burnout.

Hodge et al. (2008), analizaron la capacidad predictiva de las NPB sobre el síndrome de burnout, en una muestra de 133 jugadores de rugby neo zelandeses. Los autores concluyeron que las necesidades de competencia y autonomía se mostraron como fuertes predictores de algunos síntomas de burnout (disminución del sentido del logro, y devaluación del deporte). Cuando la percepción de ambas necesidades psicológicas fue baja, se predijo el burnout positivamente mientras cuando los jugadores de rugby se percibieron más competentes y autónomos el burnout se predijo negativamente.

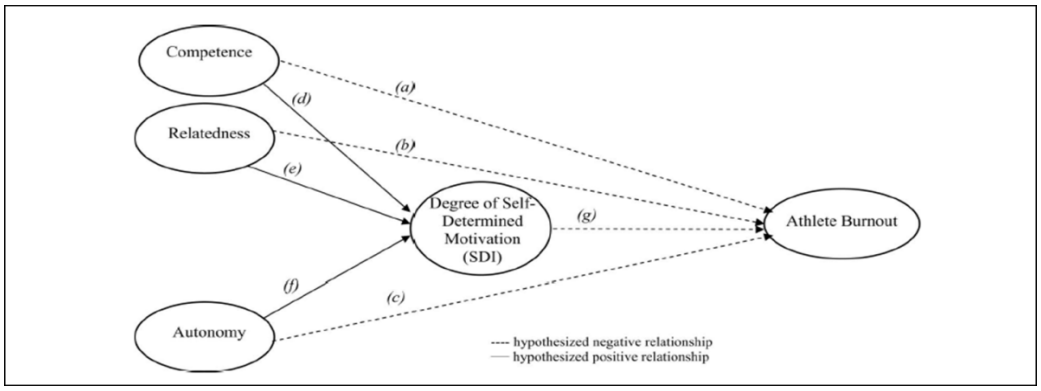
Pero dentro del ARD el estudio más reciente realizado con la TAD y burnout, se llevó a cabo con 201 deportistas de élite canadienses de diferentes disciplinas individuales y de equipo (Lonsdale, Hodge y Rose, 2009). En este trabajo se analizaron las relaciones entre la motivación y el burnout y se comprobó si la motivación mediatizó las relaciones entre las NPB y el dicho síndrome. Los resultados que se presentan en la tabla 1 y la figura 3 mostraron la existencia de relaciones directas e indirectas entre las diferentes variables objeto de estudio.

Tabla 1. Resultados del estudio Lonsdale, Hodge y Rose (2009).

							Needs → Burnout			Needs → SDI			SDI → Burnout	Burnout variance explained
Burnout dimension	Scaled χ^2	d.f.	TLI	CFI	SRMR	RMSEA (90% CI)	Comp (*a*)	Relate (*b*)	Aut (*c*)	Comp (*d*)	Relate (*e*)	Aut (*f*)	(*g*)	(R^2)
Exhaustion														
Direct effects	350.46	183	.97	.97	.18	0.07 (0.06–0.08)	−0.17*	−0.17*	−0.19*	–	–	–	–	0.17
Mediation	295.50	182	.96	.97	.08	0.06 (0.04–0.07)	–	–	–	0.26*	0.04	0.29*	−0.52*	0.28
Combined effects	286.18	179	.98	.98	.07	0.06 (0.04–0.07)	−0.06	−0.15*	−0.06	0.26*	0.03	0.28*	−0.44*	0.31
Devaluation														
Direct effects	408.22	183	.96	.96	.20	0.07 (0.07–0.09)	−0.14	−0.12	−0.30*					0.20
Mediation	341.98	182	.96	.96	.08	0.07 (0.06–0.08)	–	–	–	0.26*	0.04	0.29*	−0.68*	0.46
Combined effects	332.36	179	.97	.97	.08	0.07 (0.05–0.08)	0.02	0.03	−0.15	0.26*	0.03	0.28*	−0.60*	0.49
Reduced sense of accomplishment														
Direct effects	345.91	183	.97	.97	.17	0.07 (0.05–0.08)	−0.55*	0.11	−0.37*	–	–	–	–	0.56
Mediation	330.34	182	.95	.96	.12	0.06 (0.05–0.07)	–	–	–	0.27*	0.03	0.29*	−0.55*	0.30
Combined effects	290.70	179	.98	.98	.07	0.06 (0.04–0.07)	−0.48*	0.12	−0.30*	0.26*	0.03	0.28*	−0.25*	0.61
Global burnout														
Direct effects	357.20	146	.95	.96	.20	0.09 (0.07–0.10)	−0.48*	0.09	−0.41*	–	–	–	–	0.52
Mediation	301.21	145	.94	.95	.10	0.07 (0.06–0.09)	–	–	–	0.27*	0.04	0.29*	−0.79*	0.62
Combined effects	285.37	142	.97	.97	.08	0.07 (0.06–0.08)	−0.28*	−0.01	−0.30*	0.26*	0.03	0.28*	−0.51*	0.74

Note. TLI = Tucker-Lewis index, CFI = comparative fit index, SRMR = standardized root mean square residual, RMSEA = root mean squared error of approximation. Comp = competence, Relate = relatedness, Aut = autonomy, SDI = self-determination index. (*a*) to (*g*) coincide with the paths indicated in Figure 2. *Standardized path coefficient was significantly different from zero ($P < 0.05$).

Figura 3. Modelo resultante de las relaciones entre necesidades psicológicas, índice de autodeterminación y burnout de los deportistas (Lonsdale, Hodge y Rose, 2009).



Entendiendo el burnout como una consecuencia de la motivación, estos estudios no hacen más que confirmar los dogmas de la TAD, que afirma que las motivaciones menos autodeterminadas conducen a consecuencias más desadaptativas.

Otros estudios. Algunos trabajos se han interesado en analizar los motivos por los que los deportistas de alto nivel practican deporte. Así, Chantal et al. (1996) analizaron los perfiles motivacionales de 98 deportistas búlgaros de diferentes disciplinas deportivas (piragüistas, patinadores, boxeadores, tenistas), con medallas en campeonatos nacionales, del mundo y juegos olímpicos. Los resultados desvelaron que los deportistas testados presentaban en su mayoría motivaciones poco autodeterminadas con perfiles motivacionales de regulación externa e introyectada. Parece que a mayor nivel de los deportistas, mayores puntajes se obtenían de motivación extrínseca no autodeterminada, siendo los verdaderos motivos de práctica y competición las recompensas externas, los sentimientos de culpa y el reconocimiento social. Los autores sugieren que el momento sociopolítico del país en la época puede haber supuesto un condicionante, que se ha traducido en estilos de entrenadores autoritarios y controladores, y esto supuso una influencia decisiva en los tipos de motivación de los atletas.

Los resultados de un estudio cualitativo de Mallet y Hanrahan (2004) ofrecen un soporte parcial a los hallazgos de Chantal et al. (1996). Este estudio se llevó a cabo con 10 atletas australianos de alto nivel (5 de categoría masculina y 5 de categoría femenina) que se encontraban entre los 10 mejores del mundo en los últimos seis años. Los autores sugieren que son múltiples los motivos que estos deportistas tienen para practicar deporte y competición, entre los que se encuentran excitación, diversión, una pasión por competir en los campeonatos de más nivel, y sensaciones de relaciones con otros atletas de élite. Estas razones constituyen un camino hacia la internalización e integración de las formas más autodeterminadas de la motivación extrínseca.

Donahue, Miquelon, Valois, Goulet, Buist, y Vallerand, (2006) midieron la relación que podría tener la motivación con el comportamiento deportivo y con el uso de sustancias para aumentar el rendimiento. Las motivaciones intrínsecas predijeron las orientaciones deportivas y éstas a su vez el menor uso de sustancias para incrementar el rendimiento, mientras la motivación extrínseca predijo negativamente los comportamientos deportivos y en consecuencia un mayor uso de sustancias para mejorar el rendimiento.

Recientemente se ha llevado a cabo una tesis doctoral con judocas de alto nivel (Montero, 2010) en la que se han analizado las relaciones entre NPB, motivación, ansiedad estado precompetitiva, estado de ánimo y flow. Los resultados indican que la única necesidad psicológica que no actuó como predictora de la motivación intrínseca fue la autonomía. En cambio, la competencia y las relaciones predijeron el 17,7% de la varianza, de los cuales el 15,7% correspondió sólo a la competencia. Además, la autoconfianza precompetitiva predijo el estado de flow experimentado en la competición, explicando un 24,7% de la varianza por sí

sola, mientras el vigor precompetitivo (dimensión del estado de ánimo) también predijo el estado de flow. Finalmente se mostraron diferencias significativas entre géneros en cuanto a la competencia percibida a favor de los chicos, y los deportistas de mayor nivel deportivo mostraron mayores niveles de autoconfianza precompetitiva.

6.- CONCLUSIONES

- ✓ El cuerpo de conocimiento creado desde la TAD en el contexto del ARD es mucho más limitado que en otros dominios.
- ✓ Uno de los aspectos más estudiado ha sido el soporte de autonomía que proporciona el entrenador.
- ✓ Otro de los aspectos más estudiados desde la TAD en el contexto del ARD es la relación que ofrece la motivación autodeterminada y el burnout.
- ✓ La competencia se ha mostrado como la NPB principal en deportistas de ARD.
- ✓ Las motivaciones de los deportistas de alto nivel son diversas, y no siempre son autodeterminadas.
- ✓ El flow ha sido la consecuencia adaptativa más estudiada junto al bienestar.
- ✓ Sorprendentemente, pocos estudios han medido el rendimiento deportivo en el contexto del ARD.
- ✓ Ansiedad precompetitiva y estado de ánimo precompetitivo han demostrado su relación con el rendimiento en estudios realizados desde otros marcos teóricos, en cambio, sólo han sido analizadas hasta ahora desde la TAD en un estudio

7.- PROSPECTIVAS DE FUTURO

Sería interesante realizar estudios con deportistas de ARD en los que se relacione la motivación con el rendimiento.

A la vista de la importancia que ha cobrado el estudio del burnout entre este colectivo de deportistas tan selecto, convendría continuar analizando la capacidad predictiva de la motivación sobre dicho síndrome conjuntamente con el estado de ánimo, que ya ha mostrado relaciones con la motivación autodeterminada.

La competencia parece la NPB más importante en estos deportistas de alto nivel, por lo que sería interesante dilucidar los verdaderos precursores de la percepción de competencia y realizar posteriores investigaciones experimentales en los que se analicen las estrategias para su satisfacción. A su vez, y relacionado con esta necesidad psicológica, se podría analizar cómo influye lo competente que los deportistas perciben a su entrenador en su propia competencia.

8.- APLICACIONES PRÁCTICAS

A continuación facilitamos dos ejemplos básicos sobre cómo el lector puede manejar los datos presentados en este documento para sacar sus propias aplicaciones prácticas.

Aplicación práctica 1. Conocedores de la importancia que tiene el soporte a la autonomía según los diferentes estudios presentados, los técnicos que planifican una temporada deportiva podrían preguntarse: ¿puede resultar conveniente que consulte la planificación de los entrenamiento y competiciones que se van a llevar a cabo en el siguiente macrociclo con mis deportistas, y que hagamos el trabajo teniendo en cuenta sus opiniones?

La respuesta es evidentemente sí. El técnico puede y probablemente debe consultar a los deportistas cuáles son sus preferencias en los entrenamientos, cómo les gusta más entrenar sus cualidades, a qué competiciones le gustaría ir, qué ejercicios cree que le favorecen más para incrementar el rendimiento, etc. esto no quiere decir que el deportista elabore sus propias planificaciones, pero sí que conoce y opina al respecto de la misma,

sabiendo que sus opiniones serán tenidas en cuenta y que hay cosas que está en su mano elegir. Esta sería la aplicación que se desprende de todos los estudios presentados en los que el soporte de anomía que ofrecen los entrenadores está relacionado con motivaciones más autodeterminadas e incluso con buenos rendimientos.

Aplicación práctica 2. Conocedores de la importancia que tiene en el alto rendimiento la competencia, el entrenador de un deportista y quiere que se sienta competente la semana antes de una competición. Para ello le dice frases como:

"eres muy bueno, estás muy muy en forma. En tu vida has estado como ahora… esta competición es tuya, seguro que no se te escapa…"

¿Cree el lector que son acertadas esas frases?

Cuidado, ese tipo de frases pueden hacer que el deportista se presione pensando que el entrenador tiene unas expectativas sobre lo que será su rendimiento futuro superiores a las que él interpreta que tiene. Puede sentirse presionado por esa situación… pero entonces: ¿no hay que fomentar su percepción de competencia?

La respuesta es sí, pero el deportista tiene que sentirse competente, no vale con que nadie le diga que lo es, si realmente él no se siente así. Para ello el entrenador debe tener recursos que aumenten la percepción de competencia del deportista tales como:

- ✓ Proporcionarle datos objetivos que le revelen su buen momento de forma (tiempo realizado en la serie de ayer en el entrenamiento, un vídeo en que realiza la técnica perfecta, datos de un test realizado últimamente, etc.)
- ✓ En el caso de los deportes con oposición directa facilitarle rivales que le permitan lograr los objetivos técnicos, tácticos marcados.

Comunicaciones

ISBN 978-84-939424-
www.altorendimiento.com

PROJECTE D'UNITAT DIDÀCTICA PER A DOS ESPORTS HÍPICS VALENCIANS: TIR I ARROSSEGAMENT I CORREGUDES DE JOIES.

Antonio José Castelló Monsoriu.
Departament de Sociologia i Antropologia Social. Universitat de València.
Víctor Agulló Calatayud (1,2).
Unitat d'Informació i Investigació Social i Sanitària (UISYS)
Gregorio González Alcaide (2,3).
Departament d'Història de la Ciència i Documentació

Resum: La següent comunicació traça una succinta aproximació descriptiva per dos pràctiques esportives vinculades al món del cavall i de fort arrelament popular en la societat valenciana: les corregudes de joies i el tir i arrossegament. Després de contextualitzar la seua implantació en la societat valenciana des de segles enrere, s'incidix en les seues capacitats i potencialitats educatives amb el disseny dels possibles continguts que podria incloure una futura unitat didàctica. Els materials podrien servir de base per a un futur projecte pedagògic més ambiciós. Al remat, es pretén posar en valor i donar un conéixer un patrimoni esportiu i cultural valencià i dotar als professionals del camp de les Ciències de l'Activitat Física i l'Esport de les ferramentes necessàries per a que les corregudes de joies i el tir i arrossegament es pugen equiparar amb la resta d'esports reglats en l'àmbit escolar.

Paraules clau: Unitat didàctica, esport tradicional, patrimoni esportiu, Sociologia de l'esport, corregudes de joies, tir i arrossegament.

1 Introducció.

L'afició del poble valencià pel món del cavall és remunta a molts segles enrere. De fet, tots els pobles o civilitzacions que s'han establit en terres valencianes han demostrat la seua estima envers els èquids. Fins els anys seixanta del segle passat el cavall ocupava un lloc molt destacat en la vida quotidiana dels nostres pobles i era freqüent que convivira amb moltes famílies. Fruit d'aquesta passió es pot entendre que pràctiques esportives com les corregudes de joies s'hagen mantingut fins als nostres dies. Les corregudes de joies també conegudes en alguns municipis com carreres de cavalls és una modalitat eqüestre en la qual els genets o les amazones es nuguen en cada monyica una tralla de cuiro (anomenada espolsador) per a fustigar el cavall, que munten a pèl. Així han de recórrer una distància que varia entre els quatre-cents i els huit cents metres (tot i que les distàncies tendixen cada vegada més a escurçar-se en l'actualitat) en un terreny de competició normalment recte. Aquestes competicions que, en molts pobles de la geografia valenciana solien disputar-se coincidint amb les festivitats de Sant Antoni, van nàixer probablement de la rivalitat entre els llauradors que feien córrer els seus cavalls una certa distància per tal de saber quin era el més ràpid. El segle XIX va ser potser l' època daurada d'esta especialitat i rara era la localitat on no es disputara aquest tipus de competició. Es tractava d' un entreteniment amb què els propietaris de coratjosos cavalls, llauradors en la seua gran majoria, i que disposaven generalment d'un únic equí, tractaven de demostrar la seua destresa en el maneig dels èquids.

Una de les primeres referències escrites a les corregudes de joies és aportada per l'escriptor i viatger francés Alexandre Laborde que en 1816 ja va documentar aquesta pràctica en terres valencianes:

«Les corregudes de joies son una diversió peculiar dels llauradors. Sovint es reunixen en l'Albereda o en altres indrets amples i corren a cavall muntant a pel, aspirant a la glòria d'arribar el primer a la meta assenyalada. És admirable veure com, sense més equilibri que el seu cós i esperonant al cavall amb un fuet en cada mà, passen amb la velocitat del llamp d'un extrem a

l’altre sense cap temor a l’imminent risc al que s’exposen. Amb aquesta diversió solemnitzen els dies dels seus Sants Patrons i d’altres objectes plausibles».

D’altra banda, l’il·lustrat en Francesc Almela i Vives en una separata de la revista Valencia Atracción documenta una curiosa obra titulada: «Los valencianos pintados por sí mismos» publicada a València l’any 1859 i on s’incloïa un capítol dedicat al corredor de joies, obra de Manuel Calvo. Així mateix, la novel·la publicada el 1935 a València titulada «La dama y el paladín» està ambientada en les competicions de corregudes de joies.

Un altra modalitat hípica de fort arrelament popular, que en l’actualitat compta amb més de sis cents federats la trobem al tir i arrossegament, modalitat esportiva en la qual un cavall lligat a un carro carregat de sacs ha de recórrer en el menor temps possible una pista acondicionada per a la carrera guiat i esperonat per un carreter, sent el guanyador el cavall que tarda menys temps en recórrer la pista. També es poden celebrar carreres amb dues, tres o quatre cavalleries que tiren d'un mateix carro. Així, les cavalleries es distribuixen en diverses categories segons els seu pes: Fins a 220 kg; 221-320 kg; 321-420 kg; 421-520 kg; 520-en avant.

Aquesta modalitat esportiva seria practicada en els seus inicis de manera informal sense unes regles fixes que s'acordarien en el moment de celebrar la competició a mode de pacte o bé en funció dels costums o tradicions de la comarca o municipi en el qual tenien lloc. No obstant, amb el temps, la pràctica s'ha anat reglamentat i codificant progressivament des de l’aparició de la Federació de *Tir i Arrastre*. Així, les competicions se celebren normalment sobre una pista d’arena, en la qual s'han de realitzar tres parades obligatòries, ascendint la càrrega de sacs que porta la cavalleria a dues vegades el seu pes. Les competicions s’establixen en funció del pes de les cavalleries. Al remat, es tracta d'una competició que combina l'espectacle, la coordinació i la força.

Com a variants del tir i arrossegament podem assenyalar el «tir al gat», modalitat en la qual es lliga les potes posteriors dels cavalls perquè tiren en direccions oposades i guanya el(s) cavall(s) capaç d'arrossegar al contrincant; el «tir al piló», en la qual es lliga a l'animal a un lloc fix (moltes vegades un arbre) que no pot arrossegar per a mesurar així la durada i la qualitat del tir i finalment el «tir al barquet», que consistix en recórrer el màxim de terreny possible en un temps determinat que varia en funció de cada categoria. En l’actualitat aquesta modalitat està tornant-se la més habitual degut a la crisi econòmica perquè no necessita d’una pista amb tantes especificitats com la del tir i arrossegament.

Un dels principals especialistes de l’àrea, Jesús de Grado Palomares referix que la configuració moderna del tir i arrossegament va tenir lloc en els anys 40 del segle XX, atribuint un gran protagonisme al tractant de Meliana Ramón Tamarit «el Morrero» que participava habitualment en la fira de bestiar que se celebrava a València, al llit del Túria entre el pont de Serrans i el de la Trinitat, en la qual per demostrar als possibles compradors el valor dels seus animals per al transport i les feines agrícoles, els lligava a un carro amb una gran càrrega que havien d'arrossegar amb gran dificultat pel jaç del riu, habitualment amb desnivells i terra sorrenca.

Es tracta en qualsevol cas d'una informació que l'autor recapta de testimoniatges orals, podent remuntar-se molt enrere els desafius espontanis i no codificats entre llauradors que utilitzaven els animals en les tasques agrícoles. El mateix podem dir de les fires de bestiar que tenen el seu origen als inicis de l'agricultura i la domesticació dels animals.

Pel que fa als practicants tradicionals d'aquestes modalitats esportives pot ser destacat que es tractava d’ agricultors que disposaven de cavalls per a les activitats agrícoles. Amb el pas del temps i en especial amb la progressiva mecanització del camp a partir de la dècada dels seixanta del segle passat i els processos d’emigració cap a les zones urbanes que se’n van derivar, van ser factors que van limitar aquestes pràctiques que han perdurat mes aïna per afició o esplai, celebrant-se fonamentalment a manera d'exhibició en festivitats locals atés que el cavall ha anat perdent inexorablement la importància que va tindre en el passat.

Nogensmenys, el fet que el cavall de llaurar s'haja fet servir amb finalitats esportives en dóna idea del fort arrelament entre els llauradors de la nostra terra malgrat la contínua, progressiva i quasi total mecanització de les feines agrícoles.

2 Justificació pedagògica.

Els esports eqüestres descrits constituïxen doncs modalitats de caràcter autòcton, i per tant, tenen gran importància com a manifestacions culturals exclusives del territori valencià. La seua conservació resulta fonamental des del punt de vista de la recuperació i manteniment dels trets culturals propis. A tall d'exemple, podem nomenar al valencià, la llengua vehicular, què es troba associat a ambdues competicions equidnes de manera quasi exclusiva. En eixe sentit, és la llengua utilitzada per la gran majoria de participants, i domina totalment el vocabulari associat (reglament, arreus, carro, entre altres). L'estudi entre els escolars valencians d'estos esports pot contribuir a mantindre i recuperar l'enorme riquesa de termes, expressions i frases fetes de la pròpia llengua valenciana, sense oblidar-nos d'altres aspectes relacionats com ara la onomàstica o la toponímia, fidel reflex de la seua forta implantació social.

D'altra banda, i anant més enllà de l'àmbit estrictament de la competició, el seu origen i desenvolupament reflectixen l'evolució socioeconòmica d'una gran part de la població valenciana en els últims setanta anys, en particular aquella associada al medi agrari. Per tant, el seu estudi pot ajudar a conéixer millor el perfil i les característiques sociodemogràfiques de la població del medi rural, i a comprendre algunes de les circumstàncies que han contribuït a la conformació de la societat actual. A més a més, l'estudi d'ambdós esports ens oferixen també una excel·lent oportunitat per a apropar-nos a alguns oficis associats (guarnicioner, ferrer, carreter, mestre d'aixa), permetent ampliar alhora l'espectre de coneixements socioculturals, etnogràfics i lingüístics.

L'observació de competicions i l'estudi de les relacions entre els participants, on predomina l'amistat, la cavallerositat, i l'esportivitat, pot servir per a introduir o reforçar actituds, factors i valors en la formació de l'alumnat . Finalment, el coneixement d'estes modalitats oferix una alternativa addicional d'oci i entreteniment, que pot comprendre des de la pràctica fins a la mera assistència. Estes activitats poden afegir-se a altres ofertes esportives i culturals, contribuint a més al manteniment i difusió d'estos esports tradicionals. Les raons aportades s'ajusten, en gran manera, als objectius generals assenyalats en les etapes de l'Educació Primària, Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat:

- Primària:
    - o Conéixer i valorar el patrimoni natural, social i cultural de la Comunitat Valenciana, dins del context històric, social i lingüístic propi, així com participar en la seua conservació i millora.
    - o Conéixer i utilitzar de manera apropiada el valencià i el castellà, oralment i per escrit. Valorar les possibilitats comunicatives del valencià com a llengua pròpia de la Comunitat Valenciana i com a part fonamental del seu patrimoni cultural, …
    - o Valorar la higiene i la salut, conéixer i respectar el cos humà, i utilitzar l'educació física i l'esport com mitjans per a afavorir el desenvolupament personal i social.
    - o Conéixer i valorar els animals i plantes, i adoptar modes de comportament que afavorisquen la seua atenció.
- Secundària:
    - o Conéixer i apreciar els efectes beneficiosos per a la salut dels hàbits d'higiene, així com de l'exercici físic i de l'adequada alimentació, incorporant la pràctica de l'esport i l'educació física per a afavorir el desenvolupament personal i social.
    - o Desenvolupar destreses bàsiques en la utilització de les fonts d'informació ...

- o Valorar les possibilitats comunicatives del valencià com a llengua pròpia de la Comunitat Valenciana i com a part fonamental del seu patrimoni cultural
- o Conéixer els aspectes fonamentals de la cultura, la geografia i la història de la Comunitat Valenciana […]; respectar el patrimoni artístic, cultural i lingüístic; conéixer la diversitat de cultures i societats […] i desenvolupar actituds de respecte per la cultura pròpia i per la dels altres.
- o Valorar críticament els hàbits socials relacionats amb la salut, el consum responsable, l'atenció als sers vius i el medi ambient, contribuint a la seua conservació i millora.

- Batxillerat:
  - o Conéixer, valorar i respectar el patrimoni natural, cultural i històric de la Comunitat Valenciana […] i contribuir a la seua conservació i millora.
  - o Dominar, tant en la seua expressió oral com escrita, el castellà i el valencià, […] fomentant el coneixement i apreci del valencià; així com la diversitat lingüística i cultural […].
  - o Utilitzar l'educació física i l'esport per a afavorir el desenvolupament personal i social.

Addicionalment, el caràcter autòcton de les modalitats esportives de les corregudes de joies i el tir i arrossegament requerix la seua inclusió en els currículums d'Educació Física d'Educació Primària, Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, alguns dels objectius dels quals són:

- Primària:
  - o Coneixement de les activitats esportives com a elements culturals.
- Secundària:
  - o Recuperar i comprendre el valor cultural dels jocs i esports populars, tradicionals i recreatius, com a elements característics de la Comunitat Valenciana que fa falta preservar.
- Batxillerat:
  - o Reconéixer i valorar com un tret cultural propi les activitats fisicoesportives tradicionals en la seua comunitat, participant en la construcció social i cultural que suposen estes activitats i propiciant l'ús adequat i gaudi dels servicis públics destinats a esta finalitat.

Relació amb altres àrees:

CICLE	MATÈRIES	
PRIMÀRIA	* Coneixement del medi * Valencià	
SECUNDÀRIA	* Ciències Socials, Geografia, Història * Educació per a la Ciutadania i els drets humans * Valencià * Educació eticocívica (4ºcurs)	
BATXILLERAT	Matèries comunes	* Valencià
	Modalitat Humanitats i ciències Socials	* Història del món contemporani (1er curs)

	Optatives comunes	* Valencià
	Optatives Modalitat Humanitats i ciències Socials	* Sociologia * Antropologia

La importància i la pertinença d'incloure en el currículum educatiu de l'ensenyament les modalitats esportives de les corregudes de joies i el tir i arrossegament, queda avalada i reflectida a nivell legislatiu per mitjà del Decret 111/2007, de 20 de juliol, del Consell de la Generalitat Valenciana, pel qual s´establix el currículum de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana (DOCV nº 5562, de 24.07.2007), que fa referència com a objectiu de l'ensenyament de l'àrea de l'Educació Física al desenvolupament de la capacitat de "conéixer i practicar els jocs i esports tradicionals i populars de la Comunitat Valenciana, com a elements per a conéixer la seua història i costums".

Per la seua banda, el Decret 112/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'establix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana (DOCV nº 5562, de 24.07.2007), establix per a la matèria d'Educació Física l'objectiu de "recuperar i comprendre el valor cultural dels jocs i esports populars, tradicionals i recreatius, com a elements característics de la Comunitat Valenciana que cal preservar; practicar-los amb independència del nivell d'habilitat personal i col·laborar en l'organització de campionats i activitats de divulgació". Finalment, el Decret 102/2008, d'11 de juliol, del Consell, pel qual s'establix el currículum del batxillerat en la Comunitat Valenciana (DOCV nº 5806, de 15.07.2008), que regula l'ensenyament d'aquest nivell educatiu, establix com a objectiu a assolir en relació amb la matèria de l'Educació Física "reconéixer i valorar com un tret cultural propi les activitats físicoesportives tradicionals en la seua comunitat, participar en la construcció social i cultural que suposen estes activitats i propiciar l'ús adequat i el gaudi dels serveis públics destinats a aquesta finalitat". A banda d'aquestes referències específiques dels currículums de tots els nivells educatius pre-universitaris, el tir i arrossegament i les corregudes de joies poden contribuir sens dubte a l'adquisició de moltes competències bàsiques de tipus lingüístic, matemàtic, geogràfic, social, cultural i artístic, essent un tema transversal i de gran potencialitat pedagògica.

3 Públic destinatari.

Alumnes d'Educació Primària (10-12), Educació Secundària Obligatòria (12-16) i Batxillerat (16-18).

La unitat didàctica que es proposa té, de moment, caràcter general, ja que constituïx una primera aproximació a l'ensenyança d'estos esports. Una fase més avançada haurà de contemplar l'adequació metodològica i de continguts als diferents cicles i nivells educatius.

4 Objectius docents.

- Investigar i conéixer els esports eqüestres autòctons.
- Apropar-se al context social d'estos esports.
- Familiaritzar-se amb la reglamentació i terminologia bàsiques.
- Conéixer els materials i instal·lacions associades.
- Conéixer la terminologia en valencià associada.

- Valorar el caràcter autòcton d'estos esports, la riquesa cultural de la qual formen part, i sentir-se integrats en ella.
- Fomentar actituds i valors esportius en el context de la formació humana integral dels alumnes.
- Reconeixement d'estos esports com a opció d'activitat esportiva, d'oci o terapèutica a l'aire lliure.
- Elaboració de materials sobre estos esports.
- Presentació de la informació elaborada davant de la resta del grup.

5 **Continguts.**

CONCEPTES	PROCEDIMENTS	ACTITUDS
1. El cavall en la història de les civilitzacions. 2. Els esports tradicionals eqüestres com a manifestació social i cultural. 3. Història: orígens i evolució de les corregudes de joies i del tir i arrossegament. 4. Context social. 5. Reglament. La competició. 6. Elements i instal·lacions associades. 7. Terminologia específica. 8. El valencià i el tir i arrossegament. 8. Oficis associats. 9. Entrenament i atenció del cavall.	1. Treball d'investigació (activitats per a familiaritzar-se amb els elements de cada esport: recopilació d'informació, entrevistes). 2. Exercicis. 3. Observació de competicions. 4. Exposició dels treballs.	1. Interés pels esports tradicionals. 2. Acceptació del treball en equip. 3. Valoració dels esports autòctons com a patrimoni cultural de la Comunitat. 4. Valoració dels esports autòctons com a opció per a ocupar el temps lliure. 5. Apreci de la funció integradora de l'esport.

6 Metodologia

- Aportació de les bases conceptuals per part del professor (descobriment guiat).
- Elaboració d'un treball cooperatiu d'investigació sobre un dels esports. Ús de les fonts d'informació i referenciació de les mateixes. Entrevistes (assignació de tasques, indagació, resolució de problemes, interacció).
- Visita a un concurs, o exhibició al centre (contacte directe).
- Realització d'exercicis (descobriment guiat).
- Exposició i posada en comú dels treballs (descobriment guiat, interacció, participació).

7 Temporalització

Sessió 1 (45 m): Introducció de la matèria i desenvolupament de la unitat per part del professor. Organització dels equips de treball i repartiment de tasques.

Sessió 2 (45 m): Exercicis.

Sessió 3 (1 jornada): Eixida a una exhibició.

Sessió 4 (45 m): Exercicis.

Sessió 5 (90 m): Exposició dels treballs.

Sessió 6 (45 m): Posada en comú i debat: comparativa entre el treball teòric i les observacions de camp; idees per a millorar el desenvolupament i futur d'estos esports.

8. Avaluació

8.1. Dels Alumnes

Inicial / Contínua / Final: Es proposa la realització d'una valoració inicial dels coneixements dels alumnes, el seguiment continuat de l'adquisició de conceptes i evolució de les destreses i actituds, així com una avaluació final de tots estos aspectes. La distribució percentual de l'avaluació dels diferents aspectes es planteja de la manera següent: Conceptes (40%), Habilitats (30%), Actituds (30%)

8.1.1. Criteris d'avaluació

1. Coneixement dels orígens dels esports eqüestres valencians.

2. Coneixement de les normes i terminologia bàsiques.

3. Coneixement dels principals elements associats.

4. Desenvolupament de la capacitat de treball en equip.

5. Desenvolupament de destreses investigadores.

6. Desenvolupament de destreses expositives.

7. Desenvolupament d'actituds d'esportivitat i respecte.

8.1.2. Instruments d'avaluació

1. Qüestionaris i exercicis

- Sopes de lletres, paraules encreuades, definicions (arreus, normes, oficis relacionats):

- Comentari de textos

- Frases fetes
- Identificació fotografies
- Quadres-resum (modalitats, elements associats, distribució geogràfica):
- Informes d'opinió
- Debats

2. Escales gràfiques d'observació

3. Anecdotaris

4. Assistència

5. Treballs d'investigació

8.2. Del professor i la Unitat Didàctica

Es proposa una avaluació del professorat a dos nivells: l'autoavaluació del funcionament de la unitat didàctica, i l'avaluació del desenvolupament de la unitat didàctica per part dels alumnes (fitxa, qüestionari).

Bibliografia consultada.

AGULLÓ CALATAYUD, VÍCTOR I GONZÁLEZ ALCAIDE, GREGORIO (2011). *Tir i arrossegament*. Valencia capital europea del deporte. Ajuntament de València: Fundació Esportiva Municipal.

ALMELA I VIVES, FRANCESC (1957). *Corregudes de joies*. [Tirada a banda de la revista Valencia Atracción]. València: Sociedad Valenciana Fomento del Turismo.

BLASCO LAGUNA, RICARD (2005). *Corregudes de joies* dins de *Gran Enciclopedia de la Comunitat Valenciana,* vol nº 5 p136. València: Editorial Prensa Valenciana

CONCA, M; GARCÍA, G; GIMENO, T; LLOPIS, F; NAYA, J; PÉREZ, V. (2003). *La pilota valenciana. Unitat Didàctica*. València, Generalitat Valenciana.

GINER, SEBASTIÀ, MOLINES, VICENT I LUQUE, FERRAN (2010). *Joc de pilota. Tallers de cultura popular valenciana*. Escola valenciana: Edicions 96.

DE GRADO, J (1986). El cavall i els esports hípics populars valencians. València, Ajuntament de València.

DURING, BERTRAND (2008). *Jeux, Valeurs et Cultures en Occident* dins de *Jeux traditionnels, Sports et Patrimoine Culturel Mondial*, p. 63-76. Paris: Unesco.

MORENO PALOS, CRISTÓBAL (2008). *Juegos y deportes tradicionales de España.* Getafe: Sociedad Estatal de Correos y Telégrafos, S.A, Gráficas Muriel.

PARLEBAS, PIERRE (2003). *Une rupture culturelle : des jeux traditionnels au sport*, dins de Revue internationale de psychosociologie, vol 9, n° 20, pp. 34-65.

ELS HÀBITS ESPORTIUS ENTRE LA POBLACIÓ ESCOLAR D'ONTINYENT (LA VALL ALBAIDA).

Míriam Isabel Cerdà i Navarro**.** *Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.*
Antoni Cerdà i Navarro**.** *Facultat de Ciències Socials*
Víctor Agulló Calatayud**.** *Unitat d'Informació i Investigació Social i Sanitària (UISYS)*

Resum.

Es descriuen les pràctiques esportives de la població escolar del municipi d'Ontinyent (La Vall d'Albaida) a partir d'una enquesta sociològica. La mostra ha quedat formada per 208 subjectes (87 homes i 121 dones) d'edats compreses entre els 12 i els 17 anys pertanyents al primer i segon cicle de la E.S.O. Els resultats de la present investigació reflexen el gran índex d'interés de la població escolar d'Ontinyent per la pràctica esportiva així com un alt nombre de participants. També s'establixen les demandes d'instal·lacions així com les diferències entre gèneres pel que fa als gustos i la freqüència de pràctica esportiva. Altres aspectes analitzats són les diferències del nombre de participants per cada esport així com entre la pràctica competitiva reglada i la recreativa, on s'observa una creixent tendència cap a la pràctica no reglada.

Paraules clau: edat escolar, hàbits esportius, pràctica esportiva, sociologia de l'esport, municipalització de l'esport.

1. Introducció.

1.1 La creixent importància de l'esport en la societat contemporània.

L'activitat física i l'esport ocupen un paper cada vegada més destacat en la societat contemporània. Des de finals del segle XX, comença a replantejar-se el significat de l'esport i de manera progressiva s'interrelaciona amb conceptes com ara salut, benestar, qualitat de vida o fins i tot estètica com tindrem ocasió de comprovar més endavant. Igualment, dins de la multiplicitat de significats de l'esport, hom pot assenyalar que els esports tradicionals (pilota valenciana, corregudes de joies, vela llatina) ens connecten amb una herència cultural donada (Agulló, 2011). D'altra banda està el component recreatiu i d'oci de la pràctica esportiva així com les seues interrelacions amb aspectes com ara el foment de l'amistat així com la constitució d'espais de socialització i cohesió que es desenvolupen en gran mesura mitjançant la pràctica d' esports col·lectius i les competicions reglades. Capítol apart mereixen els beneficis que la pràctica moderada de l'esport pot reportar per a la salut en una societat *postmaterialista* en la que es consoliden patrons de vida sedentaris i l'obesitat infantil augmenta a passos engegantits. Per això, l'esport, considerat no només en la seua vessant competitiva, pot representar per als segments de població més jove, un excel·lent mecanisme de socialització amb els iguals, fomentant l'autoestima i el desenvolupament de les diverses capacitats psicomotrius incidint en la formació personal amb la inculcació de valors com ara l'esforç i la capacitat de superació personal, l'autoconfiança, la cooperació, el companyerisme, el descobriment del medi o la coeducació entre els sexes, entre d'altres (Gutiérrez, 2002).

1.2 Ontinyent i l'esport

Amb l'arribada de la democràcia i el consegüent procés de municipalització de l'esport el desenvolupament d'equipaments esportius de caràcter públic esdevé una realitat. En aquest context s'emmarca la construcció del Poliesportiu municipal, bastit a principis dels anys huitanta, factor que va permetre una important millora dels índexs de pràctica esportiva entre la població ontinyentina. Per primera vegada en la història, la jovenalla local va disposar d'unes instal·lacions especialitzades (fins i tot amb una incipient oferta privada), es va introduir l' assignatura de l'educació física al currículum educatiu escolar, els tècnics esportius devien acreditar els seus coneixements i una varietat de

pràctiques i oferta esportiva -que no cessa de créixer fins als nostres dies- van començar a obrir-se pas entre la ciutadania. A més a més, en aquesta etapa van nàixer iniciatives plenament consolidades en l'actualitat i que van servir per a dignificar i promoure l'esport entre la població d'Ontinyent com ara el dia de la bicicleta -que va sorgir amb la finalitat de fer una crítica festiva i reivindicativa de la contaminació industrial-, els campionats de les 24 hores al poliesportiu, la San Silvestre i altres corregudes a peu de caràcter popular o la Gala de l'Esport. .

Al remat, hom pot assenyalar que la darrera dècada del segle XX va suposar per al sistema esportiu, tant estatal com ontinyentí, una obertura, increment de la diversificació i personalització de les activitats físiques i esportives. Cal destacar que aquest procés es va poder desenvolupar en bona mesura gràcies als ingents esforços de les diferents administracions públiques i molt especialment dels ajuntaments va permetre millorar tant l'oferta pública d' activitats com els equipaments esportius (Añó, 2003).

D'altra banda, els darrers anys es produïx un augment de les pràctiques esportives i físiques tant a nivell individual -sense necessitat de pertànyer a clubs o associacions (passejos, jogging, bicicleta, natació recreativa...), com a través de centres esportius privats (ballet, gimnasos, dança del ventre, etc.), que mitjançant la professionalització del sector i la demanda d'altres serveis esportius, han anat guanyant protagonisme.

Tanmateix, malgrat aquesta creixent importància social de l'esport, pocs són encara els estudis que prenen com a referència d'anàlisi la realitat esportiva municipal entre la població escolar. En aquest sentit, i en un intent per trencar amb aquesta dinàmica, el nostre estudi tracta d'oferir una imatge el més precisa possible dels comportaments esportius, actituds i opinions de la població en edat escolar del municipi d'Ontinyent, capital de la comarca valenciana de la Vall d'Albaida i que compta en l'actualitat amb 37.935 habitants, segons dades del padró d'habitants a 1 de gener de 2010 (Institut Nacional d'Estadística).

2 Objectius de la investigació.

El present estudi pretén endinsar-se en el coneixement al voltant dels hàbits esportius de la població escolar de la ciutat d'Ontinyent. La recerca s'estructura en base a 6 eixos principals, que són:

- Analitzar les relacions entre el nivell real de l'activitat física i la pràctica esportiva dels joves d'Ontinyent. Entenent per activitat física tota aquella acció motora que comporte una despesa energètica com per exemple muntar escales o caminar a peu. Per contra, entenem per pràctica esportiva aquella activitat física que s'engloba dins de l'esport reglat com per exemple el futbol, el tennis, el bàsquet, etc.

- Establir amb quina freqüència setmanal practiquen tant activitat física com esport reglat els joves d'Ontinyent.

- Determinar les raons o principals motivacions per a la pràctica esportiva dels adolescents ontinyentins.

- Esbrinar els principals motius que faciliten l'abandonament de l'esport entre els adolescents d'Ontinyent.

- Conéixer les opinions i valoracions dels escolars envers les instal·lacions esportives públiques d'Ontinyent. Entenent per aquestes no sols el poliesportiu sinó també la resta d' instal·lacions tant públiques com privades.

- Documentar els gustos i les pràctiques esportives concretes dels joves ontinyentins amb la intenció de traduir-ho en una possible demanda d'instal·lacions o serveis esportius.

La finalitat de la present investigació és analitzar i diagnosticar les percepcions així com les opinions dels joves d'Ontinyent envers els seus hàbits esportius. Per això, es porta a terme una radiografia sobre els seus interessos, motius, opinions i necessitats esportives. Tota aquesta informació podria servir com punt de partida per a l' elaboració d'una política pública basada en l'àmbit municipal. Paral·lelament tindrem més coneixements al voltant de les principals causes d'abandonament esportiu entre els joves.

2 Metodologia.

La perspectiva metodologia triada per tal d'acarar el nostre objecte d'estudi ha estat la distributiva, seguint amb la terminologia de Jesús Ibánez. Així, per tal d'extraure informació es va elaborar un qüestionari amb una bateria de preguntes que recollien informació al voltant dels següents aspectes: l'activitat física i les pràctiques esportives dels joves; freqüència de la pràctica; motius per la pràctica esportiva; aspectes que promouen l'abandonament de la pràctica; opinions i valoracions que fan els usuaris adolescents de les instal·lacions esportives municipals i els gustos esportius i les demandes sobre instal·lacions. La mostra de l'estudi va estar formada per 208 estudiants escolaritzats a centres escolars d'Ontinyent i que cursen 1er, 2on, 3er i 4art d'ESO. L'edat dels enquestats oscil·lava entre els 12 i els 17 anys.

La distribució per cursos va ser la següent: 3 classes de 1er d'ESO, en total 79 alumnes (39 xics i 40 xiques), 1 classe de 2on d'ESO amb 25 alumnes (12 xics i 13 xiques), 1 classe de 3er d'ESO amb 25 alumnes (7 xics i 18 xiques), 2 classes de 4t d'ESO amb 49 alumnes en total (26 xics i 23 xiques) i finalment una mostra de 30 alumnes de batxillerat (3 xics i 27 xiques). Als subjectes de l'estudi se'ls va proporcionar un qüestionari amb 27 ítems de resposta múltiple. Els alumnes van contestar al qüestionari en horari de tutoria. Algunes preguntes del qüestionari emprat van prendre com a referència, en certa mesura, els indicadors utilitzats a l'enquesta d' hàbits esportius de la població espanyola coordinada pel Centre Investigacions Sociològiques (CIS) i el Consell Superior d'Esports (CSD).

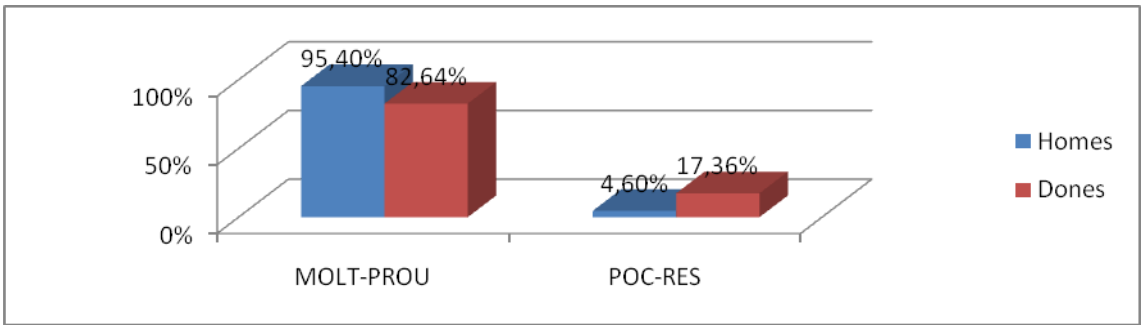
3 Resultats.

A continuació exposarem els resultats obtinguts prenint com a referència les preguntes del qüestionari segons l'objectiu al que responen dins del projecte de recerca.

Objectiu 1: Relació entre l'activitat física i la pràctica esportiva.

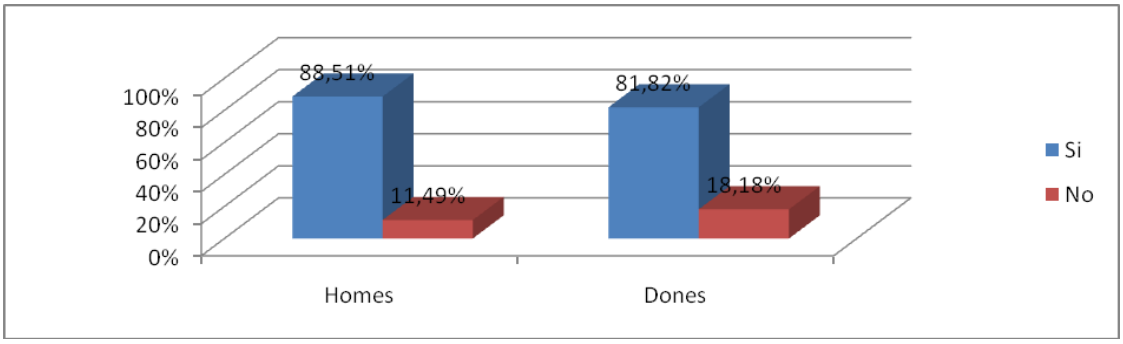
El 88% de la mostra declara tenir molt o prou d'interès per l'esport. En funció del gènere s'observa una diferència de més de 15 punts percentuals. Així, el 95,40% dels xics declara "molt o prou interès per l'esport", i sols un 4,60% "poc o res". Pel que fa a les xiques enquestades, són el 80% les que declaren sentir "molt o prou d'interès" front al 17% que afermen tindre "poc o res" (veure gràfic 1).

Gràfic 1. Interès per l'esport.



Pel que fa als nivells de pràctica esportiva s'observa que el 84% dels enquestats afirmen practicar esport en l'actualitat. Per gènere les dones practiquen el 82% i dels homes el 89% (veure gràfic 2).

Gràfic 2. Pràctica Esportiva.

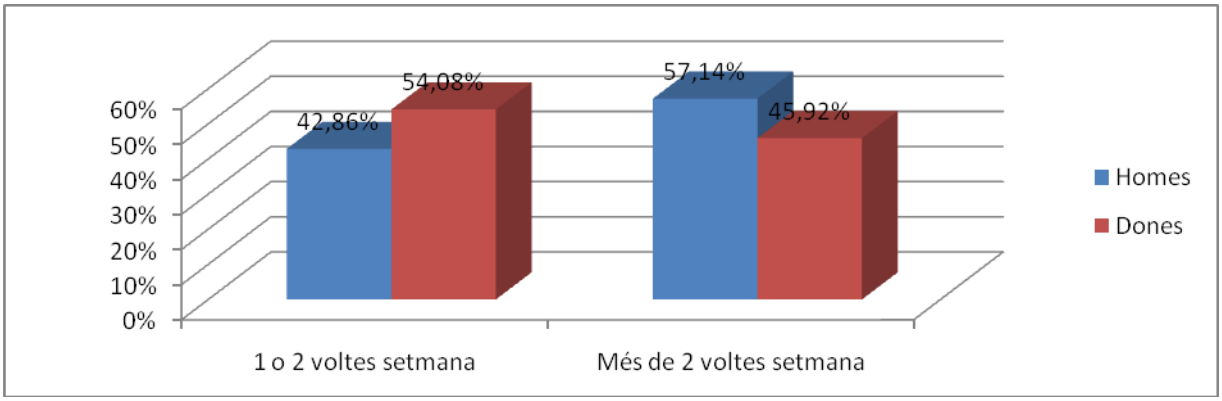


Pel que fa a l'opinió sobre la percepció general de la practica esportiva al municipi un 76% considera que és suficient front al 24% que el considera insuficient.

Objectiu 2: Freqüència de la pràctica esportiva reglada.

Pel que fa a la freqüència amb la què es practica esport, la majoria de les dones, el 54,08%, afirma que practica esport menys de dues voltes a la setmana. Per contra, el 57,14% dels homes afirma practicar esport més de dues voltes a la setmana (veure gràfic 3).

Gràfic 3. Freqüència de pràctica esportiva reglada.



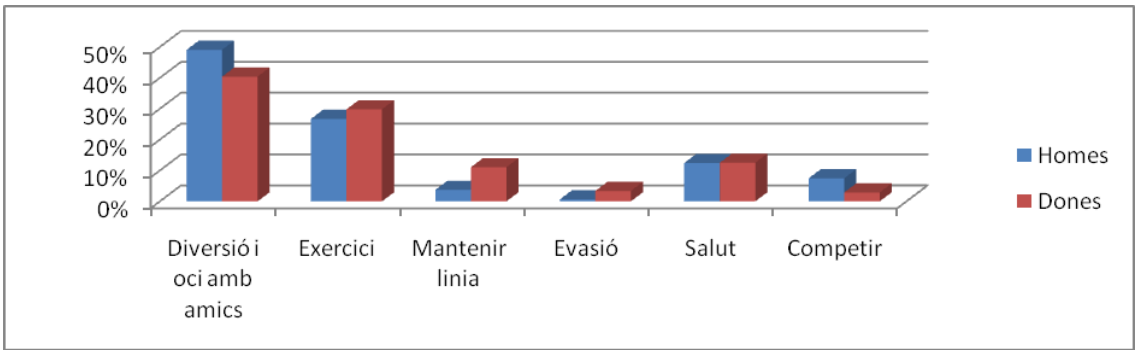
Objectiu 3: Motius de la pràctica esportiva.

En relació amb els motius pels quals els adolescents practiquen esport el que més predomina

la opció de la diversió, triada pel 44,17% dels enquestats. La segona opció "per fer exercici" representa el 28,46% de la mostra. La salut apareix en tercer lloc amb un 12,47%. Altres opcions que obtenen puntuacions més baixes són "mantenir la línia" amb un 7,86%, "competir" 4,88%; i "per evasió" 2,17% (veure gràfic 4).

Pel que fa a la participació regular en competicions esportives el 52% dels enquestats que realitzen esport de forma habitual assenyalen que ho fan per mitjà d'una competició. Per contra, el 48% que realitza esport habitualment opta per no competir.

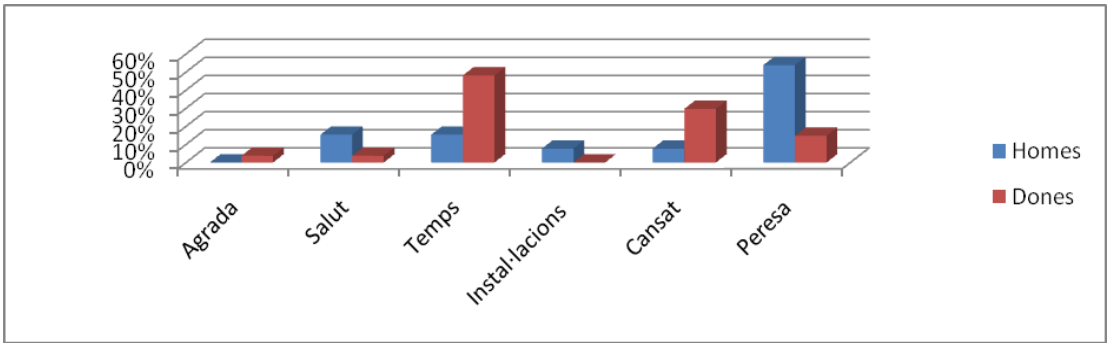
Gràfic 4. Motius de la pràctica esportiva.



Objectiu 4: Els motius que promouen l'abandonament de la pràctica esportiva.

Els motius d'abandonament de la pràctica esportiva varien per sexes. Per als homes, més del 53% dels enquestats que afirmen que no practiquen esport ho consideren per factors com ara la peresa o "manca de ganes", un 15% perquè aferma que no té temps, un altre 15% per tindre problemes de salut i un 14% perquè està cansat o no té instal·lacions prop de casa. Per a les dones s'obtenen resultats ben diferents: un 48% de les enquestades considera que no practica esport per manca de temps, un 29% perquè ixen cansades després de les classes i un 14% per peresa o desgana (veure gràfic 5).

Gràfic. 5. Motius de l'abandonament de la pràctica esportiva.

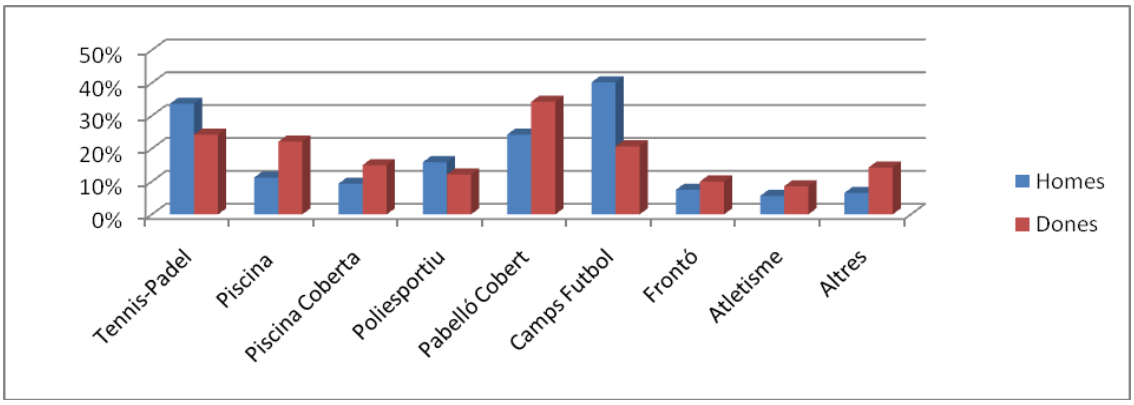


Objectiu 5: Opinions i valoracions de les instal·lacions esportives públiques.

El 54% de la mostra practica esport en instal·lacions esportives públiques. No obstant, aquest paràmetre reflexa de nou diferències per gènere: el 67% d'hòmens empra instal·lacions de caràcter públic mentre que les dones que es decanten per aquest tipus d'instal·lació representen el 42%, és a dir 25 punts percentuals per davall. Les preferències sobre futures construccions reflectixen importants diferències per gènere. En primer lloc, és destacable que les xiques consideren prioritària la construcció d'un pavelló cobert en un 39% dels casos. En segon lloc trobem la construcció de pistes de tennis i pàdel 27%. A continuació trobem altres tres equipaments com ara una piscina al aire

lliure (25%), camps de futbol (23%) i piscina coberta (17%). Per la seua banda, és destacable que un 49% del total dels enquestats homes, es decanten per la construcció de nous camps de futbol, seguit amb un 41% de pistes de tennis o pàdel, pavelló cobert 29%, poliesportiu 19%, piscina al aire lliure 13%, piscina coberta 11% (veure gràfic 6).

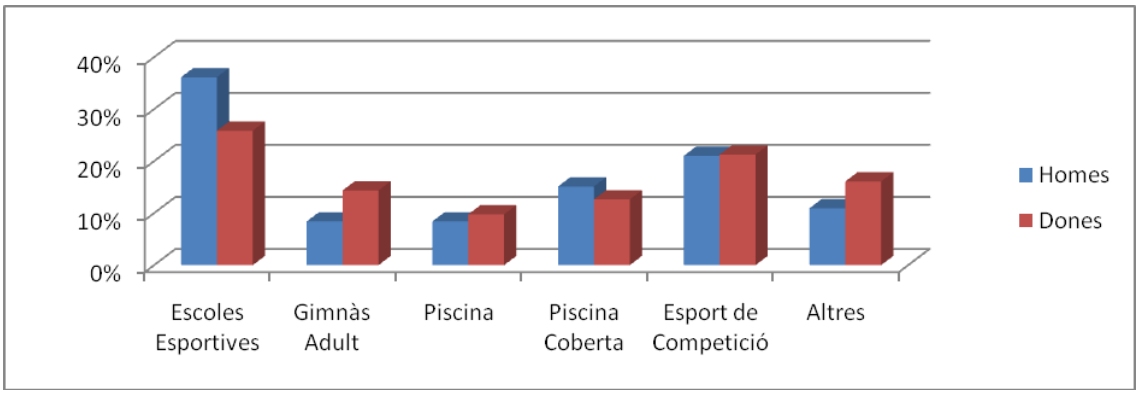
Gràfic 6. Demanda d'instal·lacions esportives.



Objectiu 6: Pràctiques esportives concretes i demanda d'instal·lacions o serveis esportius.

A la pregunta sobre quines activitats creu que es deurien potenciar des de l'administració publica, el 42 % considera que seria interessant potenciar les escoles esportives municipals, un 29% l'esport de competició, i el 19% les activitats de a la piscina coberta. Un 16% pensa que es deu potenciar la gimnàstica per a adults i un 12% les activitats a la piscina a l'aire lliure (veure gràfic 7).

Gràfic 7. Demanda d'activitats esportives.



Finalment, hom pot assenyalar que una dada curiosa que hem reportat a Ontinyent és l'evolució que ha seguit en nombre de matriculacions a les escoles de tennis de la ciutat, tant en l'esfera pública com privada. Hi ha un gran increment a l'any 2000 i de nou a partir del 2006.

4. Discussió

A l'estudi s'han analitzat qüestions referides a preferències i freqüència de pràctica esportiva, instal·lacions, motivacions per a la pràctica o entrebancs que la dificulten. També es disposen de

dades generals sobre la població esportiva en edat escolar i sobre les escoles esportives i el seu número de participants.

A partir de tot aquest corpus, podem assenyalar que les primeres dades més cridaneres pel que fa als resultats de l'estudi fan referència al nivell d' interés general dels alumnes pel que fa a l'esport. Així, es destacable com el 89% considera que té prou o molt d'interés per l'esport. Aquests resultats són similars als observats en l'Enquesta d'Hàbits Esportius de la Població Espanyola (CIS, 2010) on trobem un creixent interés per l'esport a mesura que disminuïm de generacions, amb un interés per damunt del 70% entre 15 i 24 anys a l'any 2005.

Una altra conclusió ressenyable és la importància dels pares en la socialització esportiva de l'alumnat. En eixe sentit, el 91% de la mostra afirma que algun dels seus progenitors ha practicat esport alguna vegada en la seua vida o encara ho practica en la actualitat, fenomen reportat en altres estudis (Garcia Ferrando, 1997), on es confirma la influència dels progenitors en la pràctica esportiva dels joves sent el pare el principal agent socialitzador en matèria esportiva. Aquesta dada enllaça amb els resultats dels nivells de pràctica esportiva on trobem que, novament, els que practiquen més esport són els homes, amb un 89% dels enquestats (CIS, 2010).

Per altra banda, el 58% dels esportistes joves d'Ontinyent afirmen que ho fan per a competir, dades que contrasten amb l'informe de l'àrea tècnica d'esports de l'ajuntament d'Ontinyent a data de 2005 on es pot comprovar que hi ha una oferta considerable de competicions a nivell escolar i que el 60% de la població escolar participa en les diferents activitats. Tanmateix, cal parar atenció al fet que l'enquesta d'hàbits esportius de la població espanyola (CIS 2010) posa de manifest la creixent tendència de la pràctica esportiva fora de la vessant estrictament competitiva: a l'any 2000 era el 66%, a l'any 2005 el 70% i al 2010 el 74%.

Pel que fa als motius que dificulten la pràctica esportiva la principal circumstància assenyalada és la manca de temps d'acord amb el 37% de la mostra. A escala estatal la manca de temps és també el principal motiu d'abandonament de la pràctica esportiva (García Ferrando, 2006) encara que amb un valor superior, potser degut a que les persones en edat adulta, per norma general, disposen de menys temps lliure pels seus majors compromisos laborals i familiars, entre d'altres aspectes. Analitzant les diferències per gènere s'observa que la falta de temps és el principal obstacle per a la pràctica esportiva entre les dones mentre que per als homes la peresa és assenyalada pel 53% dels enquestats com a la principal causa. L'estudi també reflexa que el 40% dels joves considera que la gent no fa esport per falta de temps.

En relació amb l'abandonament de la pràctica esportiva en etapa escolar s'ha observat que es tracta d'un fenomen que malauradament creix atés que entre els 14 i 15 anys abandona un 20% dels practicants, percentatge que augmenta sensiblement als 16 anys i arriba fins al 35% per a l'alumnat 17 anys (Piéron, 2002). També trobem que la satisfacció esportiva és superior en xics que en xiques a totes les edats de l'estudi. Per això, seria interessant tractar de motivar l'alumnat en pro d'una mentalitat esportiva vinculada a la salut. La finalitat principal rauria en tractar de corregir aspectes com ara la iniciació prematura a l'esport competitiu, la baixa especialització del personal treballador i l'especialització esportiva en edats molt joves.

D'altra banda, la pràctica esportiva a centres esportius de caràcter públic es situa en un 67% per als homes i al 42% de les dones que practiquen esport, mentre que trobem dades invertides quan preguntem la utilització de centres privats, on hi ha un 37% dels homes front un 57% de dones. Diversos estudis conclouen que les dones es decanten més per centres privats que els homes d'acord amb el seu tipus de practica esportiva habitual (CIS, 2006).

Pel que fa a la demanda d'infraestructures esportives al municipi es pot destacar que un 39% de les dones destaquen la necessitat d'incorporar un nou pavelló cobert. Per la seua banda, el 49,2% d'homes considera que serien necessaris més camps de futbol al municipi. On sí que trobem acord entre sexes és en la qüestió referida a la construcció de pistes de tennis o pàdel. En relació amb les creences sobre quins aspectes hi hauria que potenciar des les administracions públiques el 42% considera que és important la potenciació de les escoles esportives municipals, el 29% potenciar l'esport de competició i el 19% opta per afavorir les activitats aquàtiques. En relació amb els seus hàbits de consum de tabac s'observa que el 40% de la mostra ha fumat alguna vegada en la vida i un 13% afirma que fuma habitualment.

La pràctica del tennis a Ontinyent és un altra dimensió d'anàlisi interessant atés que ha experimentat variacions considerables pel que fa al nombre de matriculacions en els darrers deu

anys. En primer lloc s' observa un creixement nombre de matriculacions a partir de l'any 1999, fet que pot ser explicat per la irrupció del tenista local Joan Carles Ferrero. L'aparició d'un ontinyentí a l'elit mundial del tennis va disparar el nombre de matriculacions a les escoles. De fet, entre 1999 i 2000, quan va guanyar la copa Davis, trobem el punt més àlgid del tennis a Ontinyent, en especial a Hèlios, club privat de tennis. El repunt de matriculacions dels darrers dos anys podria explicar-se, seguint la mateixa lògica, pels èxits assolits pel manacorí Rafael Nadal.

Al remat, es pot concloure que els homes usen més les instal·lacions públiques potser perquè el sector públic ha desenvolupat més una demanda orientada cap a la pràctica d'esports "masculins" com ara el fútbol. Les dones, per contra, acudixen a espais tancants sovint de caire privat per a practicar esports com ara el ioga, dança del ventre, ballet, etc. En aquest sentit, podríem hipotetitzar que l'administració pública provoca un greuge comparatiu per a les dones. La gestió de l'esport públic i contractació directa de personal des l'administració seria una variable més del ventall de possibilitats a considerar per a una correcta promoció de l'esport. En aquest sentit, la importància de la promoció de l'esport a través de l'escola esdevé de gran rellevància.

En definitiva, la realització d'aquest estudi obri nous camps de visió sobre la perspectiva dels joves en edat escolar envers l'esport. La informació facilitada permetria adequar l'oferta de les activitats esportives en funció dels perfils descrits, així com contrastar la visió de les instal·lacions necessàries o demandades pels usuaris. Per tant podem dir què estudis com el que presentem podrien ser de gran utilitat per a la planificació, disseny i gestió de l'esport escolar municipal. També cal destacar la necessitat d'obrir nous camps d' investigació amb una determinada periodicitat per poder analitzar de manera diacrònica els canvis i discontinuïtats que es produixen i poder així reflexionar amb més informació i criteris d'anàlisi.

5. Bibliografia

AGULLÓ CALATAYUD, V. (2011). "Pilota valenciana, corregudes de joies, tir i arrossegament i vela llatina en: Valencia: Capital Europea del Deporte". València: Ajuntament de València i Fundació Esportiva Municipal.

AÑÓ SANZ, V. (2003). "Organización y gestión de las actividades deportivas: Los Grandes eventos". Barcelona: Editorial INDE.

CIS (2005 i 2010). Encuesta de hábitos deportivos de la población española.

GARCÍA FERRANDO, M. (1997). Los españoles y el deporte, 1980-1996. Un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores, Valencia, Tirant lo Blanch/Consejo Superior de Deportes.

GARCIA FERRANDO, M. (2006). "Postmodernidad y deporte: Entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005. CSD/CIS.

GUTIÉRREZ, M. (2002). "Manual sobre valores en la educación física y el deporte". Barcelona: Paidós.

Informe àrea tècnica d'esports ajuntament d'Ontinyent (2009). Ajuntament d'Ontinyent.

PIÉRON, M. (2002). "Estudi sobre els hàbits esportius dels escolars d'Andorra". Andorra la Vella: Govern d'Andorra.

INICIACIÓN A LOS DEPORTES DE LUCHA Y EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR. LOS MODELOS DE ENSEÑANZA PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA.

José Miguel Álamo Mendoza. *Profesor Titular de Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.*

Resumen.

En este trabajo desarrollamos una propuesta con el objetivo de mejorar el fomento del deporte escolar, fundamentado en la necesidad de cambiar la forma de enseñar.

En el deporte, como contenido de la educación física escolar se ha avanzado mucho, principalmente en lo que han sido las propuestas curriculares. Sin embargo, en la actualidad las tasas de abandono prematuro en el deporte y las cifras referidas a la obesidad infantil por estilos de vida sedentarios, es una problemática a resolver, principalmente, para que se reconozca a esta área del sistema de enseñanza, como elemento imprescindible en el proyecto educativo de los Centros.

Conseguir que se adquieran hábitos de práctica de actividad física y deportiva regular, es el objetivo final y uno de los factores que coadyuvan a este reto es la forma de enseñar.

Palabras clave: deporte escolar, educación, modelos de enseñanza, aprendizaje.

Introducción.

La educación física y el deporte escolar tienen en la actualidad un reto inexcusable con el objetivo de conseguir mejorar la calidad de vida de los niños y niñas en edad escolar, favoreciendo la adquisición del hábito de práctica regular de actividad física y deportiva.

Las tasas de obesidad infantil y juvenil como consecuencia del sedentarismo (Aranceta y otros, 2005; Schmitt, 2007; Hernández Álvarez, Moya y Velázquez Buendía, 2007; Moscoso y Moyano, 2009; Consejo Superior de Deportes, 2010), son preocupantes al estar por encima de los niveles recomendados y además suponen un *"desafío muy importante para la salud pública mundial"* (OMS, 2004).

Los jóvenes escolares no tienen el hábito de práctica de actividad física y deportiva. El abandono progresivo en la adolescencia (Cecchini, Méndez y Contreras, 2005; Hernández Álvarez y Martínez Gorroño, 2007) producen estilos de vida inadecuados con la consecuencia de enfermedades cardiovasculares, diabetes *mellitus* tipo 2, hipertensión arterial y ciertos tipos de cáncer (Contreras, 2007).

Si analizamos la situación actual, podemos comprobar que, con una inversión pública en instalaciones deportivas que ha posibilitado un aumento de los espacios para la práctica del 16,07 % entre 1995 y 2005 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007); con un incremento de 12 a casi 30, de los Centros Universitarios para la formación de profesionales en Ciencias de la Actividad Física y del deporte en los últimos 20 años, distribuidos por todo el territorio nacional y con una consolidación, como área, de la Educación Física en el sistema educativo nacional; uno de las conclusiones es que tenemos las tasas de obesidad infantil más altas de Europa y además somos de los países de la comunidad europea con los niveles más bajos de práctica deportiva, sólo entre 4 y 5 de cada 10 españoles, realiza alguna vez ejercicio físico (García Ferrando 2006; Centro de Investigaciones Sociológicas, 2010).

Por lo tanto, ante esta situación, desde la educación física es necesario pensar en qué aspectos es necesario cambiar para conseguir mejorar y lograr que las tasas de obesidad infantil disminuyan con la práctica regular de actividad física y deportiva y adecuados hábitos de alimentación. El objetivo general es el de incrementar el número de personas que incorpore a su vida el hábito del ejercicio físico regular, para mejorar su salud y como consecuencia su calidad de vida.

Con más y mejores medios, recursos y conocimientos, la autocrítica entre el colectivo debe favorecer un nuevo tipo de pensamiento que pueda propiciar nuevas acciones a favor de las soluciones pertinentes.

1. El diagnóstico.

En un mundo globalizado en el que el aumento del conocimiento en las distintas áreas sociales, técnicas y humanas, ha conseguido grandes avances también tenemos fracasos importantes; es necesario e imprescindible el cambio en el tipo de juicio. En las ciencias de la actividad física y del deporte el conocimiento generado no ha tenido en cuenta, de forma general, los problemas sociales. Ahora, con más y mejores medios, profesionales mejor cualificados y con un conocimiento contrastado de los efectos de la actividad física para la mejora de la salud, los datos respecto a los niveles de práctica deportiva, obesidad infantil y abandono, son un motivo de preocupación en la sociedad.

Los tres ámbitos en lo que es necesario actuar para la práctica deportiva son: el personal, el cultural y el del contexto o medios disponibles (Cavill, Kahlmeier y Racioppi, 2009). Conseguir la implicación de las personas cambiando sus hábitos; generar consciencia de la importancia de prevenir manteniendo y mejorando la salud y finalmente, generar los contextos adecuados para la práctica con la creación de espacios deportivos y materiales.

El segundo y el tercer factor se han divulgado y desarrollado progresivamente en los últimos años. La difusión de los beneficios para la salud con la práctica regular de actividad física y deportiva, es un hecho. El aspecto de mejora de las infraestructuras y espacios para la práctica del deporte es una realidad en cualquier ciudad. Sin embargo, queda mucho por hacer también, fundamentalmente en el entorno urbano.

El conocimiento generado en las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, es importante, principalmente en cuanto al volumen. Sin embargo, es un saber muy determinado, concreto y especializado. En estos momentos y según las circunstancias expuestas, es imprescindible disponer de la información, para después articularla y organizarla. La Educación Física y deportiva no puede estar al margen del contexto social. Frente al entendimiento parcelado y específico debe estar la generación de acciones que aglutinen un conocimiento complejo a modo de disponer de una visión global de los problemas.

2. La enseñanza del deporte escolar.

El ámbito que más depende de nosotros, de los profesionales de la Educación Física, en cuanto a la actuación para el desarrollo de la práctica de actividad física y deportiva, es el personal, conseguir crear la motivación para la praxis.

El estudio de los motivos de práctica y el conocimiento que se concluya de ello, puede servir para frenar el abandono de los programas y aumentar la adherencia a la práctica de actividad física y deportiva (Martínez Camacho, et. al., 2010). La falta de competencia, el conflicto de intereses, la relación grupal y la falta de diversión, son los factores que más se exponen como las razones del abandono de la práctica deportiva y para Cervelló (2000) existe una relación directa entre los motivos de práctica y los motivos de abandono.

Incidir en la mejora de la enseñanza utilizando modelos que se adapten a las expectativas del alumnado, de tal forma que aprendan de forma adecuada y eso propicie una toma de conciencia de la mejora por parte del alumnado repercute en las posibilidades de continuar en la práctica deportiva (Monteagudo, M. J., 2000).

En este trabajo exponemos los resultados de la investigación que hemos desarrollado durante tres años en la que hemos aplicado distintos modelos de enseñanza en los deportes de lucha con agarre.

El conocimiento generado respecto a la enseñanza del deporte, para comparar distintos modelos en la iniciación, de forma general, no ha sido una de las prioridades como tema de investigación en la Educación Física y Deportiva. Méndez (1999) en su análisis cita los trabajos realizados en deportes como el baloncesto y el voleibol, hockey sala, fútbol, bádminton y tenis.

Enseñar el deporte según el currículum escolar necesita, al menos, de una concepción sociológica, también de salud y fundamentalmente educativa. Asumiendo los datos expuestos en la introducción de este trabajo y estudiando un conjunto de propuestas en la bibliografía, se puede fundamentar la necesidad de que las actividades deportivas se desarrollen en contextos que fomenten más la participación, el disfrute o la diversión, el sentimiento de competencia o de aprendizaje de habilidades y que estén más orientadas a la mejora de la salud que a los resultados de la competición (Contreras, de la Torre y Velázquez, 2001; Cruz, J., 2001; Cecchini, Méndez y Contreras, 2005; Bompa, 2005; Serrano, 2009; Smoll, F. y Smith, R., 2009); con el objetivo de mantener la motivación en los jóvenes y que contribuya a evitar, el abandono prematuro de la práctica deportiva que puede incidir en un empeoramiento de algunos factores relacionados directamente con el mantenimiento y mejora de la salud.

Promover el ejercicio físico y evitar el sedentarismo, son dos acciones concretas para la prevención, porque entre los estilos de vida asociados con la prevalencia de obesidad infantil están las actividades como ver la televisión más de 3 horas diarias y no practicar actividad deportiva. El hábito de práctica sistemática de actividad física es reducido y hay una gran porcentaje de la población escolar que es sedentaria, tanto para las actividades espontáneas como para las planificadas y reguladas por un profesional (Hernández Álvarez y Martínez Gorroño, (2007).

Por todo ello, el deporte escolar debe cambiar su concepción y sus prácticas. El aprendizaje tiene que estar orientado al conocimiento y a la práctica y actitud según las recomendaciones de los organismos internacionales (OMS, 2010). Respecto a todo ello se ha teorizado bastante y es imprescindible comenzar a detallar formas de enseñar después de estudios longitudinales.

3. Investigación.

3.1. Objetivos

En este trabajo presentamos un estudio desarrollado desde el curso 2008 – 2009 y 2009 – 2010, sobre la aplicación de modelos de enseñanza en el judo para conocer los efectos de cada uno en el aprendizaje y que los alumnos se puedan sentir competentes. Hemos comparado propuestas de métodos de enseñanza en la iniciación deportiva, aplicando la teoría a la práctica, con el objetivo de valorar e identificar los aspectos necesarios que puedan aportar mejores condiciones de aprendizaje para los alumnos.

3.2. Metodología

Se ha utilizado una metodología descriptiva con la investigación observacional, para estudiar el comportamiento de los alumnos y hacer un análisis de forma cualitativa y cuantitativa.

La variable independiente son los tres métodos de investigación utilizados y las variables dependientes son las habilidades realizadas por los alumnos y que medimos en la

planilla de observación En la tabla 1, relacionamos los tres modelos de enseñanza aplicados a cada grupo.

	MODELO DE ENSEÑANZA	ESTILO DE ENSEÑANZA
GRUPO A	Vertical con referencia a la técnica o técnico - táctico Modelo 1	Descubrimiento Guiado
GRUPO B	Vertical Estructural o táctico Modelo 2	Resolución de Problemas
GRUPO C	Técnico tradicional o técnico Modelo 3	Mando Directo

Tabla 1: Modelos y estilos de enseñanza aplicados a cada grupo.

En la tabla 2, se concretan los modelos según las propuestas de distintos autores (Devís y Sánchez Gómez, 1996; Méndez, 1999; Jiménez, 2000; Contreras, De La Torre y Velázquez, 2001; García López, 2001; Contreras, 2007):

ELEMENTOS DEL PROCESO	TÉCNICO	TÉCNICO – TÁCTICO	TÁCTICO
ALUMNO	Sujeto pasivo	Sujeto activo para desarrollar un conocimiento significativo	Sujeto activo para desarrollar un conocimiento significativo
ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS	Secuencia de aspectos técnicos considerados los más eficaces desde la perspectiva de ataque defensa	Progresión de situaciones que demandan determinadas adaptaciones técnico tácticas mediante juegos de progresiva complejidad estructural y funcional	Proceso de enseñanza desde los principios generales de los deportes de lucha con agarre y específicos del judo y con la referencia de los roles que se pueden asumir para desarrollar el comportamiento estratégico
ESTILOS DE ENSEÑANZA	Mando directo	Descubrimiento guiado	Resolución de problemas
OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE	Conseguir un dominio técnico incidiendo en los mecanismos de ejecución	Aprender los fundamentos técnicos y tácticos e identificar los principios tácticos del judo aumentando progresivamente la complejidad estructural y funcional	Conseguir un aprendizaje autónomo e intencional en cada rol enfatizando en los mecanismos de percepción y decisión
FASES	Fundamentos técnicos. Fundamentos tácticos. Combinaciones y encadenamientos. Combate.	Juegos de habilidades y capacidades básicas. Situaciones de lucha desde lo general a lo específico.	Compresión de la estructura reglamentaria básica. Comprensión de los principios generales. Comprensión del comportamiento estratégico o principios específicos del judo.
SITUACIONES DE ENSEÑANZA	Con poca similitud a la situación real de lucha. Practica reiterada en condiciones estables.	Contextualizadas con integración progresiva de los elementos estructurales del judo. La referencia son las acciones técnicas para los diferentes juegos.	Contextualizadas con la referencia de los principios generales del juego y los comportamientos estratégico o principios específicos del judo. Para organizar y desarrollar los contenidos la referencia son los roles de ataque y defensa.

Tabla 2: definición de los elementos del proceso en cada uno de los modelos de enseñanza.

3.3. Sujetos

Los participantes en este estudio son 106 alumnos y alumnas en el curso 2008-2009 y 114 en el 2009-2010 de segundo curso de la Licenciatura de Ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. El nivel de conocimiento de este deporte por parte de los alumnos es mínimo, solamente un 8 % lo practicó en alguna ocasión.

3.4. Instrumentos

La recogida de datos se desarrolla con una planilla de observación en la que se registran las frecuencias con las que se producen las distintas variables dependientes. Estas son: la iniciativa en el ataque, crear incertidumbre, control del oponente, desequilibrar y aplicar una técnica. Para establecer la validez hemos utilizado el método de la fiabilidad entre observadores, dando como resultado un nivel del 80 %. Se trata de medir el comportamiento

de los alumnos durante el estudio que ha durado 20 sesiones prácticas de una hora y media de duración. En la tabla 3 se explican cada unas de las variables dependientes (Thabot, 1999; Álamo, 2008).

PRINCIPIOS COMUNES DE LOS DEPORTES DE LUCHA				TÁCTICA INDIVIDUAL
ATAQUE	DERRIBAR E INMOVILIZAR	**CREAR INCERTIDUMBRE**	- Generando información - Ocultando información	Lucha por el agarre y una adecuada posición teniendo en cuenta: - Diferentes formas de agarrar - Desplazamientos - Combinaciones de empujar y tirar
		CONTROL DEL OPONENTE	- Con continuidad en las acciones	- Sin soltar los apoyos sobre el adversario - Combinando desplazamientos y agarres - Amagando
		DESEQUILIBRAR	- Identificando las fuerzas que aplica el adversario	- Suprimiendo los apoyos del adversario sobre nosotros, por desviación o ruptura de las fuerzas
		APLICAR UNA TÉCNICA	- Para derribar e inmovilizar	- Técnicas de segado, barrido, enganche, bloqueo, con los brazos y las piernas - Volteando al adversario - Utilizando el peso corporal - Anticipándonos a los movimientos del adversario

Tabla 3: definición de cada una de las variables observadas en la evaluación.

3.5. Diseño y análisis de los datos

Mediante el programa SPSS 14.0, se aplicó el estadístico ANOVA factorial, para conocer el efecto de cada uno de los modelos de enseñanza.

4. Resultados y discusión.

Se pueden deducir de los resultados obtenidos en la investigación dos conclusiones:

1.- Los datos evidencian que si bien los tres métodos no difieren en resultados, los sujetos que aprendieron con los modelos de enseñanza vertical con referencia a la técnica y vertical estructural, progresan desde las primeras 10 sesiones a las 10 siguientes más gradualmente, que los sujetos del método tradicional.

2.- Que los modelos de enseñanza en los que los alumnos participan en la búsqueda de soluciones a las situaciones prácticas planteadas por el profesor y éste desarrolla una propuesta sistemática e intencional basada en los fundamentos técnicos y tácticos e identifica los principios operativos del judo aumentando progresivamente la complejidad estructural y funcional; producen un mejor aprendizaje de los alumnos en el aspecto de la compresión de los principios tácticos del judo.

Por lo tanto, se pueden conseguir mejores resultados en el aprendizaje con los modelos de enseñanza para la iniciación al judo, en los que propiciamos que los alumnos tengan una participación activa mediante el método de descubrimiento guiado y resolución de problemas y se establece una progresión en la enseñanza basada en:

a) Las habilidades básicas.

b) Los principios operativos de judo y la realización de situaciones de lucha contextualizadas con el desarrollo de esquemas tácticos.

Con estos resultados, tenemos una base para la organización de un programa de enseñanza en los cursos de Técnicos Deportivos de Nivel I, II y III de la Federación de Judo y disciplinas asociadas, con el objetivo de desarrollar la mejora de las habilidades de los educadores en la iniciación al judo con los niños y niñas en edad escolar.

Es importante seguir en la aplicación de la investigación que evalúe los resultados del aprendizaje de los alumnos para conseguir favorecer la adherencia. En algunos estudios se demuestra que el deporte en sí mismo no es educativo, son las formas en las que se estructura el aprendizaje, la manera en la que los profesores o entrenadores organizan las sesiones y actividades, lo que hace posible que la experiencia de los alumnos y alumnas sea positiva en la práctica de actividades física y deportivas (Escartí, 2005).

En el informe del Parlamento Europeo se concluye que los niños y niñas no se sienten atraídos por la práctica física y deportiva debido a la forma en la que se imparten los contenidos. Las programaciones en la educación física y el deporte escolar, no proporcionan experiencias atractivas y son contrarias a los intereses de los alumnos y alumnas (Schmitt, 2007).

La competencia, la relación, la poca diversión y el conflicto de intereses son los factores que inciden en un abandono de la práctica; en los deportes de lucha con agarre, como el judo o la lucha canaria, la adecuada presentación de las actividades implica diseñar unidades didácticas en las que el proceso de enseñanza contribuya fundamentalmente a que los alumnos se sientan competentes y no vean las actividades de lucha como una praxis alejada de sus intereses y solamente para aquellos físicamente mejor dotados.

En trabajos futuros para seguir desarrollando esta investigación, es necesario aplicar metodologías de investigación mixtas, que combinen lo cuantitativo con lo cualitativo. Los cuestionarios, la evaluación del aprendizaje táctico y las entrevistas y grupos de discusión; son instrumentos para la mejora de la metodología y técnica de investigación en la valoración de los modelos de enseñanza.

En cuanto a la fiabilidad y la validez de los instrumentos de medida, en esta investigación, se obtiene el mismo tipo de medida cuando valoramos el aprendizaje adquirido y también medimos lo que pretendemos, que es, cómo hacen judo los alumnos. Sin embargo, es importante el conocimiento previo de la actividad y la experiencia, porque ello facilita la compresión que permita esta evaluación del aprendizaje con la fiabilidad y validez adecuadas.

En cuanto a distintos aspectos que se han ido observando según desarrollábamos la investigación y para trabajos futuros, es importante precisar que este tipo de estudios contribuyen a conectar la teoría con la práctica respecto a los modelos de enseñanza deportiva. Esto a su vez, permite constatar la viabilidad de la teoría respecto al cómo se presentan los modelos de enseñanza y cómo, realmente, se desarrolla la enseñanza en el aula.

Finalmente, seguir incidiendo en los aspectos de la motivación mediante la forma de organizar la enseñanza en la iniciación deportiva es prioritario. Los aspectos de relación, autonomía y el sentimiento de competencia, se pueden establecer con el método de enseñanza constatado y con las habilidades del educador.

Bibliografía.

ÁLAMO, J. M. (2008): *La iniciación al judo en la educación física escolar.* Sevilla: Wanceulen.

ARANCETA, J., PÉREZ RODRIGO, C., RIBAS, L. Y SERRA, L. (2005): Epidemiología y factores determinantes de la obesidad infantil y juvenil en España. *Revista de Pediatría de Atención Primaria, Vol. VII, Suplemento 1,* 13-20.

BOMPA, T. (2005): *Entrenamiento para jóvenes deportistas.* Barcelona: Hispano Europea.

CAVILL, N., KAHLMEIER, S. Y RACIOPPI, F. (2009): *Actividad física y salud en Europa: Conocer para actuar.* Universidad de León: Instituto de Biomedicina.

CECCHINI-ESTRADA, J. A., MÉNDEZ, A. Y CONTRERAS, O. R. (2005): *Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.

Centro de Investigaciones Sociológicas (2010): *Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010. Avance de resultados.* Madrid: Consejo Superior de Deportes. Versión electrónica: http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/noticias/DOSSIER-ENCUESTA.pdf

CERVELLÓ, E. (2000): *Una explicación de la motivación deportiva y el abandono desde la perspectiva de la Teoría de Metas: Propuestas para favorecer la adherencia a la práctica deportiva.* En Actas del I Congreso Hispano – Portugués de Psicología. Santiago de Compostela.

Consejo Superior de Deportes (2010): *Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte (A + D).* Madrid.

CONTRERAS, O. R. (2007): El problema de la obesidad infantil. Intervención didáctica en educación física. En Mendoza, N. *Condición física, habilidades deportiva y calidad de vida* (págs. 9 – 29). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

CONTRERAS, O. R., De la Torre, E. y Velázquez, R. (2001): *Iniciación deportiva.* Madrid: Síntesis.

CONTRERAS, O. R. (2007): Los modelos de enseñanza para la iniciación deportiva: estado de la cuestión. Curso de *Iniciación deportiva municipal.* 1 y 2 de junio. Las Palmas de Gran Canaria. Cabildo de Gran Canaria. Apuntes inéditos.

CRUZ, J. (2001): Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En Cruz, J. (editor): *Psicología del deporte* (pp.147 – 176). Madrid: Síntesis.

DEVÍS, J. Y SÁNCHEZ GÓMEZ, R. (1996): La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En Moreno, J. A. y Rodríguez, P. L.: *Aprendizaje Deportivo* (págs. 159-181). Universidad de Murcia.

ESCARTÍ, A. (coord.), PASCULA, C. Y GUTIÉRREZ, M. (2005): *Responsabilidad personal y social de la educación física y el deporte.* Barcelona: Graó.

GARCÍA FERRANDO, M. (2006): *Posmodernidad y Deporte: entre la individualización y la masificación.* Madrid: Consejo Superior de Deportes. Versión electrónica: http://www.csd.gob.es/csd/sociedad/encuesta-de-habitos-deportivos/encuesta-de-habitos-deportivos-2005/encuesta-de-habitos-deportivos/

GARCÍA LÓPEZ, L. M. (2001): Hacia una clasificación actualizada y unificada de los modelos alternativos de enseñanza en la iniciación deportiva. *Docencia e investigación: revista de la Escuela de Magisterio de Toledo.* Año, 26, nº 11, 31 - 42.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. Y MARTÍNEZ GORROÑO, M. E. (2007): Estilo de vida y frecuencia de práctica de actividad física de la población escolar. En Hernández Álvarez, J. L. y Velázquez, R. (coords.): *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan.* (Págs. 89-114). Barcelona: Graó.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L., MOYA, J. M. Y VELÁZQUEZ, R. (2007): Características antropométricas de la población escolar. Pautas de crecimiento. Sobrepeso, obesidad y riesgo para la salud. En Hernández Álvarez, J. L. y Velázquez, R. (coords.): *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan.* (Págs. 31-56). Barcelona: Graó.

JIMÉNEZ, F. (2000): *Estudio praxeológico de la estructura de las situaciones de enseñanza en los deportes de cooperación / oposición de espacio común y participación simultánea: balonmano y fútbol sala*. Tesis Doctoral. Departamento de Educación Física. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

MARTÍNEZ CAMACHO, A., HELLÍN, P., PAVÓN, A. Y MORENO MURCIA, J. A. (2010): Motivos de practica físico – deportiva. En: Moreno Murcia, J. A. y Cervelló, E.: *Motivación en la actividad física y el deporte.* Sevilla: Wanceulen.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007): *Censo nacional de Instalaciones deportivas 2005. España.* Madrid: Consejo Superior de Deportes.

MÉNDEZ, A. (1999): "Modelos de enseñanza deportiva. Análisis de dos décadas de investigación". *Lecturas: Educación Física y Deportes. http://www.efdeportes.com* Revista Digital. Año 4. Nº 13. Buenos Aires, Marzo.

MONTEAGUDO, M. J. (2000): El deporte escolar durante la infancia: claves para la gestación de preferencias y adquisición de hábitos deportivos. En Maiztegui, C. y Pereda, V. (coordinadoras): *Ocio y deporte escolar.* Bilbao: Universidad de Deusto.

MOSCOSO, D. Y MOYANO, E. (coord.) (2009): *Deporte, salud y calidad de vida.* Colección de estudios sociales, nº 26. Barcelona: Obra Social. Fundación "La Caixa".

Organización Mundial para la Salud (OMS) (2004): *Estrategia Mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud.* Ginebra.

Organización Mundial para la Salud (OMS) (2010): *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud.* Recuperado en julio de 2011 en http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789243599977_spa.pdf

SCHMITT, P. (2007): *Informe sobre la función del deporte en la educación.* Parlamento Europeo. Comisión de Cultura y Educación. Recuperado en diciembre de 2007 en http://www.oei.es/deporteyvalores/ES.pdf

SERRANO, J. A. (2009): Contribuciones del currículum escolar de educación física en el logro de las recomendaciones públicas de actividad física. En Arufe, V., Lera, A., Fraguela, R. y Varela, L. (editores): *La educación física en la sociedad actual* (pp. 69 – 89). Sevilla: Wanceulen.

SMOLL, F. L. Y SMITH, R. (2009): *Claves para ser un entrenador excelente.* Barcelona: Inde.

THABOT, D. (1999): *Judo óptimo. Análisis y metodología.* Barcelona: Inde.

COMPARATIVA DE DOS PRUEBAS DE VALORACIÓN DE LA CONDICIÓN FÍSICA ABDOMINAL EN SECUNDARIA: PROPUESTA Y APLICACIÓN EN ENTORNOS EDUCATIVOS

Bermejo JL[1], Menescardi C[1], Estevan I[2], Falco C[3]
[1] *Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.*
[2] *Departamento de Gestión y Ciencias Aplicadas de la Universidad Católica de Valencia*
[3] *Departamento de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Católica de Valencia.*

Resumen.

Diversos estudios señalan que el fortalecimiento abdominal puede constituir un riesgo de desestabilización raquídea en la zona lumbar cuando es realizado de forma incorrecta, teniendo en cuenta tanto los beneficios como los posibles riesgos que supondría la práctica diaria sistematizada en escolares. El presente estudio tiene por objeto analizar el test más adecuado, prueba abdominal tradicional (batería Eurofit) o propuesta alternativa (Rodríguez-García, López-Miñarro, Canteras, 2002) para evaluar la musculatura flexora del tronco, así como aportar una baremación alternativa acorde a la prueba utilizada y las características de los participantes. Para ello, se describen los resultados obtenidos en una prueba abdominal alternativa (Rodríguez-García, 2002) sobre una muestra de estudiantes de secundaria, comparando los resultados con los obtenidos en la prueba abdominal tradicional (Batería Eurofit).

Palabras clave: test, deporte escolar, evaluación.

1. Introducción.

En el ámbito de la Educación Física escolar una de las herramientas más utilizadas en la evaluación son los test de condición física. Blázquez (1997) define los tests como una *situación experimental y estandarizada, que sirve de estimulo a un comportamiento*. Uno de los test más empleados, validados y estandarizados, por el Consejo de Europa (ICEFD) es la Batería Eurofit, cuyo objetivo es la evaluación de la aptitud física en los escolares europeos.

Diversos estudios (Axler y McGill, 1997; McGuill, 2007; Escamilla et al., 2006) demuestran que siendo el fortalecimiento abdominal un componente básico en programas de ejercicio físico para la salud, puede constituir un riesgo de desestabilización raquídea en la zona lumbar cuando es ejecutado de forma incorrecta. Entre estos ejercicios destaca la incorporación del tronco, ejercicio que activa la musculatura flexora coxofemoral (López-Miñarro, 2000; López-Miñarro y Rodríguez, 2001; 2000) y adolece de una función específica y correcta de los músculos abdominales, pudiendo provocar, incluso, con su repetición sistemática, repercusiones en las estructuras osteoarticulares del raquis dorso-lumbar (López-Miñarro, 2000). Además, diversos autores (Andersson et al, 1997; Gusi & Fuentes, 1996; Macfarlane, 1993; Monfort, 2000) concluyen que la fijación de pies durante la incorporación aumenta la actividad de los flexores coxofemorales así como la implicación del tibial anterior.

No obstante, parece ser que existe una prueba alternativa (Rodríguez-García, 2002) que inhibe la participación de otra musculatura que no sea la abdominal, además de ser menos

lesiva para el raquis, debido que únicamente se permite la flexión del tronco 30º (Sartí, Monfort, Fuster y Villaplana, 1996). En este sentido el objetivo del presente estudio es comparar ambos test sobre una muestra de estudiantes de Secundaria, en cuanto al número de repeticiones para presentar una baremación alternativa y analizar la percepción subjetiva del esfuerzo (RPE) que tienen los alumnos tras la realización de ambos tests.

2. Material y método

Participantes

En el estudio participaron un total de 71 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller. En concreto, 20 alumnos (28,2%) de tercero de ESO, 15 alumnos (21,1%) de cuarto de ESO y 36 alumnos (50,7%) de primero de Bachiller. La Tabla 1 muestra la distribución de la muestra según sexo y nivel educativo.

Tabla 1. **Principales características de la muestra analizada**

	Total	3º ESO	4º ESO	1º Bachiller
Total	71 (100,0%)	20 (100,0%)	15 (100,0%)	36 (100,0%)
Según sexo				
Varones	36 (50,7%)	8 (40,0%)	8 (53,3%)	20 (55,6%)
Mujeres	35 (49,3%)	12 (60,0%)	7 (46,7%)	16 (44,4%)

Método

Para evitar el efecto fatiga y el efecto aprendizaje, ambas pruebas se distanciaron 7 días y se contrabalancearon el orden de realización, mediante un .proceso aleatorio.

Descripción de la prueba de abdominales, PT (Batería Eurofit o Prueba tradicional)

A la voz de "ya" el sujeto elevará el tronco, sentándose y tocando con los codos en los muslos o en las rodillas de forma que los brazos se mantengan horizontales y volviendo a la posición de tendido con el apoyo lumbar en la colchoneta (sin ser necesario apoyar los hombros) lo que constituye una repetición. El ejercicio consiste en realizar el mayor número de repeticiones ininterrumpidas en el tiempo máximo de un minuto, contado a partir de la primera repetición.

Posición de partida **Posición elevada**

Fig. 1 y 2. Posicion de partida y elevada de la prueba de abdominales de la Batería Eurofit.

Descripción de la prueba de abdominales alternativa, PA (Rodríguez-García, 2002).

El sujeto iniciará el test tumbado decúbito supino sobre una colchoneta semirrígida, apoyando los pies en un plano vertical de pared o espaldera y formando 120º en la articulación de la cadera. En cada movimiento el sujeto deberá contactar en el descenso con el dorso de las manos en la superficie de la colchoneta y en la subida con los codos en los muslos. El test dura un total de un minuto.

Posición de Partida **Posición Final**

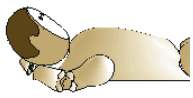


Fig. 3 y 4. Posicion de partida y elevada, prueba de abdominales alternativa (Rodriguez- García, 2002).

Al finalizar el test se registró el número de repeticiones y acto seguido se les paso el cuestionario de percepción subjetiva del esfuerzo o escala de Borg, método estándar para evaluar el esfuerzo percibido de la intensidad en el ejercicio (Borg et al., 1985, Noble et al., 1983). Este cuestionario consta de 3 ítems en el que se le pide al sujeto que indique el grado de intensidad o fatiga percibida (siendo 0 “Nada” y 10 “Extremadamente pesado”) en el abdomen, en las piernas y en la zona lumbar. Estas preguntas se les formulaban para saber el grado de activación de los músculos abdominales, del recto anterior del cuadriceps, o la posible tensión que el psoas-ilíaco les pudiera producir en la zona lumbar. Todas las respuestas eran registradas para su posterior análisis estadístico.

3. Análisis estadístico

Debido al reducido tamaño muestral y a la naturaleza de las variables se han utilizado la prueba W de Wilcoxon de comparación de dos muestras relacionadas para comparar los datos de ambas pruebas. Para comparar los datos según el género se utilizó la prueba U de Mann-Whitney de comparación de dos muestras independientes. En todas las comparativas se aceptó un nivel de significación de $\square = 0.05$ ($p < 0{,}05$). Finalmente, para el cálculo de los límites de los intervalos para cada una de las notas se ha utilizado la transformación de la puntuación límite de la prueba de la batería EUROFIT a la nueva escala de la prueba alternativa, utilizando como función de transformación la semisuma del cambio de escala no robusto (basado en medias y desviaciones típicas) y el cambio de escala robusto (basado en medianas y rangos intercuartílicos). Por ejemplo, supongamos que para un nivel educativo y sexo determinado tenemos una nota concreta cuando el valor de la prueba de la batería EUROFIT se encuentra entre dos valores A y B. Lo que se ha llevado a cabo es una transformación de estos valores A y B en nuevos valores A’ y B’, de forma que:

$$A' = \frac{1}{2}\left(\left(m_1 + s_1 \frac{A - m_2}{s_2}\right) + \left(med_1 + RIQ_1 \frac{A - med_2}{RIQ_2}\right)\right)$$

$$B' = \frac{1}{2}\left(\left(m_1 + s_1 \frac{B - m_2}{s_2}\right) + \left(med_1 + RIQ_1 \frac{B - med_2}{RIQ_2}\right)\right),$$

donde m_1 y s_1 representan la media y desviación típica de los resultados de la prueba de la batería EUROFIT, m_2 y s_2 representan la media y desviación típica de los resultados de la prueba alternativa, med_1 y RIQ_1 representan la mediana y el rango intercuartílico (diferencia entre el tercer y el primer cuartel) de los resultados de la prueba de la batería EUROFIT, y med_2 y RIQ_2 representan la mediana y el rango intercuartílico de los resultados de la prueba alternativa.

En todo caso se estableció un intervalo de confianza del 95%. Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS 18 para Windows (SPSS Inc, Chicago, IL, USA).

4. Resultados.

4.1. Análisis diferencial según la prueba.

Número de repeticiones

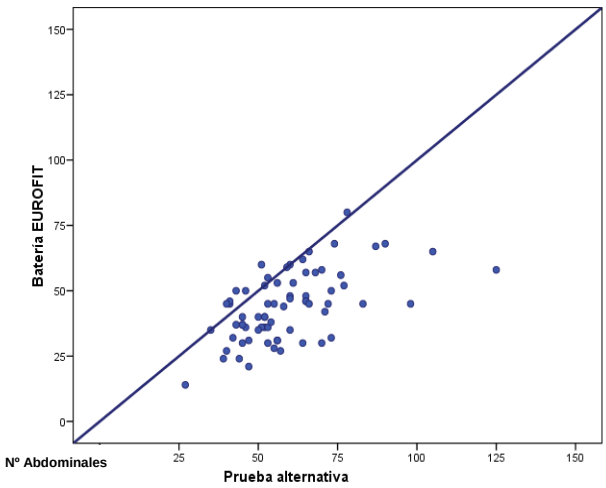
Los resultados de la W de Wilcoxon muestran un mayor número de repeticiones en la prueba alternativa (M = 59,1) que en la prueba tradicional (M = 43,9) (p < 0,001). Atendiendo al nivel educativo, los resultados muestran un mayor numero de repeticiones en la prueba alternativa que en la prueba tradicional tanto en el curso de 3º de la ESO; (M = 65,2 vs M = 39,6; p < 0,001), para 4º de la ESO (M = 55,1 vs M = 44,1; p < 0,003) y 1º de Bachiller (M = 57,6 vs M = 46,2; p < 0,001).

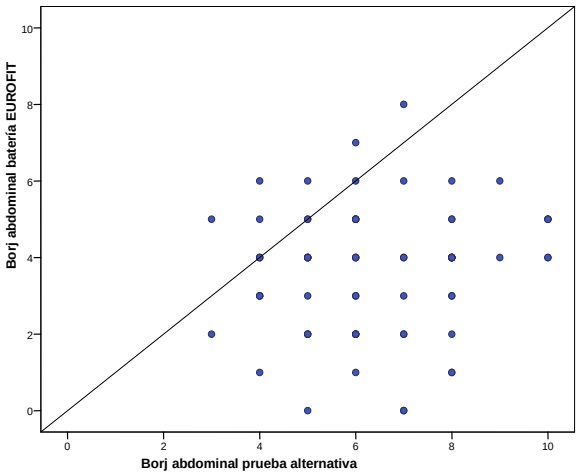
Percepción subjetiva del esfuerzo o Escala de Borg

Los resultados de la W de Wilcoxon muestran que la percepción de esfuerzo es mayor en la musculatura abdominal cuando se realiza la prueba alternativa (M = 6,4) que cuando se realiza la prueba tradicional (M = 3,7) (p < 0,001). Por el contrario, cuando se realiza la prueba tradicional los sujetos muestran una mayor percepción de esfuerzo en la zona de las piernas y zona lumbar. En concreto, la percepción del esfuerzo de la zona de las piernas de la prueba tradicional (M = 7 vs M = 0,3) la alternativa (p < 0,001)**.** Y para la zona lumbar (M = 4,5 vs M = 0,9; p < 0,001),

Por niveles educativos, la percepción subjetiva del esfuerzo en la zona abdominal durante la realización de la prueba alternativa es mayor que en la tradicional en todos los cursos: 3º de la ESO (M = 6,5 vs M = 3,4; p < 0,001), 4º de la ESO (M = 6,7 vs M = 4; p < 0,002) y 1º de Bachiller (M = 6,3 vs M = 3,7; p < 0,001).

Por el contrario, estas diferencias a favor de la prueba tradicional en la zona de las piernas son de (M = 6,6 vs M = 0,4; p < 0,001) para el curso de 3º de la ESO; (M = 6,3 vs M = 0,1; p < 0,001) para 4º de la ESO y; (M = 7,6 vs M = 0,4; p < 0,001) para 1º de Bachiller, y en la zona lumbar de (M = 3,7 vs M = 1,1; p < 0,018) para el curso de 3º de la ESO; (M = 4,9 vs M = 0,7; p < 0,001) para 4º de la ESO y; (M = 4,9 vs M = 0,9; p < 0,001) para 1º de Bachiller.





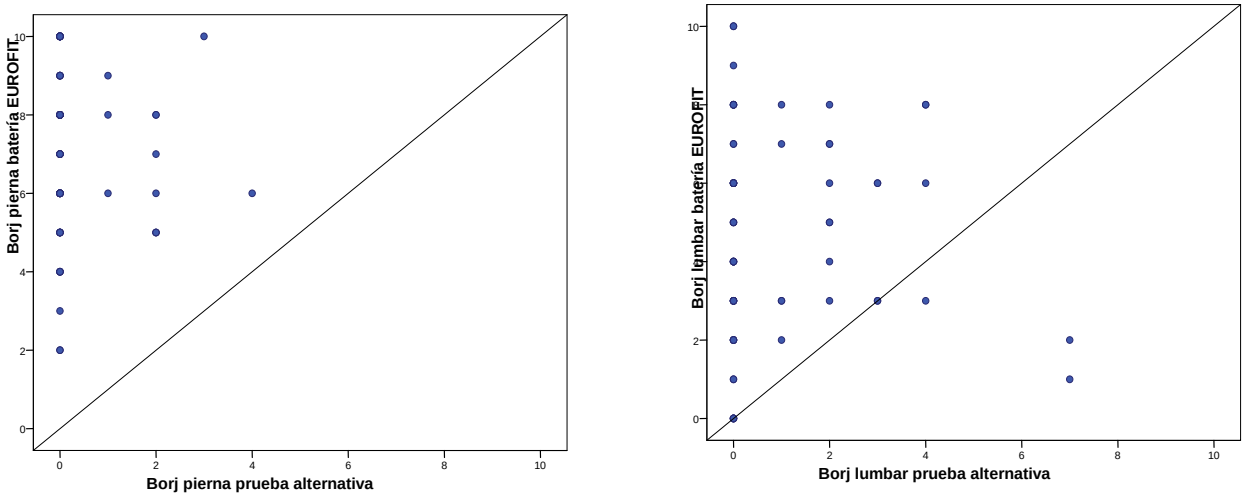


Figura 5. Comparación del número de abdominales y de la percepción subjetiva del esfuerzo para ambas pruebas.

La figura 5 representa los diagramas de dispersión de los valores observados para ambas pruebas junto con la bisectriz del primer cuadrante (que representa la igualdad entre ambas pruebas). En la figura superior izquierda podemos ver que en la mayoría de alumnos se obtiene un número de abdominales superior en la prueba alternativa, existiendo además una importante correlación positiva entre ambas medidas (r = 0,58, p < 0,001). Respecto a la percepción de esfuerzo en la zona abdominal, la prueba alternativa obtiene valores mayores. En cambio para las otras dos zonas (pierna y lumbar) los valores son mayores en la prueba tradicional (batería EUROFIT), al observarse la mayoría de puntos sobre la bisectriz que marca la igualdad de ambas pruebas.

Género

En función del género, la prueba U de Mann-Whitney, tal como puede observarse en la tabla 2, no mostró diferencias significativas cuando se compararon el número de abdominales alcanzado en ambas pruebas por chicos y chicas (p > 0,42). El análisis comparativo por géneros no se realizó en los diferentes niveles educativos al no disponer de suficiente muestra.

La percepción de esfuerzo es mayor en los abdominales cuando se realiza la prueba alternativa en ambos géneros. No existen diferencias significativas en la percepción subjetiva del esfuerzo en la escala de Borg abdominal entre géneros (p < 0,39).

En referencia a las piernas (p < 0,45) y a la zona lumbar (p < 0,67) los resultados no arrojaron diferencias significativas entre géneros en la percepción subjetiva del esfuerzo de estas zonas. Sin embargo la prueba de Wilcoxon nos muestra que la percepción de esfuerzo es mayor en las piernas y en la zona lumbar cuando se realiza la prueba de abdominales tradicional tanto en chicos como en chicas.

Tabla 2. Resultados en función del género del sujeto.

		Total Media	IC (95%)	Chicos Media	IC (95%)	Chicas Media	IC (95%)	*p*-valor
Nº abdominales	PT	43,9	(40,8 - 46,9)	52,4	(48,7 – 56,0)	35,1	(32,4 - 37,8)	
	PA	59,1	(55,2 - 63,1)	67,6	(61,8 - 73,5)	50,7	(47,1 - 54,2)	
	DIF	15,1	(11,8 - 18,4)	14,7	(9,4 – 20,0)	15,5	(11,5 - 19,6)	0,417

Borj Abdo-minales	PT	3,7	(3,3 - 4,1)	3,5	(3,0 - 4,1)	3,8	(3,3 - 4,4)	
	PA	6,4	(6,0 - 6,8)	6,4	(5,8 – 7,0)	6,3	(5,8 - 6,9)	
	DIF	2,7	(2,2 - 3,3)	2,9	(2,2 - 3,6)	2,5	(1,7 - 3,3)	0,393
Borj Piernas	PT	7,0	(6,5 - 7,5)	7,2	(6,5 - 7,9)	6,8	(6,1 - 7,5)	
	PA	0,3	(0,1 - 0,5)	0,4	(0,1 - 0,7)	0,3	(0,0 - 0,5)	
	DIF	-6,7	(-7,2 -6,1)	-6,8	(-7,6 - -6,0)	-6,5	(-7,2 - -5,8)	0,450
Borj Lumbar	PT	4,5	(3,9 - 5,1)	4,6	(3,7 - 5,5)	4,5	(3,7 - 5,4)	
	PA	0,9	(0,5 - 1,3)	1,1	(0,5 - 1,7)	0,7	(0,3 - 1,1)	
	DIF	-3,6	(-4,4 -2,9)	-3,5	(-4,6 - -2,3)	-3,8	(-4,7 - -3,0)	0,673

Nota*:* PA (prueba alternativa de Rodríguez-García), PO (prueba de la batería EUROFIT), DIF (diferencia entre la prueba alternativa y la prueba de la batería EUROFIT)

Propuesta alternativa de baremación de la escala alternativa.

4.2 Calificaciones

La batería Eurofit califica a partir del resultado obtenido (número de abdominales) en la prueba de abdominales, asignándole a cada sujeto una nota en función de su nivel educativo y género. La tabla 3 muestra las notas observadas para la prueba de la batería EUROFIT y la codificación propuesta para la nueva prueba alternativa para cada uno de los niveles educativos y género. Por ejemplo, a partir de los datos observados en 20 chicos de 1º Bachiller se ha propuesto una nueva escala de notas asociada a la prueba alternativa con una nota media y un porcentaje de suspensos similar a la obtenida con la prueba de la batería EUROFIT. Lo mismo ocurre para los datos observados en 8 varones de 4º ESO, con los que obtenemos una nueva escala de notas asociada a la prueba alternativa con una nota media prácticamente igual a la obtenida con la prueba de la batería EUROFIT y un porcentaje de suspensos algo menor. En cambio en los alumnos de 3º ESO el procedimiento propuesto da lugar a límites superiores de la nueva escala que no están bien acotados al tener una desviación típica y rango intercuartílico muy grandes, debido a que se ha observado un valor extremo que afectan a las estimaciones (un chico ha obtenido 135 abdominales con el nuevo método). Por tanto vamos a utilizar para la clasificación la misma escala obtenida para los chicos de 4º ESO. En este caso el ajuste no es todo lo bueno que quisiéramos debido a que la muestra obtenida en este estrato se comporta de forma anómala del resto, con valores mucho mayores en la prueba alternativa respecto al resto de cursos. La tabla 3 muestra también el ajuste en mujeres para cada uno de los tres niveles educativos. Por ejemplo, para las 16 mujeres de 1º Bachiller analizadas obtenemos una escala numérica alternativa con valores similares en cuanto a nota media y porcentaje de suspensos. Para las mujeres de 4º ESO tenemos problemas de ajuste debido a que únicamente se han observado 7 chicas, sobre las que tenemos una que ha obtenido un valor mucho mayor que el resto en la nueva prueba. Por ello se ha utilizado la misma escala que la obtenida para las 12 mujeres de 3º ESO, con las que obtenemos una nueva clasificación que da lugar a porcentajes de evaluación similares a los de la prueba de la batería EUROFIT.

Nota	Prueba Tradicional (batería EUROFIT) L.Inf	L.Sup	Casos	Prueba Alternativa (Rodríguez-García) L.Inf	L.Sup	Casos	Prueba Tradicional (batería EUROFIT) L.Inf	L.Sup	Casos	Prueba Alternativa (Rodríguez-García) L.Inf	L.Sup	Casos
Varones 1º Bachiller							**Mujeres 1º Bachiller**					
0	-	29	0	-	36	0	-	4	0	-	11	0
1	30	34	1	37	41	1	5	9	0	12	17	0
2	35	39	1	42	46	0	10	15	1	18	24	0
3	40	43	1	47	50	0	16	25	1	25	36	1
4	44	49	4	51	57	5	26	35	5	37	47	7
5	50	53	1	58	61	3	36	41	5	48	54	3
6	54	57	3	62	65	3	42	46	3	55	60	3
7	58	59	1	66	67	1	47	51	1	61	66	1
8	60	63	3	68	71	2	52	56	0	67	72	1
9	64	67	2	72	75	1	57	59	0	73	75	0
10	68	-	3	76	-	4	60	-	0	76	-	0
Nota media			6,2			6,3			4,7			4,9
% suspensos			35			30			44			50
Varones 4º ESO							**Mujeres 4º ESO**					
0	-	29	0	-	32	0	-	4	0	-	7	0
1	30	34	1	33	38	0	5	9	0	8	14	0
2	35	39	0	39	45	1	10	15	0	15	20	0
3	40	43	0	46	50	0	16	25	0	21	36	1
4	44	47	3	51	55	2	26	35	2	37	51	4
5	48	49	0	56	58	1	36	41	3	52	60	1
6	50	53	2	59	63	2	42	46	2	61	68	0
7	54	57	1	64	68	1	47	51	0	69	75	1
8	58	61	1	69	73	0	52	56	0	76	83	0
9	62	65	0	74	79	0	57	59	0	84	91	0
10	66	-	0	80	-	1	60	-	0	92	-	0
Nota media			5,0			5,5			5,0			4,4
% suspensos			50			38			29			71
Varones 3º ESO							**Mujeres 3º ESO**					
0	-	29	0	-	32	0	-	4	0	-	7	0
1	30	34	1	33	38	0	5	9	0	8	14	0
2	35	39	0	39	45	0	10	13	0	15	20	0
3	40	43	0	46	50	0	14	23	1	21	36	0
4	44	47	3	51	55	0	24	33	7	37	51	7
5	48	49	0	56	58	0	34	39	2	52	60	3
6	50	53	2	59	63	0	40	44	1	61	68	0
7	54	57	0	64	68	1	45	49	0	69	75	2
8	58	61	1	69	73	1	50	54	1	76	83	0
9	62	65	1	74	79	1	55	59	0	84	91	0
10	66	-	0	80	-	3	60	-	0	92	-	0
Nota media			5,3			9,0			4,6			4,8
% suspensos			50			0			67			58

Tabla 3. **Puntuaciones para ambas pruebas.**

5. Discusión.

El objetivo del presente estudio era analizar el test abdominal más adecuado entre la prueba tradicional (batería Eurofit) o la propuesta alternativa (Rodríguez-García, 2002), para evaluar la musculatura flexora del tronco, así como aportar una baremación alternativa acorde a la prueba utilizada y las características de los participantes. En el estudio participaron un total de 71 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller. Según los resultados de nuestro estudio podemos decir que la prueba alternativa diseñada por (Rodríguez-García, 2002) es una prueba valida para la evaluación de la musculatura abdominal de los alumnos de ESO y Bachiller. Además los resultados mostraron que todos los alumnos testados realizaron un mayor número de repeticiones en la prueba alternativa que en la tradicional. Además la prueba alternativa produce una percepción subjetiva del esfuerzo mas localizada en la zona abdominal, pudiendo de esta forma valorar de forma correcta este grupo muscular sin enmascarar la implicación de otros grupos musculares como sucede en la prueba tradicional.

Sin duda, la parte más importante de nuestro estudio se centra en la calidad de los ejercicios propuestos para medición de la fuerza abdominal. Parece que la prueba tradicional de la Batería Eurofit muestra un claro componente de actividad muscular tanto abdominal como en la musculatura de la espalda y las piernas. Esta apreciación subjetiva de los sujetos tiene una clara explicación anatómica y funcional. Está documentado que el típico ejercicio de incorporaciones (prueba tradicional de la Batería Eurofit) involucra de manera agonística los núcleos articulares de la cadera y la columna vertebral, esto implica que para realizar dicho movimiento los músculos flexores de la cadera van a intervenir de manera sustancial. Es conocido que tanto el recto anterior del cuádriceps, como el sartorio son músculos ubicados en la parte anterior del muslo y que en sinergia facilitarán la flexión de la cadera, siendo este el motivo por el que se notará tensión en dicha zona cuando tales movimientos (esfuerzos) son realizados.

A su vez, el músculo flexor de la cadera por excelencia es el psoas-ilíaco (psoas mayor y menor e ilíaco), este músculo tiene su origen desde la superficie lateral de la vértebra dorsal doce hasta la cuarta vértebra lumbar y desde las apófisis costiformes de todas las vértebras lumbares. Dicho origen provoca que, cuando se realiza la incorporación (prueba tradicional) se deba traccionar de la zona lumbar desde los miembros inferiores, siendo conocido como dicha tracción provoca una acentuación de la lordosis lumbar, un estrés de cizalla de las vértebras de la región e incluso una posible degeneración de la zona si el volumen de ejercitación es excesivamente alto, siendo en consecuencia estos mecanismos los que pueden explicar la tensión que también se siente en dicha región cuando tal prueba es realizada (Escamilla et al., 2006).

También tenemos que tener en cuenta que la reiteración frecuente de este tipo de movimientos, como suele suceder cuando sistemáticamente se prepara un ejercitante para mejorar su rendimiento, va a provocar una acentuación de la lordosis lumbar por el exceso de ejercitación sobre músculos ya de por si excesivamente tónicos por el trabajo diario (i.e. andar) como es el psoas-ilíaco (Axler y McGill, 1997; McGuill, 2007). Esta hiperlordosis podría provocar a su vez una menor tolerancia ante las cargas que habitualmente debe soportar el raquis y por tanto incidir en un aumento en el riesgo de sufrir una lesión localizada (Colado y Chulvi, 2008).

En consecuencia todas estas razones pueden llevar a concluir que la prueba tradicional, además de no medir de manera totalmente específica la musculatura flexora del tronco, lleva asociados riesgos inherentes a su práctica frecuente. Desde esta argumentación se puede comprender porqué con la prueba alternativa la percepción del esfuerzo se ubica prioritariamente en la región abdominal y no en los muslos y región lumbar, demostrándose así de manera indirecta la especificidad de dicha prueba respecto la tradicional (Colado y Llana, 2003). Además si se piensa en la salud estructural de las personas que sistemáticamente van a realizar tal tipo de prueba con sus respectivos periodos de entrenamiento preparatorio, existen evidencias que correlacionan una mejor marca con una menor probabilidad de lesiones en la región lumbar (McGill, 2007), hecho que, dada la mayor expectativa del ejercicio de los niños durante toda su etapa de formación, sin olvidar que nos encontramos ante personas en etapa de maduración y crecimiento, hace que nos decantemos por la prueba alternativa validada por Rodríguez-García.

En la muestra analizada no aparecieron diferencias significativas entre géneros, siendo inherentes estas diferencias acrecentándose conforme pasan los años. Si analizamos estudios previos (i.e., Sinaki et al., 2001) podemos observar que en el tren superior (e.g., extensores de la espalda) las mujeres jóvenes (de 20-40 años) tienen un 64% menos de fuerza y en mujeres mayores (50 años) tienen un 50% menos de fuerza que los hombres. Según Borges (1989) las diferencias de género pueden llegar a ser entre un 40% y un 80%. Muy posiblemente el grupo muscular testado (abdominal) no esté tan influenciado por estas diferencias de género al tratarse de un grupo muscular cuya principal función es de mantenimiento postural y transmisión de fuerzas. Asimismo, al no haberse testado la fuerza máxima (tanto la prueba oficial como la alternativa miden la fuerza resistencia) no se ponga de manifiesto las citadas diferencias.

Parece, a tenor de los datos recogidos y de la literatura analizada, que la prueba de abdominales tradicional (Batería Eurofit) puede ser mejorada para evitar riesgos serios sobre la salud músculo-esquelética de los participantes en los test de condición física que se realizan en los colegios y más teniendo en cuenta que son personas en fase de crecimiento y maduración. La prueba de abdominales alternativa (Rodríguez-García) puede ser adecuada para satisfacer los objetivos propuestos en la Batería Eurofit. Por tanto, se ha propuesto una metodología para obtener una nueva escala de puntuaciones basada en la prueba alternativa, que necesita de un estudio con un mayor número de casos para su correcta calibración.

No debemos olvidar que, pese a que la perspectiva metodológica basada en la participación hoy cuente con el favor de muchísimos profesionales, existe una dimensión o una manera de entender la Educación Física basada en el rendimiento y que esta es del todo lícita. Tinning (1996) ya planteaba esa dicotomía en el mundo de la actividad física y el deporte cuando distinguía entre dos grandes discursos: El *Discurso del Rendimiento* vs. El *Discurso de la Participación*. El objetivo de este trabajo no es entrar en valoraciones acerca de qué discurso es mejor o peor. Sin embargo, creemos estar en la obligación de ofrecer los mecanismos necesarios para que los docentes que se decanten por el control y valoración cuantitativa, lo hagan desde la confianza que imprime el conocer todas las herramientas de las que dispone de manera que su elección fomente hábitos saludables y que no ponga en riesgo la salud de los aprendices.

6. Conclusiones.

- La prueba abdominal tradicional (Batería Eurofit) muestra una fácil aplicación en todos los casos analizados.
- Los sujetos en la prueba abdominal tradicional refieren esfuerzo subjetivo mayor en las piernas y lumbares siendo el esfuerzo que perciben significativamente menor en la zona abdominal.
- La prueba abdominal alternativa (Rodríguez-García, 2002) fue asimilada sin problemas reseñables por los sujetos testados.
- Al contrario que en la prueba tradicional, en la prueba alternativa, los sujetos percibieron el esfuerzo subjetivo principalmente en la zona abdominal.
- La prueba alternativa ofrece una baremación buena y fiable para los profesionales de la Educación Física.

Referencias Bibliográficas.

ANDERSSON, E.A., NILSSON, J., MA, Z., & THORSTENSSON, A. (1997). Abdominal and hip flexor muscle activation during various training exercises. *European Journal of Applied Physiology*, *75,* 115-123.

AXLER, C.T. & MCGILL, S.M. (1997). Low back loads over a variety of abdominal exercises: searching for the safest abdominal challenge. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 29(6),* 804-810.

BLÁZQUEZ–SÁNCHEZ, D. (1997). *Evaluar en educación física*. Barcelona: INDE.

Borges, O. (1989). Isometric and isokinetic knee extension and flexion torque in men and women aged 20-70. *Scandinavian Journal of Rehabilitation Medicine*, *21(1)*, 45-53.

COLADO, J.C. & CHULVI, I. (2008). *Criterios para la planificación y el desarrollo de programas de acondicionamiento muscular en el ámbito de la salud.* En Rodríguez PL (coord.), Acondicionamiento muscular en salas de musculación. Bases científico-médicas para un ejercicio físico saludable. Panamericana Científico-Médica: Madrid, 91-127.

COLADO, J.C. (2004). *Fitness en las salas de musculación.* 3ª Edición. Barcelona: INDE.

ESCAMILLA, R.F., BABB, E., DEWITT, R., JEW, P., KELLEHER, P., BURNHAM, T., BUSCH, J., D'ANNA, K., MOWBRAY, R.E., & IMAMURA, R.T. (2006). Electromyographic analysis of traditional and nontraditional abdominal exercises: implications for rehabilitation and training. *Physical Therapy*, *86,* 656-671.

FAUL, F., ERDFELDER, E., LANG, A.G., & BUCHNER, A.. (2003). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, *39*, 175-191.

FRAILE-ARANDA, A. (2004). *Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de Educación Física.* En A. Fraile (Coord.) *Didáctica de la Educación Física: Una perspectiva crítica y transversa*l. Madrid. Biblioteca Nueva, 291-312.

LLANA, S. & COLADO, J.C. (2003). Ejercicios para el entrenamiento de la musculatura flexora del tronco en el medio acuático. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 73, 86-100.

LÓPEZ-MIÑARRO, P.A. & RODRÍGUEZ, P.L. (2001). Ejercicios desaconsejados para la columna vertebral y alternativas para su corrección. *Selección. Revista Española de Medicina de la Educación Física y el Deporte, 10(1)*, 9-19.

LÓPEZ-MIÑARRO, P.A. & RODRÍGUEZ, P.L. (2002). Prescripción de ejercicio físico para el fortalecimiento de la musculatura abdominal. *Selección. Revista Española de Medicina de la Educación Física y el Deporte 2(11),* 55-62.

LÓPEZ-MIÑARRO, P.A. (2000). *Ejercicios desaconsejados en la actividad física. Detección y alternativas.* Barcelona: INDE.

MACFARLANE, PA. (1993). Out with the sit-up, in with the curl-up! *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62-66.

MCGUILL, S. (2007). *Low back disorders: evidence-based prevention and rehabilitation*. Human Kinetics: Champaign, IL.

MONFORT, M. (2000). *La estabilización del tronco como fin para la práctica de la actividad física saludable*. En: Educación Física y salud. Actas del II Congreso Internacional de Educación Física. Jérez: FETE-UGT Cádiz, 625-633.

RODRÍGUEZ, P.L.; LÓPEZ, P.A. Y CANTERAS, M. (2002). Fiabilidad intra e interexploradores y validez de una prueba de evaluación de la fuerza-resistencia de la musculatura abdominal. III Congreso Nacional de Medicina del Deporte. Cartagena.

SARTI, M. A., MONFORT, M., FUSTER, M. A., & VILLAPLANA, L. A. (1996). Muscle activity in upper and lower rectus abdominis during abdominal exercises. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation,* 77, 1293-1297.

SINAKI, M, NWAOGWUGWU, NC, PHILLIPS, BE, & MOKRI, M. (2001). Effect of gender, age, and anthropometry on axial and appendicular muscle strength. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation,* 80, 330-338.

MODIFICACIÓN TEMPORAL DE LAS RUTINAS DE TIROS LIBRES EN BALONCESTO

1. Introducción y hipótesis,

Por tratarse de un deporte colectivo, los jugadores de baloncesto han de desarrollar recursos para el ataque y la defensa, tanto de forma individual como colectiva. Dentro del juego de ataque en baloncesto, el tiro libre supone una parcela que depende exclusivamente de los recursos individuales. Sin embargo, el tiro libre podría acercase mucho más a una modalidad cerrada, en la que no intervienen factores extrínsecos al deportista (tales como viento, rivales, etc…)

Las rutinas pueden ayudar a estructurar el tiempo antes de la función, por lo que cuando es el momento para llevarla a cabo, los atletas están preparados mentalmente (Weinberg y Gould, 2003). Schmidt (1982) también sugirió que la rutina del tiro puede ser una manera de reactivar el estado apropiado fisiológica y mental antes de cada disparo, lo que aumenta las posibilidades de un desempeño exitoso. Schmidt y Pimienta (1998) apoyan esta idea al afirmar que los comportamientos de "rutina" ayudan mejorar el rendimiento al obtener el atleta preparación para la tarea en cuestión.

En la práctica, el control de algunas variables psicológicas parece ser fundamental para poder traducir la técnica individual de lanzamiento en resultados, como se desprende de las investigaciones centradas en mejorar el acierto o la técnica (Larumbe, 2001) Muchos han sido los estudios dedicados a analizar la rutina de tiro libre en baloncesto:

Wrisberg y Anshel (1989) compararon la efectividad de varias estrategias cognitivas: la práctica en imaginación, la relajación y ambas estrategias conjuntamente. Hallaron que el mejor rendimiento correspondía al grupo que combinó las dos estrategias.

Coloma, Buceta y Rubio de Lemus (1990), sin embargo, encontraron cierta relación entre un aumento del nivel de activación con la mejora del rendimiento en el tiro libre, al introducir distintos niveles de castigo contingentes a los errores, teniendo en cuenta que esta relación se produce a partir de un cierto nivel de habilidad previa.

También se han realizado algunos estudios sobre la percepción de autoeficacia, la satisfacción con el resultado y el rendimiento, en los que se emplearon técnicas como el establecimiento de objetivos, relajación y entrenamiento en imaginación o visualización, pero estos estudios adolecen, en general, de una muestra escasa de participantes.

De forma más cercana a la ejecución, algunos estudios se han preocupado por observar la relación entre las conductas previas al lanzamiento y el resultado de la ejecución. En este sentido, Kovar y VanPelt (1991) comprobaron el uso de un mnemónico de las primeras letras de una técnica usando una palabra clave. Con el uso de este mnemónico, mejoró la adquisición de la técnica pero no el acierto (mejoraron los porcentajes de tiro, pero sin encontrar diferencias significativas)

También, existen estudios centrados en la ejecución que han observado la presencia de conductas preliminares al tiro, que pueden ser patrones irrelevantes de cara al procedimiento de tiro, pero que podrían ser conductual o psicológicamente relevantes. Lobemeyer y Wasserman (1986) realizaron una investigación en la que comparaban, en un grupo de deportistas, el acierto en los tiros libres cuando utilizaban sus conductas preliminares habituales antes de cada tiro, y sin esas conductas. El acierto fue mayor cuando se realizaban las conductas preliminares. Los autores consideran que más que ser conductas supersticiosas, estas conductas preliminares aparecen para contribuir al acierto en el tiro. Más tarde, Gayton et al. (1989), con el mismo objetivo, diseñaron un estudio similar, pero planteando una situación competitiva, y encontraron diferencias aún mayores que los anteriores.

Así, Predebon y Docker (1992), pusieron a prueba la utilización de una rutina en tres condiciones: sin utilizar rutina previa, utilizando una rutina física, y utilizando una rutina que combina conducta imaginada y física. El rendimiento fue mayor en la condición de rutina imaginada que en la de rutina física, y ésta a su vez fue mayor que la condición que no empleó rutina.

Por último, Wrisberg y Pein (1992), llevaron a cabo un estudio exploratorio con deportistas profesionales (de NCAA, liga universitaria americana) teniendo en cuenta la duración de la rutina. Estos encontraron una correlación negativa entre la variabilidad en la duración del intervalo previo al lanzamiento y el número de tiros libres acertados. En nuestro estudio, el de Wrisber y Pein (1992) y el estudio de Button, McLeod, Sanders y Coleman (2003), aplicado al tiro libre en baloncesto, en el que determinaron que la variabilidad del movimiento de las articulaciones en el movimiento se incrementaba desde los segmentos proximales a los distales, serán de vital importancia para el planteamiento de la muestra. Estos autores exponían que dicho incremento en la variabilidad era fruto de un mecanismo compensador por parte del deportista para reducir la variabilidad en la salida del balón, siendo una de las conclusiones importantes de su trabajo fue que los jugadores más experimentados presentaban mayor nivel de variabilidad en la articulación de la muñeca que los jugadores más inexpertos. O dicho de otro modo, los jugadores con mayor experiencia y mayor técnica tendrían un mejor porcentaje de acierto ante cualquier posible estímulo o variante que se pudiera presentar en el juego.

Hipótesis

Este trabajo pretende ser un estudio exploratorio desarrollado con jugadores de baloncesto de base y amateurismo senior, con el objeto de observar su eficacia en el lanzamiento de tiros libres tras variar su tiempo de rutina de tiro (tanto el efecto provocado por el aumento de tiempo de rutina como el de disminución de la misma).

Se recurre a una muestra “inexperta” en comparación con la del estudio de Wrisberg y Pein (1992) ya que se pretendía observar estas variaciones de eficacia apoyándonos en los estudios de Button, McLeod, Sanders y Coleman (2003) anteriormente explicados

2. Material y métodos.

La muestra del trabajo se compone de 72 sujetos de ambos sexos, de categorías Cadete, Juvenil y Senior, todos ellos distribuidos en seis equipos diferentes, con licencia federativa dispuesta en ligas de nivel provincial y local.

Antes de hablar del método, debemos especificar lo que considera este estudio como “rutina de tiro”, siendo concretamente el periodo de tiempo comprendido entre la recepción del balón por parte del jugador (normalmente procedente del árbitro) y el momento exacto de la salida del mismo (con trayectoria hacia el aro).

Una vez nos adentramos en el método, debemos aclarar que todos los sujetos fueron informados del objetivo del estudio, y dieron nota de ello firmando una autorización para el uso de sus datos y derechos de imagen.

La toma de datos se realizó midiendo 5 series de 2 tiros libres por cada sujeto, estando estos realizando carrera continua durante cinco minutos a una intensidad media (140 pulsaciones por minuto medidas con diversos pulsómetros) a fin de intentar que las condiciones de lanzamiento, relacionadas con activación y concentración, fuesen de una mayor similitud a las reales de partido.

Se realizó una toma de datos inicial, es decir, 10 tiros libres por sujeto en los que se medió su “tiempo natural de rutina” y acto seguido se procedió a la separación en 3 grupos de distribución en función de estos tiempos naturales de rutina: un grupo de dieciocho integrantes al que se le aumentaría el tiempo de rutina, otro grupo de la misma densidad al que se la disminuiría el tiempo de rutina, y los restantes treinta y seis sujetos en grupo de mantenimiento del tiempo medio de rutina (cumpliendo funciones de grupo control).

Exactamente el tiempo de ampliación o reducción de rutina de los grupos de intervención era dependiente entre sí, es decir, el grupo más lento en su rutina tiró a la velocidad del grupo más rápido y viceversa (6s. grupo rápido, 10.5s. el grupo lento).

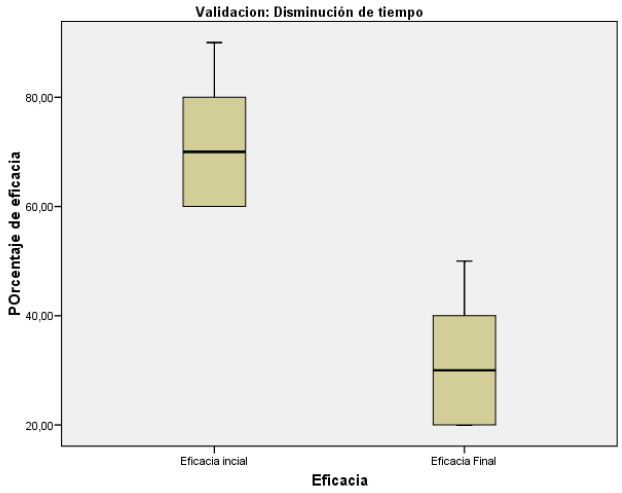
3. Resultados.

Para efectuar el trabajo comparamos los porcentajes de eficacia en función de la variable validación con tres categorías: disminución del tiempo, aumento del tiempo y mantenimiento del tiempo. Además realizamos también el estudio para la variable sexo y para la variable categoría: junior, sénior y cadete.

Como se trata de poblaciones apareadas, resolvemos el problema analítico aplicando un test de la T de Student para poblaciones dependientes o apareadas y de forma gráfica mediante gráficos-caja (box-plot).

Se realiza el estudio con un nivel de significación ±=0.05. Comenzamos comparando los porcentajes de eficacia cuando disminuimos el tiempo. Obtenemos los siguientes resultados:

intervención = Disminución de tiempo



Estadísticos de muestras relacionadas[a]

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	porcentaje de aciertos	71,67	18	11,504	2,712
	porcentaje de aciertos	30,00	18	10,290	2,425

a. intervención = Disminución de tiempo

Prueba de muestras relacionadas[a]

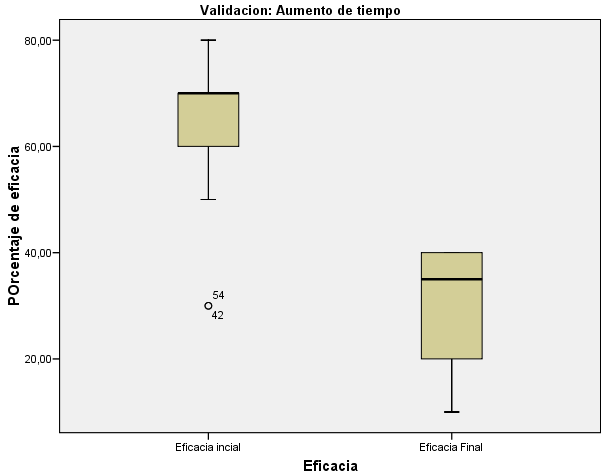
		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	porcentaje de aciertos - porcentaje de aciertos	41,667	9,235	2,177	37,074	46,259	19,141	17	,000

a. intervención = Disminución de tiempo

Alto Rendimiento Servicios Editoriales y Formación Deportiva S.L.U.
ISBN 978-84-939424-0-3
www.altorendimiento.com

Podemos observar cómo el porcentaje de aciertos es mayor al inicio (71.67%) que al final (30%) y además, desde el punto de vista inferencial hay diferencias significativas entre ellos, ya que el p-valor es 0.000

intervención = Aumento de tiempo



Estadísticos de muestras relacionadas[a]

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	porcentaje de aciertos	64,44	18	14,234	3,355
	porcentaje de aciertos	31,11	18	10,786	2,542

a. intervención = Aumento de tiempo

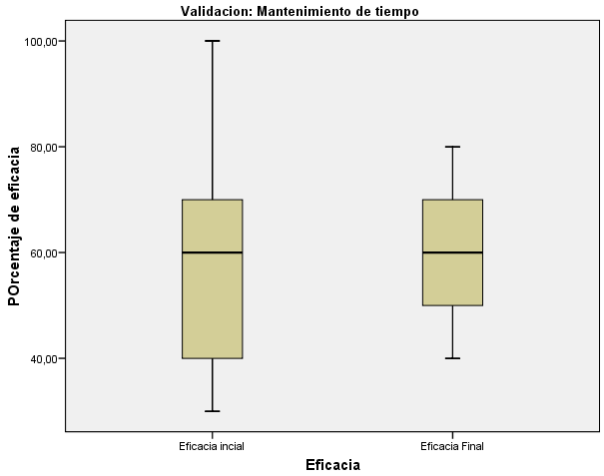
Prueba de muestras relacionadas[a]

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	porcentaje de aciertos - porcentaje de aciertos	33,333	12,834	3,025	26,951	39,715	11,019	17	,000

a. intervención = Aumento de tiempo

En este caso ocurre lo mismo que en el anterior, hay diferencias significativas entre los porcentajes de acierto antes y después, y sigue siendo mayor el porcentaje de aciertos antes de la intervención, aunque se reducen las diferencias.

intervención = Mantenimiento de tiempo



Estadísticos de muestras relacionadas[a]

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	porcentaje de aciertos	57,50	36	16,797	2,800
	porcentaje de aciertos	59,72	36	11,829	1,971

a. intervención = Mantenimiento de tiempo

Prueba de muestras relacionadas[a]

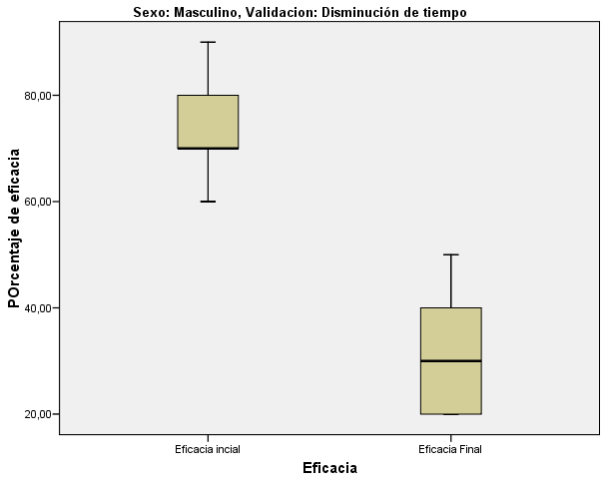
		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	porcentaje de aciertos - porcentaje de aciertos	-2,222	11,492	1,915	-6,111	1,666	-1,160	35	,254

a. intervención = Mantenimiento de tiempo

En el tercer caso, no ocurre como en los anteriores. Se puede concluir que no hay diferencias entre los porcentajes de acierto antes y después de la intervención; el p-valor asociado al contraste es de 0.254.

A continuación se realiza el estudio individualmente para cada uno de los sexos. Comenzamos por el sexo masculino:

SEXO = Masculino, intervención = Disminución de tiempo



Estadísticos de muestras relacionadas[a]

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	porcentaje de aciertos	74,62	13	11,266	3,125
	porcentaje de aciertos	30,00	13	10,000	2,774

a. SEXO = Masculino, intervención = Disminución de tiempo

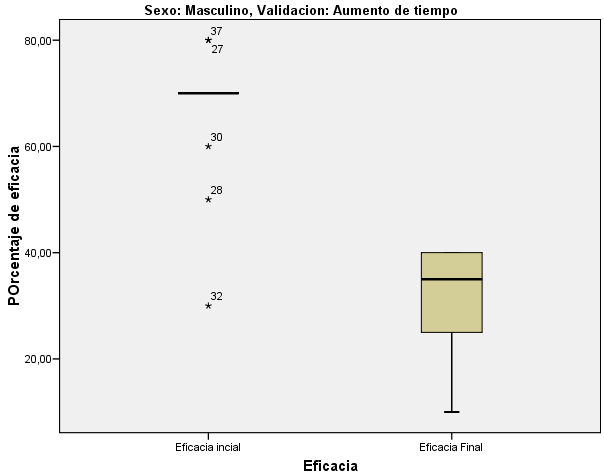
Prueba de muestras relacionadas[a]

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	porcentaje de aciertos - porcentaje de aciertos	44,615	8,771	2,433	39,315	49,915	18,341	12	,000

a. SEXO = Masculino, intervención = Disminución de tiempo

Encontramos diferencias significativas con un mayor porcentaje de aciertos antes de la intervención.

SEXO = Masculino, intervención = Aumento de tiempo



Estadísticos de muestras relacionadas[a]

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	porcentaje de aciertos	66,88	16	11,955	2,989
	porcentaje de aciertos	31,25	16	10,878	2,720

a. SEXO = Masculino, intervención = Aumento de tiempo

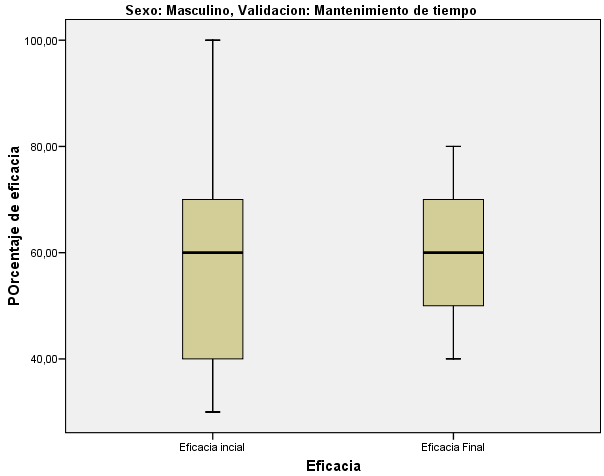
Prueba de muestras relacionadas[a]

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	porcentaje de aciertos - porcentaje de aciertos	35,625	7,274	1,819	31,749	39,501	19,589	15	,000

a. SEXO = Masculino, intervención = Aumento de tiempo

También encontramos diferencias significativas con un mayor porcentaje de aciertos antes de la intervención.

SEXO = Masculino, intervención = Mantenimiento de tiempo



Estadísticos de muestras relacionadas[a]

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	porcentaje de aciertos	58,39	31	17,719	3,183
	porcentaje de aciertos	60,65	31	12,365	2,221

a. SEXO = Masculino, intervención = Mantenimiento de tiempo

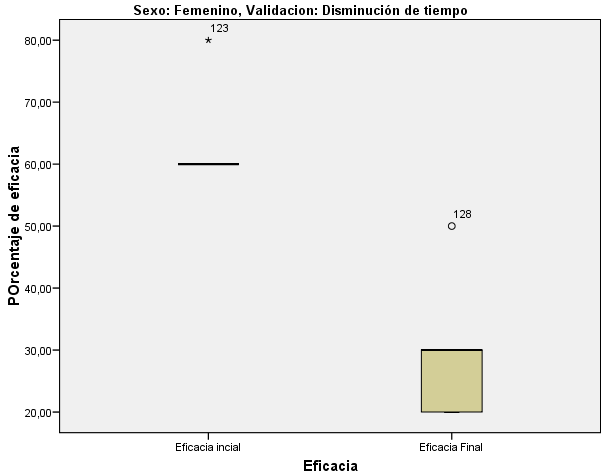
Prueba de muestras relacionadas[a]

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	porcentaje de aciertos - porcentaje de aciertos	-2,258	12,304	2,210	-6,771	2,255	-1,022	30	,315

a. SEXO = Masculino, intervención = Mantenimiento de tiempo

En este caso observamos cómo hay una igualdad de eficacia en lanzamientos antes y después de la intervención.

SEXO = Femenino, intervención = Disminución de tiempo



Estadísticos de muestras relacionadas[a]

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	porcentaje de aciertos	64,00	5	8,944	4,000
	porcentaje de aciertos	30,00	5	12,247	5,477

a. SEXO = Femenino, intervención = Disminución de tiempo

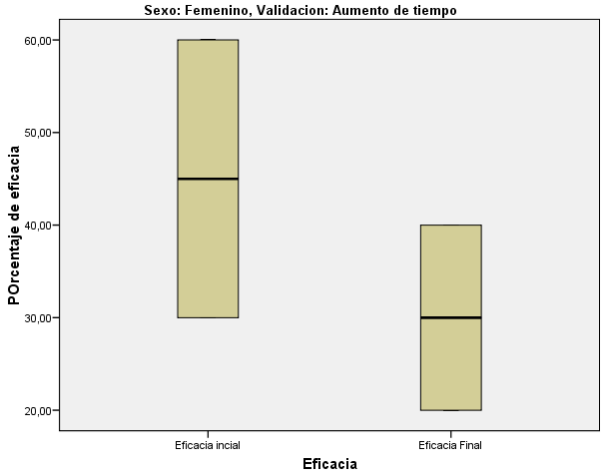
Prueba de muestras relacionadas[a]

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	porcentaje de aciertos - porcentaje de aciertos	34,000	5,477	2,449	27,199	40,801	13,880	4	,000

a. SEXO = Femenino, intervención = Disminución de tiempo

Como en casos anteriores, encontramos diferencias significativas en la eficacia de los lanzamientos.

SEXO = Femenino, intervención = Aumento de tiempo



Estadísticos de muestras relacionadas[a]

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	porcentaje de aciertos	45,00	2	21,213	15,000
	porcentaje de aciertos	30,00	2	14,142	10,000

a. SEXO = Femenino, intervención = Aumento de tiempo

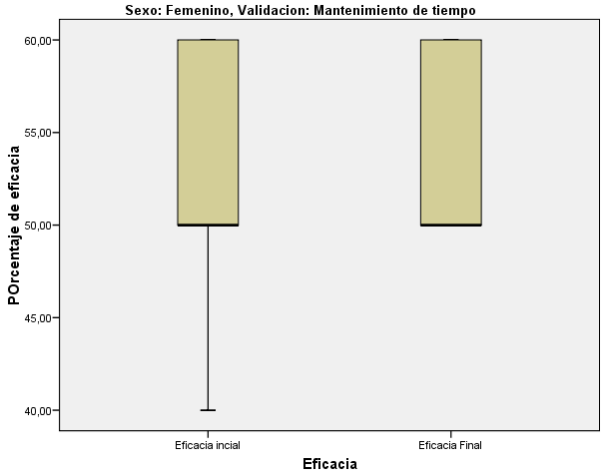
Prueba de muestras relacionadas[a]

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	porcentaje de aciertos - porcentaje de aciertos	15,000	35,355	25,000	-302,655	332,655	,600	1	,656

a. SEXO = Femenino, intervención = Aumento de tiempo

En este caso no se encuentran diferencias significativas en la eficacia de los lanzamientos antes y después de la intervención, ya que el p-valor del contraste es alto, 0.656

SEXO = Femenino, intervención = Mantenimiento de tiempo



Estadísticos de muestras relacionadas[a]

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	porcentaje de aciertos	52,00	5	8,367	3,742
	porcentaje de aciertos	54,00	5	5,477	2,449

a. SEXO = Femenino, intervención = Mantenimiento de tiempo

Prueba de muestras relacionadas[a]

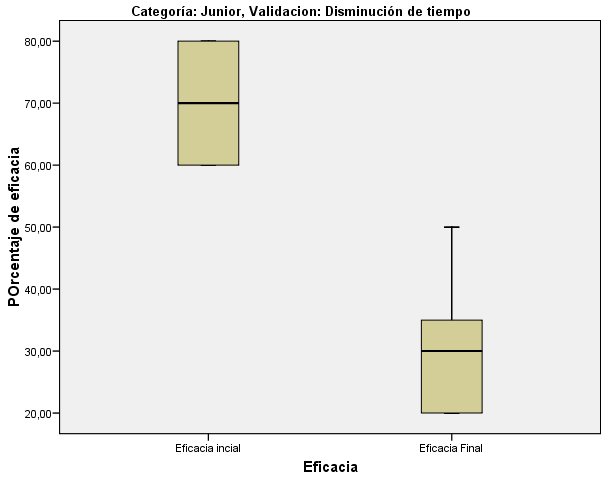
		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	porcentaje de aciertos - porcentaje de aciertos	-2,000	4,472	2,000	-7,553	3,553	-1,000	4	,374

a. SEXO = Femenino, intervención = Mantenimiento de tiempo

Aquí tampoco se observan diferencias significativas.

Finalmente realizamos el análisis para las tres categorías de edad:

CATEGORÍA = Junior, intervención = Disminución de tiempo



Estadísticos de muestras relacionadas[a]

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	porcentaje de aciertos	69,09	11	9,439	2,846
	porcentaje de aciertos	29,09	11	10,445	3,149

a. CATEGORÍA = Junior, intervención = Disminución de tiempo

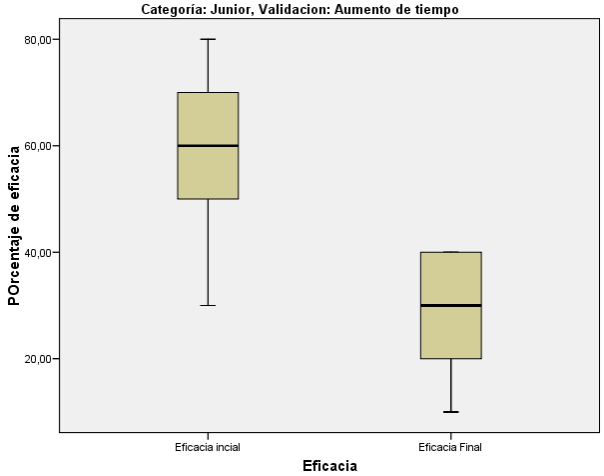
Prueba de muestras relacionadas[a]

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	porcentaje de aciertos - porcentaje de aciertos	40,000	8,944	2,697	33,991	46,009	14,832	10	,000

a. CATEGORÍA = Junior, intervención = Disminución de tiempo

Hay diferencias significativas, con un porcentaje superior en lanzamientos antes de la intervención.

CATEGORÍA = Junior, intervención = Aumento de tiempo



Estadísticos de muestras relacionadas[a]

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	porcentaje de aciertos	57,78	9	17,873	5,958
	porcentaje de aciertos	27,78	9	13,017	4,339

a. CATEGORÍA = Junior, intervención = Aumento de tiempo

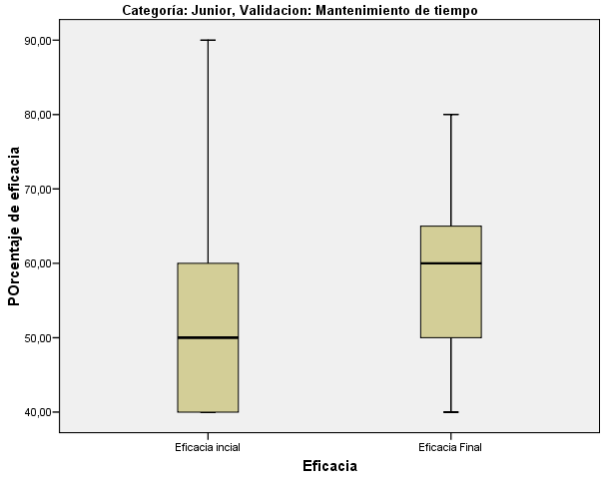
Prueba de muestras relacionadas[a]

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	porcentaje de aciertos - porcentaje de aciertos	30,000	16,583	5,528	17,253	42,747	5,427	8	,001

a. CATEGORÍA = Junior, intervención = Aumento de tiempo

En este caso ocurre lo mismo que en el anterior, diferencias significativas favorables a la situación antes de la intervención.

CATEGORÍA = Junior, intervención = Mantenimiento de tiempo



Estadísticos de muestras relacionadas[a]

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	porcentaje de aciertos	53,13	16	14,009	3,502
	porcentaje de aciertos	58,13	16	10,468	2,617

a. CATEGORÍA = Junior, intervención = Mantenimiento de tiempo

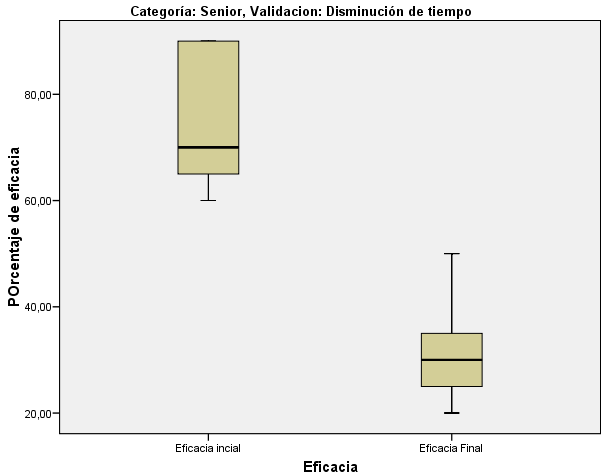
Prueba de muestras relacionadas[a]

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	porcentaje de aciertos - porcentaje de aciertos	-5,000	9,661	2,415	-10,148	,148	-2,070	15	,056

a. CATEGORÍA = Junior, intervención = Mantenimiento de tiempo

En este caso no encontramos diferencias significativas, aunque el contraste está muy ajustado ya que el p-valor (0.056) está muy próximo al nivel de significación ±=0.05.

CATEGORÍA = Senior, intervención = Disminución de tiempo



Estadísticos de muestras relacionadas[a]

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	porcentaje de aciertos	75,71	7	13,973	5,281
	porcentaje de aciertos	31,43	7	10,690	4,041

a. CATEGORÍA = Senior, intervención = Disminución de tiempo

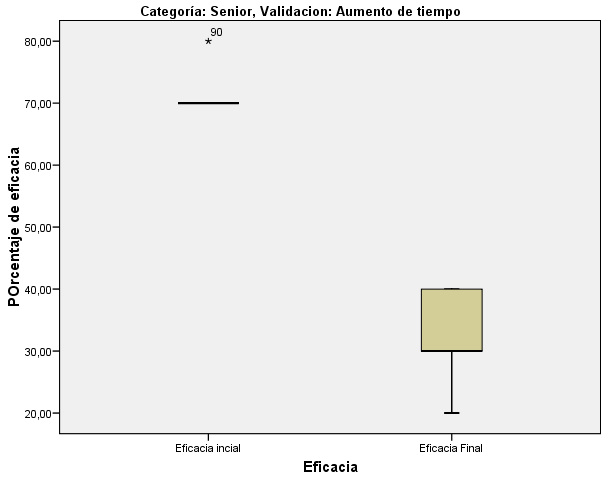
Prueba de muestras relacionadas[a]

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	porcentaje de aciertos - porcentaje de aciertos	44,286	9,759	3,689	35,260	53,311	12,006	6	,000

a. CATEGORÍA = Senior, intervención = Disminución de tiempo

Hay diferencias significativas.

CATEGORÍA = Senior, intervención = Aumento de tiempo



Estadísticos de muestras relacionadas[a]

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	porcentaje de aciertos	71,67	6	4,082	1,667
	porcentaje de aciertos	31,67	6	7,528	3,073

a. CATEGORÍA = Senior, intervención = Aumento de tiempo

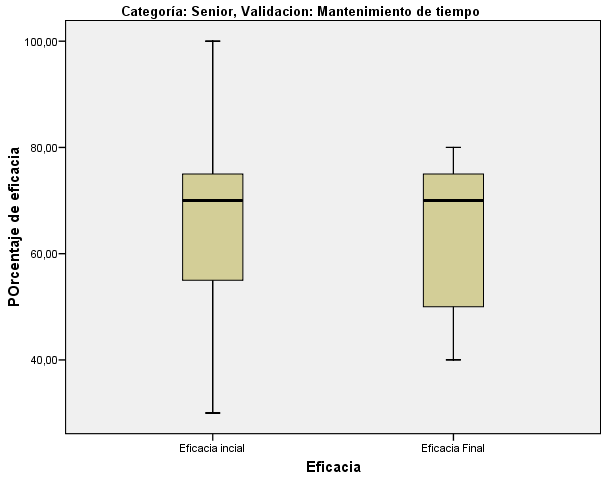
Prueba de muestras relacionadas[a]

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	porcentaje de aciertos - porcentaje de aciertos	40,000	6,325	2,582	33,363	46,637	15,492	5	,000

a. CATEGORÍA = Senior, intervención = Aumento de tiempo

También se encuentran diferencias, siempre a favor del porcentaje de aciertos antes de la intervención.

CATEGORÍA = Senior, intervención = Mantenimiento de tiempo



Estadísticos de muestras relacionadas[a]

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	porcentaje de aciertos	65,45	11	20,671	6,232
	porcentaje de aciertos	63,64	11	14,334	4,322

a. CATEGORÍA = Senior, intervención = Mantenimiento de tiempo

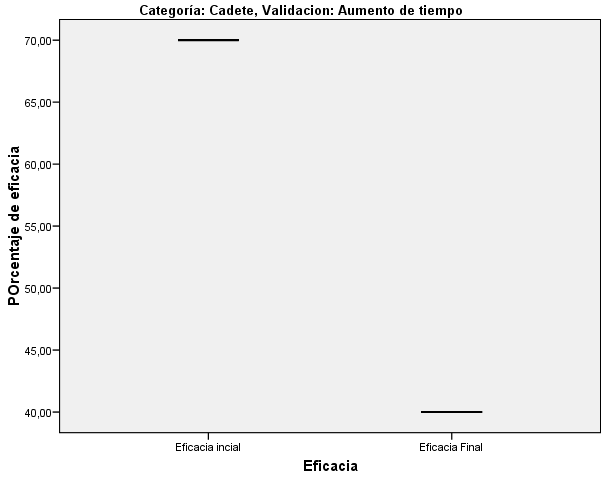
Prueba de muestras relacionadas[a]

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	porcentaje de aciertos - porcentaje de aciertos	1,818	10,787	3,252	-5,429	9,065	,559	10	,588

a. CATEGORÍA = Senior, intervención = Mantenimiento de tiempo

Como es de esperar, en este caso no encontramos diferencias significativas en la eficacia de los lanzamientos antes y después de la intervención.

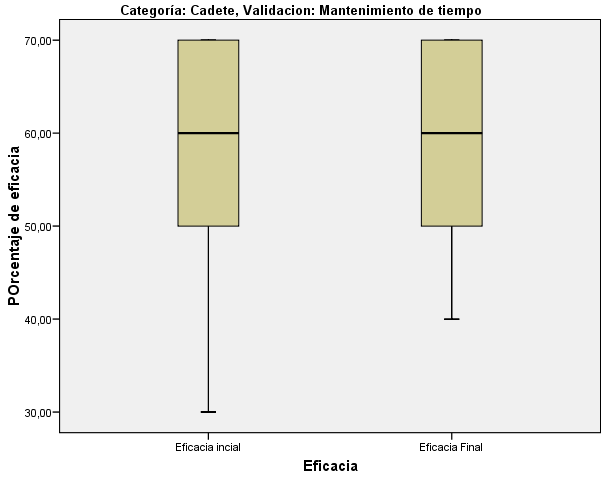
CATEGORÍA = Cadete, intervención = Aumento de tiempo



Alto Rendimiento Servicios Editoriales y Formación Deportiva S.L.U.
ISBN 978-84-939424-0-3
www.altorendimiento.com

En este caso no es posible realizar el análisis ya que no existe variabilidad, aunque gráficamente podemos detectar claras diferencias entre los porcentajes de eficacia antes y después de la intervención.

CATEGORÍA = Cadete, intervención = Mantenimiento de tiempo



Estadísticos de muestras relacionadas[a]

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	porcentaje de aciertos	55,56	9	14,240	4,747
	porcentaje de aciertos	57,78	9	10,929	3,643

a. CATEGORÍA = Cadete, intervención = Mantenimiento de tiempo

Prueba de muestras relacionadas[a]

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	porcentaje de aciertos - porcentaje de aciertos	-2,222	14,814	4,938	-13,609	9,165	-,450	8	,665

a. CATEGORÍA = Cadete, intervención = Mantenimiento de tiempo

Finalmente, en este caso no se encuentran diferencias significativas, el porcentaje de aciertos puede considerarse similar antes y después de la intervención.

4. Análisis de datos y conclusión.

Analizando los resultados obtenidos queda tangible una relación negativa en cuanto a la eficacia en aquellos sujetos en los que se ha intervenido en el aspecto temporal de su patrón motriz de “rutina o preshot” de tiro libre, no observándose variaciones de eficacia en el grupo control.

Esto nos lleva a pensar, basándonos en los estudios de Wallace (1997) que los sujetos a los que sí se les ha practicado intervención, se les aleja de la situación de equilibrio o *patrón motor estable*, lo que se refleja en estas diferencias significativas de eficacia. Por ello, Wallace habla de utilizar la práctica como herramienta para estabilizar este patrón motor, en nuestro caso el preshot, y de esta forma aumentar el porcentaje de acierto.

Resultados parecidos fueron los obtenidos por Wrisberg y Pein (1992), los cuales encontraron la misma relación negativa en cuanto a la relación interferencia en el patrón y eficacia en el tiro. Principalmente estos jugadores eran acreedores de una dilatada experiencia

(pues la mayoría tenían licencia federativa de liga universitaria americana “NCAA”), lo que consolidaba su patrón motor estable y se observó menor inferencia que en nuestro estudio.

5. Discusión y aplicación.

El estudio puede dejar a la crítica el no reproducir al 100% las condiciones reales de un partido (en cuanto a condiciones de stress o presión psicológica que pueda transmitir un determinado ambiente o marcador), pero la dificultad de disponer de estas situaciones deportivas de presión como objeto de práctica científica, hace de este estudio una buena herramienta a nivel fisiológico y de conductas motrices, considerando como hemos dicho en la introducción el tiro libre una modalidad cerrada y beneficiosa para la concentración y mejora de eficacia del individuo (Weinberg y Gould, 2003).

Por todo esto, gran parte de la aplicación de este estudio estaría dedicada al baloncesto base y semi-profesional en la que erróneamente se mal-utilizan las series de tiros libres como periodo de descanso entre ejercicios, a los que no se les presta ningún tipo de atención a cuestiones motrices o de concentración. Los resultados aconsejan reforzar la consolidación del patrón motor estable de la “rutina de tiro o preshot”, obteniendo como fruto una mayor eficacia de acierto.

Bibliografía.

COLOMA, M., BUCETA J.M. Y RUBIO DE LEMUS, P. (1990). Activación y rendimiento en el lanzamiento de tiros libres: un estudio con jugadoras de distintos niveles de habilidad. *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y del Deporte,* 14, 55-63.

GAYTON, W.F., CIELINSKI, K.L., FRANCIS KENISTON, W.J. Y HEARNS, J.F. (1989). Effects of preshot routine on free throw shooting. *Perceptual and Motor Skills*, 68 (1), 317-318.

KOVAR, S.K. Y VANPELT, C. (1991). Using a first letter mnemonic to improve basketball set shot performance. *Perceptual and Motor Skills,* 72 (3, 2), 1383-1390.

LOBMEYER, D.L. Y WASSERMAN, E.A. (1986). Preliminaries to free throw shooting: Superstitious behavior? *Journal of Sport Behavior*, 9 (2), 70-78.

PÉREZ RECIO, G. y otros (1993). CAR: entrenamiento psicológico para los Juegos Olímpicos de Barcelona 92. *Revista de Psicología del Deporte*, 3, 67-79.

PREDEBON, J. Y DOCKER, S.B. (1992). Free throw shooting performance as a function ofpreshot routines. *Perceptual and Motor Skills,* 75 (1), 167-171.

WRISBERG, C.A.Y PEIN, R.L. (1992). The preshot interval and free throw shooting accuracy: An exploratory investigation. *Sport Psychologist*, 6 (1), 14-23.

LARUMBE, E. (2001) Entrenamiento de variables psicológicas para los tiros libres. *Revista de Psicología del Deporte*. *Vol 10 nº 1* pp 89-97 ISSN 1132-239x.

RUPERTO MENAYO ANTÚNEZ, J. P. FUENTES, F. J. MORENO, R REINA, J.A. GARCÍA *Motricidad: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, ISSN 0214-0071, Nº. 25, 2010, págs. 75-92.

La participación de la mujer en la etapa de formación de la pelota vasca: la realidad de Gipuzkoa

Uxue Fernandez Lasa. *Universidad del País Vasco*
Oidui Usabiaga Arruabarrena*. Universidad del País Vasco*
Julen Castellano Paulis*. Universidad del País Vasco*

Resumen

Esta comunicación es parte de un proyecto cuyo objetivo es conocer y explicar los porqués actuales de la participación de las mujeres en pelota vasca. Se ha utilizado una metodología cualitativa para acercarse a la realidad de la pelota femenina en Gipuzkoa, mediante la utilización de entrevistas en profundidad. En este trabajo se presentan los resultados de la dimensión social de las/os seis entrevistadas/os, cinco mujeres pelotaris (una también es técnico) y un técnico (un hombre), para ahondar en el proceso de formación que tuvieron de pelota vasca. Los resultados apuntan a que parece ser que son de gran importancia aspectos como: la oportunidad de comenzar a jugar a pelota desde la infancia, que sea una actividad placentera, la existencia de una buena oferta institucional, la ayuda de los más cercanos, así como el buen ambiente con los pares.

Palabras clave: género, mujer, cultura vasca, actividad física, pelota vasca

Medios audiovisuales para la presentación:

Retroproyector.

1. Introducción

"El mundo de la pelota es íntegramente masculino" (Gonzalez Abrisketa, 2005: 98). Es una reflexión extraída de un trabajo antropológico donde se analiza la pelota vasca. Hay más trabajos que abordan la perspectiva de género en los juegos deportivos, en los que también se subraya que la práctica deportiva ha sido históricamente un laboratorio de masculinidad a través de la cual el modelo tradicional masculino se ha reproducido (Mosquera y Puig, 2002).

En el año 2004 la Federación Gipuzkoana de Pelota Vasca (FGPV) puso en marcha una nueva iniciativa llamada "Emakumea Pilotari" ("Mujer Pelotari"), después de un notable descenso de fichas federativas y mujeres pelotaris. El objetivo de este proyecto fue fomentar la pelota entre las chicas y mujeres, tanto a nivel de practicantes como en lo que respecta a los consejos directivos y núcleos decisorios de las diferentes instituciones y clubes. En el ámbito estrictamente deportivo se distinguen tres secciones: el deporte federado, escolar y recreativo (deporte para todos). Este trabajo está directamente relacionado e influenciado por las actividades que se están desarrollando dentro del proyecto, ya que parte de la premisa de que no se ha evaluado todavía cómo y cuánto ha influenciado ni se conoce a qué necesidades de las mujeres pelotaris responde.

En lo relacionado al deporte escolar, los progenitores influyen en la práctica deportiva de sus hijas, y en cómo y en qué medida les impulsan a realizar actividad física en su tiempo libre. Es evidente que las estrategias de los progenitores, tanto como sus hábitos y tendencias, están directamente relacionadas con la elección o no de realizar actividad física de sus hijas (Davison, Cutting y Birch, 2003; González-Suárez y Otero, 2005).

En el presente estudio se ha utilizado la teoría feminista crítica como apoyo, más concretamente el paradigma del feminismo, ya que ayuda a enriquecer los análisis que se realizan en el mundo de la actividad física y del deporte desde una perspectiva de género y saca a la luz las vivencias de las mujeres, las cuales suelen ser mencionadas anecdóticamente o pasan desapercibidas en otras teorías (Amorós, 1998; Martín Horcajo, 2006). Además, del Valle (2001: 231) afirma que "cuando las mujeres rompen barreras y acceden a espacios sociales, profesiones u oficios en los que son minoritarias y aun teniendo en cuenta las diferencias objetivas entre sí, las iguala el tener que demostrar de forma permanente y constante que valen,

pueden, y son capaces. Este sesgo negativo afecta a las mujeres en lo que hacen". En el contexto donde se ha llevado a cabo esta investigación también nos encontramos con un grupo que está en minoría, el de las mujeres pelotaris.

Tomando en consideración los antecedentes y con la intención de dar pasos firmes hacia el fomento de la igualdad de oportunidades en todos los campos de nuestra sociedad, los objetivos de este trabajo en el contexto de las mujeres pelotaris de Gipuzkoa son el analizar la influencia que tienen la cultura, la perspectiva social, el contexto y las relaciones en la pelota femenina y, por otro lado, averiguar la relación que existe entre el deporte escolar y la práctica de los juegos de pelota en las mujeres pelotaris.

2. Método

Este estudio se ha llevado a cabo desde la perspectiva cualitativa. La elección de esta metodología se debe a la adecuación de sus características a los objetivos de este estudio, las cuales pasan por la atención al contexto, su carácter holístico, la importancia del 'yo como investigador' o la intención interpretativa (Sandín, 2003), mediante la cual se trata de, entre otros objetivos, identificar problemas o explicar generalidades. La técnica fundamental de recogida de datos ha sido la entrevista en profundidad, lo que ha posibilitado recoger las opiniones, creencias, expectativas o críticas directamente de las personas investigadas, es decir, recoger "el discurso nativo" formado no solamente por los hechos, sino por la interpretación que de ellos hacen los entrevistados (Sanmartín, 2003: 86).

2.1. Participantes

Se ha estudiado el contexto de la realidad de las mujeres pelotaris de Gipuzkoa. Se justifica por el hecho que el proyecto "Emakumea Pilotari" que tiene en marcha la Federación Gipuzkoana de Pelota Vasca se está desarrollando con éxito y, por tanto, el trabajo de campo se ha llevado a cabo en el mismo territorio histórico.

En total han sido seis las/os entrevistadas/os, que han sido escogidos por su *significatividad,* no en base a criterios estadísticos, ya que se ha realizado un *muestreo intencionado* en busca de informantes relevantes, accesibles, preparados y concretos (Ruiz Olabuénaga, 2003:64). Cinco han sido mujeres pelotaris (una de ellas también es técnico) y también se ha entrevistado a un hombre, técnico de la FGPV.

Las/os entrevistadas/os han sido agrupados en tres grupos, en base a la relación que tienen con la pelota vasca, y más concretamente, con la pelota femenina:

- Pelotaris: las que en la actualidad están federadas.
- Ex-pelotaris: las que estuvieron federadas, pero hoy en día no continúan en el mundo aficionado.
- Técnicos: trabajadores de la Federación Gipuzkoana de Pelota Vasca. En este caso, los que gestionan la pelota femenina.

Además, entre las pelotaris también se ha realizado otra diferenciación, en base al criterio del periodo de práctica:

- Las de antes: de la época anterior al proyecto "Emakumea Pilotari".
- Las de ahora: de la época posterior al proyecto "Emakumea Pilotari".

2.2. Recogida de datos

La técnica que se ha empleado para la recogida de datos ha sido la *entrevista en profundidad.* En este tipo de entrevista semi-estructurada, el/la entrevistado/a es el protagonista principal y tiene gran libertad para expresar sus opiniones, ya que el/la entrevistador/a trata de intervenir lo menos posible, impulsando al/a la entrevistado/a a seguir hablando (Ruiz

Olabuénaga, 2003). Además, será el/la propio/a entrevistado/a, o la propia situación en la que se dé la entrevista, quien establezca el orden de los temas y las preguntas. Por lo tanto, cuando se realicen más de una entrevista no es necesario que coincida ni el orden de abordar los temas ni el orden en que se realicen las preguntas. El/la entrevistador/a intervendrá en la presentación de las preguntas o temas sólo cuando el/la entrevistado/a no se refiera a los aspectos que se han de investigar (Rubio y Varas, 1997: 414-415). No existe un listado de preguntas cerradas, sino un guión orientativo que servirá de ayuda, donde se definan los temas a abordar, pero que siempre estará sometido a la flexibilidad del/de la entrevistado/a. A modo de orientación se ha utilizado el guión, para dirigir y encaminar todas las entrevistas en los casos en que ha sido necesario. Además, una vez que se han realizado las entrevistas se ha echado mano de un diario de campo, donde se recoge lo ocurrido en las entrevistas, las impresiones y pareceres de la entrevistadora, como complemento de la información que se ha recibido verbalmente.

Las entrevistas se han realizado de una en una, reuniéndose en cada cita el/la entrevistado/a y la entrevistadora. En ellas, mediante la interacción de la comunicación se han conocido y recogido las vivencias del/de la entrevistado/a, quien es el/la principal protagonista. Aun así, y haciendo uso de la flexibilidad, es el/la investigador/a quien debe controlar y dirigir la entrevista en todo momento. El registro de la misma se ha realizado mediante un grabador digital de audio.

2.3. Procedimiento

La forma de contactar con los/las entrevistados/as ha sido directa, la entrevistadora/investigadora se ha encargado de informarles acerca de las metas y objetivos generales que se persiguen. Para llegar a ellas se han utilizado dos vías: las federaciones de pelota y las personas de contacto directo (conocidos/as). Las personas de contacto han iniciado la relación, utilizando las primeras entrevistas para ello y partiendo de aquí mediante, la técnica de muestreo de *bola de nieve,* se ha accedido a más entrevistadas. Siguiendo a Taylor y Bogdan (1992:109), es el modo más fácil de constituir un grupo de informantes, conociendo a algunos informantes y logrando que ellos nos presentes a otros.

Se han mantenido dos encuentros con cada entrevistado/a, y, en la dinámica que se ha llevado a cabo, entre estas dos sesiones, el/la entrevistado/a ha recibido la transcripción literal de la primera para poder analizarlo y realizar las modificaciones y/o correcciones necesarias en la segunda cita. En esta segunda entrevista el/la entrevistado/a aceptaba todo lo dicho con anterioridad, después de haber realizado las modificaciones y puntualizaciones necesarias, si era el caso.

3. Resultados

Para el análisis de contenido se han elaborado tres tipos de texto: el texto de campo, el texto de investigación y el texto interpretativo. El texto de campo es la transcripción literal de lo dicho por el sujeto, respetando formas de hablar, jergas, etc. (Rubio y Varas, 1997: 450). En el texto de investigación se da la primera sistematización, introduciendo la categorización de la información extraída del campo, añadiendo interpretaciones personales del investigador, comparaciones, correcciones, precisiones y matizaciones. El texto interpretativo es un documento de trabajo donde el contenido central lo constituye la interpretación de lo que ha captado y aprendido de la realidad. Refleja "su experiencia personal de la experiencia social" (Ruiz Olabuénaga, 2003: 198).

El análisis de contenido se ha llevado a cabo una vez que se ha recabado toda la información. Este trabajo se ha basado en la utilización de la reducción de la información y las inferencias. Las inferencias son razonamientos lógicos que se expresan a partir de datos verbales, simbólicos o comunicativos, sin desprenderlos del contexto, pues dependen en gran medida de las relaciones estables dentro de un sistema, y cuyo objetivo es analizar y conceptualizar precisamente ese fragmento de realidad que les dio origen (Krippendorf, 1990: 27). En el siguiente apartado se presentan los aspectos más significativos de la dimensión social.

a. Inicio en la pelota

Es importante iniciarse en la infancia, establecer un vínculo con el hábito deportivo/deporte desde *pequeñas.* Esto puede ayudar, como la fácil accesibilidad a este deporte, tener los frontones a total disposición y la necesidad de tener que llevar sólo una pelota (o/y la paleta).

b. Motivos para la práctica y/o el abandono

Se subraya el hecho de que sea una actividad agradable y, en un segundo plano, el grupo de amigas. Es una práctica atractiva, divertida, como deberían ser todas las actividades de ocio teniendo en cuenta su naturaleza. Además, si esto no fuera así, sería mucho mayor el riesgo de abandono. Estas ideas coinciden con lo encontrado en la bibliografía consultada (Allender, Cowburn y Foster, 2006; Arruza et al., 2009; Boiché y Sarrazin, 2009; Domínguez Escribano, 2009; Leo, Gómez, Sánchez Miguel, Sánchez y García Calvo, 2009; Molinero, Salguero, Álvarez y Márquez, 2009;). A pesar de ello, hay diferencias significativas en cuanto a otras razones, ya que en nuestro caso no aparecen las asociadas a la salud, al hecho de realizar alguna actividad ni al mantenimiento del peso, a la imagen ni al aspecto físico (Allender et al., 2006; Domínguez Escribano, 2009; González-Suárez, 2007). Esto puede estar directamente influenciado por el hecho de que la pelota no se considera un "deporte femenino". En consecuencia, sería interesante analizar si sería más probable la aparición de estos aspectos en otro tipo de actividades que también son considerados "de hombres".

Para la continuidad y mantenimiento de la práctica en el mundo de la pelota, los/las entrevistados/as destacan el ambiente y las amistades, el sentimiento grupal y lo que ello conlleva, una fuerte adhesión a la actividad. Aun así, se señala que hoy en día es meritorio optar por la pelota femenina, uniendo esto a la necesidad de tener/crear referencias, ya que la pelota femenina todavía es invisible para muchos/as, un ámbito totalmente desconocido, lo que le sitúa en desventaja frente a otros deportes y actividades de ocio. Por ello, se proponen diferentes estrategias para la promoción de la pelota entre las chicas: crear y mantener una oferta de calidad, actuar desde el ámbito de la educación, organización de partidos de exhibición para crear referentes o modelos, etc.

Además, también ocurren interrupciones temporales o abandonos de la práctica, como es el caso de algunas entrevistadas, debido a la maternidad o por lesiones. Pero las que han podido han vuelto a jugar cuando les ha sido posible. En general, se enumeran diferentes causas para el cese de la actividad, que coinciden con la literatura encontrada: los estudios, las obligaciones diarias, la falta de ayuda de los más cercanos, optar por otra actividad, no cumplir con las expectativas, la falta de interés, el aburrimiento o cansancio, la maternidad, las lesiones, la edad o el hecho de que sea un deporte más individual que colectivo. (Arruza et al., 2009; Boiché y Sarrazin, 2009; Carlin, Salguero, Márquez y Garcés de los Fayos, 2009; Domínguez Escribano, 2009; Gómez López, Ruiz Juan, García Montes, Flores Allende y Barbero Montesinos, 2008; Macarro, Romero y Torres, 2010; Molinero et al., 2009; Moreno Murcia et al., 2006; Nuviala y Nuviala, 2005; Pavón y Moreno Murcia, 2008).

Las razones para la práctica van asociadas a la realidad de cada persona y hay que analizarlas en esa interacción, ya que están estrechamente relacionadas con la forma de ser y las tendencias de cada cual. Aún así, hay que tener en consideración que en esas decisiones también influyen el contexto y la situación, ya que la practicante está en contacto directo con el entorno.

c. Influencia del contexto

El contexto es algo que nos influye en todo momento y en todo lo que hagamos. Por eso, es importante analizar el papel que han tenido los/las más cercanos/as tanto en las pelotaris como en sus actividades, como la propia sociedad.

Respecto a los familiares, hay diferencias significativas en algún caso, debido a las diferentes épocas. Hay opiniones muy dispares, ya que hay quien fue impulsada y ayudada por su madre y quien recibió el consejo de no continuar o abandonar el deporte en un momento dado. También se da la circunstancia de que a más de una de las entrevistadas se le ha invitado por parte de los/las padres/madres a elegir entre continuar o dejar y dar prioridad a otras prácticas en un momento dado, por el temor de no cumplir los objetivos en sus estudios. Pero ninguna de ellas dio el brazo a torcer y continuaron jugando a pelota. En general, han recibido el respaldo de los suyos y no han tenido verdaderas trabas u obstáculos insalvables.

En cuanto al grupo de amigas, el discurso sigue el mismo curso, ya que no hay grandes impedimentos, aunque llama la atención una palabra: "marichico". Es señal de que todavía existen opiniones demasiado arraigadas, la sombra de connotaciones que no han desaparecido.

También se palpa un cambio a mejor en la sociedad, consecuencia del cambio de época, aunque todavía queda mucho camino por recorrer. Las que están inmersas en el mundo de la pelota femenina desde sus inicios recuerdan que fueron ninguneadas en algún momento, que eran consideradas menos por el mero hecho de ser chicas. Y aunque sea en menor medida, todavía hoy hay quien sigue con esa mentalidad y quien se asombra al conocer que existen mujeres pelotaris. Pero todos coinciden en reconocer que la situación ha mejorado y que el deporte femenino, en general, tiene mejor acogida que antes, aunque todavía hay mucho margen de mejora.

d. Relaciones

En cuanto a las redes relacionales, se establecen relaciones más allá de las canchas, en algunos casos hasta el punto de formar un grupo de amigas. Todos/as los/las entrevistados/as remarcan la importancia y necesidad de relacionarse con las demás, aunque también difiere la profundidad de esas redes, ya que cada una de ellas es un mundo. Algunas veces la pelota será el punto de unión y otras veces será el origen de una amistad en toda regla, más allá de las canchas y de la actividad deportiva.

e. Objetivos

Aunque la mayoría de las veces cada persona busca su propio beneficio, en este caso las entrevistadas no buscan metas muy competitivas. Son más bien humildes, relacionadas con la realización de la propia actividad, con la mejora personal, pero no a toda costa, encaminadas mayoritariamente a la participación y al disfrute, y no tanto al rendimiento deportivo. Esto puede estar relacionado con que sólo una de las entrevistadas es de alto rendimiento, y que las motivaciones sean diferentes, ya que son ámbitos bastante diferenciados el de nivel regional o territorial y el internacional/mundial. Pero, al fin, todas son personas antes que pelotaris, algo que queda en evidencia en este apartado.

f. Salud de la pelota femenina

Los últimos años se ha dado un cambio a mejor, la situación cuenta con notorias mejoras comparando con la de hace algunos años. A pesar de ello, todavía hay mucho terreno donde trabajar para que la pelota femenina siga en progresión y sea cada día más sólida. En ese camino son importantes el deporte escolar y la etapa de la escolarización, como momentos clave para el impulso y para la iniciación para quien así lo decida.

La importancia de impulsar la pelota femenina empezando desde una misma y trabajando en lo que se pueda, aunando las fuerzas de todos los agentes implicados, ya sea directa o indirectamente, tanto las pelotaris como los familiares y amigos/as, sin reparos ni excusas.

g. El proyecto "Emakumea Pilotari"

Este proyecto de fomento de la pelota femenina ha traído consigo grandes e importantes cambios desde que se la FGPV la puso en marcha. Es algo en lo que coinciden todos/as los/las entrevistados/as, mostrando su satisfacción y subrayando su aporte al mundo de la pelota, alegrándose por los logros conseguidos. A pesar de ello, también coinciden en que llevar por buen camino esa revolución supone tener que dar más pasos y que el proyecto tiene que ser mejorado y refinado en algunos aspectos. Para ello es imprescindible la aportación generosa y directa de todos/as los/las que conforman el mundo de la pelota femenina.

h. Otros agentes

Los agentes que participan, de manera tanto directa como indirecta, en la pelota femenina también juegan un rol importante. Por ello, en este punto se ha analizado cómo son su actitud y comportamiento y de qué manera influyen.

Sobre el papel de los medios de comunicación, tanto en la prensa escrita como en las cadenas televisivas, el seguimiento que se le hace a la pelota femenina es insuficiente, casi nulo. Es más, se pone de relieve que, de manera más general, el deporte femenino tiene muy poca presencia mediática, que aparece en determinados momentos y por algunos intereses concretos. Partiendo de este punto, por lo tanto, no es difícil imaginar dónde se situaría la pelota femenina.

En el análisis de las instituciones se ha reflexionado sobre el papel que juegan los ayuntamientos, las federaciones de pelota y las Diputaciones. A pesar de que colaboran, sus ayudas deberían ser mejores y más eficaces, más sólidas. De hecho, sería de gran ayuda para conseguir ese objetivo la colaboración entre todo tipo de instituciones, y que todos vayan en una misma dirección, de la mano.

Las realidades son muy diferentes y dispares entre los clubes de pelota, ya que hay clubes de sólo pelotaris femeninas, de mujeres y hombres pero sólo de herramienta, las que tienen chicos *manistas* chicas *palistas,* etc. Hay que partir de que la red que completan los clubes de pelota es muy complicada y heterogénea. Sin embargo, y en general, se puede hacer más de lo que hacen. Para ello hay que considerar la importancia que tiene un adecuado reparto de las tareas, repartir las responsabilidades, ya que de no ser así, y siga cayendo todo el peso sobre una sola persona, se puede correr el riesgo de que se retroceda en lo conseguido hasta ahora porque no existe un relevo cuando éste/ésta desista en sus labores o se retire. Hay que destacar el papel y la labor del Club Deportivo Hernani, ya que es seguramente la mayor referencia de la pelota femenina tanto a nivel de Gipuzkoa como de Euskal Herria. Tiene muchas pelotaris, empezando desde la base hasta la categoría sénior, y lleva años trabajando en el ámbito de la pelota femenina.

Las pelotaris son imprescindibles entre los agentes, ya que son las mayores responsables de que la situación actual sea la que es. Su comportamiento y actitud son tan fundamentales que influyen en todo lo que concierne a la pelota femenina. Aun así, existen diferentes grados y tipos de participación y compromiso. Hay quien se implica más y quien no

participa en tantas responsabilidades, en relación con el carácter de cada una, pero es imprescindible que todas se mantengan unidas y actúen en una misma línea. Es necesario que todas pongan su granito de arena para ayudar a fomentar y consolidar la pelota femenina.

En lo que respecta a los/las espectadores/as, es importante recoger las impresiones tanto de los/las que acuden a los frontones como los/las que no acuden a los partidos, ya que el boca a boca es la manera más eficaz y directa de obtener información y de difundirla. Los espectadores son escasos, muy cercanos a las pelotaris, y con un buen comportamiento. Es difícil atraer gente nueva y encontrar una fórmula beneficiosa para ello, y es igualmente importante mantener a los/las de ahora, apoyándose en los/las más cercanos/as, pero sin obligar a nadie.

4. Discusión

Este estudio ha pretendido acercarnos a la realidad de las mujeres pelotaris de Gipuzkoa. Para ello se ha analizado la influencia que tienen la cultura, la perspectiva social, el contexto y las relaciones en la pelota femenina, averiguando la relación que existe entre el deporte escolar y la práctica de los juegos de pelota en las mujeres pelotaris.

En cuanto a las claves relacionadas con la perspectiva social, hay que tener muy en cuenta que el establecimiento de la relación con la pelota es clave para conseguir un vínculo sólido. Por ello, comenzar desde la infancia y crear el hábito de práctica pueden ser fundamentales. Para ello, el deporte escolar es muy importante, como también lo es el ámbito de la educación formal o curricular. Además, es imprescindible que la pelota sea una fuente de disfrute personal, agradable, lo que está directamente relacionado con conseguir un ambiente de amistad y establecer lazos de unión con otras pelotaris.

Es importante incluir la pelota femenina en la sociedad, mediante la creación de modelos o referencias (al estilo que en el ámbito masculino), como con la ayuda de todos los agentes que influyen de una u otra manera, ya que a día de hoy todavía aparecen la presión social, los estereotipos, los roles y los prejuicios. Por ello, para conseguir una verdadera igualdad es necesaria que todos/as rememos en la misma dirección.

Finalmente, los planes de promoción de la pelota femenina tienen una gran influencia e importancia, como es el caso de "Emakumea Pilotari". Ha supuesto una pequeña revolución, ha sido un hito, y es imposible hablar sobre la pelota femenina en Gipuzkoa sin mencionarlo. Es importante seguir fomentando este proyecto por parte de todos los agentes implicados, trabajando conjuntamente.

5. Conclusiones

Este trabajo de investigación ha pretendido sumar su aportación al mundo de la pelota vasca, tratando un tema no abordado con anterioridad y en relación a la mujer. A un nivel más general creemos también que ha aportado a la sociedad vasca, reflexionando acerca de las preocupaciones, límites, prejuicios y oportunidades de las chicas y mujeres que practican un deporte tradicional. Además, supone un paso más para conocer la realidad y las alteraciones que se dan en el ámbito de la mujer.

En cuanto a la metodología, la entrevista presenta tanto oportunidades como limitaciones. Entre las oportunidades podemos mencionar la posibilidad de adentrarnos directamente en el contexto y analizarlo en profundidad, llegando a conocer la subjetividad y las vivencias de los/las entrevistados/as. Entre los límites, no ofrece la posibilidad de realizar generalizaciones, ya que existe una gran diversidad entre las opiniones, lo que ha supuesto ciertas diferencias en la saturación de la información. Ha habido cuestiones que se han saturado muy fácilmente y otras en los que ha sido imposible llegar a ese grado.

Para terminar, con vistas al futuro, sería interesante completar y enriquecer este trabajo utilizando otras vías de información, como la observación participante o los grupos de discusión, desarrollando una etnografía en toda regla. Además, también sería de interés ampliar el campo de análisis, analizar más agentes del entorno, realizar este trabajo a nivel del País Vasco, e incluso, con diferentes juegos de pelota de diferentes culturas.

Referencias

Allender, S., Cowburn, G. y Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies. *Health Education Research,* 21(6), 826-835. Amorós, C. (1998). El punto de vista feminista como crítica. In Carmen Bernabé (Zuz.),

Cambio de paradigma, género y eclesiología (21-35). Navarra: Verbo Divino. Arruza, J. A., Aldaz, J., Arribas, S. y Gil, L. (2009). *Hábitos de práctica de actividad física y deportiva de las mujeres adultas guipuzcoanas en la sociedad contemporánea 09.* Consulta: 16-12-2010.

http://www.kirolbegi.net/docs/reports/Informe Mujer y PAFYD en Gipuzkoa 2007.pdf Boiché, J. C. S. y Sarrazin, P. G. (2009). Proximal and distal factors associated with dropout versus maintained participation in organized sport. *Journal of Sports Science and Medicine, 8,* 9-16.

Carlin, M., Salguero, A., Márquez, S. y Garcés, E. J. (2009). Análisis de los motivos de retirada de la práctica deportiva y su relación con la orientación motivacional en deportistas universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 9*(1), 85-99. Del Valle, T. (coord.), Apaolaza, J. M., Arbe, F., Cucó, J., Díez, C., Esteban, M. L., Etxeberria, F. y Maquieira, V. (2001). *Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género.* Madrid: Narcea

Domínguez Escribano, M. (2009). *Variables motivacionales implicadas en el compromiso deportivo. Diseño de un modelo explicativo en el fútbol.* Tesis doctoral. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Egibar, M. y Garai, B. (2009). Emakume sokatiratzaileekin elkarrizketan: kirol-sozializazioa. In O. Usabiaga, J. Castellano y J. Etxebeste (ed.) *Innovar en la Actividad Física y el Deporte (385-402 orr.*). Vitoria-Gasteiz: www.gidekit.com

Fernandez Lasa, U. (2011). Emakumearen parte-hartzea euskal pilotan: gaur egungo arrazoiak aztergai. Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientziak Unibertsitate Masterra. Vitoria- Gasteiz: publikatu gabeko Master Amaierako Lana.

Giuliano, T. A., Popp, K. E. y Knight, J. L. (2000). Footballs Versus Barbies: Childhood Play Activities as Predictors of Sport Participation by Women. *Sex Roles,* 42(3-4), 159-181.

Gómez López, M., Ruiz Juan, F., García Montes, M. E., Flores Allende, G., y Barbero Montesinos, G. (2008). Razones que influyen en la inactividad físico-deportiva en la Educación Secundaria Post Obligatoria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 14,* 80-85.

González Abrisketa, O. (2005). *Pelota Vasca: un ritual, una estética.* Bilbao: Editores Muelle de Uribitarte.

González-Suárez, A. M. (2007). *Medidas de promoción de la actividad deportiva de las chicas en el deporte escolar.* Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia. Departamento de Cultura.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido.* Barcelona: Ediciones Paidós.

Leo, F. M., Gómez, F. R., Sánchez Miguel, P. A., Sánchez, D. y García Calvo, T. (2009). Análisis del compromiso deportivo desde la perspectiva de la Teoría de Autodeterminación, en jóvenes futbolistas. *Motricidad. European Journal of Human Movement, 23,* 79-93.

Macarro, J., Romero, C. y Torres, J. (2010). Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de Bachillerato de la provincia de Granada. *Revista de Educación, 353,* 495-519.

Martín Horcajo, M. (2006). Contribución del feminismo de la diferencia sexual a los análisis de género en el deporte. *Revista Internacional de Sociología,* 64(44), 111-131.

Molinero, O., Salguero, A., Álvarez, E. y Márquez, S. (2009). Reasons for Dropout in Youth Soccer: A Comparison with Other Team Sports. *Motricidad. European Journal of Human Movement, 22,* 21-30.

Moreno Murcia, J. A., Martínez, C. y Alonso, N. (2006). Actitudes hacia la práctica físico- deportiva según el sexo del practicante. *International Journal of Sport Science, 2*(3), 20-43.

Mosquera, M. J. y Puig, N. (2002). Género y edad en el deporte. In M. García Ferrando, N. Puig, F. Lagardera (Ed.), Sociología del deporte, 2ª ed., 99-126. Madrid: Alianza.

Nuviala, A. y Nuviala, R. (2005). Abandono y continuidad de la práctica deportiva escolar organizada desde la perspectiva de los técnicos de una comarca aragonesa. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte,* 5(19), 295307.

Pavón, A. y Moreno Murcia, J. A. (2008). Actitud de los universitarios ante la práctica fisicodeportiva: diferencias por géneros. *Revista de Psicología del Deporte,* 17(1), 723.

Rubio, M. J. y Varas, J. (1997). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación.* Madrid: Editorial CCS.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Ediciones Paidós.

MIEDO A EQUIVOCARSE EN JÓVENES JUGADORES DE BALONCESTO: DIFERENCIAS POR SEXO

Juan Antonio Moreno-Murcia, *Universidad Miguel Hernández de Elche*

Roberto Ferriz, Universidad *Miguel Hernández de Elche*

Noelia Belando, *Universidad Miguel Hernández de Elche*

Luís Conte, *Universidad de Murcia*

Resumen.

El objetivo del presente estudio fue comprobar la relación del miedo a equivocarse con el sexo y el tiempo de práctica deportiva en jóvenes jugadores de baloncesto. La muestra estuvo formada por 606 deportistas (405 chicos y 201 chicas), con edades comprendidas entre 10 y 18 años (*M* = 13.67, *DT* = 1.80) a los que se les midió con el Inventario de Evaluación del Error en el Rendimiento (PFAI). Tras un análisis de independencia entre variables mediante las pruebas de Chi-cuadrado de Pearson completada con análisis de residuos tipificados corregidos y un análisis de varianza univariado (ANOVA), se comprobó que los chicos eran los que más miedo presentaban al error en el rendimiento.

Palabras clave: miedo al fallo; motivación, adolescencia; deporte.

Introducción.

Miedo a equivocarse en jóvenes jugadores de baloncesto: diferencias por sexo.

Los diversos comportamientos, decisiones, actitudes, y valores que se experimentan en la práctica deportiva, lo convierte en un marco de importante interés social. En este sentido, transmitir un clima propicio para que se den consecuencias positivas desde la adolescencia parece esencial en la futura formación de los deportistas, pues es en este periodo cuándo los logros académicos y deportivos cobran mayor importancia y están sometidos a constante evaluación social (Gullone y King, 1993). Así, las particularidades de la sociedad actual exigen constantes tomas de decisiones a lo largo de la práctica deportiva que marcarán las experiencias de los deportistas, y es en la etapa de formación cuándo experimentan problemas atribuidos al miedo al fallo, pues los adolescentes son más vulnerables y se sienten afectados por el temor que les produce tanto el fracaso deportivo, como una inadecuada ejecución de una tarea. La mayor preocupación para los deportistas respecto al fallo viene generada por la valoración social negativa que pueden sufrir (Martens, Vealey, y Burton, 1990; Passer, 1983) que surge en el proceso del juego (por ejemplo, no hacer un buen partido, fracasar reiteradamente) y la valoración del resultado (por ejemplo, no ganar). De lo que se podría deducir que el fallo o una inadecuada toma de decisiones, no tendrían connotaciones negativas si no fuera por la influencia de los demás y las consecuencias negativas que experimenta el deportista en su percepción de competencia. En éste sentido, Birney, Burdick, y Teevan (1969) revelan como notable la valoración social al conseguir el éxito en la ejecución de una actividad, fundamentando un modelo jerárquico multidimensional del miedo al fallo. Las facetas de este modelo son: miedo a la devaluación de la autoestima, temor al castigo y miedo a perder su valoración social.

Respecto al miedo a equivocarse en el deporte, son escasos y poco contundentes los estudios que muestran diferencias entre ambos sexos. De lo que sí se tiene constancia es de algunas investigaciones en el contexto educativo, las cuales revelan resultados dispares. Así,

McGregor y Elliot (2005) apuntaron hacia un mayor miedo a equivocarse de las mujeres respecto a los hombres, años después, Bartels y Magun-Jackson (2009) en un trabajo con estudiantes no encontraron diferencias en cuanto al miedo a equivocarse entre ambos sexos. De lo que sí existe evidencia es de algunos estudios (Conroy y Metzler, 2003; Conroy, Coatsworth, y Fifer, 2005), que muestran que cuándo un deportista tiene mayor experiencia sobre la disciplina que practica, y por consiguiente, se percibe como más competente con la ejecución de una tarea, disminuye el miedo al fallo. Por lo tanto, comprender el miedo al fallo podría contribuir tanto a la calidad de vida de los deportistas adolescentes y de su desarrollo social, puesto que el fracaso reiterado puede desencadenar en la retirada de la práctica deportiva (Conroy, 2001). Como resultado, dar prioridad a que los deportistas en periodo de formación no fallen en su toma de decisiones, puede producir a corto plazo una disminución del rendimiento, frustración y disminución de la calidad de sus experiencias en la práctica. Por otro lado, a largo plazo, puede ser una barrera para futuras prácticas deportivas (Conroy, 2001).

El objetivo de este estudio ha sido comprobar las posibles diferencias por sexo en cuanto al miedo a equivocarse en el desempeño una disciplina deportiva, y su relación con el tiempo dedicado a la práctica del baloncesto. Se hipotetiza que no se hallarán diferencias significativas en cuanto al miedo al fallo entre ambos sexos.

Método.

Participantes.

La muestra estuvo integrada por 606 (405 hombres y 201 mujeres) jugadores de baloncesto, con edades comprendidas entre 10-18 años (M = 13.67, DT = 1.80) de diferentes clubes deportivos españoles. Como se observa en la tabla 1, en relación al tiempo de práctica en función del sexo: el 31.6% de los practicantes que realizan una hora de práctica deportiva eran chicos ($p < .01$); el 68.2% de los practicantes que hacen práctica deportiva entre 90-60 minutos eran chicas ($p < .01$), y el 19.8% de los que practican más de 90 minutos eran chicos ($p < .01$). Si nos referimos a la variable frecuencia de práctica, el 90% de los practicantes que realizan de dos a tres días de práctica deportiva eran chicas ($p < .01$) y el 18.8% de los que practican más de tres días semanales eran chicos.

Medidas

Inventario de Evaluación del Error en el Rendimiento (PFAI). Se utilizó la versión extensa (PFAI; 25 ítems) y reducida (Miedo general; 5 ítems) del inventario de Conroys, Willow, y Metzler (2002), validado al contexto español por Moreno-Murcia y Conte (2011) que evalúa el error en el rendimiento. La escala consta de 25 ítems, agrupados en cinco factores: miedo de experimentar vergüenza (e.g. “Cuando me equivoco, me da vergüenza si los demás están allí para verlo”), miedo a la devaluación de uno mismo (e.g. “Cuando no tengo éxito, me siento menos valioso que cuando tengo éxito”), miedo de tener un futuro incierto (e.g. “Cuando me equivoco, creo que mis planes para el futuro cambiarán”), miedo de perder el importante interés de los demás (e.g. “Cuando no tengo éxito, algunas personas no se muestran interesadas por mí”), el temor de perturbar a otros importantes (e.g. “Cuando me equivoco, esto disgusta a la gente que me importa”) y miedo general. El cuestionario está encabezado por la frase “En la práctica de mi deporte…”. Las respuestas fueron contestadas a través de una escala tipo Likert, donde 1 corresponde a (*no lo creo nada*) y 5 (*a lo creo al 100%*). La consistencia interna fue de ± = .82, .70, .80, .86, .82 y .79, respectivamente.

Procedimiento

Se contactó con los responsables de los clubs deportivos para informarles del objetivo de la investigación y solicitarles su colaboración. Para que los practicantes menores de edad pudiesen participar en el estudio, se solicitó una autorización por escrito de sus padres, donde además se les informó del propósito de la investigación. La cumplimentación de los cuestionarios se realizó bajo la supervisión del investigador principal, que solventó todas aquellas dudas que pudieron surgir. Los cuestionarios se contestaron de forma individual y antes del comienzo de un entrenamiento semanal. El tiempo aproximado para completar los cuestionarios fue de veinte minutos. La participación fue voluntaria y se preservó el anonimato de los participantes.

Análisis de datos.

Se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables objeto de estudio (medias y desviaciones típicas), se analizó la consistencia interna de cada factor mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach y se realizó un análisis de independencia entre variables mediante las pruebas de Chi-cuadrado de Pearson completada con análisis de residuos tipificados corregidos, donde la variables dependientes fueron el miedo a experimentar vergüenza, miedo a la devaluación de uno mismo, miedo de tener un futuro incierto, miedo de perder el interés de otros, temor de perturbar a otros importantes y miedo general y las variables independientes eran el sexo, el tiempo de práctica en minutos y los días de práctica semanales. Asimismo, se llevó a cabo un análisis de varianza univariados (ANOVA) para examinar los tipos de miedo a equivocarse de los practicantes en función del sexo atendiendo a las variables tiempo y frecuencia de práctica deportiva. El registro y posterior tratamiento de los datos se llevó a cabo con el paquete estadístico SPSS 19.0.

Resultados.

Análisis diferencial de los tipos de miedos a equivocarse según el sexo de los practicantes

Se realizó un análisis diferencial, en el cual se analizaron los seis tipos de miedo a equivocarse atendiendo a las variables tiempo y frecuencia de práctica deportiva en función del sexo. Para ello, la muestra fue dividida en varios grupos. Así, la variable tiempo de práctica deportiva estuvo formada por chicos y chicas que practicaban 60 minutos, entre 60 y 90 minutos y más de 90 minutos. Para la variable frecuencia de práctica, la muestra se dividió en chicos y chicas que practicaban entre dos y tres días semanales y otro grupo que practicaba tres días a la semana. Respecto al sexo, los resultados obtenidos mostraron diferencias significativas (Wilk's › = .93**, $F(5.63) = 509.53$, $p < .05$, $\cdot^2 = .01$) en el miedo a experimentar vergüenza; ($F(9.24) = 544.67$, $p < .05$, $\cdot^2 = .01$) en el miedo a la devaluación de uno mismo; ($F(26.92) = 542.77$, $p < .01$, $\cdot^2 = .04$) en el miedo a tener un futuro incierto; ($F(32.79) = 518.59$, $p < .01$, $\cdot^2 = .05$) en el miedo a perder el interés de los otros; ($F(32.67) = 474.97$, $p < .01$, $\cdot^2 = .05$) en el temor a perturbar a otros importantes, y ($F(25.04) = 479.11$, $p < .01$, $\cdot^2 = .04$) en el miedo general, siendo los chicos los que presentan más miedo al error en el rendimiento que las chicas. Si tenemos en cuenta la variable tiempo de práctica deportiva, eran los chicos los que seguían presentando mayor miedo al fallo, encontrándose diferencias significativas entre los diferentes grupos de tiempo de práctica. De forma que, los chicos que practicaban entre 60-90 minutos tenían más miedo a equivocarse (Wilk's › = .98*, $F(7.36) = 277.625$, $p < .05$, $\cdot^2 = .01$) para el miedo a experimentar vergüenza; ($F(12.36) = 296{,}763$, $p < .05$, $\cdot^2 = .00$) para el miedo a la devaluación de uno mismo; ($F(16.98) = 303.295$, $p < .01$, $\cdot^2 = .01$) para el miedo a perder el interés de los otros; ($F(25.76) = 235{,}588$ $p < .01$, $\cdot^2 = .01$) para el temor de perturbar a los otros importantes; $F(22.77) = 259{,}03$ $p < .01$, $\cdot^2 = .01$) para el miedo general que los practicaban 60 minutos ($F(8.47) = 167{,}68$ $p < .05$, $\cdot^2 = .01$) para el miedo a tener un futuro incierto; ($F(6.86) = 165.680$, $p < .05$, $\cdot^2 = .00$) para el miedo a perder el interés de los otros y

(F(4.46) = 172,59 p < .05, $\cdot^2$ = .01) para el temor de perturbar a otros importantes. En los chicos que practicaban más de 90 minutos, solo se encontraron diferencias significativas (F(5.66) = 61.43, p < .05, $\cdot^2$ = .00) en el miedo a perder el interés de los otros importantes. En cuanto a la variable frecuencia de práctica semanal, de nuevo los chicos presentaron mayor miedo al fallo que las chicas y esto se daba con mayor probabilidad en el grupo que práctica de dos a tres días (Wilks › = .99*, F(8) = 456,417 p < .05, $\cdot^2$ = .00) para el miedo a la devaluación de uno mismo; (F(22.27) = 444,56 p < .01, $\cdot^2$ = .00) para el miedo a tener un futuro incierto; (F(25.96) = 446,113 p < .01, $\cdot^2$ = .00) para el miedo a perder el interés de los otros significativos; (F(29.43) = 402,533 p < .01, $\cdot^2$ = .00) para el temor a perturbar a otros importantes; (F(18.72) = 400.255 p < .01, $\cdot^2$ = .00) para el miedo general, frente al grupo que practicaba más de tres días semanales, en el que se obtuvieron diferencias significativas (F(4.82) = 98.13, p < .05, $\cdot^2$ = .00) para el miedo a tener un futuro incierto; (F(9.26) = 72.29 p < .05, $\cdot^2$ = .00) para el miedo a perder el interés de los otros significativos y (F(8.17) = 78.85 p < .05, $\cdot^2$ = .00) para el miedo general.

Discusión.

El objetivo de este estudio ha sido comprobar las posibles diferencias por sexo en cuanto al miedo a equivocarse en la práctica de una disciplina deportiva, y su relación respecto al tiempo y frecuencia de práctica. Los resultados obtenidos en el presente estudio, vienen a rechazar la hipótesis planteada, ya que reflejan como los chicos presentan más miedo al error en la práctica de actividad física que las chicas. Por otro lado, se confirma que aquellos chicos que practican más de tres días muestran menos miedo a equivocarse que los que practican entre dos y tres días, y que los deportistas que realizaban ejercicio físico más de noventa minutos por práctica presentaron menor miedo a equivocarse que aquellos que practicaban menos de una hora y entre una hora y noventa minutos.

Debido a la novedad del estudio planteado, no se han encontrado investigaciones similares en el ámbito deportivo que muestren diferencias entre ambos sexos, de lo que si se tiene constancia es de estudios que hablan del miedo a equivocarse en estudiantes universitarios diferenciando entre ambos sexos (McGregor y Elliot, 2005; Bartels y Magun-Jackson, 2009), y puesto que en ambos casos los resultados difieren, sería interesante que fuera abordado en futuras investigaciones en practicantes de actividades físico-deportivas. Aunque, a través del ámbito deportivo, y con jóvenes deportistas de baloncesto, hay estudios que han mostrado como la implicación a la tarea incrementa la motivación intrínseca y disminuye el miedo al fallo (Moreno-Murcia y Conte, 2011). En lo que respecta al tiempo y frecuencia de práctica, sí se han hallado estudios que muestran como aquellos deportistas que practican actividad física en mayor medida o poseen una mayor experiencia en la práctica (Conroy, Coastworth, y Kaye (2007), presentan menos miedo a equivocarse respecto aquellos que practican menos tiempo a la práctica de actividad física.

Con el objetivo de tratar de abordar el miedo a equivocarse en contextos deportivos, sería interesante llevar a cabo un programa de intervención, donde el miedo al fallo no suponga un impedimento en el desarrollo psico-social y motriz de los deportistas hacia su práctica de actividad física. Y este sentido, se presentan dos programas que podrían ayudar a evitar el miedo a fallar en los deportistas en periodo de formación. En primer lugar el Programa para la Eficacia del Entrenador “Coach Effectiveness Training” (CET), de Smith, Smoll, y Curtis (1979), que ha sido uno de los más empleados para conseguir que los entrenadores sean más conscientes de sus conductas y mejoren la interacción con sus deportistas, y por otro lado, y más actual y cercano al contexto deportivo español, se encuentra el Programa De Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE), concebido por Sousa, Cruz, Viladrich, y Torregrosa (2007) y que tiene como principal objetivo que los entrenadores tomen conciencia de sus comportamientos, permitiéndoles conocer las conductas que deberían evitar en su perfil conductual. Así, sería beneficioso animar a los deportistas ante algún error o mala ejecución,

dar instrucciones constructivas y animarles a realizar otro intento de forma que la tarea se convierta en un reto de superación personal. Es importante dar refuerzos, y no castigar verbalmente con comentarios poco educativos y que no ayuden a mejorar al deportista. Los entrenadores y monitores deben transmitir un clima motivacional que implique a la tarea, donde se experimenten situaciones de aprendizaje cooperativo, se valore el esfuerzo, la mejora y la superación personal, de esta manera el deportista no se sienta sometido a constante evaluación acerca de su toma de decisiones. Es aconsejable que el profesional focalice su atención en hacer ver al deportista que la habilidad siempre es mejorable con esfuerzo, trabajo y práctica. Además, la orientación a la tarea, el clima motivacional de los iguales, la percepción de competencia, y el rol de padres y educadores pueden ayudar a evitar el miedo al fallo.

Somos conscientes de las limitaciones del estudio, pues se trata de un estudio correlacional, y de que la muestra no es representativa de la mayoría de los practicantes, por lo que se propone llevar a cabo futuras investigaciones que analicen las posibles diferencias entre ambos sexos en relación al miedo al fallo respecto a la edad de éstos.

Tabla 1

Distribución porcentual, residuo tipificado corregido y el p-valor del sexo según el tiempo de práctica en minutos y los días de práctica deportiva

Tiempo de práctica	hicos %)	hicas %)	*p*
Práctica 60 m	1,6	9.9	.001
Práctica entre 60-90m	8,6	3 8,2	
Práctica > de 90 m	4,5 9,8 ,4	,5 1,9 2,4	
Frecuencia de práctica	**hicos %)**	**hicas %)**	***p***
Práctica de 2-3 días	1,2	0	.003
Práctica > de 3 días	2,8 8,8 ,8	,8 0 2,8	

p < .05*; *p* < .01**
Nota: m = minutos

Referencias.

BARTELS, J. M., Y MAGUN-JACKSON. S. (2009). Approach–avoidance motivation and metacognitive self-regulation: The role of need for achievement and fear of failure. *Journal of Psychology and Education*. *19*, 459-463.

BIRNEY, R. C., BURDICK, H., Y TEEVAN, R. C. (1969). *Fear of failure*. New York: Van Nostrand.

CONROY, D. E. (2001). Progress in the development of a multidimensional measure of fear of failure: The Performance Failure Appraisal Inventory. *Anxiety, Stress, y Coping, 14*, 431-452.

CONROY, D. E., WILLOW, J. P., Y METZLER, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal. *Journal of Applied Sport Psychology, 14,* 76-90.

CONROY, D. E., Y METZLER, J. N. (2003). Temporal stability of performance failure appraisal inventory items. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 7*(4), 243-261.

CONROY, D. E., COASTWORTH, J. D., Y FIFER, A. M. (2005). Testing dynamic relations between perceived competence and fear of failure in young athletes. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 55*, 99-110.

CONROY, D. E., COASTWORTH, J. D., Y KAYE, M. P. (2007). Consistence of fear of failure score meanings among 8 to 18 year old female athletes. *Educational and Psychological Measurement, 67*(2), 300-310.

GULLONE, E., Y KING, N. J. (1993). The fears of youth in the 1990s: Contemporary normative data. *Journal of Genetic Psychology, 154*, 137-153.

MARTENS, R., VEALEY, R. S., Y BURTON, D. (1990). *Competitive anxiety in sport.* Champaign, IL: Human Kinetics.

MCGREGOR, H. A., Y ELLIOT, A. J. (2005). The shame of failure: Examining the link between fear of failure and shame. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*, 218-231.

MORENO-MURCIA, J. A., Y CONTE, L. (2011). Predicción del miedo a equivocarse en jugadores de baloncesto a través del clima tarea de los iguales y la motivación intrínseca. *Revista Mexicana de Psicología, 28*(1), 43-52.

PASSER, M. W. (1984). Competitive trait anxiety in children and adolescents. En J. M. Silva y R. S. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 130-143). Champaign, IL: Human Kinetics.

SMITH, R. E., SMOLL, F. L., Y CURTIS, B. (1979). Coach effectiveness training. A cognitive behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sports coaches*. Journal of Sport Psychology, 1*, 59-75.

SOUSA, C., CRUZ, J., VILADRICH, C., Y TORREGROSA, M. (2007). Efectos del programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) en el compromiso de futbolistas jóvenes. *Motricidad: European Journal of Human Movement, 19*, 97-116.

EL TRATAMIENTO DE LA COMPETICION ESCOLAR EN LAS COMUNIDADES AUTONOMAS

Joan Gandía Sanchís. *Máster por la Universidad Politécnica de Valencia.*

Estudiante de 3º de Grado de Ciencias de la Actividad física y el deporte Universitat de Valencia

Resumen.

La competición es una parte importante del desarrollo deportivo en edad escolar, por ello, en esta comunicación se presenta un estudio de cómo las comunidades autónomas enfocan el programa de competición dentro de su política de deporte escolar.

Para ello, se analizan diferentes aspectos relevantes para la competición, y se destacan las actuaciones diferenciadores más importantes que existen entre las comunidades autónomas.

Palabras clave: Competición escolar, juegos deportivos, programas deportivos escolares.

1. Introducción: Hipótesis.

Se denomina deporte en edad escolar a *todas aquellas actividades que, de forma organizada se celebran fuera del programa de la asignatura de Educación Física en los centros escolares, clubes, asociaciones, etc y en las que participan deportistas en edad escolar*[1] (CSD). Dentro de estas actividades, la competición escolar ocupa una buena parte del tiempo, por ello, se ha creído conveniente realizar un análisis de cómo la competición escolar es gestionada por las comunidades autónomas a través de sus respectivas normativas.

Para delimitar este tipo de programas de competición escolar, el artículo 3 de la Ley 2/2011, de 22 de marzo, de la Generalitat, del Deporte y la Actividad Física de la Comunitat Valenciana define los Juegos Deportivos de la Comunidad Valenciana (programa específico de competición escolar en la CV), como el *«conjunto de competiciones y actividades de carácter deportivo, de convocatoria anual, dirigidas a la población en edad escolar, en atención a su diversidad y abierta a la participación de todo tipo de entidades y centros docentes»*.

Como parte de esta estructura de competición escolar, en la oficina técnica de los Juegos Deportivos Municipales del Ayuntamiento de Valencia, se trabaja atendiendo a los parámetros que fija la normativa autonómica, sin valorar cómo se están desarrollando estos programas en otros lugares. Por ello, el objetivo de este estudio es analizar las normativas referidas a la competición escolar en particular y al deporte escolar en general, y así obtener una visión general del tratamiento de la competición en edad escolar en las diferentes comunidades autónomas.

Dada la idiosincrasia del estado de las autonomías, la hipótesis que nos formulamos antes de hacer el análisis se ha cumplido en gran medida, dado que cada comunidad autónoma funciona de forma diferente en cuanto a la estructura de la competición escolar. Desde las instituciones encargadas de desarrollar el programa, la orientación de la competición o los diferentes programas que se ofertan, distinguen el desarrollo del deporte en edad escolar y más concretamente de la competición escolar en cada una de las autonomías. Esto ha supuesto una dificultad a la hora de comparar los programas, dado que cada región desarrolla su programa deportivo escolar de una forma determinada y con unas estructuras de

[1] - CSD (s.f.). *Deporte en edad escolar.* Consultado en septiembre 2011, en http://www.csd.gob.es/csd/promocion/deporte-escolar/view

competición y funcionamiento particulares en cada uno de los casos. En este sentido, cabe destacar que en algunos casos hemos tenido que centrar el estudio en estructuras provinciales o de isla o cabildo, ya que en determinadas comunidades, la organización a nivel autonómico se basa sólo en finales. Destacar asimismo, que no se ha llevado a cabo el estudio en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla dado su carácter local.

En definitiva, en esta comunicación se pretende destacar algunos de los aspectos más relevantes hallados en la investigación que denotan las diferentes políticas utilizadas para el desarrollo de las competiciones en edad escolar.

2. Objetivos.

Los objetivos propuestos a la hora de realizar el estudio han sido los siguientes:

- Estudiar la normativa de los programas fundamentados en la competición escolar en las diferentes comunidades autónomas
- Analizar los mencionados programas y extraer los aspectos más relevantes.
- Comparar los diferentes desarrollos de los programas de deporte en edad escolar organizados por las CCAA extrayendo similitudes y diferencias.
- Ampliar la visión de los diferentes sistemas deportivos de competición escolar existentes.
- Valorar la posible extrapolación de ideas de otras comunidades autónomas a la propia realidad buscando la mejora del sistema de competición escolar.

3. Método.

Para efectuar el estudio, se revisaron todas las normativas que regulan los programas de competición en edad escolar en las distintas comunidades autónomas.

Una vez analizadas las normativas, se eligieron unos parámetros para poder efectuar una mejor comparación, de forma que se eligieron 14 aspectos a valorar como son:

a) Programa: Se definen las distintas nomenclaturas utilizadas.

b) Normativa: Se reflejan los diferentes actos jurídicos de la administración para convocar los programas.

c) Entidad organizadora: Se pone de manifiesto el tipo de entidades que gestionan los programas.

d) Objetivos: Se analizan los diferentes objetivos que presentan los programas.

e) Participantes: Se valora a quien va dirigida la oferta y quien puede participar

f) Categorías y géneros: Se muestran las diferencias en cuanto a edades y géneros de los participantes.

g) Deportes: Se exponen los deportes ofertados en cada uno de los casos.

h) Ámbito de actuación: Se indica el/los ámbito/s de competición.

i) Momentos de la actividad: Se informa de los horarios fijados para el desarrollo de la competición.

j) Nivel-Fases: En este apartado se presentan los niveles o fases que cada CCAA oferta.

k) Otros Programas: Se estudian otros programas además del propiamente competitivo.

l) Patrocinadores: Se subraya si existen empresas colaboradoras con los programas.

m) Seguro médico: Se analiza la gestión del seguro médico para la competición.

n) Particularidades: Se extraen los aspectos más diferenciadores de las normativas

4. Conclusiones

De los análisis efectuados de las diferentes normativas, podemos extraer las siguientes conclusiones atendiendo a los apartados citados anteriormente:

a) Programa:

La nomenclatura utilizada para la competición escolar varía en función de las CCAA siendo la más generalizada la de “juegos deportivos” y “juegos deportivos escolares”. En otros casos, los programas se recogen dentro de un plan del deporte escolar más general, con lo que se utilizan denominaciones como “plan del deporte escolar” o “programa del deporte escolar”. Por último, algunas comunidades utilizan la palabra campeonato para referirse al programa de competición escolar.

b) Normativa:

En cuanto a la normativa, encontramos que las CCAA regulan estos programas a través de órdenes y resoluciones, utilizando un algún caso concreto de programas más globales los decretos.

c) Entidad organizadora:

Generalmente, el deporte escolar es organizado por la Consejería correspondiente de deportes que suele compartir competencias con la de cultura, turismo, salud o juventud. En algunos casos, encontramos también una organización llevaba a cabo con la colaboración de varias consejerías.

En un nivel más concreto de actuación, es la propia Dirección de Deportes o secretaría del deporte de las diferentes consejerías la que organiza el programa, aunque también existen otro tipo de organismos dependientes de estas consejerías como el Consell Valencià de l´Esport que se encargan de la competición.

Asimismo, ayuntamientos, diputaciones e incluso federaciones son incluidos dentro de la organización y coordinación de la competición.

d) Objetivos:

Los objetivos que fijan las comunidades autónomas para este tipo de programas, son bastante similares, dado que se subraya la necesidad de ofrecer una educación integral de los niños y jóvenes, desarrollando su personalidad y hábitos deportivos, mejorando la salud, integrándolos socialmente (especialmente para los colectivos más vulnerables) y en definitiva ofreciéndoles una alternativa deportiva en la que se fomenten valores sociales y se mejore la calidad de vida y el bienestar social de los niños/as y jóvenes.

Además, en algunas normativas se recoge como objetivo la necesidad de coordinar efectivamente las diferentes administraciones, entidades y agentes tendiendo a una excelencia en los programas ofertados.

Otras normativas resaltan la utilización del juego como herramienta de trabajo, incidiendo en el aspecto más lúdico que debe tener la competición en la iniciación deportiva.

En cuanto a los deportes autóctonos y deportes minoritarios, algunas CCAA asumen su papel como promotoras y facilitadores del desarrollo de éstos.

Por último, otro aspecto relevante que se recoge, es el objetivo de formar a los técnicos que rigen este deporte escolar para que puedan desarrollar su labor de una forma más efectiva.

e) Participantes:

En líneas generales, se permite, además de la participación de los centros escolares, de clubes y entidades legalmente constituidas según las legislaciones al respecto en cada uno de los territorios. Aún así, existe algún programa específico (dirigido por ejemplo a centros educativos o más concretamente a institutos), en el que sólo se permite la participación de escolares a través de los centros dada la idiosincrasia de los propios programas. Igualmente, existe alguna comunidad que distingue las entidades participantes según las categorías, permitiendo exclusivamente la participación de centros escolares hasta la categoría infantil dejando abierta la participación a otro tipo de entidades según la normativa específica de cada uno de los deportes.

f) Categorías y géneros:

La normativas presentan directrices bastantes similares en cuanto a las edades se refiere exceptuando algunos deportes, en los que las edades de los participantes y categorías no se ajustan a las generales, quedando este hecho claramente especificado en el atletismo, la natación o la gimnasia entre otros.

En cuanto a los géneros de participación, la regla general es la separación de las competiciones masculinas y femeninas, aunque suele permitirse la existencia de una competición mixta según reglamentación específica de cada uno de los deportes.

Como aspectos más diferenciados, encontramos por ejemplo la promoción que se hace del deporte femenino en una comunidad en concreto, donde se permite la participación femenina en los juegos deportivos de mujeres hasta los 30 años en la categoría juvenil o en otra categoría diferenciada según las federaciones. Por otro lado, el intervalo de edad ofertado varía entre unas comunidades y otras, llegando incluso en algunos casos a iniciarse en la categoría querubín (4 años) y en otros teniendo una competición juvenil con la posibilidad de abarcar hasta cuatro edades diferentes.

Por último, aunque en la mayoría de los casos se respeta la misma serie de categorías y fechas de nacimiento, destacar como algunas comunidades vinculan específicamente los niveles educativos con las categorías y las edades de competición, de forma que el desarrollo educativo del participantes van enteramente vinculado a su desarrollo deportivo.

g) Deportes:

En cuanto a los deportes que se programan, cabe destacar que existe una gran variedad dependiendo de la comunidad autónoma a la que nos refiramos. En algunos casos, se estipula la posibilidad de desarrollar cualquier deporte reconocido oficialmente siempre que exista un número mínimo de equipos o participantes. En otros casos, se realiza una oferta más cerrada en cuanto a los deportes que se desarrollan, clasificándolos generalmente como deportes individuales o colectivos y especificando las categorías en las que éstos se desarrollan.

Otro aspecto a destacar, es la oferta que se realiza de los deportes autóctonos; según se observa en las distintas normativas, este tipo de modalidades suele tener un tratamiento especial de forma que en algunos casos se llegan a realizar las adaptaciones pertinentes en los reglamentos para que sean desarrollados de una forma progresiva desde las primeras categorías. En este sentido, además de los deportes autóctonos, existen autonomías en las que se convocan explícitamente, modalidades multideportivas (con un objetivo lúdico y participativo) para las edades más tempranas de forma que se evita la especialización precoz de los participantes.

Por último, subrayar que los deportes adaptados también tienen cabida en estos programas.

h) Ámbito de actuación:

Cada comunidad distribuye y organiza los campeonatos de forma distinta; las peculiaridades de cada territorio provocan que los ámbitos en los que se desarrolle la competición varíen. En todo caso, los modelos suelen seguir el siguiente esquema: competición local ⇨ competición comarcal / zonal / intermunicipal ⇨ competición provincial ⇨ competición autonómica ⇨ competición nacional.

i) Momentos de la actividad:

Pocas son las comunidades que en la normativa general especifican los momentos en los que puede desarrollarse la competición, por lo que se entiende que las normativas específicas de cada uno de los deportes son las que marcan estos días de competición. Sin embargo, en aquellas comunidades en las que sí que se recoge este aspecto, se fija como día más repetido para el desarrollo de la competición los sábados, principalmente por la mañana, permitiéndose también en algunos casos la competición en viernes por la tarde y/o domingos por la mañana. Sin embargo, cabe destacar que existe un programa especial dirigido a los institutos, en los que se fija el horario de competición entre semana en horario no lectivo lo martes y jueves por la tarde de 16:00-18:00.

j) Nivel-Fases:

Tal y como se ha expuesto anteriormente, la competición suele organizarse según el ámbito geográfico en el que se desarrolla, pero además, las normativas incluyen niveles de participación. En este caso podemos encontramos dos o tres niveles de participación en los que se diferencia la competición de promoción de la de rendimiento.

Asimismo, a medida que los equipos se van clasificando, van optando a la disputa de las fases finales autonómicas de las que salen de las categorías infantil y cadete principalmente, los participantes para los distintos campeonatos de España que organiza el Consejo Superior de Deportes.

k) Otros Programas:

Las comunidades, además de la propia competición, regulan otra serie de programas deportivos para incentivar la práctica. La coordinación entre los centros educativos y las propias instituciones es un aspecto que se regula en estos programas complementarios, de forma que se pueda incrementar la práctica deportiva de los escolares, incidiendo sobre todo en la población femenina y en aquella con problemas de integración. Asimismo, la importancia de la profesionalización de los agentes que controlan y dirigen estos programas, es también un aspecto que ve reflejado y en el que se anima a los centros educativos a ser dinamizadores del deporte escolar.

Como pieza clave en el desarrollo del deporte en edad escolar, destacamos los programas específicos de educación en valores donde se trabaja, tal y como se apunta en una

normativa específica, el respeto, la igualdad, el esfuerzo, la no violencia, la cooperación, la diversión, el juego limpio, la tolerancia o la responsabilidad personal.

Los deportes minoritarios también son objeto de especial atención ya sea en el propio horario lectivo o en el no lectivo, de forma que reciben un tratamiento especial para su práctica y difusión.

La salud es otro aspecto que se subraya como objetivo principal en estos programas complementarios; la utilización del deporte para luchar contra la obesidad y el sedentarismo y crear hábitos saludables y deportivos se pone de manifiesto en las disposiciones de las comunidades.

De forma específica y adicional, también se da cabida a otros deportes como la vela o los deportes de invierno, que suelen ser desarrollados a través de acciones específicas.

En definitiva, el objetivo que se busca es ofrecer un deporte para todos (en este caso para los más pequeños), con las acciones anteriormente comentadas y otras específicas basadas por ejemplo en el juego como instrumento de iniciación deportiva, en los deportes olímpicos como medio de promoción deportiva general y concreta de un evento específico, o el acercamiento de las asociaciones deportivas a los centros educativos como medio de promoción de sus actividades como estructura fundamental en el desarrollo deportivo social.

l) Patrocinadores:

En los casos en los que la competición está patrocinada, suelen ser las cajas de ahorros de la región correspondiente, las que apoyan estos programas. Por lo demás, existe algún caso en el que hay otras empresas implicadas, tanto del ámbito geográfico donde se desarrolla la competición como de ámbito global.

m) Seguro médico:

La mayoría de las comunidades funciona con la mutualidad general deportiva, aunque en algunos casos también se utilizan entidades privadas de gestión sanitaria o el propio servicio de salud pública correspondiente (para atención general o sólo en 1ª instancia). Asimismo, se incluyen seguros de responsabilidad civil y de accidentes para todo lo que acontezca relacionado con la competición.

En la mayoría de las comunidades el servicio es gratuito, aunque existe algún caso en el que supone un coste.

n) Particularidades:

Cada una de las comunidades, presenta ciertos aspectos particulares en cuanto al desarrollo de los Juegos y que no se encuentran en los apartados analizados anteriormente.

En cuanto a las ayudas en la competición, existen casos en los que se ofrece ayuda a los participantes en el transporte, la alimentación o el material deportivo.

En cuanto al aspecto organizativo, existe alguna comunidad que no sólo organiza y se encarga de la competición, sino que además facilita en coordinación con las federaciones técnicos deportivos para colaborar con los centros en su desarrollo deportivo.

El juego limpio también está muy presente en algunas normativas, y aunque en algunos casos sólo se limita a promulgar la necesidad de desarrollar una competición basada en el Juego Limpio y en valores formativos, en otros casos se complementa con reconocimientos a nivel particular y colectivo para acciones especialmente relevantes en este sentido.

Las actividades formativas son otro aspecto que se pone de manifiesto, instando a la celebración de cursos y charlas relacionadas con la competición dirigidas a los educadores. Algunas comunidades van más allá, regulando específicamente los profesionales que se

encargan de dirigir a los equipos o incluso de aquellos que coordinan los centros y entidades participantes.

Las diferentes comisiones y/o comités, son igualmente regulados por las normativas de las CCAA, indicando las competencias y obligaciones de cada uno de estos órganos de gestión encargados del desarrollo de la competición.

En cuanto a las instalaciones, en algunos casos se recoge la necesidad de cumplir con todas las especificidades en cuanto a la seguridad de las mismas, incidiendo en la necesidad de garantizar la seguridad de todos los participantes en los programas.

La divulgación de los programas también se regula en algunos casos, llegando incluso a tener la posibilidad de acceder a fotos e incluso vídeos de la competición.

Por último, destacar que existen otras acciones o regulaciones como la creación de un carnet de deportista o los derechos de formación y retención de los participantes que también son aludidos en las normativas.

Como se ha podido observar en el análisis de los programas, las autonomías presentan diversas tipologías de programas, y cada una de ellas centra su atención en un aspecto de la competición. En líneas generales, se echa en falta una coordinación general de los distintos programas y una mayor sinergia en la actuación de las CCAA, dado que cada uno de ellos presenta una idiosincrasia propia. Por ello, con este trabajo se pretendía poner de manifiesto los aspectos más importantes y de qué forma son tratados por las CCAA.

En cuanto al presente, conviene destacar que según los datos de un estudio del CSD, "*la práctica de la actividad física y deportiva en niños y adolescentes presenta valores por debajo de las recomendaciones de los expertos y de las instituciones internacionales de referencia en el ámbito de la salud"*[2], estas recomendaciones fijan que *"el tiempo necesario de actividad física y deportiva en niños y adolescentes para lograr beneficios para la salud y prevenir y combatir los efectos negativos del sedentarismo se estima en una hora al día"* [3]. Por todo ello, sería conveniente que estos y otros programas deportivos para la población en edad escolar, tuvieran como objetivo mínimo la práctica deportiva de una hora diaria.

Para el futuro, sería necesario valorar de qué forma estos programas ayudan e influyen no sólo en la práctica presente de los niños y niñas, sino también de qué forma les afectan en su práctica deportiva futura.

[2] CSD, Deporte Joven y la Fundacion Alimentum (08/07/2011). *La práctica deportiva de los niños españoles por debajo de los niveles recomendables.* Consultado en septiembre 2011, en: http://www.csd.gob.es/csd/documentacion/01GabPr/Noticias/la-practica-deportiva-de-los-ninos-espanoles-por-debajo-de-los-niveles-recomendables-08-07-2011

[3] Idem anterior

5. Bibliografia.

- Cabildo de Tenerife (s.f.) *Juegos de Tenerife*. Consultado en septiembre de 2011: http://www.juegosdetenerife.com/
- Comunidad de Madrid (s.f.) *Campeonatos Escolares*. Consultado en septiembre de 2011:http://www.campeonatosescolares.es/inicio2.htm
- Consejería de cultura y turismo de la Región de Murcia (s.f.) *Programa Deporte en edad escolar*. Consultado en septiembre de 2011:
http://www.carm.es/neweb2/servlet/integra.servlets.ControlPublico?IDCONTENIDO=24722&IDTIPO=100&RASTRO=c477$m937
- Consejería de cultura, turismo y deporte de Cantabria (s.f.) *Deporte escolar de Cantabria*. Consultado en septiembre de 2011:
http://www.deportedecantabria.com/normativa.asp
- Consejería de educación, ciencia y cultura de la Junta de Comunidades de Castilla-la Mancha (s.f.) *Campeonato regional del deporte en edad escolar*. Consultado en septiembre de 2011: http://www.deportesclm.com/index.php?prov=13&tipo
- Consell Valencià de l´Esport (s.f.) *Jocs Esportius de la Comunitat Valenciana*. Consultado en septiembre de 2011: http://www.jocsesportiuscv.es/
- Conselleria de Turisme i Esport – Govern de les Illes Balears (s.f.) *Esport Escolar*. Consultado en septiembre de 2011:
http://www.caib.es/sacmicrofront/contenido.do?mkey=M1011021129062781660 3&lang=CA&cont=25713
- CSD, Deporte Joven y la Fundacion Alimentum (08/07/2011). *La práctica deportiva de los niños españoles por debajo de los niveles recomendables.* Consultado en septiembre 2011, en: http://www.csd.gob.es/csd/documentacion/01GabPr/Noticias/la-practica-deportiva-de-los-ninos-espanoles-por-debajo-de-los-niveles-recomendables-08-07-2011
- CSD (s.f.). *Deporte en edad escolar.* Consultado en septiembre 2011, en: http://www.csd.gob.es/csd/promocion/deporte-escolar/view
- Departament de Vicepresidència de cultura, patrimoni i esports del Consell de Mallorca (s.f.) *Jocs Esportius Escolars*. Consultado en septiembre de 2011:
http://www.esportbasemallorca.net/jocs_esportius_escolars.php.
- Departamento de Cultura – Gobierno Vasco (s.f.) *Juegos Deportivos Escolares 2011*. Consultado en septiembre de 2011: http://www.kultura.ejgv.euskadi.net/r46-4552/es/contenidos/informacion/aurkibidea_2010/es_aurk/2008.html
- Diputación Foral de Álava (s.f.) *Deporte Escolar*. Consultado en septiembre de 2011:http://www.alava.net/cs/Satellite?c=Page&cid=1193045598134&language=es_ES&pagename=DiputacionAlava%2FPage%2FDPA_contenidoFinal
- Gobierno de Aragón – Departamento de educación, cultura y deporte (s.f.). *Juegos Deportivos en edad escolar de Aragón*. Consultado en septiembre, 2011:
http://www.juegosescolaresdearagon.com/inicio/index.asp
- Gobierno del Principado de Asturias (s.f.). *Juegos Deportivos Principado de Asturias*. Consultado en septiembre 2011:
http://tematico.asturias.es/unidep/deportes/deporteescolar/index.htm
- Gobierno de la Rioja (s.f.) *Juegos Deportivos de la Rioja*. Consultado en septiembre de 2011: http://www.larioja.org/npRioja/default/defaultpage.jsp?idtab=440059
- Gobierno de Navarra (s.f.) *Juegos Deportivos*. Consultado en septiembre de 2011:
http://www.navarra.es/home_es/Temas/Deporte/Actividades/Juegos+deportivos+de+Navarra/default.htm
- Junta de Andalucía – Consejería de Turismo, comercio y deporte (s.f.). *Plan del deporte en edad escolar*. Consultado en septiembre 2011, en: http://www.juntadeandalucia.es/turismocomercioydeporte/opencms/organigrama/consejero/secretaria-general-deporte/direccion-general-planificacion-promocion-deporte/actividades-deportivas/deporte-edad-escolar/index.html
- Junta de Castilla y León (s.f.) *Deporte en edad escolar*. Consultado en septiembre de 2011: http://www.jcyl.es/web/jcyl/DeportesOcio/es/Plantilla100/1143557475815/_/_/_
- Presidencia de la Junta de Extremadura (s.f.) *Juegos Deportivos Extremeños*. Consultado en septiembre de 2011: http://www.deportextremadura.org/index.php/judex/judex

- Presidencia de la Xunta de Galicia – Secretaría Xeral para o Deporte (s.f.) *Programa Xogade*. Consultado en septiembre de 2011:
http://deportegalego.es/index.php?idMenu=100&idIdioma=2
- Unió de Consells Esportius de Catalunya (s.f.) *Jocs Esportius Escolars*. Consultado en septiembre de 2011:
http://www.ucec.cat/index.php?option=com_content&task=view&id=104&Itemid=83

VUELTA AL DEPORT ESCOLAR

Juan Carlos García Monge. *Técnico de deportes Ayuntamiento Utebo*.

Ricardo Lasheras Vela. *Concejal área de deportes Ayuntamiento de Utebo.*

UBICACIÓN

Utebo es un municipio español de la provincia de Zaragoza. Situado a 12 km de la capital, con una población de 17.677 habitantes (INE 2009). Tiene 4 centros públicos de Educación Infantil-Primaria y 2 centros públicos de Secundaria.

INTRODUCCIÓN

Las preguntas que nos planteamos antes de comenzar con este proyecto fueron:

Que estamos haciendo con el deporte en edad escolar? Porque los profesionales del deporte **nos hemos dejado llevar** por la sociedad y hemos permitido que la educación deportiva de los niños se haya convertido en una mercantilización del deporte? Como permitimos todos los profesionales del deporte que se **especialice prematuramente** a niños en deportes desde los 4 años, cuando no están preparados ni física ni psicológicamente para ello? No vemos que entre todos estamos fomentando el **abandono deportivo** porque después de 10 o 12 años entrenando 2 días a la semana llegan a secundaria y ya no quieren seguir practicando deporte? Porque hemos dejado creer a la **sociedad** que si los niños empiezan antes serán **deportistas de elite**? Por qué lo ha permitido la **comunidad educativa**?

Por estas y muchas otras preguntas que nos planteamos antes de iniciar el proyecto entendimos que teníamos que **"volver al deporte escolar", recuperar** ese **espíritu** de antaño de pertenecer al colegio, recuperar el **ámbito escolar** y por supuesto los **valores** que nos enseñan dentro del centro. En definitiva continuar con la **formación Integral** del niñ@ a través del deporte. Tenemos que hacer entender a los equipos directivos, claustros, profesores, ampas que desde el colegio no podemos permitir que; 1º fuera del horario lectivo se deje de **educar** a nuestros hij@s y 2º que esto en ocasiones suceda incluso dentro del **centro educativo**.

Por todo esto trabajamos desde el Ayuntamiento de Utebo en el proyecto **"Vuelta al Deporte Escolar"** junto con el resto de agentes programadores para intentar entre todos tener un deporte educativo y formativo en estas edades tan tempranas**.**

VUELTA AL DEPORTE ESCOLAR

Es un proyecto que surge en el tiempo junto al "PROGRAMA EXPERIMENTAL DE PROMOCIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE" de la Dirección General de Educación del Gobierno de Aragón, en el cual están inscritos los 4 Centros Públicos de Utebo.

Creemos que **el deporte** es **un derecho** de todos los niños, y ahora mismo está mercantilizado. El deporte escolar ha perdido el protagonismo que tuvo en tiempos pasados y queremos recuperarlo. Creemos que el deporte en estos momentos, no es todo lo educativo que nos gustaría, y abogamos por un deporte en el que la competición sea un medio y no un fin, apostando por valores de colaboración, trabajo en equipo, igualdad, participación...

Queremos que los niños vuelvan a practicar deporte en el equipo de la escuela, tengan el **sentimiento de arraigo** al centro y que se sientan identificados. Que lo realicen tanto las niñas como los niños, tratando de **subsanar** los **altos índices de obesidad** y el **bajo índice de participación** deportiva de las niñas **y** el **abandono** temprano de muchos de ellos al llegar a secundaria.

Está destinado a todos los alumnos, padres, profesores, equipos directivos, claustros de los 4 centros escolares de Utebo y a los clubes que participan.

(C.P. Octavus C.P. Miguel Ángel Artazos C. P. Infanta Elena C.P. Parque Europa)

Queremos mejorar la formación de los alumnos a través de la práctica deportiva en el entorno escolar, involucrando a los **padres** (sobre todo a través del **AMPA**), a los **profesores** (a través de un coordinador del área de Educación Física), a los **técnicos** de los diferentes **clubes** deportivos (que realicen actividades en horario extraescolar), entre otros, formando **grupos de trabajo** y **coordinando** todas las actuaciones de los diferentes colegios a través del **técnico del Ayuntamiento** Ej: **Juegos Escolares (1).**

Además de esta parcela deportiva del proyecto, queremos que los **centros** sean **formadores e informadores** para toda la población cercana a los centros, a través de diferentes actividades; lúdicas, recreativas, formadoras (charlas), deportivas, etc.

También apostamos por los centros como **generadores de sociedad**, los colegios constituirán los centros neurálgicos de las diferentes zonas de Utebo, por ejemplo, realizando actividades populares para los vecinos del entorno escolar.

Creemos que el deporte escolar está mercantilizado y perdiendo valores de antaño. Apostamos por un **deporte** en el colegio **educativo, formativo**, de **calidad** y a un **precio económico** por lo que confeccionamos junto a los coordinadores de Educación Física un **Decálogo del deporte (2).** Este decálogo ha servido para filtrar la **Oferta Anual (3)** y los **Talleres Bimensuales (4)** que tenemos como oferta deportiva dentro de los centros. Apostamos por el **tejido asociativo** (involucrando a nuestros **Clubes Deportivos de Utebo** en la formación de los más pequeños dentro de la escuela), trabajamos con las **AMPAS** en la parcela **social y formativa**, dándoles el protagonismo en estos sectores, pero asesorándoles desde el ayuntamiento y sobre todo desde los **profesores de Educación Física** del centro (coordinadores de E.F. del programa experimental de la promoción de la actividad física y el deporte del Gobierno de Aragón) en la **parcela deportiva**.

Para apoyar este proyecto, contamos con diferentes proyectos y programas del área de deportes del Ayuntamiento de Utebo que se mezclan y complementan con proyecto "Vuelta al Deporte Escolar":

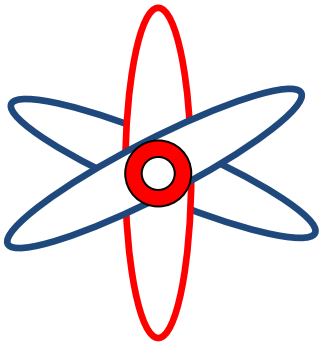
El **Plan de Natación escolar (5)**, el proyecto **"Catálogos de espacios Deportivos" (6)** que aporta actividades tanto en horario lectivo como no lectivo, el proyecto **"Mueve tu Barrio" (7)** que promueve la actividad física en una zona concreta del municipio donde el colegio adquiere un gran protagonismo, y otros programas como **"Una Hora Libre" (8)** en el que se ofertan actividades diarias (para padres e hijos) tanto dentro de los centros como en instalaciones municipales, además de una amplia oferta de fin de semana. A su vez contamos con una **oferta municipal (9)** directa en los centros.

IDEOLOGÍA

Consideramos el deporte escolar como un "átomo" del deporte (unidad más pequeña y básica de la esencia del deporte). En el núcleo están nuestros objetivos generales como

protones y neutrones (son nuestra razón de ser en este proyecto), y como electrones (son los que ayudan a estabilizar nuestros objetivos) tenemos el resto de objetivos secundarios, los clubes que intervienen en el programa, el AMPA de los centros, los contenidos que desarrollamos durante el curso, las promociones deportivas en horario lectivo, los juegos escolares, jornadas de convivencia, etc.

ATOMO DEL DEPORTE



OBJETIVOS GENERALES

1. Activar la llama del deporte en el mayor número de ciudadanos posibles, utilizando los diferentes Colegios e Institutos como centros neurálgicos de las diferentes zonas de Utebo.

2. Utilizar los Centros Educativos del Municipio para Formar e Informar a toda la comunidad educativa y los ciudadanos del entorno.

3. Potenciar la Función Social e Integradora de los espacios deportivos públicos (Colegios Miguel Ángel Artazos, Infanta Elena, Parque Europa e Institutos).

zOBJETIVOS SECUNDARIOS y CONTENIDOS

Activar la llama del deporte en el mayor número de ciudadanos posibles, utilizando los diferentes Colegios e Instituto como centros neurálgicos de las diferentes zonas de Utebo.

- Tener un proyecto en común con los cuatro colegios de Utebo y los Institutos para volver a practicar deporte en el colegio, tanto en horario escolar como extraescolar, y así completar la formación de los alumnos a través del deporte.
- Participación de los 4 centros en el "PROGRAMA EXPERIMENTAL DE PROMOCIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE", de la DGA.

- Mantener una relación continua con los diferentes agentes programadores encargados de realizar actividades deportivas con los niños, para trabajar todos en la misma línea y evitar mandar mensajes contradictorios

- Reuniones a principio de curso con los clubes y posteriormente de manera trimestral. Comunicación fluida durante el resto del tiempo a través de e-mails y llamadas telefónicas.

- Reunión quincenal con los coordinadores de centro (profesores de e. f.) para programar las diferentes actividades y coordinar todas las actuaciones llevadas a cabo durante el curso (promociones, talleres, materiales, natación, etc).

- Reuniones ocasionales para preparar las charlas, actividades y sobre todo los juegos escolares.

- Contar con unas instalaciones adecuadas en los centros, para poder practicar deporte, dentro y fuera del horario lectivo, por parte de los alumnos y también por parte del resto de la población cercana al colegio.

- Realización de una evaluación de las diferentes instalaciones para conocer el estado de las mismas, el número de actividades, alumnos, horarios y aportar instalaciones municipales cuando la practica o sea posible en el centro.

- Conseguir que los miembros del AMPA de los diferentes centros se involucren en el proyecto, para que su nivel de responsabilidad en la formación de los niños aumente con el paso del tiempo.

- Realizar las actividades formativas y charlas solicitadas por las **AMPAS**, trabajar conjuntamente en el tercer tiempo (aperitivo) Juegos Escolares y animación de los mismos.

- Conseguir que un gran porcentaje del alumnado practique deporte, tanto niños como niñas.

- Realización de promociones directas a través del ayuntamiento como el “plan de natación escolar” para todos los niñ@s de 4º y 5º de Primaria de Utebo.

- Promociones realizadas por los clubes en horario lectivo a principio de curso subvencionadas por el Ayuntamiento.

- Competiciones escolares: Comenzamos con competiciones en recreos, olimpíadas, torneos trimestrales en los diferentes centros.

- Actividades deportivas de fin de semana: Gymkhanas, ferias deportivas, competiciones, exhibiciones,…

- I Juegos escolares de Utebo

- Realizar un calendario anual de actividades, que se repitan cada año y puedan ser aumentadas a lo largo del tiempo.

- Horarios fijos de 4º y 5º de Primaria de e. f. para la natación escolar.

- Martes libres de coordinadores para poder realizar reuniones de coordinación.

- Coordinar el material de los talleres bimensuales para el aprovechamiento en las U. D. de cada centro. (ej. Material juegos tradicionales).

- Fijar horarios de Juegos Escolares para no coincidir con otras competiciones.

- Tener unos Juegos Escolares propios en los que nuestros valores en relación al deporte se vean reflejados.

- Hemos creado los Juegos Escolares de Utebo, con nuestras normas propias. Con el tercer tiempo, con nuestras puntuaciones propias, y con una filosofía educativa, formativa y social.

Utilizar los Centros Educativos del Municipio para Formar e Informar a toda la comunidad educativa y los ciudadanos del entorno.

- Construir un punto informativo en los diferentes centros, que nos ayuden a comunicarnos con todos los ciudadanos del entorno.

- Construcción de un punto informativo en los diferentes centros, y un sistema de regulación del mismo (los técnicos del ayuntamiento, los coordinadores de centro, el coordinador del ayto y los clubes gestionan sus espacios y documentos, pero en un panel común y abierto a toda la población). Los alumnos y padres saben dónde acudir para buscar información de los deportes anuales del colegio, los talleres bimensuales, actividades de medio-día, competiciones de recreo, juegos escolares, otros.

- Creación de un buzón de sugerencias (pendiente), aunque tenemos hoja de sugerencias en el área de deportes.

- Realizar jornadas de formación, mediante charlas, cursos, … en los diferentes centros para formar a los ciudadanos en temas de interés general.

(Aula de Formación).

- Charlas, cursos de formación; primeros auxilios, nutrición, deporte y salud,…

- Aprovechar los medios digitales para informar de todas las posibilidades deportivas que existen en los centros, y para estar al corriente de las actividades deportivas.

- Creación de una sección de Educación Física en las páginas web de los centros con toda la información deportiva, creación de un **facebook** del deporte con toda la información y fotos de las ofertas deportivas y creación de un **twitter** entre otros para informar día a día de todas las actividades deportivas.

Facebook: deporteescolarutebo@hotmail.com

Twitter: Dxtescolarutebo

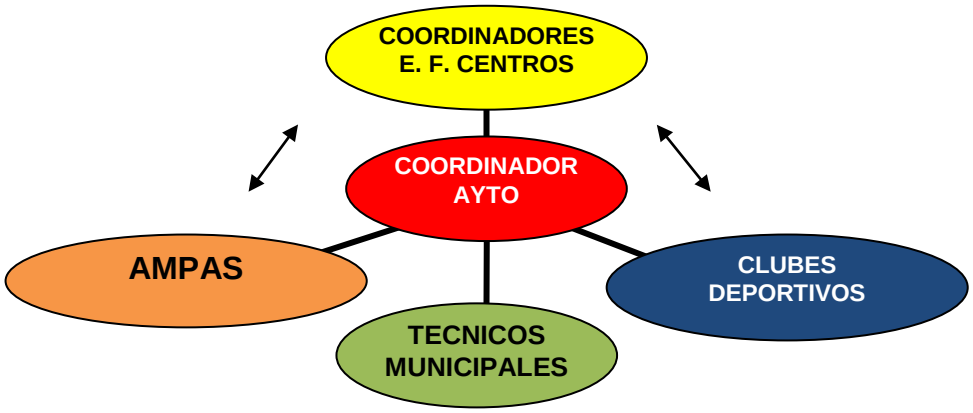
Potenciar la Función Social e Integradora de los espacios deportivos públicos (Colegios Miguel Ángel Artazos, Infanta Elena, Parque Europa e Instituto Pedro Cerrada).

- Realizar actividades lúdicas y recreativas en las que el deporte tenga un papel destacado.
- Actividades deportivas de fin de semana: Gymkhanas, ferias deportivas, competiciones, exhibiciones,…
- Crear programas de acercamiento a los centros educativos a través de diferentes actividades.

- **I Juegos Escolares de Utebo**

- Ampliar la oferta de actividades que permitan la participación de los ciudadanos del entorno a los colegios, que nos ayuden a presentar el deporte como actividad de relación.
- Talleres Bimensuales, talleres de hora libre, Juegos Escolares, …
- Competiciones escolares: introducción del **tercer tiempo**, para fomentar la relación de los padres de los alumnos una vez finalizado en encuentro deportivo por un lado y para fomentar la participación de los padres durante la competición por otro.
- Fomentar el uso de los centros educativos desde programas de competición de participación libre…
- Talleres de hora libre y actividades de fin de semana.
- Tratar los espacios educativos, desde el punto de vista social, programando actividades en los centros en relación con otras áreas, como cultura, juventud, servicios sociales, …
- Charlas, exposiciones, debates,… con la posible participación de otras áreas del ayuntamiento en los centros o proximidad.

METODOLOGÍA



FUNCIONES DE LOS AGENTES PROGRAMADORES:

Coordinador Ayto: Coordinar todas las acciones que se lleven a cabo en el proyecto y ser el eje comunicativo del mismo.

Coordinadores de E. F. de los C. P.: Coordinar, conocer y planificar todas las actividades deportivas que se realicen en el centro, manteniendo una comunicación fluida con el coordinador del ayto y el resto de coordinadores de E. F..

AMPAS: Proponer, coordinar y realizar actividades formativas y sociales en el espacio escolar, dejando la parcela deportiva a los coordinadores del centro.

Clubes: Realizar la actividad extraescolar en los centros, así como cumplir el **decálogo** propuesto por los Centros Públicos y el Ayuntamiento.

Técnicos Municipales: Apoyar el proyecto promocionando el deporte de diversos modos:

- Desarrollando actividades deportivas en el horario de comedor abiertas a todos los alumnos.
- Actualizando el panel Informativo del Deporte Escolar.
- Realizando entrevistas de los diferentes deportistas del centro, hacer reportajes de actividades de medio-día, etc.
- Realizando actividades deportivas de fin de semana (Orientación, carrera de la igualdad, torneos de petanca, …)
- Realizando las hojas de observación en los Juegos Escolares.
- Creando el Boletín del “Deporte Escolar” (Equipos, colegios, actividades,...)
- Realizando la encuesta de práctica deportiva en el curso 2010/11.

PROYECTOS Y PROGRAMAS VINCULADOS DESDE EL AREA DE DEPORTES DEL AYUNTAMIENTO DE UTEBO

(1) I Juegos Escolares de Utebo

Han sido la máxima expresión del trabajo desarrollado durante estos primeros 4 años del proyecto. Han sido unos Juegos diseñados entre todos los participantes del programa, y que entre todos seguirá mejorando.

Se han distinguido por ser unos Juegos donde se ha apostado por el trabajo en equipo de toda la comunidad educativa, ya que todos sumaban puntos en la clasificación por llevar a cabo diferentes actuaciones:

AMPA: Sumaba puntos por preparar el **tercer tiempo social** (aperitivo social al final de la jornada para los participantes y padres).

Alumnos: Sumaban puntos por sus meritos deportivos (ej. victoria=3, empate=2 derrota=1) y por el **tercer tiempo deportivo** (actitud, puntualidad, vestimenta).

Padres: Sumaban 3 puntos por animar, preparar pancartas y por realizar canticos.

Al igual que todo lo mencionado sumaba puntos, realizar acciones contrarias los restaba (un insulto, queja arbitral, mal comportamiento, …) tanto por deportistas como padres ha sido penalizado con la resta de 3 puntos

(2) Decálogo Deporte Escolar

- **No especialización temprana** (hasta los 6 años taller deportivo).
- **Monitores titulados** (TAFAD, Diplomados E. F.,…)
- **Precios asequibles** (práctica deportiva en los centros por 60 € al año (1 h) + una matrícula que incluya las cuotas federativas no superior a 30 euros).
- **Fomentar valores educativos y no solo competitivos** (igualdad, compañerismo, integración, esfuerzo…). Fomentar los decálogos del buen espectador y buen deportista, tanto en niños como en entrenadores y padres.
- **Participación activa de todos los miembros del equipo** en cualquier entrenamiento o competición.
- **Desarrollo de la actividad dentro del colegio** (fuera puntualmente).
- **Mantener una comunicación fluida** de todas las actividades deportivas realizadas en los centros con los coordinadores de cada centro y el coordinador del Ayuntamiento.
- **Realizar promociones en los centros** a principio de curso (apostando por deportistas femeninas para fomentar la práctica deportiva de las niñas).
- **Acudir a las reuniones trimestrales** organizadas por el Área de Deportes.
- **Organizar** un inter-centros a principio de curso, **participar en diferentes jornadas deportivas** (Olimpiadas, jornadas convivencia,…). Realizar competiciones en los primeros trimestres.
- Participación activa en los **Juegos Escolares de Utebo** en el tercer trimestre.

(3) Oferta Anual

La oferta anual está abierta a todos los clubes de Utebo que quieren participar en el proyecto y que cumplan el decálogo marcado por los coordinadores de e.f.

Este año contamos con ajedrez, atletismo, mini-tenis, baloncesto y balonmano.

Realizan la actividad en horarios de comedor y de tarde.

(4) Talleres Bimensuales

Son talleres gratuitos para padres y alumnos que subvenciona el ayuntamiento y que promocionan sus deportes en los colegios en horario extraescolar (2 meses en cada colegio). Este año contamos con; tenis de mesa, bádminton, esgrima, juegos tradicionales, beisbol, datchball (proyecto I + D + I), animadores, orientación …

(5) Plan de Natación Escolar

Es un programa en el que todos los alumnos de 4º y 5º de Primaria acuden a la piscina durante el curso para promocionar la natación. También es un programa que incluye a todos los alumnos de la ESO del Instituto.

(6) Catalogo de Espacios Deportivos

Promociona el deporte escolar en horario lectivo por ejemplo en actividades como la Orientación, proporcionando al colegio mapas balizados de los parques cercanos y se apoya en la coordinación de los profesores de E. F. para realizar U. D. en el mismo trimestre que hay actividades abiertas a la familia para poner en marcha lo aprendido en el colegio el fin de semana y en familia.

(7) Mueve tu Barrio

Realiza diversas actividades promocionando el deporte en el barrio de Malpica en coordinación con el AMPA y colegio de la zona, para que estas actividades coincidan al máximo con las U. D. trabajadas en el centro.

Ej: Carrera de Malpica y U. D. de atletismo.

(8) Una Hora Libre

Programa que por un precio reducido te permite:

Realizar una hora de deporte al día en instalaciones municipales y colegios (tenis de mesa, ajedrez, esgrima, escalada, bádminton, aquaplay, …)

Talleres Trimestrales: Defensa personal, expresión corporal y danza, quiromasaje, skate, hípica, circo, bailes de salón, otros.

Naturaleza: Senderismo, bicicleta, orientación, vela, arborismo, esquí de fondo, raquetas, piragüismo, …

(9) Oferta municipal directa en los centros:

Taller Deportivo: Actividad multideportiva para niñ@s de Educación Infantil a través del juego.

Aerobic Infantil: Actividad musical para alumn@s de primaria.

EVALUACIÓN

Se ha planteado varias encuestas de evaluación a los diferentes Agentes Programadores (Clubes, coordinadores de E. F., AMPAS) y otra entre todos los alumnos de primaria, cada uno en su parcela para intentar entre todos mejorar la promoción deportiva.

RESULTADO AGENTES PROGRAMADORES 2011

En cuanto a la evaluación de las encuestas de los diferentes agentes programadores destacamos la introducción del proyecto “Vuelta al Deporte Escolar” en Proyecto Deportivo de Centro que estaría en el **Proyecto Educativo de Centro**, la posibilidad de trabajar los contenidos de **forma transversal**, implicar al **claustro** en el proyecto y tratar el conjunto **educación física, actividad física y deporte semanal** en un todo **interconectado** entre otros.

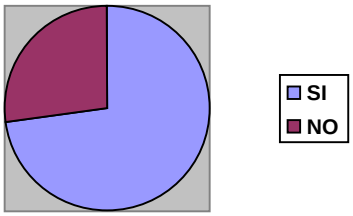
Las **AMPAS** quieren seguir apostando por más **actividades sociales y formativas** e implicar a más padres a través del deporte. Los **Clubes** creen que tenemos que mejorar la comunicación entre todos, para no solapar horarios, tener una mejor **organización**, y sobre todo seguir trabajando **en equipo**.

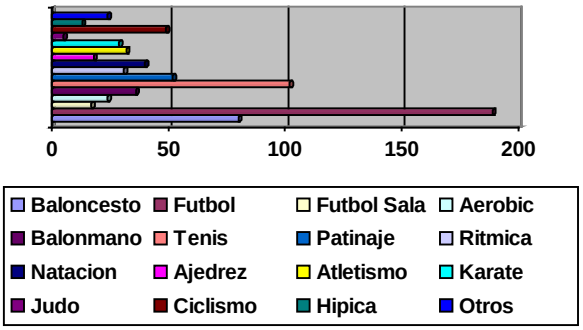
RESULTADO ENCUESTAS ALUMNOS 2011

Las siguientes gráficas muestran los resultados obtenidos de las encuestas llevadas a cabo durante el curso 2010/2011 en los Centros de enseñanza Públicos del Municipio de Utebo: C.P. Miguel Artazos, C.P. Octavus, C.P. Infanta Elena y C.P. Parque Europa. Dichas encuestas se realizaron a todos os alumnos de dichos centros que cursaban Primaria.

PRACTICA DEPORTIVA ESCOLAR

Como se aprecia en el grafico, el 72% de los niños practica alguna modalidad deportiva, esto supone un incremento de la actividad deportiva infantil en un 5% con respecto al año anterior. De estos la gran mayoría ha elegido los deportes de equipo como opción prioritaria aunque este año el tenis ha tenido un aumento considerable de participantes convirtiéndolo en el segundo deporte más practicado.





SIN PRÁCTICA DEPORTIVA

Los alumnos que no practican deporte argumentaron como causa principal la **falta** de **tiempo**, la **negativa** de sus **padres** o la falta de **dinero**.

CONCLUSIONES

Las conclusiones más importantes de las encuestas de los diferentes agentes programadores son que tenemos que seguir implicando al mayor número de agentes programadores, sobre todo a **claustro y equipos directivos**, tenemos que **seguir trabajando en equipo** y coordinando todas las actuaciones para ser efectivos.

Después de analizar las encuestas de los alumnos, continuaremos apostando por un **deporte asequible**, con **profesionales**, en **familia** y con una **amplia oferta** de deportes y horarios para facilitar la práctica deportiva a los usuarios de Utebo.

Título: **VUELTA AL DEPORTE ESCOLAR**

Autor: **JUAN CARLOS GARCÍA MONGE**

Formación: TAFAD Y DIPLOMADO EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Autor: **RICARDO LASHERAS VELA**

Formación: LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE. DIPLOMADO EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Centro de Trabajo: Palacio de los Deportes – Utebo (Zaragoza)

Dirección: Calle las Fuentes Nº 12

Teléfono: 976 787262 (Palacio Deportes) Móvil: 686801405

Email: deporteescolarutebo@hotmail.com

BIBLIOGRAFIA

- Latorre, J. et al (2009), *libro blanco del deporte en edad escolar de Aragón*, gobierno de Aragón, Zaragoza.
- Gimeno, F, (2000). *Entrenando a padres y madres*, gobierno de Aragón, Zaragoza.
- Orts, F. et al (2005), *La competición escolar desde una perspectiva educativa*, ajuntament de Valencia, Valencia.
- García, M (1993) *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*, Ministerio de asuntos sociales. Madrid
- Lleixá, T. et al (2010*). Proyecto marco nacional de la actividad física y el deporte en edad escolar.* C.S.D. Madrid
- Elboj, C. et al (2007). *La convivencia en los centros educativos y la participación de las familias.* FAPAR.Zaragoza.

Medios necesarios:

Ordenador, proyector y pantalla para una presentación Power Point.

EL TÉCNICO DE FÚTBOL EN EL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR. PERFIL PROFESIONAL EN F-7 EN CLUBES DE LA COMUNITAT VALENCIANA QUE MILITAN EN 1ª DIVISIÓN

Emilio Lledó Figueres. *Profesor ayudante en la Universitat Internacional Valenciana.*
Florentino Huertas Olmedo. *Profesor en la FCED de la Universidad Católica de Valencia.*
Gustavo Martínez Serrano. *Técnico de la Conselleria de Educación*.

Introducción.

En el contexto del fútbol, hasta hace unos años los clubes invertían cantidades ingentes de dinero en la adquisición de jugadores de diferentes nacionalidades, especialmente a partir del *Caso Bosman*[1]. En concreto, más del 80% del presupuesto de los grandes clubes se destinaba a tal concepto (Urrutia, Barajas y Martín, 2008). En la actualidad este modelo de negocio en el fútbol presenta deficiencias estructurales muy importantes ya que la deuda supera los ingresos totales en el 71,4% de los casos (Barajas y Rodríguez, 2010). Por ese motivo la mayoría de clubes han tenido que reestructurar su planificación estratégica, pasando de un modelo de gestión del capital, centrado en la compra – venta de jugadores, a un modelo de gestión del conocimiento, centrado en la optimización del proceso de formación de los jugadores (Martindales et al, 2010), y los técnicos deportivos que se encargan de formar a esos futuros futbolistas (Bailey y Morley, 2006).

Los técnicos deportivos de fútbol

Tradicionalmente el proceso de formación de los técnicos deportivos ha sido desarrollado por las federaciones deportivas. Hasta hace unos años no existía una legislación específica que regulara las bases de estas enseñanzas y la ordenación de las titulaciones federativas, por lo que la formación de los técnicos deportivos era muy dispar y sin validez académica. Con la aparición de la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación[2] (ver Tabla 1), la formación de los técnicos deportivos ha pasado a ser responsabilidad de la Administración Educativa y, por consiguiente, está dotada de reconocimiento a nivel académico.

Tabla 1. Evolución legislativa de la formación de los técnicos deportivos.

Ley General de Cultura y del Deporte de 31 de marzo de 1980	**Regularizó la formación de los técnicos por parte de las federaciones, situándola bajo la supervisión del Consejo Superior de Deportes (CSD).**
Ley 10/1990 del Deporte	**El Ministerio de Educación y Ciencia reguló estas enseñanzas.**
Real Decreto 1835/1991, sobre Federaciones Deportivas Españolas	**Instó a las federaciones a colaborar con las Comunidades Autónomas y la Administración del Estado.**
Real Decreto 594/1994, de 8 de abril, por el que se regulan las enseñanzas de los técnicos deportivos	**Se establecieron las directrices comunes.**
Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre	**Algunas titulaciones deportivas empezaron a catalogarse como Enseñanzas de Régimen Especial.**
Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación	**Inclusión oficial dentro del sistema educativo. Derogada.**

[1] - A partir del 15 de diciembre de 1995, el Tribunal de Justicia de la Unión Europea dictó una sentencia en la cual declaraba ilegales las indemnizaciones por traspaso y los "cupos de extranjero" de jugadores nacionales de estados miembros de la Unión Europea. Tras esta sentencia los jugadores de países pertenecientes a la unión europea dejaron de ocupar plaza de extranjero y, como cualquier otro trabajador, podían moverse con libertad dentro de los países pertenecientes a la UE.

[2] - Actualmente derogada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, desarrollada a través del Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre.

El ámbito de actuación de acuerdo con la "Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo" engloba desde el fútbol base hasta el alto rendimiento con adultos, aunque en el estudio que se presentará a continuación nos centraremos en el ámbito del fútbol base que, según la Real Federación Española de Fútbol (RFEF), es aquel que practican niños desde los 8 a los 14 años.

El objetivo del estudio que se presenta a continuación es conocer cuál es el perfil formativo de estos técnicos deportivos de fútbol que trabajan en la etapa de iniciación deportiva y describir cómo llevan a cabo su labor profesional.

Material y método.

Participantes

El estudio se llevó a cabo con una muestra compuesta por los técnicos deportivos de fútbol que desarrollaban su labor en la etapa de iniciación deportiva, en equipos federados de escuelas de fútbol pertenecientes a equipos de la Comunitat Valenciana que militaban en primera división en la temporada 2007 – 2008. Obtuvimos un porcentaje de participación de un 62% (*N*=20).

Instrumento de recogida de datos

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario de autocumplimentación, en base tanto a la revisión bibliográfica, especialmente las tesis de Yagüe (1998) y de Ibáñez (1996), como las aportaciones del grupo de expertos y de los técnicos deportivos que configuraron la muestra en el estudio piloto llevado realizado antes del presente. Así, el cuestionario quedó estructurado en cuatro dimensiones, que eran valoradas a través de una escala tipo Likert: ninguna (1), poca (2), alguna (3), bastante (4) y mucha (5); o, muy mala (1), mala (2), regular (3), buena (4) y muy buena (5), según fuese el caso. Las dimensiones valoradas fueron:

- Dimensión 1. Datos generales: edad, sexo, etc. Configurada por 8 ítems.
- Dimensión 2. Perfil formativo: inicial y permanente. Configurada por 34 ítems.
- Dimensión 3. Desarrollo profesional: aspectos pedagógicos y didácticos referentes a la planificación de su labor como entrenadores. Configurada por 35 ítems.
- Dimensión 4. Opinión personal: otras variables que influyen en el desarrollo de su labor (competición y padres). Configurada por 10 ítems.
- *Variables para el estudio inferencial*
- El estudio inferencial sirvió para identificar posibles diferencias según el nivel formativo, diferenciando dos tipos de técnicos:
- Técnicos deportivos sin formación universitaria (TD).
- Técnicos deportivos con formación universitaria (TDU): maestro de Educación Física (MEF) y/o licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD).
- *Fiabilidad del cuestionario*

Se aplicó el alfa de Cronbach (±), que mostró valores aceptables en todas las dimensiones del cuestionario (± > 0,80), excepto en la de opinión[3], por lo que ésta fue excluida.

Tratamiento estadístico

Los datos obtenidos fueron analizados mediante el programa SPSS© versión 11.0 a nivel descriptivo, mediana (*Me*) y desviación típica (±), e inferencial. Cabe señalar que dado el pequeño tamaño de la muestra de estudio y la no normalidad en la distribución, confirmada mediante la prueba de Kolmogorov – Smirnov, optamos por una prueba no paramétrica, U de Mann Whitney, con corrección por empates y un nivel crítico del 95% ($p < ,05$).

Resultados.

Los participantes en el estudio fueron varones con una media de edad de 27 años (ver Tabla 2). Todos, excepto uno que estaba realizando prácticas formativas, recibían una remuneración económica por su trabajo, aunque sólo el 55% disponía de un contrato (ver Tabla 3).

[3] - Se les preguntó sobre aspectos relacionados con el modelo de competición desarrollado por las federaciones para la etapa de iniciación deportiva. Creemos interesante modificar este apartado para poder incluirlo en futuras investigaciones, pues nos aportará un punto de vista más fidedigno sobre el modelo competitivo utilizado y si debe o no ser modificado.

Tabla 2. ***Datos sociales y formativos.***

EQUIPO	EDAD		CATEGORIA		ENSEÑANZA DEPORTIVA			FORMACIÓN UNIVERSITARIA		
	M	*±Dt*	CATEGORIA	*N*	CICLO[4]	*N*	*%*	TITULACIÓN	*N*	*%*
VALENCIA CF	24,8	5,2	PREBENJAMIN	4	1	5	50	CAFE	3	30
			BENJAMIN	4	2	2	20	MEF	2	20
			ALEVIN	2	3	3	30	NINGUNA	5	50
LEVANTE UD	32,2	7,3	PREBENJAMIN	1	1	2	50	CAFD	1	25
			BENJAMIN	1	2	1	25	MEF	1	25
			ALEVIN	2	3	1	25	NINGUNA	2	50
VILLARREAL CF	28,1	7,1	PREBENJAMIN	1	1	2	33	CAFD	2	33
			BENJAMIN	2	2	3	50	MEF	3	50
			ALEVIN	3	3	1	17	NINGUNA	1	17
TOTAL	27,3	6,1	PREBENJAMIN	6	1	9	45	CAFD	6	30
			BENJAMIN	7	2	6	30	MEF	6	30
			ALEVIN	7	3	5	25	NINGUNA	8	40

Tabla 3. ***Desarrollo profesional.***

REMUNERACIÓN			CONTRATO			DEDICACIÓN		
	N	*%*		*N*	*%*		*M*	*±Dt*
SI	19	95	SI	11	55	DÍA	3	0,5
NO	1	5	NO	9	45	MIN/ SESIÓN	82,7	8,5

Estos técnicos deportivos valoraban como regulares (M_e=3 ±0,6) las enseñanzas deportivas recibidas (cantidad y calidad). Constatando (ver Figura 1) que los TDU eran más críticos (*W*=166,5 *p*=,01).

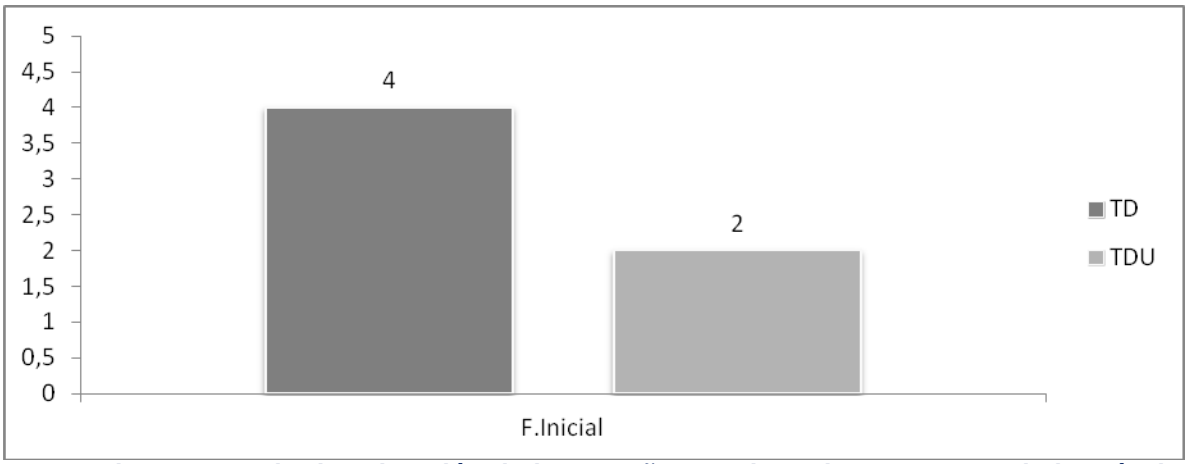


Figura 1. **Grado de valoración de las enseñanzas deportivas por parte de los técnicos deportivos sin formación universitaria (TD) y con formación universitaria en el ámbito de la Educación Física y Deporte (TDU).**

[4] - El ciclo inicial (nivel 1) otorga el Certificado de ciclo inicial. El ciclo de grado final (nivel 2) otorga el título de Técnico Deportivo en la modalidad correspondiente. El ciclo de grado superior (nivel 3) otorga el título de Técnico Deportivo Superior en la modalidad correspondiente.

Los encuestados también reconocieron la importancia de mantener una formación continua, considerándola bastante/ muy importante (M_e=4,5 ±0,7). Aunque valoraron como regular la oferta formativa (M_e=3 ±0,6). No se aprecian diferencias significativas en ninguno de los dos supuestos (*W*=63 *p*=,17 y *W*=100 *p*=,06).
Aparte de las vías *formales* de formación, también consultaban otras fuentes de información escritas o digitales. En concreto, los medios impresos se utilizaban alguna vez (M_e =3 ±0,2) e internet se usaba muchas veces (M_e=4, ±0,2). A nivel inferencial no se observan diferencias estadísticamente significativas (*W*=85,5 *p*=,07).

Caracterización profesional

Consideraban muy importante (M_e=5 ±0,4) y de mucha utilidad (M_e=5 ± 0,7) disponer de una programación. Su enfoque abarcaba tanto la dimensión educativa como competitiva; valoradas ambas como bastante importantes (M_e=4 ±0,3 y M_e=4 ±0,2 respectivamente). Aunque debemos matizar que fue el grupo de TDU el que priorizaba más el educativo (*W=165 p*=,01) según se aprecia en la Figura 2. En cambio, no se evidencian diferencias significativas respecto a la finalidad competitiva.

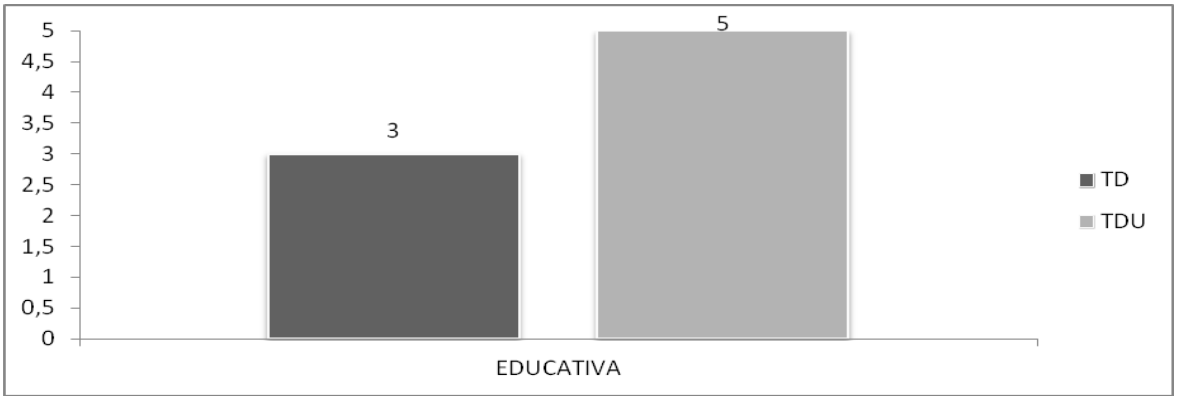


Figura 2. **Grado de importancia que le conceden a la finalidad educativa y a la competitiva por parte de los técnicos deportivos sin formación universitaria (TD) y con formación universitaria en el ámbito de la Educación Física y Deporte (TDU).**

A nivel de contenidos, los entrenadores otorgaban más importancia a los específicos (M_e=4±0,8) que a los inespecíficos (M_e=3±1,3). No se aprecian diferencias significativas respecto a los contenidos específicos (*W*=124,5 *p*=,32). Pero sí que se observa (ver Figura 3) que los TDU le daban más importancia a los contenidos inespecíficos que los TD (*W*=166,5 *p*=,02).

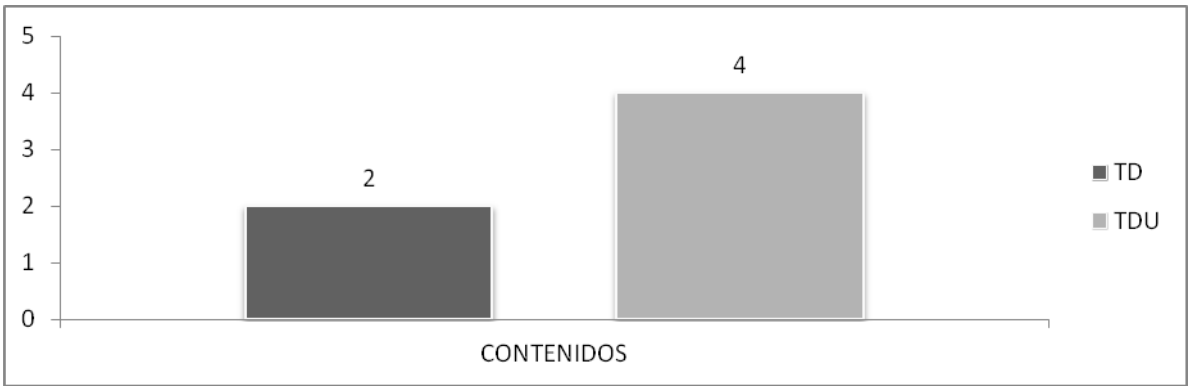


Figura 3. **Valoración de la importancia de los contenidos generales y específicos por parte de los técnicos deportivos sin formación universitaria (TD) y con formación universitaria en el ámbito de la Educación Física y Deporte (TDU).**

Para desarrollar los contenidos planteaban tareas integradas con mayor frecuencia (M_e=4 ±0,3) que analíticas (M_e=3 ±0,5). Sin observarse diferencias significativas entre grupos (W=78 p=,80).

Estas tareas eran desarrolladas mayoritariamente mediante metodologías de carácter directivo (M_e=4 ±0,6) y en menor medida inclusivo (M_e=3 ±0,9). Además, la prueba inferencial (ver Figura 4) puso de manifiesto que los TD empleaban los estilos de enseñanza más directivos (W=106 p=,01) con mayor frecuencia que el grupo de TDU que empleaba más frecuentemente los estilos más inclusivos (W=171 p=,01).

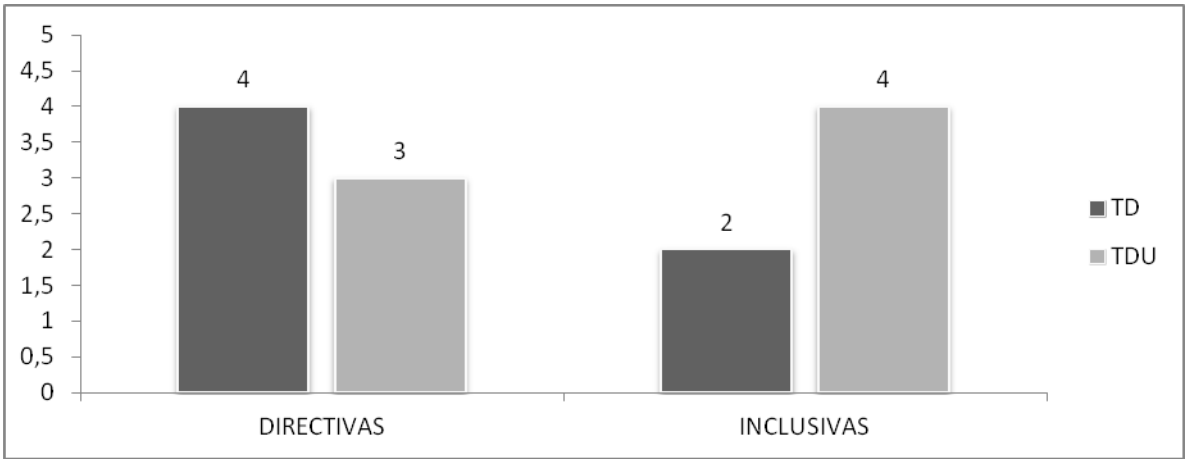


Figura 4. **Valoración del grado de utilización de tareas integradas y analíticas por parte de los técnicos deportivos sin formación universitaria (TD) y con formación universitaria en el ámbito de la Educación Física y Deporte (TDU).**

Para concluir, a la hora de evaluar la progresión de los jugadores, los resultados indican que los entrenadores utilizaban preferentemente la observación subjetiva de tipo cualitativo (M_e =4,5 ±0,3)

Discusión.

Caracterización social y formativa

Como hemos visto en el apartado anterior, en la Comunitat Valenciana, las funciones de técnico deportivo de fútbol en escuelas de equipos que militan en primera división son desarrolladas fundamentalmente por jóvenes de entre 25 y 30 años, que en un elevado porcentaje, tiene formación universitaria relacionada con la actividad física y el deporte. Este perfil inicial contrasta con el expuesto en otros estudios (Feu, Ibáñez y Gonzalo, 2009; Nuviala, León, Gálvez y Fernández, 2007) en los que se destaca que en el deporte escolar es mayoritaria la presencia de entrenadores con un perfil formativo muy bajo (sin titulación o monitor).

Para explicar estas diferencias debemos atender a varios aspectos. De una parte, quizás los clubes sean más conscientes de la importancia de configurar su *staff* con profesionales con formación universitaria. De otra parte, según Martínez, Campos, Pablos y Mestre (2008), las dificultades que experimentan los titulados universitarios en el ámbito deportivo para incorporarse a la docencia reglada les obliga a buscar otras salidas profesionales, siendo el entrenamiento una alternativa.

Aunque las condiciones laborales con las que se encuentran, principalmente las relacionadas con el entrenamiento en el fútbol base, son bastante precarias. Por desgracia esta situación parece ser una constante en el ámbito de la actividad física y deportiva en la Comunitat Valenciana, sobre todo si está relacionada con el entrenamiento de equipos y/o individuos y las actividades extraescolares (Campos, 2005; Martínez et al., 2008).

No obstante, a pesar de esta precariedad, hemos detectado que, en lo referido a la formación (inicial y continua), la mayoría de los técnicos deportivos de fútbol son conscientes de su importancia para poder desarrollar correctamente su labor profesional, tal y como ya señalaron Feu, García, Parejo, Cañadas y Sáez (2009) en su estudio. Sin embargo, la percepción de la calidad de la formación no ha mejorado respecto a otros estudios (Feu. Ibáñez y Gonzalo, 2009; Ibáñez, 1996 y Yagüe, 1998). Aun cuando se ha dado un gran paso oficializando estas enseñanzas (Van Fraayenhoven, 2010). Pero esto se ha demostrado insuficiente, haciendo patente la necesidad de

llevar a cabo un nuevo análisis de los planes de estudio de técnicos deportivos de fútbol. Para Wallhead y O'Sullivan (2007) debemos reconfigurar, sobre todo, el modelo de enseñanza. Hay que procurar incidir sobre todo en aspectos pedagógicos como la didáctica aplicada al entrenamiento (Ibáñez, Delgado, Lorenzo, Feu y Ferreira, 2007).

Caracterización profesional

A la hora de desarrollar su trabajo como técnico deportivo la mayoría de los entrenadores encuestados dispone de una programación general anual. Según Feu, Ibáñez y Gonzalo (2009) los entrenadores que participan en las categorías de jugadores más jóvenes la dotan de una mayor orientación hacia planteamientos educativos y recreativos, y una menor orientación hacia el rendimiento. Sin embargo, en nuestro caso, existe cierto equilibrio entre ambos enfoques. Es más, los dos grupos le dan mucha importancia a la competición, toda vez que autores como Sindik y Pulujic (2010) afirman que lo que más se valora de la práctica deportiva es poder pasar tiempo con los amigos, más que competir. Aunque nuestro caso no es único, pues está en la línea de los resultados obtenidos por otros investigadores (Cordón, 2008; González y Campos, 2010; Ibáñez, 1996; Yagüe, 1998).

Lo cierto es que el deporte no siempre es educativo, no sólo por cómo se utiliza la competición, también porque muchas veces nos limitamos a enseñar aspectos técnicos y tácticos y desechamos contenidos que favorezcan el desarrollo integral (Álamo, 2007). Con todo, a través de este estudio, se pone de manifiesto cierto nivel de equilibrio entre los contenidos específicos (técnica y táctica) y generales (más relacionados con la Educación Física). Lo que arroja un poco más de luz, respecto al párrafo anterior, y nos hace suponer que el enfoque que se da al entrenamiento es más *educativo* que *competitivo*. Además supone, de una parte, una contraposición a otros estudios (Flintoff, 2003) en los que se demostró una clara desconexión de este tipo de actividades deportivas con contenidos más propios de la Educación Física impartida en horario lectivo. De otra parte, nos indica una mayor adecuación del proceso de formación a un enfoque caracterizado por una *multilateralidad orientada o perspectiva multidimensional* (Elferink-Gemser, Visscher, Lemmink y Mulder, 2004; Sáez y Rodríguez, 2009).

Sin embargo, esta tendencia hacia líneas más contemporáneas de trabajo en la iniciación deportiva se ve frenada, en cierta medida, por la metodología empleada en las sesiones. Pues hemos evidenciado que los entrenadores utilizan, principalmente, métodos directivos, tal y como también constataron González y Campos (2010) y Oslin y Griffin (2006), entre otros. A pesar de todo, hemos observado, al igual que Cordón (2008), una tendencia alcista en el índice de utilización de estilos de enseñanza más inclusivos como el descubrimiento guiado o la resolución de problemas. Sobre todo si los técnicos han cursado estudios universitarios en el área de Educación Física y Deportiva. Entendemos que este hecho es consecuencia de la diferencia de carga lectiva, a nivel pedagógico, entre los planes de estudio de las enseñanzas universitarias y las enseñanzas deportivas. De ahí que volvamos a incidir en la necesidad de reconfigurar los planes de formación de los técnicos deportivos sobre todo desde la vertiente pedagógica, tal y como ya apuntaba Ibáñez (1996). Sólo de esta forma conseguiremos combatir el denominado *peso de la tradición* que genera una resistencia al cambio en un deporte tan arraigado como el fútbol.

Para concluir, este estudio, junto con otros (Cordón, 2008; Elferink-Gemser, 2004; Feu, Ibáñez y Gonzalo, 2009; González y Campos, 2010; Ibáñez, 1996; Yagüe, 1998), nos describe un panorama ambiguo, que presenta cierta orientación educativa y recreativa, pero en el que la competición y metodologías de trabajo tradicionales están aún muy presentes.

Con todo, somos conscientes de la limitación de nuestro estudio por su especificidad, al centrarse en un colectivo muy concreto, y por el tamaño reducido de la muestra. En este sentido, consideramos muy importante la realización de nuevos estudios que traten de caracterizar el perfil de los técnicos deportivos en fútbol en clubes de inferior categoría, puesto que son los que tendrían mayor nivel de repercusión social, dado el número de jugadores en formación a los que afecta.

Bibliografía.

ÁLAMO, J.M. (2007) Principios y objetivos de la Educación Física y deportiva. Estudio del comportamiento de los entrenadores. *Revista Española de Educación Física y Deporte,* 67, 75 - 90

BAILEY, R., Y MORLEY, D. (2006). Towards a model of talent development in physical education. *Sport, Education and Society, 11*, 211–230.

BARAJAS, A. Y RODRÍGUEZ, P. (2010). Spanish Football Clubs' Finances: Crisis and Player Salaries*. International Journal of Sport Finance, 5*(1), 52-66.

BENNIE, A Y O'CONNOR, D. (2010). Coaching philosophies: perceptions form professional cricket, rugby league and rugby union players n coaches in Australia. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *5*(2), 309 – 320.

CAMPOS, A. (2005). *Situación profesional de las personas que trabajan en funciones de actividad física y deporte en la Comunidad Autónoma Valenciana (2004)*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia, España.

CORDÓN, M.M. (2008). *Proceso formativo de los técnicos deportivos que participan en actividades físico – deportivas a nivel provincial, en Andalucía oriental*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, España.

ELFERINK-GEMSER, M. T., VISSCHER, C., LEMMINK, K., Y MULDER, T.W. (2004). Relation between multidimensional performance characteristics and level of performance in talented youth field hockey players. *Journal of Sports Sciences, 22*(11-12), 1053-1063.

FEU, S., GARCÍA, J., PAREJO, I., CAÑADAS, M. Y SÁEZ, J. (2009). Educational strategies for the acquisition of profesional knowledge by youth basketball coaches*. Revista de Psicología del Deporte, 18*, 325 – 329.

FLINTOFF, A. (2003). The school sport co-ordinator programme: Changing the role of the physical education teacher? *Sport, Education and Society, 8*(2), 231-250.

GIMÉNEZ, F.J. Y RODRÍGUEZ, J.M. (2006). Buscando el deporte educativo: ¿cómo formar a los maestros? *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 9*, 40-45.

GONZÁLEZ, M.D. Y CAMPOS, A. (2010). La intervención didáctica del docente del deporte escolar, según su formación inicial. *Revista de Psicodidáctica, 15*(1), 101-120

Ibáñez, S.J. (1996). *Análisis del proceso de formación del entrenador de baloncesto*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, España.

IBÁÑEZ, S.J., LORENZO, M., DELGADO, M.A., FEU, S., Y FERREIRA, A.P. (2007). Study of the initial certification of spanish basketball coaches. *Congress on Basketball Research, 4*, 54-57.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley General de Cultura y del Deporte de 31 de marzo de 1980.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley 10/1990 del Deporte.

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

MARTINDALES, R.J., COLLINS, D., WANG, J.C.K., MCNEILL, M., SONK LEE, K, SPROULE, J. Y WSTBURY. (2010). Development of the Talent Development Environment Questionnaire for Sport. *Journal of Sports Sciences, 28*(11), 1209 — 1221. DOI: 10.1080/02640414.2010.495993

MARTÍNEZ, G., CAMPOS, A., PABLOS, C. Y MESTRE, J. A. (2008). *Los recursos humanos de la actividad física y del deporte. Funciones características socio – demográficas, laborales y formativas*. Valencia: Tirant lo Blanch.

NUVIALA, A., LEÓN, J.A., GÁLVEZ, J. Y FERNÁNDEZ, A. (2007) Qué actividades deportivas escolares queremos. Qué técnicos tenemos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 7*(25), 1-9.

OSLIN, J. M., Y MITCHELL, S. A. (2006). Game-centered approachers to teaching physical education. En M. O'Sullivan, D. Kirk y D. MacDonald, D. (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 627-650). Champaign, IL: Human Kinetics.

Real Decreto 594/1994 de 8 de abril sobre Enseñanza y Títulos de los Técnicos Deportivos.

Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre por el que se configuran como enseñanzas de régimen especial las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos, se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas.

SÁEZ, G Y RODRÍGUEZ, A. (2009). Las categorías de formación en el baloncesto. Cuadernos de psicología del deporte, 9.

SÁENZ-LÓPEZ, P., JIMÉNEZ, A. C., GIMÉNEZ, F. J., & IBÁÑEZ, S. J. (2007). La auto percepción de las jugadoras de baloncesto expertas respecto a sus procesos de formación. *Cultura Ciencia y Deporte, 7*(3), 35-41.

SUASSUNA, DMFA, ASSIS, F Y OLIVEIRA, J. (2006). A educaçao da universidades de Brasília e a formaçao de profesores: aspectos epistemológicos. *Pensar a Prática, 9*(2), 197-211.

URRUTIA, I., BARAJAS, A., MARTÍN, F. (2008). Fichajes a precio de oro: ¿Resultados? *Capital Humano*, 226.

VAN FRAAYENHOVEN, F. (2010). Evolución en la formación de entrenadores. *Coahing & Sport. Science Review, 18*(50), 19 – 20.

WALLHEAD, T Y O'SULLIVAN, M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a sport education season. *Physical Education & Sport Pedagogy, 12*(3), 225 — 243. DOI: 10.1080/17408980701610177

YAGÜE, J.M. (1998). *El trabajo colaborativo como estrategia de formación permanente en fútbol*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

EL DEPORTE EN LA VIDA DE LOS ESCOLARES MURCIANOS

Guillermo F. López Sánchez *Universidad de Murcia*
Laura López Sánchez *Universidad de Murcia*
Bernardino J. Sánchez-Alcaraz *Martínez Universidad de Murcia*
Alberto Gómez Mármol *Universidad de Murcia*
Juan Antonio García *Montiel Universidad de Murcia*

Resumen.

El principal objetivo de esta investigación es conocer la relación que los escolares tienen con el deporte y la presencia del mismo en sus vidas. Se han tenido en cuenta los datos recogidos en dos centros de enseñanza del municipio de Murcia: el CEIP Andrés Baquero y el CEIP Nicolás de las Peñas. La muestra ha estado compuesta por 80 escolares de tercer ciclo de primaria, de los cuales 44 son chicos y 36 chicas. El instrumento utilizado ha sido un cuestionario de 15 ítems elaborado a tal efecto, fruto de un juicio de expertos y una amplia revisión bibliográfica. Los resultados de los análisis estadísticos han dado lugar a una serie de conclusiones acerca de la influencia de los padres en la práctica deportiva de los escolares, el gusto por el deporte y la práctica deportiva de los escolares y cuestiones de género en el deporte en edad escolar.

Palabras clave: Deporte en edad escolar, padres, género.

Abstract.

The main objective of this research is to understand the relationship that the students have with the sport and the presence of the same in their lives. Have been taken into account the data collected in two schools of Murcia: Andrés Baquero and Nicolás de las Peñas. The sample has been composed of 80 postgraduate students of primary, of whom 44 are boys and 36 girls. The instrument used was a 15-item questionnaire developed for this purpose, the result of an expert opinion and an extensive literature review. The results of statistical analysis have led to a series of conclusions about the influence of parents on school sports, the love for sport and sport practice for school children and gender issues in school sport.

Keywords: School sport, parents, gender.

1. Introducción.

Esta investigación pretende ser una pequeña aportación al estudio del deporte en edad escolar, centrándose en la relación que los escolares murcianos tienen con el deporte.

Para la elaboración de este trabajo se han tenido en cuenta los datos recogidos en dos centros de enseñanza del municipio de Murcia: el CEIP Andrés Baquero y el CEIP Nicolás de las Peñas.

A continuación se presenta una breve revisión de la literatura sobre el tema en cuestión para introducir el trabajo y enmarcarlo en el contexto teórico del deporte en edad escolar.

El Consejo Superior de Deportes define deporte en edad escolar como todas aquellas actividades que, de forma organizada se celebran fuera del programa de la asignatura de Educación Física en los centros escolares, clubes, asociaciones, etc. y en las que participan deportistas en edad escolar.

Arruza & Arribas (2008) subrayan la importancia que tiene el entorno social en la práctica físico-deportiva satisfactoria de los y las escolares, a la que debe añadirse la importancia que tiene la adquisición de valores favorables para la continuidad de la práctica a lo largo de la vida del /de la deportista. Y es que hay estudios que muestran que una práctica moderada a intensa en la etapa escolar influye de forma significativa en la participación en actividades físico-deportivas más adelante.

Castillo, Balaguer & Duda (2000) afirman que, desde un punto descriptivo, los jóvenes tienen motivos similares para practicar diferentes deportes, tanto recreativos como de competición, siendo los más importantes entre los jóvenes deportistas valencianos los motivos de salud tales como mejorar la salud y estar en buena forma y los motivos de afiliación tales como el divertirse, el hacer nuevos amigos y el estar con los amigos.

Chillón, Tercedor, Delgado & González-Gross (2002) definen la adolescencia como una etapa decisiva en la adquisición y consolidación de los estilos de vida. Los adolescentes, en su transición hacia la adultez, están muy abiertos a la influencia de los factores ambientales y de los modos de vivir que la sociedad les presenta como modélicos.

Cuervo (2005) establece una serie de recomendaciones según las cuales los niños en edad escolar deberían realizar cada día sesenta minutos o más de actividad física moderada-intensa, la cual variará según la edad del niño y según presente un problema concreto de salud. Asimismo, presentan el ejercicio físico como un elemento favorecedor de una mejor salud y bienestar, tanto desde el punto de vista físico como psicosocial. Además se aportan pruebas sobre la importancia de la promoción de un hábito de actividad física desde la edad escolar y sobre su repercusión positiva.

Díaz & Martínez (2003) hacen especial hincapié en que al frente de los programas de deporte escolar, con independencia del lugar y el horario e institución que organice, tiene que estar un maestro especialista en educación física, que debe ser el responsable de la organización y del tratamiento educativo que deben tener estas actividades.

Fraile & de Diego (2006) explican las principales motivaciones que destacan los escolares para participar en el deporte escolar: la mejora de la salud, estar con los amigos y desarrollarse como persona. La competición en el deporte escolar representa más un medio que un fin, destacando un tipo de práctica recreativa. Además, valoran que los profesores de educación física les animan a participar en el deporte escolar.

Garita (2006), siguiendo a Tercedor y Delgado (1998), encontró que en relación al género, las niñas de edad escolar, en comparación con los niños, siempre han sido inferiores en actividad física practicada y en el nivel de actividad física.

Hellín, Moreno & Rodríguez (2004), siguiendo a Cruz (1989), señalan como hábitos de salud en edades escolares el de una alimentación equilibrada, una práctica del ejercicio físico frecuente, descansos y esfuerzos adecuados, las posturas escolares y la higiene personal.

Mur de Frenne, Fleta, Garagorri, Moreno & Bueno (1997) muestran que los escolares deportistas, generalmente, necesitan más aporte de energía por mayor demanda, pero no necesitan más proteínas ni suplementos vitamínicos ni micronutrientes. Sólo necesitan ingerir líquidos antes de la actividad.

Nebot, Comín, Villalbí, & Murillo (1991) interpretan los resultados de su estudio orientados a fomentar el deporte en las escuelas, prestando especial atención a las actividades que pueden ser continuadas al abandonarla, así como a potenciar una mayor participación entre las niñas, que ya desde edades tempranas parecen tener una práctica deportiva menor que los varones. También sugieren que, para mejorar la equidad, debería prestarse especial atención a fomentar la práctica deportiva en los barrios de renta menor y en las escuelas públicas.

Para Nuviala, Ruiz & García (2003), citando a Knop et al (1998), la familia posee una influencia positiva en la configuración de hábitos como son los deportivos, especialmente en los primeros años de vida, ya que una vez adquirido el hábito es la propia práctica deportiva la que sirve de estímulo para continuar en ella. Padres y madres deben ser conscientes del importante

papel que juegan y no limitarse a animarles y facilitar la práctica, también deben interesarse por la forma en la que practican y se organizan.

Perula, Lluch, Ruiz, Espejo, Tapia & Mengual (1998), basándose en Mendoza et al (1994), apuntan que el hecho de que los deportes llamados de competición, que normalmente requieren de instalaciones, sean los más practicados por los escolares de estas edades, supone un riesgo importante de abandonar el deporte al dejar la escuela. Por otro lado, el deporte competitivo disuade al perdedor o al que tiene menor aptitud deportiva.

Tercedor, Martín-Matillas, Chillón, Pérez, Ortega, Wärnberg, Ruiz, Delgado & grupo AVENA (2007) sugieren que mientras los niveles de práctica de actividad física en los adolescentes disminuyen conforme aumenta la edad, el consumo de tabaco se ve incrementado, lo cual nos muestra la importancia de adoptar estrategias de intervención sobre ambas conductas.

2. Objetivos.

El principal objetivo de esta investigación es conocer la relación que los escolares tienen con el deporte y la presencia del mismo en sus vidas, con la finalidad de poder mejorar la práctica deportiva de nuestros escolares. De esta forma, las personas que se dedican al deporte en edad escolar podrán intentar adecuar la oferta deportiva a las diferentes situaciones de los escolares.

Los objetivos específicos serían conocer si los escolares de tercer ciclo de primaria están influenciados por sus padres en su práctica deportiva, si creen que el deporte es importante, si lo practican con frecuencia y con quién y si les gusta ver espectáculos deportivos, entre otras cuestiones.

3. Metodología.

3.1. Muestra

La muestra de este estudio ha estado compuesta por 80 escolares del municipio de Murcia, de los cuales 44 son chichos y 36 chicas. Los escolares pertenecen al tercer ciclo de Educación Primaria: 36 están en quinto curso y 44 en sexto. Los alumnos pertenecen a dos centros educativos diferentes: 36 son del CEIP Andrés Baquero y 44 del CEIP Nicolás de las Peñas.

3.2. Instrumento

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario elaborado a tal efecto, fruto de un juicio de expertos y una amplia revisión bibliográfica. El cuestionario consta de 15 ítems que pretenden dar respuesta a los diferentes aspectos relacionados con la práctica deportiva en edad escolar. Las preguntas están adaptadas a la edad de la muestra (alumnos de quinto y sexto de primaria).

3.3. Procedimiento

En primer lugar se realizó una revisión de la literatura relacionada con el deporte en edad escolar, con la finalidad de elaborar un cuestionario preciso y fiable.

Posteriormente, los investigadores acudieron a los centros públicos de educación infantil y primaria Andrés Baquero y Nicolás de las Peñas para aplicar el cuestionario, previo consentimiento de los docentes de Educación Física de los centros y tras explicar los objetivos de la investigación. Justo antes de pasar los cuestionarios a los escolares se les explicó las instrucciones para cumplimentarlos y se garantizó el anonimato a la hora de tratar los datos.

Por último, se estudiaron los resultados arrojados por los cuestionarios mediante análisis estadísticos y se determinaron una serie de conclusiones.

4. Análisis de datos y resultados.

Con el objetivo de facilitar la comprensión de los resultados, se analizarán los datos de los diferentes ítems uno por uno.

1. Sexo

La frecuencia de chicos que han realizado el cuestionario es de 44 y la de chicas de 36. En porcentaje se observa que el de chicos es del 55% y el de chicas del 45%.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Chicos	44	55
Chicas	36	45

2. Curso

La frecuencia de alumnos de quinto de primaria que han realizado el cuestionario es de 36 y la de alumnos de sexto de primaria de 44. En porcentaje se observa que hay un 45% de quinto y un 55% de sexto.

Curso	Frecuencia	Porcentaje
5º	36	45
6º	44	55

3. Centro de estudios:

En cuanto al centro de estudios, 36 estudian en el Andrés Baquero y 44 en el Nicolás de las Peñas. En términos porcentuales, el 45% cursa sus estudios en el Andrés Baquero y el 55% en el Nicolás de las Peñas.

Centro de estudios	Frecuencia	Porcentaje
Andrés Baquero	36	45
Nicolás de las Peñas	44	55

4. ¿En tu casa se habla de deporte?

En el 70% de las casas de los alumnos se suele hablar de deporte, mientras que en el otro 30% no se suele hacer.

Deporte casa	Frecuencia	Porcentaje
Sí	56	70
No	24	30

5. ¿Se interesan tus padres porque practiques deporte?

El 87.5 % de los padres están interesados en que sus hijos/as practiquen deporte y sólo el 12.5% no muestran interés.

Interés padres	Frecuencia	Porcentaje
Sí	70	87.5
No	10	12.5

6. ¿Te regalan tus padres material deportivo?

El 75% de los padres regalan material deportivo a sus hijos/as frente a un 25% que no lo hacen.

Material padres	Frecuencia	Porcentaje
Sí	60	75
No	20	25

7. ¿Practican deporte tus padres?

Respecto a la práctica deportiva de los padres, el 50% por ciento de los mismos no practica y el otro 50% sí (un 47.5% regularmente y un 2.5% a veces).

Deporte padres	Frecuencia	Porcentaje
Sí	38	47.5
No	40	50
A veces	2	2.5

8. ¿Es importante hacer deporte?

En lo que se refiere a la importancia percibida del deporte, 78 de 80 creen que hacer deporte es importante, mientras que sólo 2 opinan que no y que no lo saben.

Importancia deporte	Frecuencia	Porcentaje
Sí	78	97.5
No	1	1.25
No lo sé	1	1.25

9. ¿Te gusta el deporte?

En este ítem, todos los alumnos menos uno contestan que les gusta el deporte.

Gusto por el deporte	Frecuencia	Porcentaje
Sí	79	98.75
No	1	1.25

10. ¿Te gusta ver espectáculos deportivos?

Al 80% de los escolares encuestados les gusta ver espectáculos deportivos, mientras que al otro 20% no les gusta.

Ver deporte	Frecuencia	Porcentaje
Sí	64	80
No	16	20

11. ¿Qué prefieres?

La mitad de los alumnos que han cumplimentado el cuestionario prefiere hacer deporte antes que internet o videojuegos, 5 sujetos prefieren en cambio internet o videojuegos y 35 contestan que les gustan las dos cosas por igual.

Preferencias	Frecuencia	Porcentaje
Hacer deporte	40	50
Internet o videojuegos	5	6.25
Ambos por igual	35	43.75

12. ¿Practicas deporte fuera del horario escolar?

El 85% de los alumnos practica deporte fuera del horario escolar, el 11.25% no practica nada y el 3.75% lo hace a veces.

Deporte extraescolar	Frecuencia	Porcentaje
Sí	68	85
No	9	11.25
A veces	3	3.75

13. ¿Compites en algún deporte?

En relación a la competición deportiva, 53 escolares sí compiten en algún deporte y 27 no lo hacen.

Competición	Frecuencia	Porcentaje
Sí	53	66.25
No	27	33.75

14. ¿Te gusta practicarlo?

La mitad de los alumnos afirman que les gusta practicar deporte tanto con chicas como con chicos. En cambio 18 dicen que sólo les gusta practicarlo con chicos y 12 que sólo les gusta practicarlo con chicas. Conviene aclarar que, de las 18 personas que prefieren practicarlo con chicos, las 18 son chicos. Y que, de las 12 personas a las que les gusta practicarlos sólo con chicas, 9 son chicas y sólo 3 chicos.

Practicar deporte	Frecuencia	Porcentaje
Con chicos	18 (18 chicos)	22.5
Con chicas	12 (9 chicas y 3 chicos)	15
Con ambos	50	62.5

15. ¿Hay deportes sólo para chicas o sólo para chicos? ¿Cuáles?

La mayoría de los alumnos, 55 exactamente, piensan que no hay deportes que sólo puedan practicar chicas o que sólo puedan practicar chicos. Sin embargo, 24 sí que creen que hay deportes específicos para uno u otro sexo, siendo esta creencia compartida por 14 chicos y 10 chicas. Entre los deportes que estos 24 sujetos nombran sólo para chicas se pueden destacar saltar a la comba, la gimnasia rítmica, el vóley playa, el baloncesto, el escondite y el ballet. Y entre los deportes que creen que son específicos para chicos estarían el fútbol, el rugby, la lucha libre, el fútbol americano y el golf.

Deportes para un sexo	Frecuencia	Porcentaje
Sí	24 (14 chicos y 10 chicas)	30
No	55	68.75
No lo sé	1	1.25

Sólo para chicas	Saltar a la comba (5), Gimnasia rítmica (3), Vóley Playa, Baloncesto, Escondite, Ballet
Sólo para chicos	Fútbol (9), Rugby (3), Lucha libre (2), Fútbol americano, Golf

5. Conclusiones.

Influencia de los padres en la práctica deportiva de los escolares:

- La gran mayoría de los padres están interesados en que sus hijos/as practiquen deporte, hablan en casa de deporte y regalan a sus hijos/as material deportivo. Sin embargo, sólo la mitad de los padres practican deporte.

Gusto por el deporte y práctica deportiva de los escolares:

- Casi todos los escolares piensan que es importante hacer deporte y afirman que les gusta el deporte y ver espectáculos deportivos.
- La amplia mayoría de escolares practica deporte fuera del horario escolar y hay muchos que también compiten.

Cuestiones de género en el deporte en edad escolar:

- A casi todos les gusta practicar deporte tanto con chicos como con chicas, pero hay algunos chicos y chicas que prefieren practicarlo sólo con los de su mismo sexo.
- La mayoría de escolares cree que no hay deportes sólo para chicos o sólo para chicas, pero algunos/as piensan que sí que hay deportes específicos para un determinado sexo.

6. Apéndices.

Cuestionario utilizado:

1. Sexo:

Masculino Femenino

2. Curso:

5º 6º

3. Centro donde estudias:

Andrés Baquero Nicolás de las Peñas

4. ¿En tu casa se habla de deporte?

Sí No

5. ¿Se interesan tus padres porque practiques deporte?

Sí No

6. ¿Te regalan tus padres material deportivo?

Sí No

7. ¿Practican deporte tus padres?

Sí No A veces

8. ¿Es importante hacer deporte?

Sí No No lo sé

9. ¿Te gusta el deporte?

Sí No

10. ¿Te gusta ver espectáculos deportivos?

Sí No

11. ¿Qué prefieres?

Hacer deporte Internet o videojuegos Ambos por igual

12. ¿Practicas deporte fuera del horario escolar?

Sí No A veces

13. ¿Compites en algún deporte?

Sí No

14. ¿Te gusta practicarlo?

Con chicos Con chicas Con ambos

15. ¿Hay deportes sólo para chicas o sólo para chicos?

Sí No

¿Cuáles?

Sólo para chicas:

Sólo para chicos:

Bibliografía.

ARRUZA, J. A. & ARRIBAS, S. (2008). La investigación de la Actividad Física y el Deporte. *Revista de Psicodidáctica,* 13, 1, 111-131.

CASTILLO, I., BALAGUER, I. & DUDA, J. L. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de psicología del Deporte,* 9, 1-2, 37-50.

CHILLÓN, P., TERCEDOR, P., DELGADO, M. & GONZÁLEZ-GROSS, M. (2002). Actividad físico-deportiva en escolares adolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación,* 1, 5-12.

Consejo Superior de Deportes. http://www.csd.gob.es/csd [Consulta: 16/09/11].

CUERVO, J. J. (2005). Importancia sobre la salud y comportamiento de la actividad física habitual en la edad escolar. *Evidencias en pediatría,* 1, 5.

DÍAZ, A. & MARTÍNEZ, A. (2003). Deporte escolar y educativo*. Revista Digital - Buenos Aires*, 9, 67. http://efdeportes.com [Consulta: 16/09/11].

FRAILE, A. & DE DIEGO, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal. *Revista internacional de Sociología (RIS),* LXIV, 44, 85-109.

GARITA, E. (2006). Motivos de participación y satisfacción en la actividad física, el ejercicio físico y el deporte. *Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud,* 3,1.

HELLÍN, P., MORENO, J. A. & RODRÍGUEZ, P. L. (2004). Motivos de práctica físico-deportiva en la región de Murcia. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 4*, 101- 115.

MUR DE FRENNE, L., FLETA, J., GARAGORRI, J. M., MORENO, L. & BUENO, M. (1997). Actividad física y ocio en jóvenes. II: Relación con los hábitos dietéticos. *Anales españoles de pediatría,* 46, 2.

NEBOT, M., COMÍN, E., VILLALBÍ, J. R. & MURILLO, C. (1991). La actividad física de los escolares: un estudio transversal. *Revista de sanidad e higiene pública*, 65, 4.

NUVIALA, A., RUIZ, F. & GARCÍA, M. E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. *Retos. Nuevas tendencias enEducación Física, Deporte y Recreación,* 6, 13-20.

PERULA, L. A., LLUCH, C., RUIZ, R., ESPEJO, J., TAPIA, G. & MENGUAL, P. (1998). Prevalencia de actividad física y su relación con variables sociodemográficas y ciertos estilos de vida en escolares cordobeses. *Revista Española de SaludPública,* 72, 3, 233-244.

TERCEDOR, P., MARTÍN-MATILLAS, M., CHILLÓN, P., PÉREZ, I. J., ORTEGA, F. B., WÄRNBERG, J., RUIZ, J. R., DELGADO, M. & GRUPO AVENA. (2007). Incremento del consumo de tabaco y disminución del nivel de práctica de actividad física en adolescentes españoles. Estudio AVENA. *Nutrición Hospitalaria,* 22, 1, 89-94.

DIFERENCIAS DE PARTICIPACIÓN EN FUNCIÓN DEL GÉNERO EN EL CAMPEONATO DE PROMOCIÓN DEPORTIVA DEL PROGRAMA DE DEPORTE EN EDAD ESCOLAR DE LA REGIÓN DE MURCIA.

D. Ángel Jesús Martínez López*; Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte; Dirección General de la Actividad Física y del Deporte de la Región de Murcia*

Dr. D. Eduardo Segarra Vicens*; Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte; Dirección General de la Actividad Física y del Deporte de la Región de Murcia*

Resumen.

Este estudio analiza la participación de escolares en el programa de promoción deportiva de la Región de Murcia, comparando la participación masculina y femenina, por municipios, por categorías y por modalidades deportivas. El estudio utiliza metodología de tipo cuantitativo no paramétrica. Los resultados indican que existen diferencias muy significativas de participación en 7 de los 45 municipios de la Región de Murcia siendo en todos ellos la media de participación masculina superior a la femenina, así mismo las modalidades deportivas con mayores diferencias de participación son: Campo a Través, Ajedrez, Fútbol Sala, Duatlón y Tenis de Mesa. Se encuentras también diferencias significativas de participación en las categorías Alevín, Cadete y Juvenil.

Palabras clave: Deporte Escolar, Participación, Género, Municipios.

Introducción.

Numerosos estudios demuestran la baja participación y el alto índice de abandono que existe en la práctica deportiva femenina en edad escolar (Ponce, 2010; Alfaro, 2007; González, 2005). Este hecho, unido al aumento del nivel de prevalencia de la obesidad infantil en mujeres de 6 a 9 años (Estudio Aladino, 2011), hace de extrema importancia estudiar cual es su participación, tanto cualitativa como cuantitativa, en los programas de promoción deportiva. Devís (2000) se manifiesta sobre la baja participación de la mujer en el deporte de base, debido desde su punto de vista a factores tanto sociales como culturales y económicos, y la necesidad de que los poderes públicos garanticen el acceso de las mujeres, en igualdad de oportunidades, a la práctica deportiva. Así mismo, el artículo 3 de la ley 2/2000 del Deporte de la Región de Murcia dispone como línea general de Actuación "*Promover las condiciones que favorezcan la igualdad de la mujer en el deporte y su plena incorporación a la práctica de la actividad física y el deporte, a todos los niveles.*"

Método.

La muestra está compuesta por 50.340 deportistas en edad escolar, con edades comprendidas entre los 9 y los 18 años. Se ha analizado la participación de estos deportistas en el programa de promoción deportiva de deporte en edad escolar de la Región de Murcia. Los datos se han tomado de la aplicación electrónica de la Comunidad Autónoma mediante la que se realizan las inscripciones, se han procesado mediante el Programa de análisis estadístico SPSS 19.0, aplicando pruebas no paramétricas para analizar la variable de recuento de participación en el deporte escolar, la prueba de Kruskal-Wallis para estudiar las

diferencias entre más de dos grupos independientes, y la prueba de Mann-Withney para dos grupos independientes.

Resultados y discusión.

En la Tabla 1 se encuentran los resultados correspondientes a la prueba no paramétrica de Mann-Withney, aplicable a dos muestras independientes, con el objetivo de comparar la participación en los diferentes municipios en función del género. Hemos escogido el estadístico tipificado de contraste z.

Entre los 45 municipios de la Región de Murcia, observamos diferencias significativas de participación en los municipios de Albudeite (p = 0,040), Caravaca de la Cruz (p = 0,038), Cieza (p = 0,036), San Javier (p = 0,011), Totana (p = 0,003) y Yecla (p = 0,007). En todos los municipios, excepto en uno, la participación media masculina es superior a la femenina, estos resultados coinciden con Martínez-Moreno(2009) el cual encuentra diferencias de participación en función del género en todas las comarcas de la Región de Murcia, siendo en todas ellas la participación masculina mayor que la femenina. En el resto de municipios se puede afirmar que no se encuentran diferencias muy significativas entre participación masculina y femenina.

Tabla 1. Test de Mann-Withney para analizar las diferencias de participación en función del género en cada municipio.

	Masculino			Femenino			Test de Mann-Withney	
	n	media	dt	n	media	dt	z	p
Albudeite	5	13,40	2,19	2	6,00	0,00	-2,049	**0,040**
Caravaca de la Cruz	53	30,77	28,09	29	17,14	15,48	-2,072	**0,038**
Cieza	30	34,33	35,42	30	16,70	17,73	-2,094	**0,036**
Lorca	55	110,47	160,98	51	82,78	147,94	-2,097	**0,036**
San Javier	51	42,06	63,05	46	31,54	56,88	-2,535	**0,011**
Totana	50	28,68	38,24	36	15,94	23,84	-2,995	**0,003**
Yecla	30	20,53	21,62	23	11,30	15,28	-2,679	**0,007**

Figura 1. Diferencias de Participación en función del género en cada municipio, de mayor a menor diferenciación significativa.

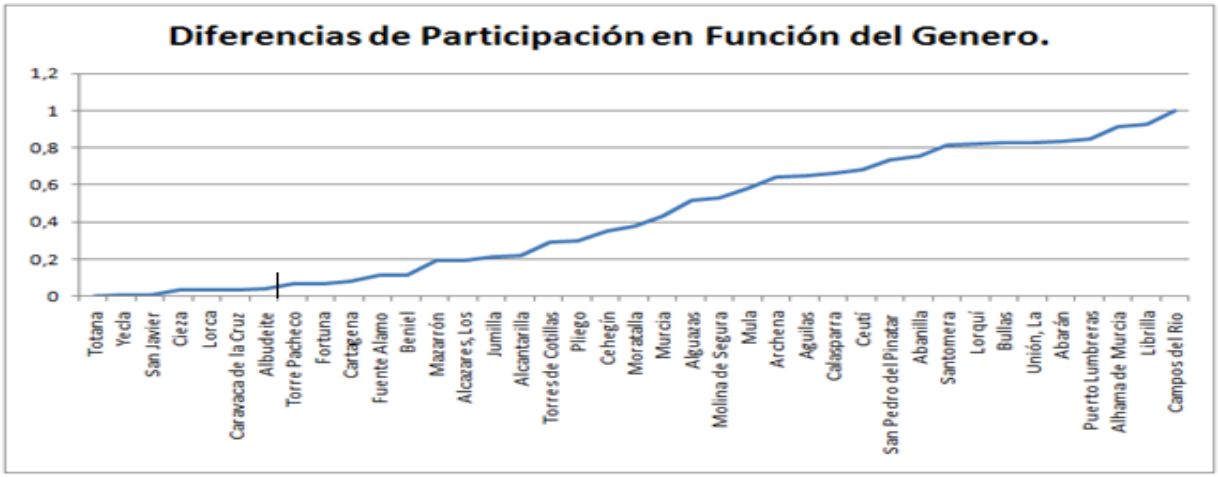
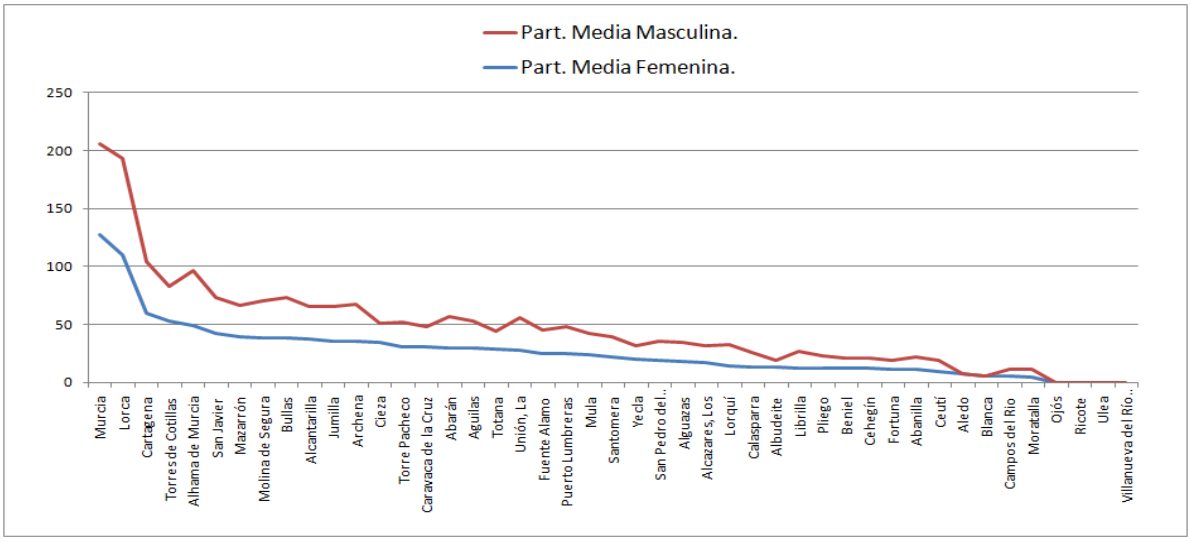


Figura 2. Participación Media en función del género en cada municipio, de mayor a menor participación en términos absolutos.

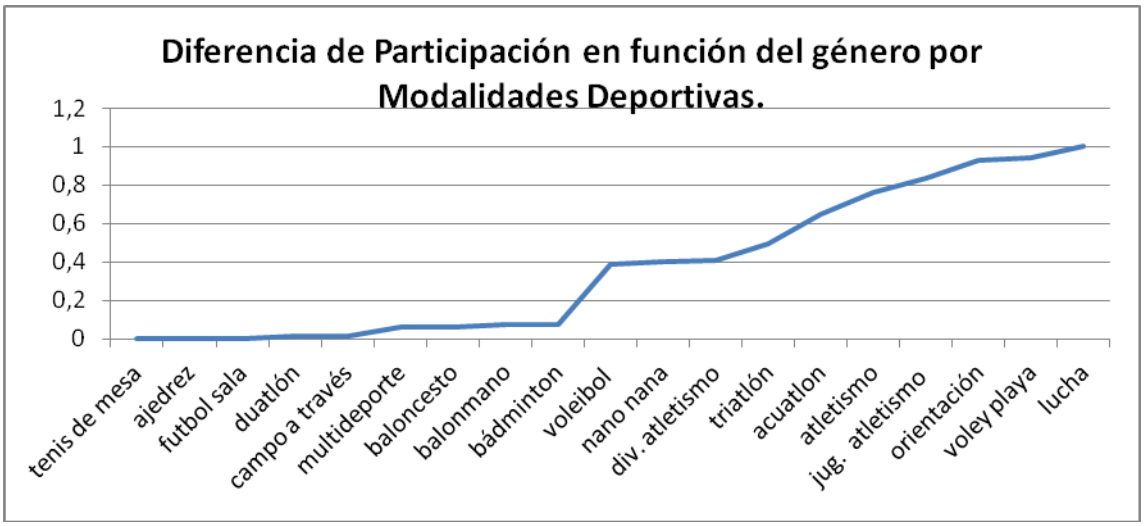


En la Tabla 2 se encuentra los resultados de la prueba Mann-Withney para analizar las diferencias de participación en función del género en cada deporte. Se observan diferencias significativas en campo a través (p = 0,016), fútbol sala (p = 0,002), tenis de mesa (p = 0,000), duatlón (p = 0,012) y ajedrez (p = 0,000). En todos los casos excepto en voleibol y Orientación, la participación media es superior para la categoría masculina. Estos datos tienen consistencia con los encontrados por el Observatorio del deporte de Sevilla(2007) el cual encuentra diferencias de participación notables en fútbol sala, carrera a pie, doblando la participación masculina a la femenina en ambas actividades. Sin embargo en este estudio la participación femenina en voleibol es mayor en categoría femenina que masculina, datos que no concuerdan con nuestro estudio ya que la participación en este deporte es prácticamente igual en ambos sexos.

Tabla 2. Test de Mann-Withney para analizar las diferencias de participación en función del género en cada deporte.

	Masculino			Femenino			T. Mann-Withney	
	n	media	dt	n	media	dt	z	p
Campo a través	122	79,97	104,88	111	60,75	94,04	-2,401	**0,016**
Futbol sala	106	66,93	106,15	76	33,26	42,54	-3,115	**0,002**
Jug. atletismo	59	45,44	52,46	57	42,19	47,38	-0,210	0,834
Atletismo	45	61,40	125,55	37	58,19	121,99	-0,298	0,765
Baloncesto	91	32,92	32,96	62	25,48	24,59	-1,864	0,062
Balonmano	61	43,90	38,77	50	31,06	30,24	-1,788	0,074
Voleibol	50	26,32	20,16	59	26,73	26,99	-0,868	0,386
Multideporte	21	80,95	175,28	19	51,00	121,89	-1,883	0,060
Acuatlon	53	30,43	78,16	38	22,29	46,96	-0,460	0,646
Nano nana	32	34,47	54,36	28	30,96	51,98	-0,846	0,398
Tenis de mesa	70	21,97	19,55	30	8,87	12,59	-4,284	**0,000**
Orientación	37	16,43	18,71	32	16,47	18,30	-0,090	0,928
Bádminton	58	8,66	7,66	46	6,89	6,73	-1,780	0,075
Voley playa	25	10,44	10,31	29	8,38	6,16	-0,070	0,944
Triatlón	39	6,36	5,81	24	5,42	5,50	-0,680	0,496
Duatlón	30	8,50	7,08	22	4,36	5,13	-2,519	**0,012**
Ajedrez	27	10,52	7,47	21	2,76	1,84	-4,472	**0,000**
Div. atletismo	9	9,33	4,56	8	7,63	3,16	-0,825	0,410
Lucha	3	2,33	1,53	1	2,00	0,00	0,000	1,000

Figura 3. Diferencias de Participación en función del género en cada modalidad deportiva, de mayor a menor diferenciación significativa.

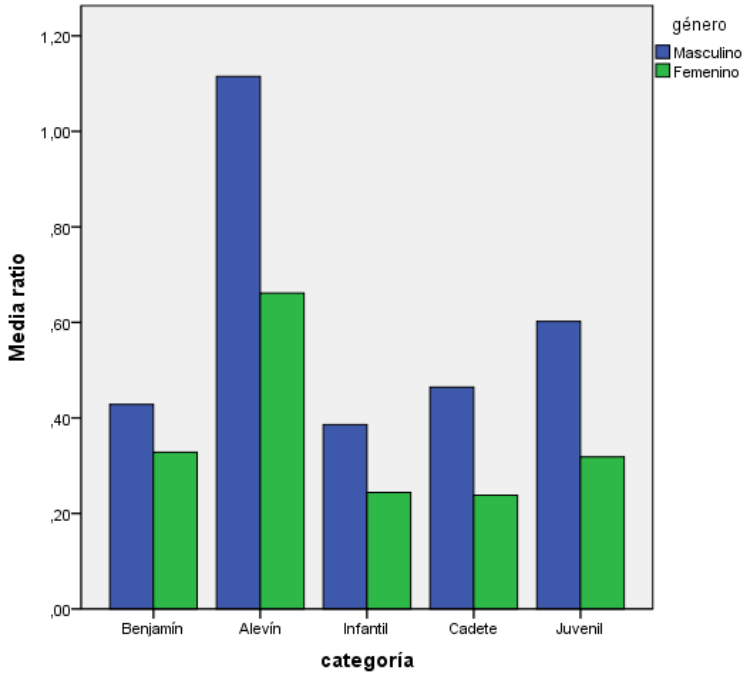


En la Tabla 3 se presentan los resultados de la prueba de Mann-Withney para analizar las diferencias de ratio de participación en función del género en cada categoría. Se observan diferencias de participación entre hombres y mujeres en las categorías alevín (p = 0,017), cadete (p = 0,001) y juvenil (p = 0,003). En los tres casos los ratios de participación son superiores para el género masculino, encontrando las mayores diferencias en la Categoría Cadete y Juvenil.

Tabla 2. Test de Mann-Withney para analizar las diferencias de ratio de participación en función del género en cada categoría.

Categoría	Género	n	Media	dt	z	p
Benjamín	Masculino	45	0,43	0,42	-1,258	0,208
	Femenino	45	0,33	0,37		
Alevín	Masculino	45	1,11	1,00	-2,379	**0,017**
	Femenino	45	0,66	0,57		
Infantil	Masculino	40	0,39	0,35	-1,696	0,090
	Femenino	38	0,24	0,22		
Cadete	Masculino	38	0,46	0,46	-3,325	**0,001**
	Femenino	38	0,24	0,30		
Juvenil	Masculino	38	0,60	0,61	-2,989	**0,003**
	Femenino	38	0,32	0,48		

Figura 4. Gráfico de barras: diferencias entre géneros en cada categoría.



Conclusiones.

La Participación femenina en el programa de Promoción Deportiva de la Región de Murcia es inferior a la masculina en todas las categorías, siendo especialmente significativas estas diferencias de participación en las categorías Alevín, Cadete y Juvenil y en las Modalidades deportivas de Campo a Través, Ajedrez, Fútbol Sala, Duatlón y Tenis de Mesa. Los municipios deben cambiar su forma de promoción del deporte para atraer a más deportistas femeninas a las modalidades ofrecidas en el Programa, logrando así mayor igualdad de participación. Por otra parte se debe estudiar si el Programa de Promoción deportiva de la Región de Murcia se ajusta a los servicios deportivos requeridos por las chicas en edad escolar, o si se debe ampliar con otras actividades recreativas y de tipo menos competitivo. Así mismo las federaciones deportivas cuyas diferencias de participación son más acentuadas, deberían de emprender políticas de promoción encaminadas a atraer a deportistas de modalidad femenina a su deporte.

Bibliografía.

ALFARO, E. (2007). Análisis y evolución de la práctica deportiva en edad escolar desde la perspectiva de género. VII Actas del Congreso deporte y escuela. Cuenca: Diputación provincial de Cuenca.

DEVÍS, J. (2000). Actividad física, deporte y salud. Barcelona: Inde.

GONZÁLEZ, A.M. Y OTERO, M. (2005). Actitudes de los padres ante la promoción de la actividad física y deportiva de las chicas en edad escolar. Cuadernos de Psicología del Deporte, *5* (1 y 2), 173-195.

Ley 2/2000, de 12 de julio, del Deporte de la Región de Murcia.

PONCE DE LEÓN, A., VALDEMOROS, M.A. Y EVA (2010). El influjo educativo de los profesores en el abandono de la práctica físico–deportiva de los adolescentes. REIFOP, 13 (4). (Enlace web: http://www.aufop.com – Consultada en fecha (20/08/2011)

MARTÍNEZ-MORENO, A., MORALES, V., SÁNCHEZ, F. (2009). Nuevas perspectivas del deporte escolar. Murcia: Educación Física Española Sociedad Científica.

Observatorio del Deporte de Sevilla (2007). Hábitos y Actitudes de los Sevillanos en edad escolar ante el deporte. Sevilla: Instituto Municipal del Deporte.

Estudio Aladino (2011). Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Gobierno de España.

LA PERCEPCIÓ DE L'ALUMNAT CAP A LA PILOTA VALENCIANA: UN ESTUDI BASAT EN ENTREVISTES EN PROFUNDITAT.

Rafel Fortea Rosaleny*, Llicenciat en Ciències de l´activitat física i l´esport*

Daniel Martos Garcia*, Professor de la Universitat de València*

Resum.

En aquesta investigació de caire qualitatiu s´ha volgut investigar com pot influenciar l´aplicació d´una unitat didàctica de pilota valenciana a un centre on mai s´havien desenvolupat aquests continguts. Els objectius d´aquesta investigació són conèixer la percepció de l´alumnat on s´ha dut a terme aquesta investigació i quina és la situació actual de la dona en relació a la Pilota Valenciana. A partir de les entrevistes realitzades a l´alumnat voluntari, s´han establert unes categories i subcategories que ens han facilitat analitzar la informació obtinguda. D´aquesta forma s´ha trobat que l´alumnat, en general, gaudeix del joc alhora que manifesta algunes queixes.

Paraules clau: Educació Física, Pilota Valenciana, entrevistes.

Introducció.

En els últims anys la Pilota Valenciana ha experimentat un augment significatiu en el que respecta a la seua presència social. No solament s'han introduït avanços en la vessant de l'espectacle, com els trinquets blaus o les retransmissions televisives, sinó que la pràctica de joc ha augmentat tant des del punt de vista quantitatiu com qualitatiu. En aquesta direcció, tal i com apunten Martos i Luque (2008), l'esport autòcton valencià està present a la legislació educativa de primària i secundària des de l'any 1992 en què el currículum educatiu comença a prescriure el joc. Des d'ençà, la presència de la Pilota als decrets curriculars valencians no ha deixat de créixer fins al dia de hui en què les diferents modalitats han d'estar presents als tres cicles de l'etapa de primària (decret 111/2007) i als tres últims cursos de l'etapa de secundària (decret 112/2007).

Malauradament, però, una cosa és la teoria i altra el que ocorre a la pràctica ja que la prescripció curricular no garanteix que la vaqueta[1] rode per patis i gimnasos. Altrament, la intuïció, alguns contactes professionals i els defectes de construcció a les instal·lacions específiques ens porten a pensar que la introducció de la Pilota no presenta la força que deuria des del nostre punt de vista. Tampoc hi ha dades que ens porten a pensar el contrari, doncs estudis i investigacions sobre la presència de la Pilota al context educatiu no hi ha, pel que no sabem quantes instal·lacions s'han construït ni el seu ús (Martos i Torrent, 2011).

La intenció d'aquest treball no és altre que contribuir a omplir en certa manera aquest buit, almenys pel que fa a la investigació sobre les opinions i pensaments que tenen sobre la Pilota Valenciana els i les alumnes d'un centre de Secundària després d'haver experimentat una unitat didàctica del joc. Es tracta d'un estudi de caire qualitatiu desenvolupat com a treball final de màster (TFM) del Màster de Formació del Professorat de la Universitat de València durant el curs 2010-2011. Així doncs, les entrevistes han versat sobre la percepció que l'alumnat té del joc en qüestió. Finalment, s'han afegit preguntes sobre la relació de la dona amb el món de la Pilota Valenciana, una relació poc intensa als llargs dels segles degut al

[1] - Pilota artesanal tradicionalment usada al joc de Pilota Valenciana feta de pell de bou, xicoteta i dura.

caràcter exclusivament masculí de l'activitat, aspecte que va canviant a poc a poc i que topeta amb els valors altament tradicionals i rurals del joc en qüestió (Llopis, 1999).

Marc conceptual.

La Pilota Valenciana.

La Pilota Valenciana és la vessant autòctona de la gran família dels jocs amb pilota de la vella Europa que, vinguts des de l'antiga Grècia, estesos gràcies a les conquestes romanes i adaptats als diferents territoris europeus, s'han conservat i encara hui es practiquen a països com Holanda, Bèlgica, França o Itàlia. Els jocs de Pilota valencians són de clara influència francesa (*jeu de paumme*) i han anat diversificant-se en diferents modalitats localitzades hui en dia en zones concretes del país. Actualment, tot i haver tingut dotzenes de modalitats distintes, tan sols es segueixen practicant unes poques modalitats. Les presentem a la taula següent amb algunes característiques bàsiques:

Categoria	Nom	Instal·lació	Joc Directe	Número jugadors	Puntuació a jocs	Pilota
Joc amb ratlles	Perxa	Carrer	Si	Segons pobles	8 o 10	Badana i Vaqueta
	Palma	Carrer	Si	3x3 o 4x4	8 o 10	Badana i Vaqueta
	Llargues	Carrer	Si	4x4 o 5x5	A 10 jocs	Badana i Vaqueta
Jugar de bo	Escala i Corda	Trinquet	Si	1x1, 2x2, 3x2 o 3x3	12 jocs	Badana i Vaqueta
	Galotxa	Carrer i Trinquet	Si	2x2, 3x2 o 3x3	14 jocs	Badana i Vaqueta
	Galotxeta	Galotxeta	Si	1x1 o 2x2		Drap
Joc per terra	Raspall	Carrer i Trinquet	Si	1x1, 2x2, 3x3 o 3x2	5, 7 i 8 jocs	Badana i Vaqueta
Joc indirecte (contra la paret)	Frontó	Frontó	No	1x1, 2x2	Segons pobles	Tec
	Frare	Frare	No	1x1 o 2x2	30 tantos	Badana

Extret de Martos i Torrent (2011)

Com veiem, la variabilitat en les característiques de cada joc és pròpia de les activitats tradicionals, influenciades significativament pels espais i els materials de joc. És la gran riquesa dels jocs tradicionals el que, juntament amb la presència dels valors típics del joc, com ara la cavallerositat o l'honradesa, fan d'estes propostes elements ideals per al context educatiu. En aquest sentit, des de fa dues dècades el nostre joc entra als centres educatius de la mà dels successius decrets curriculars, a més de l'ordre de 2 de Març de 2000 que mana la construcció d'instal·lacions específiques del joc de Pilota als centres educatius de nova planta. En certa manera, l'àmbit educatiu ha estat un dels substituts de la tradicional transmissió del joc de pares a fills (Martos i Naya, 2010), molt minvada per factors que han afectat la presència del joc com ara la pèrdua del carrer com a espai de joc, la introducció dels esports de masses o la visió de la Pilota com una activitat de poble, l'esnobisme, com diria Millo (1976). Per entendre aquest procés i el treball que hem desenvolupat, hi ha que atendre a la importància, no solament del fet que la Pilota siga obligatòria, sinó la manera en què s'ensenya i com la interpreten els i les alumnes. D'aquesta forma atendrem a un dels elements fonamentals del procés educatiu, com ho és l'avaluació d'allò que fem.

Metodologia.

Aquesta investigació de caire qualitatiu s'emmarca en un paradigma interpretatiu on les qüestions que es plantegen es centren en els interessos i propòsits de la gent, és a dir, en el seu comportament intencional i significatiu. S'intenta interpretar el món des del punt de vista dels participants, tractant d'entendre com aquestos construeixen i reconstrueixen la realitat en relació als seus interessos i intencions (Sparkes, 1992b) .

L'investigador, doncs, tractarà d'endinsar-se el màxim possible dins de l'estil de vida dels participants intentant comprendre els significats que té per a ells un activitat física determinada, en aquest cas la Pilota Valenciana. En definitiva, *la realitat que importa és aquella que les persones perceben com important* (Taylor i Bogdan, 1986:16).

Des del punt de vista de la recollida de les dades, s'ha usat l'entrevista en profunditat, per altra banda una de les tècniques més usades en la investigació qualitativa. Aquesta tècnica es basa en la interacció prolongada i intencionada amb la persona entrevistada de forma que es mantinga una conversa sobre els temes previstos a la investigació. Concretament s'ha entrevistat a quatre alumnes (dos xics i dos xiques) de 3er d'ESO d'un institut d'un poble pròxim a la ciutat de València, concretament de l'Horta Sud. Les entrevistes, que es desenvoluparen al mateix centre educatiu, foren enregistrades i transcrites. Abans de portar a terme les entrevistes es va demanar permís al cap d'estudis i al cap de departament; a més, les quatre persones entrevistades foren voluntàries i se'ls va garantir l'anonimat per tal de protegir la seua identitat.

Per tal de fer l'anàlisi de les dades, primerament es varen extraure els conceptes i idees més rellevants, les *qüestions significatives* (Hammersley i Atkinson, 1994:195), les quals foren ordenades en categories. Posteriorment, aquestes categories foren novament ordenades en categories més grans.

A continuació es mostra la primera llista d'unitats d'anàlisi:

Recollida d´idees

1era entrevista: Xiqueta	2ona Entrevista: Xiquet	3era entrevista: Xiquet	4rta entrevista: Xiqueta
Pràctica internacional	Esport autòcton	Esport autòcton	Contingut classes EF
Avorriment	Altres esports	Altres esports	Material
Igualtat	Publicitat	Esforç	Temps de pràctica
Diversió i gaudiment	Promoció	Dificultat	Dificultat
Altres esports	Igualtat	Igualtat	Igualtat
Drets: Accés	Força	Diversió i gaudiment	Mitjans de comunicació
Interès	Qualitats físiques	Interacció	Altres esports
Implicació a l inici de la UD	Vergonya	Inclusió	Diversió i gaudiment
Implicació durant i al final de la UD	Indumentària	Interès per la competició	Inclusió
Regles de joc	Diversió	Instal·lacions	Competició
Atractiu	Inclusió	Atractiu	Discriminació per nivell
Entretingut	Integració	Mitjos de comunicació	Força
Indumentària	Gaudir	Integració	Continuació de pràctica
	Continuació de pràctica		Crida l atenció
	Instal·lacions		Tàctica en el joc
	Interès per la competició		Temps de pràctica
	Reglament de joc		Interès
	Atractiu		Autoinclusió
	Crida l atenció		Agradar

Seguidament, seguint la intenció de l'anàlisi de l'ordenació de les dades (Woods, 1998), es varen crear subcategories on introduir les unitats. La llista quedava

Subcategories

1) Igualtat, inclusió, integració i drets d accés.

2) Diversió, gaudiment, implicació, interacció, crida l atenció, interès per la competició, i continuació de pràctica.

3) Tàctica en el joc.

4) Mitjos de comunicació, promoció i publicitat.

5) Instal·lacions i indumentària.

6) La pilota valenciana com esport autòcton i altres esports.

així:

Finalment, el procés d'ordenació de les dades va possibilitar crear tres grans categories on integrar tota la informació. Esquemàticament, el resultat va ser:

-

Categories generals i subcategories

1 Valors i vivències en la pràctica	2 La PV a la nostra cultura	3 Aspectes diversos
1 Igualtat Inclusió Integració Drets d´acces	6 La pilota valenciana com esport autòcton Altres esports	5 Instal·lacions Indumentària
2 Diversió Gaudiment Implicació Interacció Crida l´atenció Interès per la competició Continuació de pràctica	4 Mitjos de comunicació Promoció Publicitat	3 Tàctica en el joc

Resultats.

Per a començar, el primer fet que destaca és que als i les alumnes entrevistades la pràctica de la Pilota Valenciana els ha agradat, tot i que hi havia algunes persones que no el coneixien i d'altres que l'havien practicat un poc a la primària. L'alumnat considera que la pilota és més divertida que altres esports perquè és molt dinàmica i sempre s'està en moviment, ja que en altres esports s'està molt quiet i no s'interactua tant. Així ho comentaven alguns alumnes quan se li preguntava per la Pilota en relació a altres esports.

Crec que sí, que alguns esports sí que són més divertits perquè al donar aquest any un esport nou que no hem donat mai i no sabiem res crec que al saber coses noves ens ho hem passat millor i ens ha donat més coses

em pareix un esport actiu i que sempre has d´estar al tant de la pilota de si colpeges bé de la posició, sempre tens que estar al tant i no et pots despistar

De forma matisada, hem de dir que les primeres sessions introductòries i més teòriques no varen agradar tant però que, una vegada *van agafar el truquillo*, començaren a gaudir plenament. De fet, a les entrevistes es va comentar que era una llàstima que la unitat no durara més temps. D'aquesta forma ho explicava un participant: *Sí lo que passa és que en l'anterior col·legi al que anàvem nosaltres també hi fèiem i el practicàvem, i tornar a començar des del principi des de la pràctica més bàsica, pues al final es feia avorrit. Després al final ja quan la gent comença a jugar més, a saber jugar, a donar-li més fort, saber alçar-la i tot això, però al principi si ja ho has practicat no sé pense que a lo millor s'hauria de fer un grup dels que ja ho han practicat on estiguen els que sàpiguen jugar millor i tocar-la millor, que els altres que estan començant per fer més didàctic l'activitat i això."(sic).* En certa manera, l'alumne proposava la creació de grups de nivell que ajudara a especificar les tasques segons l'habilitat. La fonamentació, diuen, és que per a les persones que ja havien practicat la pilota en l'anterior etapa, les primeres sessions se'ls feren un poc avorrides per la seua senzillesa, mentre que les persones que s'introduïen de nou al joc trobaven aquest divertit i s'enfrontaven amb ell amb curiositat. Igualment, a les entrevistes s'ha fet referència a l'ajuda compensadora que deurien rebre les xiques en cas de presentar problemes en la pràctica del joc i en la promoció de l'activitat entre el col·lectiu femení.

De forma genèrica, l'alumnat argumenta com la gent no coneix moltes coses del joc de Pilota Valenciana, fet que pot esdevindre un dels principals entrebancs en la seua promoció. Per exemple, varen quedar altament sorpresos amb la visió d'un trinquet:

Havia sentit parlar de.. les instal·lacions del trinquet i això perquè nosaltres vam estar fa un temps, en sisè de primària, jugant en un institut del poble del costat però en el trinquet, mai en la vida he vist jugar, quan ho ficares em vaig quedar un poquet,,uhh... açò no ho sabia jo.

Finalment, destaquem que l'alumnat manifestava la voluntat de seguir practicant el joc, al menys, del que es desprèn de les seues paraules, fins i tot de competir malgrat no tenir instal·lacions: *Estaria millor perquè en el trinquet en veritat es fa més divertit, al tindre les instal·lacions correctes i això pues, millor jugar ahí que jugar en un camp de futbol.* La manca d'instal·lacions ha estat un aspecte recurrent: *… tampoc hi ha moltes instal·lacions que jo sàpiga, tens que anarte'n al poble del costat que és on està el trinquet i no sé…* (sic).

Un dels aspectes més significatius de les entrevistes ha estat la relació que la dona manté amb la pilota i les interpretacions que sobre aquest fet fan les persones entrevistades. En aquesta direcció, l'alumnat destaca haver trobat un tracte certament igualitari a les sessions del joc, encara que afirmen que a les xiques els sol agradar menys, pot ser per trobar-lo un poc difícil. Sobre aquesta qüestió, l'alumnat consultat va comentar que normalment els xics són els que juguen a Pilota Valenciana i que no han vist mai jugar a ninguna xica en la televisió, ràdio o premsa: *Jo de moment no conec ninguna, ni he llegit encara res*. De totes formes, varen explicar que si una xiqueta o dóna volguera jugar no tindria cap problema, *Jo crec que ara sí que se'ls té més en compte, potser abans no per tot el tema de la desigualtat i això però pense que ara sí que podria en el tema... pense que si que les inclouen*, tot i pensar que, antigament, era un joc d'homes. En aquesta línia, consideren que les xiquetes no estan igual d' integrades, pel que caldria fer un esforç i incloure-les al món de la Pilota.

Els i les participants, en quant a la promoció del joc, suggereixen que no es prou el que es fa per part dels medis de comunicació, caldria fer més accessible aquest esport informant la gent. En general, es comenta que es podria ampliar als diaris amb aspectes bàsics del reglament per que tothom ho coneguera i a més fer més publicitat respecte a competicions i

resultats. En relació al tema de la promoció, cal destacar que les eixides a museus i trinquets són recursos que agraden a l'alumnat a l'hora de motivar-los a jugar a pilota.

En quant a les facilitats trobades a la pràctica del joc, destaquen la simplicitat del material necessari, destacant el fet que la vestimenta és molt accessible i igual per a tots i totes: *Home, en la Pilota Valenciana juguen en pantalons i camiseta, no juguen en faldes i això...*

Discussió.

Malgrat els avanços a nivell normatiu que ha experimentat el joc de la Pilota Valenciana en les últimes dècades, i que hem apuntat adés, el canvi real a la pràctica depén de la voluntat de professores i professores d'incloure aquest joc a les seues programacions d'aula. Malauradament, encara falten moltes coses per a que el canvi al text s'escenifique als patis. Al fet de que el joc pot romandre desconegut a la major part del professorat, que el desenvolupament de materials curriculars siga insuficient, que a les facultats d'educació física i de formació docent no s'impartisca la Pilota i que aquesta encara carregue amb certa estigmatització social, hi hauria que afegir el fet que no hi ha investigacions ni estudis a peu de camp sobre la forma en què s'articulen les unitats didàctiques i els resultats que aquestes provoquen en l'alumnat. En el nostre cas, la intenció ha estat afegir a l'avaluació tradicional de l'educació física, les entrevistes en profunditat per a recollir l'avaluació que del procés feien els i les estudiants.

En aquest sentit, s'han posta de manifest alguns aspectes importants que acompanyen al joc:

- La diversió i la curiositat: la Pilota Valenciana desperta la curiositat del nouvingut pel fet d'enfrontar-se a un contingut desconegut però què és com ell i ella, valenciana. Sembla que provoca certa dissonància cognitiva, però alhora facilita un acostament al joc. Una vegada iniciada la pràctica el joc es presenta divertit i accessible, de forma que l'alumnat manifesta gaudir amb les raspades i els colps diversos.
- Les queixes: com si de reivindicar una cosa nostra es tractara, els i les alumnes han llençat les seues queixes al voltant de la manca de facilitats que encara hui en dia troben per a practicar Pilota. Segurament, els sorprén practicar un joc a l'institut que després no poden seguir practicant fora del context educatiu. D'aquesta forma, per una banda han manifestat la falta d'instal·lacions per a poder jugar a Pilota i, per altra, han posat damunt de la taula les llacunes en la promoció del joc.
- En quant a la participació de les xiques a la Pilota Valenciana, és cert que les persones entrevistades han trobat la pràctica accessible, tot i que manifesten que el joc no està encara introduït del tot a la part femenina de la societat, representat pel fet de la seua invisibilitat social (premsa, televisió, etc.). En aquest sentit, serien partidaris d'articular ajudes i ferramentes de compensació.

Conclusions.

Encara que, seguint a Sparkes (1992), la introducció d'unitats didàctiques noves no suposa més que un primer nivell de canvi, superficial, el fet que la Pilota Valenciana comence a estar present a les programacions d'aula és un fet a destacar. No oblidem que, com apunten Martos i Naya (2010) la transmissió del joc depén ara de contexts formals com ara les escoles de Pilota o les unitats didàctiques que es donen a Primària o Secundària, com ara el cas que ens ocupa. El que abans s'aprenia al carrer hui en dia s'apren a les aules. A més, si tenim en compte que el joc ha estat *amagat, ignorat i poc reconegut* des del punt de vista científic (Lavega i altres, 2006:69), la pertinença d'aques treball és doble.

La Pilota Valenciana, tot i comptar amb el favor dels i les practicants, té encara un llarg camí per fer, ja que ha d'aconseguir superar la barrera de la visibilitat, per una banda, i del bandejament docent, per l'altra, dos batalles dures. Es queixava Millo (1982) de la gran acollida

que els esports anglesos havien tingut entre el col·lectiu docent i la poca rellevància que el nostre joc presentava. Era un símptoma de la força de les modes i dels medis de comunicació, i de com això influïa en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Esperem que la voluntat del legislador i alguns esforços més, com ara la investigació i el desenvolupament de materials curriculars, aconseguisquen donar-li la volta a la situació i, d'acord amb els resultats presentats, els i les docents acullen el nostre joc a les seues programacions d'aula.

Bibliografia.

MILLO, L. (1982). El joc de pilota. València: Quaderns 3 i 4.

SPARKES, A.C. (1992). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la educación física. En DEVÍS i PEIRÓ, *Nuevas perspectivas curriculares en educación física*, pp. 251-266. Barcelona: Inde.

SPARKES, A.C. (1992b). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en educación física. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 11, 29-33.

Decret 111/2007 de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana. DOGV 5562

Decret 112/2007 de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana. DOGV 5562

HAMMERSLEY, H. Y ATKINSON, P. (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Paidós, Barcelona.

LAVEGA, P., MOLINA, F., PLANAS, A., COSTES, A. I SAEZ, U. (2006). Els jocs i esports tradicionals a Europa: entre la tradició i la modernitat. *Apunts*, nº 85 (68-81).

LLOPIS, B. (1999) *El joc de Pilota Valenciana*. València: Carena Editors.

MARTOS, D. I LUQUE, F. (2008). Descobrir la pilota valenciana**.** I-A i resolució de problemes com a ferramenta de pràctica del joc. *Jornades d'Intercanvi d'experiències*. Generalitat Valenciana.

MARTOS, D. I NAYA, J. (2010). Del joc a l'esport. Un estudi etnològic del cas de la Pilota Valenciana i els seus mecanismes de transmissió. En *Actes del V Congrés Internacional d'Educació Física*. Barcelona.

MARTOS, D. I TORRENT, G. (2011). Pilota Valenciana. Propostes didàctiques per ensenyar i aprendre el nostre joc. Paiporta: Denes editorial.

Ordre de 2 de Març de 2000 de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana. DOGV 3703

TAYLOR I BOGDAN. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós.

Análisis y valoración de la repercusión del programa Escuelas Deportivas de la Junta de Andalucía en la práctica deportiva femenina en edad escolar durante el curso escolar 2010-2011.

Alfonso Murillo Fuentes

1. Introducción.

Recientemente la Junta de Andalucía ha recibido un premio por parte del Consejo Superior de Deportes a la mejor comunidad autónoma por la labor de promoción del deporte femenino en edad escolar. Entre las actuaciones de la Junta de Andalucía en esta línea destaca el programa Escuelas Deportivas que desarrolla la Consejería de Educación en 1243 centros educativos con una inversión superior a seis millones de euros durante el curso escolar 2010-2011.

En el fomento de la práctica deportiva en edad escolar en general son muchas las medidas que a nivel institucional se desarrollan en diferentes ámbitos, pero es necesario que esas medidas vayan acompañadas de estudios cuantitativos y cualitativos que avalen dichas actuaciones y orienten la política deportiva en deporte en edad escolar. Es por este motivo que iniciamos este estudio con intención de conocer la repercusión e incidencia que tiene el programa Escuelas Deportivas sobre los escolares andaluces, especialmente en el fomento de la práctica deportiva femenina.

Las características del programa Escuelas Deportivas hacen del mismo un "laboratorio" idóneo para el estudio del deporte en edad escolar, debido a su estructura y desarrollo, que coloca al centro escolar como eje del fomento de la práctica deportiva, abarcando a centros tanto de primaria como de secundaria, teniendo la figura de un responsable o coordinador, normalmente el profesor o profesora de Educación física, y lo más importante, permitiendo diferentes formas de gestión, a través de empresas, con acuerdos de colaboración con ayuntamientos, con Convenios con las Diputaciones Provinciales, a través del AMPA, con clubes, etc.

El presente estudio centra su análisis en la participación de alumnos y alumnas en el programa desde tres puntos de vista, del tipo de centro, el género del personal responsable, y del tipo de gestión que el centro desarrolle.

2. FUNDAMENTACIÓN. Escuelas Deportivas: variables del estudio.

Escuelas Deportivas es un programa innovador, tanto en el planteamiento metodológico como en su estructura. Por un lado es participativo, inclusivo, multideportivo, fundamentándose en un deporte para todos y todas, lejos del deporte competitivo. Por otro lado, apuesta por los centros escolares como eje del deporte en edad escolar, dotándolos de autonomía y situando al profesorado de Educación física como principal agente responsable de la organización y el funcionamiento del mismo. Tras cinco años, con una inversión superior a 35 millones de euros, Escuelas Deportivas se ha consolidado en el deporte escolar andaluz, siendo un programa con gran reconocimiento a nivel nacional e internacional.

El programa se encuentra ubicado dentro del marco nacional y autonómico. El Consejo Superior de Deportes, a través de su Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte en el ámbito del Deporte en Edad Escolar ha desarrollado un eje de actuación concreto para el fomento de la actividad física y el deporte en los centros educativos. En el mismo se establecen unos criterios abiertos para considerar a un centro educativo como centro PAFD, centro promotor de la actividad física y el deporte, abriendo una línea de financiación directa para las comunidades autónomas que desarrollen programas específicos para la creación de este tipo de centros, concediéndole este año al programa Escuelas Deportivas más de 85.000 euros, la

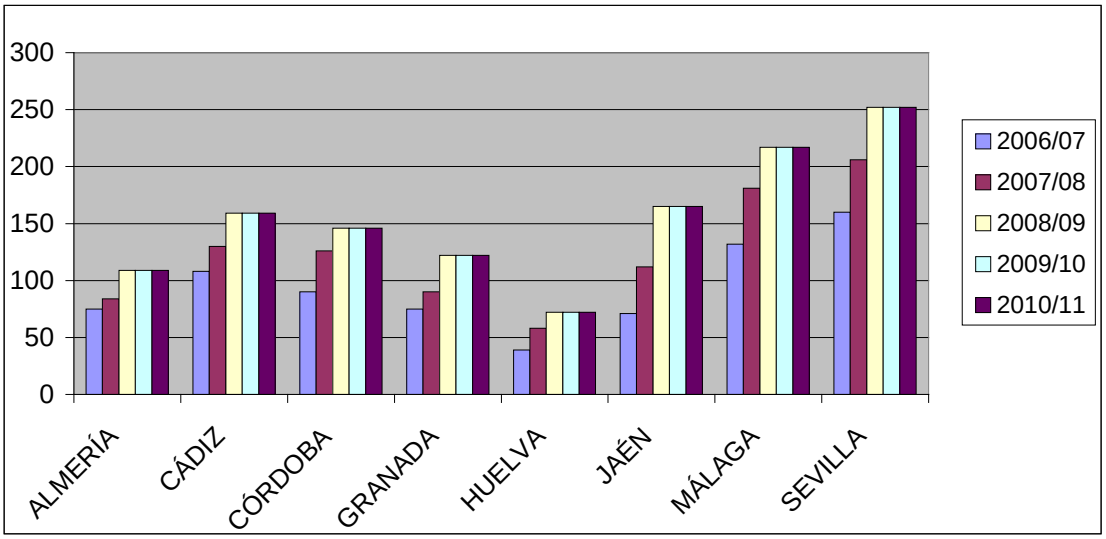
segunda comunidad autónoma con mayor subvención. De igual modo, los centros escolares adscritos al programa podrán participar, y han participado, en los encuentros nacionales de centros promotores de la actividad física y el deporte, que este año se han celebrado en Sierra Nevada (Granada), Benicassin y Burriana (Valencia) y en Santander (Cantabria).

A nivel autonómico la comunidad autónoma andaluza lanza, a raíz del Decreto 6/2008 de 15 de enero, el Plan de Deporte en Edad Escolar de Andalucía a través de la Orden de 11 de enero de 2011, donde se incluyen los programas aprobados. Entre estos programas se encuentran, dentro del ámbito de iniciación deportiva, los 1243 centros que desarrollan el programa Escuelas Deportivas.

A partir de la estructura legislativa del deporte escolar, la Consejería de Educación elabora diferentes Órdenes e Instrucciones para poder desarrollar el programa *Escuelas Deportivas*. En primer lugar, se publicó la Orden de 6 de abril de 2006, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los centros docentes públicos autorizados para participar en el programa "El Deporte en la Escuela" (ahora llamado Escuelas Deportivas), junto con la Orden de 7 de abril de 2006, por la que se convocan proyectos educativos para participar en el programa "El Deporte en la Escuela".

Posteriormente, el programa se asienta en el organigrama de programas educativos de la Consejería de Educación a partir de la Orden de 21 de julio de 2006, que regula el procedimiento para la elaboración, solicitud, aprobación, aplicación, seguimiento y evaluación de los planes y proyectos educativos que puedan desarrollar los Centros Docentes sostenidos con fondos públicos y que precisen de aprobación por la administración educativa.

Consecuentemente nacen las Órdenes de Convocatoria que se dirigen a todos los centros públicos de Andalucía. A partir de las mismas, tanto para el curso 2007/08 como para el 2008/09, la respuesta de los centros ha sido magnifica, incrementando año tras año el número de centros adscrito en el programa. La adscripción de centros al programa quedo cerrada pues en los dos últimos cursos escolar, y en el presente, no se ha elaborado ninguna Orden de convocatoria, por lo que el programa se ha mantenido en los 1242 centros escolares desde el curso 2008/09.



Fuente: Elaboración propia

Uno de los aspectos más innovadores del programa *Escuelas Deportivas* es su filosofía. De sus Instrucciones se deduce su carácter participativo, inclusivo, orientado hacia el deporte para todos y todas, una práctica físico deportiva fundamentada en el principio de variabilidad de la práctica, teniendo que rotar los deportes practicados, partiendo de una

concepción de totalidad y globalidad del niño y de la niña, respetando las diferencias individuales y permitiendo la continuidad, progresión, reversibilidad así como la transferencia.

Acorde con la filosofía del programa nos encontramos los objetivos recogidos en la instrucción tercera, objetivos del programa, recogidos en las Instrucciones de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa sobre el programa "Escuelas Deportivas" para el curso escolar 2010/2011 (Instrucciones en adelante) y que son los siguientes:

- Propiciar un marco de salud dinámica como un indicador acertado de calidad de vida, educando en hábitos que palien el alto grado de sobrepeso y obesidad de los niños y niñas.
- Valorar diferentes comportamientos que se manifiestan en la práctica deportiva y tomar una postura crítica ante determinados fenómenos anómalos de la misma.
- Crear un ambiente de convivencia valorando la multiculturalidad y las diferencias individuales derivadas de las condiciones psíquicas, físicas y sociales del alumnado, como aspecto fundamental del crecimiento personal y social.
- Adquirir valores, tanto individuales como colectivos, permitiéndole desenvolverse correctamente en la sociedad. La práctica de actividad física conllevará la educación en el respeto a los demás, la tolerancia, la igualdad de género, el esfuerzo , la superación, etc.
- Desarrollar la capacidad de movimiento a través de las habilidades y destrezas que hacen posible la práctica físico-técnico-táctica-psíquica de cada deporte.
- Aprender los fundamentos técnicos, tácticos y físicos e identificar principios de juego que van aumentando progresivamente su complejidad estructural y funcional.

El presente estudio se centra en los índices de participación de los escolares en el programa en relación a tres variables:

TIPO DE CENTRO.

Las Instrucciones del programa publicadas por la Consejería de Educación cierra, en su instrucción primera, la participación del programa al alumnado de primaria y secundaria, es decir va dirigido a Centros de Enseñanza de Infantil y Primaria (CEIP en adelante) e Institutos de Enseñanza Secundaria (IES en adelante). Al analizar las estadísticas de la práctica deportiva en edad escolar uno de los problemas que nos encontramos es la caída del hábito de actividad física cuando los alumnos, y sobre todo las alumnas, abandonan los estudios. Un caso similar se da en el tránsito de primaria a secundaria, donde comienza el abandono de la práctica deportiva en edad escolar. Muchos son los motivos que explican este hecho, las exigencias académicas, los cambios personales, los roles sociales, etc. A través del presente estudio queremos conocer si realmente se produce un descenso en la participación de alumnos y alumnas en el programa Escuelas Deportivas.

GÉNERO DEL RESPONSABLE O COORDINADOR DEL PROGRAMA.

El programa tiene como figura clave al responsable del programa en el centro educativo, un total de 1243 coordinadores y coordinadoras, en su mayoría docentes, los que gestionan libremente el programa en su centro, atendiendo a la demanda del alumnado y respondiendo a las exigencias del entorno. Estos coordinadores tienen, en cada una de las Delegaciones Provinciales de Educación, a un encargado del programa con funciones de seguimiento y control del programa, y finalmente, un coordinador regional en la Consejería de Educación. Esta estructura, que podríamos hacer una analogía de los Niveles de Concreción Curricular, permiten que todo el programa tenga coherencia, una misma raíz, y a su vez, suficiente flexibilidad para el que Responsable del centro pueda atender a su contexto y potenciar la práctica deportiva entre los escolares.

El eje de acción del programa es el centro escolar, y cada centro debe disponer de una persona encargada del desarrollo y gestión del mismo desempeñando las siguientes funciones:

- Dirigirá y supervisará los aspectos educativos del programa, asegurando el carácter transversal de la actividad.
- La organización y desarrollo de la actividad deportiva del programa, así como la de la participación en los encuentros externos en sus distintos niveles.
- La coordinación y control de los equipos y deportistas, así como de los técnicos de los equipos.
- La formalización y la inscripción de los equipos y deportistas individuales en las correspondientes competiciones, asegurando la continuidad externa de la actividad deportiva.
- Dirigirá y coordinará a los equipos y deportistas en las jornadas de encuentros.
- La dinamización de los aspectos referentes a la implicación de la Comunidad Educativa a través de la creación de la Comisión Deportiva Escolar, y al patrocinio de la actividad.
- La supervisión en el centro durante los entrenamientos y los encuentros.
- El volcado de datos, incidencias y observaciones en el programa informático Séneca a lo largo del curso. En el caso de que la coordinación no la realice un profesor o profesora del centro, lo hará un miembro del equipo directivo o persona autorizada.
- La relación con las instituciones organizadoras de las distintas competiciones, sin perjuicio de las que correspondan a la Dirección del centro.

Uno de los aspectos que más preocupa en el fomento del deporte femenino es el número de mujeres que se encuentran en la organización de las federaciones deportivas o en la gestión de clubes deportivos, siendo muy superior la presencia masculina en dichos puestos. Conocer esta relación dentro del programa Escuelas Deportivas permitirá saber si esta circunstancia afecta también a programas de carácter participativo y, nos permitirá conocer si este hecho repercute en la participación femenina.

FORMA DE GESTIÓN.

El programa llegó con intención de aunar esfuerzos, de mejorar las sinergias entre las distintas entidades públicas. Para ello se dotó a los centros de un presupuesto elevado orientado a la gestión del deporte en edad escolar permitiendo al Responsable dirigir la práctica deportiva del alumnado hacia las actividades que se consideraran mejores para los mismos. Son muchos los Ayuntamientos que desarrollan sus programas de deporte escolar conjunta y coordinadamente con el centro escolar, desarrollando programas de gran calidad y fomentando activamente el deporte en edad escolar en su municipio.

También es preciso destacar que para la coordinación de las actuaciones realizadas por las Diputaciones Provinciales en materia de Deporte en Edad Escolar, la Consejería de Educación ha firmado Convenios de Colaboración con las mismas, explicitando la relación de localidades y centros objeto de convenio en la provincia correspondiente, así como la celebración de los encuentros zonales y provinciales que se vayan a realizar.

Por otra parte, numerosas empresas de servicios se han originado en torno a los centros escolares, creando numerosos puestos de trabajo para los profesionales de la Educación física, desarrollando actividades coordinadas con centros de otras localidades y facilitando el asociacionismo deportivo en el propio centro escolar, continuando, en muchos casos, con el trabajo que se venía desarrollando con las actividades extraescolares deportivas.

No podemos olvidar el lugar que ocupan las AMPAS en la gestión deportiva del centro, teniendo capacidad para contratar al personal técnico y siendo un docente el encargado de gestionar directamente todos los aspectos del programa, sin depender de ningún tipo de

entidad y, en la mayoría de los casos, mejorando las condiciones de contratación en relación a cualquier otra forma de gestión.

Estas formas de gestión colocan al programa en un punto ideal para el estudio de diferentes caminos de desarrollar las propuestas en Deporte en Edad Escolar en Andalucía. Un programa con un presupuesto elevado que sitúa al centro, y más concretamente al docente del Educación física, como piedra angular del Deporte en Edad Escolar, el cual tiene autonomía para coordinar las actuaciones con otras entidades que tengan líneas de trabajo acordes con la filosofía del programa.

3. Metodología y análisis de resultados.

El presente estudio presenta un análisis descriptivo de la participación de alumnos y alumnas en el programa Escuelas Deportivas. Para la obtención de los datos se solicitó a la Consejería de Educación los datos de participación de los escolares, que los responsables del programa han debido de colgar en la plataforma de la Consejería de Educación, SÉNECA. A la hora del estudio se desecharon aquellos centros que no había rellenado debidamente la información, obteniendo una muestra de 1229 centros con los datos de participación, de los cuales 1214 tenían datos de coordinadores y coordinadoras, y 1136 sobre la forma de gestión. Si tenemos como referencia los 1243 centros que han desarrollado el programa durante el curso escolar 2010-2011 podemos encontrar con unos errores muestrales del 0,3; 0,4 y 0,9 respectivamente, por lo que el estudio es obviamente extrapolable a todo el universo.

TIPO DE CENTRO

	TOTAL	CEIP	IES
N	1229	892	337
NÚMERO ALUMNADO	301.780	192.854	108.926
NÚMERO ALUMNOS	156.460	100.278	56.182
NÚMERO ALUMNAS	145.320	92.576	52.744
TOTAL PARTICIPANTES	100.896	73.812	27.084
Alumnos en el programa		61,28%	63,07%
Alumnas en el programa		38,72%	36,93%
Alumnos participantes en relación al número de alumnos en el centro		45,11%	**30,40%**
Alumnas participantes en relación al número de alumnas en el centro		30,87%	**18,96%**
ALUMNADO PARTICIPANTE		38,27%	24,86%

Elaboración propia

Podemos observar que la participación de alumnos y alumnas en el programa es constante, en los CCEIP el 61,28% del alumnado participantes son niños y el 38,72 son niñas, mientras que en los IIES esa circunstancia cambia levemente, descendiendo 2 puntos el porcentaje de práctica femenina e incrementando esos puntos, consecuentemente, la práctica masculina. El dato más relevante lo encontramos en el enorme descenso que se produce de práctica deportiva de los CCEIP a los IIES, y de forma más acentuada en el porcentaje de alumnas, que pasa de un 30,87% a un 18,96% de alumnas participantes en el programa.

GÉNERO DEL RESPONSABLE DEL PROGRAMA.

	RESPONSABLES	HOMBRES	MUJERES
N	1214	874 (72%)	340 (28%)
NÚMERO ALUMNADO		219913	80505
NÚMERO ALUMNOS		45240	16738
NÚMERO ALUMNAS		27634	10758

TOTAL PARTICIPANTES	72874	27496
Alumnos en el programa	62,08%	60,87%
Alumnas en el programa	37,92%	39,13%
Alumnos participantes en relación al número de alumnos en el centro	39,68%	40,13%
Alumnas participantes en relación al número de alumnas en el centro	26,10%	27,73%
ALUMNADO PARTICIPANTE	33,14%	34,15%

Podemos observar en primer lugar, que la participación de mujeres responsables de programas es muy inferior al de hombres, a pesar de que, en cuanto al índice de participación de alumnas es superior por 1,63%, y que la participación a niveles generales está un punto por encima.

TIPO DE GESTIÓN

	AMPA	AYUNT.	DDPP	EMPRESAS	OTROS
N	31	225	4	894	9
NÚMERO ALUMNADO	8811	50268	1355	231867	2734
NÚMERO ALUMNOS	4612	26152	754	119965	1411
NÚMERO ALUMNAS	4199	24116	601	111902	1323
Alumnos en el programa	63,22%	59,95%	68,02%	62,22%	60,24%
Alumnas en el programa	36,78%	40,05%	31,98%	37,78%	39,76%
Alumnos participantes en relación al número de alumnos en el centro	33,54%	45,58%	35,54%	38,65%	50,04%
Alumnas participantes en relación al número de alumnas en el centro	21,43%	33,01%	20,97%	25,16%	35,22%
TOTAL PARTICIPANTES	27,77%	39,55%	29,08%	32,14%	42,87%

En cuanto al tipo de gestión se obtienen resultado significativos en cuanto a los diferentes tipos de gestión y la participación de alumnas, y alumnado en general. Destacar los resultados de los ayuntamientos que es el dato de mayor igualdad entre la participación femenina y masculina de los obtenidos en el estudio, y, el alto porcentaje de práctica deportiva dentro del programa Escuelas Deportivas. En relación a estos datos de participación global observamos que “otras” formas de gestión tiene la mayor tasa de participantes.

4. Discusión.

Los resultados demuestran la importancia que tiene el programa Escuelas Deportivas dentro del fomento de la práctica deportiva de Andalucía, posibilitando que un elevadísimo volumen de niños y niñas practiquen deporte en sus centros escolares con altos niveles de excelencia.

Entre los datos más preocupantes destaca la caída de participantes femeninas cuando estas pasan a los estudios de secundaria, siendo la participación en los CCEIP del 30,87% y quedándose en tan solo en un 18,96% en los IIES. Son muchos los motivos que responden a este descenso, sobre todo la caída de interés por la práctica física en detrimento de otros hobbies. Uno de los errores más graves en el fomento de la práctica deportiva femenina en edad escolar es la oferta de actividades, la cual no se adecua a los intereses y gustos de las alumnas. Este hecho invita a indagar en la participación de las alumnas en relación a los

diseños de actividades deportivas que se realizan desde los centro. Por otra parte, las Instrucciones del programa para el curso escolar 2011-2012 obliga a actualizar el Programa Deportivo Escolar de cada centro, siendo uno de los apartados obligatorios el de “medidas para el fomento de la práctica deportiva femenina”, invitando a la reflexión por parte de los responsables del programa para crear actuaciones encaminadas a paliar el abandono deportivo femenino.

Vemos que existe alto número de coordinadores (72%) en relación al número de coordinadoras (28%), demostrándose que éstas mejoran, levemente, la práctica deportiva femenina en edad escolar y la participación del alumnado. Sin embargo este dato no contrasta con la realidad en otros ámbitos deportivos, pues la escasa participación femenina en cargos federativos es una realidad, y lógica la negativa repercusión sobre el fomento del deporte en mujeres.

Por último, la gestión del programa que se realiza a través de ayuntamientos es la más favorable para la participación femenina, encontrándonos la mayor paridad en cuanto a los participantes en relación al resto de datos obtenidos en el estudio, además de una elevada tasa de práctica deportiva. No podemos olvidar que en materia de deporte en edad escolar los ayuntamientos tienen una dilatada experiencia y que cada vez es mayor la preocupación por el fomento de la práctica deportiva en edad escolar. Son muchos los ayuntamiento que tienen cada vez una mayor diversidad de actividades las cuales se ajustan a las necesidades de su entorno, con buenas instalaciones deportivas y con personal técnico titulado.

En relación a “otras” formas de gestión, a pesar de que tan solo son nueve los casos en los que los coordinadores han buscado otros caminos para el desarrollo del programa en el centro, los resultados son muy positivos, invitando a la indagación de cuáles son estas formas de gestión y porque tienen tan alto índice de participación. Se demuestra la importancia que tiene la flexibilidad para los responsables del programa a la hora de gestionar el programa y adaptarse a la realidad de su entorno, creando nuevas formas de gestión y optimizando los recursos.

5. Bibliografía.

BLÁZQUEZ, D. La iniciación deportiva y el deporte escolar. 4ª. Ed. Zaragoza: Inde Publicaciones, 1995. 448p. ISBN 8487330371.

DE LA CRUZ, J. C. "Deporte en edad escolar: diseño de contenidos de programas y actividades". En: *Encuentro territorial sobre dinamización del deporte en edad escolar de Andalucía.* Apuntes 819 del IAD,. Huelva, 2001. 24p.

DE LA IGLESIA, GONZALO. Régimen jurídico del deporte en edad escolar. 1ª. ed. Barcelona : Bosch, S.A, 2004. 732p. ISBN: 8497900383.

MURILLO, A. Análisis del programa "El Deporte en la Escuela". Valoración por parte de los coordinadores durante el curso académico 2007/2008. VIII Congreso internacional sobre la enseñanza de la Educación física y el deporte escolar. Centro escolar promotor de actividad físico-deportiva-recreativa saludable. Respuesta a problemas de sedentarismo y obesidad. Ceuta. Universidad de Granada. ISBN 9788487148903.

ROMERO, S. "Reflexiones conceptuales de iniciación deportiva escolar y estudio de dos enfoques metodológicos". En: *Actas del I Congreso Nacional de deporte en edad escolar*, (Dos Hermanas 17-19 de noviembre de 2000), Patronato de Deporte del Excelentísimo Ayuntamiento de Dos Hermanas, Dos Hermanas (Sevilla), 2000. P. 81-110. ISBN 8495591006.

ROMERO, S. "El deporte escolar en Andalucía", En: Fraile, A(coord.), "El deporte escolar en el siglo XXI: Análisis y debate desde la perspectiva europea". Barcelona: Editorial Graó, 2004. 194p. ISBN: 8478273565.

LEY 6/1998, de 14 de diciembre, del Deporte. Normas reguladoras del deporte en Andalucía. Boletín Oficial del Estado. 5 de febrero de 1999. pp 5262-5279 (17p).

Decreto 6/2008, de 15 de enero, por el que se regula el deporte en edad escolar en la Comunidad Autónoma andaluza. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 21, 30 de enero de 2008. pp 7-10 (3p).

Orden de 3 de agosto de 2010, por la que se regulan los servicios complementarios de la enseñanza de aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares en los centros docentes públicos, así como la ampliación de horario. . Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 158. 12 de agosto de 2010. pp 18-32 (25p).

Orden 9 de junio de 2009, conjunta de las Consejerías de Educación, Salud, y Turismo, Comercio y Deporte, por la que se determina la composición y régimen de las Comisiones de Seguimiento del Plan de Deporte en Edad Escolar de Andalucía. . Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº132. 9 de julio de 2009. pp 37-39 (3p).

España. Orden de 7 de abril de 2006, por la que se convocan proyectos educativos para participar en el programa "El Deporte en la Escuela". Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº85. pp 8-10 (3p).

España. Orden de 6 de abril de 2006, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los centros docentes públicos autorizados para participar en el programa "El Deporte en la Escuela". Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº84. 5 de mayo de 2006. pp 8-12 (5p).

Orden conjunta de 31 de mayo de 2005 de las Consejerías de Turismo, Comercio y Deporte y de Educación, por la que se convoca la celebración del I Encuentro Deportivo Escolar de Andalucía (EDEA) 2004/2005. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 14, 14 de junio de 2005. Pp7-8 (2p).

Orden de 12 de julio de 2001, conjunta de las Consejerías de Turismo y Deporte y de Educación yCiencia, por la que se regula el Programa Deporte Escolar en Andalucía y se procede a la convocatoria correspondiente al año 2001, para la presentación de las solicitudes de inclusión en el mismo. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº102. 4 de septiembre de 2001. pp 14961-14966 (6p).

Resolución de 12 de marzo de 2010, de la Dirección General de Planificación y Promoción del Deporte, por la que se da publicidad al Acuerdo de la Comisión de Seguimiento del Plan de Deporte en Edad Escolar de Andalucía, de 11 de marzo de 2010, por el que se establecen las bases para la inclusión de programas de deporte en edad escolar en el Plan de Deporte en Edad Escolar de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº63. 31 de marzo de 2010. pp 84-93 (10p).

Acuerdo de 2 de octubre de 2007, del Consejo de Gobierno, por el que se establece la cuantía de las gratificaciones por servicios extraordinarios prestados fuera de la jornada laboral por el

profesorado que coordina el programa “El Deporte en la Escuela” en los Centros Docentes Públicos dependientes de la Consejería de Educación. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 199. 9 de octubre de 2007. pp6-7 (2p).

TRES DIES AMB BICICLETA: UNA EXPERIÈNCIA DE COOPERACIÓ I SUPERACIÓ PERSONAL PER A L'ALUMNAT DE SECUNDÀRIA

Joan Ortí Ferreres . *Doctor en Didàctica de l'Educació Física (Universitat de Barcelona). Professor associat al Departament d'Educació de la Universitat Jaume I (Castelló)*

Resum

El plantejar reptes difícils però que puguen arribar a assolir és un element que permet que l'alumne s'involucre en el desenvolupament de la seva pròpia condició física. Així, el plantejar una sortida de tres dies amb bicicleta on els alumnes arriben a recórrer al voltant de 200 km. fa que els alumnes s'impliquen en la millora de la seva condició física i facen activitat física fora de les hores de classe per poder assolir el repte plantejat.

La continuació de l'experiència amb 1r de Batxillerat durant els cursos 2008/09, 2009/10 i 2010/11a l'Institut Manuel Sales i Ferré d'Ulldecona és una garantia de l'èxit d'aquesta.

Paraules clau: Superació personal, cooperació, bicicleta, reptes, condició física, via verda

1. Introducció.

Cada vegada ens trobem que els alumnes tenen menys voluntat de participar en activitats físiques i esportives. La falta de motivació, les practiques poc adequades, els continguts poc engrescadors, la falta de fites personals, la mancança d'instal·lacions apropiades, etc. fan que l'alumnat no s'implique en el desenvolupament de la seva condició física.

És per això que, aprofitant que a 1r de Batxillerat els alumnes finalitzen els estudis relacionats en l'Educació Física de forma obligatòria, els proposem un repte de superació personal i de fita col·lectiva: el repte consisteix en fer un recorregut d'uns 170 km. amb bicicleta durant tres dies.

El repte es repeteix any rere any durant el 1r de Batxillerat de forma que els alumnes ja tenen constància d'aquest i, a més a més, durant la seva etapa de l'ESO, especialment en els segon cicle, ja se'ls va explicant perquè vaguen preparant-se i fent-se la idea.

En la present experiència veurem com els alumnes poden entusiasmar-se amb l'Educació Física, involucrant-se amb la planificació de la seva condició física i assolir una gran desenvolupament sempre i quan hi hagen reptes difícils però possibles a aconseguir.

2. Vinculació curricular de l'experiència.

L'experiència que presentem es desenvolupa a l'institut Manuel Sales d'Ulldecona amb tot l'alumnat de 1r de Batxillerat. Es desenvolupa amb aquest curs atenent a la vinculació curricular i a que són alumnes que tenen una major maduresa social i personal, independència, condició física... i, tal i com hem comentat anteriorment, tenen una tendència molt acusada a abandonar l'activitat física. A més a més, dintre del marc curricular trobem, tal i com veurem posteriorment, la planificació de la seva pròpia condició física.

Entre els objectius de Batxillerat, si atenem a les instruccions del currículum d'Educació Física per a aquesta etapa, trobem que s'espera que l'alumnat sigui autònom per a planificar, gestionar i practicar activitat física valorant els aspectes positius d'aquesta, tant a nivell de beneficis que comporta per a la salut com als valors implícits que hi ha en l'esport com són l'esforç, superació personal, respecte, cooperació...

Per tant, el currículum determinat pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya que és el que guia la nostra docència, atenent que el nostre institut està en Catalunya, estableix entre els objectius que té l'educació física en el batxillerat, atenent el Decret 142/2008, DOGC núm. 5183, i que estan relacionats amb l'experiència que desenvolupem són:

1. Elaborar i dur a la pràctica un programa d'activitat física saludable, per a la consecució d'uns objectius, ajustats a les necessitats i característiques de les persones a qui estigui adreçat, a partir de l'avaluació de l'estat inicial.

2. Organitzar i participar en activitats físiques en el temps de lleure, valorant els seus aspectes positius i sent capaços d'optimitzar els recursos disponibles, resolent les dificultats i/o els conflictes amb el diàleg i el treball en equip.

3. Practicar habilitats motrius diverses i exercitar les capacitats físiques per resoldre situacions motrius diferents, aconseguir un bon domini i autocontrol del cos i constatar la importància de la responsabilitat, la perseverança i l'esforç per aconseguir una millora.

4. Participar activament en l'organització i/o realització d'activitats físiques en el medi natural, respectant el medi ambient i adoptant les mesures de seguretat adequades.

Així doncs, l'experiència que presentem busca desenvolupar i ajudar a la consecució dels objectius curriculars anteriorment esmentats.

A partir d'aquests objectius, concretem els de la nostra experiència i que són, és a dir, l'alumnat ha de ser capaç de:

- Valorar l'esforç i el treball continu com un element fonamental en la superació i desenvolupament personal
- Superar les seves limitacions a nivell físic, cognitiu i emocionals
- Planificar, utilitzant els diferents principis i eines de l'entrenament esportiu, la seva pròpia condició física per tal de superar el repte plantejat
- Desenvolupar la seva condició física de forma autònoma
- Dominar els aspectes tècnics i tàctics del ciclisme
- Executar el manteniment i les reparacions bàsiques de la seva pròpia bicicleta
- Establir relacions, cooperar amb el grup i organitzar-se per als avituallaments
- Conèixer les vies verdes i les possibilitats del cicloturisme com a eina per a desplaçar-se, ocupar el seu temps lliure i viure el medi ambient
- Vivenciar el medi natural respectant-lo i tenir cura de la seva preservació
- Conèixer noves possibilitats per a ocupar el seu temps lliure.

Alumnes de 1r de Batxillerat participants de la via verda

3. Preparació de la sortida.

Durant el primer trimestre expliquem com elaborar una planificació de l'entrenament de forma que a finals de primer trimestre i durant el segon trimestre els alumnes ja es desenvolupen el seu propi pla.

A més a més, abans de portar a terme l'experiència en situació real, i dintre de la matèria d'Educació Física, durant el mes de febrer, fem unes tres o quatre sessions pràctiques de ciclisme en què cada alumne porta la seva bicicleta, bé sigui d'ell mateix o d'algú que li l'ha deixada, i que serveixen per a prendre contacte amb la bicicleta ja que, encara que tots saben anar amb bicicleta, sempre hi ha algunes persones que fa temps que no l'han agafada i, per tant, no tenen massa domini. A més a més, juntament amb el contacte amb la bicicleta, en aquestes classes els ensenyem aspectes tècnics com a adoptar una posició còmoda, manejar el canvi de marxes, frenar amb el fre de darrere... així com aspectes mecànics com canviar la roda en cas de punxada, inflar les rodes, ajustar l'alçada del seient, ajustar el fre... Aquestes aspectes mecànics els serviran per a posar a punt la bicicleta i també per poder a solucionar en la sortida qualsevol problema mecànic de caràcter lleu.

La presa de contacte també ens serveix per veure quin tipus de bicicleta i amb quin estat està aquesta de forma que si ha alguna bicicleta que està molt deteriorada li recomanen a l'alumne que en porti un altra o que passi una revisió per un taller especialitzat.

Aquesta primera presa de contacte al mes de febrer també ens permet conscienciar a l'alumnat sobre la importància de la seva condició física de forma que senzibilitzem als alumnes per tal que vaguin practicant i sortint amb bicicleta de forma que preparen el seu cos per a la sortida del mes de maig. A més a més, aquesta pràctica es convenient desenvolupant-la utilitzant els principis i mètodes d'entrenament treballats al llarg del primer trimestre

Una vegada desenvolupades aquestes tres o quatre sessions deixem de banda el tema de la bicicleta i no serà fins a finals d'abril quan el tornem a re-emprendre.

L'experiència en situació real, és a dir, la sortida, és desenvolupa durant l'últim trimestre del curs, habitualment, la setmana abans del pont de maig degut a que ens trobem en la primavera i fa bon temps. Tal com hem esmentat anteriorment, en el moment de fer la sortida ja hem treballat els continguts relacionats amb la planificació de la pròpia condició física, els primers auxilis, maneig i

reparació de la bicicleta... i, fonamentalment, la conscienciació de la importància de fer uns entrenaments continuats per tal de poder desenvolupar la totalitat de l'itinerari plantejat.

4. La sortida i el seu desenvolupament.

L'experiència es desenvolupa al mes d'abril, preferentment a finals i de dimecres a divendres, és a dir, durant 3 dies i 2 nits. Es fa en aquest mes perquè el temps sol ser molt bo ja que és primavera i no sol fer ni fred ni calor. També es fa de dimecres a divendres perquè així, durant el cap de setmana, els alumnes aprofiten per descansar.

La ruta a seleccionar és un factor fonamental i molt important per a que l'alumne puga tenir una experiència satisfactòria de forma que, a partir de la nostra experiència, triem per a fer la sortida una via verda.

La via verda és el nom que reben en Espanya les antigues vies de tren que actualment, estan en desús. Aquestes han estat condicionades, treien els rails, posant formigó, posant llum als túnels... per tal de poder fer desplaçaments no motoritzats.

Aquestes rutes, degut a que són antigues vies de ferrocarril, no tenen grans desnivells. Es a dir, les costeres poden ser prolongades però no tenen un excessiu pendent de forma que els alumnes poden circular sense baixar de la bicicleta i, a més a més, estan tancades a la circulació de vehicles a motor fet que dóna seguretat i evita accidents.

El fet de triar les vies verdes és degut als següents motius:

1. Són recorreguts que no estan transitats amb vehicles a motor de forma que és difícil que puga haver-hi un accident.

2. No tenen grans desnivells ja que antigament passaven trens i, per tant, el recorregut si que tenen pujades i baixades però amb desnivells molt suaus que fan no els alumnes no es cremen amb les pujades, especialment aquells que no tenen tan bona condició física i els que no dominen els canvis de marxes.

3. El recorregut està delimitat i asfaltat de forma que no hi ha possibilitat de que els alumnes es perden.

En http://www.viasverdes.com apareixen les fitxes tècniques, descripcions, mapes, història... de les diferents vies verdes existents en el territori espanyol.

El fet que hi haja un únic recorregut permet que uns poden anar més avançats i d'altres més endarrerits, en funció del seu nivell de condició i preparació, i ningú tinga la sensació de que el grup s'està endarrerint per la seva culpa.

Així doncs, la seguretat i la possibilitat d'establir diferents nivells de progressió fan que la via verda siga un recorregut oportú per a fer aquesta pràctica.

En la nostra experiència el recorregut que fem és el de tres vies verdes que estan enllaçades. És a dir, comencem en una via verda i quan acaba aquesta continuem per una altra. Concretament fem les vies verdes del Baix Ebre, de la Terra Alta (Tarragona) i de la Val de Zafán (Teruel). Aquests itineraris es corresponen a una antiga via de ferrocarril que unia Tortosa i les terres de l'Ebre amb Aragó.

Aquestes vies són seleccionades perquè estan pròximes al nostre centre de forma que no tenim que fer una gran despesa en portar les bicis a l'inici del recorregut.

Les distàncies d'aquestes vies de ferrocarril són les següents:

- V. V. Baix Ebre: Tortosa – Benifallet 26 Km.
- V.V. Terra Alta: Pinell de Brai – Arnes 23 Km
- V.V. Val de Zafán: Arnes – Valdealgorfa 33,6 Km

El nostre recorregut també està condicionat pel quilometratge però també per l'allotjament ja que es difícil trobar albergs on poder dormir. A més a més, algunes estacions de tren queden molt allunyades dels pobles de forma que no es viable anar a aquells a adquirir menjar, begudes...

L'experiència consta de les següents etapes:

1. Ulldecona – Horta de Sant Joan. Els alumnes s'organitzen amb cotxes dels respectius pares per tal d'anar ells, les seves motxilles i bicicletes. Així, agafem els cotxes a Ulldecona i anem a Roquetes ja que ací és el punt on comença la nostra ruta i, per tant, el punt de sortida. Les motxilles, sacs de dormir... són col·locats a una furgoneta de lloguer que serà conduïda per un professor. Després emprenem la marxa amb bicicleta fins a Horta de Sant Joan de forma que el recorregut que fem amb bicicleta és de 45 quilòmetres, aproximadament. Habitualment fem dos avituallaments. El primer al poble de Xerta on esmorzem i el segon a l'Ermitori de la Fontcalda on dinem. També fem unes parades intermitges per valorar el funcionament i desenvolupament de la marxa i per solucionar possibles incidències. Finalment, després de tot el dia damunt de la bicicleta arribem a l'alberg d'Horta de Sant Joan on passem la nit. Una vegada estem allotjats, els alumnes van a encomanar menjar perquè demà els picnics de la sortida els faran ells de forma que s'han d'organitzar i distribuir per a comprar tot allò que puga fer falta per a l'endemà.

2. La segona etapa presenta dues opcions en funció del grau de cansament de l'etapa anterior:

- Opció llarga. Horta St Joan – Valdealgorfa - Prat del Comte. Quilometres aproximats: 43,6 quilòmetres + 52 quilòmetres (Total 95 km.)
- Opció curta. Horta St Joan – Riu Matarranya – Prat de Comte. Quilòmetres aproximats: 30 + 42 km.

Tot i que hi ha dues opcions, el recorregut és el mateix. L'única diferència és que uns arriben més lluny i els altres es donen la volta abans. És a dir, després de dinar uns segueixen el recorregut fins arribar a Valdealgorfa mentre d'altres donen la volta i segueixen el sentit invers.

El dinar està format per entrepans que preparen els alumnes que arriben en primer lloc a l'avituallament. Així, quan arriben la resta d'alumnes que porten un ritme més lent ja tenen preparat tot el menjar i les begudes.

Al final del dia, tots els alumnes s'agrupen de nou a l'estació de Prat de Compte i des d'allí marxen junts a l'alberg d'aquella localitat on sopem i pernoctem.

3. La tercera etapa està composta per una marxa a peu i per una marxa amb bicicleta. Així, la marxa senderista va des de Prat de Compte a la Fontcalda i tornada a Prat del comte (15 km.). Els alumnes porten banyador i tovallola de forma que aquells que ho desitgen es poden banyar al riu que travessa l'Ermitori de la Fontcalda. La marxa amb bicicleta va des de Prat del Comte a Roquetes (32 km.) on venen a recollir-nos els pares dels alumnes per carregar les bicicletes i arribar en cotxe a Ulldecona.

En aquesta cas, l'avituallament és el dinar en Prat de Comte (després de la marxa de senderisme).

La distància final aproximada de l'itinerari llarg és de 175 km. amb bicicleta més 15 km. a peu. En el cas de l'itinerari curt fem 140 km amb bicicleta més 15 km. a peu.

El grup d'alumnes es acompanyat per dos professors que es situen un al principi del grup i l'altre al final. També hi va un tercer professor amb una furgoneta de suport. Aquesta furgoneta fa l'itinerari per la carretera fent trobades en uns determinats punts establerts.

5. Valoració de la sortida.

El fet que tan el professorat com l'alumnat valoren la sortida de forma positiva fa que aquesta s'haja integrat dintre de la programació anual del nostre centre i la repetim any rere any.

A més a més, la consecució dels diferents objectius plantejats s'aborden de la següent manera:

a) Autonomia. Els alumnes s'encarregen de buscar informació sobre distàncies, paisatges, elements arquitectònics. També s'encarregen de la recerca i preparació de la bicicleta i motxilla amb els estris necessaris per tal de solucionar qualsevol problema així com de la organització per anar al punt de sortida. Així mateix, cadascú troba el seu ritme personal per acomplir els objectius establerts i, finalment, els alumnes també són autònoms perquè han d'estendre la seva pròpia roba en acabar la jornada, recollir les habitacions...

b) Superació personal. El requeriment de la sortida fa que els alumnes exerciten la condició física amb anterioritat a la sortida per assolir la fita plantejada. A més a més, de la progressió també s'esforcen en millorar el domini i maneig de la bicicleta.

c) Relació grupal i cooperació. L'organització dels cotxes per arribar al punt de sortida, els relleus si les condicions meterològiques adverses, el fet de no anar mai sols, ajudar-se quan hi ha una averia, dormir junts als albergs, etc. són elements que fan que l'alumnat coopere entre si i s'establisca una bona dinàmica grupal.

d) Respecte del medi ambient. En relació a aquest àmbit apareixen elements com recollir la brossa després de les menjades, evitar fumar durant el recorregut, no deixar càmeres ni altres deixalles en cas de punxada o averia, no fer sorolls durant el recorregut, etc.

e) Noves possibilitats d'ocupar el temps lliure. La pròpia activitat acosta a l'alumnat a una alternativa per al temps lliure i els aproxima al turisme rural, a la natura i al cicloturisme.

Finalment, el fet de tenir tanta autonomia en quant a la velocitat de la marxa, organització dels avituallaments, preparar el menjar... els fa gaudir i viure en primera persona tota la gestió i organització de la sortida.

6. Conclusions.

La necessitat de plantejar reptes de caràcter físico-motriu és determinant per a aconseguir una implicació en l'activitat física i esportiva desenvolupada en les classes d'Educació Física.

Les reptes poden ser a curt termini, demanar fer una tasca per a la següent sessió, o a llarg termini com el que plantegem a l'alumnat per a que puga desenvolupar una ruta amb bicicleta durant tres dies. En aquest últim cas, convé que tinguen clars principis de planificació esportiva per a què puguen gestionar el desenvolupament de la seva condició física, el maneig tècnic i mecànic de la bicicleta i nocions de primers auxilis sempre treballant de forma grupal i on la col·laboració és el principal valor. Aquesta col·laboració o cooperació es dóna quan hi ha una averia de la bicicleta (els companys tenen que resoldre la situació), quan fem entrepans per a la resta del grup, quan els que estan més forts van davant i els companys al darrere per no tenir la resistència de l'aire, etc.

El repte de plantejar una situació de tres dies amb bicicleta, per tant, presenta uns grans avantatges a nivell motriu, afectiu, social i, finalment, personal ja que l'alumne veu com és possible d'assolir una fita que en un principi li resultava inabastable.

Referències bibliogràfiques.

DOGC Núm. 4915, 29/6/2007. Competències educatives bàsiques. Generalitat de Catalunya.

Currículum batxillerat – Decret 142/2008 - DOGC núm. 5183

GARCÍA FERRANDO, M. (1993). Tiempo libe y actividades deportivas en la juventud en España. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

NUVIALA, A. I NUVIALA, R. (2005). Abandono y continuidad de la práctica deportiva escolar organizada desde la perspectiva de los técnicos de una comarca aragonesa. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 5 (19) pp.295-307

PUIG, N. (1996). Joves i esport. Barcelona: Generalitat de Catalunya. http://www.viasverdes.com/ViasVerdes (consulta 22 de desembre de 2009).

L'APRENENTATGE COOPERATIU EN L'ENSENYAMENT DELS ESPORTS COL·LECTIUS: EL CAS DE L'ULTIMATE

Joan Ortí Ferreres. *Doctor en Didàctica de l'Educació Física (Universitat de Barcelona). Professor associat al Departament d'Educació de la Universitat Jaume I (Castelló)*

Resum.

L'aprenentatge cooperatiu amb els mètodes coneguts como el trencaclosques d'Aronson, els Team Games Tournament d'Edwards i Devries, el pairs, check, perform permeten treballar de forma cooperativa un esport col·lectiu com és l'ultimate i provocar el desenvolupament cognitiu, emocional i físic dels alumnes sent una alternativa a les formes tradicionals de l'ensenyament dels esports col·lectius.

L'experiència es desenvolupa amb alumnes de 3r d'ESO i integra tot el procés d'ensenyament aprenentatge d'una unitat didàctica des del plantejament dels objectius, fins a la creació d'eines d'avaluació passant per la utilització de mètodes cooperatius d'aprenentatge. Juntament amb aquestes elements també valorarem els avantatges i inconvenients principals d'aquestes propostes metodològiques.

Paraules clau: Aprenentatge cooperatiu, ultimate, metodologia, educació física

1. Introducció.

L'ensenyament dels esports col·lectius s'ha desenvolupat principalment mitjançant metodologies directives on el professor era l'expert i l'alumne un simple receptor de la informació. Així, l'alumne, a partir de la informació que li donava el professor, es limitava a executar i reproduir les habilitats tècniques corresponents al seu esport. De forma semblant es tractaven els aspectes tàctics de l'esport.

El fet que en les sessions d'Educació Física hi hagués alumnes que coneixien l'esport, en ocasions, fa que aquests tinguen avantatges degut a que tenen un desenvolupament motor i coordinatiu superior a la resta de companys de forma que la major part del joc es desenvolupa en una situació de superioritat. El professor sí que busca adaptar l'esport introduint normes com la limitació del número de tocs que poc fer, el fet de no poder marcar dos punts seguits, l'obligatorietat que tots toquen el mòbil abans d'enviar-lo a la meta contrària, etc. per fomentar la participació de tot l'alumnat però, en ocasions, acaba desvirtuant l'esport original. Tot i aquesta varietat de normes, aquests alumnes sempre participen en una situació de superioritat incrementant la seva autoestima mentre que la resta no acaben tenint una experiència satisfactòria en l'esmentada activitat.

La introducció d'esports desconeguts per a tot l'alumnat ens pot garantir un punt de partida inicial semblant per tot alumnat, possibilitat que hi haja un desenvolupament cognitiu, motriu i afectiu paral·lel entre tot l'alumnat i on es minimitza la superioritat que pot haver-hi si introduïm esports coneguts.

A més a més del desconeixement de l'activitat, la introducció de metodologies vinculades a l'aprenentatge cooperatiu també garanteix i possibilita el desenvolupament del grup, les experiències positives i el increment de la implicació de l'alumnat en el seu propi aprenentatge.

En el present article veurem com introduïm una unitat didàctica d'*Ultimate* (esport que es practica amb un disc volador) en 3r d'ESO mitjançant la utilització de metodologies i estratègies vinculades a la cooperació i que busquen, a més a més del coneixement de l'esport

i del desenvolupament de les habilitats motrius i coordinatives, la vinculació afectiva, el desenvolupament del grup i l'increment de l'autoestima de tots els participants.

2. Metodologia .

La vessant més tradicional de l'Educació Física es basa en la utilització dels esports més coneguts, futbol, basquetbol, voleibol, handbol, etc. com a eines educadores juntament amb altres continguts vinculats a l'àmbit expressiu. Aquest fet es pot constatar en els diferents llibres d'Educació Física.

Els nous currículums educatius establerts en les últimes dècades deixen de donar importància a la utilització d'un o d'altre esport de forma que les habilitats que es pretenen desenvolupar poden ser assolides mitjançant l'adaptació dels continguts als participants. És per això que permeten la utilització de nous esports, esports alternatius, etc. com a continguts que ajuden a assolir uns objectius didàctics.

Quan tractem la utilització de nous esports estem fent referència a esports (continguts) que no han estat ensenyats habitualment dintre del món escolar i que, a més a més, no tenen transcendència dins dels mitjans de comunicació habituals del context en el que es produeix el procés d'ensenyament i aprenentatge. Per tant, els avantatges que tenen el nous esports són:

- Són desconeguts. El fet que no tinguen repercussió en els mitjans de comunicació ni en l'entorn pròxim de l'alumne fa que aquests no coneguen les habilitats, regles, capacitats, etc.
- No presenten estereotips. Com que hi ha un desconeixement d'aquests per a l'alumnat, aquest no reprodueixen estereotips socials com si són esports de nois o noies, formes de celebració de la consecució de l'objectiu, picaresques de l'esport, etc.
- Ambient lúdic que els envolta. Habitualment es solen practicar amb un material nou i diferent i que no han utilitzat abans de forma que sempre crea una expectació sobre aquest.
- Noves possibilitats. Permeten desenvolupar una gran quantitat de variants, alternatives, exercicis, jocs, etc.
- Possibilitat d'adaptació. A l'igual que els esports convencionals, poden adaptar-se modificant les normes ja que aquestes són totalment desconegudes per a l'alumnat de forma que els costa més infringir les normes perquè, inicialment, els són desconegudes.
- Vinculació curricular. El currículum d'Educació Física a Secundària, en el que respecta a continguts, és suficient ampli per poder englobar i introduir aquests esports. A més a més, la utilització d'aquests permet desenvolupar els objectius curriculars establerts.

A partir dels avantatges dels nous esports, a 3r d'ESO introduïm durant el 3r trimestre una unitat didàctica anomenada "*Del pastís a l'aire: ultimate"* en què treballem amb un material nou com és el disc volador.

Aquest nou esport el treballem mitjançat metodologies vinculades a l'aprenentatge cooperatiu. Els alumnes de 3r ja han tingut una familiarització amb aquesta metodologia durant el segon trimestre del curs on es fa una aproximació vinculant-ho a continguts relacionats amb el ritme i l'expressió però no és fins el 3r trimestre quan realment utilitzem durant tota la unitat didàctica l'aprenentatge cooperatiu.

Aquesta unitat didàctica es desenvolupada amb la utilització de grups heterogenis, és a dir, el grup està integrat per un conjunt de persones de diferent gènere, procedència i característiques físiques. Tot i haver-hi diferents formes per a formar grups heterogenis (Curto, et. al. 2009), com per exemple l'agrupament en funció dels resultats acadèmics, mitjançant la utilització del sociograma, etc., en el nostre cas el grups són formats pel professor mitjançant un sorteig. Amb aquest sorteig pretenen barrejar les alumnes de forma que no participen sempre amb els seus millors amics sinó que participen amb altres companys sent l'atzar la que determina les agrupacions. Òbviament, per fer les agrupacions es posen 3 grups on estan

recollits tots els alumnes de la classe de forma equilibrada. Els alumnes nouvinguts es posen en una casella, degut a les seves característiques particulars com un desconeixement de la llengua, combinació de les classes amb l'assistència a l'aula d'acollida, etc. En un altre grup es posen les xiques i, finalment, en l'últim els xics. Així, cada alumne escriu el seu nom i el posa en la borsa corresponent a cadascun dels 3 grups. L'atzar determina l'equip amb el que participarà i que són de 6 companys, en el cas de l'experiència que desenvolupem.

Els equips que surten a partir del sorteig es mantenen al llarg de tota la unitat didàctica de forma que els companys del grup han de créixer tots a una i ajudar-se per desenvolupar el seu coneixement sobre l'esport.

El fet de mantenir el mateix grup també ens permet agilitzar les tasques, exercicis i jocs i, al mateix, permet implicar més als membres ja que de tots ells depèn el resultat final ja que es busca assolir les fites col·lectives sumant els esforços individuals.

La identitat del grup també es treballa per consolidar l'equip de forma que cadascun dels equips té un espai de reunió, un capità que coordina les tasques, un nom d'equip i, en alguns casos, una mateixa samarreta per vestir.

Una vegada fets els equips totes les tasques que es plantegen són desenvolupades dintre del propi equip tot i que també hi ha tasques que són compartides amb els altres equips.

Exemples de tasques plantejades als diferents grups en les sessions corresponents són:

1. *"On neix l'ultimate"*. Cadascun del grups ha de buscar per Internet, llibres, etc. informació sobre el origen, l'evolució, el desenvolupament... del disc volador i de *l'ultimate*. A classe posem en comú tota aquesta informació que han trobat per grups de forma que cada grup té 4' per exposar els aspectes més transcendents que han trobat sobre aquest. Finalment, un membre de cada equip s'encarrega d'apuntar, ajudat pels seus companys, tota la informació que han proporcionat els altres grups i que ells no tenien.

2. *Trencaclosques d'Aronson*. Cada l'equip s'encarrega de buscar informació d'un punt determinat. En aquest cas els punts són: a) formes d'agafar el disc; b) formes de llançament; c) formes de recepció; i, d) un joc amb el disc volador. Tots els membres de l'equip han de conèixer i compartir la informació. Una vegada compartida entre ells, es barregen els jugadors amb els membres dels altres equips de forma que un jugador de l'equip A es posa amb un del B, un del C i un del D. El jugador de l'equip A explica la informació als altres membres dels grups. De forma semblant ho fan el del B, C i D. Després d'explicar cadascú la seva informació, l'experimenten de forma que el company que ha explicat (expert) fa correccions o modificacions fins que tots ho han entès. Aquest procés ho repeteixen tots els jugadors i ho experimenten, finalment, amb el joc plantejat pel grup D. Una vegada explicada, assimilada i experimentada tota la informació de tots els jugadors, aquests tornen als seus equips i la comparteixen amb els seus companys d'equip posant-la de nou a prova. En acabar l'activitat, cada equip puntua la informació proporcionada per els altres equips i també fan una valoració sobre la informació que ells han aportat als altres grups.

3. Reptes. La unitat didàctica també està integrada per diferents reptes. Els reptes són situacions que es plantegen als equips i que tenen que resoldre de forma encertada. Per a solucionar els reptes se'ls deixa, una vegada plantejat, un temps determinat per a que puguen provar i trobar la solució. Exemples de reptes plantejats són: donar una volta a l'institut sense que caiga el disc volador a terra; donar una volta a l'institut am un màxim de 10 llançaments i recepcions; fer dos rodes de passades variant el tipus de llançament i sense que caiga el disc volador a terra; aconseguir llançar i recollir el disc volador sense que caiga a terra; etc. Tots aquests reptes es plantegem amb l'obligatorietat que tots els membres de l'equip hi participen de forma que aquells que més dominen el maneig del disc volador tenen que ajudar als altres a que milloren.

4. Plantegem una situació com el 2 x 1 en un partit d'*ultimate* als diferents equips. Tots ells han de provar en mitja pista aquesta situació i buscar la forma més fàcil i eficaç de solucionar el problema plantejat. Després de que tots ho hagen provat, es passa a compartir la

resolució amb els altres equips de forma que al final, són els propis equips els que decideixen quina ha estat la millor resolució. La resolució ha de tenir una justificació coherent.

5. *Teams Games Tournament.* El mètode cooperatiu potenciat per Edwards i DeVries (1972) també és introduït en la unitat didàctica. Aquest consisteix en barrejar els equips. És a dir, els equips que tenim des del inici de la unitat didàctica ara es barregen amb altres grups en funció del seu nivell de forma que cada equip selecciona els participants que tenen un major rendiment dins de l'equip per a representar i jugar contra els representats d'una major rendiment dels equips adversaris. Així, enfrontant-se cadascú amb persones del seu mateix nivell també tenen l'opció d'anar sumant punts i participant adaptats a les seves característiques personals.

6. Es reparteix a cada equip 4 fulls d'observació. Aquests fulls són els que determinaran el que s'espera de la seva participació en el joc i, per tant, tots els membres de l'equip han de garantir la seva comprensió i participació en funció a aquests. És per això que els equips disposaran d'aquest per anar solucionant els dubtes i poder progressar en funció dels criteris. Aquells companys que tenen un major domini tenen que ajudar a la resta de membre de l'equip a que puguen conèixer i evolucionar favorablement davant d'aquestes situacions. Les situacions que es plantegen son les següents: a) situació ofensiva – jugadors sense el disc volador de l'equip que té el disc volador; b) situació ofensiva – jugador amb el disc volador de l'equip que té el disc volador; c) situació defensiva – jugador de l'equip que no té el disc volador; d) reglament i participació.

ESPORTS COL·LECTIUS. Com juguem?

Situació ofensiva Participants:

Jugadors sense frisbie de l'equip amb frisbie Observadors:

QUÈ PASSA QUAN JUGUEM?	Sempre	Moltes vegades	Poques vegades	Mai	Quan? Per què? Observacions
Tots els jugadors acompanyen al posseïdor del frisbie?					
Ens desmarquem per tal de poder rebre la passada del posseïdor?					
Els jugadors, ens obrim a banda per tal de donar amplada al joc?					
Els jugadors demanem el frisbie amb els nostres desplaçament?					
- Ens amunteguem prop del posseïdor del frisbie?					
Juguem organitzats?					

Figura 1. Full d'observació amb els aspectes a desenvolupar per l'equip en situació ofensiva

Una de les tasques més complexes del treball cooperatiu en la unitat didàctica és l'avaluació de l'alumnat. Aquesta avaluació es desenvolupa en tres parts o blocs: actituds, procediments i conceptes.

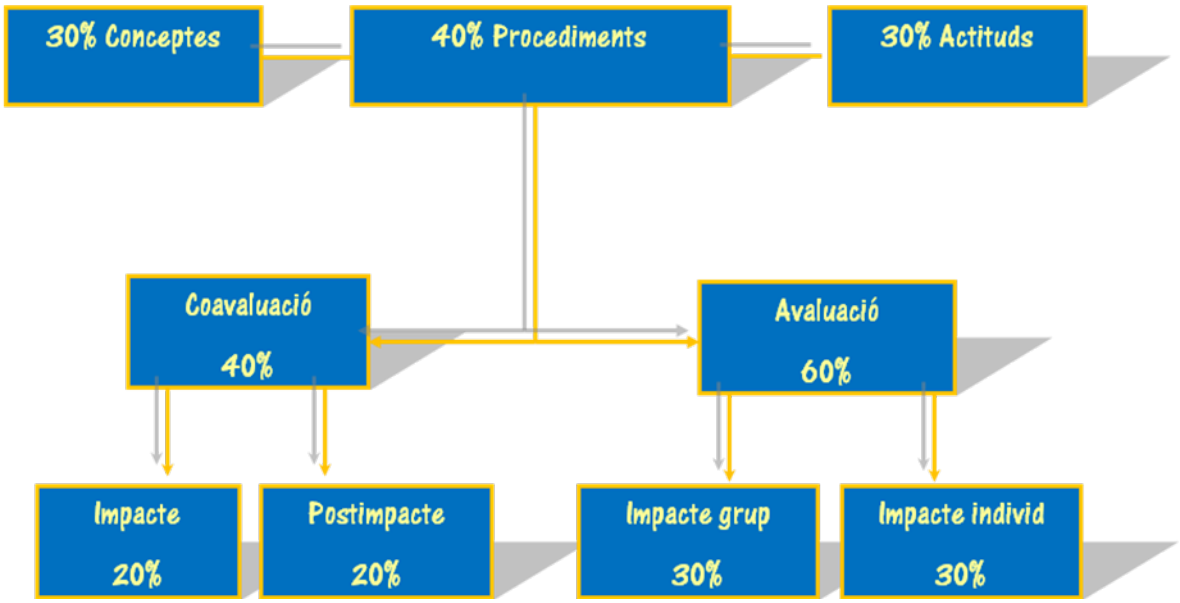


Figura 2. Esquema de l'avaluació desenvolupada en la unitat didáctica.

Les actituds es valoren diàriament pel professor puntuant el grau d'implicació i participació de cada alumne dins del propi equip i amb la resta de la classe.

El grau d'assoliment dels objectius vinculats a aspectes conceptuals es valorat pel professor mitjançant una prova teòrica. La creació d'una llibreta també és un component objecte d'aquesta avaluació de forma que tots els alumnes han de lliurar la seva pròpia llibreta tot i que, en comparació amb els trimestres anteriors, la llibreta poden fer-la entre tots els membres de l'equip encara que cadascú ha de tenir la seva pròpia. És a dir, el alumnes dins de l'equip poden intercanviar informació, millorar les il·lustracions dels companys, aprofundir en alguns conceptes, etc. i, per tant, un desenvolupament col·lectiu mitjançant la cooperació.

Finalment queda per avaluar els objectius vinculats als procediments. Aquesta part és la més complexa i sofisticada i es subdivideix en dos parts: una avaluació per part del professor i una coavaluació on són els propis alumnes els que valoren els seus companys.

El professor avalua els objectius vinculats als procediments mitjançant l'observació de l'actuació de l'equip i també de la participació individual de cadascun dels membres. Si el treball cooperatiu ha estat ben desenvolupat, l'equip haurà crescut i els individus sabran com actuar en cada moment. Per fer aquesta avaluació, el professor utilitza una eina semblant a la de la figura 1.

Tal com hem dit, els participants també valoren la participació dels seus companys d'equip i dels altres equips a partir de l'observació. En el primer cas, s'utilitza l'eina corresponent a la figura 3. En aquesta, cadascun dels membres de l'equip donen una puntuació de forma secreta a cadascun dels companys en funció de la seva participació i implicació en el desenvolupament del grup.

PUNTUA LA PARTICIPACIÓ DELS TEUS COMPANYS D'EQUIP

En cadascuna de les caselles has de posar el nom d'un dels teus companys d'equip.
Has de donar la puntuació en funció del grau de contribució al grup.

10 punts_____ .

8 punts_____ .

6 punts _____ .

4 punts_____ .

2 punts_____ .

Figura 3. Full de coavaluació.
Els participants puntuen el grau de participació i implicació dels companys de l'equip

Respecte a participació dels altres equips, utilitzen una eina semblant a la de la figura 1. Atès que coneixen cadascun dels elements d'observació els resulta fàcil valorar l'actuació dels altres equips independentment del resultat.

Per tant, l'avaluació de la unitat didàctica busca la cooperació atès que:

- La puntuació final de cada persona depèn de la puntuació del propi equip i viceversa. Totes dues estan interrelacionades fet que fa que els participants tinguen una major implicació en la pràctica.
- El fet de valorar als seus propis companys (d'altres equips) fa que siguen respectuosos i coherents desenvolupant-se com a persones crítiques i amb criteris propis.
- La valoració i implicació dels membres del propi equip (feta a meitat del procés d'ensenyament – aprenentatge i al final d'aquest) fa que hi haja un canvi d'actituds buscant la major col·laboració i implicació en les tasques.

3. Resultats.

L'aprenentatge del maneig del disc volador i el coneixement de *l'ultimate* ha estat força profund amb la utilització de metodologies de caràcter cooperatiu. Hem pogut apreciar un ràpid assoliment dels aspectes tàctics com a conseqüència de les reflexions i ajudes col·lectives que d'altres vegades no es donava degut a que els participants no s'implicaven en la millora de la resta del col·lectiu. També ha ajudat a aquest desenvolupament el fet que els equips s'hagen mantingut durant tota la unitat didàctica i que el resultat del equip condicionava el resultat individual.

El fer la llibreta de forma cooperativa també ha estat un avantatge en comparació amb les unitats didàctiques dels trimestres anteriors. En aquelles ocasions, alguns alumnes es copien directament la llibreta dels altres companys fet que ara no s'ha donat. El fer explícit que la llibreta la podien fer col·lectivament ha fet que aquells companys que feien millors dibuixos i gràfics, ajudaven als altres de l'equip, els que redactaven millor corregien les faltes dels companys, els que trobaven imatges d'Internet les compartien amb els seus companys, etc.

La vinculació al grup, l'increment de la responsabilitat, la distribució de les tasques dintre dels equips i altres valors han estat desenvolupat a partir del treball cooperatiu fet que en altres ocasions, emprant altres metodologies, no succeïa.

Com a aspectes a millorar cal destacar que els alumnes no estan acostumats a treballar amb aquest tipus de metodologies de forma que es perd molt de temps dins dels períodes de reflexió ja que no s'acaben d'organitzar grupalment. Així, en ocasions, els períodes de silenci invadeixen els grups quan tenen que fer reflexions mentre que en altres ocasions són sempre els mateixos participants els que exposen, xerren, expliquen.

La participació motriu també ha disminuït quantitativament degut a que els períodes de enraonament dels grups reduïen aquesta.

També ens hem trobat que, encara que han disminuït les faltes d'assistència, el fet de que un company no vinga a la classe condiciona el procés d'ensenyament i aprenentatge i comporta que el professor tinga que modificar i readaptar les tasques per al nombre d'assistents a la classe. Així, alguns dies hem tingut que modificar les activitats previstes inicialment perquè els grups estaven descompensats i no podíem desenvolupar la tècnica corresponent, com per exemple, en el cas del trencaclosques d'Aronson.

Finalment, la formació de grups mitjançant l'atzar, tot i haver estat acceptada per imposició directa del professor no ha estat la més adequada ja que hi ha algun grup que no s'ha desenvolupat tot el que haguera pogut degut a les diferents opinions i actituds d'alguns dels seus membre. Tot i aquest fet, la integració dels alumnes nouvinguts sí que ha estat molt positiva ja que els seus companys els ha ajudat a entendre les situacions de joc i, per tant, a millorar la comprensió no tan sols tècnica i tàctica de l'esport sinó també de la llengua afavorint l'expressió oral.

4. Conclusions del treball.

L'experiència ha estat positiva i serà perfeccionada en els propers cursos incidint en el control i maneig millor del temps i en la gestió d'aquest per part dels diferents grups.

Tot i les dificultats, estem satisfets amb desenvolupament d'aquesta metodologia en el desenvolupament d'un nou esport i en la contribució a formar persones més responsable, col·laboradores, implicades amb el grup juntament amb els objectius específics de l'assignatura d'Educació Física.

Així doncs, existeixen metodologies alternatives que permeten un major enriquiment individual a partir del desenvolupament del grup tot i que no han estat introduïdes amb massa freqüència dintre del context escolar.

Referències bibliogràfiques

CURTO, C., GELABERT, I., GONZÁLEZ, C., MORALES, J. *Experiencias con éxito de aprendizaje cooperativo en Educación Física,* INDE, Barcelona (2009).

EDWARDS, K.J., DEVRIES, D. L. *Learning games and student teams: their effects on student attitudes and achievement,* John Hopkins University, Baltimore, (1972).

FERNÁNDEZ, J., VELÁZQUEZ, C. *Desafios físicos cooperativos,* Wanceulen, Sevilla (2005)

ORTÍ, J. *La animación deportiva, el juego y los deportes alternativos,* Inde, Barcelona (2004).

VELÁZQUEZ, C. *Las actividades físicas cooperativas,* México D.F.: Secretaria de Educación Pública, México, (2004).

La construcción de un rocódromo escolar por los alumnos del programa INTEGRA: el caso del IES Albal

José Manuel Puchalt Hernández

Víctor Sanchez Sanz

Resumen:

Durante el curso escolar 2009-10, en el IES Albal, el grupo INTEGRA que es un programa de compensación educativa con el fin de prevenir el abandono y absentismo escolar, llevó a cabo un proyecto interdisciplinar entre el departamento de educación física y el de tecnología. Con el asesoramiento de un técnico en escalada, los alumnos construyeron un rocódromo-búlder en el interior del pabellón, creando así una infraestructura deportiva permanente para uso y disfrute de todos los alumnos del centro.

Palabras Clave: Rocódromo, Búlder, Compensación educativa , metodología por proyectos, escalada.

1.- El IES Albal. Características del centro.

El IES Albal, es un centro de reciente creación siendo su inicio el curso académico 2004-05. Situado en la población de Albal (Horta Sud), su creación fue la culminación de una vieja reivindicación social, puesto que los estudiantes de secundaria y bachillerato de la población (actualmente con más de 15.000 habitantes) debían desplazarse a las vecinas localidades de Catarroja y Silla.

Los alumnos del IES Albal, proceden de Albal y Beniparrell, estos últimos con transporte escolar facilitado por el ayuntamiento de esta población. En la actualidad cuenta con unos 685 alumnos y una plantilla de 93 profesores. Una característica destacable del profesorado es que más del 75% de la plantilla son profesores definitivos en el centro puesto que en su inicio muchos provienen de plazas suprimidas de los centros de Catarroja y Silla y de los centros de primaria del pueblo. Este aspecto de estabilidad del profesorado permite a los mismos, iniciar proyectos educativos a medio y largo plazo, además de contar con un departamento de orientación educativa muy competente dirigido por Mónica Añon, hace que el centro acoja la mayoría de programas de Atención a Diversidad que contempla la legislación educativa de la Comunidad Valenciana (Programas PASE, PROA, PDC, INTEGRA), por otro lado es también centro oficial plurilingüe en ESO, consolidando así el programa plurilingüe que se inició en el curso 2009-10.

Precisamente uno de estos programas de Atención a la Diversidad, el programa INTEGRA, es el protagonista de nuestra experiencia, por tanto a continuación profundizaremos en los condicionantes de dicho programa. Pero no sin antes destacar una característica del IES Albal que nos ha permitido llevar a cabo la experiencia, se trata de las magníficas instalaciones deportivas que posee, puesto que a las 2 pistas polivalentes del patio (pistas de 40 x 20m) y un amplio patio con cobertizo y frontón,

Autores:

gozamos de un pabellón cubierto en lugar de gimnasio escolar y dos trinquetes para pelota valenciana.

En su día el Ayuntamiento de Albal insistió a la Consellería de Educación para acometer esta instalación que por las tardes, fuera del horario escolar, es de uso municipal para las escuelas deportivas municipales de baloncesto y balonmano. En este pabellón es precisamente donde se ha ubicado el rocódromo-búlder, construido por los alumnos del grupo INTEGRA del curso 2009-10.

2.- El programa INTEGRA

Atendiendo a la Orden del 4 de Julio del 2001 de la Conselleria de Educación que regula la "Atención a Alumnos con Necesidades de Compensación Educativa y a la Resolución del 8 de Enero de

2008 donde se regula el Programa de Prevención del abandono Escolar Prematuro, por parte de la dirección general de Evaluación Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional, el IES Albal solicitó y le fue concedido por la Consellería de Educación el programa INTEGRA para el curso 2008-2009 para alumnos de 2° de la ESO con problemas de adaptación escolar social i/o familiar y con una falta de expectativas y se ha consolidado curso tras curso hasta el actual 2011-2012.

Atendiendo a la Orden la modalidad del programa (Anexo II de la Orden del 4 de julio de 2001) es la Modalidad A, que consiste en que el programa se desarrolla íntegramente en el centro por poseer los requisitos de infraestructura y personal para llevarlo a cabo, aunque en nuestro caso cuenta con la colaboración del Ayuntamiento de Albal que aporta una Educadora Social con una dedicación de 14 horas semanales atendiendo a los alumnos en el centro e interviniendo con las familias a nivel municipal. El objetivo principal del programa es prevenir el abandono escolar de alumnos con fracaso escolar que ya han cumplido o están cerca de cumplir la edad de escolaridad obligatoria (16 años) y que se encuentran en riesgo de exclusión social por problemas escolares, sociales, familiares o de otra índole. El programa trata de ofrecer a este alumnado una experiencia educativa más coincidente con sus intereses, aptitudes y necesidades, con un fuerte componente práctico y reduciendo al máximo el componente más teórico de todas las materias impartidas, con el fin último que tras este curso en el IES Albal, se les pueda derivar a un Programa de Cualificación Profesional Inicial. (PCPI).

2.1.-Perfil del alumnado del grupo INTEGRA:

• Ratio del grupo: 12-15 alumnos.

•Con 15 años cumplidos al comienzo del curso y sin perspectivas de obtener el

Graduado Escolar en ESO, con un significativo retraso académico que impide su desarrollo escolar con alumnos de su edad cronológica.

• Presentan la mayoría absentismo escolar.

• Presentan inadaptación al sistema educativo ordinario que se traduce en conductas tendentes a infringir las normas y a veces en actitudes violentas.

• La mayoría provienen de contextos familiares desestructurados, sin apoyo familiar, ni referentes claros de conductas adecuadas y sin ningún control.

• Presentan intención de incorporarse al sistema laboral en cuanto superen la edad de escolaridad obligatoria.

2.2.- Estructura del programa INTEGRA

Como ya hemos apuntado, la estructura de este programa es tendente a minimizar los contenidos curriculares de carácter teórico y más académico y potenciar los contenidos curriculares de carácter práctico. Por ejemplo en el área de Educación Física son 3 horas semanales de docencia, y no 2 horas como el resto de grupos de la ESO.

De modo que el contenido curricular se estructura en 3 grandes ámbitos:

> Ámbito de Competencias Básicas.

> Ámbito Práctico y talleres polivalentes.

> Ámbito de Desarrollo Personal, Social y Pre-laboral.

Ambitos	Areas	Horas	Profesores Responsable	Departamentos del que procede
Ámbito de Competencias Básicas	Lingüístico: Castellano, Valenciano y C.C. Sociales	6h		Valenciano
	Científico: matemáticas C.C Naturales	6h		Matemáticas
	Ingles	2h		Ingles
Ámbito Práctico Talleres Polivalentes	Plástica (2)	7h		EPV
	Tecnología (3)			Tecnología
	Mantenimiento (2)			PT. Electricidad Ayuntamiento
				Tecnología
Ámbito de desarrollo personal, social i pre- laboral.	Tutoría + Alternativa	2h		Tecnología
				E. Social. Ayuntamiento
	Taller de Arte	2h		EPV
	E Física	3h		E. Física
	Informática	2h		Informática

3.- La metodología por proyectos. El proyecto del rocódromo-búlder escolar.

El equipo docente del grupo INTEGRA, bajo la coordinación de la psicopedagoga del centro Mónica Añón, elaboramos de forma conjunta el programa del grupo, y por las características del mismo, optamos por la metodología por proyectos. Metodología concordante con el nuevo sistema de programación que se exige con las Competencias Básicas.

Se trata de programar una serie de proyectos que puedan ser desarrollados por los alumnos, a lo largo de todo el curso.

Estos proyectos pueden ser unidepartamentales o interdepartamentales, en nuestro caso, en la construcción del rocódromo-búlder escolar, optamos por un proyecto interdepartamental entre nuestro departamento de Educación Física y el Departamento de Tecnología, puesto que el uso de herramientas y el tratamiento y trabajo de la madera, son más propios de este segundo departamento que del nuestro.

El trabajo compartido entre ambos departamentos nos permitió elaborar un calendario de trabajo en el que podíamos trabajar profesores y alumnos periodos de tiempo más largos, evitándonos la fragmentación horaria en períodos de 55 minutos que tiene el IES Albal, puesto que nos permitía en ocasiones utilizar los horarios contiguos de ambos departamentos y las horas de Mantenimiento de Taller.

Además del profesorado del centro de ambos departamentos, contamos para la realización del proyecto con el asesoramiento de un experto ajeno al centro, se trata de Víctor Sánchez, profesor de la UCV que imparte asignaturas en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y Deportes relacionadas con la actividad física en el medio natural.

Departamentos y personal partícipe del Proyecto "Construcción de un Rocódromo- Búlder Escolar en el pabellón del IES Albal.

PROFESOR /A	DEPARTAMENTO	FUNCIÓN
Mónica Añón	Orientación	Coordinadora del programa INTEGRA. Asesora en la elaboración del proyecto.
José Manuel Puchalt	Educación Física	Profesores -Supervisores del grupo durante la fase de construcción del proyecto
Daniel Martí	Tecnología	
Luis Meliá	Tecnología	
Víctor Sanchez	UCV San Vicente Mártir	Asesor Experto en Escalada. Dirección del proyecto

4.-Presupuesto y financiación del proyecto.

El rocódromo-bulder del IES Albal contó con un presupuesto aproximado de 3.500 €, aportando el IES Albal la totalidad del mismo, puesto que contábamos con la dotación presupuestaria que la Conselleria de Educación otorga a estos grupos con Necesidades de Compensación Educativa, según la Orden de 4 de julio de 2001 del Gobierno Valenciano.

A grandes rasgos las partidas presupuestarias fueron las siguientes:

- Materiales para la estructura de madera (tableros y listones) 800 €
- Materiales de ferretería (tornillos y tuercas-pua "arañas") 500 €
- Pinturas y cola 400 €
- Herramientas básicas 300 €
- Presas variadas 1000 €
- Asesoramiento técnico 500 €

Hay que resaltar que al compartir proyecto con el departamento de Tecnología se pudieron utilizar muchas de las herramientas de este departamento, hecho que hizo abaratar el proyecto. Además, todo el trabajo de construcción como luego describiremos en el proceso, corrió a cargo de los alumnos del grupo INTEGRA, sin que interviniera ningún profesional externo en su construcción, tan solo contamos con el asesoramiento técnico del director del proyecto Victor Sanchez, puesto que queríamos desde el centro extremar y garantizar la seguridad del rocódromo-bulder, tanto en su proceso de construcción como posteriormente en su futuro uso.

5. Aspectos técnicos del proyecto.

A continuación expondremos todos los aspectos técnicos del proyecto, empezando por la elección del modelo rocódromo-búlder, los materiales utilizados, su diseño y

ubicación; describiremos las fases y el proceso de construcción y por último describiremos las características del mismo una vez finalizado.

5.1.- La justificación de un rocódromo Búlder en el ámbito escolar.

El entorno escolar y extensible a todas aquellas organizaciones que trabajan con iniciados, debe reflexionar sobre qué tipo de instalación de escalada necesita. Dentro de la escalada deportiva han aparecido modalidades que parecen enlazar mejor con los deportistas que empiezan a escalar (Guzmán y Sánchez, 2003). En nuestro caso, se trata de un centro de Secundaria y por nuestra experiencia con grupos similares hemos optado por la disciplina del "Búlder". También llamada Escalada en Bloque, es la herramienta idónea para acercar la escalada a los usuarios más noveles. Podríamos decir que se trata de una variante de la propia escalada deportiva. Mantiene los elementos esenciales pero, a la vez, presenta un profundo cambio de conceptos y de lugares de práctica (caracterizada por facilitar el aprendizaje al iniciado).

La primera gran característica del "bloque" es la propia **finalidad** de la escalada. Se centra en el propio movimiento y no tanto en conseguir la cima, en superar la altura, en buscar la aventura o el descubrimiento. Todos los alumnos, independientemente de su nivel, pueden elaborar rutas propias, ajustadas a sus capacidades y con las mismas posibilidades de éxito que las de cualquier escalador experto. En este caso la gestualidad es más horizontal que vertical.

Este tipo de escalada tiene otra característica básica, debe realizarse en muros de poca altura y sin cuerda. Se recomienda que no se asciendan altura que no pueda deshacerse saltando. Lo habitual, será no pasar con las manos de los 3 metros ya que una caída superando esta distancia podría ser peligrosa. Debemos asegurarnos **que la altura y el miedo no limiten la capacidad de movimiento de los alumnos.**

Antes de **construir el rocódromo,** debíamos tener claro qué tipo de uso queríamos hacer y sobre todo, recordar que será una instalación circunscrita a un IES. Nuestra intención era que sirviera para nuestras clases de E.F así como para su uso libre incluso fuera del horario escolar. La escalada deportiva tradicional tiene difícil cabida en un instituto básicamente por los peligros y los esfuerzos de gestión que exige. Así, la decisión final fue construir una plafón de Búlder con baja altura, pocos peligros y con muchas posibilidades didácticas (figura 1).

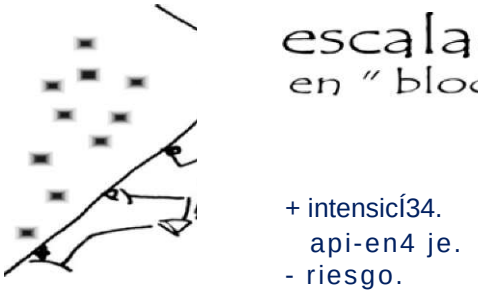


Figura 1. Imagen caracterizadora del Búlder.

Hemos querido enumerar los beneficios de la elección de un rocodrómo búlder respecto a otras posibilidades de escalada (Sánchez 2003).

- La ausencia de situaciones de riesgo y de requisitos técnicos, facilita el uso de juegos y tareas grupales difíciles de ver en otras actividades de escalada. Cooperar, conseguir el éxito, motivar, implicar, colaborar...

- Mayor control del grupo por parte del profesor/monitor.

- Mayor tiempo útil. No tienen que asegurar ni esperar a que su pareja de escalada termine una ruta para comenzar.

- Mayor autonomía para el alumnado. El profesor no tiene que regular tanto su práctica porque los peligros son menores.

- Más alumnos por profesor. La ratio puede ser alta.

- Posibilidad de realizar una enseñanza totalmente individualizada.

5.2.- Materiales, diseño y ubicación del rocódromo.

Una vez decidida la modalidad de escalada preferida para el centro quedaba por concretar y tomar decisiones respecto al tipo de material, diseño y ubicación del rocódromo Búlder.

Se optó por construir el equipamiento de escalada en formato Indoor por varios motivos:

Disponemos de un pabellón de grandes dimensiones y era posible su uso a la vez que se realizan otras prácticas deportivas. No es excluyente.

Su control en la modalidad Uso Libre es mayor que si está totalmente al exterior con acceso universal y sin control por parte del departamento de E.F.

La construcción es mucho más económica que si se hace al exterior

pues los materiales tienen que ser resistentes a la climatología. Estos tratamientos encarecen la instalación.

Por el tema de hurtos de presas y vandalismo.

Permite realizar UD de escalada todo el curso escolar independientemente de lluvias o calores.

Al decidir construir un **rocódromo de interior** optamos por la madera como material principal. El proceso ha sido enteramente ejecutado por los alumnos con ayuda de los profesores del departamento de E.F y de Tecnología. La madera, además de ser económica es más fácil de trabajar con alumnos no expertos y la idea del proyecto era que los propios alumnos "fabricaran" su propio rocódromo. Las otras opciones que se suelen barajar en la construcción de rocódromos estaba totalmente descartada en un entorno escolar como el nuestro: hormigón, hierro o fibra. Eran más caros y no podían autoconstruirlo los alumnos.

Siendo sintético, ésta es la relación de materiales que utilizamos para el rocódromo:

- 11 tableros conglomerado de 2'44x1'22 (grosor 2,2 cm).
- 45 listones de madera de 9x9 cm de 3'40 m de largo.

- pintura para madera conglomerado 30 m2.(15 litros)
- 500 tuercas-pua (arañas)
- 150 tornillo para presa con cabeza cónica diámetro 10 mm. de 2'5 y 5 cm
- 400 tornillos rosca madera
- 100 tornillos y tacos de hormigón
- 1 kilo de cola blanca
- 100 presas variadas de escalada.

5.3.- El proceso de construcción.

Los alumnos del programa INTEGRA junto con nuestro asesoramiento técnico han construido enteramente el rocódromo. No ha participado ninguna empresa externa en ninguna fase de la construcción.

Los alumnos de este programa INTEGRA están familiarizados con las herramientas de corte y unión de maderas, en este caso sólo hemos utilizado caladora y taladro. El manejo de estas herramientas se hizo con la tutela de los profesores del departamento de Tecnología.

Dependiendo de la semana, pero entre 2 -3 momentos semanales hacíamos tareas de rocódromo con una duración de 45-135 minutos por sesión. La construcción ha tenido varias fases con el protagonismo de los alumnos:

Compra de materiales (esta fase solo por el departamento de E.F)

Construcción de la estructura con los listones, en el argot de la escalada se les llama "Las Velas". Sería como el armazón, los pilares.

Preparar los plafones con las tuercas-pua para poder atornillar las presas.

Con las velas y los plafones ya preparados, se realizó la fijación con expansivos a la pared de hormigón del pabellón.

Con la colocación de los plafones en el techo del Búlder se daba por finalizada la estructura y quedaba totalmente cerrado.

Fase de pintado, diseñada por los alumnos aunque solo disponían de los colores que se nos incluyó en el presupuesto.

Tras el secado pertinente, vino la fase de colocación de presas. La colocación física de las presas la realizaron los alumnos pero la secuencia y disposición fue elección del profesor del departamento de E.F y del asesor del proyecto para intentar seguir una secuencia lógica de escalada.

5.4.- Las características de nuestro rocódromo.

Nuestro rocódromo ha quedado como una típica instalación de Búlder Indoor de las que ya se ven por ciudades y gimnasios. Creemos que tiene las características idóneas para formar parte del equipamiento escolar: seguro, fácil de usar incluso con profesores no expertos y muy adaptable al nivel del alumnado.

Estos son algunos datos:

Supone aproximadamente 33m2 de superficie escalable lo que equivale entre 4 y 6 alumnos usándolo a la vez.

Nuestro Búlder es largo y bajito para que el factor miedo y caídas no intervenga. Aproximadamente tiene 8 metros de longitud x 2,80 metros de altura.

No tiene foso de caídas ni colchonetas protectoras fijas. Estamos utilizando las propias colchonetas móviles que posee el gimnasio. Para evitar accidentes, pues el rocódromo tiene acceso libre una vez los alumnos están dentro del pabellón, hemos bajado la línea superior de presas por debajo de los 2,30 con lo cual hay muy poca fase aérea en las caídas.

También se caracteriza por tener un rasgo típico de las instalaciones de

Búlder, dispone de diferentes planos e inclinaciones. En concreto tiene 3 niveles de inclinación para ser progresivos al nivel del alumnado. Una de las partes es totalmente vertical para en el futuro poder practicar maniobras de cuerda de una forma más cómoda y didáctica.

Sabemos que al final, el elemento que más matiza la dificultad de un Búlder son las presas. Por ello disponemos de un buen surtido de presas que bien secuenciadas pueden facilitar cualquier tipo de UD y adapatase a cualquier tipo de alumnado. Hay presas específicas para casi cualquier propuesta: de pies, romos, para 1, 2 ó 3 falanges, invertidos, chorreras, para tops, para pinzas,...

El rocódromo se ha construido partiendo de una esquina, quedando pared libre y la posibilidad de ampliarlo en el futuro. O bien siguiendo nuestro formato Búlder o bien cambiando a rocódromo tradicional buscando altura.

Queremos reseñar un texto que nos ha ayudado a visualizar el proyecto de tener un rocodromo propio en el centro y de incluir la escalada como contenido escolar. Recomendamos la revisión del libro de Stefan Winter, *Escalada Deportiva con niños y adolescentes,* Ediciones Desnivel 2000.

6.- Posibilidades didácticas del rocódromo escolar.

Aunque la intención de esta comunicación no es de carácter didáctico, puesto que nuestra pretensión es mostrar la posibilidad de creación de recursos e infraestructuras desde el propio centro, no queremos dejar de apuntar a groso modo las amplias posibilidades de uso didáctico que tiene el mismo.

El desarrollo de unidades didácticas de escalada en un rocódromo-búlder escolar seria motivo para otros artículos que en el futuro queremos desarrollar.

Así pues solo vamos a apuntar algunas de las posibilidades didácticas del uso del rocódromo escolar, atendiendo a los bloques de contenidos que marca el Decreto 112/2007 del 20 de Julio sobre los contenidos curriculares de la ESO.

En el bloque de Condición Física y Salud, la utilización del rocódromo nos permite trabajar la fuerza de una forma divertida y poco traumática, utilizando sobre todo ejercicios de tipo isométrico.

En el bloque de Juegos y Deportes, nos permite el desarrollo de un deporte individual como es la escalada en bloque, aunque en el ámbito educativo, recomendamos el trabajo cooperativo en grupo como método de resolver problemas motrices de desplazamiento en el búlder, convirtiendo un deporte individual en una actividad colectiva donde participa tanto el que está ejecutando la vía como los compañeros que le están ayudando a resolver el problema motriz que se le plantea.

En el bloque de actividades en la naturaleza, es una forma de trabajar actividades que normalmente se realizan de forma extraescolar en el mismo centro y puede formar parte de una unidad didáctica sobre actividades de montaña que se puedan ver complementada posteriormente con una salida escolar para realizar en el medio natural estas actividades de escalada junto a otras como rappel, tirolina, puentes etc.

Fases del proceso de construcción del rocódromo-bulder del IES Albal

Fase de perforación de los tableros para insertar las tuercas-puas "arañas"

ISBN 978-84-939424-0-3

Fase de insertar las tuercas-pua "arañas ”

Fase de pintado de la estructura

Bibliografía

- Conselleria de Educación (2001) Orden del 4 de Julio del Consell que regula la atención a alumnos con necesidades de compensación educativa: DOG.

- Conselleria de Educación (2007) Decreto 112/2007 del 20 de Julio del Consell por el que se regula el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana: DOG.

- Conselleria de Educación (2008) Resolución del 8 de Enero de la Dirección General de Evaluación Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional donde se regula el Programa de prevención del abandono escolar prematuro: DOG.

- Guzmán, J. y Sánchez, V (2002, marzo). *"El búlder, una disciplina de la escalada deportiva para la iniciación ".* Ponencia presentada II Congreso de Ciencias del Deporte. INEF Madrid.

- Sánchez, V (2003, marzo). *La Escalada en Bloque Indoor: una modalidad de escalada para todos.* Ponencia presentada VII Congreso "Deporte para todos". Universidad de Madrid.

- Winter, S. (2000). *Escalada Deportiva con niños y adolescentes.* Madrid. Ediciones Desnivel

LA PILOTA VALENCIANA EN L'ESPORT ESCOLAR
Les opinions dels entrenadors.

Ramos Santamaria, Lluis*; Universitat Católica de Valéncia*
Martos Garcia, Daniel*; Universitat de Valencia*
Nerbón Vendrell, Bernat*; Universitat Católica de Valéncia*
Usabiaga Arruabarrena*,* Oidur; *Universidad del País Vasco*
Castillo Carbonell, Enrique*; Universitat de Valencia*

Resum.

L'esport escolar s'ha paregut durant molt de temps a l'esport dels adults. Les disciplines esportives han anat adaptant les normatives a les necessitats percebudes, processos desenvolupats sense el rigor que pertoca i l'avaluació pertinent. La pilota valenciana immersa en un procés d'esportivització, entre la tradició i l'evolució, no resta indiferent, a la creixent demanda en l'àmbit de l'esport escolar, on els programes d'esport escolar de pilota valenciana necessiten d'una adaptació, la qual s'està produint sense informació ni massa directrius. Aquesta comunicació s'emmarca dins d'un projecte d'investigació desenvolupat en el context valencià i basc, que mitjançant la combinació de metodologies quantitatives i qualitatives te el propòsit d'avaluar el programa d'esport escolar en pilota a mà per detectar les llacunes i les necessitats, amb la finalitat de fer una proposta educativa i esportiva de qualitat, proposant solucions de millora. En aquest cas, es presenten les dades obtingudes mitjançant les entrevistes en profunditat a un tècnic federatiu i set entrenadors de pilota valenciana.

Paraules clau: Esport escolar, pilota, entrevistes

Introducció.

La Pilota Valenciana està deixant de ser un joc per introduir-se de ple en la llista de disciplines esportives (Martos i Naya, 2010). Però aquest procés de canvi s'està fent de forma desordenada i, sobretot, sense l'avaluació necessària. En aquest sentit, una de les àrees principals del joc, que possibilita la seva supervivència, és l'esport escolar i les competicions que s'organitzen des dels ens competents per a les categories inferiors (des de benjamins fins a cadets). Els processos de canvi en l'activitat, que hem esmentat, se sumen a les adaptacions pròpies de l'esport a les característiques dels i les usuàries. Aquesta adaptació correspon a la Federació de Pilota Valenciana (FPV), tenint en compte l'opinió dels i les entrenadores dels escoles municipals. Aquestes decisions tenen uns efectes concrets, els quals tampoc compten amb l'avaluació necessària.

L'avaluació de programes educatius, segons Fernández-Ballesteros (1996), s'inicia a mitjan segle XX, amb els treballs de Tyler, qui va proposar un model clàssic que avaluava la consecució dels objectius. A partir d'aquest model, s'han plantejat una gran varietat de tipus d'avaluació de programes educatius. Sandín (2003, p. 83) afirma que les publicacions de Patton de l'any 1980 i de Fetterman i Milers i Huberman de l'any 1984 han contribuït en gran mesura a la investigació avaluativa, des de la perspectiva de la investigació qualitativa. Aquests treballs de referència ens serviran com a punt de partida per dur a terme estudis en l'àmbit de l'educació física, concretament, en esport escolar.

Estudis recents han avaluat programes d'educació física, cal destacar les aportacions de Castejón (1996a, 1996b, 2007), en les quals s'aporten nombrosos indicadors educatius que fan referència a diversos aspectes d'aquests programes, com la formació del professorat, el paper del professor i la seva eficàcia, la instal·lació i l'aportació econòmica o l'estructuració del programa. En l'àmbit de l'esport escolar no s'ha desenvolupat per complet un model d'avaluació que adquireixi l'amplitud de les avaluacions de programes d'educació física. Per exemple, en un estudi recent sobre

l'avaluació de programes d'esport escolar a Gipuzkoa (Arruza et al., 2009), l'ús d'indicadors s'ha relacionat únicament amb aspectes quantitatius

El present estudi és part d'un projecte d'investigació més ampli que pretén dissenyar, desenvolupar i implementar un model d'avaluació de programes d'esport escolar, concretament, tracta d'avaluar el programa d'esport escolar de pilota valenciana partint dels dissenys que combinen metodologies quantitatives i qualitatives. Aquest projecte està compost per diferents apartats: descripció i catalogació dels jocs o modalitats, avaluació de les necessitats i satisfacció dels diferents agents implicats al programa, avaluació dels efectes que genera el programa mitjançant l'anàlisi i la descripció de l'acció de joc dels participants, i avaluació de l'eficàcia i eficiència del programa d'esport escolar, així com l'impacte de les variables psicosocials que contribueixin en el desenvolupament i consecució dels objectius educatius d'aquest programa. En aquest cas, s'exposaran els resultats de l'avaluació qualitativa de les necessitats i satisfacció dels entrenadors i tècnics federatius que s'encarreguen de la gestió i formació de l'alumnat que participa als programes de pilota valenciana escolars, a través d' entrevistes en profunditat, que tenen com a objectiu la introducció en el camp d'estudi i la prospecció inicial de la realitat estudiada, a través dels i les entrenadores. Aquesta comunicació tracta de mostrar els resultats obtinguts mitjançant les entrevistes.

Mètodes.

El projecte global al que ens referim contempla l'ús tant de mètodes qualitatius, metodologia observacional i variables psicosocials. Tot i això, en aquest cas tan sols presentem les dades de la part qualitativa. La metodologia qualitativa s'adequa òptimament a les característiques i objectius del nostre estudi, doncs presta atenció al context, manté un caràcter holístic, preserva la importància del investigador com a ferramenta de la investigació i manté una intenció fonamentalment interpretativa (Sandín, 2003). A través d'estos trets es pretén, entre altres objectius, identificar problemes o explicar generalitats. La tècnica fonamental de recollida de dades ha estat l'entrevista en profunditat, que suposa la conversa prolongada i amb intenció amb o una interlocutora, fet que ha possibilitat recollir les opinions, creences, expectatives o crítiques directament de les persones investigades, és a dir, recollir 'el discurs natiu' format no solament pels fets, sinó per la interpretació que d'ells fan els entrevistats (Sanmartín, 2003: 86). En el nostre cas, les entrevistes s'han dut a terme com a part inicial de la investigació, per esbrinar l'opinió dels i les entrenadores sobre els processos de canvi i adaptació en la pilota i sobre l'estat actual de l'activitat. Els informants s'han seleccionat atenent a criteris de significativitat: entrenadors d'escoles properes, de grans dimensions i amb certa experiència en la pilota, a més de prestar-se a ser entrevistats. Concretament, s'ha entrevistat a un responsable federatiu (format com a entrenador de pilota) i a set entrenadors d'escoles de pilota (dels quals dos són mestres especialistes i un entrenador de pilota), dins del context valencià.

Les entrevistes en profunditat han estat semiestructurades, gravades i transcrites.

En tots els casos, i seguint pautes indicades per Martos (2005), s'han respectat els criteris ètics propis del paradigma, obviant els noms mitjançant l'ús de codis, atorgant poder a la persona entrevistada sobre l'entrevista, explicitant els objectius de la mateixa o retornant la transcripció per ser confirmada.

Quan a l'anàlisi de les dades, seguint a Goetz i LeCompte (1988), aquest respon a un procés d'ordenació en categories i una comparació constant, amb l'objectiu de destacar les idees fonamentals. La informació obtinguda va ser ordenada en categories prèviament establertes, rebutjant les redundàncies, i facilitant així l'anàlisi de contingut mitjançant la lectura repetida del text i l'extracció de les interpretacions principals.

Resultats.

Els entrenadors de Pilota Valenciana

Hi ha dos tipus d'entrenadors en el que respecta a la seua relació amb la pilota valenciana. En primer lloc, els qui coneixen la pilota de tota la vida i des de xicotets l'han practicada i, en segon lloc, aquells que han tingut el seu contacte

més tard, ja siga per feina, casualitat o oci. En el primer cas, les circumstàncies i el context han determinat la pràctica dels entrevistats, ja siga la tradició familiar o la pràctica al poble

Com a element comú d'ambdós col·lectius, però, existeix un gran interès i compromís dels entrenadors de pilota valenciana amb amb la difusió d'aquest esport, representat pel fet, per exemple, de que la gran majoria d'ells no obtenen benefici econòmic per la seua tasca com a entrenadors. Fins i tot, en aquesta manifestació altruïsta, hi ha qui acumula diverses responsabilitats: *Sóc jugador, entrenador i coordinador de l'escola del meu poble.*

Dels 8 entrevistats sols dos d'ells es dediquen exclusivament a la pilota, un ostenta el càrrec de secretari tècnic de la federació i l'altra és responsable de diferents escoles de pilota. Els demès entrevistats combinen els seus treballs amb les seves funcions en les escoles de pilota, principalment de forma altruista, com ja hem mencionat.

Pel que respecta al treball i formació dels entrevistats aquesta és molt diversa, i trobem ocupacions com la de mestre, bomber o llumener. Tots ells, com a mínim, tenen el certificat escolar i un entrevistat, inclús, està fent la tesi doctoral. Cal destacar la presència d'algunes persones amb estudis relacionats amb l'educació física.

Esport escolar

Segons una definició del Consejo Superior de Deportes, l'esport escolar engloba *totes aquelles activitats que, de forma organitzada es celebren fora del programa de l'assignatura de Educació Física en els centres escolars, clubs, associacions, etc, i en les que participen esportistes en edat escolar.* Insertem aquesta cita perquè cap de les persones entrevistades ha aportat una definició exacta del què l'esport escolar. Això sí, preguntades per aquest concepte, han coincidit en ressaltar les seues bondats i en mostrar una actitud totalment favorable cap als programes d'esport escolar. Afirmen que l'esport escolar *es la base principal* i *el primer pas per a que els xiquets coneguin que es l'esport, competeixin amb altres xiquets i és un pas fonamental.*

En general, la visió que tenen és educativa tot i que la major part associen la competició. L'esport escolar, de forma integrada, representa la suma de la diversió per la pràctica i la iniciació a la competició i el rendiment: *l'esport escolar és la suma de competició i formació"*, recalcant que "*és primer competició, però després se'ls educa en valors".*

Seguint amb les definicions, una persona afirma que *és la primera competició reglada amb la que s'encontren els xiquets i xiquetes onpoden practicar el que estan entrenant i on es pot conèixer a altres xiquets, i on demostren el que estan aprenent..* Un altre dels entrevistats deia que l'esport escolar és *una estructura i una organització per a que els xiquets comencen a competir, anar a altres pobles...*

Per altre costat, en referència a la relació entre esport escolar i educació reglada, sorprén com algunes persones marquen una clara frontera entre ambdós ja que l'esport escolar serveix per *desemboirar-se un poc i descarregar adrenalina dels estudis i la vida.* En canvi, altres no dubten en establir una relació més pròxima: *és un contingut obligatori que s'ha de tractar en les escoles*.

Es reveladora, en la major part dels casos, la consideració que li donen a l'esport escolar com a entitat pròpia, més enllà de la pràctica recreativa.

L'esport jo pense que és una activitat que motiva, fomenta el creixement personal i jo crec que s'ha d'anar per aquí, l'esport escolar s'ha de tractar bé, s'ha de fer bé i els objectius que han de promoure són la superació d'u mateix, la cooperació entre els companys i el portar-ho ben fet, el deixar un poquet a banda l'espectacularitat i tots els valors extrínsecs que té l'esport i que es fomenten molt a nivell de medis de comunicació.

En referència als objectius que busca l'esport escolar, els i les entrenadores entrevistades coincideixen en què principalment la finalitat és educativa, *que s'ho passen bé per damunt de la competitivitat,* i *que sempre han de fer prevaldre els valors pedagògics dels esports, més enllà de l'esport competitiu,* en referència a la funció del professorat.

Un entrenador ressalta que *per tradició ací no hi ha problemes de convivència ni de males històries. Tradicionalment, sempre s'han dut bé els jugadors, en referència als* valors propis de la pilota.

Junt a aquestos objectius trobem, entre els comentaris, la funció socialitzadora de l'esport, el fet de relacionar-se amb altres persones i, amb menys importància, la vessant física, on destaca la concepció de que l'esport comporta salut. L'opinió d'un entrenador abasta les tres vessants de l'esport: la psicològica, la física i la social.

En primer lloc, pense que s'han d'entretindre, perquè que es divertisquen és fonamental, i a més que facen un esport, això és saludable. També que comencen a relacionar-se en altres xicons i xicones...

Altre va més enllà i parla de l'aspecte humà de l'entrenadior i de com una funció *és poder-los ajudar, és poder-los aconsellar en moltes coses i és el prolongar l'escola on estudien en una escola de pilota on tens una relació en ells, que et conten les seves inquietuds, els pots ajudar en alguna cosa, jo per a mi te eixe sentit, el sentit educatiu,....jo pense que fem una labor social.* Aquest entrenador sentenciava que el seu objectiu com a responsable de l'escola de pilota *"és de formar xiquets que sàpiguen en cada moment com actuar en la vida.*

Situació actual de la Pilota Valenciana

En línies generals, els entrenadors entrevistats coincideixen en què la pilota valenciana ha millorat molt en aquestos últims anys, que estem en un bon moment en el qual tant alumnat com entrenadors/es estan més preparats i preparades. Malgrat això, manifesten que encara queden moltes coses per millorar. Concretament, una de les coses més negatives és el clar èmfasi que fa l'esport escolar dels esports majoritaris, principalment el futbol i que aglutina la major participació i interès.

Pel que respecta a la pilota, sembla que les persones entrevistades estan d'acord en què a poc a poc anem millorant, com expressa un entrevistat: ..*crec que s'està treballant molt bé, s'està difonent la pilota...* Un altre va més enllà i assegura que *la situació de les escoles de pilota i de l'ensenyament de la pilota és la millor de la història.* Tot i això, totes les opinions no han estat tant contundents.

Malgrat les millores expressades, ens trobem que encara la pilota funciona quasi exclusivament del voluntariat aspecte que també passa en altres disciplines amb major o menor intensitat. Un entrenador ho explicava així: *realment ajudes econòmiques per part de diputació i de la generalitat molt poque,... sent la comunitat que menys ajuda rep per xiquet de tota Espanya.*

Un altre aspecte negatiu a destacar és la invisibilitat del joc ja que la pilota *encara està un poc desprestigiada, menyspreada i menysvalorada,* com opina un mestre. Hi ha molts professionals (mestres i llicenciats d'educació física) que encara no estan formats i que no saben res de pilota. Es fa al·lusió, doncs, a unes limitacions que vénen a ser la falta de formació dels mestres i la falta de difusió i promoció com als principals problemes de la pilota. Un entrenador entrevistat creu que en relació a la promoció de l'esport en els centres educatius, falta una coordinació més efectiva entre entitat i administració per a que els projectes que es porten a la fi siguin avaluats.

Un entrenador entrevistat creu que existeix …*el desconeixement general de la pilota valenciana tant dels professors i mestres com per part dels pares que no saben què és això de la pilota, i encara sembla que circuli una certa llegenda negra al voltant de la pilota, per part de gent major...*Per tant creu que …*que falta major difusió de la pilota*. Aquesta difusió passa, com s'ha dit, per la formació dels mestres i pel paper que juguen les institucions i autoritats en matèria de promoció del nostre esport autòcton per excel·lència.

Pel que respecta a les institucions i a la promoció que fan diuen que *s'està promovent, no obstant això, la promoció de la pilota no es del tot adequada ...., i es va promovent i es va fent però crec que no és prou, crec que no és prou*". En aquest sentit, és pensa que es la principal carència de la pilota, a nivell global i de promoció escolar.

Aquests factors negatius porten a algunes persones ha emetre alguna queixa sobre la situació del joc i a valorar que els canvis seran lents: *és molt més millorable, jo crec que en aquestos moments no esta bé, a mi m'agradaria que estigués molt millor, però reconec que hi ha unes limitacions i aleshores això costarà un temps.*

De totes maneres, com dèiem adés, en línies generals es reconeixen els avenços. Especialment, s'ha destacat la labor de la federació i dels seus responsables a nivell d'esport escolar.

S'ha mogut el tema de les escoles de pilota, de la pilota en els centres educatius, el programa de pilota a l'escola, però sobretot la creació d'escoles de pilota que depenen de clubs o dels ajuntaments ha crescut espectacularment en els últims 8 o 10 anys. Jo pense que les coses es poden fer millor, si tinguérem més recursos i més mitjans, però per part de la federació la voluntat i l'esforç que s'ha fet és impressionant.

Factors d'ensenyament - aprenentatge

Un dels factors més importants en l'aprenentatge del xiquets és la normativa que regula l'esport que practiquen, dedicant aquest primer apartat al mecanisme utilitzat en el canvi de la normativa, i a l'opinió dels entrevistats respecte als canvis i modificacions realitzats en pilota valenciana, dins del programa d'esport escolar.

Els entrenadors entrevistats veuen amb bons ulls les modificacions realitzades per a les categories inferiors, ja que fins el 1998 no existia una reglamentació i adaptació de les normes pels menuts, data on s'inicia un procés d'adaptació de totes les modalitats per cada una de les categories. Aquest procés s'inicia per la federació amb l'ajuda de quatre o cinc persones sensibilitzades amb la iniciació esportiva.

El mecanisme seguit per adaptar la normativa consta de la recopilació d'informació per part de la federació, on a través de reunions per modalitats, monitors i altres agents implicats expressen la seva opinió, les seves problemàtiques, i s'intenta buscar solució als conflictes que van sorgint, mitjançant un procés d'assaig i error.

En aquest aspecte alguns entrenadors entrevistats opinen que encara fan falta modificacions i que són necessàries, per això cal veure quina és la millor forma possible i valorar-la críticament, amb els seus avantatges i inconvenients, i a partir d'aquí anar millorant. El problema sorgeix perquè ens trobem en un territori molt ample i amb interessos diferents i les modificacions no cauen a gust de tots, per això com ressalta un entrevistat *l' organisme que deuria implantar-les deu de ser una col·laboració administració, federacions, institucions i sobretot els professionals que estan a peu de canó, que són els qui han d'aconsellar, i gent formada, que hi ha gent molt formada a nivell de rendiment esportiu*.

Aquestes modificacions han sigut diverses en aquestos últims anys, i aspectes com les distàncies del terreny de joc (més curtes), la pilota utilitzada (més blana), la puntuació (més participativa) i un rol fix, han permès adaptar el joc dels adults als xiquets. A continuació les reflectim en una taula:

MODALITAT	Frontó	Galotxa	Raspall	Escala i Corda/Llargues
MODIFICACIONS	- Distancies més curtes. -Rol fix durant tres jocs. -Pilotes de badana per benjamins i alevins	- Distancies més curtes. -Rol fix durant tres jocs. -Pilotes de badana per benjamins i alevins	- Pilotes de badana per benjamins i alevins -Sense altres modificacions	- Distancies més curtes. -Cordes més juntes (EiC). -Rol fix durant tres jocs. -Pilotes de badana per benjamins i alevins

Els canvis i les modificacions, pensen els entrenadors entrevistats, són necessaris, i mantenen *la finalitat de fer el millor pels xiquets, que juguen, aprenguen i es diverteixen, per damunt de guanyar sigue com sigue.*

El problema que es troba moltes vegades és la tradició; així, modalitats com el raspall van més enrederides en les adaptacions, ja que les seves estructures són més immòbils i els responsables poc inclinats als canvis: Malgrat això, a poc a poc se'ls va fent entendre la necessitat d'adaptar les normes.

Alguns entrenadors entrevistats opinen que les modificacions en aquest moment ja estan ven adaptades als xiquets, ja que els i les xiquetes poden participar en totes les modalitats i divertir-se, pel que pensen que no es deurien canviar massa coses.

Aquestes modificacions opinen que deuen mantenir-se com estan en les fases provincials i per les competicions d'iniciació, però que en una fase autonòmica els xiquets tenen més nivell i, per tant, les modificacions poden ser menors.

Altre problema son els interessos de cada escola ja que, depenent del nivell dels seus xiquets i xiquetes, demanen més flexibilitat a la normativa o més rigidesa i respecte per les normes de la pilota 'dels majors'.

Pel que respecta als canvis en el material, els entrenadors entrevistats consideren que és suficient i adient, però que hi ha pocs distribuïdors i escassetat de pilotes de vaqueta amb poc de pes per als xiquets. La reducció de pes suposa una alteració en la qualitat i és difícil que resulten bones, pel que els artesans defugen la seua manufactura.

Com alternativa a aquest problema s'han inventat pilotes de plàstic que intenten imitar les de vaqueta, amb un preu molt inferior i amb la possibilitat d'elegir el pes desitjat. La problemàtica és que són més lesives per les mans, ja que "s'assenten més", que la pilota de vaqueta.

L'altra pilota utilitzada en la iniciació és la pilota de badana, més tova i que s'ha pogut adaptar molt millor als xiquets, per ser més fàcil d'elaborar. En aquesta direcció, s'ha anat variant el pes, el bot i els colors, per tal de facilitar el joc en les diferents superfícies.

Respecte a quina pilota es deu utilitzar en edat escolar, existeix controvèrsia ja i que hi ha partidaris d'utilitzar la pilota de badana, pel fet que no cal quasi protegir-se, és menys lesiva, més barata i ideal per la iniciació. Per altre costat, estan els partidaris de la pilota de vaqueta, els quals inclús defenen el seu ús des de menuts per tal que l'alumne s'acostumi.

Les modificacions de la normativa han adaptat les pilotes al nivell i l'edat dels xiquets així, fins alevins els xiquets juguen en pilota de badana, i en categories superiors la pilota corresponent, ja siga la de vaqueta o la de tec al frontó (amb un pes adaptat a cada categoria).

En quant a la protecció de les mans, aquest representa un dels principals problemes dels entrenadors de pilota, ja que requereix d'un cert temps, que oscil·la entre 30- 70 minuts.

Per tal, de solucionar aquesta problemàtica, els entrenadors entrevistats dediquen cert temps a ensenyar a arreglar-se les mans correctament, fomentant l'autonomia de l'alumne i alguns, inclús, inventen sistemes per tardar menys temps, com plantilles o guants preparats, aquestos en menys acceptació per no ser massa adients.

Altre aspecte principal i determinant que influeix en l'aprenentatge dels alumnes es l'orientació de l'ensenyança per part dels entrenadors, punt que a continuació analitzem.

Els entrenadors entrevistats coincideixen que l'orientació dependrà de l'etapa del xiquet. Per a benjamins i alevins i, inclús alguns infantils, l'orientació deu ser principalment lúdica, tal i com remarquen les persones entrevistades. Mentre, per les següents etapes, infantils i cadets, l'enfocament deu continuar sent lúdic però agafant cada vegada més rellevància la competició, buscant una especialització i amb un entrenament més intensiu i estructurat

Malgrat que els entrenadors s'orienten cap a la diversió i l'ensenyament, afirmen que en molts casos són els propis alumnes qui demanden competir i jugar partides.

En quant a la participació de la dona en el món de la pilota, aquesta encara és minoritària, fet que poc a poc es va intentant canviar i que suposa un gran esforç per part de tots els agents implicats. És cert que cada vegada trobem més equips femenins, encara son pocs, modalitats com raspall i el nou *one wall*, s'adapten als gustos i demandes femenines. Pot ser que el problema sorgís en el fet que les coses no s'estan fent com toca, la mitjana de 6 o 7 xiques en algunes escoles suposa un gran abans, davant les escoles amb absència de dones, però encara es deu millorar molt fins equiparar aquestos números.

En quan a la participació i paper dels pares, els entrenadors entrevistats coincideixen en què generalment l'actitud dels pares i mares és molt positiva, creant una situació i comportament millor que altres disciplines esportives. La majoria de pares, quan els seus fills comencen, no coneixen la pilota.

Discussió.

Malgrat que falten les dades de caràcter més quantitatiu del projecte, l'opinió reflectida pels entrenadors de les escoles de pilota llança alguns elements de discussió.

El procés de canvi que està sofrint la pilota valenciana de joc a esport ha suposat una progressiva conscienciació dels agents implicats, i més si fem referència a l'esport escolar, on els entrenadors estan oberts a canvis que resulten ser imprescindibles per adaptar el joc dels adults al dels xiquets. Això si, en ocasions es produeix un enfrontament entre la tradició i les adaptacions modernes, el que dificulta aquest procés de canvi. L'equilibri entre ambdós conceptes esdevé una de les principals senyals d'atenció per als protagonistes del procés i, en la mateixa mesura, per a les persones interessades en investigar aquesta situació.

Les línies de treball en edat escolar semblen anar ben encaminades, tot i que existeixen llacunes i molta feina per fer. Les dades reflexen una major demanda en la promoció del joc i del paper que juguen les administracions i institucions. De totes maneres, sembla que la sola posada en marxa d'aquest procés d'adaptació ja és un pas gran en la millora del joc.

Per altra banda, la novetat del procés i la insuficiència dels recursos federatius, limiten la tasca encetada. Una proposta que sembla lògica és la de crear estratègies solides per millorar la comunicació i treball entre la Federació de Pilota Valenciana i les escoles de Pilota Valenciana, amb la finalitat de satisfer les necessitats de l'esport escolar i crear propostes d'implantació que suposen una millora educativa i esportiva de qualitat.

Conclusions.

Un dels àmbits de la pilota valenciana que més ha crescut en els últims anys ha estat l'esport escolar, i per això poc a poc va agafant la consideració que es mereix, però sembla que els processos de canvi s'estan fent sense el rigor que pertoca per garantir resultats òptims.

Pot ser que els jocs i esports tradicionals han de mantindre la seva idiosincràsia, però preservant les necessitats i drets dels practicants de diferents àmbits, com per exemple, de l'àmbit escolar. Cal un acostament urgent per part de les administracions públiques, les federacions

esportives (incloent als clubs i escoles de pilota), els centres educatius i els professionals per, d'aquesta manera, aconseguir programes d'esport escolar concordes amb la cultura física del context en el qual són implantats (programes socials i eficients) i fomentar una activitat física que atén als criteris aportats pels experts en la matèria (campanyes de sensibilització).

En conclusió, creiem que el procés doble de canvi de la pilota valenciana (de joc a esport i l'adaptació a les categories inferiors) és causa dels problemes encontrats en quant a l'organització de l'esport escolar. Per això, l'establiment de mecanismes estables i provats de comunicació i decisió entre la FPV i les escoles es precisa necessari. A més, es revela necessari posar en marxa treballs d'investigació com el present per a avaluar les adaptacions fetes en base a les opinions de les persones implicades i dels resultats objectius de les modificacions. Serveixi doncs aquets projecte per avançar en l'estudi de la pilota valenciana i suposi una proposta de millora dels programes d'esport escolar.

Referéncies

ARRUZA, J. A., VERDE, A., PALACIOS, M. E., ALDAZ, J., IRAZUSTA, S., AZPILLAGA, I., LUIS, I. I ARRIBAS, S. (2009). *Informe sobre el Deporte Escolar en Gipuzkoa 08-09.* Consulta efectuada el 16 de marzo de 2011.

http://www.kirolbegi.net/docs/reports/Informe_deporte_escolar_Gipuzkoa_08-09.pdf.

CASTEJÓN, F. J. (1996a). *Evaluación de la educación física por indicadores educativos*. Sevilla: Wanceulen.

CASTEJÓN, F. J. (1996b). *Evaluación de programas en educación física*. Madrid: Gymnos.

CASTEJÓN, F.J. (2007). *Evaluación de programas en ciencias de la actividad física*. Madrid, España: Síntesis.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (ed.) (1996). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis Psicología.

GOETZ, J. I LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación Cualitativa*. Madrid: Morata

MARTOS, D. (2005). *Els significats de l'activitat física al poliesportiu d'una presó: Una etnografía*. Tesi doctoral. Universitat de València.

MARTOS, D. I NAYA, J. (2010). *Des del joc a l'esport. Un estudi etnològic del cas de la Pilota Valenciana i els seus mecanismes de transmissió*. Actas del V Congreso Internacional de Educación Física. Barcelona

MARTOS, D. I TORRENT, G. (2011). *Pilota valenciana. Propostes didàctiques per ensenyar i aprendre el nostre joc.* Paiporta: Denes Editorial.

SANDÍN, M. P.(2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* Madrid: McGraw Hill.

SANMARTÍN, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel Editorial.

USABIAGA, O. I CASTELLANO, J. (2005). EBSIS 1.0: eskola-kiroleko adinean dauden pilotarien joko-ekintza deskribatzeko eta aztertzeko behatzeko tresna. *I Congreso Virtual de investigación en la actividad física y el deporte.* Vitoria-Gasteiz: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

WOODS, P. (1998*). La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós

PREDICCIÓN DE LA ELECCIÓN DE LOS JUEGOS DE OPOSICIÓN EN LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Ruiz L .*Departamento de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad Católica de Valencia.*

Dos Santos S*. Centro de Estudios del Talento Deportivo (CETE) de la Universidad Federal del Paraná, Brasil.*

Estevan I. *.Departamento de Gestión y Ciencias Aplicadas. Universidad Católica de Valencia.*

Falcó C. *.Departamento de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad Católica de Valencia.*

Resumen.

Los Juegos de Lucha o Juegos de Oposición (Dos Santos, Oliveira, Ruiz, De Oliveira, y Langa, 2010) son uno de los contenidos menos seleccionados por los profesores de Educación Física (EF) en Secundaria (Carratalá y Carratalá 1999; Gutiérrez, Espartero, Molina y Villamón, 2005).

Este estudio tiene por objeto conocer en qué medida influyen en los futuros profesores de EF; la experiencia y práctica a lo largo de su etapa de alumno y la formación inicial recibida en la facultad, como predictores positivos de la elección de los Juegos de Oposición en su práctica profesional. Ambas variables predicen en un 41,6% la elección del contenido de Juegos de Oposición en la futura etapa de profesional aumentando las probabilidades de que esta se practique en los centros escolares.

Palabras clave: Formación inicial, práctica deportiva y Juegos de Lucha.

1. Introducción.

Varios autores denuncian el abandono que sufren las actividades de lucha en el entorno escolar español (Olivera, García Fojeda, y Castarlenas, 1988; Torres, 1989; Castarlenas, 1990; Simón, 1997; Brousse, Villamón y Molina, 1999; Molina y Castarlenas, 2002). Según Robles (2008), el problema de la no elección se encuentra en cinco variables que influyen en el profesorado a la hora de seleccionar estos Juegos de Lucha, estos son: la formación académica del profesorado, las experiencias e intereses del profesorado, las instalaciones y materiales de los que dispone el centro educativo, las demandas e intereses del alumnado, y finalmente, la escasez de propuestas didácticas.

Para Brousse et al. (1999) Brown y Johnson (2000) Molina y Castarlenas (2002), la poca práctica en la escuela de juegos de Lucha se relaciona con la escasa presencia de estos contenidos en la EF escolar. Por otro lado, Villamón et al. (2005) opinan que la formación que los estudiantes reciben durante sus años de facultad resulta un factor clave para su selección como contenido de la programación de aula del futuro profesor.

Fieman-Nemser (1983), consideran el desarrollo profesional como un proceso muy amplio que va desde las primeras experiencias vividas como alumnado, hasta el desempeño de manera profesional de la actividad docente. Durante la formación inicial en la facultad, se tienen que articular estrategias que permitan la iniciación al aprendizaje de lo que es esa cultura profesional, vinculando constantemente teoría y práctica.

Autores como Contreras, Ruiz, Zagalaz y Romero (2002) en un artículo publicado en la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, se preguntan ¿cuáles son las causas por las que los alumnos y alumnas eligen la profesión de docente en el área de EF?. Hutchinson (1993), O´Bryant, O´Sullivan y Raudensky (2000) señalan que una de las razones de más peso en esta elección, es la experiencia deportiva exitosa en la infancia y adolescencia,

así como la función de modelo que ejerció su profesorado de EF y sus entrenadores, que incidieron de forma decisiva a la hora de elegir estos estudios. Stroot y Wilianson (1993) y Sánchez Bañuelos et al. (1997), encontraron diferencias respecto a la variable género en la elección de estudios, donde las mujeres estaban más influidas por el profesorado mientras que los hombres lo estaban por los entrenadores.

Los alumnos de la UFPR (Universidad Federal del Paraná en Brasil), participaron en un estudio longitudinal dirigido por Dos Santos et al. (2010), sobre su experiencia y formación recibida tras cursar la asignatura de Juegos de Oposición (Juegos de Lucha). Los participantes consideraron en un 73% que dicha asignatura les ofrecía los recursos necesarios para su futura aplicación en las escuelas, porcentaje que coincide con la creencia de que los Juegos de Oposición son importantes en la formación inicial. Pero esta cifra difiere cuando se les pregunta acerca de la viabilidad y aplicabilidad de los Juegos de Oposición en la escuela, puesto que un 54% manifiesta que no tienen la confianza suficiente para llevarlos a cabo en los centro educativos.

En nuestro país Villamón et al. (2001) presentan un estudio acerca de la presencia de los deportes de lucha en los currículos de las Facultades españolas e INEFs que imparten la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (FCAFD). En él se puso de manifiesto que el judo forma parte integrante como materia troncal, obligatoria y optativa en el currículo de casi la totalidad de los centros.

Las experiencias en la práctica de Juegos de Lucha de los alumnos en su etapa escolar son importantes para su desarrollo integral (Iglesias, Anguera y González, 2006) y para aumentar el acervo motor de los alumnos. En nuestro país, la introducción los Juegos de Lucha en el currículo de educación física se produce en la etapa de educación secundaria a partir de la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006), contrariamente a lo que sucede en otros países de nuestro entorno cultural y geográfico, como es el caso de Alemania, Bélgica, Holanda y Francia entre otros (Theeboom y De Knop, 1999) donde los Juegos de Lucha están introducidos en los currículos escolares desde la década de los noventa, debido al interés por desarrollar las cualidades de dominio personal que aporta la confrontación luctatoria en los Juegos de Lucha. Dada su reciente incorporación al ámbito escolar, se evidencia una gran ausencia de los contenidos de lucha en el currículum escolar, Gutiérrez et al. (2003) señalan que únicamente el 2-6% del alumnado asegura haberlos practicados durante su etapa escolar. En el ámbito universitario sólo el 1,36 % del total de estudiantes universitarios (FCAFD), manifiesta haber recibido clases relacionadas con las actividades luctatorias en su etapa escolar (Villamón et al., 2001).

Las experiencias que viven los alumnos en las clases de EF darán lugar a las valoraciones que, irán conformando actitudes más o menos positivas, que pueden, generar hábitos de práctica físico-deportivos, o por el contrario, rechazo a cualquier forma o actividad física y deportiva (Moreno y Cervelló, 2004). En este sentido, Torre (1997) afirma que las actitudes del alumnado hacia la práctica físico-deportiva son más positivas conforme aumenta la frecuencia de práctica, tanto escolar como extraescolar.

Las experiencias deportivas que ofrecen los profesores dentro de la EF escolar, son aquellas en las que poseen un mayor dominio (Castejón et al., 2001), estas prácticas coinciden con aquellas que han experimentado y sobre las que han adquirido conocimientos durante toda su formación en las diferentes etapas del sistema educativo (Matanin y Collier, 2003). Por ello, Castejón et al. (2004a), afirman que la mayoría de los alumnos/as se encuentran con un filtro, de censura previa, que les impide acceder a ciertos conocimientos. Del mismo modo, Brousse et al. (1999), afirman que, *en la educación física escolar la práctica de un reducido número de deportes, produce una estandarización poco favorable de la completa formación de los alumnos /as, pues disminuye sus experiencias creativas y espontáneas*.

A partir de todo ello, nos fijamos como objetivo de este trabajo el conocer si las experiencias en la práctica de los Juegos de Lucha en estudiantes de la facultad durante su etapa educativa obligatoria en la asignatura de EF escolar y la opinión que tienen respecto a su formación en deportes de lucha durante sus estudios en la facultad, sirven como predictores de la selección Juegos de Lucha en la escuela cuando ejerzan su profesión docente.

2. Diseño de la investigación.

2.1. Objetivos:

Conocer si la existencia de una formación inicial en el ámbito de los Juegos de Lucha de EF facilita la selección la programación de los futuros decentes.

Conocer si la práctica o experiencia previa en la etapa escolar influirá en la elección de los Juegos de Lucha en la programación delos futuros docentes.

2.2. Participantes:

La muestra se compone de los 267 alumnos (228 hombres y 36 mujeres) que durante este curso escolar habían desarrollado sus prácticas en un centro escolar.

2.3. Instrumento:

El cuestionario aplicado para la valoración de la opinión de los futuros docentes en esta investigación fue extraído y traducido del diseñado por el Dr. Dos Santos *"Actitudes hacia los contenidos de deportes de lucha"* (1999) de la Universidad Federal del Paraná (UFPR) en Brasil, para los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte de la Universidad Católica de Valencia (Valencia).

La nomenclatura utilizada por el autor en la encuesta es la de Juegos de Oposición (Dos Santos et al., 2010) por ello en la discusión y conclusiones utilizaremos esta denominación.

El cuestionario consta de tres preguntas abiertas de carácter sociodemográfico: sexo, edad y curso. Y de 11 ítems de pregunta cerrada, con una escala del 1 al 5 donde los participantes indican la intensidad de su acuerdo o desacuerdo con la información. . Y de 11 ítems de pregunta cerrada, con una escala tipo Likert de 1 a 5, siendo 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo). La escala está formada por 3 subescalas que valoran la práctica de juegos de oposición durante la formación académica (primaria, secundaria y universitaria), la formación durante las mismas etapas y también la elección de juegos de oposición como contenidos a impartir en su futura etapa docente.

Los coeficientes alfa de Cronbach para la escala y las tres subescalas han demostrado una consistencia interna aceptable: para la escala completa se han encontrado coeficientes alfa de Cronbach de 0,78. Y para las tres subescalas práctica y formación en juegos de oposición, y elección de juegos de oposición se han encontrado coeficientes alfa de Cronbach de 0,61; 0,78 y 0,75, respectivamente (Nunnaly y Bernstein, 1994).

2.4 Análisis estadístico:

El análisis estadístico se realizó utilizando el programa SPSS 17.0 con licencia de la Universidad Católica de Valencia. Se realizó un análisis de regresión para estudiar la capacidad predictiva de la práctica y formación de los estudiantes durante su educación sobre la elección de contenidos de juegos de oposición en su futuro docente ($p<0,01$).

3. Resultados.

Los resultados del análisis de regresión muestran que la formación en juegos de oposición durante las educación de los futuros docentes explica el 46,8% de la varianza de la

elección de los juegos de oposición (F = 68,4; p = 0,01). En la misma línea, la práctica de juegos de oposición en el ámbito académico durante las etapas de su educación explica el 22,4% de la varianza de la elección de los juegos de oposición (F = 47,4; p = 0,01). Finalmente, de manera conjunta, formación y práctica explican el 49,5 % de la varianza de la elección de juegos de oposición (F = 20,2; p = 0,01).

4. Discusión.

Consideramos que la introducción de los Juegos de Lucha en la EF escolar debe incrementarse, como una experiencia práctica diferente, además de una ampliación de la formación de los futuros profesores.

Como Robles (2008) pensamos que existen una serie de razones a la hora de elegir los Juegos de Lucha, pero en esta investigación hemos querido fijarnos en dos variables que influyen en el futuro profesorado de EF: la formación académica, y las experiencias y prácticas durante su etapa escolar. De acuerdo con autores como Brousse et al. (1999), Brown y Johnson, (2000) y Molina y Castarlenas (2002) ambas variables pueden predecir la futura selección de los Juegos de Oposición en las programaciones de los docentes de EF.

Para poder incidir positivamente en la formación inicial en la facultad, se deben implementar diferentes estrategias en las que existan experiencias teóricas y prácticas (Fieman-Nemser, 1983) asegurando un mayor dominio sobre las actividades luctatorias (Castejón et al., 2001), ofreciendo a los alumnos en etapa secundaria una práctica deportiva de calidad y variada (Brousse et al., 1999; Castejón et al., 2004a) para ampliar la posibilidad de practica durante la etapa escolar.

Existe la concepción restringida del futuro profesorado que tan sólo están preparados para los contenidos relacionados con los deportes colectivos e individuales pero no los Juegos y deportes de lucha, lo que no es extraño ya que han sido los únicos que han tenido ocasión de trabajar durante su etapa educativa y formativa (Matanin y Collier, 2003), de tal manera que se produce un círculo vicioso por el cual las experiencias prácticas adquiridas en la escuela conforma los conocimientos y habilidades generales y específicas previas que más adelante llevan hasta la formación inicial y en muchos casos no pueden modificar, reproduciendo de nuevo el esquema primitivo que apunta dichos contenidos como hegemónicos, a la vez que ignora los relacionados con las habilidades luctatorias (Castejón et al. ,2004a).

No pretendemos responsabilizar a los futuros docentes por no aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos en su formación, puesto que en la mayoría de los casos es su primera experiencia con los deportes de lucha es en la facultad y en tan poco tiempo no existe suficiente seguridad para que estos docentes lo apliquen en el ámbito escolar (Santos et al., 2010).

5. Conclusiones.

- La práctica y formación de Juegos de Oposición en la etapa escolar predicen positivamente la futura elección de estas actividades luctatorias en las programaciones de aula de los profesores. Estas experiencias en las clases de EF van a ampliar los hábitos de práctica físico-deportivos y puede servir como orientador para la práctica de un deporte de lucha en los horarios extraescolares de los alumnos.

- La selección de asignaturas y materias relacionadas con los Juegos de Oposición y lucha dentro de la formación inicial de los futuros docentes de EF predice positivamente la futura elección de estas actividades luctatorias en las programaciones de aula de los profesores. Ofreciendo mayor variedad de experiencias motrices de los futuros docentes para que puedan aportar una mejora de la calidad de la enseñanza, por ello, la etapa de formación inicial juega un papel trascendental, permitiendo que el futuro profesor adquiera unas

competencias educativas que le doten de un conocimiento profesional orientado a mejorar la calidad de la educación

Referencias bibliograficas.

BROWN, D. Y JOHNSON, A. (2000). The Social Practice of Self- Defense Martial Arts: Aplications for Physical Education. *Quest,* 52, 246-259.

BROUSSE, M., VILLAMÓN, M., Y MOLINA, J.P. (1999). El Judo en el contexto escolar. En Villamón M. (Dir) *Introducción al Judo*. Barcelona: Ed. Hispano Europea, 183-199.

CARRATALÁ, V. Y CARRATALÁ, E. (1999). El Judo y la socialización deportiva. En M. Villamón M. (Dir.) *Introducción al Judo*. Barcelona: Ed Hispano Europea.171-182.

CASTARLENAS, J.L. (1990). Deportes de combate y lucha: Aproximación conceptual y pedagógica*. Revista Apunts: Educación Física y Deportes,* 19, 21-28.

CASTEJÓN, F. J. (2001). *Iniciación deportiva. Aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Pila Teleña, 123-133.

CASTEJÓN, F. J. (2004a). Una aproximación a la utilización del deporte en la educación. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 7,77. Extraído el 7 de julio de 2011 desde www.efdeportes.com. http://www.efdeportes.com/efd77/deporte.htm

CONTRERAS, O., RUIZ, L., ZAGALAZ, M.L. Y ROMERO, S. (2002). Creencias en la Formación del Profesorado de Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45, 131-149.

DOS SANTOS, S.L.C., OLIVEIRA, R., RUIZ, L., DE OLIVEIRA, S.R., Y LANGA, M. (2011). Juegos de oposición: nuevas metodologías para la enseñanza de deportes de combate. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte,* 7 (Suppl.), 45-62*.* Extraído el 23 de diciembre de 2011 desde http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/index.

FEIMAN-NEMSER, S. (1983). Learning to teach. En Shulman, L. y Sykes, G. (Eds.) *Handbook of teaching and policy*. New York: Longman, 150-170.

GONZÁLEZ, C., ANGUERA, B. E IGLESIAS, X. (2007). Valores en guardia. *Revista Apunts: Educación Física y Deportes*, 87, 35-53.

GUTIÉRREZ, C., ESPARTERO, J., VILLAMÓN, M., Y PACHO, J.C. (2003). "Representaciones sobre el judo en el alumnado del curso de complementos de formación en ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad de León", CD-ROM del *IX Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el deporte* "Perspectiva Latina", León. 693-701.

HUTCHINSON, G. (1993). Prospective teacher´s perspectives on teaching Physical Education: an interview study on the recruiment phase of teacher socialization. *Journal of teaching in Physical Education*, 5, 113-135.

Ley Orgánica de Educación (2006) 2/2006 de 3 de mayo, BOE nº 106 de 4/5/2006, 17158-17207.

NUNNALY, J.L. Y BERNSTEIN, I.H. (1994). *Pschicotecnic Theory* (3º ed.) New York: McGrawn-Hill.

MATANIN, M. Y COLLIER, C. (2003). Longitudinal analysis of preservice teachers´beliefs about teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 153-168.

MOLINA, J. P. Y CASTARLENAS, J.Ll. (2002). Bases de una propuesta para la enseñanza del judo en el contexto escolar. En J.L. Castarlenas y J.P. Molina (coords.), *El Judo en la Educación Física. Unidades didácticas.* Barcelona: Hispano Europea, 29-44.

MORENO, J. A. Y CERVELLÓ, E. (2004). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362.

O´BRYANT, C.P., O´SULLIVAN, M. Y RAUDENSKY, J. (2000). Socialization of prospective Physical Education Teachers: The Story of New Blood. *Sport, education and society*, 5, 75-90.

OLIVERA, J. GARCÍA-FOJEDA, A. Y CASTARLENAS, J.L. (1988). Del juego luctatorio a los deportes de combate. En VVAA *Programas y contenidos de la educación físico-deportiva en BUP y FP*. Barcelona: Paidotribo, 429-455.

ROBLES, J. (2008). Causas de la escasa presencia de los deportes de lucha con agarre en las clases de Educación Física en la ESO. Propuesta de aplicación. *En Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 14, 43-47.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. Y cols. (1997). Actitudes de los estudiantes de tercero de BUP frente a la EF dentro del contexto global del Plan de Estudios de la Enseñanza Media. Nuevas perspectivas didácticas y educativas de la EF. *Revista Investigaciones en Ciencias del Deporte*, 14, 30-50.

SALINAS, F., MIRANDA, Mª T. Y VIVIANA, J. (2006). ¿Hacia dónde orientan los profesores de E.F. en su formación inicial sus planificaciones? Comparación entre las facultades de España y Galicia. *Revista educación física. Renovar la teoría y la práctica,* 101, 5-14.

SIMON, W.J. (1997) Las actividades de lucha en el diseño curricular. En VVAA, *El judo y las Ciencias de la Educación Física y el deporte*. Vitoria: IVEF. 43-56.

STROOT, S. Y WILIAMSOM, K. (1993). Issues and themes of socialization into Physical Education. *Journal of teaching in Physical Education*, 12, 90-120.

THEEBOOM, M. Y DE KNOP, P. (1999). Asian Martial Arts and Approaches of Instruction in Physical Education. European Journal of Physical Education, 4, 2, 146-161.

TORRE, E. (1997) La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de Enseñanzas Medias. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Granada.

TORRES, G. (1989). Actividades de lucha. Caracterización. En *Revista Apunts* nº 18. Barcelona: Ed: Generalitat De Catalunya. 71-74

VILLAMÓN, M., ESPARTERO, J. Y GUTIÉRREZ, C. (2001). Judo in the new spanish Higher Education Degrees. En *The 2nd IJF World Judo Conference,* Munich, 24 July. Extraído el 21 de enero de 2009 desde http://www.ijf.org/htmls_main.html/

VILLAMÓN, M., GUTIÉRREZ, C., ESPARTERO, J. Y MOLINA, J. P. (2005). La práctica de los deportes de lucha: un estudio preliminar sobre la experiencia previa de los estudiantes de la licenciatura en ciencias de la actividad física y el deporte. *Revista Apunts: Educación Física y Deportes*, 79, 13-19.

PREDICCIÓN DEL COMPROMISO DEPORTIVO EN EL DEPORTE ESCOLAR

David Sánchez Oliva.*Unitat d'Informació i Investigació Social i Sanitària (UISYS)*

Pedro Antonio Sánchez Miguel. *Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura*

Francisco Miguel Leo Marcos. *Unitat d'Informació i Investigació Social i Sanitària (UISYS)*

Diana Amado Alonso. *Unitat d'Informació i Investigació Social i Sanitària (UISYS)*

Inmaculada González Ponce. *Unitat d'Informació i Investigació Social i Sanitària (UISYS)*

José María López Chamorro. *Unitat d'Informació i Investigació Social i Sanitària (UISYS)*

Resumen.

Desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación, el presente trabajo tiene como objetivo conocer los procesos motivacionales que pueden mediar en el compromiso deportivo en jóvenes deportistas. Para ello, la muestra estaba formada por 958 deportistas de género masculino y femenino, practicantes de los deportes de fútbol, baloncesto, balonmano y voleibol. Los participantes rellenaron diversos cuestionarios encaminados a valorar la percepción del clima motivacional, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca y el compromiso deportivo. El análisis de los resultados destacó el modelo de la motivación como un marco adecuado para explicar los antecedentes motivacionales del compromiso deportivo, destacando la influencia que el clima motivacional tiene sobre la motivación intrínseca a través de las necesidades psicológicas básicas y la relación que dicha regulación motivacional tiene sobre el compromiso en deportes colectivos.

Palabras clave: autodeterminación, motivación, compromiso, deportes colectivos.

Abstract.

Based on Self-Determination Theory, this work aims to know motivational processes that may intermediate in sport commitment in young participants. Hence, the sample was formed by 958 male and female athletes, belonged to football, basketball, handball and volleyball teams. Individuals filled several questinnaires led to assess perception of motivational climate, satisfaction of the three psychological needs, intrinsic motivation and sport commitment. Results` analysis showed motivation`s model as an adequate framework to explain motivational antecedents of sport commitment, emphasizing the influence that motivational climate had on intrinsic motivation through basic psychological needs, and the relationship of this regulation on sport commitment in team sports.

Keywords: Self-determination, motivation, commitment, team sports.

Introducción.

Uno de los principales objetivos que debe perseguir el deporte escolar en la actualidad es fomentar la práctica deportiva extraescolar y generar un compromiso hacia ella (Sánchez-

Miguel, 2010). En este sentido, muchos autores se han interesado por determinar qué variables pueden evitar o retrasar el abandono deportivo, concluyendo que el compromiso deportivo puede considerarse como un buen elemento para la prevención de este cese en la práctica deportiva (Cecchini, González y Montero, 2007).

En este sentido, Scanlan, Carpenter, Schmidt, Simmons y Keeler (1993) describieron el compromiso deportivo como una disposición psicológica que representa el deseo y la decisión de seguir participando en el deporte. Éste viene determinado por el grado de diversión que obtiene el deportista de la participación deportiva, las inversiones personales, las oportunidades de implicación y las coacciones sociales, además de la influencia de las alternativas de implicación y el constructo de apoyo social (Scanlan, Russell, Beals y Scanlan, 2003).

Teniendo en cuenta esto, conocer los procesos motivacionales que pueden desencadenar este deseo por seguir practicando puede suponer un avance importante en el conocimiento de un tópico tan importante como es análisis del compromiso deportivo. Para analizar estos procesos motivacionales, una línea creciente de estudios han utilizado la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000), la cual ha sido aplicada satisfactoriamente en diferentes contextos (Ntoumanis y Standage, 2009; Ntoumanis, Barkoukis, y Thøgersen-Ntoumani, 2009). Esta teoría se encuadra dentro del paradigma socio-cognitivo, y trata de explicar el comportamiento humano a través de los motivos que conducen a las personas a participar en una determinada actividad (Deci y Ryan, 2011).

Dentro de la Teoría de la Autodeterminación, existe una línea creciente de estudios que se apoyan en el modelo planteado por Vallerand (2007) para explicar la motivación humana en diferentes contextos (Álvarez, Balaguer, Castillo, y Duda, 2009; Ntoumanis y Standage, 2009; Zhang, Solmon, Kosma, Carson, Xiangli, y Gu, 2011). Este modelo expone la existencia de una serie de factores sociales relacionados con el entrenador que determinan el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los jugadores (autonomía, competencia y relaciones sociales), variables que actúan como mediadores entre dichos factores sociales y el tipo de motivación mostrada (intrínseca, extrínseca y desmotivación). Por último, el modelo establece que la regulación motivacional provocará la aparición de diferentes consecuencias comportamentales, cognitivas y afectivas (Vallerand, 2007).

En este sentido, numerosos estudios han aplicado el modelo expuesto por Vallerand (2007) en el contexto deportivo, analizando la incidencia del clima motivacional sobre el tipo de motivación a través de las necesidades psicológicas básicas, y valorando la influencia que esta regulación motivacional puede tener sobre determinadas consecuencias cognitivas.

Concretamente, diversos estudios han valorado la influencia que el clima motivacional tiene sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, mostrando cómo el clima que implica a la tarea predecía positivamente la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relaciones sociales (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre, y Moreno, 2011; Lukwu y Guzmán, 2011; Reinboth y Duda, 2006; Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez-Miguel, Amado, García-Calvo, 2011; Standage, Duda y Pensgaard, 2005). Sin embargo, existen más discrepancias en la relación existente entre el clima motivacional que implica al ego y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Por ejemplo, en el estudio realizado por Almagro y cols. (2011) comprobaron cómo el clima que implica al ego predecía positiva y significativamente la percepción de competencia y autonomía, no ocurriendo así en el caso de las relaciones sociales. Por el contrario, en el trabajo realizado por Sánchez-Oliva y cols. (2011), el clima que implica al ego se relacionó positiva y significativamente con la percepción de autonomía, mientras que en el estudio de Reinboth y Duda (2006) se comprobó cómo el clima que implica al ego se relacionó negativamente con la percepción de relaciones sociales, mientras que registró relaciones destacable con el resto de mediadores.

Del mismo modo, varios estudios han valorado la influencia que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas tienen sobre los el tipo de motivación en el contexto deportivo, poniendo de manifiesto cómo los tres mediadores psicológicos predicen positivamente la motivación autodeterminada. No obstante existen algunas diferencias en el nivel de significatividad mostrado por cada mediador. Por ejemplo, en el estudio desarrollado

por Blanchard, Amiot, Perreault, Vallerand y Provencher (2009) solamente la percepción de autonomía predijo significativamente la motivación autodeterminada. Asimismo, Amorose, Anderson-Butcher, Flesch y Klinefelter (2005), empleando a 306 deportistas, comprobaron cómo la percepción de autonomía y competencia predecían positivamente la motivación autodeterminada, mientras que la percepción de relaciones sociales no se mostró como predictor. Por el contrario, en el estudio desarrollado Almagro y cols. (2011) comprobaron cómo los tres mediadores predecían positivamente la motivación intrínseca, pero solamente la percepción de competencia logró valores significativos.

Sin embargo, existen menos estudios que hayan valorar la capacidad de predicción que el tipo de motivación puede tener sobre el compromiso deportivo. De esta forma, destaca el estudio desarrollado por Garcia-Mas, Palou, Gili, Ponseti, Borras, Vidal, Cruz, Torregrosa, Villamarín, y Sousa (2010) desarrollaron un estudio con jugadores de fútbol en el que comprobaron la incidencia del tipo de motivación sobre el compromiso de los participantes. En sus resultados, estos autores comprobaron cómo la motivación intrínseca predecía positiva y significativamente el compromiso deportivo, mientras que en el caso de la desmotivación la predicción era negativa. En la misma línea, Lukwu y Guzmán (2011) desarrollaron un modelo de ecuaciones estructurales tomando como muestra jugadores de balonmano, en el que pudieron comprobar cómo los mayores niveles de autodeterminación predecían positivamente el compromiso deportivo, aunque sin llegar a lograr valores significativos (^{2} = 16). Por el contrario, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva, Amado y Cuevas (2010) realizaron un análisis de regresión lineal del compromiso deportivo, introduciendo como variables predictoras las tres necesidades psicológicas básicas y los cinco tipos de motivación. Tras el análisis de sus resultados, estos autores destacaron los tres mediadores y la regulación introyectada como variables predictoras del compromiso, mientras que la motivación intrínseca no obtuvo capacidad de predicción.

Así pues, el objetivo principal del presente estudio es, tomando como base el modelo de la motivación de Vallerand (2007), analizar los procesos motivacionales que pueden desencadenar el compromiso deportivo en el deporte escolar, valorando la influencia que el clima motivacional tiene sobre las necesidades psicológicas básicas, la relación entre éstas y la motivación intrínseca, y por último, la capacidad de predicción que esta regulación motivacional tiene sobre el compromiso deportivo. En base esto, la hipótesis del presente trabajo afirma que el modelo testado se ajustará correctamente para explicar los antecedentes del compromiso deportivo en una muestra formada por jóvenes deportistas.

Método.

Participantes

La muestra de este estudio estaba formada por 958 jóvenes de género masculino (*N* = 732) y femenino (*N* = 226), pertenecientes a una población de deportistas extremeños con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años (*M* = 13.42; *DT* = 1.32), practicantes de los deportes colectivos de baloncesto (*N* = 182), balonmano (*N* = 68), fútbol (*N* = 590) y voleibol (*N* = 118). Todos los individuos estaban implicados en la participación de los JUDEX (Juegos Deportivos Extremeños), por lo que poseían una ficha federativa para consultar todos sus datos. Todos ellos fueron seleccionados a través de un procedimiento de casos por muestreo aleatorio por conglomerados.

Instrumentos

Clima motivacional de los entrenadores. Se utilizó la adaptación al castellano del Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMSCQ-2: Newton y cols., 2000). Nos

hemos centrado en los factores de segundo orden, como son el clima que implica al rendimiento o ego (ej.: El entrenador motiva a los jugadores cuando juegan mejor que sus compañeros) y el clima que implica al aprendizaje o tarea (ej.: El entrenador favorece que los jugadores se ayuden unos a otros en los entrenamientos y partidos).

Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Para analizar estas variables, se emplearon las aportaciones de estudios realizados previamente (Reinboth y Duda, 2006; Standage, Duda y Ntoumanis 2003; Sarrazin, Vallerand, Pelletier, Guillet y Cury, 2002), para adaptar al castellano los instrumentos utilizados y desarrollar la Escala de Mediadores Motivacionales (EMM: García-Calvo, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva y Gómez-Corrales, 2011). Este instrumento consta de 18 ítems que fueron agrupados en 3 factores: percepción de autonomía (6 ítems, ej.: "Cuando hago deporte, me siento libre de poder expresar mis ideas y mis opiniones"), percepción de competencia (6 ítems, ej.: "Estoy satisfecho de mi rendimiento en el deporte") y percepción de relaciones sociales (6 ítems, ej.: "Algunos de mis mejores amigos forman parte de este equipo").

Teniendo en cuenta que el instrumento no había sido validado previamente en población española, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio. Para ello se utilizó una muestra de 1897 jugadores de fútbol, baloncesto, balonmano y voleibol, con edades comprendidas entre 11 y 16 años (*M* = 12.37, *SD* = 1.48). Se obtuvieron unos índices de ajuste aceptables: Ç2= 309.32, p = .00; *Ç2/g.l.* = 4.18; *CFI* = .94; *IFI* = .93; *TLI* = .92; *RMSEA* = .05; *SRMR* = .03. En cuanto a la consistencia interna, se obtuvieron valores alpha de Cronbach de .72 en la autonomía, .79 en la competencia y .76 en las relaciones sociales. En nuestro estudio, se refrendó la estructura obtenida en dicho análisis, obteniendo valores alfa de Cronbach de .64 para la autonomía, .80 para la competencia y .78 para las relaciones sociales.

Motivación Intrínseca. Se utilizó el factor Motivación Intrínseca de la Escala de Motivación en el Deporte (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière y Blais, 1995), traducida al castellano por Núñez, Martín-Albo, Navarro y González (2006). Dicho instrumento consta de una frase introductoria ("*Yo practico deporte*…"), continuada por 28 ítems que miden las distintos motivos de práctica. En el presente estudio, la motivación intrínseca está compuesta por 13 ítems, (ej.: "Por la satisfacción que siento al aprender técnicas nuevas que nunca había realizado").

Compromiso en el deporte. Se ha utilizado el factor compromiso de la versión adaptada al castellano del Sport Commitment Questionnaire (SCQ: Scanlan et al., 1993), compuesto por 6 ítems (Ej.: Estoy decidido a seguir practicando este deporte la próxima temporada).

El formato de respuesta de cada una de las variables era una escala tipo Likert en la que cada ítem tenía un rango de respuesta de 1 a 5. El 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y el 5 a totalmente de acuerdo con la formulación de la pregunta.

Análisis de los datos

Se calcularon los estadísticos descriptivos de las variables analizadas a través del software SPSS. Posteriormente, se utilizó un modelo de ecuaciones estructurales para analizar las diferentes relaciones entre las variables, utilizando el método de estimación por máxima verosimilitud a través del Sofwarre Amos 5.0. Inicialmente, se calculó el valor de la medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), obteniendo un valor excelente (.93) tal y como apunta Kaiser (1974), y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa (p <.01), lo que indicaba la adecuación de los datos. Se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y el contraste de Shapiro-Wilk, obteniendo en todos los casos valores adecuados (p < .05).

Teniendo en cuenta que el valor de $Ç^2$ es muy sensible a pequeñas desviaciones del modelo hipotetizado cuando se trabaja con grandes muestras (Jöreskog y Sörbom, 1993), se utilizaron los siguientes índices para evaluar el ajuste del modelo: *X^2 (Chi-Square and his significance), X^2/gl (Chi-Square / degrees of freedom), CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tuker-Lewis Index) y RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation).* En el caso del $Ç^2$/gl, se consideran aceptables valores inferiores a 5 (Bentler, 1989), mientras que Hu y Bentler (1995)

consideran valores aceptables del *CFI* y el T*LI* superiores a .90, considerándose excelentes valores superiores a .95. Por último, el modelo será considerado con buen ajuste si el SRMR es inferior a .08 y el RMSEA inferior a .06 (Browne y Cudeck, 1993).

Resultados.

Análisis Descriptivo

En la Tabla 1, aparecen recogidos los descriptivos de cada una de las variables del estudio. En cuanto a la percepción del clima motivacional, el clima que implica a la tarea obtuvo una media alta, mientras que la percepción del clima del clima motivacional que implica al ego alcanza una puntuación baja. En lo que a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se refiere, la percepción de relaciones sociales registró la puntuación más alta, mientras que la satisfacción de las necesidades de autonomía y competencia mostraron puntuaciones medias. Asimismo, tanto la motivación intrínseca como el compromiso registraron puntuaciones medias altas, con valores superiores a 4.

Tabla 1.
Estadísticos Descriptivos.

	M	DT	±
Clima Tarea	4.30	.84	.86
Clima Ego	2.23	.99	.83
Autonomía	3.96	.86	.65
Competencia	3.94	.78	.79
Relaciones Sociales	4.13	.64	.76
Motivación Intrínseca	4.16	.73	.84
Compromiso	4.39	.69	.72

Modelo de Ecuaciones Estructurales

Se realizó un modelo de ecuaciones estructurales, utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud y el procedimiento bootstrapping, ya que el coeficiente de Mardia fue elevado (144.41), lo que indicaba que los resultados de las estimaciones eran robustos, y por lo tanto, no se veían afectados por la falta de normalidad multivariada (Byrne, 2001).

Para ello, se siguió la propuesta del Modelo Jerárquico de la Motivación (Vallerand, 2001), incluyendo el clima motivacional percibido por los jugadores como factor social, las necesidades psicológicas básicas como mediadores, la motivación intrínseca y el compromiso hacia la práctica deportiva como consecuencia.

Asimismo, en todas las variables se utilizaron como variables observadas las respuestas a los ítems de los diferentes cuestionarios, agrupando dos variables observadas en cada variable latente (a excepción del clima motivacional, donde se agrupa en tres variables), con el objetivo de reducir el número de factores incluidos en el modelo.

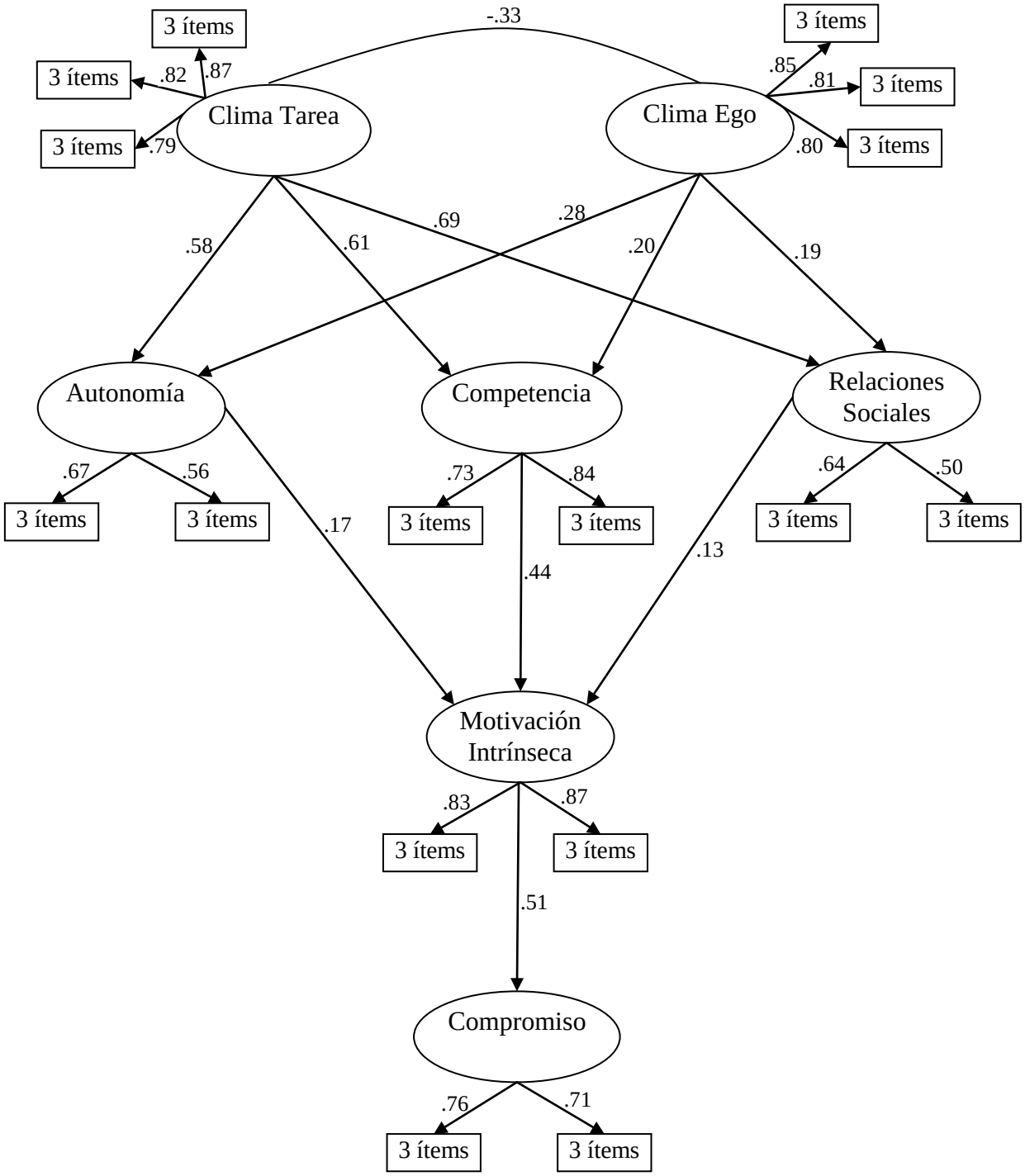


Figura 1.
Modelo de Ecuaciones Estructurales.

De esta forma, el modelo trataba de comprobar la capacidad de predicción que los dos tipos de clima motivacionales (tarea y ego) tenían sobre las tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relaciones sociales). Igualmente, el modelo constató la predicción de los tres mediadores sobre la motivación intrínseca, así como la predicción que esta variable tenía sobre el compromiso deportivo.

Los resultados del modelo reflejaron los siguientes índices de ajuste: $Ç^2$ = 633.93; *g.l.* = 93: *p* = .00; $Ç^2$/*g.l.* = 6.82; *CFI*= .91; *TLI* = .90; *RMSEA* = .07. Como se puede apreciar, los índices obtenidos por el modelo son adecuados, ya que los índices *CFI* y *TLI* son superiores a .90, y el índice *RMSEA* es inferior a .08.

Discusión.

A través del presente trabajo se pretendió explicar los procesos motivacionales que pueden repercutir en el compromiso mostrado por jóvenes jugadores de fútbol, baloncesto, balonmano y voleibol. Para ello, nos hemos basado en el modelo de la motivación de Vallerand (2007), a través del cual se pretende conocer la influencia de los factores sociales relacionados con el entrenador (clima motivacional) sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relaciones sociales), y comprobar el efecto mediador que estas variables tienen entre los factores sociales y la motivación intrínseca. Finalmente, se comprueba la capacidad de predicción que la motivación intrínseca posee sobre el compromiso deportivo mostrado por los participantes en el estudio.

A tenor de los resultados obtenidos, el modelo testado se ha ajustado correctamente con una muestra de adolescentes pertenecientes a deportes colectivos. Concretamente, el modelo indica cómo el clima que implica a la tarea predice positivamente la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas. Estos resultados son consistentes con otros estudios realizados anteriormente (Almagro y cols., 2011; Lukwu y Guzmán, 2011; Reinboth y Duda, 2006; Sánchez-Oliva y cols., 2011), evidenciando la enorme relevancia que tiene por parte del entrenador el promover en sus sesiones de entrenamiento tareas en las que se fomente la percepción de competencia en base a criterios personales y no en comparación con otros, donde se ceda igualdad de oportunidades entre todos los jugadores y se creen unas buenas relaciones sociales entre los miembros del grupo, todo ello con el objetivo de promover un clima motivacional que implique a la tarea.

En cuanto al clima motivacional que implica al ego, esta variable predijo positivamente las tres necesidades psicológicas básicas, pero en ninguno de los casos se registraron valores significativos. Estos resultados no coinciden con los encontrados por Almagro y cols. (2011), en los que comprobaron cómo el clima que implica al ego predecía positivamente la percepción competencia y autonomía, así como los encontrados por Sánchez-Oliva y cols. (2011), donde encontraron relaciones positivas entre el clima que implica al ego y la percepción de autonomía. Del mismo modo, Reinboth y Duda (2006) encontraron resultados contrapuestos a los hallados en el presente estudio, ya que destacaron el clima motivacional que implica al ego como predictor negativo de la percepción de relaciones sociales.

Teniendo en cuenta esto, existe unanimidad en la relación existente entre el clima que implica a la tarea y los mediadores psicológicos, destacándose cómo el hecho de fomentar un clima motivacional que fomente el aprendizaje favorecerá la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales. Sin embargo, no está tan claro la relación existente entre el clima que implica al ego y las necesidades psicológicas básicas, resultando necesarios más estudios que constaten la capacidad de predicción que este clima motivacional posee sobre los mediadores psicológicos.

Del mismo modo, el modelo de ecuaciones estructurales mostró cómo las tres necesidades psicológicas básicas predecían positivamente la motivación intrínseca, obteniendo valores significativos solamente la percepción de competencia. En este sentido, los resultados obtenidos van en la misma línea que otros trabajos anteriores, en los que se comprobó la importancia por parte del entrenador de fomentar la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales en sus jugadores, con el objetivo de conseguir motivos de práctica intrínsecos a la propia actividad. Sin embargo, conviene comparar con otros estudios la capacidad de predicción obtenida en los tres mediadores. De esta forma, los resultados de este estudio coinciden plenamente con los obtenidos por Almagro y cols. (2011), en los que solamente la percepción de competencia predijo positivamente la motivación

intrínseca, mientras que solamente coinciden parcialmente con los hallados por Amorose y cols. (2005), ya que estos autores destacaron la percepción de competencia y autonomía como predictores significativos del compromiso deportivo. Sin embargo, los resultados no van en la misma línea que los ofrecidos por Blanchard y cols. (2009), en los que se destacó la percepción de autonomía como único predictor del compromiso deportivo.

Por último, los resultados destacaron la capacidad predictiva que la motivación intrínseca poseía sobre el compromiso deportivo, siendo de signo positivo. Estos resultados son consistentes con los hallazgos encontrados en otros estudios, en los que se comprobó cómo los jugadores que practicaban deporte por motivos intrínsecos a la propia actividad, como pueden ser la diversión, el placer o la satisfacción personal, son los que muestran un mayor compromiso hacia la práctica deportiva.

Como principal conclusión, se ha podido comprobar la idoneidad del modelo de la motivación de Vallerand (2007) para explicar los antecedentes motivacionales que determinan el compromiso de los jóvenes jugadores de los cuatro deportes colectivas más practicados: fútbol, baloncesto, balonmano y voleibol.

En cuanto a las prospectivas de futuro, en futuras investigaciones sería interesante introducir constructos pertenecientes a la Teoría de la Autodeterminación para valorar los factores sociales que pueden determinar la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales. De esta forma, sería muy enriquecedor realizar estudios que analicen la percepción que los jugadores tienen sobre el apoyo que el entrenador ofrece sobre la autonomía, la competencia y las relaciones sociales, valorando la capacidad de predicción que estas variables tienen sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

Con respecto a las limitaciones del estudio, es conveniente destacar que en el presente estudio solamente se valora la percepción que los jugadores tienen acerca del compromiso hacia el deporte. En este sentido, sería recomendable constatar estos datos con otro tipo de estudios longitudinales en el que se constate este deseo de seguir practicando.

Referencias.

ALMAGRO, B. J., SAÉNZ-LÓPEZ, P., GONZÁLEZ-CUTRE., D., Y MORENO-MURCIA, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, *25*(7), 250-265.

ÁLVAREZ, M. S., BALAGUER, I., CASTILLO, I., Y DUDA, J. L. (2009). Coach Autonomy Support and Quality of Sport Engagement in Young Soccer Players. *The Spanish Journal of Psychology*, *12*, 138-148.

AMOROSE, A. J., ANDERSON-BUTCHER, D., FLESCH, S., Y KLINEFELTER, L. (2005). Perceived motivational climate and self-determined motivation in male and female high school athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 76*, 96-97.

BLANCHARD, C. M., AMIOT, C. E., PERREAULT, S., VALLERAND, R. J., Y PROVENCHER, P. (2009). Cohesiveness, coach‘s interpersonal style and psychological needs: Their effects on selfdetermination and athletes‘ subjective well-being. *Psychology of Sport and Exercise*, *10,* 545-551.

CECCHINI, J. A., GONZÁLEZ C., Y MONTERO, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, *19*, 57-64.

DECI, E. L., Y RYAN, R. M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.

DECI, E. L., Y RYAN, R. M. (2011). Self-Determination Theory. En P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski y E. T. Higgins (Eds), *Handbook of Theories of Social Psychology, Volumen one* (pp 416-437). London, CA: Sage.

GARCÍA-CALVO, T., SÁNCHEZ-MIGUEL, P. A., LEO, F. M., SÁNCHEZ-OLIVA, D., Y GÓMEZ-CORRALES, F. R. (2011). *Análisis psicométrico de la Escala de Mediadores Motivacionales (EMM)*. Manuscrito en revisión.

GARCIA-MAS, A., PALOU, P., GILI, M., PONSETI, X., BORRAS, P. A., VIDAL, J., CRUZ, J., TORREGROSA, M., VILLAMARÍN, F., Y SOUSA, C. (2010). Commitment, Enjoyment and Motivation in Young Soccer Competitive Players. *The Spanish Journal of Psychology*, *13*(2), 609-616.

JÖRESKOG, K. G., Y SÖRBOM, D. (1993). *LISREL 8*. Chicago: Scientific Software Inc.

KAISER, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrica, 39*, 31-36.

LUKWU, R. M., Y GUZMÁN, J. F. (2011). Sport commitment and adherence: A social-cognitive analysis. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, *25*(7), 277-286.

NTOUMANIS, N., BARKOUKIS, V., Y THØGERSEN-NTOUMANI, E. C. (2009). Developmental trajectories of motivation in physical education: course, demographic differences and antecedents. *Journal of Educational Psychology, 101,* 717-728.

NTOUMANIS, N., Y STANDAGE, M. (2009). Motivation in physical education classes: A selfdetermination theory perspective. *Theory and Research in Education, 7*, 194-202.

NÚÑEZ, J. L., MARTÍN-ALBO, J., NAVARRO, J. G., Y GONZÁLEZ, V. M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills, 102*, 919-930.

PELLETIER, L. G., FORTIER, M. S., VALLERAND, R. J., TUSON, K. M., BRIÈRE, N. M., Y BLAIS, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *17,* 35-53.

REINBOTH, M., Y DUDA, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise, 7*(3), 269-286.

RYAN, R. M., Y DECI, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist, 55*, 68-78.

SÁNCHEZ-MIGUEL, P. A. (2010). *Estudio del abandono deportivo en escolares extremeños*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.

SÁNCHEZ-OLIVA, D., LEO, F. M., SÁNCHEZ-MIGUEL, P. A., AMADO, D., Y GARCÍA-CALVO, T. (2010). Relación del clima motivacional creado por el entrenador con la motivación autodeterminada y la implicación hacia la práctica deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 20*(6), 177-195.

SÁNCHEZ-MIGUEL, P. A., LEO, F. M., SÁNCHEZ-OLIVA, D., AMADO, D., Y CUEVAS, R. (2010). *Relación entre la motivación autodeterminada y el compromiso deportivo en practicantes de deportes colectivos.* Comunicación presentada en el VI congreso internacional de la asociación española de ciencias del deporte, Elche (España).

SARRAZIN, P., VALLERAND, R., GUILLET, E., PELLETIER, L., Y CURY, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, *32*, 395-418.

SCANLAN, T.K., CARPENTER, P.J., SCHMIDT, G.W., SIMMONS, J.P., Y KEELER, B. (1993). An Introduction to the Sport Commitment Model. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 15* (1), 1-15.

SCANLAN, T.K., RUSSELL, D.G., BEALS, K.P., Y SCANLAN, L.A. (2003). Project on Athlete Commitment (PEAK): a direct test and expansion of the sport commitment model with elite amateur sportsmen. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 25*, 124-135.

STANDAGE, M., DUDA, J. L., Y NTOUMANIS, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of educational psychology, 95*(1), 97-110.

STANDAGE, M., DUDA, J. L., Y PENSGAARD, A. M. (2005). The Effect of Competitive Outcome and Task-Involving, Ego-Involving, and Cooperative Structures on the Psychological Well-Being of Individuals Engaged in a Co-Ordination Task: A Self- Determination Approach. *Motivation and Emotion, 29*(1), 41-68.

VALLERAND, R. J. (2007). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Physical Activity. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport Psychology* (3ª ed., pp. 59-83). New York: Wiley.

ZHANG, T., SOLMON, M. A., KOSMA, M., CARSON, R. L., Y GU, X. (2011). Need Support, Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Physical Activity Participation among Middle School Students. *Journal of teaching in physical education, 30*(1), 51-68.

LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO Y SU INCIDENCIA SOBRE LA PERSISTENCIA EN LA PRÁCTICA DEPORTIVA EN EDAD ESCOLAR

Pedro Antonio Sánchez Migue. *Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura*

David Sánchez Oliva. *Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura*

Francisco Miguel Leo MarcoS. *Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura*

Diana Amado Alonso. *Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura*

Inmaculada González Ponce. *Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura*

José María López Chamorro. *Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura*

Resumen.

El objetivo del presente trabajo era conocer la importancia de las orientaciones y climas motivacionales de los otros significativos en el abandono o persistencia de una actividad en escolares extremeños. La muestra estaba formada por 958 jóvenes en edad escolar, con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años, pertenecientes a los deportes de baloncesto, balonmano, voleibol y fútbol. Los individuos rellenaron diversos cuestionarios para valorar orientaciones y climas motivacionales. El abandono deportivo se valoró un año después mediante contrastación de licencias federativas y entrevista semiestructurada. Los resultados nos muestran diferencias significativas en los climas motivacionales de los otros significativos con respecto al abandono. Finalmente, se discuten los resultados y se muestran las conclusiones más importantes.

Palabras claves: Motivación, otros significativos, abandono, deportes colectivos.

Goal Achievement Theory and its incidence on persistence in the sporting practice in scholars

Abstract.

The aim of this work was to know the importance of orientations and motivational climates of the other significatives on sport dropped out or persistence in a sport activity in scholars from Extremadura. The sample was formed by 958 individuals in scholar age, ranging in age from 11 to 16 years old, belonged to basketball, handball, volleyball and football teams. Participants filled several questionnaires to assess orientations and motivational climates. Sport dropped out was measured one year later through registration of federative license and semi structure interview. Results showed significative differences in motivational climates of the other significatives, regarding sport dropped out. Finally, results are discussed and main conclusions are showed.

Keywords: Motivation, other significatives, dropout, team sports.

Introducción.

La Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1989; Ames, 1992) ha sido una de las teorías motivacionales que ha producido la mayor cantidad de investigaciones en el campo del deporte y ejercicio psicológico (Roberts, 2001; Duda y Ntoumanis, 2005). Esta teoría explica que existen dos tipos de orientación motivacional en función del concepto de habilidad percibida. El primero es la orientación hacia el ego, consistente en valorar la habilidad comparándose con otras personas, dando más importancia al resultado de nuestro comportamiento que al esfuerzo y a la ejecución (Duda, 2005). Por el contrario, la orientación a la tarea se caracteriza por valorar la habilidad de forma criterial, es decir, en función de uno mismo, así como por dar mucha importancia al esfuerzo y a la ejecución por encima de los resultados (Ames, 1992). Los individuos no se comparan con ningún elemento externo, y se ven ellos mismos como capaces para aprender algo nuevo y progresar en el aprendizaje de la destreza.

Una orientación hacia la tarea, está asociada con patrones motivacionales, afectivos y comportamentales más positivos que una orientación hacia el ego. En este sentido, los individuos orientados hacia la tarea tienden a poner más esfuerzo es los deportes, demostrando mayor persistencia, mayor divertimiento y expresando mayor satisfacción cuando practican deportes. Por contra, individuos orientados al ego demuestran menos patrones deportivos motivacionales caracterizados por demostrar menos esfuerzo en practicar deportes, menor divertimiento, y dejando la actividad cuando ellos encuentran pequeñas dificultades o se ven ellos mismos como poco habilidosos (Castillo, Balaguer y Duda, 2002; Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Cervelló y Santos-Rosa, 2001). Aproximadamente, a la edad de 12 años, estas orientaciones de meta tienden a establecerse en la personalidad del individuo (Nicholls, 1989).

Nicholls (1984) sugirió que el modo en que los sujetos construyen su concepto de lo que es capacidad, varía en función del desarrollo y diferencias individuales que están influidas por aspectos disposicionales y de situación. De esta manera, los postulados donde se asientan las predicciones cognitivas, afectivas y conductuales se hallan en la forma en que los sujetos interpretan la competencia o habilidad percibida, es decir, desde una orientación a la tarea y al ego, y en el nivel de esa competencia.

La teoría de las metas de logro establece que en función de las características que perciba el sujeto en el contexto en el que se encuentre, se puede diferenciar entre un clima motivacional implicado hacia el ego o hacia la tarea (Ames, 1992). Así, los individuos se socializan hacia diferentes metas de logro, mientras los otros significativos (padres, entrenadores, compañeros…) crean un clima motivacional o conjunto de señales implícitas o explícitas percibidas en el entorno, a través de las cuales se definen las claves del éxito y el fracaso, siendo denominado clima motivacional *implicado al ego* y clima motivacional *implicado a la tarea* (Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Duda y Hall, 2001; Roberts, 2001). Ntoumanis y Biddle (1999) destacan que el clima motivacional es un aspecto importantísimo en la explicación de de aspectos como el esfuerzo, persistencia, comportamientos adaptativos o desadaptativos, cogniciones… en el contexto de la actividad física.

De esta manera, el clima orientado a la tarea se encuentra asociado positivamente con las metas orientadas a la tarea, diversión, satisfacción, interés, aprendizaje cooperativo, mejora personal, aumento de la participación, mayor aprendizaje, compromiso deportivo, continuidad en la práctica… (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí, y Balagué, 2001; Ntoumanis, 2002; Sousa y cols., 2006). Por el contrario, el clima orientado al ego, se encuentra relacionado positivamente con la orientación al ego, afectividad negativa, sentimientos de presión (Halliburton y Weiss, 2002), abandono deportivo (Duda, 2005), y se demuestra promovedor de la competición interpersonal mediante el uso de la comparación normativa y pública (Cecchini y cols., 2001; Ntoumanis, 2002). Un aspecto común que coinciden muchos investigadores es en señalar a la motivación como constructo fundamental en la adherencia al deporte (Roberts, 2001) y evitar el abandono (Duda, 2005).

Por todo ello, el objetivo del presente trabajo es conocer la importancia de las orientaciones y climas motivacionales sobre el abandono o continuidad de una práctica deportiva en escolares extremeños.

Muestra

Participantes

La muestra de nuestra investigación pertenece a una población de deportistas extremeños con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años (*M* = 13.42; *SD* = 1.32), practicantes de los deportes colectivos de baloncesto (*N* = 182), balonmano (*N* = 68), fútbol (*N* = 590) y voleibol (*N* = 118). Todos los participantes pertenecían a los JUDEX (Juegos Deportivos Extremeños), por lo que se podía disponer de una ficha federativa para consultar todos sus datos. Todos ellos fueron seleccionados a través de un procedimiento de casos por muestreo aleatorio por conglomerados. En relación al número de abandonos, 767 participantes continuaron con la práctica deportiva al año siguiente, lo que representaba un 80,1% del total de participantes, mientras que 191 deportistas abandonaron la práctica, que correspondía con el 19,9% de la muestra total.

Instrumentos

Orientaciones motivacionales. Para medir las orientaciones de metas disposicionales se utilizó la versión en castellano del Perception of Success Questionnaire (POSQ: Roberts, Treasure y Balagué, 1998). Consta de un total de 10 ítems agrupados en dos factores principales, como son la orientación al ego (5 ítems) y a orientación a la tarea (5 ítems). La pregunta inicial que encabeza el cuestionario es *"Al practicar Deporte siento que tengo éxito cuando...",* a la cual siguen los diez ítems relacionados con la Orientación a la Tarea y la Orientación al Ego. De esta forma, un ejemplo de ítem que mide la Orientación a la Tarea sería, *"Al practicar Deporte siento que tengo éxito cuando trabajo duro",* mientras que un ejemplo de ítem que sirva para valorar la Orientación al Ego sería *"Al practicar Deporte siento que tengo éxito cuando soy claramente superior".*

Participación de los padres en la práctica deportiva. Para su medición se ha utilizado la versión traducida al castellano del Parental Involvement Sport Questionaire (PISQ: Lee y Mclean, 1997) empleada en estudios previos por Torregrosa y cols. (2005) y Torregrosa y cols. (2007). Dicho cuestionario cuenta con un total de 20 ítems que se agrupan en cuatro factores principales: comportamiento directivo (5 ítems, i.e.: Tus padres antes de los partidos, te dicen cómo has de jugar), apoyo y comprensión (6 ítems, i.e.: Tus padres te elogian por lo que has hecho bien, aunque el partido se haya perdido), implicación activa (5 ítems, i.e.: Tus padres tienen un papel activo en el funcionamiento del club) y presión (4 ítems, i.e..: Tus padres te presionan para que entrenes mejor). Los dos primeros factores hacen referencia al clima que implica a la tarea y los dos últimos al clima que implica al ego.

*Clima motivacional de los entrenadores. S*e ha utilizado la versión traducida al castellano del Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMSCQ – 2: Newton, Duda y Yin, 2000). Este cuestionario consta de 21 ítems, agrupados en clima que implica a la tarea (12 ítems, i.e.: El entrenador favorece que los jugadores se ayuden en los entrenamientos y partidos), y clima que implica al ego (9 ítems, i.e.: El entrenador motiva a los jugadores cuando juegan mejor que sus compañero*s*.

Clima motivacional percibido en los compañeros de juego. Se ha empleado la versión traducida al castellano del Peer Motivational Climate in youth sport Questionaire (PEERMCYSQ: Ntoumanis y Vazou, 2005). Se trata de una versión reducida, donde tan sólo se han utilizado 15 de los 21 ítems propuestos en la versión original.. Este instrumento consta de dos factores principales denominados clima que implica al ego (4 ítems, i.e.: En mi grupo de entrenamiento, los compañeros(as) quieren ser los mejores del grupo y clima que implica a la tarea (11 ítems, i.e.: En mi grupo de entrenamiento, los compañeros(as) animan a los otros compañeros a esforzarse).

Medida del abandono deportivo. El abandono deportivo se valoró mediante el análisis de las licencias federativas que se realizaron la siguiente temporada en la que se llevó a cabo la toma de datos. De esta manera, se comprobó a partir del mes de octubre quiénes habían sido inscritos al año siguiente en las Federaciones Extremeña de Fútbol, Baloncesto, Voleibol y Balonmano, y los consideramos como "No Abandono". Por otro lado, aquellos que no aparecieron registrados en la federación, fueron considerados como "Abandono". En este sentido, se destaca que se va a valorar a aquellos individuos que han continuado en la práctica deportiva y los que han cesado de la misma. Así, hay que ser prudentes ya que, puede ser que aparezcan participantes como "abandonos" y éstos hayan dejado la práctica federativa, pero estén participando en otro nivel, o incluso algunos participantes que se hayan trasladado de localidad y estén compitiendo o participando en otra comunidad autónoma. A pesar de esta indicación, se puede considerar que la mayoría de los "abandonos" presentes en esta investigación han dejado realmente la práctica deportiva, o al menos la competitiva que es la que se desea examinar.

Procedimiento

En primer lugar, se contactó con los entrenadores y monitores de diferentes equipos que podrían formar el conjunto de participantes de la investigación. También se informó a los deportistas de que su participación era voluntaria y las respuestas serían tratadas confidencialmente. Los participantes rellenaron los cuestionarios en el vestuario, sin la presencia del entrenador, de manera individual y en un clima que les permitía concentrarse sin tener ningún tipo de distracción. El investigador principal estuvo presente en el momento en que los sujetos completaban los cuestionarios.

A inicios de la temporada siguiente, en el mes de septiembre, se comenzó a analizar las licencias federativas de todos los participantes, que fueron facilitadas por las diferentes federaciones. Una vez comprobadas las diferentes licencias, se registró a los individuos que continuaron en la práctica deportiva y a los que abandonaron. Los participantes que no estaban inscritos en la federación correspondiente, se contactó con el entrenador y con ellos personalmente, para contrastar dicho abandono.

Análisis de datos

Se empleó el programa estadístico SPSS 15.0 para el tratamiento de los datos. Las técnicas estadísticas que se emplearon fueron el análisis descriptivo, correlacional y análisis de regresión.

Resultados.

En la Tabla 1 se muestran los resultados correspondientes a los estadísticos descriptivos de las variables analizadas. Se puede observar como los valores pertenecientes a la orientación a la tarea y los climas implicados a la tarea, presentan puntuaciones medias superiores a la orientación ego y clima ego de los otros significativos. Asimismo, se muestra los valores aceptables del índice de fiabilidad alfa de Cronbach, además de la normalidad de las puntuaciones de curtosis y asimetría.

Tabla 1. **Estadísticos descriptivos, curtosis y asimetría de las orientaciones y climas motivacionales de los otros significativos**

Variables	M	SD	±	Curtosis	Asimetría
Orientación Tarea	4.394	.616	.768	1.056	-1.118

Orientación Ego	3.304	1.074	.866	-.945	-.103
Padres					
Comportamiento Directivo	3.175	1.091	.859	-.842	-.125
Implicación Club	3.044	1.146	.771	-.901	-.036
Apoyo Padres	4.107	.807	.794	1.161	-1.096
Presión padres	2.253	1.133	.702	-.375	.759
Entrenador					
Clima Tarea	4.301	.685	.864	3.181	-1.598
Clima Ego	2.226	.994	.831	.012	.809
Compañeros					
Clima Tarea	4.183	.744	.747	1.963	-1.187
Clima Ego	3.333	1.090	.797	-.622	-.325

En la Tabla 2 se presentan los resultados correspondientes al análisis de varianza de las orientaciones y climas motivacionales de los otros significativos en función del abandono o continuidad en la práctica deportiva. Se puede observar que existen diferencias significativas en la implicación al club (p< .05), el apoyo de los padres (p<.05), y el clima tarea del entrenador (p<.05). Sin embargo, no se encuentra ninguna diferencia significativa en torno al constructo ego.

Tabla 2. **Análisis de varianza de las orientaciones y climas motivacionales de los otros significativos en función del abandono deportivo**.

Variables	Abandona (*N* = 191)	No Abandona (*N* = 767)	*MC*	*F*	*p*
Orientación Tarea	3.020±1.050	3.037±1.081	.045	.039	.844
Orientación Ego	4.374±.586	4.399±.624	.090	.237	.626
Comportamiento directivo	3.105±1.037	3.193±1.104	1.188	.998	.318
Implicación club	2.859±1.154	3.090±1.140	8.127	6.216	.013
Apoyo padres	3.998±.812	4.133±.804	2.790	4.294	.039
Presión padres	2.115±1.075	2.287±1.145	4.548	3.551	.060
Clima tarea compañeros	4.206±.725	4.178±.749	.123	.221	.638
Clima ego compañeros	3.334±1.079	3.333±1.094	.000	.000	.991
Clima tarea entrenador	4.201±.806	4.326±.649	2.380	5.094	.024
Clima ego entrenador	2.260±1.049	2.218±.980	.273	.276	.600

** p < .05; ** p < .01*

Discusión.

El objetivo del presente trabajo era conocer la importancia de las orientaciones y climas motivacionales de los otros significativos sobre el abandono de práctica deportiva, en una muestra de escolares de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Tras el análisis de los resultados, se aprecia cómo el constructo tarea en los otros significativos presenta diferencias significativas entre los que no persisten y los que continúan en la práctica. Sin embargo, las orientaciones motivacionales no presentan ningún tipo de diferencia. En este sentido, estos resultados contradicen a los encontrados por Ewing (1981) en un estudio inicial que demostró las asociaciones entre la orientación al yo y el abandono deportivo. Al igual que con el estudio anterior, Petlichkoff (1988) con jóvenes jugadores de baloncesto (n= 557) demostró que los sujetos más orientados al ego presentaban un índice más alto de abandono deportivo, que aquellos que estaban menos orientados. Más tarde, Petlichkoff (1992) encontró resultados

similares con los hallados previamente, sugiriendo la importancia de la orientación al ego en la predicción del abandono deportivo.

Asimismo, Le Bars y Gernigon (1998) verificaron que los judokas que habían abandonado la práctica deportiva estaban menos orientados a la tarea, más orientados hacia el yo y además, se percibían menos competentes. Siguiendo esta línea, Cervelló (1996) demostró que los adolescentes que habían abandonado el deporte estaban más altamente orientados al ego, percibían un clima motivacional orientado al ego y se consideraban ellos mismos como poco capaces para la práctica deportiva. Asimismo, Cervelló y cols. (2007) con 137 jóvenes participantes de deportes de alto nivel competitivo, demostraron que el abandono deportivo se predecía de forma positiva con una alta orientación al ego y negativamente por la percepción de habilidad. Igualmente, contradice los resultados encontrados por Whitehead (1995) quién encontró una fuerte asociación entre la orientación al ego y el abandono deportivo. El carácter escolar de la muestra presentada en el presente estudio, puede ser una posible explicación a la diferencia entre nuestros resultados y los estudios de referencia.

Por otro lado, y como indicábamos anteriormente, se han hallado diferencias significativas en función de los climas motivacionales de los otros significativos. Concretamente, la implicación al club de los padres y su apoyo presenta diferencias significativas entre los dos grupos. Este resultado nos puede indicar que cuanto más estén implicados los padres con la práctica deportiva de sus hijos, mayores son las probabilidades que persistan en la práctica deportiva. Otros estudios han encontrado resultados similares (Duda, Ntoumanis, Mahoney, Larson y Eccles, 2005; Jowett y Timson-Katchis, 2005). Estos autores hallaron que el apoyo de los padres y el feedback positivo están directamente relacionados con la cantidad y calidad de la práctica deportiva. Otros estudios demostraron que el apoyo de los padres estaba relacionado con el compromiso en la práctica deportiva de sus hijos (García Calvo y cols. 2008), lo que destaca la importancia de este significativo en la continuidad de la práctica.

El clima tarea generado por el entrenador también presenta diferencias significativas. Olympiou, Jowett y Duda (2008) hallaron resultados similares, destacando la importancia del entrenador en fomentar el esfuerzo y la colaboración como medio de adopción de un compromiso en el deporte. Sin embargo, nuestro estudio no ha encontrado ninguna diferencia en el clima ego del entrenador, contrario a estudios previos (Cecchini-Estrada, Méndez y Contreras, 2005; Duda, 2005). La diferencia entre deportes y/u otros aspectos no analizados en el presente trabajo como la formación que presentan los entrenadores en edad escolar (muchos de ellos son diplomados o licenciados en ciencias de la actividad física y el deporte), puede conducir a que conozcan de antemano aspectos psicopedagógicos y metodológicos adecuados al correcto desarrollo del joven en edad escolar. Este mismo aspecto nos podría ayudar a explicar los resultados de los climas motivacionales de los compañeros. Tal y como refleja el análisis de varianza, no se han encontrado diferencias significativas, por lo que seguramente la mediación del entrenados en fomentar aspectos adaptativos pueda ser causa de este resultado. De esta manera, nuestro trabajo es contrario a estudios previos (Moreno Murcia, López de San Román, Martínez, Alonso y González - Cutre, 2008; Ntoumanis, 2002), quienes mostraron la importancia de los otros significativos en la continuidad de la práctica deportiva. La diferencia del rango de edad con la muestra analizada podría ser otra causa de la disparidad de resultados con los estudios de referencia.

Conclusión.

Tras el análisis de los resultados, se concluye que los padres tienen una gran importancia en la continuidad en la práctica deportiva de sus hijos. Así, el fomento de la implicación y el apoyo hacia el deporte que practican sus hijos, se muestra fundamental para la persistencia en la práctica. Por otro lado, se sugiere que los entrenadores fomenten aspectos como el esfuerzo, sacrificio, que valoren el rendimiento y no solo un resultado, que proporcionen igualdad de oportunidades a todos, tiempo flexible para la práctica… con el

objetivo de mejorar las relaciones entre el grupo y ayudar a la continuidad en la práctica de actividad física y deportiva.

Referencias.

AMES, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.

CASTILLO, I., BALAGUER, I., Y DUDA, J. L. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte, 9*(1-2), 37-50.

CECCHINI ESTRADA, J. A., MÉNDEZ, A., Y CONTRERAS JORDÁN, O. (2005). Mo*tivos de abandono de la práctica del deporte juvenil.* Universidad de Castilla La Mancha: Cuenca.

CECCHINI, J. A., GONZÁLEZ, C., CARMONA, A. M., ARRUZA, J., ESCARTÍ, A., Y BALAGUÉ, G. (2001). The influence of the Physical Education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post- competition mood states. *European Journal of Sport Science, 1*, 1-11.

CERVELLÓ, E. M, SANTOS-ROSA F. J. (2000). Motivación en las clases de educación física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de psicología del deporte, 9*, 51-70.

CERVELLÓ, E. M. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Valencia, Servei de publicacions de la Universitat de València.

CERVELLÓ, E. M., ESCARTÍ, A., Y BALAGUÉ, G. (1999). Relaciones entre la orientación de metas disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, *8*(1), 7-19.

CERVELLÓ, E. M., ESCARTI, A., Y GUZMÁN, J. F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, *19*, 65-71.

DUDA, J. L. (2005). Motivation in Sport: The Relevance of Competence and Achievement Goals. In A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 273-308). New York: Guilford Publications.

DUDA, J. L., NTOUMANIS, N., MAHONEY, J. L., LARSON, R. W., Y ECCLES, J. S. (2005). *After-school sport for children: Implications of a task-involving motivational climate.* Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

DUDA, J. L., Y HALL, H. (2001). Achievement Goal Theory in Sport. En R.N. Singer, H.A. Hausenblas and C.M. Janelle (eds.) *Handbook of Sport Psychology* (2nd ed., pp. 417-443). New York: Yohn Wiley.

DUDA, J. L., Y NTOUMANIS, N. (2005). *After-school sport for children: Implications of a task-involving motivational climate*. En J.L.Mahoney, R. Larson, y J. Eccles (Eds.), Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs (pp. 311-330). Mahwah, NJ: Erlbaum.

EWING, M. E. (1981). *Achievement motivation and sport behavior of males and females*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana.

GARCÍA CALVO, T., LEO, F. M., MARTÍN, E. Y SÁNCHEZ MIGUEL, P. A. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales de la motivación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 4*(12), 45-58.

GARCÍA CALVO, T., LEO, F. M., MARTÍN, E., Y SÁNCHEZ MIGUEL, P. A. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales de la motivación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 4*(12), 45-58.

HALLIBURTON, A. L., Y WEISS, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24*, 396-419.

JOWETT, S., Y TIMSON-KATCHIS, M. (2005). Social Networks in Sport: Parental Influence on the Coach-Athlete Relationship. *Sport Psychologist, 19*(3), 267-287.

LE BARS, H., Y BERNIGON, C. (1998). Perceived motivational climate, dispositional goals, and participation/withdrawal in judo. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, S-58.

LEE, M. J., Y MCLEAN, S. (1997). Sources of parental pressure among age group swimmers. *European Journal of Physical Education, 2*, 167-177.

MORENO MURCIA, J. A., López de San Román, M., Martínez, C., Alonso, N., y González-Cutre, D. (2008). Peers influence on exercise enjoyment: A self-determination theory approach. *Journal of Sports Science and Medicine, 7*, 23-31.

NEWTON, M. L., DUDA J. L., Y YIN, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences, 18*, 275-290.

NICHOLLS, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. I, pp. 39-73). New York: Academic Press.

NICHOLLS, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education.* Cambridge, MA, US: Harvard University Press.

Nicholls, J. G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.

NTOUMANIS, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise, 3*, 177-194.

NTOUMANIS, N., VAZOU, S., Y DUDA, J. L. (2007). Peer-Created Motivational Climate. [Book; Edited Book] Jowette, Sophia (Ed); Lavallee, David (Ed). *Social Psychology in Sport.* (pp. 145-156). Champaign, IL, US: Human Kinetics.

NTOUMANIS, N., Y BIDDLE, S. J. H., (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences, 17*, 643-665.

NTOUMANIS, N., Y VAZOU, S. (2005). Peer motivational climate in youth sport: measurement development and validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *27*, 432-455.

OLYMPIOU, A., JOWETT, S., Y DUDA, J. L. (2008). The psychological interface of the coach-created motivational climate and the coach-athlete relationship. *The Sport Psychologist, 22*, 423-438.

PETLICHKOFF, L. M. (1992). Youth sport participation and withdrawal: Is it simply a matter of fun?. *Pediatric Exercise Science*, *4,* 105-110.

PETLICLIKOFF, L. M. (1988). *Motivation in sport persistence: An empirical examination of underlying theoretical constructs*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana Champaing.

ROBERT, G. C. (2001). Understanding the dinamics of motivation in physical activity. The influence of achievement goals on motivational processes. En G.C. Roberts (Ed.), *Advances in sports and exercise motivation* (pp. 1-50). Champaign, IL; Human Kinectics.

SOUSA, C., AREVALO, A., RAMIS, S., TORREGROSA, M., VICHES, D., Y CRUZ, J. (2006). Design and implementation of coach training program in youth soccer. En Abstracts of *26th International Congress of Applied Psychology* (p. 984) [CD], Greece: International Association of Applied Psychology.

TORREGROSA, M., CRUZ, J., SOUSA, C., VILADRICH, C., VILLAMARÍN , F., GARCÍA-MAS, A., Y PALOU, P. (2007). La influencia de padres y madres en el compromiso deportivo de futbolistas jóvenes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *39*(2), 227-237.

TORREGROSA, M., FIGUEROA, J., GARCIA-MAS, A., SOUSA, C., VILCHES, D., VILLAMARÍN, F., Y CRUZ, J. (2005, Mayo). *La relación entre las familias (padres y madres) y el compromiso deportivo*

de futbolistas cadetes. Comunicación presentada al VII Congreso Sudamericano de Psicología del Deporte la Actividad Física y la Recreación, Montevideo, Uruguay.

WHITEHEAD, J. (1995). Multiple achievement orientations and participation in youth sport: A cultural and developmental perspective. *International Journal of Sport Psychology, 26,* 431-452.

ACTIVIDAD FÍSICA MODERADA-VIGOROSA DE LOS ADOLESCENTES ESPAÑOLES

Carmen Peiró-Velert. *Universtitat de Valencia*
Alexandra Valencia-Peris. *Universtitat de Valencia*
Esther Pérez-Gimeno. *Universtitat de Valencia*
José Devís- Devís. *Universtitat de Valencia*

Resumen:

Este estudio pretende conocer el tiempo empleado en actividad física de intensidad moderada a vigorosa (AFMV) de una muestra representativa de adolescentes de secundaria y bachillerato españoles *(n=3095).* Se les administró el cuestionario 7D-PAR en los meses de octubre a diciembre de 2010. Los resultados del ANOVA 2x2 muestran diferencias significativas según el sexo y la etapa escolar. Los hombres dedican más tiempo a AFMV que las mujeres, los adolescentes de los cursos de la ESO dedican más tiempo que los de bachillerato y los hombres más jóvenes son los que más practican AFMV. El porcentaje de adolescentes que cumplen las recomendaciones diarias de práctica de AFMV son bastante bajos. Las mujeres adolescentes, en particular, y los y las jóvenes a partir de 4° de ESO deben ser objeto de atención dada la disminución de la práctica de AFMV.

Palabras clave: actividad física, adolescentes, estilo de vida. **INTRODUCCIÓN**

La creciente evidencia de los beneficios de la actividad física (AF) y los riesgos de la inactividad para la salud y el bienestar de la población general ha posibilitado que la AF se considere una importante línea de actuación en las políticas sociales y los planes de salud pública de muchos países desarrollados. De esta manera se introduce la AF dentro de la filosofía y el movimiento social que desde los años 70 del siglo XX se ha desarrollado alrededor del término "promoción de salud" (Devís, 2001). En este sentido, resulta fundamental conocer previamente cuáles son los patrones de AF de la población, comprobar si los niveles de AF se ajustan o no a las recomendaciones de salud, y con ello poder establecer un diagnóstico de la situación de la población. Estos datos proporcionarán información para el diseño y el seguimiento de programas de intervención que favorezcan la realización de actividad física en este grupo poblacional, de modo que permitan mejorar los hábitos de la población.

En concreto, la adolescencia es un período de la vida en el que se observa un rápido declive en la participación en actividades físicas, en especial, en el caso de las chicas y una disminución de la práctica a medida que aumenta la edad entre los jóvenes españoles (Cantera y Devís, 2000; Chillón et al. 2002; García Ferrando, 2006; Lasheras et al. 2001; MEC y MSC, 2006; Peiró et al. 2008; y Zaragoza et al. 2006). Una de las cuestiones más relevantes a la hora de hacer frente a esta problemática consiste en garantizar que antes de la adolescencia todos los niños y niñas hayan desarrollado unos hábitos sólidos en materia de actividad física y tengan una actitud positiva hacia la misma.

Por estas razones creemos importante indagar en algunos patrones de AF, ligados al tiempo de práctica de la actividad de intensidad moderada y vigorosa de los adolescentes españoles, y después compararlos con las recomendaciones elaboradas por instituciones internacionales.

METODOLOGÍA

La muestra consiste en 3095 sujetos, 1581 mujeres y 1514 hombres de edades comprendidas entre los 12 a los 18 años representantes de la población adolescente española a nivel nacional (Tabla 1). Se dividió el territorio español en 6 zonas agrupando por comunidades autónomas quedando definidas las siguientes: Norte (Galicia, Asturias, País Vasco, La Rioja y Navarra), Nordeste (Aragón y Cataluña), Este (Comunidad Valenciana, Islas Baleares y Región

de Murcia) Centro (Castilla y León, Comunidad de Madrid, Extremadura y Castilla-La Mancha), Sur (Andalucía, Ceuta y Melilla) y Canarias (Islas Canarias). Posteriormente se realizó un sorteo por código postal con el propósito de definir un centro público y otro privado por zona.

Tabla 1. Muestra del estudio agrupada por zona, curso y sexo.

	1° ESO		2° ESO		3° ESO		4° ESO		1° BACH		2° BACH	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Norte	50	46	47	48	52	46	45	37	43	29	40	41
Nordeste	55	41	39	34	52	45	41	49	37	36	38	45
Este	51	56	54	49	48	62	59	34	33	33	26	22
Centro	77	85	64	53	55	53	55	58	39	37	50	43
Sur	76	71	67	71	64	68	54	52	47	54	38	32
Canarias	15	17	15	17	19	14	13	12	14	16	9	8
	324	**316**	**286**	**272**	**290**	**288**	**267**	**242**	**213**	**205**	**201**	**191**
	64[illegible]10		**558**		**578**		**5[illegible]19**		**4[illegible]L8**		**392**	
	30[illegible]95											

Una vez obtenido el listado con los centros que habían salido en el sorteo, contactamos con los mismos para obtener el consentimiento informado en primer lugar por parte del equipo directivo y más tarde de los padres, madres o tutores/as. Además, el estudio[I] contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Valencia.

El instrumento utilizado para recabar la información relativa a la actividad física realizada fue el 7D-PAR (*Seven Day Physical Activity Recall)* (Sallis, 1985) que permite cuantificar en tiempo la actividad física de intensidad moderada a vigorosa (AFMV) realizada en los últimos 7 días. El cuestionario ha sido utilizado en múltiples ocasiones y validado en niños y adolescentes de diferentes nacionalidades (Blair et al. 1985, Cugnetto et al. 2008, Gross et al. 1990, McKenzie et al. 2002, Mitchell et al. 2003, Raudsepp et al. 2002, Rossenberg et al. 2007, Sallis et al. 1985, Sallis et al. 1988, Sallis et al. 1993, Shaibi et al. 2009, y Wallace et al. 1985).

El trabajo de campo se realizó en los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2010. Los investigadores se desplazaron a los diferentes centros españoles siguiendo un protocolo de administración que se había elaborado previamente. El programa estadístico utilizado para realizar estos análisis fue el SPSS versión 17.0. También se hizo uso del Microsoft Office Excel para la elaboración de las gráficas.

RESULTADOS

A nivel general, los adolescentes de nuestro estudio dedican una media de 0,88 (DT=0,62) horas diarias a la realización de AFMV. Si agrupamos a los adolescentes de la muestra por etapa y sexo (ver Tabla 2), observamos que el grupo que más tiempo medio diario dedica a la práctica de AFMV son los escolares hombres de la ESO y el que menos las mujeres que cursan Bachillerato.

[I] El estudio ha sido subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el Plan Nacional I+D+i "Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada" (Ref. EDU2009-13664).

Tabla 2. Tiempo diario de realización de AFMV según etapa y sexo.

Horas diarias de AFMV						
	Mujeres			**Hombres**		
	n	*M*	*DT*	*n*	*M*	*DT*
ESO	1163	0,76	0,55	1109	1,08	0,65
Bachillerato	411	0,63	0,48	395	0,89	0,65

A. Diferencias en el tiempo de práctica de AFMV según el sexo y la etapa escolar

Con el fin de determinar si existen diferencias significativas en el tiempo que los adolescentes dedican a la práctica de AFMV en función del sexo y la etapa escolar (Educación secundaria y Bachillerato), se llevó a cabo un ANOVA 2x2. Los resultados muestran un efecto principal en función del sexo y la etapa escolar, pero no surgió ningún efecto de interacción. A continuación se muestran los resultados que derivan del análisis estadístico.

El análisis reveló un efecto principal en función del sexo ($F(i_{)30}74)$= 138,497; p<.001), de modo que, como revela la gráfica 1, los chicos adolescentes dedican más tiempo a la realización de AFMV (M =1,03; DT=0,66) que las chicas adolescentes (M=0,73; DT=0,54).

Asimismo, el análisis univariado reveló diferencias significativas en función de la etapa educativa ($F(_{1>3074})$= 44,245; p<.001). Concretamente, los adolescentes de Bachillerato dedican menos tiempo a la práctica de AFMV (M=0,76; ST=0,58) que los adolescentes de Educación Secundaria (^0,92; ST=0,62) (ver gráfica 1).

1,1 -ii - 0,9 **0,8** *0,7* **0,6**

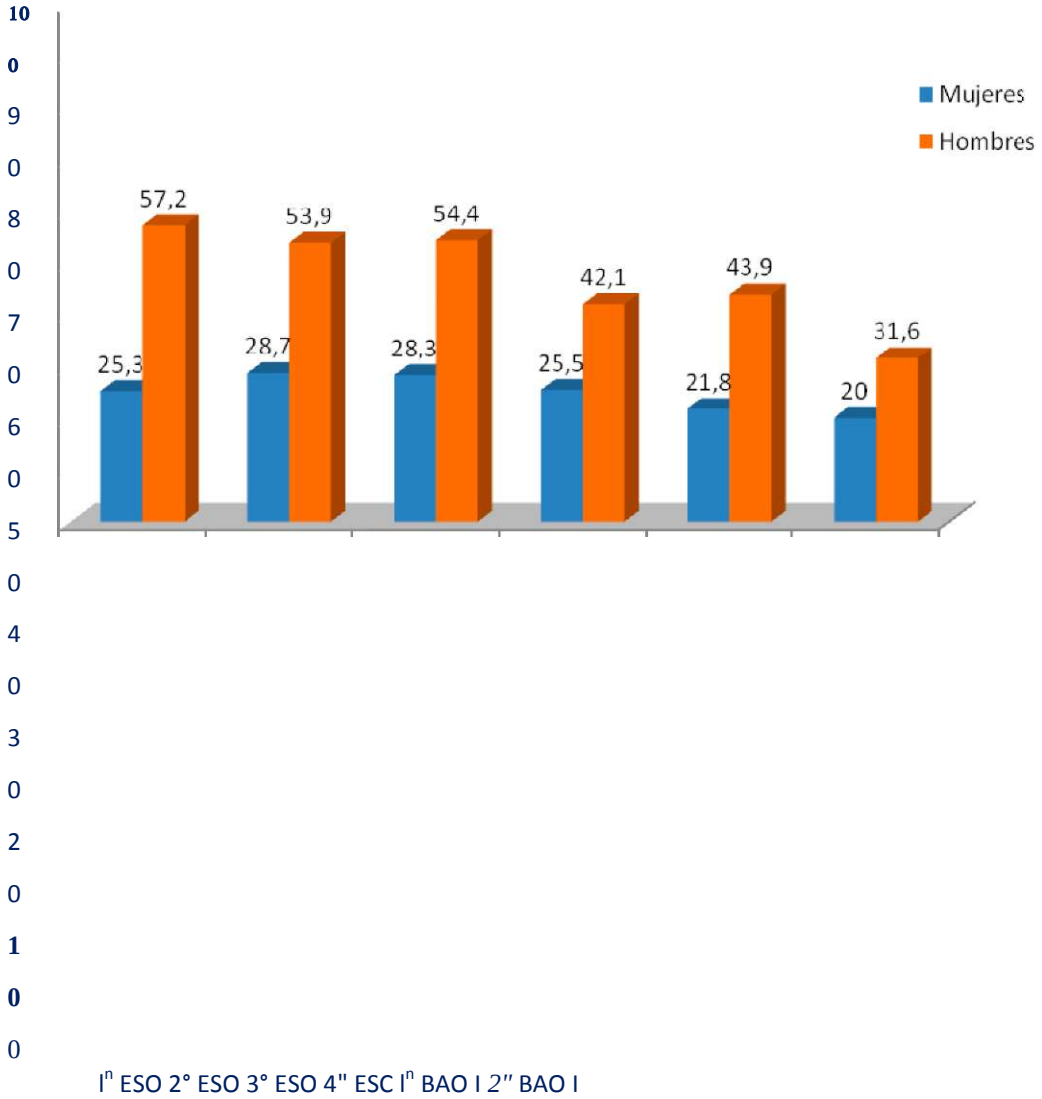
0,5 ----------1----------1

Mujer Hombre

Gráfica 1. Tiempo medio de realización de AFMV en función de la etapa y el sexo.

B. ¿Quiénes cumplen las recomendaciones de AFMV?

Para responder a esta pregunta presentaremos de forma descriptiva qué porcentaje de participantes cumple las recomendaciones de una hora diaria de práctica de AFMV(Riddoch et al., 2007 y Physical Activity Guidelines Advisory Comittee, 2008). Tal y como indica la gráfica 2, los porcentajes relativos a las adolescentes mujeres son inferiores a los de los hombres, no llegando a superar el 30% en la realización de AFMV en ningún curso. En los chicos adolescentes, sólo los escolares de 1° ESO a 3° ESO presentan un porcentaje superior al 50%. También cabe destacar que hay una disminución de porcentajes a medida que aumenta la edad y que ésta es más acusada a partir de 4° ESO. Estos datos proporcionan información preocupante en cuanto a que existe una gran parte de la población adolescente que no cumple estas recomendaciones y que, por tanto, debe considerarse población diana a la hora de diseñar cualquier programa de intervención.



Gráfica 2. Porcentaje de participantes, según sexo y edad, que cumplen las recomendaciones diarias de AFMV.

CONCLUSIONES

Tras la realización de este estudio podemos comprobar que la tendencia evidenciada años atrás en cuanto a que las mujeres españolas adolescentes realizan menor AFMV que los hombres y que a medida que aumenta la edad disminuye la práctica de ejercicio siguen presentes en la población española adolescente.

Además, los porcentajes de adolescentes que cumplen las recomendaciones de una hora diaria de AFMV como mínimo son relativamente bajos.

Por tanto, y de cara al diseño de programas de intervención por parte de instituciones públicas, entre otros organismos, las mujeres adolescentes han de ser objeto de atención, así como todos los adolescentes a partir de 4° de ESO y de Bachillerato, donde se observa una disminución acusada de la práctica.

Medios audiovisuales que se precisan para la presentación: portátil, cañón y pantalla para presentación en power point.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blair, S.N., Haskell, W.L., Ho, P., Paffenbarger Jr., R.S., Vranizan, K. M., Farquhar, J.W., et al. (1985). Assessment of habitual physical activity by a seven-day recall in a community survey and controlled experiments. *American Journal of Epidemiology, 122,* 794-804.

Cantera, M.A., & Devís-Devís, J. (2000). Physical activity levels of secondary school Spanish adolescents. *European Journal of Physical Education, 5,* 28-44.

Devís-Devís, J. (coord.) (2001). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI.* Colección Educación Física y Deporte. Alcoy: Marfil.

Chillón, P., Delgado, M., Tercedor, P. & González-Gross, C. (2002). Actividad físico- deportiva en escolares adolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 1,* 5-12.

Cugnetto, M.L., Saab, P.G., Llabre, M.M., Goldberg,R., McCalla,J.R., & Schneiderman,N. (2008). Lifestyle Factors, Body Mass Index, and Lipid Profile in Adolescents. *Journal of Pediatric Psychology,* 33(7), 761-771.

García-Ferrando, M. (2006). *Posmodernidad y Deporte: Entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Consejo Superior de Deportes.

Gross, L.D., Sallis, J.F., Buono, M, J., Roby, J.J., & Nelson, J.A. (1990). Reliability of interviewers using the seven-day physical activity recall. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 61,* 321-325.

Lasheras, L., Aznar, S., Merino, B. & Gil, E. (2001). Factors associated with physical activity among Spanish youth through the National Health Survey. *Preventive Medicine, 32,* 455-464.

McKenzie, T.L., Sallis, J.F., Broyles, S.L., Zive, M.M., Nader, P.R., Berry C.C. & et al. (2002). Childhood Movement Skills: Predictors of Physical Activity in Anglo American and Mexican American Adolescents? *Research Quarterly for Exercise and Sport,*73(3), 238-244.

Ministerio de Sanidad y Consumo y Ministerio de Educación. (2006). *Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia. Guía para todas las personas que participan en su educación.* Disponible en:

ttp://www.msc.es/ciudadanos/proteccionSalud/adultos/actiFisica/guiaActiviFisica.htm [Consulta: 2010, 30 de mayo].

Mitchell, B.D., Rainwater, D.L., Hsueh, W., Kennedy, A.J., y Maccluer, J.W. (2003). Familial Aggregation of Nutrient Intake and Physical Activity: Results from the San Antonio Family Heart Study. *Annals of Epidemiology, 13(2), 128-135.*

Peiró-Velert, C., Devís-Devís, J., Beltrán-Carrillo, J.V. & Fox, K.R. (2008). Variability of Spanish adolescents' physical activity patterns by seasonality, day of the week and demographic factors. *European Journal of Sport Science,* 8(3), 163-171.

Physical Activity Guidelines Advisory Committee. (2008). *Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report.* Washington: Department of Health and Human Services.

Raudsepp, L., Liblik, R., & Hannus, A. (2002). Children's and Adolescents' PhysicalSelf-Perceptions as Related to Moderate to Vigorous Physical Activity and Physical Fitness. *Pediatric Exercise Science, 14,* 97-106.

Riddoch, C.J., Mattocks, C., Deere, K., Saunders, J., Kirkby, J., Tilling, K., & et al. (2007). Objective measurement of levels and patterns of physical activity. *Archives of Disease in Childhood, 92,* 963-969.

Rosenberg, D., Norman, G.J., Sallis, J.F., Calfas, K.J., & Patrick, K. (2007). Covariation of Adolescent Physical Activity and Dietary Behaviors over 12-Months. *Journal of Adolescent Health,* 41(5), 472-478.

Sallis, J. F., Buono, M, J., Roby, J.J., Micale, F. G, & Nelson, J.A. (1993). Seven-day recall and other physical activity self-reports in children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 25,* 99-108.

Sallis, J. F., Haskell, W.L., & Wood, P.D. (1985). Physical activity assessment methodology in the Five-City Project. *American Journal of Epidemiology 121,* 91106.

Sallis, J. F., Patterson, T. L, Buono, M, J., & Nader, P.R. (1988). Relation of cardiovascular fitness and physical activity to cardiovascular disease risk factors in children and adults. *American Journal of Epidemiology, 127,* 933-941.

Shaibi, G.Q., Michaliszyn, S.B., Fritschi, C., Quinn, L., y Faulkner, M.S. (2009). Type 2 diabetes in youth: A phenotype of poor cardiorespiratory fitness and low physical activity. *International Journal of Pediatric Obesity,* 4(4), 332-337.

Wallace, J. P., Mckenzie, T.L., & Nader, P.R. (1985). Observed vs. recalled exercise behavior: a validation of a seven day exercise recall for boys 11 to 13 years old. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 56,* 161-165.

Young, D. R., Haskell, W.L., Jatuus, D.E., & Fortmann, S.P. (1993). Associations between changes in physical activity and risk factors for coronary heart disease in a community-based sample of men and women: the Stanford Five-City Project. *American Journal of Epidemiology 138,* 205-216.

Zaragoza, J., Serra, J. R., Ceballos, O., Generelo, E., Serrano, E. & Julián, J. A. (2006). Los factores ambientales y su influencia en los patrones de actividad física en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte online,* 2(4), 1-14 (disponible 11 Junio 2010 desde: http://www.cafyd.com/REVISTA/art1n4a06.pdf).

SINDROME DEL PROFESOR QUEMADO EN EL PROFESORADO DE SECUNDARIA.

J. Villar Aura. *Universidad Católica de Valencia.*

Resumen.

El Sindrome del Profesor Quemado viene reconocido desde los años 70, pero es ahora con los cambios socioculturales de este nuevo siglo XXI, cuando está incurriendo en las aulas de forma creciente y preocupante. Centrándonos en el colectivo de la asignatura de Educación Física respecto al resto, se aprecia que le afecta de distinta forma en las dimensiones que determinan la patología. Al igual que los años dedicados en la profesión docente aportan resultados dispares respecto a otras investigaciones realizadas.

Palabras clave: Burnout, docencia, secundaria, Educación Física.

Introducción.

La Organización internacional del Trabajo (OIT), confirma y admite que el entorno laboral puede ser un agente capaz de perjudicar la salud de las personas durante el ejercicio de su trabajo (Gil-Monte, 2005). Muchos trabajos, sobre todo los que establecen la mayor parte del tiempo contacto con otras personas, sea cual sea su función o servicio que prestan, han dado lugar a un estado psíquico que ha progresado en diferentes desajustes mentales o enfermedades psicológicas (Iacovides y cols, 2003; Gil-Monte, P.R. y Peiró, J. M., 1997; Gil-Monte, P.R., 2003; Gil-Monte, P.R., 2005; Gil-Monte, P.R., y cols., 2005; Gil-Monte, P.R. y Moreno-Jimenez, B. 2007; Merecz, D., Drabek, M. y Moscicka, A., 2009;), propiciando un rastro de enfermedades con este patrón y consecuentemente de bajas laborales (Moreno, U. y Velasco, R., 2000; Garcia, 2002 y FETE-UGT, 2004).

Por lo que nos incumbe a nosotros en la doctrina de profesores, también encontramos evidencia de lo ocurrido (Carlotto M. S., 2002; Carlotto M. S., Palazzo L. S., 2006; Figueiredo, H., Gil-Monte, P. R. y Grau, E., 2009; Gil-Monte, P.R. y Moreno-Jimenez, B., 2007 y Guglielmi, R. S. y Tatrow, K., 1998) y de lo que está ocasionando este a debacle social, hacia la armonía y privilegio que se imagina la sociedad (Sevilla, U. y Villanueva, R., 2000; Latorre, I. y Sáez, J., 2009) en la profesión docente como baza de tranquilidad, sosiego y relax.

Pero nada más lejos de la realidad, entre otras causas como la longevidad en la profesión y la disposición de la persona (tanto psíquica como física), supera esta vocación en un porcentaje significativo a los educadores (Carlotto M. S. y Palazzo L. S., 2006; Da silva, N. G. y Carlotto, M. S., 2003; Della Valle, E. et al., 2006; Figueiredo, H., Gil-Monte, P. R. y Grau, E., 2009; Graceffa, C. 2007; Lourel, M. y Gueguen, N., 2007; Sidorov, P. I., Solov'ev, A. G. y Novikova, I. A., 2008; Vercambre, M. N. et al., 2009), y se ven impotentes ante la inminente sensación de inutilidad en su enseñanza, predecesora de la dejadez y el conformismo. Pues son síntomas que se recrean en un gran número de trabajadores en el campo educativo como se atestigua en las investigaciones de Carlotto (2006) y Figueiredo (2009), y con diferentes connotaciones, en el periodo de la ESO respecto a otros (Poraj, G., 2009). Periodo comprendido entre los alumnos de 12 a 16 años, con lo que ello conlleva, soportar la mayor fase de cambio en las dos vertientes de la persona física y psicológica.

De este modo, tal propuesta de investigación lo que pretende investigar es la incidencia de la profesión docente, en concreto en la materia de Educación Física, en el personal o profesorado que la imparte respecto a sus compañeros docentes en otras asignaturas, sobre el *Burnout Syndrome*. Atendiendo a los indicios que los reflejan y sobre los que éstos repercutan, para valorar la gravedad de dicha patología psicológica, concretando en los síntomas que se

tienen en cuenta a la hora de realizar el diagnóstico del profesional docente con el cuestionario seleccionado.

Material y método.

La muestra asciende a 32 profesores de ESO, de los cuales 14 son de Educación Física y 18 de otras asignaturas. El 25% de los encuestados pertenece a un centro público y el 75% restante aun concertado. Según el género participaron 18 hombres (56,25%) repartidos en 8 (57,1%) del grupo de Educación Física (EF) y 10 (55,5%) en el resto, y 14 mujeres (43,75%) distinguidas en 6 (42,9%) de EF y 8 (44,5%) del resto. La media de edad fue 36,8 años en el grupo de EF y de 44,4 en el otro. En cuanto al estado civil en el grupo de EF 9 (64,3%) casados, 4 (28,6%) solteros y 1 (7,1%) divorciado, en cambio el otro son 14 (77,8%) casados y 4 (22,2%) solteros. La antigüedad media de la profesión en un rango que va de 0 a 40 años es 12 años en el grupo de EF y 19,4 en el resto.

Para unificar al máximo la recogida de datos y realizar el tratamiento estadístico se utilizó la aplicación informática de la Hoja de Cálculo de Microsoft office Excel, pudiendo confeccionar los gráficos y efectuar los análisis necesarios.

Se aplico el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT, Spanish Burnout Inventory), avalado por la Unidad de Investigación Psicosocial de la Conducta Organizacional (UNIPSICO) de la Universidad de Valencia y por todas sus investigaciones (Carlotto, M. S. y Palazzo L. S. 2006; Figueiredo, H., Gil-Monte, P. R. y Grau, E., 2009; Gil-Monte, P. R y cols., 2006; Gil-Monte, P. R. y Moreno-Jimenez, B., 2007; Gil-Monte, P. R., Unda, S. y Sandoval, J., 2009; Mercado, A. y Gil-Monte, P. R., 2012; Unda, S., Sandoval, J. y Gil-Monte, P. R., 2008).

Puesto que el estudio se basa en la recogida de información mediante unos test y posteriormente análisis de las respuestas, es una investigación descriptiva.

Resultados.

Empezando por el grupo de EF, 2 profesores (14,3%) presentaron baja ilusión en el trabajo, 3 (21,4%) alto desgaste psíquico, 0 (0%) alta indolencia y 2 (14,3%) alta culpabilidad. En lo que respecta al grupo que aúna el resto de asignaturas, 0 (0%) profesores muestran baja ilusión en el trabajo, 7 (39%) alto desgaste psíquico, 2 (11,1%) alta indolencia y 2 (11,1%) alta culpabilidad. Habiendo en el cómputo total una persona que padezca del Síndrome de Desgaste Profesional (SDP) de perfil 1, lo cual se traduce en un caso grave. En cambio, en el perfil 2 del SDP no se considera a ningún participante, o lo que es lo mismo, no se contempla ningún caso muy grave.

Tabla 1. Número y porcentaje de sujetos con altos niveles de SQT.

	Niveles altos (≥ 2) %					
	SDP (Perfil 1)	SDP (Perfil 2)	I. T.	D. P.	I.	C.
EF	0 (0%)	0 (0%)	2 (14,3%)	3 (21,4%)	0 (0%)	2 (14,3%)
Resto	1 (5,5%)	0 (0%)	0 (0%)	7 (39%)	2 (11,1%)	2 (11,1%)
Total	1 (3,1%)	0 (0%)	2 (6,25%)	10 (31,25%)	2 (6,25%)	4 (12,5%)

Adentrándonos en el objetivo de evaluar y comparar el tiempo ejercido en la profesión como indicador de vulnerabilidad a sufrir el *Syndrome Burnout* entre los profesores de

Educación Física de la E.S.O. y el resto, hallamos que dividiendo en cuatro parámetros la dedicación temporal a la profesión en los primeros 10 años en el grupo de EF hay indicios de DP y C en un 28,6% y en el otro grupo de un 33% también en el DP y además I, dándose el único caso de SDP perfil 1. Luego en el segundo de 11 a 20 años, en EF hay un 20% en IT y DP, por el otro lado un 50% en DP, un 16,6% en I y un 33,2% en C. El tercero de 21 a 30 años no se situaban profesores del grupo de EF, y en el resto un 33,2% de DP. Por último, de 31 a 40 años un solo profesor (100%) en EF se establece en IT, y uno solo (33%) en el resto de la muestra (ver tabla 2).

Tabla 2. Relación entre el tiempo en la profesión docente y los altos niveles de SQT.

		Niveles altos (≥ 2) %					
	Años prof.	SDP (Perfil 1)	SDP (Perfil 2)	IT	DP	I	C
EF	0 a 10	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (28,6%)	0 (0%)	2 (28,6%)
	11 a 20	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	1 (20%)	0 (0%)	0 (0%)
	21 a 30	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	31 a 40	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Resto	0 a 10	1 (33%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (33%)	1 (33%)	0 (0%)
	11 a 20	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (50%)	1 (16,6%)	2 (33,2%)
	21 a 30	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (33,2%)	0 (0%)	0 (0%)
	31 a 40	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (33%)	0 (0%)	0 (0%)
Total		1 (3,1%)	0 (0%)	2 (6,25%)	10 (31,25%)	2 (6,25%)	4 (12,5%)

Discusión.

De los resultados anteriores podemos concluir que en general los índices del SDP son bajos en el perfil 1 o caso grave, puesto que solo un individuo en el grupo “Resto” sufre la patología (ver tabla 1) y nulo en el perfil 2 o caso muy grave, ya que no se registra nadie (ver tabla 1). No por ello resulta que en el sumatorio de las distintas dimensiones que ocupa el SQT, observemos similitudes, sino más bien todo lo contrario. Sí valoramos por separado estas partes, como puede comprobarse en el apartado previo, obtenemos unos valores elevados y destacables, llegando en el grupo de EF en los ejes de ilusión por el trabajo y culpa a un 14,3% y a un 21,4% en el desgaste psíquico (ver tabla1). Agravándose aun más en el otro grupo, con un 11,1% en indolencia y culpa y un 39% en el desgaste psíquico. Así pues, queda en concordancia con el estudio de Poraj (2009), en señalar el agotamiento emocional como un claro precursor del *burnout*, en la etapa de secundaria.

Discrepando con Brudnik (2009) sobre matizar en que los años en la profesión son un indicador que declina la balanza a sufrir *burnout* a medida que el ejercicio en la profesión es mayor. En los profesores recientes o que se ubican en el primer baremo, dan un mayor porcentaje en los ejes o dimensiones del cuestionario CESQT-PE.

Referencias.

BOTH, J. Y NASCIMIENTO, J.V. (2009). Intervenção profissional na Educação Física escolar: considerações sobre o trabalho docente. *Movimiento, 15*(2):169-186.

BOTH, J. Y NASCIMIENTO, J.V.(2010). Condições de vida do trabalhador docente em Educação Física do Magistério Público Municipal de Florianópolis. *Caderno de Educação Física 9*(16):11-28.

BRUDNIK, M., (2009). Perception of self-efficacy and professional burnout in general education teachers. *Human Movement, 10*(2):170–175.

CARLOTTO, M. S. (2002). The burnout syndrome and teacher. *Psicologia em Estudo, Maringá, 7* (1), 21-29.

CARLOTTO, M. S. Y PALAZZO L. S. (2006). Síndrome de Burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cad. Saúde Pública, 22*(5):1017-26.

DA SILVA, N. G. Y CARLOTTO, M. S. (2003). Síndrome de Burnout: Um estudo com professores da rede pública. *Psicologia Escolar e Educacional, 7*(2):145-153.

DELLA VALLE, E., DE PASCALE, G., CUCCARO, A., DI MARE, M., PADOVANO, L., CARBONE, U. Y FARINARO, E. (2006, Mar-Apr). Burnout: rising interest phenomenon in stressful workplace. *Ann Ig., 18*(2):171-7.

FEJGIN, N., TALMOR, R. Y ERLICH, I., (2005). Inclusion and burnout in Physical Education. *European Physical Education Review, 11*(1):29-50.

FETE-UGT (2004). *Riesgos laborales: Un grave problema en los trabajadores de la enseñanza.* Recuperado el 20 de abril de 2010. Disponible en: http://fete.ugt.org/

FIGUEIREDO, H., GIL-MONTE, P. R. Y GRAU, E. (2009). Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout) en una muestra de maestros portugueses. *Aletheia 29*, 6-15.

FREUDENBERGER, H. J. (1974). Staff burn out. *J Soc Issues, 30*:159–165.

GARCÍA, M. (2002). Bajas laborales y riesgos psicosociales en la enseñanza. Palencia, cursos 98-02. Recuperado el 20 de abril de 2010. http://www.intersindical.org/salutlaboral/stepv/vall_bajlab.pdf.

GIL-MONTE, P. Y PEIRÓ, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.

GIL-MONTE, P. R. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout) en profesionales de enfermería. *Revista electrónica interAçao Psy, 1(1)*19-33. Disponible en: http://www.dpi.uem.br/interacao/index.htm.

GIL-MONTE,P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar.* Madrid: Pirámide.

GIL-MONTE, P.R., CARRETERO, N., ROLDÁN, M. D., Y NÚÑEZ-ROMÁN, E. (2005). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en monitores de taller para personas con discapacidad. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 21*(1-2), 107-123.

MONTE, P. (2005). Factorial validity of the Maslach Burnout Inventory (MBI-HSS) among Spanish professionals. *Rev. Saúde Pública 39*(1):1-8.

GIL-MONTE, P. R., GARCÍA-JUESAS, J. A., NÚÑEZ, E., CARRETERO, N., ROLDÁN, M.D. Y CARO, M. (2006). Validez factorial del "Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo" (CESQT). *INTERPSIQUIS.* Recuperado el 10 de mayo de 2011. http://www.psiquiatria.com/articulos/ansiedad/estres/24872/

GIL-MONTE, P. R. Y MORENO-JIMENEZ, B. (2007). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)*. Madrid: Pirámide.

GIL-MONTE, P. R., UNDA, S. Y SANDOVAL, J. (2009). Validez factorial del «Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo» (CESQT) en una muestra de maestros mexicanos. *Salud Mental, 31*:205-214.

GUGLIELMI, R. S. Y TATROW, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research, 68* (1), 61-69.

PORAJ, G. (2009). Personality as a teacher's burnout predictor. *Med Pr., 60*(4):273-82.

PORAJ, G. (2010). Psychological models of female teachers functioning in their professional role. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health, 23*(1):33-46.

SANDOVAL, J. (2000). El estudio de la alteración mental y el trabajo: el síndrome del trabajador quemado o burnout. *Salud Problema, 5*;51–64.

UNDA, S., SANDOVAL, J., Y GIL-MONTE, P.R. (2007). Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) (burnout) en maestros mexicanos. *Información Psicología, 91*, 53-63.

UNDA, S., SANDOVAL, J. Y GIL-MONTE, P. R. (2008). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) (burnout) en maestros mexicanos. *Informació Psicológica, 91-92*(7)53-63.

METODOLOGÍA ESTRUCTURADA PARA PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN CENTROS EDUCATIVOS Y DE DEPORTE Y OCIO DEL MUNICIPIO DE CURITIBA/PR, CON VISTAS A LA DETECCIÓN DE TALENTOS DEPORTIVOS: PROGRAMA DE ATENCIÓN SOCIO-DEPORTIVO/PASE.

Dr. Dos Santos S.L.C. [1], Dr. Cardozo J.[2] y Ruiz L. [3].

[1] Centro de Estudos do Talento Esportivo - CETE, Universidade Federal do Paraná – UFPR. Brasil.
[2] Universidade de Barcelona, Centro de Estudos do Talento Esportivo – CETE/UFPR. Brasil.
[3] Departamento de Gestión y CC Aplicadas. Facultad de CC de la Educación y el Deporte Universidad Católica de Valencia. España

Resumen:

El municipio de Curitiba, en el estado del Paraná (Brasil), es actualmente referencia en el plan de atención social y en la calidad de vida de sus habitantes. Bajo esta perspectiva, el programa PASE desarrolla una función primordial en su aplicación en niños, niñas y adolescentes. El programa PASE abarca cuatro principales líneas de trabajo; (1) creación de las bases para la práctica deportiva masiva; (2) orientación deportiva para los niños, niñas y adolescentes en consonancia con sus franjas de edad y condiciones físicas; (3) desarrollo integral del individuo en aspectos biológicos, psicológicos, sociales; (4) desarrollo de talentos deportivos a través de procesos pedagógicos científicamente fundamentados para adecuación a las características de los individuos.

El objetivo de este estudio fue la aplicación de una metodología estructurada para delimitar perfiles de los participantes del programa PASE en los diferentes CEL del municipio y, con esto, trazar metas de ajuste de la oferta de modalidades deportivas.

Así hemos aplicado un cuestionario compuesto por seis ítems, con carácter pedagógico para un muestreo compuesto por 1215 niños, niñas y adolescentes, con edades entre 7 y 17 años, regularmente matriculados en 26 CEL del municipio de Curitiba Paraná (Brasil).

Palabras Clave: Talento Deportivo, PASE, Formación Deportiva.

INTRODUCCIÓN:

El Programa de Deportes de Servicios Sociales (Social Sports Service Program- PASE) es una nueva propuesta de actividades para la detección y selección de talentos deportivos para niños y adolescentes que comparten las mismas demandas sociales y deportivas en diferentes Centros Educativos, Deportivos y de Ocio del Centro (CEL) existentes en el municipio de Curitiba, en el Estado de Paraná (Brasil). El programa tiene como objetivo ofrecer atención a niños y adolescentes de 6 a 17 años, a través de su inclusión en las actividades físicas centradas en la socialización, la calidad de vida, el desarrollo de las habilidades motoras y la mejora de las técnicas y tácticas deportivas. Como resultado de este trabajo se desea incluir a personas en riesgo de exclusión personal y social, para que se sientan motivados a cambiar bio-psico-socialmente.

El municipio de Curitiba / PR es una referencia nacional en el campo de la atención social y la calidad de vida de sus habitantes. Desde esta perspectiva, el programa PASE juega un papel clave en el trabajo con niños y adolescentes, teniendo en cuenta que los cambios sociales son impulsados por el deporte, sobre todo, una formación más eficaz y eficiente de los ciudadanos interesados, participativa y autónoma, capaz de generar y gestionar cambios en su entorno social.

Los objetivos del programa PASE son desarrollar el talento deportivo en la búsqueda de cuatro ejes principales: (1) crear las bases para los diferentes deportes que conforman el PASE desde una perspectiva de incorporación masiva de niños y adolescentes en el proceso

de iniciación deportiva, (2) orientación deportiva de niños y adolescentes según la edad y condición física, (3) desarrollo del individuo, en los aspectos bio-psico-social, a través de actividades que aumenten sus habilidades motoras y, en consecuencia, mejorar su condición física, (4) desarrollo del talento deportivo a través de los procesos de enseñanza con base científica para adaptarse a las características individuales. A través de estas líneas de trabajo, el programa de servicio social deportivo posee un valor sólido para la atención social, que se da a los niños y adolescentes del programa en la escuela durante todo el año, reducir el riesgo de adicción a las drogas y la delincuencia

MÉTODO

Esta investigación se caracteriza por ser un estudio observacional transversal en el que se utilizó una entrevista estructurada como un punto de referencia para el establecimiento de objetivos específicos para el programa PASE.

Para realizar este estudio, hubo una colaboración entre la Organización Deporte Ciudadano (OEC) - una organización no gubernamental; el Centro de Estudios del Talento Deportivo (CETE) / Universidad de Paraná (UFPR) y la Consegería Municipal de Deportes y Recreación de Curitiba. Esta unión facilitó la aplicación de un cuestionario estructurado que consta de seis preguntas cerradas, y ha sido aplicado en una muestra de 1.215 niños y adolescentes, con edades comprendidas entre 7 y 17 años, regularmente registrados en el municipio de 26 de CEL, en Curitiba-PR (Tabla 1).

Regional	Gerente Regional	Localización CEL
Bairro Novo	**Prof. Veridiana Maranho**	**Bairro Novo** **Vila Tecnológica** **Xapinhal**
Boa Vista	**Prof. Marici de Almeida Sawiski**	**Rua da Cidadania** **Avelino Vieira** **Pedro de Almeida**
Boqueirão	**Prof. Simone Cristina Lubel**	**Rua da Cidadania** **Agostinho Legró** **Menonitas**
Cajuru	**Prof. Marli Teixeira Leite**	**Parque Peladeiros** **Vila Oficinas**
CIC	**Prof. Guatimozim de O. Santos**	**CIC**
Matriz	**Prof. Maria Cristina Sawaf**	**Dirceu Graeser (Praça Oswaldo Cruz)** **Plínio Tourinho** **Ouvidor Pardinho** **Velódromo** **Jardim Ambiental**
Pinheirinho	**Prof. Mauro Juhl**	**Rua da Cidadania** **Santa Rita** **Zumbi dos Palmares**
Portão	**Prof. Sandra de Lima**	**Rua da Cidadania** **Afonso Botelho** **Arthur Bernardes**
Santa Felicidade	**Prof. Mônica Haiachi**	**Rua da Cidadania** **Antonio Bertoli** **Academia Ruth Passos (Parque Barigui)**

Tabla 1: Estado de 26 de BTB de la municipalidad de Curitiba / PR, participó en el estudio. Fuente: SMEL, Curitiba, 2010.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la entrevista estructurada se han interpretado en porcentajes teniendo en cuenta el total de la muestra y se ha discutido su importancia para los segundos objetivos de la acción del programa PASE en la ciudad de Curitiba / PR.

RESULTADOS

Los resultados presentados aquí, hacen referencia a las respuestas de 1.215 niños y adolescentes que completaron el cuestionario, estos están regularmente inscritos en las actividades deportivas de las 26 CEL existentes en el municipio de Curitiba / PR. Los resultados mostraron que la mayoría de los que respondieron a la entrevista estructurada fueron hombres (69,46%).

En cuanto al tiempo de permanencia en los deportes a los que se inscribieron en las CEL, el 51,60% de la muestra permaneció unos seis meses; 12,92% se perduró doce meses; mientras que 32,26% de los niños y adolescentes entrevistados se dedicó más de doce meses.

El rendimiento escolar, analizado por los padres y profesores durante el período en que tomaron parte de las actividades deportivas de las CEL, la gran mayoría de los encuestados (82,96%) mostraron un rendimiento académico satisfactorio (53,66%) o superior (29,30%).

En cuanto al nivel alcanzado en el desarrollo de las habilidades motoras, los profesores encontraron que la gran mayoría de los niños y los adolescentes tenían un nivel medio de conocimientos (55,80%) a alto (27,74%).

Este hallazgo fue corroborado por los buenos resultados en la tabulación o interpretación de la participación en las competiciones, que iban desde satisfactorio (54,07%) a alto (19,84%), y el interés demostrado por los participantes del programa en los deportes, clasificados como de alto (67.08%) y medio (24,44%).

DISCUSIÓN

El deporte de hoy en día en el escenario mundial es una manifestación social consolidada como derecho del ciudadano, con sus múltiples funciones y con influencias relevantes en los estilos de vida en diferentes contextos sociales y culturales.

En el deporte nos encontramos con una gran variedad de tipos de relaciones entre personas de diferentes edades, puesto que la relación en sí misma, tendrá como resultado una razón para la práctica deportiva, fomentando el desarrollo de la personalidad del practicante delante de su colectivo. Por ello, el acceso al deporte, en todas las edades puede, y debe ser promovido por el gobierno, a fin de proporcionar los ciudadanos presupuestos de convívencia, considerados fundamentales para su calidad de vida.

En el análisis del sujeto en el período comprendido entre 7 y 17, se observan muchas diferencias en las habilidades motoras de los distintos sujetos debidas en muchos casos a los factores ambientales. Esta fase es conocida como un periodo sensible para el desarrollo de diferentes habilidades genéricas y deportivas, y es esencial para la detección de talentos deportivos y elaborar una planificación adecuada de los deportes para los atletas jóvenes a largo plazo.

En este período de vida de los niños y adolescentes, el aprendizaje de ciertas habilidades motoras se ve facilitada por la alta actividad que están desarrollando las conexiones neuronales. Si en este período no se desarrollan las habilidades motoras y los deportes, se podrá hacer más posteriormente pero será un desarrollo más tardío y no será tan completo como en el de las fases óptimas. Por lo tanto, hay grandes opciones para aprender ballet, patinaje artístico, gimnasia deportiva y gimnasia rítmica, que expresaran el máximo potencial de los niños y adolescentes y además servirán para que el individuo tenga una larga vida.

El orden cronológico establecido en diferentes y susceptibles períodos para el desarrollo de habilidades motoras de los niños de la escuela resolverá las diferentes tareas de acondicionamiento físico de los niños, teniendo en cuenta el desarrollo individual. Este desarrollo personal ofrece la posibilidad de determinar los mejores periodos para el inicio de las prácticas deportivas en los diferentes deportes.

Por un lado, el período sensible permite la iniciación de las prácticas deportivas con mejores perspectivas para el rendimiento motor, pero también hay posibles aspectos negativos derivados de una especialización deportiva precoz, que conlleva un desarrollo prematuro a nivel morfológico y funcional del organismo en desarrollo. Este factor evidencia la carencia de

un criterio delimitador de posibles riesgos en la formación de las habilidades motoras y en la realización de las posibilidades funcionales del organismo de los niños.

Por lo tanto se debe de respetar la importancia de la edad biológica y sus límites en el desarrollo de las habilidades motoras en estos períodos denominados sensibles, aumentando así, la eficacia del sistema de detección de talentos deportivos, y también la selección y promoción de dichos atletas. Es bajo este paradigma que se realiza el trabajo del PASE, en las CEL en la ciudad de Curitiba, Estado de Paraná en Brasil.

Trabajando en asociación con un complejo de 26 instalaciones educativas, deportivas y de ocio, en las que se practican veinte (20) deportes diferentes. El programa PASE abarca los niños y adolescentes locales con interés en las actividades deportivas, ofreciendo clases de acuerdo con la estructura física de las CEL (Tabla 2) situado en el distrito de residencia de los seleccionados.

Deportes	Número de deportes en el centro	Deportes	Número de deportes en el centro
Fútbol sala	**19 (73%)**	**Gimnasia Ritmica**	**1 (3,8%)**
Voleybol	**18 (69,2%)**	**Natación**	**1 (3,8%)**
Fútbol playa	**13 (50%)**	**Ciclismo**	**1 (3,8%)**
Baloncesto	**12 (46,15%)**	**Patinaje**	**1 (3,8%)**
Atletismo	**5 (19,2%)**	**Voley playa**	**1 (3,8%)**
Balonmano	**4 (15,3%)**	**Baile**	**1 (3,8%)**
Ajedrez	**4 (15,3%)**	**Olympic Gymnastic**	**1 (3,8%)**
Tenis	**3 (11,5%)**	**Carrera Rusa**	**1 (3,8%)**
Tenis mesa	**3 (11,5%)**	**Fútbol**	**1 (3,8%)**
Gimnasia Artística	**2 (7,6%)**	**Alpinismo**	**1 (3,8%)**

Tabla 2: Tipos de deportes ofrecidas por CEL en el programa PASE en la ciudad de Curitiba / PR, el número de centros donde se ofrece el deporte, y el porcentaje de centros que ofrecen el deporte.

De los resultados, se celebraron reuniones entre el grupo de gestión del proyecto y los profesores participantes, para establecer metas y rediseñar las actividades de cumplimiento dentro de las posibilidades físicas y estructurales de cada uno de los CEL, basados en los resultados.

Resultados	Objetivos
Prevalencia de género (masculino) Tiempo de práctica de un deporte en el CEL (menos de 6 meses o más de 12 meses) El rendimiento académico de los participantes en el estudio (más satisfactorio)	• **Selección y provisión de los deportes que tienen una mayor adhesión al género masculino, donde es más frecuente.** • **La inclusión de niños y adolescentes de diferentes capacidades y dificultades;** • **Mantener a los estudiantes motivados, aumentando su participación y su frecuencia para mantenerlos el mayor tiempo posible;** • **Creación de centros de referencia de los deportes** • **Monitor de rendimiento, ofreciendo actividades deportivas durante todo el año, y como motivación, a los estudiantes con mejor rendimiento académico ofrecerles la posibilidad de seleccionar actividad deportiva.**

Nivel alcanzado de las habilidades motoras (media y alta)	• **Identificación de talentos deportivos potenciales y dirigirlos a un centro de formación del deporte;** • **Formar a los niños y adolescentes con un repertorio de actividades físicas que permitan su desarrollo como ciudadanos, aunque no tengan las características de un talento deportivo.** • **Evaluación de los maestros, si hubo una mejoría o cambio en el aprendizaje motor del niño;** • **Realizar una evaluación para medir las mejoras que el deporte aporta a la educación general de los estudiantes.**
Los mejores resultados en las competiciones De interés relevante para el deporte	• **Creación de centros de referencia del deporte.** • **Divulgación y motivación para la práctica de deportes menos comunes;** • **La permanencia de los estudiantes en las actividades de su elección, reduciendo la rotación.**

Tabla 3: Las relaciones entre resultados y objetivos para la planificación de actividades, basadas en la evidencia encontrada

Las herramientas utilizadas en este estudio mostraron un gran potencial como avalizadoras de los objetivos de trabajo, con la finalidad de optimizar los recursos humanos en las CEL cubiertos por el programa PASE. Sin embargo, a partir de estos resultados se puede contribuir a la construcción de nuevas políticas públicas en el área de deportes y para la comunidad, con vistas a las necesidades esenciales de formación de una cultura deportiva para la formación del ciudadano y para el descubrimiento de talentos deportivos.

Puesta en marcha la "piedra angular" con el programa PASE, la Consejería Municipal de Deportes y Recreación de la ciudad de Curitiba / PR y sus asociados son los pioneros en este tipo de metodología, marcando la necesidad de establecer una distinción socio-política de aquellos que tienen mayor potencial, y la adecuación/construcción de nuevos equipamiento deportivo y ofrecer una mejor distribución de los deportes de acuerdo a la detección de talentos individuales entre los niños y adolescentes que participan en el PASE.

En una espiral evolutiva, se entiende que la progresión de la aplicación de esta metodología en futuros estudios, así como la evaluación los resultados de los objetivos establecidos por las evidencias descubiertas aquí darán lugar a las nuevas líneas de investigación en este área.

BIBLIOGRAFÍA:

Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos coletivos.* Paris: Vigot.

Bota, I. and Colibaba-Evulet, D. (2001). *Jogos desportivos coletivos: teoria e metodologia.* Lisboa: Instituto Piaget.

Filin, V.P. (1996). *Desporto juvenil: Teoria e metodologia.* Londrina (Brasil): Centro de informações esportivas.

Gallahue, D.L. and Osmun, J.C. (1995). *Understanding Motor development: Infants, Children, Adolescenters, Adults.* Dubuque: BROWM & BENCHMARK PUBLISHERS.

Garganta, J. (1998). Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; Oliveira, J. (Eds). *O ensino dos jogos desportivos coletivos.* 3 ed. Lisboa: Universidade do Porto. Gomes, A.C. *Treinamento Desportivo: Estruturação e periodização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Grosser, M. Brüggemann, P. and Zintl, F. (1989). *Alto rendimiento deportivo: Planificación y Desarrollo*. Barcelona: Martinez Roca.

Hahn, E. (1989). *Entrenamiento con niños: teoría: práctica, problemas específicos*. Barcelona: Martinez Roca.

Krebs, R.J. (1992). Da estimulação à especialização motora. *Revista Kinesis*, n.º 9. 29-44.

Konzag, I. (1992). A formação técnico-táctica nos jogos Desportivos Coletivos. *Revista Kinesis*, n.º 10, p.45-49.

Matveev, L.P. (1997). *Treino desportivo: Metodologia e Planejamento*. São Paulo: Phorte Editora.

Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do Treino: a formação em jogos desportivos coletivos.* Lisboa: Livros Horizontes.

Musch, E. A.; Mertens, B. (1991). *L'enseignement des sports collectifs: une conception élaborée à l ISEP de 1.ª Université de Gand*. Paris: Revue de l'Education Physique, 31, 7-20.

Oliveira, M. (1998). *Desporto de base.* São Paulo: Phorte Editora.

Oliveira, P. R. (1997). *O efeito posterior duradouro de treinamento (EPDT) das cargas concentradas, investigação a partir de ensaio com equipe infanto-juvenil e juvenil de voleibol:* Tese de Doutorado não Publicada. Campinas: UNICAMP.

Oliveira, V. (2001). O processo do desenvolvimento do talento: O caso do basquetebol. Caxambu (MG): *XII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte Anais*. 198.

Paes, R.R. (1989). *Aprendizagem e competição precoce: "O caso do Basquetebol"*. Universidade Metodista de Piracicaba: Dissertação de Mestrado.

Schimidt, R.A. (1993). *A aprendizagem motora.* São Paulo: Movimento. Wrisberg, C.A. (2001). *Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema*. Porto Alegre: Artmed.

Teodorescu, L. (1984). *Problemas de teoria e metodologia nos jogos desportivos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vieira, J.L. (1999). *O processo de abandono de talentos do atletismo do estado do Paraná: Um estudo orientado pela teoria dos sistemas ecológicos:* Tese de doutorado não publicada. Santa Maria (RS): UFSM.

Weineck. (1999). *Treinamento ideal.* São Paulo: Ed. Manole.

Zakharov, A. (1992). *A ciência do treinamento desportivo.* Londrina: C.J. Grupo palestra Sport.

Posters

ISBN 978-84-939424-
www.altorendimiento.com

“RELACIÓN ENTRE PRÁCTICA DEPORTIVA EN ESCUELAS DEPORTIVAS MUNICIPALES Y HÁBITOS DEPORTIVOS DE LOS ESPAÑOLES ADULTOS”

Bermejo JL[1], Menescardi C[1], Falco C[2], Estevan I[3]
[1] *Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.*
[2] *Departamento de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Católica de Valencia.*
[3] *Departamento de Gestión y Ciencias Aplicadas de la Universidad Católica de Valencia*

Resumen

El presente trabajo compara, la práctica deportiva de los valencianos en edad escolar, en las Escuelas Deportivas Municipales (EDM), con el conjunto de la población española. La muestra está compuesta por la totalidad de los alumnos matriculados en el 2005 en colegios de Valencia entre 6 y 16 años de edad (*n* = 66.989). Los datos han sido extraídos de las Memorias anuales de la Fundación Deportiva Municipal, del Departamento de Estadística del Ayuntamiento de Valencia y del trabajo sobre hábitos deportivos de los españoles (García-Ferrando, 2005). Los resultados muestran que el 14,19% (*n* = 9.297) de los escolares practican actividad física o deportiva en EDM. Por sexo, las chicas matriculadas suponen un 38,39% (*n* = 3.569) frente a un 61,61% (*n* = 5.728) de chicos. En cuanto a la práctica de deporte adaptado, de los 1.798 alumnos con discapacidad (2,57%), el 11,57% (*n* = 207) practican deporte en las EDM. De estos, el 18,85% (*n* = 39) son chicas y el 81,15% (*n* = 168) son chicos. Por deportes, el 10,8% practican Baloncesto (*n* = 1.005), Gimnasia el 9,3% (*n* = 865), Ajedrez el 8,98%(*n* =835), Balonmano el 8,7% (*n* =811) y Voleibol el 8,6% (*n* = 801). Estos resultados muestran una práctica deportiva mucho más heterogénea a estas edades, frente a la práctica de los españoles en edades más avanzadas (García-Ferrando, 2005), donde las actividades más practicadas son la natación (33,0%) y fútbol (31,7%) seguidos, por el resto de deportes. Esto plantea la necesidad de estudiar cuáles son los motivos de cambio/abandono de ciertos deportes en edades más avanzadas. Asimismo, muestran que las EDM están fomentando la práctica de deportes minoritarios que de otra manera verían mermada su práctica y difusión.

Palabras clave: Deporte escolar, niños valencianos, variedad deportiva.

ADAPTANDO LA COMPETICIÓN EN EL FÚTBOL DE FORMACIÓN

Echeazarra, I. 1), Castellano, J. 1), Usabiaga, O.1)
1) Universidad del País Vasco (UPV-EHU). España.

Palabras clave: fútbol 5, fútbol 7, fútbol de formación, competición

Introducción

El presente trabajo pretende arrojar luz sobre qué modalidad de competición se adecua más a las características evolutivas de los niños de categoría benjamín de segundo año (9-10 años). Para ello, llevamos a cabo un estudio comparativo de las modalidades de fútbol 5 y fútbol 7 con la intención de constatar cuál de ellas podría proporcionar al niño un mayor dominio del juego.

Método

El estudio se llevó a cabo con jóvenes futbolistas de 9 y 10 años (n = 15). En la línea de otros estudios (1), se creó una herramienta observacional *ad hoc*, a partir de la cual se registraron conductas como: posesiones de balón, contactos al balón por posesión, pases, zonas de intervención e interrupciones reglamentarias. Se utilizó el soporte de video el software MOTS (2) para llevar a cabo el registro de los datos. Para el análisis estadístico se realizó por un lado un análisis de componentes de varianza y generalizabilidad, con el fin de determinar el porcentaje de variabilidad aportado por cada una de las facetas del modelo estudiado, y por otro la prueba t-Student, para detectar las diferencias significativas en la variable dependiente (modelo de competición). El nivel de significación admitido fue $p<0.05$.

Resultados y discusión

A la vista de los resultados extraídos del análisis de componentes de varianza, se aprecian pocas diferencias entre los dos modelos de juego analizados, fútbol 5 y 7. En la prueba T-Student se observaron diferencias significativas tan solo en 4 de las 58 categorías estudiadas.

Conclusión

Podemos concluir que las modalidades de juego fútbol 5 y 7 presentan demandas motrices similares y adecuadas para futbolistas de categoría benjamín. Tan solo el nivel de participación de algunos jugadores, el número de interceptaciones y las posesiones de un único contacto de balón presentan valores más elevados en fútbol 5.

Referencias

(1) Casamichana & Castellano (2010). *J Sport Scie*, 28(14): 1615–1623.

(2) Castellano et al. (2008). *Behaviour Research Methods, 40*, 898-903.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

PALABRAS CLAVE: Red de formación, interdisciplinar, Psicología del Deporte

Gimeno F1, Fonseca A2, Almeida P3, Pradas F4, Castellar C4 y Álvarez J4
[1]*Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza*
[2]*Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Oporto*
[3]*Instituto Superior de Psicología Aplicada de Lisboa*
[4]*Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte de la Universidad de Zaragoza.*

I. Introducción

Dos características esenciales del desempeño docente en el licenciado o graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte son: su carácter multidisciplinar al apoyarse en diferentes marcos teóricos de las ciencias del deporte para diseñar las actividades docentes; y su carácter preventivo, al evitar la ocurrencia de situaciones que puedan desencadenar rechazo o evitación de ciertas actividades físicas por parte de sus alumnos. Considerando esta doble faceta, el presente trabajo muestra una experiencia docente con alumnos de 2º curso del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Zaragoza, realizada por un equipo de docentes organizados en la "Red Europea de Formación en Psicología de la Actividad Física y del Deporte". Las unidades didácticas fueron diseñadas e impartidas por los docentes de esta área aplicada de la Psicología de las universidades de Oporto, Instituto Superior de Psicología Aplicada (ISPA) de Lisboa y de la universidad de Zaragoza, así como por los docentes de Didáctica de la Actividad Física, Deportes Colectivos y Sistemática del Ejercicio de esta última universidad. Sobre la base de teorías del aprendizaje fueron diseñadas y utilizadas en sesiones de prácticas, estrategias de enseñanza-aprendizaje dirigidas a la prevención de respuestas condicionadas de ansiedad ante la ejecución de tareas acrobáticas y a la prevención de conductas pasivas y agresivas en situaciones de recepción y formulación de críticas con padres de deportistas jóvenes.

II. Material y métodos

La interacción entre alumnos y profesores se llevó a cabo mediante sesiones de video conferencia y de diferentes formatos de interacción que permitía un curso específicamente diseñado en la plataforma Moodle, en concreto: correo electrónico, foros, documentos elaborados en grupo por los alumnos y profesores publicados en este espacio web y filmaciones de sesiones prácticas en diferentes espacios deportivos.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos se llevó a cabo mediante pruebas objetivas con formato de respuesta cerrada y abierta, tal y como aparece descrito en las guías docentes aprobadas por las comisiones de calidad de los centros participantes.

III. Resultados y Conclusiones

En relación con la enseñanza de tareas acrobáticas con alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), los alumnos universitarios fueron capaces de detectar indicadores conductuales característicos de alumnos "de riesgo", así como las estrategias apropiadas para prevenir la aparición de respuestas de ansiedad condicionadas, utilizando como recursos de apoyo alumnos que previamente mostraron un dominio medio-alto en estas tareas.

En relación con situaciones de recepción y formulación de críticas entre padres de deportistas jóvenes y entrenadores, los alumnos universitarios argumentaron de forma apropiada la utilización de las estrategias conductuales asertivas que desde el rol de entrenador serían eficaces para la prevención de comportamientos agresivos y pasivos en el rol de los padres.

La participación de los profesores de este equipo-red, desde sus respectivas especialidades académicas tuvo como consecuencia en los alumnos universitarios la comprensión de la interdependencia entre los diferentes roles profesionales en el ámbito del deporte en edad escolar: entrenador, psicólogo del deporte, profesor de Educación Física, principalmente.

CONCEPTUALIZACIÓN DEL DEPORTE ESCOLAR EN HORARIO NO LECTIVO EN PROGRAMAS DE FRANCIA Y ESPAÑA

Palabras clave: horario extraescolar, deporte educativo, legislación deportiva

Hernández Y, Durán J, Pardo R

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

El deporte escolar bien estructurado supone un espacio de referencia que favorece la educación integral de niños y jóvenes en un horario diferente a de la asignatura obligatoria de Educación Física (Fraule, 2004; González & Campos, 2010). La terminología de "deporte escolar", sin embargo, pertenece a un conjunto de términos dispares y a veces contrapuestos que, dependiendo de los autores o la legislación consultada, conllevan diferentes significados (Álamo Mendoza, 2007; Fraile, 2004). En el marco de un estudio franco-español que estudia dos programas de deporte escolar organizado por las administraciones públicas con objetivos educativos, los "Campeonatos escolares" en España y la "Union Nationale du Sport Scolaire" en Francia, planteamos dos objetivos: 1) analizar la terminología existente en las prácticas físico-deportivas escolares en horario no lectivo extrayendo sus diferencias y similitudes y 2) Seleccionar, a partir de sus similitudes, los elementos esenciales que permiten definir este tipo de actividades físico-deportivas en ambos países conceptualizándolo con un término identificativo para ambos.

Se ha realizado una revisión bibliográfica en español y en francés de la literatura específica de las Ciencias del Deporte pero también de la legislación vigente de ambos países. Apoyándonos en Henry et al. (2007) hemos buscado las similitudes y diferencias temáticas y conceptuales mediante un proceso inductivo procurando interpretarlas a partir de otros estudios realizados. Posteriormente, y tras un proceso reflexivo que contemplase las similitudes de ampos países, hemos seleccionado el término más conveniente que permitiera conceptualizarlos.

La revisión bibliográfica confirma la variedad de terminología según los autores pero también según los dos países. En España destacan las palabras "deporte escolar", "deporte en edad escolar", "deporte extraescolar", "deporte extracurricular" e "iniciación deportiva" (Blázquez, 1995; Leixà Arribas & González Arévalo, 2010; Santos Pastor & Sicilia Camacho, 1998). En Francia destacamos: "actividades periescolares", "actividades extracurriculares" y "deporte escolar" (Ajili, 1994; Suchaut, 2009). Si bien en España existe un término, el de "actividades extraescolares", que engloba todas las actividades fuera del horario no lectivo, en Francia esto resulta complejo debido a la normativa existente sobre los tiempos escolares y las actividades físico-deportivas así como por el componente identitario de los profesionales que imparten esas actividades, entre los que se encuentra el profesorado de Educación Física (Arnaud, 2004; Delaplace, 1995; Ministère de l'Éducation Nationale, 1998; Roux-Perez, 2004). En los dos programas que nos ocupan (en España y Francia), consideramos que el empleo del término "deporte escolar en horario no lectivo" permite englobar los elementos comunes de ambos haciendo referencia a los programas educativos mediante competiciones deportivas que se realizan por las instituciones públicas en horario extraescolar dentro de los centros educativos.

Bibliografía

Ajili, H. (1994). Le développement des activités périscolaires. *Hommes & migrations(1177),* 24-28. // Álamo Mendoza, J. M. (2007). *Concepto, evolución y diferentes manifestaciones del deporte: la iniciacion deportiva y el deporte escolar.* Las Palmas de Gran Canaria: Anroart. // Arnaud, P. (2004). Sport et éducation, une histoire paradoxale. In F. Carpentier (Ed.), *Le sport est-il éducatif?* (pp. 137-156). Rouen: Publications de l'Université de Rouen Havre. // Blázquez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar.* Barcelona: INDE. // Delaplace, J. M. (1995). Itinéraire du sport scolaire et de ses missions. In P. Arnaud, J. P. Clément & M. Herr (Eds.), *Education physique et sport en France 1920-1980* (pp. 183196). Clermont-Ferrans: AFRAPS. // Fraile, A. (2004). *El Deporte Escolar En El Siglo XXI: Analisis y Debate Desde Una Perspectiva Europea* (Vol. 206). Barcelona: Graó. // González, M. D., & Campos, A. (2010). La intervención didáctica del docente del deporte escolar, según su formación inicial. *Revista de psicodidáctica,* 15(1), 101-120. // Henry, I., Mansour, A. T., Mahfoud, A., & Ping-Chao, L. (2007). Methodologies in comparative and transnational sports policy research. In I. Henry & I. o. S. a. L. Policy (Eds.), *Transnational and comparative research in sport: globalisation, governance and sport policy.* London: Routledge. // Leixà Arribas, T., & González Arévalo, C. (2010). Proyecto marco nacional de la actividad fisica y el deporte en edad escolar: Consejo Superior de Deportes. // Aménagement des temps et des activités de l'enfant : mise en place du contrat éducatif local et des rythmes périscolaires (1998). // Roux-Perez, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS: entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Staps,* 1(63), 75-88. // Santos Pastor, M., & Sicilia Camacho, A. (1998). *Actividades físicas extraescolares: Una propuesta alternativa.* Barcelona: INDE. // Suchaut, B. (2009). *L'aide aux élèves: diversité des formes et des effets des dispositifs.* Paper presented at the Communication aux 2èmes rencontres nationales sur l'Accompagnement, St-Denis 4 et 5 avril 2009.

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. UNA INTERVENCIÓN EN ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD EN SECUNDARIA: EL CASO DE AINA

Lizandra Mora J.[1], Peiró-Velert C.[2], Valencia-Peris A.[2], Pérez-Gimeno E.[3]
[1] *Lic. en CC.A.F. y D. Universitat de Valencia. Máster en Profesor Ed. Secundaria-Universitat de Valencia. iolimo@.alumni.uv.es*
[2] *Facultat de Magisteri. Universtitat de Valencia. carmen.peiro@uv.es. alexandra.valencia@uv.es*
[3] *Lic. en CC.A.F.yD. Universitat de Valencia. Máster en Investigación en Didácticas Específicas y en Profesor Ed. Secundaria-UVEG.* esther.perez-gimeno@uv.es

I. ***Introducción***

Innovación y cambio son conceptos fundamentales en el ámbito educativo y el profesorado juega un papel crucial en la implementación exitosa de cualquier innovación. No obstante, innovar no implica necesariamente un cambio educativo real o éste puede producirse a distintos niveles (Sparkes, 1997). La Educación física (EF) relacionada con la salud es una de las innovaciones en la EF actual y los diversos enfoques desarrollados en el contexto español podrían situarse en distintos niveles de cambio (Devís y Peiró, 2001; López y Gea, 2010). Esta investigación pretende indagar en cómo enfoca y desarrolla Aina (pseudónimo), profesora de EF de un Instituto de Enseñanza Secundaria, una propuesta innovadora de Actividad Física y Salud y si se corresponde con una propuesta que suponga un cambio real en la práctica.

II. ***Material y Método***

Se utiliza una metodología cualitativa, concretamente un estudio de caso único que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen detallado, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés (Stake, 2007). Los datos procedentes de una entrevista semi- estructurada a la profesora y de su programación didáctica, así como los del investigador principal recogidos en su memoria de prácticas en el centro, se han reducido a unidades de significado, agrupadas a su vez en categorías de unidades relacionadas que facilitan la obtención de los resultados. Se garantiza la credibilidad mediante el uso de la triangulación de fuentes provenientes de diferentes informantes en distintos momentos temporales. Esto permite integrar y contrastar datos recogidos desde puntos de vista distintos y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, en este caso el enfoque otorgado a la una unidad didáctica de EF y salud.

III. ***Resultados y Conclusiones***

Los resultados del estudio reflejan que la insatisfacción inicial de Aina con el modelo tradicional de Condición física y la pertenencia a un grupo de innovación, con el cual comparte intereses, inquietudes y problemas profesionales, le llevan a desarrollar un enfoque innovador de EF y Salud que supone un cambio importante en cuanto a las propuestas metodológicas que utiliza. No obstante, sus creencias sobre lo que supone facilitar la autonomía del alumnado y cómo debe evaluarse en EF suponen un obstáculo en la consecución de un cambio real de la innovación (Sparkes, 1997), dado que éste requiere un replanteamiento en los valores y creencias de la práctica docente que sean coherentes con los propósitos del enfoque innovador inicial.

Referencias bibliográficas

Devís, J. y Peiró, C. (2001). La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente

importante? *Tándem. Didáctica de la Educación Física,* 8, 73-83. López, V.M; Gea, J.M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión

y prospectiva. *Revista Intern. Medicina y CC. Actividad Física y Deporte, 10* (38), 245-270. Sparkes, A.C. (1997). Reflexiones sobre las posibilidades y problemas del proceso de cambio en la educación física. En J.Devís y C.Peiró (eds.). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (2ª ed.) (pp.251-266). Barcelona: Inde. Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.

ESTUDI SOBRE ELS HÀBITS DELS XIQUETS I LA RELLEVÀNCIA A LA SEUA SALUT

Jose Martinez, mestre d'Educació Fisica

Text (300 paraules)

Introducció

A continuació es mostra un estudi d'investigació que tracta de comprovar si els hàbits diaris dels xiquets i els esports realitzats habitualment tenen alguna repercussió en la flexibilitats dels músculs implicats a la cadena muscular posterior i al seu IMC, i per tant, a la seva qualitat de vida.
Així doncs, s'han testat dos grups d'uns dotze xiquets de segon cicle de primària que realitzen diferents activitats físiques extraescolars, o que no en realitzen ninguna, tenint a més, diferents càrregues esportives.

Materials i mètodes

Material: Una cadira i una cinta mètrica de 25 cm. amb precisió de millimetres. **Mètode d'aplicació:** El mètode per a realitzar aquest estudi de flexibilitat és una modificació del mètode "Sit and Reach", on els alumnes han de collocar-se en posició de bipedestació, descalgats sobre una cadira amb els dits dels peus a la punta d'aquesta. Els resultats s'anoten sobre el 0, que és la linia que marca la cadira amb els peus, passant a tindre resultats positius si les mans s'apropen al sòl i negatius si s'allunyen.

Resultats i conclusions

No s'ha establit una relació entre la flexibilitat dels xiquets i la seua IMC, ja que es donava què el fet de tenir més o menys flexibilitat i el tindre un IMC més elevat o menys, era totalment independent. Però tan sols un xiquet donava un resultat a l'IMC per damunt d'allò que es considera saludable per a la seua edat.
Els xiquets amb major flexibilitat a la cadena posterior son els xiquets que la treballen a l'inici d'algunes sessions, i durant el transcurs d'algunes classes, d'Educació Física. Podem dir que la realització d'esport extraescolar millora la flexibilitat dels músculs de la cadena muscular posterior, afirmant que és recomanable realitzar esport per a millorar la flexibilitat a l'edat compresa entre 8 i 10 anys.

¿ME DIVIERTO JUGANDO AL RUGBY TOUCH?

Irene Moya Mata y Cristina Menescardi Royuela.

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

RESUMEN

La diversión hacia la actividad física como uno de los motivos principales por los que practican deporte los jóvenes (Rius, 1995). Los deportes colectivos representan el 34% de toda la práctica deportiva de los españoles (CSD, 2010). Sin embargo, estudios españoles (García Ferrando, 2006) se centran más en "deportes tradicionales" tales como el fútbol, el baloncesto o el balonmano (Castejón, 2004), dejando de lado el deporte del rugby; cuando éste es un deporte con gran relevancia en otros países como el Reino Unido, donde aparece como uno de los deportes más practicados en la Educación Primaria (Shropshire y Carroll, 1998).

Por ello, se diseñó una Unidad Didáctica (UD) sobre el rugby touch, variante menos violenta del rugby, para ser llevada a cabo en el CEIP Profesor Luis Braille de Valencia, con los alumnos de 5º y 6º de Primaria. Los resultados muestran que la mayoría del alumnado se divirtió mucho o bastante (56% y 39% respectivamente) con su práctica, encontrándolo interesante (91%). No hubo aburrimiento con la práctica del rugby touch (0%), mientras que el 65% de los encuestados estaban deseosos de que no acabase la práctica. Por ello, promovemos una práctica del rugby touch dentro de las escuelas, puesto que resulta divertido y motivante para el alumnado, pudiendo generarse así hábitos de práctica deportiva a edades tempranas.

Palabras clave: Rugby touch, diversión, Educación Primaria.

INTRODUCCIÓN

La motivación hacia la práctica de actividad física y deportiva ha sido una de las principales preocupaciones de los profesionales de este ámbito porque conocer y comprender los factores que influyen en la adhesión a la práctica físico-deportiva van a posibilitar planificar y organizar una buena oferta y asegurar el éxito en este tipo de actividades. Rius (1995) destaca la diversión hacía la actividad física como uno de los motivos principales por los que practican deporte los jóvenes.

Actualmente, las causas y motivos por los que se práctica actividad física y deporte son dispares. Sin embargo, hay estudios españoles (García Ferrando, 2006) que se centran más en "deportes tradicionales" tales como el fútbol, el baloncesto o el balonmano (Castejón, 2004), dejando de lado el deporte del rugby.

Por ello, se diseñó una Unidad Didáctica (UD) sobre el rugby touch, el cual es una variante del rugby apta para el contexto escolar ya que evita el contacto violento entre jugadores, y las correspondientes caídas. El único contacto permitido es el toque con la mano que realizan los defensores a los oponentes con balón para poder detener su avance (Anton, 2011).

MATERIAL Y MÉTODO

La muestra ha estado constituida por 50 alumnos (26 chicos y 24 chicas) pertenecientes a los cursos de 5º y 6º curso de Primaria del CEIP Profesor Luis Braille de Valencia, cuyas edades oscilan entre 10 y 12 años. El centro se escogió en función de la posibilidad de acceder a él y disponibilidad para participar en el estudio.

El cuestionario a utilizar fue la escala de Diversión con la práctica Deportiva (Duda y Nicholls, 1992) que consta de 8 ítems tipo Likert. La versión en castellana fue traducida y validada por Escartí y Cervelló (En Cervelló, 1996). En un intento por estandarizar los

cuestionarios, se adaptó el cuestionario a la población a estudiar y al deporte específico, el rugby touch, siguiendo la metodología empleada por Valero, Conde, Delgado y Conde (2004).

Los cuestionarios se administraron por el maestro generalista posteriormente a la realización de las actividades y transcurridas 24 horas, sin la presencia del maestro especialista en Educación Física y manteniendo el anonimato para no condicionar las respuestas de los alumnos.

RESULTADOS

La escala de Diversión con la práctica Deportiva (Duda y Nicholls, 1992), traducida posteriormente al castellano (Cervelló, 1996), mide la diversión percibida por los alumnos con la práctica deportiva. El cuestionario original consta de 8 ítems agrupados en dos factores (aburrimiento y diversión). En concreto, las cuestiones número 4 y 6 ("*Me aburro cuando practico deporte*" y "*Cuando practico deporte, generalmente deseo que acabe pronto*") indican un sentimiento opuesto de repulsa hacia la práctica del rugby touch.

No hubo aburrimiento con la práctica del rugby touch (0%), mientras que el 68% del alumnado respondió que no se había aburrido nada (Figura 1). Lo cual se corresponde con el 65% de deseo de continuidad de la práctica en contraposición con el 7% del alumnado que señaló que había deseado mucho que acabase el juego (Figura 2).

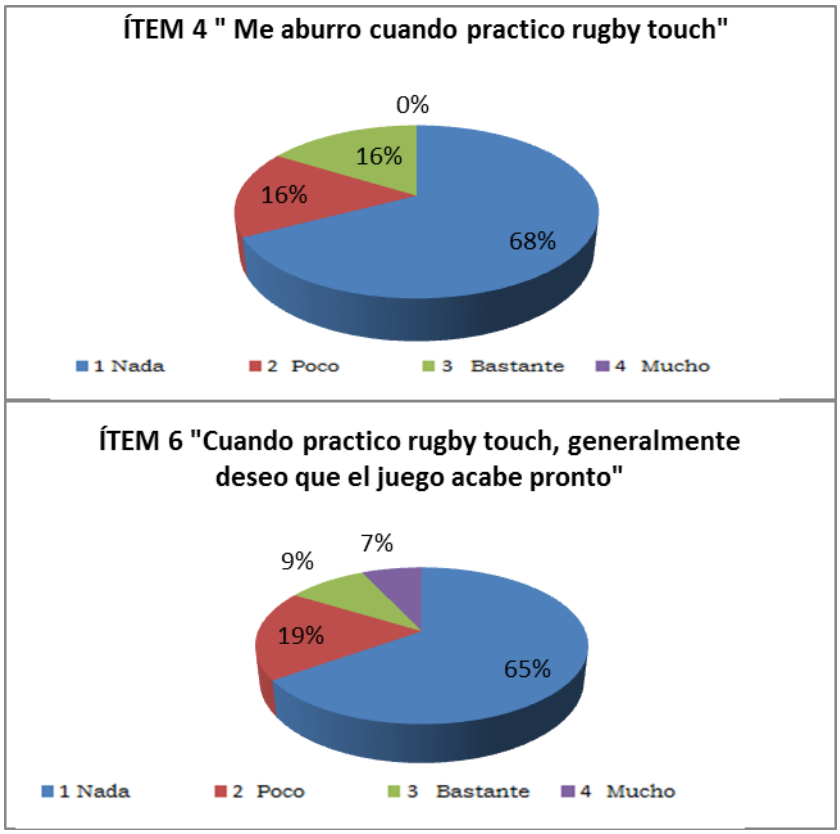


Figura 1 y 2. Repulsión hacía la práctica del rugby touch.

Mientras que el resto de ítems (los números 1, 2, 3, 5, 7 y 8) están enunciados en sentido positivo, reflejándonos que los niños disfrutan con la práctica del rugby touch. Los resultados muestran que el alumnado se divirtió mucho (56%) y bastante (39%) durante la realización de las sesiones (Figura 3); encontrándolo muy interesante (58%) o bastante interesante (33%) (Figura 4).

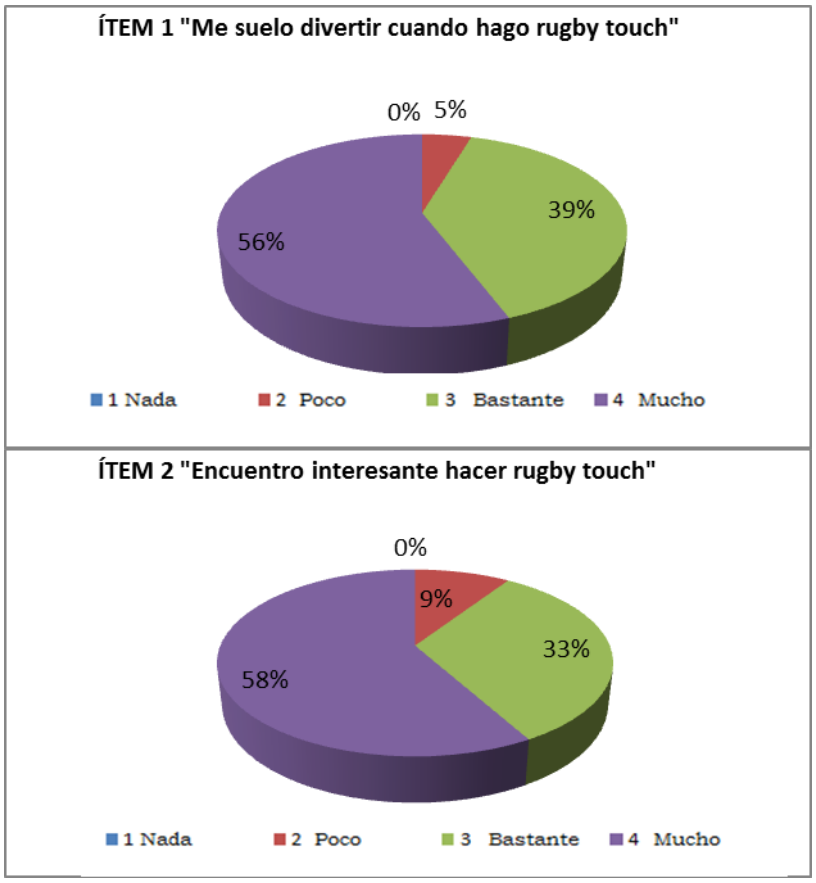


Figura 3 y 4. Diversión e interés con la práctica del rugby touch.

Por otra parte, el 63% del alumnado encontró que se metía plenamente en la actividad, mientras que el 28% lo hacía en gran medida (Figura 6), llegando a encantarse o entusiasmarse mucho con su práctica en el 42% de los casos (Figura 5). En este ítem, hubo dificultades durante la realización de los cuestionarios, puesto que los alumnos no comprendían muy bien su significado.

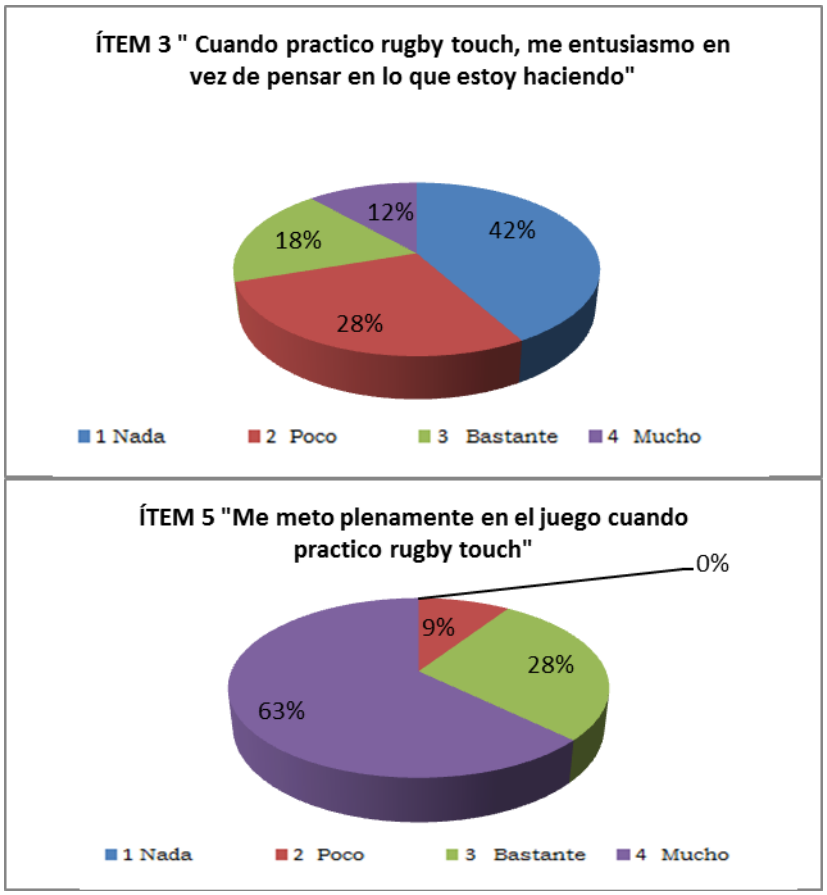


Figura 5 y 6. Implicación en la práctica del rugby touch.

La mayoría de alumnos disfrutó mucho o bastante (67% y 28% respectivamente) con la práctica de éste deporte en contraposición con el 5% que disfrutó poco (Figura 7). Finalmente, el 91% de los encuestados tuvieron la sensación de que se les pasó el tiempo rápidamente mientras practicaban rugby touch (Figura 8), demostrando así la buena acogida de éste deporte por parte del alumnado del centro.

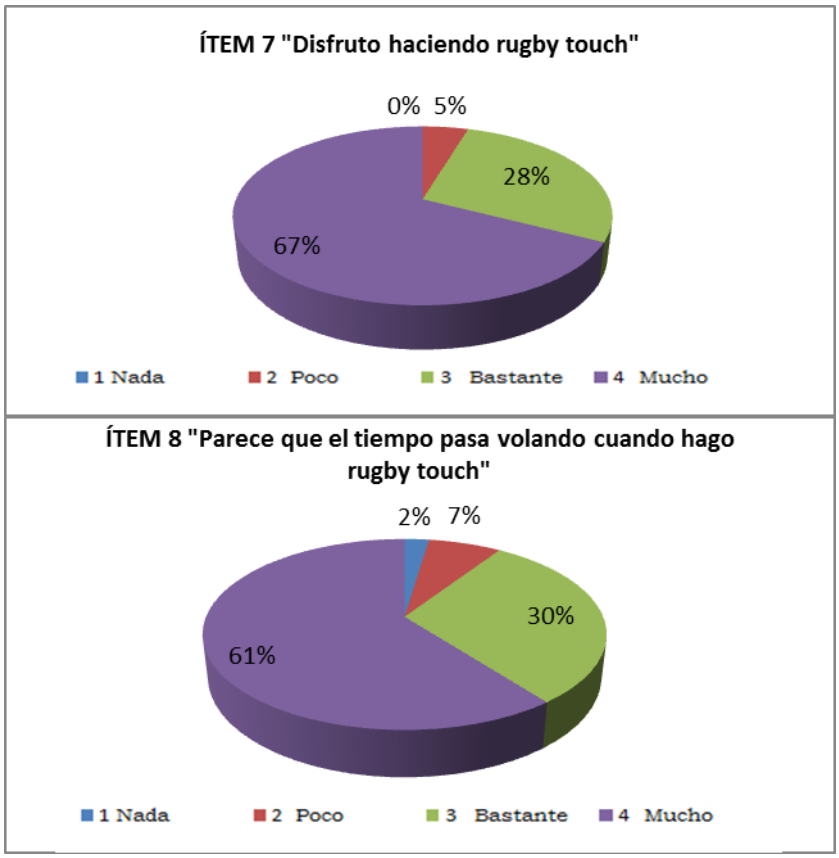


Figura 7 y 8. Disfrute con la práctica del rugby touch.

CONCLUSIONES

Los deportes colectivos representan el 34% de toda la práctica deportiva de los españoles (CSD, 2010). Sin embargo, estudios españoles (García Ferrando, 2006) se centran más en "deportes tradicionales" tales como el fútbol, el baloncesto o el balonmano (Castejón, 2004), dejando de lado el deporte del rugby; cuando éste es un deporte con gran relevancia en otros países como el Reino Unido, donde aparece como uno de los deportes más practicados en la Educación Primaria (Shropshire y Carroll, 1998).

Por ello, pese a la poca práctica escolar de este deporte, se pasó éste cuestionario para ver la opinión del alumnado referente al rugby touch, obteniendo que la mayoría del alumnado se divirtió mucho o bastante (56% y 39% respectivamente) con su práctica, encontrándolo muy interesante (58%) o bastante interesante (33%). Los alumnos disfrutaron mucho o bastante (67% y 28% respectivamente) con la práctica de éste deporte en contraposición con el 5% que disfrutó poco. No hubo aburrimiento con la práctica del rugby touch (0%), mientras que el 68% del alumnado respondió que no se había aburrido nada. Finalmente, el 65% de los encuestados estaban deseosos de que no acabase la práctica.

Por ello justificamos la promoción del rugby touch en los centros escolares, mediante una propuesta de juegos modificados (Devís y Peiró, 1992), por lo divertido y motivante que resulta en nuestro alumnado esta modalidad deportiva; fomentando la cooperación y los hábitos de actividad física y/o práctica deportiva fuera del horario escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anton, E. (2011). El rugby: Historia y aplicación en la educación física. *Pedagogía Magna, (1*): 90-97.

Castejón, F.J. (2004). Una aproximación a la utilización del deporte en la educación. Lecturas: Educación Física Y Deportes. Revista Digital, www.efdeportes.com. Año 10, 77. http://www.efdeportes.com/efd77/deporte.htm [Consulta 10-08-11].

Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia.

CSD (2010). Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010. Consejo Superior de Deportes: España.

Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Inde: Barcelona.

Duda, J.L. y Nicholls, J.G.(1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport, *Journal of Educational Psychology*, 84: 290 -299.

García Ferrando, M. (2006). Veinticinco años de análisis del comportamiento deportivo de la población española (1980-2005). *Revista Internacional de Sociología, 64*, (44):15-38.

Rius, J. (1995). *Formación de jóvenes deportistas*. Ediciones Pedagógicas. Madrid.

Shropshire, J., y Carroll, B. (1998). Final year primary school children's physical activity levels and choices. *European Journal of Physical Education,* 3, 156-166.

Valero, A.; Conde, A.; Delgado, M. y Conde, J.L. (2004). Construcción y validación de un cuestionario de diversión y adherencia hacia la práctica del atletismo en la educación primaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes (1), 119-130.*

EFECTO RELATIVO DE LA EDAD EN EL FÚTBOL ESPAÑOL. DESDE LAS CATEGORIAS INFERIORES A LA ÉLITE.

González-Rodenas J[1], Aranda R[1], Calabuig F[1]
Departamento de Educación Física y Deporte (Universidad de Valencia).
Palabras clave: deporte, rendimiento , desarrollo

INTRODUCCIÓN.

Los jugadores de fútbol en edad escolar nacidos a inicio de año presentan mayor rendimiento deportivo debido a su diferencia madurativa con respecto a los nacidos a final de año, teniendo ventaja para formar parte de las categorías inferiores de los clubs de elite (Malina y cols, 2007; Jiménez y Pain, 2008) Este hecho se denomina como “efecto relativo de la edad”. El objetivo de este estudio es comprobar la representación de nacidos a final de año en el fútbol de élite español.

MATERIAL Y MÉTODOS.

330 jugadores españoles nacidos entre 1978 y 1990 que se han dividido en tres grupos: Selecciones inferiores, primera división española y selección española absoluta. Algunos jugadores pertenecen a todos los grupos.

La población española nacida entre 1978 y 1990 distribuida por trimestre de nacimiento fue utilizada como grupo control (INE, 2011)

Se realizó la media aritmética del porcentaje de jugadores nacidos en el último trimestre creando el grupo “nacidos a finales de año”. Por otro lado, se calculó la media ponderada del porcentaje de jugadores nacidos en los tres trimestres anteriores y se creó el grupo de “nacidos en el resto del año”.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

Tabla 1. ***Porcentaje medio de representación de jugadores por trimestre de nacimiento con respecto al total para cada población estudiada.***

Población	Nacidos resto del año (NRA)	Nacidos a finales de año (NFA)	P
Total nacional (nacidos entre 1978 y 1990)	25,1	24,2	0,298
Categorías inferiores de la selección española (nacidos entre 1978 y 1990)	28,6	14,2	<0,001
Primera división española (2009/2010)	29	12,9	<0,001
Selección española (Eurocopa 2008 y Mundial 2010)	27,6	16,7	<0,001

Mientras que el total nacional no muestra diferencias entre los nacidos a final o durante el resto del año, si que observamos que existe una discriminación hacia los jugadores “nacidos a finales de año” tanto en las categorías inferiores como en el futbol de elite español.

INFLUENCIA DEL TIPO DE FINALIZACIÓN SOBRE LA INTENSIDAD DE LOS JUEGOS REDUCIDOS DE FUTBOL EN JOVENES DEPORTISTAS.

González-Rodenas J[1], Aranda R[1]; Estévez N[1]
[1] *Departamento de Educación Física y Deportiva. Universidad de Valencia (España)*

INTRODUCCIÓN

Los juegos reducidos de fútbol tienen unas características definidas por elementos estructurales como el espacio, jugadores, tipo de finalización o reglas. El objetivo de este estudio es analizar el efecto del tipo de finalización sobre la intensidad fisiológica de los juegos reducidos de fútbol.

MATERIAL Y METODOS

20 jugadores adolescentes (edad 13,7± 0,5 años, peso 57,4 ± 7,8 kg, altura 1,67± 7,8 m, Fcmáx 201,1 ± 8,2 p/m) de sexo masculino, con nivel físico, técnico y táctico alto participaron en el estudio.

Los juegos fueron realizados en formato 4x4 y 6x6 en relación al número de jugadores, trabajaban el mismo aspecto táctico, estaban supervisados por un entrenador que realizaba feedback y todos tenían el mismo espacio por jugador. Por un lado, estos formatos se realizaron con miniporterias, mientras que por otro lado, se realizaron con porterias reglamentarias y porteros.

La frecuencia cardiaca de los jugadores fue almacenada cada 5 segundos durante cada entrenamiento utilizando transmisores de FC (Polar Team System) y pulsómetros (Polar Electro, Finlandia). Los datos se analizaron con un software especializado y la intensidad se expresó en % de su $FC_{máx}$. Para determinar la $FC_{máx}$ de cada jugador fue realizada una prueba de esfuerzo máximo (Test Course Navette).

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los juegos reducidos de fútbol que se han realizado con miniporterias han sido significativamente más intensos que los realizados con porterías y porteros en todos los formatos, mostrando un 90±4% frente a 84±6% de la $FC_{máx}$ en el formato de 4x4 ($p<0,05$) y un 87±6% frente al 84±6% de la $FC_{máx}$ en el formato 6x6 ($p<0,05$), respectivamente.

La intensidad de los juegos reducidos de futbol puede ser manipulada mediante la modificación de elementos estructurales, en este caso, la utilización de miniporterias aumenta la intensidad con respecto al uso de porterias reglamentarias y porteros.

ISBN 978-84-939424-0-3

LA PRÁCTICA DEPORTIVA Y LA ADIPOSIDAD EN ADOLESCENTES.

Sotos-Prieto M[1], González-Rodenas J[2]
[1]*Departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública (Universidad de Valencia).*
[2]*Departamento de Educación Física y Deporte (Universidad de Valencia).*
Palabras clave: actividad física, grasa, obesidad

INTRODUCCIÓN:

Diversos estudios han comprobado que la actividad física y el deporte ayudan a reducir el sobrepeso, la obesidad y parámetros relacionados en la edad escolar (Ara y cols, 2009). El objetivo de este estudio es estudiar la asociación entre la adiposidad y la práctica deportiva.

MATERIAL Y MÉTODOS:

284 alumnos de secundaria (12-18 años) de un instituto de la provincia de Albacete autocumplimentaron un cuestionario ad hoc. Los datos antropométricos fueron obtenidos mediante un analizador de la composición corporal (Tanita BC 420S- MA). Como índices para estimar la adiposidad se ha utilizado el índice de Rohrer (Peso (Kgrs)/ talla (m^3) x 10). [1]

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los chicos que practican deporte presentan un valor para el índice de Rohrer, de 131,8. Este valor es significativamente inferior al que presentan aquellos que no practican deporte (147,6, $p<0,001$).

Respecto a las chicas, existen diferencias significativas en la adiposidad en cuanto a la práctica deportiva de tal manera que las chicas que practican deporte tienen unos valores inferiores de grasa que las que no practican (índice de Rohrer: 131,2 vs 136,3: $p<0.001$, respectivamente).

Tanto los chicos como las chicas que declaran practicar deporte, presentan valores inferiores de grasa en comparación con los que no practican. Esto pone de manifiesto que la actividad física puede ayudar a prevenir el exceso de grasa en adolescentes, medida preventiva para el desarrollo de obesidad.

[1]No se usa el porcentaje de grasa porque este solo se usa para mayores de 18 a;os y si te das cuenta solo hay valores de PMG para muy pocos individuos poreso a lo mejor no te sale sig. Tb se podria mirar si hay diferencia por clases.)

RELACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA DE DEPORTE Y LA PERCEPCIÓN DE LA IMAGEN CORPORAL EN EDAD ESCOLAR.

Sotos-Prieto, M[1], González-Rodenas J[2];
[1]*Departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública (Universidad de Valencia).*
[2]*Departamento de Educación Física y Deporte (Universidad de Valencia).*
Palabras clave: actividad física, satisfacción corporal, psicología

INTRODUCCIÓN

Kirszman y Salgueiro (2002) definen imagen corporal (IC) como los sentimientos y actitudes hacia el propio cuerpo. Se ha comprobado como una baja percepción de la IC se relaciona con riesgo a padecer trastornos de la conducta alimentaria (Stice y Shaw, 2002). El objetivo de este estudio es comprobar la influencia de la práctica deportiva en la percepción de la imagen corporal en adolescentes.

MATERIAL Y MÉTODOS.

284 alumnos de secundaria (12-18 años) de un instituto de la provincia de Albacete autocumplimentaron en sus respectivas clases un cuestionario realizado ad-hoc a partir de trabajos relacionados donde tenían que responder entre cinco posibilidades desde muy mala a muy buena percepción de su imagen corporal. La comparación de las distribuciones de las frecuencias se realizó con el test de Chicuadrado de Pearson

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El 28,3% de los alumnos percibe tener una imagen corporal buena o muy buena, el 43,8% la percibe normal y el 27,9% la percibe mala o muy mala. Cabe destacar, que el 46,2% de los alumnos que no practica deporte percibe como mala o muy mala su IC, el 43,8% la percibe normal mientras que el 10,3% la percibe como buena. En este sentido existen diferencias significativas con respecto a aquellos que practican deporte ($p<0,001$), ya que el 20,7% percibe su IC como mala o muy mala, el 43,9% la percibe normal, mientras que el 35,4% la percibe como buena o muy buena.

La práctica deportiva favorece tener una percepción de la imagen corporal más satisfactoria en la muestra estudiada, lo que podría ayudar a disminuir riesgos de desarrollar patologías relacionadas la insatisfacción corporal.

altorendimiento
ciencia deportiva, entrenamiento y fitness

ISBN 978-84-939424-0-3
9 788493 942403 >

AJUNTAMENT DE VALENCIA
CONCEJALÍA DE EMPLEO Y PROMOCIÓN DE PROYECTOS EMPRENDEDORES

FUNDACIÓN DEPORTIVA MUNICIPAL VALENCIA

VALENCIA 2011

Alto Rendimiento Servicios Editoriales y Formación Deportiva S.L.U.
ISBN 978-84-939424-0-3
www.altorendimiento.com