

Emásf

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

Nº 18



Septiembre-octubre de 2012



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

ÍNDICE

EDITORIAL “El deporte en edad escolar como hecho educativo” (**JUAN TORRES GUERRERO**) pp 4-6.

JOSÉ VICENTE GARCÍA JIMÉNEZ, JUAN JOSÉ GARCÍA-PELLICER Y JUAN LUIS YUSTE LUCAS. “Expresión corporal en inglés. Modelo de sesión para educación primaria” pp 7-17.

YORDAN PORTELA POZO Y ELIZABETH RODRÍGUEZ STIVEN. “Evaluación de la condición física mediante las pruebas de eficiencia física en la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI)” pp 18-29.

ROBERTO LÓPEZ ESTÉVEZ E ISIDRO SEPÚLVEDA MORALES. “Incidencia de los modelos de enseñanza en iniciación deportiva en la motivación del alumnado dentro del área de educación física” pp 30-41.

PEDRO ÁNGEL LATORRE ROMÁN Y MARÍA INMACULADA PÉREZ JIMÉNEZ. “Gestión de la seguridad en las actividades físico-deportivas escolares” pp 42 a 57.

BERNARDINO JAVIER SÁNCHEZ-ALCARAZ MARTÍNEZ. “Planificación de sesiones de entrenamiento para jóvenes tenistas (8-12 años)” pp 58 a 71.

Editor: Juan Carlos Muñoz Díaz
Edición: <http://emasf.webcindario.com>
Correo: emasf.correo@gmail.com
Jaén (España)

Fecha de inicio: 13-10-2009
Depósito legal: J 864-2009
ISSN: 1989-8304

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS



DULCINEA





Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EDITORIAL

“EL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR COMO HECHO EDUCATIVO”

En sus orígenes, el deporte moderno tuvo una fuerte orientación educativa y de transmisión de valores considerados socialmente positivos. Para confirmar esta afirmación basta pensar que algunos deportes de los más populares en la actualidad nacieron en el seno de las instituciones educativas (baloncesto en Springfield (EE.UU.), voleibol en la Escuela de Holyoke en Massachusset (EE.UU.), el rugby en la Escuela de Rugby (Inglaterra). Pero pasados los años, el deporte se hizo mayor, se agigantó de tal manera que, en la actualidad, encontramos muchas muestras diferentes del supuesto valor educativo del deporte.

El deporte es un invento humano y como todo lo humano es imperfecto. El deporte en si mismo y si lo analizamos desde una perspectiva estructural no es más que el dominio de unas técnicas y tácticas, por medio del desarrollo de la condición física y las habilidades motrices, pero no hay que olvidar que en este proceso de adquisición de habilidades, de mejora de capacidades y cualidades intervienen personas, y si bien el dominio de las habilidades por si mismo no tiene un componente de educación en valores, lo que es indudable que sí lo tiene el cómo se transmiten esas técnicas y tácticas, y que fin persigue el profesor/entrenador, ese objetivo será, el que dará moralidad y sentido ético a las acciones deportivas.

El ámbito de las actividades físicas y deportivas y el contenido pedagógico que consideramos como primera característica que genera su práctica, especialmente grupal, aunque también individual, es un ámbito que potencialmente contribuye a la educación integral de la persona de forma singular. La singularidad consiste en que inciden en las dimensiones cognitivas, afectivas, sociales, éticas y por supuesto motrices como pocos otros ámbitos y prácticas. El carácter en parte lúdico, pero en parte también de compromiso y proyecto comunitario que supone la práctica de actividades deportivas, es una de sus características singulares. El nivel de perseverancia y constancia que tales prácticas requieren si su planificación y desarrollo gozan del rigor y seriedad necesarios, promueven niveles de autorresponsabilidad y de proactividad especialmente deseables en nuestra sociedad y en nuestra época (Martínez y Buxarrait, 2001).

La práctica de actividades físico-deportivas constituyen un entorno relevante para el desarrollo psicosocial del niño, niña y adolescente, tal y como han observado, entre otros, Linaza y Maldonado (1987) Boixadós y Cruz (1998), Collado (2005), Marín-Regalado (2007), García-Perez (2011) o Martínez-Pérez (2012). La practica físico-deportiva posibilita interacciones sociales con otros jóvenes y con adultos, les posibilita la adquisición de ciertas competencias básicas, que a diferencia de ciertos contenidos específicos, son multifuncionales pues permiten la realización y el desarrollo personal a lo largo de la vida, la inclusión y la participación como ciudadanos activos.

Para que una educación en valores tenga eficacia es preciso que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea programado, controlado y sistematizado, nada debe quedar al azar o a las características personales de los participantes en el proceso. Por tanto habrá que diseñar objetivos, seleccionar contenidos según la edad y el nivel de desarrollo individual, plantear estrategias y orientaciones metodológicas generales para el desarrollo de las prácticas y por supuesto establecer los criterios de evaluación que nos van a permitir una información clara y eficaz del momento en que nos encontramos del proceso (Torres-Guerrero, 2005).

Las condiciones de base que debemos crear para el aprovechamiento de la potencia pedagógica en torno a los valores que tienen las actividades deportivas son: la interacción entre iguales, el clima moral en el que son realizadas las prácticas y los modelos de comportamiento que presentan las personas que organizan, coordinan y dirigen el proceso. Estas tres condiciones previas de autonomía, diálogo y tolerancia activa deben estar presentes en la acción pedagógica de forma natural e integrada en la práctica cotidiana.

Adoptar este enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el diseño inicial, tiene importantes consecuencias metodológicas, ya que el sentido con que el profesor o el entrenador debe planificar sus estrategias didácticas, y sus intervenciones a lo largo del proceso variará sensiblemente en función de que los objetivos principales de la enseñanza no los constituyen el aprendizaje significativo de contenidos disciplinares, a nivel de conceptos y procedimientos, sino que al mismo nivel y por encima incluso de los mismos se encuentra situado el desarrollo de actitudes individuales y colectivas, que generen valores al alza en una sociedad libre y democrática.

Por lo tanto, para que las actividades, entrenamientos y competiciones deportivas colaboren a una verdadera educación en valores, hay que replantearse la iniciación deportiva en los diferentes tiempos pedagógicos, mucho más en el segundo tiempo (actividades extraescolares), el cómo los entrenadores organizan sus entrenamientos y dirigen sus partidos, la forma en que participan los padres y demás espectadores, y los modelos que ofrece el deporte profesional. Sólo cuando estos agentes proporcionan modelos adecuados, el deporte en edades de formación, se convertirá en un instrumento eficaz para incardinar valores sociales e individuales duraderos y deseables por parte de todos (Torres-Guerrero, 2004).

Los niños y jóvenes que practican estas actividades tienen la posibilidad de aprender competencias 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 y como destacan Danish, Cruz y Dias (2000).

Asimismo el entorno físico-deportivo ayuda al desarrollo moral de los participantes cuando se respetan las reglas y, además, se sigue el espíritu del reglamento con una actitud de fairplay (Cruz y cols. 2001). Sin embargo, hay que indicar que la práctica físico-deportiva en los jóvenes, sobre todo en actividades extraescolares también pueden comportar desventajas (Torres-Guerrero, 2010).

Hay que decir en resumen, que no es la participación en actividades físicas y deportiva *per se* la que crea actitudes poco éticas en los jóvenes jugadores, sino fundamentalmente el sistema de valores de los profesores, entrenadores, monitores y técnicos, así como las actitudes y las conductas que estos exhiben en las actividades docentes, en los entrenamientos y en las competiciones. A pesar de las dificultades que los docentes encontramos hoy en día en la realización de nuestras actividades, no debemos dejar bajar los brazos, ni decrecer en nuestros intentos de creer en la posibilidad de transmitir valores y actitudes éticas, ya que estas cumplen funciones básicas en la educación de los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

Nuestra sociedad cambia, nuestros jóvenes cambian, nuestros modelos educativos y formativos también. Se hace necesaria una nueva reestructuración de los elementos que conforman las prácticas físico-deportivas dentro de ese nuevo marco social que nos ha tocado vivir: la postmodernidad, que como rasgo dominante de la cultura de nuestro tiempo o condición postmoderna, refiriéndonos a ella como una condición social o propia de la vida contemporánea, condicionada por la economía de libre mercado, la democracia, los medios de comunicación masivos o la globalización, puede traernos un aire fresco de renovación, que es necesario que los docentes y técnicos deportivos aprovechemos para educar en valores individuales y sociales a quienes están bajo nuestra tutela.

Juan Torres Guerrero
Profesor de la Universidad de Granada.



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EXPRESIÓN CORPORAL EN INGLÉS. MODELO DE SESIÓN PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

José Vicente García Jiménez

Profesor Asociado. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.
Email: jvgjimenez@um.es

Juan José García-Pellicer

Profesor Titular de Escuela Universitaria. Universidad de Murcia.

José Luis Yuste Lucas

Profesor Titular Interino de Escuela Universitaria. Universidad de Murcia.

RESUMEN

Este artículo aborda la docencia de la asignatura de Educación Física en Primaria en la modalidad bilingüe inglés. Se presentará la legislación actual que rige la implantación del bilingüismo en los centros educativos junto con las consideraciones metodológicas más importantes a la hora de impartir nuestra asignatura en inglés. Por último, se muestra un modelo de sesión para trabajar el bloque de Expresión Corporal en Educación Primaria. Cada actividad presenta su descripción en castellano e inglés, así como el discurso del profesor (teacher speech) con las indicaciones a realizar en cada ejercicio.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física bilingüe, Primaria, Expresión corporal, Didáctica, Lenguaje corporal.

1. INTRODUCCIÓN.

En el año 2002, la Comisión Europea reunida en Barcelona, adoptó el acuerdo por el que los jóvenes europeos finalizarían la enseñanza básica conociendo, al menos, dos lenguas extranjeras además de la propia. En nuestro país, en los últimos cinco años, las autoridades educativas nacionales han incentivado el plurilingüismo tanto en las clases de Primaria como de Secundaria. La necesidad de una educación bilingüe ha quedado reflejada en la legislación nacional, ya que la Ley Orgánica de Educación (BOE, 2006, 17180) recoge una competencia específica en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras, la denominada “Competencia en Comunicación Lingüística”.

En el caso de la enseñanza y el empleo del inglés como segundo idioma, el objetivo que se persigue conseguir es que dicho idioma constituya un elemento esencial en el proceso de construcción de la Unión Europea y en el fomento de la movilidad de sus ciudadanos, tanto en el contexto educativo como el profesional (Magdaleno, 2011, 7). Se establece el inglés como un instrumento vehicular que guía el aprendizaje y en el que se basan la mayoría de las situaciones de enseñanza-aprendizaje del aula (Fernández-Muñoz 2010, 160). Prueba de ello son los numerosos programas y proyectos educativos que desde las Administraciones Educativas se promueven para dicho fin (Comenius, Grundtvig, Leonardo, Erasmus, etc.).

Si a nivel nacional se fomenta el empleo del inglés en las aulas, a nivel autonómico las distintas Comunidades Autónomas también han legislado en materia educativa para integrar el bilingüismo en los centros escolares. Así, en el año 2009 la Región de Murcia aprobó el “Programa Colegios Bilingües Región de Murcia”, modificado y regulado en la actualidad por el Real Decreto del 28 de Marzo de 2011 (BORM, 2011), como respuesta a los cambios tecnológicos, sociales y económicos acaecidos en las dos últimas décadas y que han generado importantes expectativas de innovación, especialmente en el contexto de la educación, influyendo en la organización de los sistemas educativos. De este modo, se insta a los departamentos de las enseñanzas correspondientes a las áreas no lingüísticas (como es el caso de Educación Física), a la planificación y programación de los contenidos en modalidad bilingüe. Como indica López-Mercader (2011, 27), no se trata de la enseñanza del idioma extranjero, sino también de la enseñanza en idioma extranjero. Éste, pasa a ser una lengua de aprendizaje.

La adquisición de una segunda lengua supone aprender el idioma en situaciones comunes (Magdaleno, 2011, 35). El área de Educación Física, desde sus funciones de conocimiento, de comunicación y de relación, se presenta como el vehículo idóneo para facilitar el aprendizaje del inglés a través del juego y el movimiento (Rodríguez-Abreu, 2010, 1). Además, si tal y como indica Pollard (1998), citado por Rodríguez-Abreu (2010, 1) en su obra: “La educación bilingüe puede ayudar a que las culturas se comprendan en lugar de separarlas”, la Educación Física en la enseñanza bilingüe juega un papel muy importante por el carácter integrador y social de los contenidos que la conforman.

Bloque de contenidos 3: Actividades Físicas Artístico-Expresivas

La estructuración del currículo de Educación Primaria para los contenidos del área, “refleja cada uno de los ejes que dan sentido a la Educación Física en la enseñanza primaria: el desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas, emocionales y relacionales vinculadas a la motricidad; la adquisición de formas sociales y culturales de la motricidad; y la educación en valores y la educación para la salud” (Decreto 286/2007, 26408).

En el presente trabajo, planteamos una sesión destinada a desarrollar el bloque de contenidos 3: actividades físicas artístico-expresivas.

Los gestos, las posturas, las miradas y los movimientos expresivos forman parte del lenguaje corporal y tienen un gran valor comunicativo, como comunicación no-verbal (García Pellicer y cols., 2011, 39). En este bloque de contenidos, “se hallan incorporados los contenidos dirigidos a fomentar la expresividad a través del cuerpo y el movimiento. La comunicación a través del lenguaje corporal se ha tenido también en cuenta en este bloque” (Decreto 286/2007, 26408).

Las actividades de expresión y comunicación son movimientos básicos, más con cierta carga reflexiva con intención de mejora en la ejecución (Mazón, 2011, 28). Debido a ello, el tratamiento del bloque ha de estar integrado con el resto de los aprendizajes motores, puesto que se trata de utilizar los recursos motores adquiridos en la expresión y comunicación, relacionando el aumento de la competencia motriz con una mayor riqueza expresiva.

Este artículo pretende mostrar como a través de una sesión orientada a trabajar la expresión corporal en Primaria, podemos colaborar también a la consecución del objetivo común de hacer que nuestros alumnos sean bilingües, empleando para ello el inglés como segundo idioma.

2. DESARROLLO.

2.1. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.

A la hora de impartir la asignatura de Educación Física en una lengua extranjera, los contenidos a impartir serán los establecidos por los Reales Decretos de contenidos mínimos. No sólo se ha de cumplir la programación, sino que se refuerza e intensifica por las implicaciones de una enseñanza en otro idioma (López-Mercader, 2011).

En la integración de los contenidos lingüísticos en la Educación Física bilingüe un aspecto determinante son las características propias del alumnado. En este sentido, recogemos las orientaciones metodológicas propuestas por Molero (2011):

- La progresión lingüística del alumnado determinará las actividades propuestas en lengua extranjera.

- No es necesario impartir la totalidad de la unidad didáctica en lengua extranjera, por tanto, se deben seleccionar aquellas actividades cuya realización en lengua extranjera por parte del alumnado sea posible.
- A la hora de integrar los contenidos lingüísticos se deberá partir de los conocimientos del alumnado, eligiendo temas con una relación directa con los contenidos que se están aprendiendo en la lengua extranjera.
- Se tendrá en cuenta la posibilidad del trabajo interdisciplinar durante el desarrollo de las unidades didácticas.
- Se trabajarán preferentemente temas que faciliten la interacción verbal en clase y que se limiten a un léxico específico de uso general.
- La mayor parte del trabajo será de comunicación oral, debido principalmente a las características de nuestra área.

Resulta evidente que el conocimiento del alumnado por el uso de la lengua extranjera condicionará nuestra intervención didáctica en la materia. En este sentido un aspecto clave a tener en cuenta en la integración de contenidos lingüísticos es la propia secuenciación llevada a cabo durante la planificación del área de lengua extranjera. Es a partir de ésta, donde desde el área de Educación Física se trabajarán contenidos relativos al léxico específico y se aplicarán estructuras gramaticales ya aprendidas.

2.2. APLICACIONES PRÁCTICAS

A continuación presentamos un ejemplo de sesión orientada a desarrollar la Expresión Corporal mediante actividades de baile, dramatización y mímica en modalidad bilingüe, idioma inglés. Esta sesión estaría orientada al Primer Ciclo, dada la relación de los contenidos a desarrollar con los existentes en el Decreto 286/2007 de la Región de Murcia. Así, encontramos que durante este ciclo, en el bloque de Actividades Físicas Artístico - Expresivas el alumno trabajará la “Descubrimiento, exploración y experimentación de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento”. Del mismo modo, la sesión presentada permite al docente plantear actividades que se relacionen con el criterio de evaluación número 8: “Simbolizar personajes y situaciones mediante el cuerpo y el movimiento con desinhibición y soltura en la actividad”.

Junto con la descripción en inglés de cada una de las actividades, se incluye un apartado exclusivo, denominado “Teacher Speech”, o discurso del profesor. Este apartado contiene las instrucciones o indicaciones puntuales que el profesor debería añadir a cada una de las actividades.

¡HABLEMOS CON NUESTRO CUERPO! / LETS TALK WITH OUR BODY!			
CICLO / CURSO	OBJETIVOS ETAPA	OBJETIVOS ÁREA EF	COMPETENCIAS BÁSICAS
1º / 1º ó 2º	A, F, K y L	3, 7 y 9	1. Competencia en comunicación lingüística 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico 4. Competencia cultural y artística
Nº ALUMNOS	INSTALACIONES	MATERIAL	
20-30	Sala de usos múltiples o pabellón cubierto	Reproductor de música Fichas o cartulina para canción "Five senses"	

PARTE INICIAL / INITIAL PART	
ACTIVIDAD: "EL JUEGO DE LOS ABRAZOS"	
OBJETIVOS:	
<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar las posibilidades expresivas del propio cuerpo - Vivenciar y reconocer diferentes acciones profesionales o movimientos de animales 	
ORGANIZACIÓN Y TIEMPO: Todo el grupo en la mitad de la pista. Duración 7'	
DESCRIPCIÓN :	
<p>Mientras suena la música, los alumnos se mueven por el espacio disponible imitando lo que el profesor les va diciendo (bailarines, canguros, pingüinos, etc.). Cuando para la música, el profesor dice un número y los alumnos tienen que agruparse rápidamente según dicho número, al mismo tiempo que se abrazan. El último número será el 2, de modo que los alumnos quedarán divididos en grupos de 2 para la siguiente actividad.</p>	
ACTIVITY: "HUG GAME"	
OBJETIVES:	
<ul style="list-style-type: none"> - To experience the expressive possibilities of the own body - To experience and to recognize different professional actions or movements of animals 	
ORGANIZATION AND TIME: The whole group in a half court. Duration 7'	
DESCRIPTION:	
<p>While the music is playing, the students are moving around the court, pretending to be what the teacher is saying (dancers, kangaroos, penguins, etc.). When the music stops, the teacher says a number and the students have to make groups of this number quickly, and at the same time, they hug each other. The last number will be 2, so the students will be divided in groups of 2 for the next activity.</p>	

TEACHER SPEECH

We are going to play a game called "the Hug Game", do you know what "hug" means? (makes an example). It's very easy. You will have some music playing and I will tell you some animals, professions, etc that you will have to imitate. For instance, I say: "you are monkeys" and while the music is playing you have to move over this side of the court pretending to be monkeys. Then, when the music stops I will say a number and you will have to make groups of the number of people I have just said. For example, "groups of 4" and you have to make groups of four by hugging yourselves. Is it clear? Then the music will start again and you will pretend to be something different. Ok? So let's start!

- You are flamenco dancers (music) groups of 3
- You are kangaroos (music) groups of 7
- You are footballers (music) groups of 6
- You are penguins (music) groups of 5
- You are snakes (music) groups of 2

PARTE PRINCIPAL / MAIN PART

ACTIVIDAD 1: "ADIVINA EL JUEGO"

OBJETIVOS:

- Representar y reconocer acciones cotidianas
- Experimentar y conocer las posibilidades expresivas del propio cuerpo y de los demás.

ORGANIZACIÓN Y TIEMPO: En mitad de la pista. Por parejas. 7'

DESCRIPCIÓN :

Un miembro de cada pareja se acerca al profesor, formando así un círculo alrededor de él. El profesor les dice un "ítem" sobre cultura inglesa que tendrán que expresar por medio de gestos a su compañero (que esperará sentado en otra parte de la pista). Conforme vayan adivinando, el miembro al que le tocaba adivinar se dirige al centro hacia al profesor. Acciones:

- Tomar el té
- Saludo inglés (dar la mano)
- Tocar la gaita
- Coger un taxi

ACTIVITY 1: "GUESS THE GAME"

OBJETIVES:

- To represent and to recognize daily actions
- To experience and to learn the expressive possibilities of the own body and rest.

ORGANIZATION AND TIME: The whole group in a half court. In pairs. Duration 7'

DESCRIPTION:

A member of each pair approaches the teacher, making a circle around him/her. The teacher says an item about English culture that they will have to express through gestures to his/her partner (who will be sat down in other part of the track). When they guess his/her partner's word, he/she goes to the centre of the track with the teacher. Items:

- Drinking tea
- English greeting
- Play the bagpipe
- Take a taxi

TEACHER SPEECH

Ok! For the first activity we're going to work in pairs. So, please, quickly look for your pair. (...) Has everybody a pair? Ok, excellent!

I'm going to explain what you have to do. Each member of the pair has a different role. One of the members comes with me to the centre of the pitch and I'll tell him a typical custom from Great Britain that he will have to represent to his partner. The other one, who is sat down waiting for his partner, has to guess what his partner is representing. When your partner guesses it, he will have to run to me and the first one who arrives will be the winner. Then, the person who has guessed it will have to represent a new custom.

RULES! You can't speak anything. Only gestures. You can use your face and your body. Don't cheat!

ACTIVIDAD 2: "FIVE SENSES"

OBJETIVOS:

- Comprender y representar sencillos mensajes corporales
- Vivenciar el ritmo y la expresividad mediante el movimiento espontáneo

ORGANIZACIÓN Y TIEMPO: En mitad de la pista. Formamos grupos de 5 alumnos. 16'

DESCRIPCIÓN :

El profesor enseña la letra (sin música ni ritmo) de la canción 5 senses: "*I have 5 senses that I use to help me learn each day. See, hear, smell, taste, and touch (x3). I use them every day*". Los alumnos tienen que poner ritmo a esta letra e inventar una coreografía. Cada grupo interpreta su versión de la canción delante del resto de la clase. Por último, los alumnos votan la actuación que más les ha gustado corriendo.

ACTIVITY 2: "FIVE SENSES"

OBJETIVES:

- To understand and to represent simple body messages
- To experience the rhythm and body expression through spontaneous movement

ORGANIZATION AND TIME: The whole group in a half court. Groups of five. 16'

DESCRIPTION:

The teacher gives the lyrics of the song 5 senses (without music or rhythm): "*I have 5 senses that I use to help me learn each day. See, hear, smell, taste, and touch (x3). I use them every day*". The students have to invent the rhythm and the choreography. Each group performs its version of the song in front of the class. Finally, the students vote the performance they like.

TEACHER SPEECH

Now, we are going to do an activity called "5 Senses". This is a very popular. English song that children usually sing at school. I will give you the lyrics of the song but I won't give you the rhythm or the dance. So, with the lyrics that I'll give you, you have to make up a dance with your own rhythm. For example, it can be a rap, it can be rock music, classical music, etc. Then, we will make a competition to choose the best performance. Ok? So, the lyric is "I have 5 senses that I use to help me learn each day: see, hear, smell, taste, and touch (x3), I use them every day" Now, in your groups of 5 make up a dance! You have 5 minutes.

ACTIVIDAD 3: "UN VIAJE POR GRAN BRETAÑA"

OBJETIVOS:

- Representar diversas situaciones por medio de la mímica
- Escenificar pequeñas escenas a través de una historia narrada.

ORGANIZACIÓN Y TIEMPO: Todo el grupo en mitad de la pista. 7'

DESCRIPCIÓN :

Los alumnos realizarán libremente las acciones descritas por el profesor a través de una historia sobre un viaje a Gran Bretaña.

ACTIVITY 3: "A TRAVEL AROUND GREAT BRITAIN"

OBJETIVES:

- To represent various situations through mime
- To dramatize small scenes through a narrated story.

ORGANIZATION AND TIME: The whole group in a half court. 7'.

DESCRIPTION:

Pupils will do the actions described by the teacher freely, through a story about a travel around Great Britain.

TEACHER SPEECH

Ok! Now we are going to do the second activity. Here, you are going to work individually. We are going to travel to England and Scotland. I'm going to tell you a story and at the same time you have to represent it, with gestures, without talking. Let's start!:

"We are at home. We are preparing our suitcase because we are going to travel to Scotland. We open the wardrobe. We take a lot of clothes and we put them in the suitcase. We close the suitcase but it is so full that we can't close it. We sit down to close it. We take the taxi to go to the airport. We are late, so we run to catch the plane. Finally we get it. We are flying and suddenly... turbulence!.

We arrive in Scotland. We are feeling a bit sick. We take out the map from the bag and we start walking to the Castle of Edimburgh. "Look, the Castle is there. It's very very big". It is time to take out the camera. Let's take photos!. Listen! What's that noise? A bagpiper is playing! Oh it's sound amazing! Come on! Let's go on walking quickly. We catch the train, how does the train? It has just left and it goes very slow and little by little...it's going faster and faster... we arrive to Loch Ness. Take out your

binoculars and... look Nessie is there! Can you see it? It's huge and ugly. What a tiring journey! We come back to the hotel. Let's go to bed.

Second day of our journey: Good morning! Wake up. Open your eyes and shake your bodies. Are you ready? We have to go to the port. We are going to take a boat. We are sailing. The boat moves a lot. There are a lot of waves. But finally, we arrive in London. It's five o'clock. Tea time! Oops, it's too hot, it's boiling. We blow softly and drink carefully. Now, it's time to go sightseeing. We get on the red bus, the double-decker bus and we go up to the second floor. Look... Here, it's the Big Ben and its clock and the London Eye, it's very very big and it goes round and round... and Buckingham Palace. We get off the bus to visit it. Look at the Royal Guard, is he a statue? He is very serious.

Oh it's starting to rain. Take out your umbrella and run, run, run quickly!"

PARTE FINAL /FINAL PART

ACTIVIDAD: "LAS MARIONETAS"

OBJETIVOS:

- Comprender y representar sencillos mensajes corporales

ORGANIZACIÓN Y TIEMPO: Todo el grupo en la mitad de la pista. Por parejas. 8'

DESCRIPCIÓN :

Los alumnos se sitúan en parejas. Para ello, podemos realizar el *Hug game* de nuevo hasta que se diga el número 2. Un miembro de la pareja, sentado en el suelo, simula ser una marioneta. El otro se coloca detrás y tiene que hacer como si moviera los hilos para manejar ésta.

ACTIVITY: "THE PUPPETS"

OBJETIVES:

- To understand and to represent simple body messages

ORGANIZATION AND TIME: The whole group in a half court. In pairs. Duration 8'

DESCRIPTION:

Students play in pairs. To organize the class, *Hug game* is played again until the number 2 is said. One member of the couple, sitting on the floor, pretends to be a puppet. The other one, standing behind him/her, pretends to move the strings to manage it.

TEACHER SPEECH

Our last activity is called "puppets game", do you know what a "puppet" is? A puppet is a doll that can be moved by strings in its arms, legs, hands, feet, head... (makes an example). So, are you in pairs, aren't you? One member of the pair has to be the puppet and must be sat on the floor. The other one must be in front of his/her partner and has to pretend to move the strings and to make his/her partner move. Ready? So you can start playing in this part of the court and then we will change the roles and the puppet will be the other member of your pair.

3. CONCLUSIONES

La enseñanza de la Educación Física en inglés debe partir de las peculiaridades del alumnado. No debemos olvidar que la progresión lingüística de nuestros alumnos determinará en buena parte las actividades propuestas y el nivel de dificultad de las mismas.

El docente de Educación Física en modalidad bilingüe debe combinar un vocabulario básico durante todo el curso junto con un vocabulario específico relacionado con la Unidad Didáctica en la que se esté trabajando. Por este motivo consideramos primordial que los contenidos lingüísticos que se deseen integrar en la planificación de la docencia deben estar en consonancia con la programación seguida en el área de lengua extranjera, por lo que la coordinación interdisciplinar entre ambas áreas será imprescindible.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Castañer, M. y Camerino, O. (2001). *La educación física en la enseñanza primaria*. Barcelona: INDE.

Consejería de Educación, Formación y Empleo. Región de Murcia. Orden de 28 de Marzo de 2011, por la que se regula el programa de secciones bilingües en centros de educación secundaria de la Región de Murcia.

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de 2006, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, 4 de Mayo de 2006, número 106.

Fernández-Muñoz, F.A. (2010). "Programación de Educación Física en una sección bilingüe". Tech Training Revista Digital.
http://www.techtraining.es/revista/numeros/PDF/2010/revista_7/159.pdf [Consulta 01/06/2011]

García-Pellicer, J.J., Alonso-Roque, J.I., García-Jiménez, J.V., López-Miñarro, P.A. (2011). *Educación Física en Educación Primaria 1*. Murcia, Diego Marín Editor: Murcia.

López-Mercader, M.P. (2011). "Proyectos de Innovación – Secciones Bilingües. Enseñanza de la Educación Física en Francés. Materiales". Revista Española de Educación Física y Deporte, nº 393, pp 5-10.

Magdaleno, V.M. (2011). *Cómo enseñar Educación Física en Inglés*. Sevilla: Wanceulen.

Mazón, V., Sánchez-Rodríguez, M.J., Santamarte, J.E., Uriel, J.R. (2010). *Programación de la Educación Física Basada en Competencias. 1º Primaria*. Barcelona: INDE.

Molero, J.J. (2011) "La planificación de la Educación Física bilingüe: aspectos a tener en cuenta en la integración de los contenidos lingüísticos", Emásf. Revista Digital de Educación Física. <http://emasf.webcindario.com/> [Consulta 10/09/2011].

Región de Murcia. Decreto 286/2007, de 7 de Septiembre de 2007. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 12 de Septiembre de 2007, número 211, páginas 26387 a 26450.

Rodríguez-Abreu, M. (2011) "El área de Educación Física en la enseñanza secundaria bilingüe", EFDeportes.com, Revista Digital. <http://www.efdeportes.com/> [Consulta 01/09/2011].

Fecha de recepción: 9/7/12
Fecha de aceptación: 5/9/12



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EVALUACIÓN DE LA CONDICIÓN FÍSICA MEDIANTE LAS PRUEBAS DE EFICIENCIA FÍSICA EN LA UNIVERSIDAD DE LAS CIENCIAS INFORMÁTICAS (UCI).

Yordan Portela Pozo.

Profesor Asistente de la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI).
La Habana. Cuba
Email: yordanp@uci.cu

Elizabeth Rodríguez Stiven.

Profesora Asistente de la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI).
La Habana. Cuba
Email: beth@uci.cu

RESUMEN

En presente trabajo se analiza y aplican los elementos a tener en cuenta por un profesor investigador, para establecer adecuadamente el control de la clase de educación física y realizar el diagnóstico de sus estudiantes y poder tener una información que le permita realizar un pronóstico de sus capacidades físicas futuras de un estudiante o un grupo, durante la planificación de una macro estructura, esta debe contar con una batería de pruebas que de esta información, luego podrá realizar valoraciones objetivas. En la investigación se realizó una recopilación de información de autores de prestigio internacional que le da un carácter científico metodológico a la propuesta presentada. Se valoran características de las pruebas, su tipología, requisitos necesarios para la organización metodológica de los tests, así como características metro lógicas para que sean validos en una investigación científica.

PALABRAS CLAVE:

Condición Física, Evaluación, Control, Pruebas de Eficiencia Física.

1. INTRODUCCIÓN.

Las tareas esenciales de la Educación Física, en nuestra universidad, van dirigidas fundamentalmente hacia el perfeccionamiento de la capacidad de rendimiento físico de nuestros jóvenes, hacia el fomento de su salud así como influir en la formación de las cualidades de la personalidad integral; todo lo cual se materializa en el proceso de enseñanza que abarca tanto la función instructiva como educativa y se lleva a cabo a través de la clase como factor esencial de dicho proceso, y por las numerosas y variadas actividades que en la universidad se desarrollan como respaldo, consolidación y ampliación de las funciones instructivas y educativas.

En el ámbito de la Educación Física son utilizados los denominados tests para el control del estado del estudiante y que estos están constituidos por una serie de mediciones preestablecidas como parte de la labor sistemática del profesor y de la actividad físico motriz, estos permiten conocer variables dentro de la clase de Educación Física que permiten corregir posibles deficiencias en la planificación.

Para realizar un trabajo exitoso en las condiciones actuales de la Educación Física, se hace imprescindible acciones de control y valorar la información de las influencias de los diferentes estímulos que recibe el organismo del estudiante durante el proceso pedagógico de la clase de Educación Física, como son: el carácter de la influencia de los estímulos, la dinámica de la forma de recibir las clases y de muchos otros índices importantes de la preparación del estudiante, en cuanto a, la preparación física, técnica táctica, teoría de los deportes que presenta el programa, entre otras. La solución de los problemas en cuestión, se pueden materializar con la ayuda de los tests pedagógicos, la cual resulta el cuadro objetivo de una situación determinada para poder tomar las decisiones al respecto.

Por ello el presente trabajo demuestra cuán útil ha sido la utilización de los resultados de la evaluación del rendimiento físico medido a través de la batería de pruebas de Eficiencia Física y cómo a partir de ellos se puede realizar un estudio pormenorizado del desarrollo tanto vertical como longitudinal de uno grupos clases de Educación Física, lo cual facilita en gran medida el diseño y evaluación del currículo. Partiendo de las siguientes interrogantes científicas, las cuales han servido de hilo conductor durante el desarrollo del trabajo. ¿Cuál es el desarrollo de las capacidades físicas condicionales de los estudiantes de la facultad 2 de la UCI teniendo en cuenta las edades comprendidas entre 18 y 21 años y el sexo?

▪ **Objetivo:**

Para poder responder a estas interrogantes científicas nos hemos trazado el siguiente objetivo: “*evaluar el desarrollo de las capacidades físicas condicionales de los estudiantes*”.

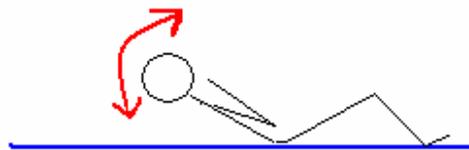
▪ **Material y Métodos:**

El trabajo de investigación consiste en un estudio transversal de los estudiantes de la Facultad 2 de la Universidad de las Ciencias Informáticas UCI. Se ha utilizado una muestra de 3 grupos de segundo año de dicha Facultad con edades comprendidas entre los 18 y 21 años.

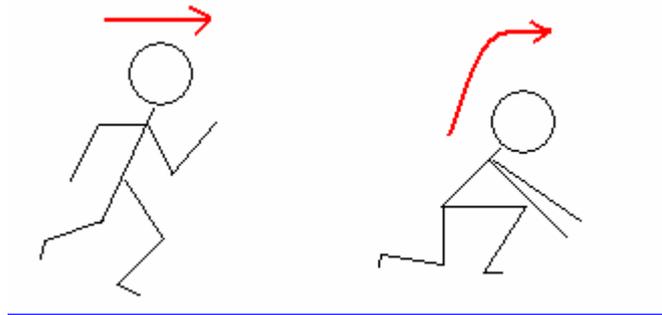
La condición física se analizó con cinco pruebas, 50 metros de formas rápidas, planchas y abdominales en 30 segundos, salto de longitud a pies ligeramente juntos y resistencia en un recorrido de 1000 metros.

Se utilizó un cronómetro para tomar el tiempo en las respectivas pruebas.

La condición física se analizó con las cinco pruebas siguientes:



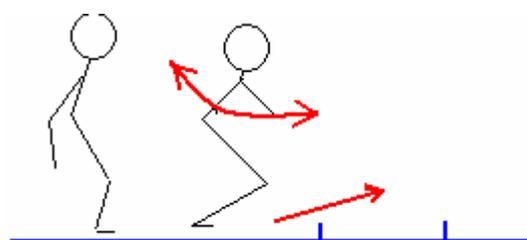
Abdominales en 30 segundos



Carreras de resistencia en un recorrido de 1000 metros y 50 metros de forma rápida.



Planchas o Lagartijas



Salto de longitud a pies ligeramente juntos

2. DESARROLLO.

▪ Consideraciones.

El vocablo test traducido del inglés significa (prueba). Actualmente presenta el siguiente significado así como clasificación, dado por Matveev (1965).

“Test: Son las tareas estandarizadas de carácter oral o en forma de ejercicio físico, los cuales están sujetos a determinadas leyes estadístico – matemáticas y son aplicadas con el objetivo de determinar las particularidades motoras y otros aspectos de la personalidad del hombre“.

Desde el punto de vista metodológico, los tests pedagógicos se clasifican en:

▪ Teóricos:

Encaminados a evaluar el nivel de conocimiento del contenido del deporte practicado con énfasis en el aprendizaje de los diferentes elementos técnicos, tácticos, así como el nivel de maestría según el nivel deportivo etc.

▪ Prácticos:

Encaminados a evaluar el nivel alcanzado en las acciones motrices tanto en las acciones técnico-tácticas como de rendimiento general.

La ubicación de los tests pedagógicos en el plan de entrenamiento es un aspecto de gran importancia, el cual debe conocer y manejar con facilidad el entrenador o pedagogo.

Se recomienda una batería de pruebas al inicio y al final de cada fase. Esta debe estar acompañada de tests que recojan las siguientes informaciones: aspectos médicos, psicológicos, físicos, técnicos, tácticos, teóricos.

Durante los diferentes meso ciclos, micro ciclos, debemos de intercalar diferentes tests para evaluar el desarrollo según los objetivos de cada ciclo que permita de forma correctiva y oportuna realizar cambios necesarios, estos permitirán evaluar desde el estado inicial hasta las transformaciones urgentes provocadas por la carga y por su acumulación permitiendo hacer posibles pronósticos de un resultado.

Requisitos para la aplicación de las pruebas físicas:

- Determinar el objetivo que persigue el profesor al aplicar la prueba.
- Tener en cuenta una buena estandarización para aplicar la prueba. (Condiciones de aplicación de la prueba estas han de prevalecer en la sucesiva aplicación de las mismas).
- Seleccionar las pruebas que brinden confiabilidad y un buen nivel de información del objetivo a medir.
- Al seleccionar las pruebas se debe tener en cuenta que el nivel técnico no influya en los resultados de la misma.

- Los estudiantes deben tener dominio de la forma de aplicación de la prueba.
- Los estudiantes deben expresar sus mayores resultados, de ahí la importancia de una adecuada motivación por el profesor.
- El profesor debe contar con un sistema de evaluación, donde pudieran ser mediante escalas de evaluación y/o normas de evaluación.

Forteza (1998) en su libro Bases metodológicas del entrenamiento deportivo plantea que “el control del rendimiento, es necesario, por cuanto se requiere recibir información periódica del estado de preparación del deportista”.

Ranzola (1988) en su libro Planificación del entrenamiento deportivo plantea que cada tres semanas debe aplicarse un test ya que existen cambios en el organismo. Cambios que permiten corregir y perfeccionar el proceso del entrenamiento.

Harre, 1988 define que “...la evaluación, además de servir para el control de la realidad del plan, tiene como función primaria determinar el grado de deficiencia de los métodos y medios del entrenamiento aplicados...”

El profesor debe observar todo el tiempo la clase de Educación Física para poder estimar su efectividad.

Es necesario tener bien diseñadas las herramientas para el control pues los tests permiten conocer no solo el estado de los estudiantes sino la efectividad de lo planificado según las características de la clase y la fase en que se encuentra el proceso pedagógico de la Educación Física y hacer a tiempo modificaciones en la planificación para alcanzar las metas parciales propuestas.

Tipos de controles

La dirección del proceso docente de la Educación Física abarca tres fases:

- Compilación de la información
- Análisis de la información
- Toma de decisiones (cambios de los estímulos de forma general e individual)

La compilación de la información generalmente se realiza durante el control integral cuyos objetivos son dirigidos a:

- La actividad Recreativa
- Las cargas físicas dentro de la Educación Física
- El estado del estudiante

Zapozhanov, distingue tres tipos de estado.

- Estado por etapas: Permanente, es decir, el estado que se conserva durante un tiempo relativamente largo: semanas o meses.
- Estado corriente: Varía bajo el efecto de una o varias clases.
- Estado operativo: Varía bajo el efecto de una sola ejecución del ejercicio y es sumamente pasajero (Ej. La fatiga ocasionada por la distancia recorrida).

Tipos de control teniendo en cuenta estos tipos de estado:

- El control operativo: Control del estado del estudiante en el momento dado.
- El control corriente: Controlar las oscilaciones diarias en el estado del estudiante.
- El control por etapas: Evaluar el estado (nivel de preparación) por etapas del estudiante.

Durante la clase de Educación Física se hace necesario realizar registros de los diferentes aspectos de ahí la necesidad de realizar mediciones para diagnosticar y/o pronosticar los futuros resultados de un estudiante o un grupo en particular, pero el hecho de realizar una medición no implica que estemos efectuando pruebas pues estas han de cumplir requisitos.

El profesor debe contar con los elementos necesarios durante la clase de Educación Física que le permita evaluar mediante controles corrientes, permitiendo conocer si las cargas dentro de la clase de Educación Física están creando los efectos deseados y de esta forma realizar correcciones directivas en la propia clase de ser necesario.

Zatsiorki (1989) en su libro *Metrología Deportiva*, plantea que: “la medición o el experimento realizado con el objetivo de determinar el estado de las capacidades del deportista se denomina test, pero no todas las mediciones pueden ser utilizadas como test, sino solamente aquellas que respondan a exigencias especiales. Entre ellas se encuentran:

- Estandarización de las pruebas.
- Confiabilidad de las pruebas.
- Valides o nivel de información.

Además debe de contar con un sistema de evaluación.

Estandarización: Es la aplicación de las pruebas a un grupo de sujetos en igualdad de condiciones, en esta se realiza el control de variables ajenas que pueden influir en la variación de los resultados de la misma.

Confiabilidad: Es el grado de coincidencia de los resultados cuando se repite la aplicación de la prueba a un grupo de sujetos en igualdad de condiciones.

Dentro de la confiabilidad podemos destacar tres aspectos básicos que se analizan dentro de la confiabilidad los cuales de deben tener en cuenta en la validación de una prueba.

- Concordancia:
- Estabilidad
- Equivalencia

Validez o nivel de información: Es el grado de exactitud con que la prueba mide aquella cualidad o capacidad que queremos medir. Es uno de los aspectos más importantes dentro los parámetros planteados por Zatsiorki ya que es en este

aspecto donde se denota que es en realidad lo que se quiere medir por parte del profesor.

Criterio: Es una característica del objeto a medir que está ampliamente demostrado, mide la cualidad o característica a medir en nuestra investigación.

Otro elemento importante para la aplicación de los tests es que se tenga un sistema de evaluación acorde a las exigencias establecidas por el profesor mediante la aplicación de escalas de evaluación o la aplicación de normas para medir el desempeño de cada uno de los estudiantes o grupos.

3. DISCUSIÓN.

Centraremos el análisis en los resultados derivados de los test aplicados a cada una de las capacidades e iremos relacionándolos con los elementos de carácter teórico que necesariamente fueron abordados para poder analizarlos y luego llegar a determinadas conclusiones.

Los resultados de los grupos se encuentran cada uno en sus respectivas tablas para poder observar y analizar los mismos, teniendo en cuenta la edad y el sexo.

Tabla 1 Resultados del primer grupo.

No	Sexo	Edad	50 m(Seg)	Plancha	Abdominal	Salto L.(cm)	1000m
1	M	20	6.80	31	32	2.20	4.40
2	M	20	6.50	25	30	2.30	3.59
3	M	20	6.80	46	30	2.30	4.20
4	F	19	8.43	1	15	1.15	5.44
5	F	19	9.03	16	16	1.40	5.48
6	M	20	6.55	30	22	2.40	4.20
7	M	21	6.71	40	16	2.10	4.00
8	F	18	9.80	7	14	1.40	6.48
9	M	19	6.80	40	23	2.30	4.14
10	F	18	8.21	8	20	1.50	5.50
11	M	20	7.20	36	26	2.20	5.20
12	M	20	10.25	30	20	2.20	4.08
13	M	20	8.70	50	27	2.20	4.15
14	M	20	6.75	38	26	2.50	4.00
15	M	20	6.24	40	20	2.70	3.20
16	F	18	10.00	5	12	1.30	6.40
17	M	21	6.80	30	23	2.30	6.40
18	M	21	6.92	26	30	2.20	3.43
19	F	19	10.10	1	15	1.10	6.20
20	F	19	8.43	3	13	1.50	6.30

En los 50 metros los valores son prácticamente idénticos relacionados por el sexo, solo quitando a dos o tres sujetos que se sobresalen de los grupos tanto por exceso como por defecto y se puede apreciar que los resultados se encuentran homogéneos y mas centrados, siendo este ultimo dato no significativo con lo cual en los 50 metros lisos no difieren unos resultados de otros.

En la capacidad física de fuerza de brazos se produce un descenso en gradual en el sexo femenino, demostrando inestabilidad en los resultados y la tendencia es a disminuir. En el caso masculino presenta inestabilidad en su desarrollo con valores medios y con aislados resultados positivos, mostrando una tendencia a subir.

En las tablas se observan el comportamiento de la capacidad física fuerza abdominal con los mejores resultados en ambos sexos, aunque se mantiene la inestabilidad en su desarrollo.

Tal como se ha analizado en las demás capacidades físicas, en la fuerza de piernas o salto de longitud la inestabilidad se mantiene, pero esta vez solo en el sexo masculino, mientras el femenino mantiene cierta estabilidad, pero los resultados se encuentran muy por debajo. Sus mejores resultados se alcanzan de forma aislada en el sexo masculino. De forma general esta capacidad presenta dificultades en su desarrollo, con mayor énfasis en el sexo femenino.

La resistencia se muestra para ambos sexos valores bajos con inestabilidad en el desarrollo y la tendencia a disminuir. Esto demuestra que no existe un trabajo sistemático en el entrenamiento de la resistencia. Se obtienen los mejores resultados de forma aislada en ambos sexos.

Tabla 2 Resultados del segundo grupo.

No	Sexo	Edad	50 m(Seg)	Plancha	Abdominal	Salto L(cm)	1000m
1	F	18	8.21	14	32	1.70	5.30
2	F	18	7.55	20	25	1.40	4.16
3	F	19	8.78	3	28	1.60	5.50
4	F	18	8.52	17	25	1.80	5.00
5	F	18	7.59	1	21	1.45	10.00
6	F	19	8.78	6	26	1.65	5.25
7	M	20	6.58	35	30	2.30	4.10
8	M	21	6.34	56	36	2.40	3.40
9	M	20	6.84	44	38	2.10	4.16
10	M	20	6.37	47	35	2.20	4.05
11	M	20	6.62	50	33	2.50	5.20
12	M	21	7.00	42	33	2.25	4.00
13	M	20	6.95	54	32	2.20	3.40
14	M	20	6.57	56	29	2.20	5.04
15	M	21	7.86	26	28	2.05	5.42
16	M	20	7.00	50	35	2.30	4.30
17	M	20	6.37	54	42	2.50	4.20

La capacidad de mejor resultado es la Fuerza abdominal y la de menor la resistencia. De esta forma queda evidenciado que el trabajo para el desarrollo de las capacidades condicionales en estas edades para ambos sexos no es eficiente, mostrando inestabilidad en su comportamiento y tendencia a disminuir en todas por la falta de sistematicidad en la practica de ejercicio físico.

Tabla 3 Resultados del tercer grupo.

No	Sexo	Edad	50 m(Seg)	Plancha	Abdominal	Salto L(cm)	1000m
1	F	18	8.73	10	24	1.50	6.05
2	F	19	8.70	10	24	1.50	6.10
3	M	20	6.09	59	32	2.25	4.15
4	F	19	8.30	15	28	1.70	6.00
5	F	18	9.53	5	25	1.45	10.00
6	M	20	6.55	45	35	2.25	3.55
7	M	20	7.03	43	30	2.10	4.50
8	M	21	6.64	21	30	2.60	5.20
9	F	18	9.06	6	22	1.60	4.59
10	M	20	6.72	42	29	2.05	4.40
11	M	20	7.02	40	35	2.05	5.25
12	M	21	7.52	42	35	2.00	4.40
13	M	21	7.34	30	35	2.10	4.03
14	M	21	7.37	47	37	2.07	3.56
15	M	20	7.35	40	30	2.20	4.00

De la siguiente gráfica se deriva un importante análisis relacionado con las pruebas por sexo de manera general. Tenemos en cuenta la cantidad de hembras y varones y las respectivas medianas de cada prueba para así controlar y desarrollar el programa individual de cada estudiante y así mejorar los problemas detectados en estas pruebas para desarrollar también el grupo de forma general.

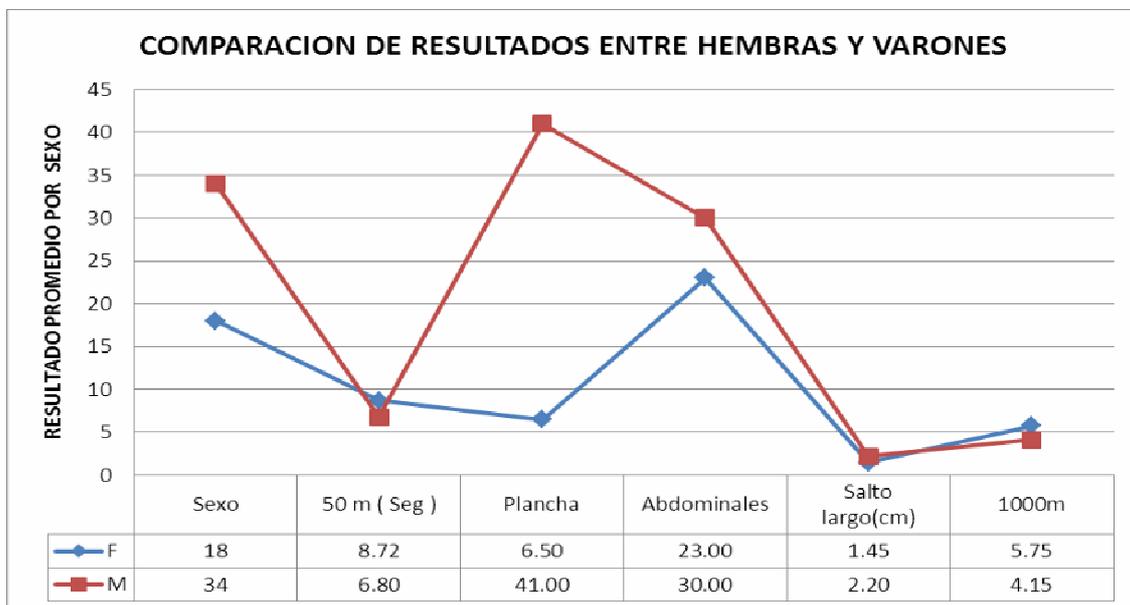


Gráfico 1. Comparación por sexos.

Muy variadas pueden ser las causas que originan estos problemas, las cuales pueden ir desde factores subjetivos hasta objetivos, incluso ambos en combinaciones un tanto desconocidas. Nuestra hipótesis al respecto es que predominan problemas de orden metodológico, pues los profesores no están teniendo en cuenta los resultados de las pruebas de eficiencia física para la planificación de su programa y/o lo están haciendo de forma incorrecta.

Las capacidades se trabajan por bloques, es decir, comienzan en una etapa determinada trabajando rapidez, luego fuerza y así sucesivamente. Esto trae como consecuencia que una vez terminado un bloque de capacidades ya se no trabaje más hasta la prueba por lo tanto se pierde completamente la sistematicidad, también trae como consecuencia que no se aproveche la multi potencia del ejercicio físico y que el desarrollo de las capacidades no se planifique en función de las habilidades.

En el caso específico de la resistencia se prioriza el trabajo de resistencia aeróbica de manera que solo le dan tratamiento al ejercicio de correr ininterrumpidamente por un tiempo determinado, lo que provoca que los estudiantes lleguen a la prueba de eficiencia física sin una preparación especial que tribute a correr contra tiempo.

4. CONCLUSIONES.

Hemos estado defendiendo un procedimiento metodológico investigativo mixto que se ha centrado en la evaluación del rendimiento físico de los estudiantes de segundo año de la Facultad 2 de la UCI. Del análisis de los datos obtenidos mediante las técnicas investigativas empleadas se han derivado las siguientes conclusiones:

- El desarrollo de las capacidades es bajo, inestable y tiende a disminuir para ambos sexos.
- En la fuerza abdominal se concentran los mejores resultados para ambos sexos.
- En la fuerza de brazo se concentran los peores resultados en la rama femenina.
- Los resultados obtenidos no se corresponden con la planificación realizada en el curso anterior.

5. RECOMENDACIONES.

Nos permitiremos proponer algunas recomendaciones que pueden contribuir a perfeccionar el trabajo de los profesores de Educación Física en la UCI:

- Realizar el trabajo metodológico dirigido a los resultados obtenidos.
- Analizar el desarrollo físico de los estudiantes de acuerdo a su máximo potencial.
- Extender este estudio hacia los demás años de enseñanza.
- Lograr mayor sistematicidad en la evaluación del cumplimiento del programa.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Álvarez De Zayas, Carlos. (1990): Diseño Curricular de la Educación Superior. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, pp. 42.

Álvarez De Zayas, Carlos. (1998): La pedagogía como ciencia. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona, La Habana, pp. 236

Alvira Martin, Francisco. (1991): Metodología de la evaluación de programas. Cuaderno Metodológico. No. 2, Madrid.

Amaya, Raquel. (1994): Diagnóstico Pedagógico: Fundamentos Teóricos. Departamento de C.C de la Educación, Oviedo, pp. 202.

Arnold, P.J. (1991): Educación Física, Movimiento y Curriculum. Morata, Madrid, pp. 128.

Blanco Prieto, Francisco. (1994): La Evaluación en la Educación Secundaria. Amarú Ediciones, España, pp. 420.

Blázquez SÁ Sánchez, Domingo. (1992): Evaluar la Educación Física. INDE Publicaciones, pp. 250.

Cork D, T. (1986): Método cualitativo y cuantitativos en investigación evaluativa I T. D. Morata, S.A, Madrid, pp. 187.

Doval Naranjo, Francisco. (1996): "Determinación de la eficiencia de la dirección del proceso de enseñanza de aprendizaje en la clase de Educación Física". En Conferencias y Talleres. III Concurso Internacional de Clase. Departamento Nacional de Educación Física, INDER, La Habana, pp. 60-65.

Ruiz Aguilera, Ariel (1985): Metodología de la Enseñanza de la Educación Física. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, (2t) pp. 148.

Forteza de la Rosa, A. Alta Metodología, carga y estructuración del Entrenamiento. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1998.

García Manso, J. Bases Teóricas del Entrenamiento Deportivo. Madrid: Editorial Gymnos 1998.

Grosser, M. Entrenamiento de alto rendimiento deportivo. Barcelona: Editorial Roca, 1991.

Harre, D. Teoría del entrenamiento deportivo. La Habana: Editorial Científico Técnica, 1988.

Kuztnesov, V. V. Preparación de la Fuerza en los Deportistas de Categorías Superiores. La Habana: Editorial Orbe, 1981.

Matveev, L. El proceso del entrenamiento deportivo. Buenos Aires: Editorial Stadium, 1986.

Thompson, Peter J. L. **Introducción a la Teoría del Entrenamiento**. England: Federación Internacional de Atletismo Amateur, 1999.

Verkhoshansky, Y. **Teoría y Metodología del Entrenamiento Deportivo**. Editorial Paidotribo, 2002.

Zatsiorki, V. M. **Metrología Deportiva**. Moscú: Editorial Planeta, 1989.

Fecha de recepción: 28/9/2012
Fecha de aceptación: 12/10/2012



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

INCIDENCIA DE LOS MODELOS DE ENSEÑANZA EN INICIACIÓN DEPORTIVA EN LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO DENTRO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Roberto López Estévez

Maestro de Educación Física. CEIP Leopoldo Alas, Madrid (España)
lopez_roberto2004@yahoo.es

Isidro Sepúlveda Morales

Maestro de Educación Física. CEIP Las Castillas, Guadalajara (España)
isidropery@hotmail.com

RESUMEN

La finalidad del presente trabajo es revisar las fuentes documentales existentes relacionadas con la influencia de la motivación en el desarrollo del modelo técnico y del modelo comprensivo de enseñanza en la iniciación deportiva en el área de Educación Física. Dicho análisis bibliográfico nos permitirá establecer los principales motivos que pueden conducir al alumnado a iniciarse, mantenerse y continuar en la práctica de actividades físico-deportivas en función del modelo de enseñanza desarrollado. Nuestra propuesta desde el área de Educación Física, pretende centrarse en la relación entre las necesidades y las finalidades del individuo a través de la motivación y el modelo de iniciación deportiva, con el fin de generar en el sujeto nuevas percepciones y sensaciones susceptibles de progreso y mejora. En este sentido, pretendemos establecer qué modelo de enseñanza genera un alumnado motivado y con una actitud positiva hacia nuevos aprendizajes deportivos y comportamientos hacia estilos de vida físicamente activos.

PALABRAS CLAVE:

Iniciación Deportiva, Motivación, Técnico, Comprensivo

INTRODUCCIÓN.

El término motivación tiene su origen en la palabra latina “motivus” que se asocia con el movimiento. Desde el campo de la Psicología, la Pedagogía y la Educación, se trata a la motivación como un impulso del ser humano hacia la consecución de una serie de acciones y a su mantenimiento con el objetivo de satisfacer sus intereses o motivos.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación, por la cual se rige el sistema educativo actual, establece en el preámbulo que “los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes” (BOE núm. 106, 17160).

La motivación es una cuestión primordial del movimiento pedagógico vigente y que viene estipulado entre los principios y fines de la Educación en el territorio español. Sin embargo, son pocos los ejemplos y las propuestas teórico-prácticas establecidas en la literatura pedagógica y educativa que giran en torno a este motor de conocimiento.

De este modo, la falta de motivación en la escuela se ha convertido en uno de los desencadenantes que pueden explicar algunas situaciones problemáticas que están viviendo los estudiantes durante su vida académica.

De hecho, muchos profesionales de la Educación consideran que los estudiantes aprenden cada vez menos y tienen cada vez menos interés por aprender (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006).

La motivación es lo que dinamiza el comportamiento, lo que relaciona al sujeto con su contexto más próximo. Toda persona tiene en sí, una necesidad, y fuera de sí, una serie de elementos que son fruto de su atención e interés, y por estas circunstancias, se suscita en él una tensión y un cierto desequilibrio (Florence, Brunelle y Carlier, 2000).

Esta creencia generalizada, viene siendo avalada a través de diferentes publicaciones e investigaciones de carácter científico desde el ámbito de la Ciencias de la Educación y de la Actividad Física y el Deporte en diferentes países.

1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Diversos estudios e investigaciones han revelado que el profesorado de Educación Física sigue teniendo predilección por los estilos de enseñanza tradicionales sin atender a aspectos relacionados con el propio contenido educativo, la evaluación, el contexto y la motivación del estudiante por el proceso de enseñanza-aprendizaje (Méndez, 2009).

Por tanto, el cómo enseñar se erige como una decisión fundamental para el diseño y el desarrollo del proceso educativo. Kirk (2005) considera al modelo de enseñanza como el eje vertebrador sobre el que construir la programación didáctica del área de Educación Física.

Un enfoque excesivamente competitivo frente a otro dirigido hacia una forma divertida y activa de ocupar el tiempo de ocio puede provocar la aparición de problemas. Por ello se plantea en las últimas décadas un cambio hacia un planteamiento más educativo y holístico, para el que han surgido diferentes aportaciones didácticas desde los modelos de enseñanza comprensiva y del aprendizaje cooperativo (González, Cecchini, Fernández-Río y Méndez, 2007).

De esta manera, el modelo comprensivo de iniciación deportiva se dispone como el método más favorable para ofrecer al alumnado una amplia gama de experiencias motrices, además del desarrollo de diferentes capacidades, habilidades, destrezas y competencias adecuadas a las características psicoevolutivas del individuo, así como la posibilidad de iniciarse y mantenerse en prácticas de actividades físico-deportivas (Serra, García y Sánchez-Mora, 2011).

A lo expuesto recientemente, cabe añadir de forma definitoria la inclusión del componente motivacional para adquirir un sentimiento de compromiso y adherencia en el aprendizaje deportivo.

Al respecto, Durán y Lasierra (1987) concluyen que la metodología comprensiva posibilita un tiempo de actividad motriz mayor; mientras que Méndez (1999) manifiesta que con este modelo de iniciación a los deportes existe un mayor deseo de continuar la práctica deportiva, una valoración positiva del área de Educación Física y un elevado grado de interés.

2. REPASO SUMARIAL DE LAS INVESTIGACIONES HECHAS HASTA EL MOMENTO

2.1. Investigaciones que relacionan la motivación y el modelo de enseñanza en iniciación deportiva en Educación Física.

Las investigaciones más relevantes en relación al problema de investigación aparecen descritas en el siguiente cuadro explicativo:

Robles, Giménez y Abad (2011)	<p>Objetivo: Analizar la metodología utilizada en el proceso de enseñanza de los contenidos deportivos</p> <p>Muestra: 63 profesores de E.F. de E.S.O. de la provincia de Huelva</p> <p>Resultados: La metodología utilizada en la enseñanza de los contenidos deportivos es predominantemente de carácter técnico y en situaciones de aprendizaje aisladas y descontextualizadas.</p>
González, Martínez, Solera y Pastor (2008)	<p>Objetivo: Comparar en la progresión de enseñanza de una unidad didáctica de voleibol en base a dos modelos de enseñanza de los deportes. Una propuesta siguiendo el modelo técnico tradicional y una alternativa.</p> <p>Muestra: Alumnado de 5º de Primaria de un centro docente de la localidad de la Puebla de Montalbán (Toledo)</p>

	<p>Resultados: a partir del análisis cualitativo de los datos, muestran un nivel más alto de ejecución técnica, así como de conocimiento declarativo, en los jugadores que se inician mediante el modelo técnico tradicional, aunque existen ciertas carencias sobre el conocimiento táctico. Mientras que en los jugadores que se inician mediante el modelo constructivista tienen menor nivel técnico, aunque sí mayor nivel procedimental, a la vez que mantienen un nivel más elevado de motivación hacia la actividad deportiva</p>
<p>Valero, Conde, Delgado y Conde (2006)</p>	<p>Objetivo: Comparar el modelo técnico y el modelo comprensivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la iniciación a un deporte individual: el atletismo</p> <p>Muestra: 58 niños de 4º curso de Educación Primaria. Dos grupos de 29 sujetos sin ningún tipo de experiencia previa. A un grupo se le ha aplicado el modelo técnico y al otro grupo el modelo comprensivo de iniciación deportiva.</p> <p>Resultados: El modelo comprensivo consigue un incremento significativo de compromiso motor en las tareas y un mayor tiempo de práctica de actividad física.</p>
<p>Méndez (1998)</p>	<p>Objetivo: Investigar los efectos que distintas técnicas didácticas (o formas de transmisión de la Información) provocan en el rendimiento físico-deportivo y en la motivación de los sujetos que se inician en la práctica de un deporte de invasión: el floorball patines.</p> <p>Muestra: 75 sujetos de 1º de BUP. 3 grupos de 25 personas. Un grupo por instrucción directa, otro por enseñanza mediante la búsqueda y otro con la combinación de ambas técnicas.</p> <p>Resultados: diferencias significativas en favor del grupo que realizó el aprendizaje en forma de búsqueda a través de recursos lúdicos, tanto en sus niveles de motivación y en la intensidad de esfuerzo, como en el rendimiento en una prueba cerrada.</p>

2.2. Opiniones y reflexiones que relacionan la motivación y la práctica de actividad físico-deportiva.

La motivación en el ámbito escolar y deportivo viene siendo objeto de estudio desde hace varias décadas. El concepto de clima motivacional se refiere al contexto generado por los adultos de forma significativa (profesorado, entrenadores, familia,...) (Brustad y Arruza, 2002).

En este sentido, debemos dirigir las motivaciones en el inicio de las actividades deportivas y establecer pautas de actuación para su mantenimiento. En los procesos de iniciación deportiva las motivaciones pueden centrarse en diferentes aspectos asociados a este tipo de práctica (competición, actividades de enseñanza-aprendizaje, metodología,...).

Por tanto, los motivos que pueden empujar a un individuo hacia la iniciación a un deporte no tienen que ser, precisamente, los mismos que determinen una práctica regular del mismo (Miquel, 1998).

Esta idea es coherente con la desconexión que se produce entre los elementos que motivaron el comienzo de una práctica deportiva y los resultados de insatisfacción que se derivaron de ella.

La escuela es un entorno propicio para iniciarse en la práctica de los deportes, ya sea en horario escolar o extraescolar; pero depende de las motivaciones expresadas por los estudiantes que el proceso de adherencia y seguimiento en una o varias actividades deportivas perdure en el tiempo o caiga en agua de borrajas.

Desde una perspectiva general, los motivos por los que la juventud decide comenzar a practicar deportes son muy semejantes; entre ellos, podemos encontrar razones relacionadas con la salud, el sentimiento de afiliación, el reconocimiento social, la competencia motriz, la satisfacción personal y la recreación (Castillo, Balaguer y Duda, 2000; García, 2005; García y Llopis, 2011).

Los centros docentes deben ser un pilar fundamental en la promoción de actividades deportivas a través de planes, programas y proyectos educativos curriculares como extracurriculares.

El área de Educación Física debe presentarse como un referente idóneo para el fomento y el proceso de inicio del deporte en la escuela, desarrollando en el alumnado hábitos de práctica deportiva y estilos de vida activos beneficiosos para su salud física y psicosocial.

3. CONCEPTO DE INICIACIÓN DEPORTIVA

El concepto de iniciación deportiva es diverso y complejo, pues existen diferentes significados en función de cada una de las interpretaciones que se aporten. De esta manera, la iniciación deportiva es “el período en el que el niño empieza a aprender de forma específica la práctica de uno o varios deportes.” (Blázquez, 1995, 22)

Contreras, de la Torre y Velázquez (2001) diferencian por un lado, una iniciación deportiva orientada a la competición, cuya enseñanza está enfocada a una determinada especialidad deportiva y al rendimiento; mientras que por otro lado completamente distinto, hacen alusión a la iniciación deportiva orientada a la salud, la recreación y el ocio, cuyo planteamiento se asocia a fundamentos pedagógicos y educativos.

Algunos autores (Diem, 1978; Sánchez, 1994) apuestan por una iniciación deportiva enfocada a la competición y al resultado, donde la ejecución técnica, el reglamento y la operatividad motriz son los fundamentos del conocimiento teórico-práctico del deporte.

Por otro lado, surge un planteamiento alternativo de iniciación deportiva orientada al proceso, y preocupado por los aspectos perceptivos y la toma de decisiones que se obvian en la vertiente competitiva. Esta corriente de iniciación deportiva tiene un corte constructivista y desarrolla los elementos técnico-tácticos en la práctica, teniendo siempre como marco de referencia el contexto real de juego y la posibilidad de adaptar los elementos del deporte en cuestión al propio deportista.

Esta tendencia comprensiva centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje deportivo ha ido evolucionando gracias a la aportación de numerosos estudios e investigaciones (Bunker y Thorpe, 1982; Castejón, Giménez, Giménez y López, 2003; Contreras et al., 2001; Devís y Peiró, 1992; De la Vega, 2002; García, 2004) como reacción a los planteamientos tradicionales, los cuales siguen estando vigentes y perduran de forma activa en la actualidad (García, 2009).

Nuestro planteamiento se produce desde una perspectiva educativa, concretamente desde el área de Educación Física; y en esta línea Blázquez (1995, 23) concluye que la iniciación deportiva se caracteriza por:

- Ser un proceso de socialización [...].
- Ser un proceso de enseñanza-aprendizaje progresivo y optimizador [...].
- Ser un proceso de adquisición de capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos, y actitudes [...].
- Ser una etapa de contacto y experimentación [...].

En este sentido, para conseguir los objetivos educativos de la iniciación deportiva hemos de tener cuenta que ésta otorga a los alumnos y alumnas una “culturización pluridimensional” (Contreras et al., 2001, 65) respecto al deporte, que en función de este proceso y experiencias vividas dichos sujetos van a tener una forma u otra de entender y valorar el deporte y que aunque el nivel de competencia motriz alcanzado es importante en relación a los resultados del proceso, no es lo más significativo ni decisivo.

De acuerdo con Hernández (1988) la iniciación deportiva viene determinada por cuatro aspectos fundamentales:

- La estructura de los deportes: a su vez dependiente de la técnica, el reglamento, el espacio, el tiempo la comunicación motriz y la táctica.
- Las características del individuo que aprende: edad, experiencias previas, motivación, entorno, personalidad, maduración, capacidades físicas...
- Los objetivos que se pretenden alcanzar: en el caso del deporte escolar:
- Los planteamientos pedagógicos y didácticos a seguir: de forma sintética, los modelos de enseñanza en la iniciación deportiva.

Siguiendo estas consideraciones, podemos afirmar que el modelo de iniciación deportiva empleado va a determinar este proceso de enseñanza-aprendizaje, sus experiencias y vivencias y la forma que van a tener los alumnos y alumnas de entender el deporte.

4. MOTIVACIÓN Y MODELOS DE ENSEÑANZA EN INICIACIÓN DEPORTIVA (TÉCNICO VS COMPRENSIVO).

En las últimas décadas se ha producido un prolijo debate dentro del marco de la educación física para determinar la mejor forma de enseñar los juegos deportivos en primaria y secundaria. O bien, un modelo técnico, tradicional y conductista, basado en la enseñanza de la técnica previa a la de la táctica, con ejercicios aislados, descontextualizados y en las que el profesor es la figura clave. O bien, un modelo comprensivo, alternativo, partiendo del “Teaching Games for Understanding” (TGfU) de Bunker y Thorpe (1982); basado en el constructivismo y centrado en el alumno y el juego, partiendo de la táctica (González, Cecchini, Fernández-Río y Méndez, 2007).

El modelo técnico de iniciación deportiva no responde de forma adecuada a aspectos como el propio contenido deportivo, el contexto real de juego, el clima educativo del aula, la atención a la diversidad y a los intereses o motivaciones del alumnado por el aprendizaje del deporte en cuestión.

Respecto a la motivación hacia la práctica de actividad físico-deportiva de forma regular y saludable, Ponce (2007) revisa y analiza diferentes estudios (Boutmans, 1983; Durand y Lasiera, 1987; Scatling et al., 1998) que concluyen que el modelo técnico, frente al comprensivo, es menos dinámico, menos participativo y menos interesante para los sujetos en diferentes disciplinas deportivas.

Bunker y Thorpe (1982) también aportan una serie de críticas al modelo técnico de enseñanza de los deportes, ya que esta metodología no permite un conocimiento significativo del juego deportivo, la técnica no se aplica en un contexto real de juego, no se hace hincapié en el mecanismo de la toma de decisiones y los individuos establecen una relación de dependencia con el enseñante.

Dentro del área de Educación Física, el modelo técnico provoca en el alumnado un sentimiento de desmotivación debido a no encontrar una asociación entre las tareas aisladas que se suceden durante las clases y la aplicación de los contextos de juego reales (Contreras et al., 2001).

Cecchini, González, Carmona y Contreras (2004), realizaron un estudio con jóvenes deportistas en el que se recalca la necesidad de proporcionar ambientes participativos que tenga en cuenta al alumno y sus necesidades e intereses, la organización en grupos cooperativos y llevar un ritmo de enseñanza-aprendizaje que respete las diferencias individuales, entre otros.

En este sentido, el modelo comprensivo de iniciación deportiva se inclina por ofrecer alternativas y propuestas educativas con el objetivo fundamental de aportar motivaciones y actitudes más propensas a continuar con la práctica deportiva.

Contreras, García y Cervelló (2005) tras aplicar el modelo comprensivo para la mejora del aprendizaje deportivo del floorball, afirman de la importancia y relevancia del uso de esta metodología activa y constructiva de enseñanza deportiva para la motivación y el proceso de aprendizaje del alumnado en el área de Educación Física.

5. APORTACIÓN DE PASOS PARA RESOLVER LOS PROBLEMAS Y AVANZAR EN LA INVESTIGACIÓN.

Nos encontramos en un momento donde no sólo es necesario destacar y enseñar los beneficios y perjuicios derivados de la práctica deportiva para que resulte saludable, sino que es necesario planificar líneas de investigación y acción que permitan establecer relaciones positivas con el inicio y la continuación de los programas de actividad físico-deportiva.

La Educación Física de calidad propiciará la creación y el desarrollo de hábitos de práctica deportiva saludable y estimulará el desarrollo personal y social.

La calidad de la clase de educación física se expresa en una serie de indicadores que permiten valorar el alcance de los objetivos didácticos en función de las necesidades, intereses, capacidades y posibilidades del alumnado, con el fin de desarrollar una educación integral; asimismo, debe existir una diversidad en el conocimiento y aplicación de los diferentes recursos, para dotar al proceso de enseñanza y aprendizaje de un marcado carácter eficiente y eficaz (López, González y Guterman, 2005).

Las sesiones de esta área de conocimiento van a configurar la columna vertebral hacia el fomento de actitudes positivas hacia un estilo de vida físicamente activo y de motivaciones hacia la práctica deportiva (Calderón, Palao y Ortega, 2005).

En este sentido, la motivación experimentada durante el desarrollo de las sesiones de Educación Física va a conseguir transferir actitudes valiosas y positivas hacia la práctica de actividades deportivas en futuras etapas educativas y extracurriculares.

Desde esta perspectiva, el docente se perfila como responsable directo de crear y estimular ambientes educativos de práctica deportiva que motiven al alumnado, contribuyendo de forma significativa con su modelo de enseñanza deportiva al inicio y mantenimiento de hábitos y actitudes positivas de práctica hacia el deporte. Al respecto, Garita (2006) considera que la niñez es un periodo fundamental, en el que el profesor debe motivar al alumno hacia el mantenimiento de la práctica deportiva y su disfrute, no por imposición sino para que la razón de esta práctica sea el mero hecho de practicar y obtener la felicidad y satisfacción de ejercitarse.

De esta forma, pretendemos orientar al alumnado hacia un estado de "longevidad deportiva" (Vilches, Sousa, Torregrosa y Cruz, 2006, 112), y desarrollar una disposición positiva y un deseo de participación en las actividades deportivas a lo largo del tiempo.

Este compromiso adquirido por el alumnado se encuentra asociado al grado de diversión que obtiene el sujeto en su práctica deportiva (participación activa, realización personal, apoyo social,..) (García, Leo, Martín y Sánchez, 2008).

No obstante, no sólo pretendemos fomentar y promover hábitos duraderos de práctica deportiva, sino que el enfoque también es preventivo ante el sedentarismo y el abandono deportivo en edad escolar.

Nuestras intenciones se fundamentan sobre estudios específicos llevados a cabo por diferentes autores (Beltrán, Beltrán y Valenciano, 2008; Montil, Barriopedro y Oliván, 2005; Moreno y Cervelló, 2010), quienes ponen de manifiesto que los niveles de práctica de actividad físico-deportiva por parte de la población española son realmente bajos.

Estos datos apuntan hacia una elevada tasa de sedentarismo en nuestro país y una precaria iniciación al deporte que disminuye de forma paulatina la posibilidad de una regularidad de práctica físico-deportiva mantenida a lo largo del tiempo.

6. CONCLUSIONES

Tras una revisión exhaustiva y pormenorizada del objetivo de estudio, a través de bases de datos nacionales y numerosas publicaciones, nos cercioramos que la documentación relacionada con los modelos de enseñanza en la iniciación deportiva era muy extensa, pero aquella concerniente con la influencia de un modelo u otro en la motivación del alumnado hacia la práctica de actividad físico-deportiva no había sido muy desarrollada.

En este sentido, la temática se centra en la motivación y su relación con los modelos de enseñanza en iniciación deportiva dentro de la escuela, concretamente en el espacio asignado al área curricular de Educación Física. De esta manera, pudimos comprobar que existían diferentes líneas de actuación que se desprendían de la revisión bibliográfica (promoción de estilos de vida físicamente activos, prevenir el sedentarismo, combatir las elevadas tasas de abandono deportivo en la edad escolar, el desarrollo personal y social, la educación en valores....).

Este artículo se encamina a facilitar un amplio elenco de intereses y beneficios relacionados con el desarrollo integral del individuo, y con el objetivo de regular y afianzar el mantenimiento en la práctica deportiva.

El deporte es un bien cultural de nuestra sociedad, y como tal debe estar legitimado y conservado para que las futuras generaciones puedan beneficiarse de él. Por ello, la comunidad educativa debe tener entre sus objetivos fundamentales el desarrollo de la cultura y la educación deportiva en la sociedad, con el fin de fomentar los principios y valores democráticos en los que se cimenta nuestro país.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Beltrán, V. J.; Beltrán, J. I. y Valenciano, J. (2008). Niveles de actividad física en niños y adolescentes españoles. Evolución de la práctica en los últimos años y diferencias según zona geográfica. En *Actas del IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*. Descargado el 22/04/2012 de, <http://www.uco.es/IVCongresoInternacionalEducacionFisica/congreso/Documentos/001-140-464-002-001.html>
- Blázquez, D. (1995). *La Iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde
- Bunker, D. J. y Thorpe, R. D. (1982). A model for teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*. Nº 19, 5-9.
- Brustad, R. y Arruza, J. A. (2002). Práctica deportiva y desarrollo social en jóvenes deportistas. En Arruza, J. A. *Nuevas perspectivas acerca del deporte educativo* (pp. 25-39). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Calderón, A.; Palao, J. M. y Ortega, E. (2005). Incidencia de la forma de organización sobre la participación, el feedback impartido, la calidad de las ejecuciones y la motivación en la enseñanza de habilidades atléticas. *Revista Cultura, Ciencia y Deporte*. Nº 3, 145-155.
- Castejón, F. J.; Giménez, F. J.; Giménez, F. y López, V. (2003). *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- 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*. Nº 9, 37-50.
- Cecchini, J.A.; González, C.; Carmona, A.M. y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Revista Psicothema*. Nº 1, 104-109. Descargado el 13/04/2012 de, <http://www.psicothema.com/pdf/1168.pdf>
- Contreras, O. R.; de la Torre, E. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Contreras, O. R.; García, L. M. y Cervelló, E. (2005). Transfer of tactical knowledge from invasion games to floorball. *Journal of human movements studies*. Nº 49, 193-213.
- De la Vega, R. (2002). *Desarrollo del metaconocimiento táctico y comprensión del juego: un enfoque constructivista aplicado al fútbol*. Tesis Doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Diem, L. (1978). *Deporte desde la infancia*. Valladolid: Miñon.
- Durán, C. y Lasierra, A. (1987). Estudio experimental sobre didáctica aplicada a la iniciación de los deportes colectivos. *Revista de investigación y documentación sobre las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Nº 7, 91-128. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Florence, J.; Brunelle, J. y Carlier, G. (2000). *Enseñar Educación Física en Secundaria. Motivación, organización y control*. Barcelona: Inde.

García, L. M. (2004). *La transferencia en los modelos horizontales de Iniciación Deportiva*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Castilla-La Mancha.

García, L. M. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. Nº 15, 14-20.

García, M. (2005). *Encuesta sobre hábitos deportivos en los españoles. Avance de resultados*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas y Consejo Superior de Deportes.

García, T.; Leo, F. M.; Martín, E. y Sánchez, P. A. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situaciones contextuales de la motivación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. Nº 12, 45-58.

García, M. y Llopis, R. (2011). Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010. Ideal democrático y bienestar personal. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas y Consejo Superior de Deportes.

Garita, E. (2006). Motivos de participación y satisfacción en la actividad física, el ejercicio y el deporte. *Revista MHSalud*. Nº 1, 1-16.

González, C.; Cecchini, J. A.; Fernández-Río, J. y Méndez, A. (2007). Posibilidades del modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Revista Aula abierta*. Nº 1, 27-38.

González, S.; Martínez, J.; Solera, I. y Pastor, J. C. (2008). Análisis comparativo de la progresión de una unidad didáctica basada en el modelo constructivista vs técnico-tradicional (voleibol). En *Actas del IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física (Póster)*. Córdoba: España.

Hernández, J. (1988). Metodología de la observación de la acción de juego en los deportes de equipo: resultados de su aplicación al baloncesto. En *Actas III Congreso Galego da Educación Física e o deporte*. La Coruña: INEF-Galicia

Kirk, D. (2005). Model-based teaching and assessment in Physical Education the tactical games model. *Physical Education: essential issues*, 128-142. London: Sage.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 106 de 4/5/2006, (pp. 17169 - 17183). Madrid: España.

López, A.; González, V. y Guterman, T. (2005). Motivación profesional y calidad de las clases de educación física. Informe final de investigación. *Revista de Educación Física y Deportes*. Nº 82, año 10. Descargado de <http://www.efdeportes.com/efd82/gimef.htm>

Méndez, A. (1998). Los juegos de predominio táctico: una propuesta eficaz para la enseñanza de los deportes de invasión. *Revista Digital. Lecturas: Educación Física y Deportes*. Nº 11.

Méndez, A. (1999). Modelos de enseñanza deportiva. Análisis de dos décadas de investigación. *Revista de Educación Física y Deportes*, Nº 13, año 4. Descargado de <http://www.efdeportes.com/efd13/amendez.htm>

Méndez, A. (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen.

Miquel, J. L. (1998). Revisión de la literatura actual sobre la continuidad del cambio de conducta en relación a la actividad física. *Revista Apunts: Educación Física y Deportes*. Nº 54, 66-77.

Montil, M.; Barriopedro, M. & Oliván, J. (2005). El sedentarismo en la infancia. Los niveles de actividad física en niños/as de la comunidad autónoma de Madrid. *Revista Apunts: Educación física y deportes*. Nº 82, 5-11.

Moreno, J. A. y Cervelló, E. (2010). *Motivación en la actividad física y el deporte*. Sevilla: Wanceulen.

Ponce, F. (2007). Análisis de diversas investigaciones realizadas en torno a la aplicación de varios modelos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito deportivo. *Revista digital de Educación Física y Deporte*, Nº 106. año 11. Descargado de <http://www.efdeportes.com/efd106/aplicacion-de-varios-modelos-de-ensenanzaaprendizaje-en-el-ambito-deportivo.htm>

Robles, J.; Giménez, F. J. y Abad. M. T. (2011). Metodología utilizada en la enseñanza de los contenidos deportivos durante la E.S.O. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Nº 41, 35- 57.

Sánchez, F. (1984). *Bases para una didáctica de la Educación Física y Deporte*. Madrid: Gymnos.

Serra, J.; García, L. M. y Sánchez-Mora, D. (2011). El juego modificado, recurso metodológico en el fútbol de iniciación. *Revista Refos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*. Nº 20, 37-42.

Valero, A.; Conde, A.; Delgado, M. y Conde, J. L. (2006). Incidencia de los enfoques de enseñanza tradicional y ludotécnico sobre las variables relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la iniciación al atletismo. *Revista Apunts: Educación Física y Deportes*. Nº 84, 32-38.

Valle, A.; Cabanach, R. G.; Susana, S.; Núñez, J.C. y González-Pienda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Revista Psicothema*. Nº 2, 165-170.

Vilches, D.; Sousa, C.; Torregrosa, M. y Cruz, J. (2006). *Motivación y compromiso en el deporte de iniciación*. Barcelona: Centro de Estudios Olímpicos de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Fecha de recepción: 10/10/2012
Fecha de aceptación: 21/10/2012



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

GESTIÓN DE LA SEGURIDAD EN LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS ESCOLARES

Pedro Ángel Latorre Román

Profesor Universidad de Jaén. España
Email: platorre@ujaen.es

María Inmaculada Pérez Jiménez

Maestra de Educación Física. España.

RESUMEN

La práctica deportiva conlleva indudables beneficios para la salud, sin embargo, mientras los gobiernos siguen promocionándola entre los niños, hay que tener en cuenta el riesgo de lesiones y la falta de medidas preventivas eficaces. La gestión de la seguridad en las actividades deportivas se centra en el análisis de todos los elementos que componen la seguridad pasiva y activa. En este artículo se realiza un análisis de los factores determinantes de la seguridad en las actividades físico-deportivas escolares, destacándose los factores psicológicos y de personalidad de los escolares que están relacionados con el accidente deportivo, la competencia profesional del docente de Educación Física en seguridad, se analizan igualmente determinados planteamientos didácticos que pueden comprometer la seguridad de los alumnos. Por último, se describe la normalización de espacios y equipamientos deportivos en materia de seguridad y la adecuación a los centros escolares, estableciéndose una metodología básica para identificar y valorar los riesgos presentes en las instalaciones deportivas.

PALABRAS CLAVE:

Seguridad, riesgo, niños, deporte, gestión.

1. INTRODUCCIÓN.

La práctica deportiva conlleva indudables beneficios para la salud, sin embargo, mientras los gobiernos de los países desarrollados siguen promocionándola entre los niños, hay que tener en cuenta el riesgo de lesiones y la falta de medidas preventivas eficaces (Latorre et al., 2012). Cada vez más pruebas apoyan la idea de una relación entre el aumento de la supervisión y la disminución del riesgo de lesiones en el deporte infantil, pero también se revela que atributos del comportamiento del niño y las características del medio ambiente, pueden interactuar con el nivel de control que afecta al riesgo de lesiones. Todo ello, dificulta la elaboración de directrices para una adecuada supervisión (Morrongiello y Schell, 2010). La práctica deportiva representa una actividad arriesgada 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 descriptor más importante (Latorre, 2008). La seguridad en el deporte, está garantizada por su componente pasivo y activo. El primero está relacionado con la normalización (normas N.I.D.E y UNE-EN) de los espacios, equipamientos y materiales deportivos escolares, así como su adecuado estado de conservación y calidad (responsabilidad de los constructores y de las diferentes administraciones). El componente activo se refiere a la adecuada competencia profesional, en este caso, a la correcta intervención docente en el control del riesgo, y a la prudencia de los alumnos, determinada esta última por factores psicológicos y de personalidad que determinan la percepción y la asunción de riesgos.

En líneas generales, la gestión de la seguridad en el ámbito de la actividad físico-deportiva, debe responder a la siguiente estructura lógica (Gómez, 2009):

- Qué se quiere proteger: objetos de protección (personas, bienes y actividades).
- Dónde se quiere proteger: ámbito y lugar.
- De qué se quiere proteger: peligros y riesgos.
- Para qué se quiere proteger: objetivos
- Por qué se quiere proteger: necesidades.
- Cómo se quiere proteger: forma, soluciones.
- Cuándo se quiere proteger: tiempo, duración, momento.

La investigación sobre accidentalidad deportiva infantil en España es escasa, destacándose los datos aportados por el Instituto Nacional del Consumo (2008). En los colegios e instituciones suceden el 3,2% de los accidentes, siendo en el área deportiva (incluidos colegios) un 9,7% de los accidentes. Los accidentes relacionados con los juegos y el tiempo libre, suponen un 12,6%, ocurriendo en la Educación Física (EF) reglada un 0,6% de los accidentes. La práctica de deportes en equipo y con pelota es la principal causa de los accidentes asociados a actividades deportivas (48,4%). A pesar de que los datos estadísticos no parezcan muy importantes, sí es cierto que existe información reflejada en la hemeroteca y en la jurisprudencia que indica situaciones insoportables en una sociedad avanzada y un sistema educativo de calidad: muertes de niños por caída de portería, tetraplejas y traumatismos diversos; jurisprudencia, que en muchos casos responsabiliza al docente y al centro escolar. La educación de la seguridad en el deporte es una cuestión ineludible en la formación tanto de los alumnos como de

los profesionales de la actividad física. Lamentablemente en España existe una deficiente formación al respecto de los docentes y profesionales del deporte.

2. LA SEGURIDAD EN EL DEPORTE

Aplicado a la seguridad en el trabajo, Bridger (1995) desarrolla el concepto de ergosistema en el que se producen una serie de interrelaciones, algunas veces complejas, entre las máquinas, las personas y el entorno. Centrándonos en el ámbito de la EF, las instalaciones y materiales deportivos, interaccionan con el ser humano (alumnado y profesorado), siendo el medio ambiente y el entorno, un factor que condiciona el estado de conservación de los materiales y de la salud de los participantes. Advirtiéndose también, que entre los participantes, se pueden establecer interacciones negativas en relación con la accidentalidad. En este sentido, Guillén (1999) indica la necesidad de prestar atención a los riesgos de la práctica físico-deportiva escolar desde varios puntos de vista (tabla 1).

Tabla 1. Riesgos de la práctica físico-deportiva escolar (Guillén, 1999).

Alumnado	Profesor	Circunstancias o contexto propio de la actividad físico-deportiva
Descoordinación	Desconocimiento técnico-táctico de la actividad	Estado de las instalaciones deportivas
Mala condición física	Mala programación y planificación de la actividad	Ambiente que rodea a la actividad
Deficiencias técnicas	Actividad inadecuada a las capacidades físico-técnicas de los alumnos.	Actitud de padres y familiares
Falta de concentración	Actividad no adecuada a las instalaciones	Climatología adversa
Desconfianza	Exigencias de acciones de riesgo para conseguir el éxito.	Arbitraje
Inmadurez	No tener en cuenta el reglamento	Indumentaria deportiva
Intrepidez	Combinar edades en la competición	
Violencia	Actividad inadecuada a la edad	

Además, Concheiro, Luaces, Quintillá, Delgado y Pou (2006) señalan que en las circunstancias del accidente, se definen cuatro factores de riesgo que son: la presencia de peligrosidad en la actividad realizada, la ausencia de una protección para dicha actividad, la falta de vigilancia por un adulto en los niños menores de 10 años y la realización por parte del niño de una actividad no adecuada a su desarrollo psicomotor. Por tanto y en relación con la clase de EF, podemos encontrar las siguientes situaciones o factores generadores de riesgo (Latorre y Muñoz, 2011):

1. Situaciones o factores de riesgo relacionados con el medio y entorno. Las condiciones climáticas pueden deteriorar el pavimento de una pista polideportiva y provocar accidentes de todo tipo. El viento puede derribar equipamientos mal anclados, ramas de árboles que invaden la pista, los deslumbramientos por luz solar pueden provocar choques, etc.
2. Situaciones o factores de riesgo relacionados con la propia tarea motriz. Tareas poco definidas, relacionadas con la resolución de problemas, descubrimiento guiado, etc., pueden comprometer la seguridad del alumnado. Sobre todo, cuando no son sometidas a un riguroso análisis de seguridad pasiva y no se toman las decisiones oportunas en cuanto a seguridad activa, dejando en manos de los niños la interpretación del riesgo.
3. Situaciones o factores de riesgo relacionados con los espacios, materiales y equipamientos deportivos. Una canasta o portería con un deficiente sistema antivuelco, representa un riesgo importante.
4. Situaciones o factores de riesgo relacionados con el propio sujeto. Determinados factores psicológicos y de personalidad del sujeto influyen en la asunción de riesgos en el deporte.

La gestión de la seguridad en las actividades deportivas escolares se centrará por tanto en el análisis y control de todos los elementos que componen la seguridad pasiva y activa (Figura 1).

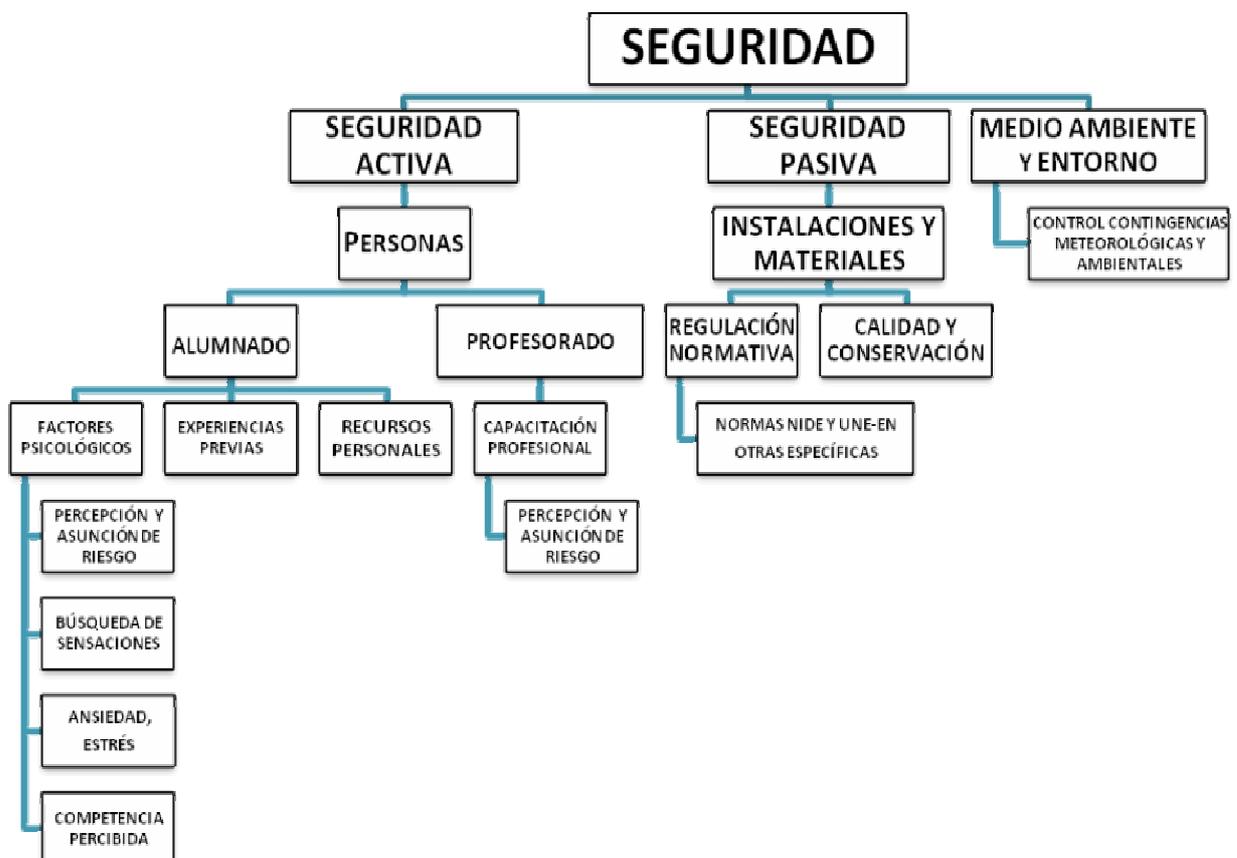


Figura 1. Seguridad en el deporte escolar.

3. LA SEGURIDAD ACTIVA

En este aspecto, vamos a diferenciar dos elementos esenciales, por un lado, incidiremos en la percepción del riesgo de los niños y por otro lado, la capacitación del profesional de la actividad física y el deporte, en este caso del docente, en materia de seguridad.

3.1. LA PERCEPCIÓN DEL RIESGO EN LOS NIÑOS

Determinados aspectos psicológicos y de la personalidad pueden establecer que un sujeto sea más propenso a adoptar conductas de riesgo y, por lo tanto, a accidentarse y lesionarse. Los factores psicológicos o relacionados con la personalidad que más se han estudiado al respecto, se asocian con el estrés, la ansiedad competitiva, la impulsividad, las motivaciones de logro, el locus control, la búsqueda de sensaciones, la competencia percibida y autoconfianza, el autocontrol, los recursos de afrontamiento y la percepción del riesgo (Ivarsson y Urban, 2010, Ortín, Montero, Garcés de los Fayos y Olmedilla, 2010, Abenza, Olmedilla, Ortega y Esparza, 2009, Maddison y Prapavessis, 2007, Greening, Stoppelbein, Chandler y Elkin, 2005, Hansen, 2005, Andersen y Williams, 1999, Morrongiello y Rennie, 1998 y Zuckerman, 1979). Las lesiones no intencionales son un generalizado e importante problema de salud infantil, sobre todo, cuando los niños deben tomar sus propias decisiones acerca de la asunción de riesgos durante el juego, todo ello, en base a la percepción que se tenga de éstos. Por tanto, uno de los elementos más importantes en el estudio de la accidentalidad infantil, hace referencia a la percepción del riesgo. Mun (2004) señala que antes del desarrollo de un plan de gestión de riesgos, es importante entender la percepción del riesgo entre las personas. Tal entendimiento mejorará la comunicación entre profesionales y participantes, dando lugar a un plan de gestión de riesgos eficaz. A pesar de las ventajas evidentes de tal comunicación, hay pocos estudios que abordan la percepción del riesgo en el campo de la dirección de deporte. La percepción del riesgo se incluye en muchos modelos de conducta saludable y es reconocido como un componente vital de la promoción de la salud (Van der Pligt, 1994). El marco conceptual para el estudio de la percepción del riesgo en las actividades deportivas se ha centrado en el paradigma psicométrico, introducido por Fischhoff, Slovic y Lichtenstein (1978). Niños de tan sólo cuatro o cinco años de edad son capaces de hacer juicios de riesgo, de esto se desprende que los niños de esta edad son conscientes de la relación entre su capacidad, su comportamiento y los resultados de las lesiones (Little y Wyver, 2010).

En la percepción del riesgo, van a influir tanto factores situacionales como internos al propio sujeto. En este sentido, dentro de los factores situacionales, es importante destacar, entre otros, algunos “distorsionadores” cognitivos en la percepción del riesgo (Fuster y Elizalde, 1995). *Distorsión perceptiva generada por el entorno social*, a veces la frecuencia de accidentalidad de una práctica puede disminuir la percepción de la misma al ser integrada a la vida cotidiana del sujeto. *Distorsión perceptiva generada por el grupo*, en ocasiones, el grupo puede transmitir un estado de serenidad, control y evaluación objetiva del riesgo, en otros casos aporta inseguridad y pánico. Y por último, *la distorsión perceptiva generada por la urgencia temporal de la situación*, generalmente, en acciones arriesgadas donde se debe actuar con una rapidez importante, el nivel de incertidumbre se

eleva generando mayor estrés, influyendo en el grado de estimación de las consecuencias negativas.

La percepción del riesgo además está afectada por factores internos relacionados con el sexo, la edad, las experiencias previas, la competencia percibida y la personalidad. En un análisis de diversos autores, López y Osca (2007) indican que los jóvenes se caracterizan por percibir niveles relativamente bajos de riesgo, subestiman la posibilidad de determinados riesgos, no los perciben de una forma holística, los detectan más lentamente y tienden a sobreestimar sus destrezas. Para Kontos (2004) altos niveles de toma de riesgos, bajos niveles de riesgo percibido y bajos niveles de estimación de habilidad, son factores de riesgo de lesiones. Además, las niñas reportan mayores niveles de riesgo percibido y niveles más bajos de asunción de riesgos que los varones. En este sentido, Hillier y Gorrongiello (1998) comprobaron que los niños valoraban más bajo el riesgo que las chicas, y que los escolares de 6 años de edad observaban menos riesgos y más lentamente que los de 10 años. Peterson, Brazeal, Oliver y Bull (1997) y DiLillo, Potss y Himes (1998) sugieren que con el aumento de la edad, los niños perciben las situaciones como menos peligrosas debido al proceso de familiarización con los riesgos. Schwebel y Barton (2005) indican que los niños, con más frecuencia atribuyen sus lesiones a la mala suerte, lo que les lleva a experimentar lesiones repetitivas, mientras que las niñas atribuyen las lesiones a sus propios comportamientos, haciendo que alteren su conducta en situaciones futuras para evitar lesiones. Por tanto, los niños participan en actividades de mayor riesgo físico que las niñas (Morrongiello y Rennie, 1998). Además, socialmente, los chicos perciben menos riesgo en los deportes, de acuerdo con el estereotipo masculino imperante para éstos. En cambio, para las niñas, su estereotipo deportivo está más alejado de la agresividad, contacto físico, y la asunción de riesgos que se consideran necesarias en los deportes de contacto como el fútbol. Por tanto, desde un punto de vista psico-social, a las niñas se les enseña a desconfiar de los riesgos y a los niños a aceptarlos (Harris y Miller, 2000). Por otro lado, la falta de experiencia y no preocuparse por las consecuencias graves, pueden desensibilizar a los niños sobre los riesgos potenciales para su salud (Greening et al., 2005). En este sentido, Horvath y Zuckerman (1993) y DiLillo, Potss y Himes (1998) han sugerido que las experiencias previas de lesión pueden tener un efecto desensibilizante en los niños, lo que reduce las estimaciones de riesgo en el futuro. Los sujetos que no han sufrido consecuencias negativas como resultado de su comportamiento arriesgado, mostrarían un menor riesgo en sus sentencias o una desensibilización al riesgo en el futuro (Greening et al., 2005). Desde la perspectiva de la teoría social-cognitiva (Bandura, 1986), la percepción del riesgo de lesión debe ser mayor como consecuencia de haber experimentado las consecuencias negativas en el pasado, por lo tanto, reduciendo la probabilidad de conductas de riesgo de repetición.

Teniendo en cuenta los factores de personalidad, la búsqueda de sensaciones, está muy relacionada con la accidentalidad y la percepción del riesgo. Zuckerman (1979) considera que la búsqueda de sensaciones supone una necesidad de experimentar variadas y complejas sensaciones y el deseo de correr riesgos físicos y sociales, por el simple deseo de disfrutar de tales experiencias. El alto buscador de sensaciones se caracteriza por su tendencia a hacer aquellas cosas que un bajo buscador de sensaciones consideraría peligrosas y arriesgadas, la diferencia entre unos y otros es la distinta valoración que se hace del riesgo. Los hombres experimentan mayor búsqueda de sensaciones que las mujeres y puede

ser debido tanto a factores biológicos como a factores de socialización; en cuanto a la edad parece existir una relación negativa entre edad y búsqueda de sensaciones (Chico, 2000). Por otro lado, es muy importante tener en cuenta otro factor de personalidad que afecta a la percepción del riesgo, como es el egocentrismo de los adolescentes, entendido éste como la tendencia de éstos a pensar que ellos son únicos, por lo que no pueden ser vulnerables a los riesgos de salud como la persona media típica (Elkind, 1967). El egocentrismo en relación con la percepción del riesgo refleja un sentimiento de inmortalidad. Sin embargo, Greening et al., (2005) indican que un aumento de egocentrismo no predice los cambios en la percepción del riesgo. En este sentido, Dolcini et al., (1989) revelaron una pequeña relación positiva entre el egocentrismo adolescente y el riesgo percibido de daño, siendo la relación significativa sólo para las niñas.

Smith y Beringer (1987) desarrollaron un modelo teórico y secuencial, con el que trataban de desgranar los mecanismos cognitivo-motores implicados en los accidentes. Si se actúa correctamente sobre esta sucesión de causas, el accidente se puede evitar, destacándose los aspectos de percepción del riesgo como el primer proceso de evitación del peligro.

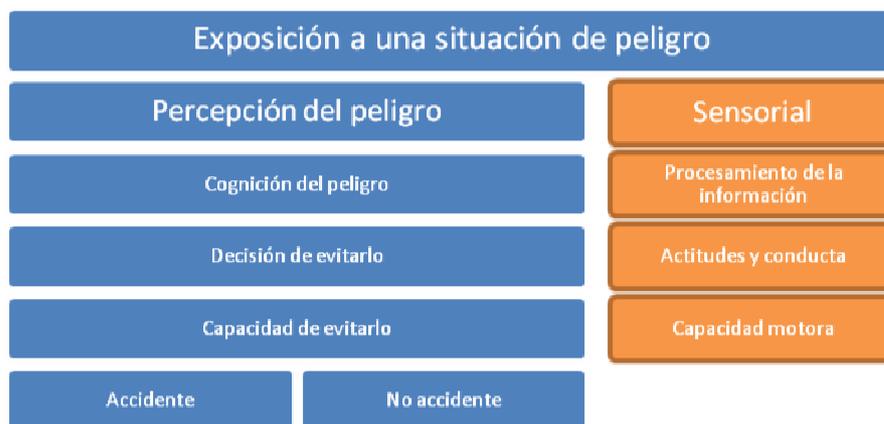


Figura 2. Modelo secuencial de la producción de un accidente (Smith y Beringer, 1987).

En la evaluación específica de la percepción del riesgo en el contexto escolar, Latorre y Pantoja (2012) han desarrollado un cuestionario de percepción del riesgo en base a la valoración de éste mediante diferentes reactivos (imágenes), que representan tareas deportivas propias del entorno escolar, materiales e instalaciones deportivas. Por tanto, la incorporación a las tareas docentes, de instrumentos que nos permitan identificar a alumnos con mayor propensión al accidente deportivo, se hace esencial en el control de contingencias en la clase de EF.

3.2. CAPACITACIÓN PROFESIONAL E INTERVENCIÓN DOCENTE EN EL CONTROL DE LA SEGURIDAD

La seguridad en la práctica aparece como contenido específico del Área de EF la podemos observar en la relación de contenidos del bloque de actividad física y salud, expresado en el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Por otro lado, el desarrollo de estos contenidos parte de las competencias del docente de EF a la hora de conocer los riesgos, contingencias y cuestiones diversas de seguridad que rodean al deporte. En relación con el análisis de competencias del docente de EF,

observamos claramente como en el desarrollo de competencias profesionales descritas en el libro blanco de grado de magisterio (ANECA, 2005), la seguridad en la práctica es la competencia “olvidada” y sólo reflejada de manera implícita en otras competencias.

Algunos autores (Blández, 1995; Sánchez, Muñoz y Fernández, 2001; Dávila y Paniagua, 2003) señalan muy interesante la creación de variados ambientes de aprendizaje, empleando todo tipo de materiales propios o ajenos a la EF, estimulando la libertad de los alumnos como máximo descriptor de su aprendizaje significativo (espacios de fantasía). Blández (1995), considera importante el diseño abierto del currículo para abogar por tareas cada vez menos definidas. Mendiara (1999) plantea una serie de montajes para realizar actividad física en el aula (ferias, parque de atracciones, fantasilandia, etc.), apuesta por la importancia de reciclar, elaborar material propio y usar diversos aparatos de EF de forma inespecífica, como por ejemplo: *los plintos y sus cajones convertirlos en puentes, muros..., las colchonetas en castillos gigantes de aire, el trampolín elástico para volar, las espalderas para simular precipicios para saltos al vacío, etc.* Añade que *no es el maestro sino los niños, a través de sus manifestaciones motrices, quienes indican en cada momento el cariz que toma el espacio en cuestión.* En este sentido, Dávila y Paniagua (2003), señalan la importancia del empleo en la clase de EF del espacio clandestino, caracterizado por ser espacios no habituales del entorno y que siempre han sido vetados a la experimentación del alumno como: ventanas, escaleras, puertas, pasillos, vestíbulos, etc. Aludiendo al “espacio clandestino” señalan literalmente: *“La valentía de algunos profesores, cada vez más, que incluyen en sus programas actividades que se desarrollan en espacios poco comunes o habitualmente prohibidos en su uso en EF debiendo enfrentarse a padres, compañeros, administraciones...”*

Latorre et al., (2007) destacan que en la literatura especializada existe una ausencia importante de contenidos sobre la seguridad, como aspecto ineludible de la organización de propuestas lúdicas, encontrando innumerables documentos con presencia de juegos en donde el propio nombre lleva consigo el riesgo o acción violenta. En otros casos, descubre juegos o ejercicios que denomina como no inclusivos ya que no permiten la participación de la mayor parte del alumnado, sólo del más hábil o preparado. Observa además situaciones que son absolutamente ridículas o irrealizables. Determinadas actividades lúdicas, a pesar de su gran componente motivacional, pueden provocar lesiones o agravar diferentes patologías. Solamente cuando existe excelencia deportiva, cuestión inviable en el contexto escolar, se minimiza el riesgo. En este sentido, hay que ser crítico con la literatura que de una manera un tanto aventurada, nos brinda infinidad de ofertas lúdicas, que garantizan, sobre todo, un escenario de motivación excepcional; aunque adolecen, en muchos casos, de una concreción clara de los objetivos a conseguir y, por supuesto, de observaciones relacionadas con el control de contingencias. Sólo podremos garantizar que el nivel de dificultad lo administre el alumnado cuando las tareas sean ajustadas al mínimo nivel de riesgo. En este sentido, planteamos una serie de criterios que nos pueden ayudar a discriminar la selección de propuestas lúdicas desde el punto de vista de la seguridad:

1. Que el nombre del juego no refiera acciones violentas.
2. Que se indiquen objetivos.
3. Que se señalen normas de seguridad.

4. Que no se empleen materiales específicos (pica) para otros usos (Hockey).
5. Que no se planteen actividades en espacios y con materiales inespecíficos (escaleras, barandas, mesas, neumáticos, etc.) para usos específicos deportivos, sin concretar normas de seguridad.
6. Que no existan acciones articulares comprometidas con sobrecarga: balones medicinales, peso del compañero, pesas, etc.
7. Que no exista posibilidad de caída por la acumulación indiscriminada de material en el espacio de juego (balones, aros, picas, bancos).
8. Que no exista posibilidad de colisión o caída con compañeros o con elementos contundentes del espacio, por acciones muy enérgicas en espacios reducidos y/o masificados.
9. Que no se empleen materiales contundentes en acciones que pueden provocar un traumatismo por alcance en espacios reducidos (picas, artefactos de atletismo, balones medicinales, bancos).
10. Que no se realicen ejercicios en alturas considerables (espalderas, plinto, bancos, trampolín) sin proteger la zona de caída.

4. SEGURIDAD PASIVA DE LOS MATERIALES E INSTALACIONES DEPORTIVAS

La EF escolar ha estado tradicionalmente considerada como una materia de “segundo orden”, poco relevante para la formación del alumnado, consideración que no sólo provenía del ámbito extraescolar, padres de alumnos y la opinión pública en general, además, desde la administración educativa se ha venido haciendo esta interpretación. Todo ello, se ha traducido en diversos aspectos como: reducida carga lectiva del área de EF, profesorado no especializado y espacios y equipamientos deportivos escasos, poco funcionales y en muchos casos inseguros. Es preciso destacar que el aula de EF es especialmente singular debido al empleo de diferentes escenarios, espacios, variedad de materiales, presencia de contingencias meteorológicas, etc. En este sentido, Hudson (2008) indica que se presta poca atención en proporcionar entornos de recreo seguros en las escuelas, mejorar las prácticas de supervisión, diseños adecuados, mantenimiento de equipos, etc. Todo ello, nos lleva a plantearnos el siguiente interrogante: ¿La clase de EF se desarrolla en espacios y con equipamientos seguros?

Latorre, Mejía y Gallego (2010), indican que las instalaciones deportivas de los Centros de Educación Secundaria de la provincia de Jaén, presentan importantes problemas de seguridad debido a un elevado incumplimiento de la normativa y en consecuencia por la presencia de riesgos de valoración grave (importantes e intolerables). Lucio Morillas (2003) señala igualmente que la valoración del estado de seguridad y calidad de las instalaciones deportivas de los centros de Secundaria de Málaga es de regular, haciendo referencia además que tan sólo el 17,20% de estos centros, cumplía los requisitos mínimos legales establecidos. En este sentido, Vizueté (2002) indica que las condiciones en las que se están desarrollando las clases de EF evidencian la falta de instalaciones y recursos. López (2002) muestra la necesidad de abordar por parte de las diferentes administraciones, inversiones en la remodelación y mejora de los centros escolares, y en el ámbito deportivo, es necesario considerar las bajas condiciones de iluminación, ausencia de vestuarios, deficiente grado de conservación en los pavimentos y equipamientos, la necesidad de garantizar la seguridad del centro, etc. Roskam (1992) afirma que la problemática de las instalaciones deportivas

escolares puede estar motivada por el desconocimiento de la materia, por la no obligatoriedad de cumplir la normativa N.I.D.E, o por el hecho de no considerar esencial el integrar todos los espacios, incluidos los deportivos, en la concepción del equipamiento. Asimismo, Latorre et al., (2010) destacan la escasa funcionalidad de muchas instalaciones deportivas, como por ejemplo: el grado de cohesión de éstas, fácil acceso, independencia y, por supuesto, de seguridad; encontrando situaciones como: espacios alejados, separados a diferentes alturas, espacios cubiertos improvisados, pistas polideportivas cerca de las aulas, almacén del material improvisado, etc.

Latorre y Muñoz (2011) revelan a su vez deficiencias y riesgos graves en las instalaciones deportivas de uso escolar, como: canastas sin protección en los anclajes y en el soporte de la canasta, porterías debajo de canastas, porterías sin anclar o sin sistema antivuelco, alambradas perimetrales deterioradas, presencia de salientes oxidados con bordes y aristas expuestos sin redondear, ausencia de etiquetado normativo de los equipamientos, pavimentos deteriorados y sucios, ganchos de las porterías de acero abierto que pueden provocar atrapamiento y desgarramiento, ventanales sin protección cercanos a espacios de juego y canastas con contrapesos de dudosa eficacia. Todo ello, nos lleva a pensar al igual que Lucio Morillas (2003), que muchas de estas instalaciones deportivas se han construido por criterios económicos, más que de acuerdo a las exigencias docentes.

Teniendo en cuenta las consideraciones normativas, debemos destacar el Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio, que dio cumplimiento al mandato legal estableciendo los requisitos mínimos necesarios para impartir las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y en donde se destacan cuestiones referentes a condiciones de habitabilidad y de seguridad de los centros, reglamentaciones técnicas y tipo de instalaciones docentes y deportivas. Este Real Decreto, recientemente ha sido derogado por el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero. Además, la normativa sobre instalaciones deportivas y de esparcimiento (N.I.D.E) está elaborada por el CSD (2011), y tiene como objetivo definir las condiciones reglamentarias y de diseño que deben considerarse en la construcción de instalaciones deportivas en general. También, se deben considerar las normas europeas (EN) y españolas (UNE) que son elaboradas en España por AENOR (referentes a equipamiento deportivo) y en donde se establecen los criterios mínimos que deben aplicarse para que un equipamiento deportivo sea seguro en relación a estabilidad, riesgo de atrapamiento, protección a los golpes y resistencia. Para identificar si un material deportivo cumple la norma UNE-EN que los regula, éste debe estar perfectamente etiquetado, indicándose el número de la norma, los datos del fabricante, el año de fabricación, etc.; lo que representa una declaración de conformidad y responsabilidad del fabricante. A parte de disponer de un material certificado, es necesario garantizar su correcta instalación y mantenimiento. Lamentablemente, en España, esta normativa se ubica en el contexto de la recomendación y no del obligado cumplimiento, aunque determinadas Comunidades Autónomas, recientemente han desarrollado normativas específicas que incorporan la normativa UNE-EN, destacándose el *Decreto Foral 38/2009, de 20 de abril, por el que se regulan los requisitos básicos y las medidas de seguridad de las Instalaciones y Equipamientos Deportivos*. El marco jurídico actual de las instalaciones y materiales deportivos está sujeto a una extensa y dispar normativa tanto comunitaria, como nacional, autonómica y local, así como de las normas

específicas de cada federación deportiva. Todo ello, ocasiona que los fabricantes de materiales deportivos se enfrenten a una problemática muy compleja a la hora de desarrollar sus productos dependiendo del lugar de destino y de su uso específico. Con el fin de unificar criterios y referentes normativos, el CSD (2008) ha desarrollado el proyecto MAID (mejora y armonización de las instalaciones deportivas) para así dar respuesta a la confusión existente por la presencia de variadas normativas (europeas, nacionales, autonómicas) que regulan las instalaciones deportivas. Este proceso de armonización es necesario a su vez para establecer referentes normativos de obligado cumplimiento y no sólo recomendaciones como las de las Normas N.I.D.E.

La gestión de los riesgos supone la articulación de procedimientos e instrumentos para identificar, valorar y reducir los riesgos a límites admisibles, como los ya desarrollados por Cabello y Cabra (2006), Latorre (2008) y Latorre y Muñoz (2011). Por tanto, como consideraciones metodológicas para la prevención del riesgo deberíamos precisar los siguientes aspectos (Figura 3) (Latorre y Herrador, 2008):

- **Identificación del riesgo.** Debemos identificar los riesgos que están presentes en nuestra actividad, ya sea por las tareas que realizamos, los lugares donde desarrollemos estas actividades, los materiales u objetos que empleemos, etc.
- **Estimación del riesgo.** Determinando las secuelas que puede originar dicho daño (consecuencias), y la probabilidad que existe de que ocurra el daño (Tabla 2). Todo ello nos lleva a discernir qué nivel de riesgo somos capaces de asumir. Por tanto, asumir el riesgo exige ser conscientes de las probabilidades de daño y de su entidad.

Tabla 2. Estimación del riesgo.

Valoración del riesgo	Consecuencias			
	ligera	dañina	extrema	
Probabilidad	baja	riesgo trivial	riesgo tolerable	riesgo moderado
	media	riesgo tolerable	riesgo moderado	riesgo importante
	alta	riesgo moderado	riesgo importante	riesgo intolerable

- **Definición de las actividades preventivas a llevar a cabo,** así como el límite temporal admisible para materializar las diferentes acciones encaminadas a la eliminación o reducción del riesgo (control del riesgo). La planificación de la actividad preventiva se concreta, una vez valorados los riesgos, en especificar para cada clasificación de riesgo, las acciones a llevar a cabo, así como el tiempo en que dichas acciones se finalizarán. Mantenimiento y control de la actividad preventiva (revisión del riesgo y control de resultados). Por último, debemos realizar un seguimiento tanto de la puesta en marcha de las acciones a ejecutar como una comprobación de que tales acciones son eficaces para el fin perseguido.

5. CONCLUSIONES

El análisis de los factores determinantes de la seguridad en las actividades deportivas escolares es un elemento esencial en la práctica docente. Las administraciones deben ser sensibles a la problemática que supone la presencia de instalaciones deportivas de uso escolar no adecuadas a la normativa reglamentaria, así como de la necesidad de establecer protocolos de supervisión y mantenimiento adecuados y eficaces. Por otro lado, el profesional de la actividad física y el deporte, debe ser consciente de la importancia que representa la formación específica en materia de seguridad en la práctica deportiva, capacitándose para identificar y valorar los riesgos presentes en su trabajo y así adecuar sus actividades a los niveles más bajos de riesgo. Por último, es importante que en materia educativa se invierta en formación en seguridad tanto del profesorado como del alumnado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Abenza, L., Olmedilla, A., Ortega, E., y Esparza, F. (2009). Estados de ánimo y adherencia a la rehabilitación de deportistas lesionados. *Apunts, Medicina de l'Esport*, 161, 29-37.

AENOR. (1999). *Equipamiento deportivo*. Madrid: AENOR N.A.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Magisterio I y II*. Madrid: ANECA.

Andersen, M.B. & Williams, J.M. (1999). Athletic injury, psychosocial factors, and perceptual changes during stress. *Journal of Sports Sciences*, 17, 735-741.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

Blández, J. (1995) *La utilización del material y del espacio en EF. Propuestas y recursos didácticos*. Barcelona: INDE.

Bridger, R.S. (1995). *Introduction ergonomics*. EEUU: McGraw-Hill.

Cabello, E. y Cabra de la Torre, N. (2006). Evaluación de las instalaciones deportivas escolares desde el punto de vista de la salud. *Rev.int.med.cienc.act.fís.deporte*, 6 (23), 138-154.

Comunidad Foral de Navarra. Decreto Foral 38/2009, de 20 de abril, por el que se regulan los requisitos básicos y las medidas de seguridad de las Instalaciones y Equipamientos Deportivos. Boletín N° 58 - 13 de mayo de 2009.

Concheiro, C., Luaces, J.M., Quintillá, L., Delgado, J., y Pou, F. (2006). Accidentes infantiles: diseño y aplicación de un registro hospitalario del niño accidentado. *Emergencias*, 18, 275-281.

Consejo Superior de Deportes. (2008). Propuesta de una norma de gestión de riesgos en las instalaciones deportivas. *Instalaciones deportivas*, 14, 48-54.

Consejo Superior de Deportes. (2011). Normas N.I.D.E. Extraído el 4 de abril, 2011 de, <http://www.csd.gob.es/csd/instalaciones/politicas-publicas-de-ordenacion/actuaciones-en-el-ambito-tecnico/1normasNIDE/>
Chico, L. (2000). Búsqueda de sensaciones. *Psicothema*, 12 (2), 229-235.

Dávila, O. y Paniagua V. (2003). Otros espacios y materiales para EF en los centros educativos: espacio clandestino. En: Rivadeneyra (Eds): *Desarrollo de la motricidad en los distintos contextos deportivos* (pp., 69- 98). Chiclana (Cádiz): Wanceulen.

DiLillo, D., Potss, R., & Himes, S. (1998). Predictors of Children's Risk Appraisals. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19 (3), 415-427.

Dolcini, M. M., Cohn, L. D., Adler, N. E., Millstein, S. G., Irwin, C. E., Kegeles, S. M., et al. (1989). Adolescent egocentrism and feelings of invulnerability: Are they related? *Journal of Early Adolescence*, 9, 409-418.

Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034.

Fischhoff, B., Slovic, P., & Lichtenstein, S. (1978). Fault trees: Sensitivity of estimated failure probabilities to problem representation. *Journal of Experimental. Psychology: Human Perception and Performance*, 4, 330-344.

Fuster, J. E., e Izalde, B. (1995). Riesgo y actividades físicas en el medio natural: un enfoque multidimensional. *Apunts EF y Deportes*, 41, 94-107.

Gómez, J. L. (2009). Seguridad de usuarios en instalaciones deportivas. *Instalaciones deportivas*, 159, 70-72.

Greening, L., Stoppelbein, L., Chandler, C., & Elkin, D. (2005). Predictors of Children's and Adolescents' Risk Perception. *Journal of Pediatric Psychology*, 30(5), 425-435.

Guillén, M. (1999). *El estrés fisiológico motivado por actividades físico-competitivas en la edad escolar*. Sevilla: Wanceulen.

Hansen, C.P. (2005). Personality characteristics of the accident involved employee. *Journal of Business & Psychology*, 2(4), 346-365.

Harris, M. B., & Miller, K. C. (2000). Gender and perceptions of danger. *Sex Roles*, 43, 843-863.

Hillier, L., & Morrongiello, B. A. (1998). Age and gender differences in school-age children's appraisal of injury risk. *Journal of Pediatric Psychology*, 23, 229-238.

Horvath, P., & Zuckerman, M. (1993). Sensation seeking and risk appraisal and risk behavior. *Personality & Individual Differences*, 14, 41-52.

Hudson, S. (2008). An Investigation of School Playground Safety Practices as Reported by School Nurses. *The Journal of School Nursing*, 24, (3), 138-144.

Instituto Nacional del Consumo. (2008). *Programa de prevención de lesiones: red de detección de accidentes domésticos y de ocio*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Ivarsson, A., & Urban, J. (2010). Psychological factors as predictors of injuries among senior soccer players. A prospective study. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 347-352.

Kontos, A. (2004). Perceived Risk, Risk Taking, Estimation of Ability and Injury Among Adolescent Sport Participants. *Journal of Pediatric Psychology*, 29(6), 447-455.

Latorre, P.A., Jiménez, M., Pérez, M. I., Sierra, M. D., Molina, M. D., Rentero, M et al. (2007). Análisis y evaluación del riesgo de tareas motrices propuestas en la literatura. *Revista de EF*, 105, 25-40.

Latorre, P. A. (2008). Metodología para el análisis y evaluación de la seguridad de los espacios y equipamientos deportivos escolares. *Revista Apunts EF y Deportes*, 93, 62-70.

Latorre, P.A y Herrador, J.A. (2008). *Prevención de riesgos y accidentes en la práctica físico-deportiva*. Madrid: GRADAGYMNOS.

Latorre, P.A., Mejía, A., y Gallego, M. (2010). Análisis de la seguridad de los espacios y equipamientos deportivos escolares de centros públicos de Educación Secundaria. *Tándem*, 33, 98-108.

Latorre, P.A., y Muñoz, A. (2011). *Manual de control de la seguridad de los espacios y equipamientos deportivos de uso escolar*. Jaén: Diputación de Jaén.

Latorre, P.A., y Pantoja, A. (2012). Diseño y validación de una escala de percepción del riesgo en actividades físico-deportivas escolares. *Retos*, 21, 25-29.

Latorre, P.A., Mejía, J.A., Gallego, M., Muñoz, A., Santos, M. y Adell, M. (2012). Análisis de la seguridad de las instalaciones deportivas de las sedes de los juegos deportivos provinciales de Jaén. *Journal of Sport and Health Research* 2, 4(1), 57-66.

Little, H., y Wyver, S. (2010). Individual differences in children's risk perception and appraisals in outdoor play environments. *International Journal of Early Years Education*, 18 (4), 297– 313.

López, B., y Osa, A. (2007). Factores explicativos de la accidentalidad en jóvenes: Un análisis de la investigación. *Revista de Estudios de Juventud*, 79, 75-89.

López, M. (2002). *La problemática de los espacios para la EF*. León: Universidad de León.

Lucio Morillas, M^a. (2003). *Calidad y seguridad de las instalaciones y el material deportivo en los Centros de Educación Secundaria y Bachillerato de la provincia de Málaga*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Maddison, R., & Prapavessis, H. (2007). Preventing sport injuries: A case for psychology intervention. In: *Psychological bases of sport injuries* (pp.25-38). Ed: Pargman, D. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Mendiara, J. (1999). Espacios de acción y aventura. *Apunts EF y Deportes*, 56, 65-70. Ministerio de Educación y Ciencia. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del sistema educativo. BOE Número 238, de 4 de octubre de 1990.

Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias. BOE Número 152 de 26/06/1991.

Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE Número 293 de 08/12/2006.

Ministerio de Educación. Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. BOE Número 62 de 12/03/2010.

Morrongiello, B. A., & Rennie, H. (1998). Why do boys engage in more risk taking than girls? The role of attributions, beliefs, and risk appraisals. *Journal of Pediatric Psychology*, 29, 33-43.

Morrongiello, B. A., & Schell, S. (2010). Child Injury: The Role of Supervision in Prevention. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 4 (1), 65-74.

Mun, S. (2004). *The perception of risk in sport activities*. Tesis Doctoral. The Florida State University. College of education.

Ortín, F. J., Montero, E., Garcés de los Fayos, J., y Olmedilla, A. (2010). Influencia de los factores psicológicos en las lesiones deportivas. *Papeles del Psicólogo*, 31(3), 281-288.

Peterson, L., Brazeal, T., Oliver, K., & Bull, C. (1997). Gender and developmental patterns of affect, belief, and behaviors in simulated injury events. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 531-546.

Roskam, F. (1990). Instalaciones deportivas y recreativas en los estudios de Arquitectura e Ingeniería. En: *Boletín de Información UNISPORT* (pp.22-26). Málaga: Junta de Andalucía.

Sánchez, A., Muñoz, E., y Fernández, F. (2001). La creación de espacios de fantasía en EF. Una experiencia práctica con alumnos/as de tercer ciclo de educación primaria. En *Actas del IV Congreso de la EF y el deporte escolar*. Santander: Caja Cantabria.

Schwebel D., & Barton, B. (2005). Contributions of Multiple Risk Factors to Child Injury. *Journal of Pediatric Psychology*, 30(7), 553-561.

Siesmaa, E., Blitvich, J. D., White, P., & Finch, C. (2011). Measuring children's self-reported sport participation, risk perception and injury history: Development and validation of a survey instrument. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 14 (1), 22-26.

Smith M. J., & Beringer D.B. (1987). Human factors in occupational injury evaluation and control. En Salvendy G. (Ed.): *Handbook of human factors*, 767-789. Nueva York: John Wiley.

Turnock, E., Finch, C., & Blitvich, J. (2009). Measuring children's sport participation, risk perceptions and injury history: Development and validation of a survey instrument. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12, 53.

Van der Pligt, J. (1994). Risk appraisal and health behavior. In D. R. Rutter & L. Quine (Eds.), *Social psychology and health: European perspectives*. (pp. 131-151). Brookfield VT: Avebury.

Vizuite, M. (2002). La Didáctica de la EF y el Área de Conocimiento de Expresión Corporal: profesores y currículum. *Revista de Educación*, 328, 137-154.

Zuckerman, M. (1979). *Sensation Seeking: Beyond the Optimal Level of Arousal*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Fecha de recepción: 2/10/2012
Fecha de aceptación: 27/10/2012



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

PLANIFICACIÓN DE SESIONES DE ENTRENAMIENTO PARA JÓVENES TENISTAS (8-12 AÑOS)

Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Diplomado en Magisterio de Educación Física.

Doctorando de Educación. Universidad de Murcia.

Entrenador Nacional de Tenis Nivel II. Federación Española de Tenis.

Murcia, España

Email: bjavier.sanchez@um.es

RESUMEN

El siguiente trabajo consiste en una propuesta de ejercicios de desarrollo de la condición física para jugadores de tenis de 8 a 12 años. Se compone de 8 ejercicios a desarrollar en 5 sesiones, planteadas de forma lúdica, y que incrementan la complejidad de las acciones desde un punto de vista cognitivo. Del mismo modo, los ejercicios trabajan principalmente las cualidades de coordinación, fuerza explosiva o velocidad, que son las capacidades más utilizadas en el deporte del tenis, teniendo en cuenta los ritmos de crecimiento y velocidad de maduración de los diferentes sistemas funcionales de los jugadores. Por último, todas las tareas controlan las distancias recorridas, las series de recuperación y descanso para evitar que los jugadores entren en metabolismo anaeróbico extensivo.

PALABRAS CLAVE:

Preparación física, Tenis, Ejercicios, Prepuberales, Capacidades físicas.

1. INTRODUCCIÓN.

La adolescencia es un periodo caracterizado por cambios a nivel biológico, psicológico, sexual y social y que comienza con la pubertad, entre los 9 y 10 años de edad. A nivel físico, los cambios más importantes son el incremento de la altura, el peso, la grasa corporal y el crecimiento muscular. En esta etapa tan sensible, los procesos de entrenamiento de la condición física deben ser estudiados y planificados exhaustivamente, de forma que podamos alcanzar un máximo rendimiento de los jugadores sin perjudicar su desarrollo evolutivo.

Del mismo modo, el trabajo de la condición física en los jóvenes tenistas es fundamental, y su importancia se basa fundamentalmente en dos pilares, el primero que lo considera como el soporte que permite realizar adecuadamente los diferentes gestos técnicos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y, el segundo que la considera como la única vía de mejorar la eficacia del gesto técnico una vez automatizado (Sanz y Ávila, 2004).

En este sentido, parece razonable pensar que para desarrollar cualquier tipo de gesto técnico es necesario un soporte condicional, y en el caso del tenis, la preparación física debe estar formada por un amplio conjunto de capacidades condicionales. El jugador de tenis necesita el desarrollo de la fuerza y velocidad para que pueda realizar golpes progresivamente a más velocidad, y realizar desplazamientos frecuentes, cortos y rápidos, con cambios de orientación y de sentido. El desarrollo de la resistencia permitirá que el tenista ejecute los gestos técnicos a velocidades similares durante un prolongado periodo de tiempo y el desarrollo de la flexibilidad permitirá al tenista realizar los movimientos en las amplitudes articulares adecuadas, proporcionando al sujeto un adecuado cinturón de seguridad que minimice el riesgo potencial de lesión (Sanz y Ávila, 2004; Sosa, 1996).

Todas estas capacidades se trabajarán de distinta forma según las diferentes edades de los tenistas. La propuesta de entrenamiento de la condición física que se presenta en este trabajo esta formada por 8 tareas para trabajar en 5 sesiones, y se destina a jugadores de entre 8 y 12 años. En el entrenamiento con jugadores jóvenes, en etapas de formación, es necesario respetar los ritmos de crecimiento y velocidades de maduración de los diversos sistemas funcionales. Así un desarrollo prematuro de determinados procesos metabólicos podría perjudicar seriamente a la maduración y crecimiento del tenista. Por lo tanto las cargas de entrenamiento deben ser fuertemente controladas, aprovechando las fases sensibles de las diferentes cualidades físicas básicas para conseguir un óptimo desarrollo de las mismas.

Del mismo modo, las sesiones planificadas deben respetar y adecuarse a la estructura formal del tenis, esto es, distancias reales a las recorridas por el jugador en un partido, sistemas energéticos utilizados, capacidades físicas más utilizadas en el deporte, etc. (Sanz y Ávila, 2004).

Por lo tanto, el diseño de las tareas expuestas en este trabajo para el desarrollo de la condición física, están basados en las evidencias e investigaciones científicas de cada una de las capacidades físicas que influyen en el tenis

adecuadas a la edad de los jugadores (8-12 años). En los párrafos siguientes se describen los criterios que deben reunir dichas tareas.

El entrenamiento de la resistencia en el tenis en edades prepuberales deberá disponer al jugador de una buena base aeróbica desarrollada con trabajo de carrera continua extensiva junto con un trabajo de resistencia anaeróbica aláctico, realizando sprints con y sin cambios de dirección (Sánz y Ávila, 2004). El entrenamiento de la resistencia aeróbica ha de realizarse en carrera continua, a un ritmo del 70-80% del ritmo cardiaco máximo, durante 15-20 minutos (Youth Sport Trust, 2001), mientras que el entrenamiento anaeróbico de la resistencia a estas edades se debe realizar mediante un "circuit training", basado en un circuito de 8-12 estaciones en donde se trabaja durante unos 20-30 segundos por estación con un descanso de 1 minuto (Berdejo y González, 2008), similar al circuito que se diseñó en la tarea 5 de nuestra propuesta.

En lo que respecta al entrenamiento de la fuerza, diferentes autores han resaltado la idea de que el entrenamiento de fuerza en prepúberes no es recomendable (Kraemer y Fleck, 1993; Mero, Häkkinen y Kauhanen, 1989; Vrijens, 1979), por lo que será necesario centrar la atención en un trabajo de coordinación, aprovechando que es una cualidad fundamental en el desarrollo psicomotor del niño y que el periodo crítico de ésta se produce entre los 9 y los 11 años, por lo que el diseño de las tareas deben permitir la adquisición y el desarrollo de esquemas motores flexibles, a través de tareas coordinativas que faciliten en el jugador el posterior aprendizaje de los gestos técnicos del tenis en la etapa de especialización (Sanz y Ávila, 2004). Por otro lado, diferentes autores (González-Badillo, Vélez y Martínez; 1999; García, 1999; Navarro, 2000) afirman que se puede realizar un entrenamiento de la fuerza a estas edades siempre y cuando no se empleen sobrecargas y ejercicios que puedan afectar la normal evolución del niño. De esta manera, antes de los 10 años se puede alcanzar una mejora del potencial existente por medio de tareas de coordinación y fuerza con propuestas sencillas combinados con los patrones básicos de movimiento (saltar, correr, lanzar, juegos con elementos ligeros, etc.). A partir de los 10 y 11 años la fuerza dinámica se puede desarrollar muy bien mediante múltiples tareas gimnásticas y deportes con elementos de poco peso. Por último, recientes investigaciones han podido observar cómo programas de 8-20 semanas de entrenamiento resistido de 2-3 sesiones semanales con 1-5 series de 6-10 repeticiones pueden aumentar significativamente la fuerza y la resistencia muscular a estas edades, siempre que se realicen con bajos pesos.

Por último, para el entrenamiento de la velocidad o fuerza explosiva, será necesario trabajar los tiempos de reacción de los jugadores manipulando la información visual, táctil, sonora, etc.; con la intención de crear tareas de discriminación y reconocimiento de estímulos, selección de diferentes respuestas, etc. buscando incidir en determinados estadios de procesamiento de la información, tomando como referencia el esquema motor de Schmidt (1988). Por lo tanto, en todos los juegos que se planteen en estas edades para trabajar velocidad o fuerza explosiva deben estar introducidas ciertas variables que compliquen cognitivamente de forma progresiva el juego desarrollado, controlando las distancias a recorrer para no ejecutar distancias largas a elevadas velocidades de desplazamiento, ante el riesgo de producir una elevada acidosis, consecuencia del ácido láctico, no deseado a estas edades; y planteando alternativas que aumenten los tiempos de recuperación (Sanz y Ávila, 2004).

A continuación se presenta la propuesta de tareas para el desarrollo de la condición física en jugadores de tenis de 8 a 12 años, planteadas de forma lúdica, incrementando la complejidad de las acciones desde un punto de vista cognitivo. Dichas tareas trabajan principalmente las cualidades de coordinación, fuerza explosiva o velocidad, controlando las distancias recorridas y ratios de recuperación y descanso evitando que los jugadores entren en metabolismo anaeróbico extensivo.

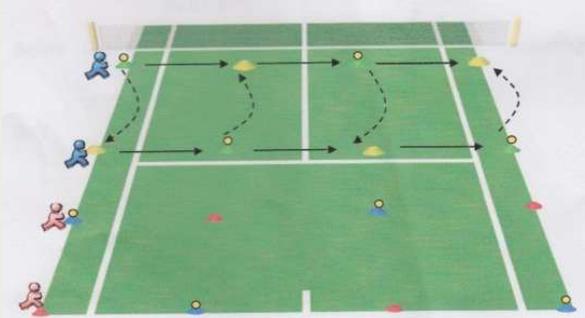
2. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES:

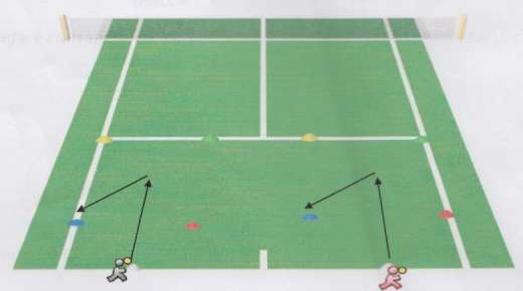
SESIÓN 1: Los jugadores trabajarán el juego de pies específico de tenis y la coordinación óculo manual.

TAREA 1			
Lugar	Duración	Número de jugadores	Equipamiento
Pista de tenis	25 min	2-20	20 conos (4 rojos, 4 azules, 4 amarillos, 4 verdes y 4 blancos) y 4 pelotas de tenis
Descripción			Aspectos a tener en cuenta
<p>Para el desarrollo de esta tarea, se compondrán equipos de 2 jugadores, uno de ellos en el medio del diamante (4 conos de diferente color) mirando hacia la red y su compañero en el cono blanco situado en la línea de servicio, mirando hacia la línea de saque. Las pelotas de tenis se situarán en los conos blancos al comienzo de la misma. El entrenador dirá varios colores, de repente, y los jugadores en el diamante tienen que rodear los conos nombrados siempre con paso lateral específico de tenis y de cara hacia la red. Cuando el entrenador diga el mismo color dos veces seguidas, los jugadores situados en el cono blanco lanzarán la pelota a sus compañeros y éstos la cogeran y situarán en el último cono nombrado por el entrenador. El primer equipo en poner la pelota en el cono consigue un punto, y el primero en llegar a 5 puntos ganará el juego.</p>			<ol style="list-style-type: none"> 1. Jugadores adoptan posición atlética (rodillas flexionadas y cabeza y pecho altos) 2. Los jugadores no tocan los conos con los pies. Realizarán paso lateral con equilibrio y movimientos controlados. 3. Deben controlar los lanzamientos de la pelota tanto por encima de la cabeza como por debajo de la cintura.
Progresión		Ayudas para el entrenador	
<p>Los jugadores se moverán alrededor del cono contrario nombrado por el entrenador. Los jugadores lanzarán la pelota sin que bote o con el brazo contrario.</p>		<p>Si no hay colores, usar cualquier cono y nombrarlos como horas, cada cono representa una hora del reloj (3-6-9-12).</p>	
Representación Gráfica			
 <p>El diagrama muestra una pista de tenis verde con líneas blancas. Se han colocado 20 conos de diferentes colores (rojo, azul, amarillo, verde, blanco) en la pista. Hay cuatro jugadores representados por figuras pequeñas en la pista, uno en el centro del campo y tres en los lados. Una pelota de tenis está en uno de los conos blancos.</p>			

TAREA 2			
Lugar	Duración	Número de jugadores	Equipamiento
Pista de tenis	25 min	2-20	20 conos (4 rojos, 4 azules, 4 amarillos, 4 verdes y 4 blancos) y 8 pelotas de tenis
Descripción			Aspectos a tener en cuenta
<p>Cuatro jugadores se situarán detrás de la línea de conos de colores que hay en la línea de saque, mirando hacia la red, con dos pelotas en la mano. El entrenador nombrará un color y los jugadores tienen que lanzar una pelota al aire y poner la segunda pelota en el cono nombrado, cogiendo nuevamente la pelota lanzada primero, después de un bote. El entrenador dirá varios colores rápidamente y los jugadores siempre tienen que lanzar la pelota en el aire y cambiar la pelota de cono. Cuando el entrenador nombre dos colores seguidos, los jugadores no lanzarán la pelota y esprintarán hacia el cono blanco, poniendo la pelota en el cono. El primer jugador en poner la pelota en dicho cono conseguirá un punto, y el primero en alcanzar los 5 o 10 puntos ganará el juego.</p>			<p>1. Lanzar la pelota delante y muy alta, para tener tiempo de cogerla.</p> <p>2. Estar seguro de que los jugadores adoptan una buena posición para salir esprintando.</p>
Progresión		Ayudas para el entrenador	
Los jugadores pueden coger la pelota sin que llegue a botar o con la mano contraria.		Para conseguir una mejor concentración, si el jugador coge la pelota con dos botes, se eliminará.	
Representación Gráfica			
			

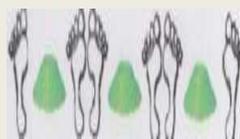
SESIÓN 2: El objetivo de esta sesión será desarrollar la coordinación del trón inferior y la agilidad (velocidad/tiempo de reacción/equilibrio/coordiación) en distancias cortas. El entrenador trabajar juego de pies específico y postura.

TAREA 3			
Lugar	Duraci3n	Número de jugadores	Equipamiento
Pista de tenis	25 min	2-20	16 conos (4 rojos, 4 azules, 4 amarillos y 4 verdes) y 8 pelotas de tenis.
Descripci3n			Aspectos a tener en cuenta
<p>Se formarán dos equipos compuestos de dos jugadores. Un jugador empezar en el cono verde y su compañero en el cono amarillo, mirando uno hacia el otro. El otro equipo se situará en los conos azules y rojos, del mismo modo que el primer equipo. Las pelotas de tenis estarán situadas en los conos de cada equipo (verde para el equipo 1 y azul para el equipo 2). A la señal del entrenador, el jugador que lleva la pelota de cada equipo la lanzará a su compañero, que la colocará en su cono y se mover al cono de delante para realizar el mismo proceso. El primer equipo en poner todas las pelotas en los conos conseguirá un punto, y el que alcance 5 o 10 puntos (dependiendo del número de jugadores), ganará el juego.</p>			<ol style="list-style-type: none"> 1. Jugadores adoptan posici3n atlética (rodillas flexionadas y cabeza y pecho altos) 2. Realizar juego de pies 3ptimo para ser eficiente. 3. Deben controlar los lanzamientos de la pelota tanto por encima de la cabeza como por debajo de la cintura.
Progresi3n			Ayudas para el entrenador
<p>Igual que la tarea 3, pero en esta ocasi3n los jugadores empiezan en la primera línea de conos, después esprintan hacia la tercera, retroceden a la segunda y vuelven a esprintar a la 4 para terminar.</p> <p>Igual que la tarea 3, pero ahora los jugadores tienen que cruzarse, lo que significa que el jugador que lanza la pelota primero lanzará las siguientes tres pelotas y el jugador que la recibe, lo hará las tres siguientes veces.</p>			<p>Pueden lanzar la pelota sin botar o con el brazo contrario.</p>
Representaci3n Gráfica			
			

TAREA 4			
Lugar	Duración	Número de jugadores	Equipamiento
Pista de tenis	25 min	2-20	10 conos (2 rojos, 2 azules, 2 amarillos, 2 verdes y dos blancos) y 2 pelotas de tenis.
Descripción		Aspectos a tener en cuenta	
<p>Un jugador se sitúa en cada cono blanco, en la línea de fondo, mirando hacia la red, con una pelota de tenis. A la señal del entrenador, los jugadores esprintarán al medio del cuadrado de conos, y entonces el entrenador dirá el nombre de un color, siendo entonces cuando el jugador cambiará la dirección y colocará la pelota en el cono que ha nombrado el profesor. El primer jugador en poner la pelota en el cono conseguirá un punto, y el primero en alcanzar los 5 o 10 puntos (dependiendo del número de jugadores), ganará el juego.</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. El ejercicio se realizará a la máxima velocidad posible. 2. Se adoptará una buena posición de preparado (brazo contrario y pies apuntando a la dirección correcta). 3. Buena postura y equilibrio al cambiar la dirección. 	
Progresion		Ayuda para el entrenador	
<p>Como la tarea 4, a la señal del entrenador los jugadores esprintan a la mitad del cuadrado y dice un color, pero en esta ocasión los jugadores tendrán que esprintar y colocar la pelota en el color contrario.</p> <p>Como la tarea 4, el entrenador en esta ocasión no nombra un color, muestra un cono en su mano de uno de los colores. Los jugadores esprintarán hacia el color mostrado.</p>		<p>Si no se poseen conos de colores, usar cualquier cono y nombrarlos como horas, cada cono representa una hora del reloj (3-6-9-12).</p>	
Representación Gráfica			
 <p>El diagrama muestra una pista de tenis verde con líneas blancas. Hay dos jugadores representados por figuras pequeñas en la línea de fondo. Hay varios conos de diferentes colores (rojo, azul, amarillo, verde, blanco) distribuidos en el cuadrado central de la pista. Flechas indican la dirección de movimiento de los jugadores desde la línea de fondo hacia los conos.</p>			

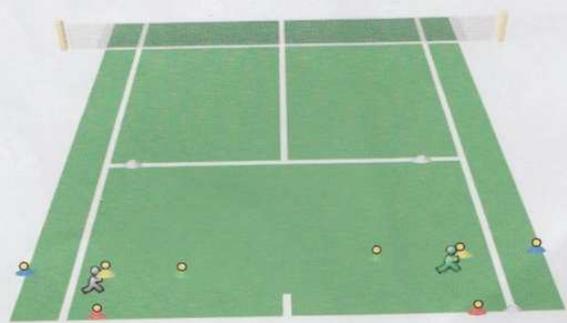
SESIÓN 3: Los jugadores realizarán un entrenamiento interválico para trabajar los distintos tipos de resistencia. El objetivo de estas sesiones es desarrollar la capacidad cardiovascular, aprender a controlar el esfuerzo y la respiración. Del mismo modo, deberán aprender a seguir entrenando con fatiga y poner a prueba sus límites. Debido a las características del tenis, en el cual se desarrollan multitud de sprints de corta duración y alta intensidad durante los partidos, y la duración de los mismos (hasta 5 horas), el desarrollo de la resistencia debería ser entrenado mediante múltiples sprints de corta duración (menos de 30 segundos) y un adecuado descanso (ratio de trabajo-descanso 1:3) para alcanzar los mayores beneficios del entrenamiento aeróbico (Berdejo y González, 2008).

TAREA 5			
Lugar	Duración	Número de jugadores	Equipamiento
Tennis court	50 min	2-20	2 vallas para saltar, 1 step, 7 conos (4 rojos y 3 verdes) y una comba.
Descripción			
<p>El entrenador creará un circuito de 6 estaciones. Cada jugador se sitúa en una estación (si hay más de ocho jugadores se forman dos grupos, cuando el grupo 1 trabaja, el 2 descansa y viceversa). Se realizará un entrenamiento interválico de 15 segundos trabajando y 45 segundos descansando durante 8 minutos, y después los jugadores tendrán 4 minutos de descanso. Cada estación dura 15 segundos, y entre estación y estación los jugadores realizarán 45 segundos de descanso. El circuito se realizará dos veces. Las estaciones de este circuito siguen las recomendaciones de desarrollo de la resistencia a través de trabajo a intensidades submáximas y con tiempo de descanso prolongados, adecuadas a las características del deporte del tenis.</p>			
Descripción de cada estación		Aspectos a tener en cuenta	Representación Gráfica
<p>1. El jugador empieza con un pie en cada lado del step, y deberá realizar una pisada en el step con cada pie, alternativamente. El ejercicio se realizará a velocidad máxima.</p>		<p>1. El jugador mantiene su cabeza elevada. 2. El jugador controlará los movimientos de sus pies. 3. Mantener una buena postura.</p>	
<p>2. El jugador se sitúa delante de las dos vayas y tiene que saltarlas, recuperar la posición de partida y volver a realizar el mismo ejercicio a máxima velocidad.</p>		<p>1. El jugador controla sus saltos usando piernas y manos. 2. En la rápida recuperación de las vayas el jugador controlará sus pies y equilibrio.</p>	

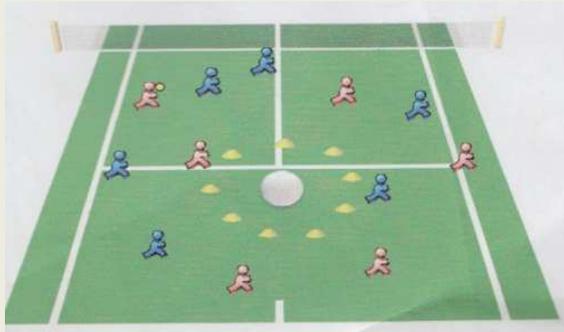
<p>3. El jugador empieza a un lado del cono con una sola pierna apoyada en el suelo, y realizará un salto lateral apoyando la pierna que mantenía en el aire en el otro lado del cono, para volver a saltar hacia la posición inicial, y así sucesivamente; a la máxima velocidad posible.</p>	<p>1. El jugador debe mantener un buen equilibrio y postura. 2. El jugador necesitará controlar sus manos y pies en los saltos y aterrizaje.</p>	
<p>4. El jugador comienza mirando hacia la red en el medio de dos conos separados unos 20 cms, y realizará el movimiento del 8 con sus pies alrededor del cono.</p>	<p>1. Mantener posición flexionada y cabeza elevada. 2. Controlar postura y equilibrio.</p>	
<p>5. El jugador comienza en el lado izquierdo de la línea verde de conos con la pierna derecha elevada y tiene que realizar saltos laterales a los conos, realizando dos pasos (uno con el pie izquierdo y otro con el pie derecho) entre cada cono, y recuperar la posición de preparado para repetir el ejercicio lo mas rápido posible.</p>	<p>1. El contacto de los pies con el suelo tiene que ser corto. 2. El jugador tiene que controlar la postura y la técnica.</p>	
<p>6. El jugador debe realizar salto a la comba con un ritmo elevado.</p>	<p>1. El jugador deberá realizar saltos a velocidad rápida pero controlada.</p>	

SESIÓN 4: Los jugadores trabajarán tiempo de reacción y velocidad. El objetivo de esta sesión será desarrollar el tiempo de reacción (acústico y óptico) y conocer la posición de preparado, mostrando la técnica y el trabajo de pies específico de tenis. Del mismo modo, los jugadores necesitarán mantener una concentración adecuada.

TAREA 6			
Lugar	Duración	Número de jugadores	Equipamiento
Pista de tenis	25 min	2-20	20 conos (4 rojos, 4 azules, 4 amarillos, 4 verdes y 4 blancos) y 8 pelotas de tenis
Descripción			Aspectos a tener en cuenta
<p>Cada jugador se situará en el cono blanco de la línea de fondo, mirando hacia la red y con una pelota de tenis en la mano. Se le asignará un número a cada color del cono (azul es el 1, amarillo el 2, verde el 3 y rojo el 4). El entrenador dirá el número y el color, y si coinciden, los jugadores esprintarán y pondrán la pelota en el cono nombrado. Pero si el número y el cono no coinciden, los jugadores deberán mantenerse en su posición inicial. El primer jugador en poner 5 o 10 veces (depende del número de jugadores) la pelota en el cono, ganará el juego.</p>			<ol style="list-style-type: none"> 1. La tarea debe realizarse a máxima velocidad. 2. Mantener una buena posición inicial. 3. Se requiere una alta concentración para llevar a cabo este ejercicio.
Progresión			Ayudas para el entrenador
<p>Al igual que en la tarea 6, el entrenador dirá un número y mostrará un color (enseñando uno de los conos que llevará en la mano), si el número y el color coinciden, los jugadores esprintarán y colocarán la pelota en el cono nombrado por el entrenador.</p>			<p>Si el jugador se mueve sin que el color y el número coincidan, dicho jugador pierde un punto.</p>
Representación Gráfica			
			

TAREA 7			
Lugar	Duración	Número de jugadores	Equipamiento
Pista de tenis	25 min	2-20	10 conos (2 rojos, 2 azules, 2 amarillos, 2 verdes y 2 blancos) y 2 pelotas de tenis
Descripción			Ayuda para el entrenador
<p>Los jugadores empiezan en los conos amarillos, mirando hacia la red. Hay una pelota de tenis en cada color (excepto en el blanco). Los jugadores tienen que cerrar los ojos antes de empezar la tarea. Cuando el entrenador diga "ya", lanzará tres conos al suelo, los jugadores abrirán los ojos y miran los conos para comprobar cuál es el color del cono que no ha lanzado el entrenador. Entonces ellos tienen que coger la pelota del cono que no lanzó al suelo y esprintar hasta ponerla en el cono blanco. El primer jugador en poner 5 o 10 veces (depende del número de jugadores) la pelota en el cono, ganará el juego.</p>			<p>Si hay muchos jugadores, se hacen equipos con dos jugadores y un jugador en el cono blanco tendrá que coger y colocar la pelota que le lance su compañero.</p>
Representación Gráfica			
			

SESIÓN 5: Los jugadores realizarán un juego y otros deportes. El objetivo es terminar la semana de forma lúdica y divertida.

TAREA 8			
Lugar	Duración	Número de jugadores	Equipamiento
Pista de tenis	30 min	6-20	14 conos amarillos, 1 pelota de fisio, 1 pelota de tenis y 4 vallas para saltar.
Descripción			
<p>Se forman dos equipos, y se sitúan los jugadores en cada cono amarillo, formando un círculo. En medio del círculo se coloca la pelota de fit-ball, entre 4 vallas para saltar, de forma que la pelota no se pueda salir. Cada jugador tendrá una pelota de tenis en la mano, y no se podrán mover de su cono. Para conseguir el punto, el jugador tendrá que lanzar la pelota contra la pelota de fit-ball y su compañero tiene que coger el rebote sin que toque el suelo. Si el jugador no golpea a la pelota de fit-ball, el equipo contrario cogerá su pelota. A los 10 minutos, se mezclan los equipos.</p>			
Representación Gráfica			
 <p>El diagrama muestra una pista de tenis verde con líneas blancas. En el centro hay una pelota blanca (fit-ball) rodeada por 14 conos amarillos que forman un círculo. Hay cuatro vallas amarillas que rodean a la pelota. Se ven jugadores de dos equipos, uno en rojo y otro en azul, distribuidos entre los conos. Algunos jugadores están sosteniendo pelotas de tenis.</p>			

3. PROPUESTA DE DESARROLLO DE LAS SESIONES:

Las tareas se han diseñado para jugadores de 8 a 12 años debido a que diferentes estudios aseveran que es a partir en estas edades cuando puede comenzar a desarrollarse de forma más específica las cualidades físicas básicas de fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad, a intensidades más elevadas, ya que se produce un crecimiento mantenido de la capacidad de resistir esfuerzos moderados y continuados de forma natural (Ruiz y cols., 2005).

Siguiendo a Wright (1987) y a Le Deuff (2005), entre los 8 y los 12 años deben realizarse entre 6 y 12 horas de entrenamiento a la semana, y el porcentaje destinado a la condición física general disminuirá paulatinamente conforme avance la edad de nuestros jugadores, desde un 70% de trabajo de condición física general y un 30% de trabajo de entrenamiento de tenis en pista a los 8 años a un 45% de trabajo de condición física general por un 55% de trabajo de entrenamiento de tenis en pista a los 12 años. En estas edades, se realizara un entrenamiento específico de la condición física denominado Periodo Físico Auxiliar, en las que las acciones prioritarias que deben favorecerse son la velocidad, la fuerza explosiva, coordinación y resistencia (Le Deuff, 2005).

Las tareas planteadas anteriormente deberán realizarse antes, durante o después del entrenamiento técnico, entre dos y tres veces por semana, con una duración de entre 30 y 60 minutos, variando la intensidad y duración dependiendo de la edad y nivel de los jugadores.

Finalmente, esta propuesta de entrenamiento de la condición física forma parte de una planificación más amplia en la que se incluyen también aspectos técnicos, tácticos y psicológicos, en base a las etapas evolutivas y la edad de los jugadores de tenis. Por lo tanto, estas sesiones deben entenderse como una guía sobre la que desarrollar los diferentes tareas de preparación física con jugadores de entre 8 y 12 años, y sobre las que cada entrenador deberá diseñar, variar, y planificar a lo largo de la temporada.

4. CONCLUSIONES:

La infancia y la adolescencia son etapas en las que se producen grandes cambios a nivel físico, psicológico, fisiológico y social. Todos estos aspectos deben tenerse en cuenta cuando trabajamos la condición física con jóvenes tenistas en formación. El conocimiento mínimo de la teoría del entrenamiento del tenis y la fisiología deportiva nos permitirá realizar de manera correcta diseñar tareas respetando los diferentes objetivos, contenidos, cargas de entrenamiento y metodologías adecuados a esta fase tan sensible de la vida de los jugadores.

Desde el punto de vista de la condición física y las diferentes cualidades físicas, debemos tener muy claro, cómo y cuándo tenemos que desarrollarlas. De este modo, en este trabajo se muestran los principios generales de la condición física para su desarrollo en las edades de 8 a 12 años, al igual que una propuesta de tareas practicas que servirán de guía para el trabajo físico a estas edades, y que permitirán la adquisición de una buena base para su continuidad en las siguientes etapas del jugador.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Berdejo, D. y González, J. M. (2008). Endurance training in young tennis players. *The International Journal of Medicine and Science in Physical Education and Sport*. 4(4).
- García, J.M. (1999). *La fuerza*. Editorial Gymnos, Madrid.
- González Badillo, J.J., Vélez, M., y Martínez, J.L. (1999). Programación del entrenamiento de la fuerza. Mód. 2.1.4. del Máster de Alto Rendimiento Deportivo. Madrid, Centro Olímpico de Estudios Superiores-Universidad Autónoma de Madrid.
- Kraemer, W.J. y Fleck, S.J. (1993). *Strength training for young athletes*. Champaign Illinois, Human Kinetics.
- Le Deuff, H. (2005). *El entrenamiento físico del jugador de tenis*. Barcelona. Editorial Paidotribo.
- Mero, A., Häkkinen, K. y Kauhanen, H. (1989). Hormonal profile and strength development in young weight lifters. *Journal of Human Movement Studies*, 16: 225-266.
- Navarro, F. (2000). *Entrenabilidad y Rendimiento Físico*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ruíz Novo, R., Bermejo Luengo, F., Cano Shaw, A., Pérez Hernando, J.L., Piris Miguel, G., Sánchez Menor, S., Grajal del Moral, L. y Romero Chelle, B. (2005). Resistencia en niños de 4º primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 5 (19) pp.200-213*
- Sanz, D. y Ávila, F. (2004). La preparación física en el tenis: El desarrollo de las cualidades físicas básicas en tenistas de formación. En: Torres, G. y Carrasco, L. (Coords). *Investigación en deportes de raqueta: tenis y bádminton*. Murcia: Quaderna Editorial.
- Sosa, S. (1996). La preparación física en el tenis de alto nivel. *Apuntes: Educación física y deportes*, 44-45, 166-173.
- Schmidh, A. (1988). *Motor Control and Learning*. Champaign Illinois. Human Kinetics.
- Vrijens, J. (1978). Desarrollo de la fuerza muscular en edad pre y postpuberal. *Medicine Sport*, 1152-1559.
- Youth Sport Trust. (2001). *The young athlete's handbook*. Leeds. Human Kinetics.
- Wright, B. (1989). *Aerobic Tennis*. Barcelona. Ed. Paidotribo.

Fecha de recepción: 11/10/2012
Fecha de aceptación: 23/11/2012

EmásF