

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
Consejo Superior de Deportes

**EXPERIENCIAS DE
FORMACIÓN DE DOCENTES
Y ENTRENADORES EN EL
ÁMBITO DE LA ACTIVIDAD
FÍSICA Y EL DEPORTE**

15

INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DEL DEPORTE

icad

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
Consejo Superior de Deportes

*EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN
DE DOCENTES Y ENTRENADORES
EN EL ÁMBITO DE LA ACTIVIDAD
FÍSICA Y EL DEPORTE*

15

icd

SERIE ICd DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DEL DEPORTE

La Serie ICd, de Investigación en Ciencias del Deporte, es una publicación del Consejo Superior de Deportes que pretende satisfacer la demanda de información científica especializada, difundiendo los trabajos que, por su calidad, actualidad y rigor científico, pueden ser de interés para los especialistas.

Los trabajos que se publican en ICd son seleccionados por un Comité Científico, están sujetos a la «Normativa General para la presentación de trabajos» del Programa de publicaciones del Consejo Superior de Deportes y, en la mayoría de los casos, son producto de las becas y ayudas a la investigación que concede el C.S.D.

Director Editorial:

José Luis Hernández Vázquez

Coordinación Editorial:

Miguel Angel Gutiérrez Medina

Consultores científicos:

Fernando Andrés Pérez, Alicia Canda, Javier Durán, Amelia Ferro, Mónica de la Fuente, Manuel García Ferrando, Esteban González, Rafael Manso, Agustín Meléndez, Cecilia Rodríguez Bueno, Ramiro Merino Merchán, Cristóbal Moreno Palos, Enrique Navarro Cabello, Silvio Rubio, Luis M. Ruiz Pérez, Fernando Sánchez Bañuelos, Benilde Vázquez

Edita:

Ministerio de Educación y Cultura
Consejo Superior de Deportes
© 1997

Edición no venal.

N.I.P.O.: 663-09-019-6

Depósito Legal: M-14322-2009

Distribución e información:

Centro Nacional de Investigación
y Ciencias del Deporte
C/ del Greco s/n Tl. 91/589 05 50
28040 Madrid Fax 91/544 81 22

Web: <http://www.mec.es/csd>

e-mail: secinfo.dep@csd.mec.es

Venta:

Librería del B.O.E.
C/ Trafalgar, 29 Tel. 91/538 22 95
28071 Madrid Fax 91/538 22 67

NOTA: Los trabajos presentados expresan el criterio y valoraciones de sus autores sin que el Consejo Superior de Deportes comparta necesariamente las tesis o conceptos expuestos en ellos. Permitida la reproducción parcial citando la fuente.

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES Y ENTRENADORES EN EL ÁMBITO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

El practicum de enseñanza desde la perspectiva de los tutores.

Un estudio exploratorio

Delgado Noguera, M.A. y Medina Casaubón, J.

Vínculos y relaciones con la Actividad Física en los estudiantes de maestro/a en la especialidad de Educación Física

Fernández García, E.

Tendencias y contradicciones entre la formación inicial del maestro especialista en Educación Física y la realidad escolar

Romero Granados, S.

Análisis de la formación del entrenador deportivo. El entrenador de baloncesto

Ibáñez Godoy, S.J., Delgado Noguera, M.A., Lorenzo Delgado, M.,

Villar Álvarez, F. del, Rivadeneira Sicilia, M^a.L.

ICd NÚM. 15

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
Consejo Superior de Deportes

INDICE

EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE DOCENTES Y ENTRENADORES EN EL ÁMBITO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

| | <u>Pág.</u> |
|---|-------------|
| I. EL PRACTICUM DE ENSEÑANZA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS TUTORES. UN ESTUDIO EXPLORATORIO | 9 |
| 1. Introducción | 11 |
| 2. El practicum de enseñanza en la formación del profesorado de educación física | 12 |
| 2.1. Papel del practicum en los programas de formación del profesorado de educación física | 12 |
| 2.2. Los objetivos del practicum en la enseñanza de la educación física | 13 |
| 3. Los tutores en las prácticas de enseñanza | 14 |
| 3.1. Funciones de los tutores | 15 |
| 3.2. Tipología de los tutores | 16 |
| 4. Planteamiento del problema | 16 |
| 5. Objetivos del estudio | 16 |
| 6. Estudio de las opiniones de los tutores acerca de su labor | 17 |
| 6.1. El practicum de enseñanza durante el curso académico 1995-96 | 17 |
| 6.2. Método de investigación | 17 |
| 6.3. Las respuestas de los tutores | 19 |
| 7. Propuestas | 29 |
| 8. Bibliografía | 30 |
| | |
| II. VÍNCULOS Y RELACIONES CON LA ACTIVIDAD FÍSICA EN LOS ESTUDIANTES DE MAESTRO/A EN LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA | 33 |
| 1. Introducción | 35 |
| 2. Objetivos | 36 |
| 3. Metodología | 37 |
| 3.1. Muestra | 37 |
| 3.2. Las variables objeto de estudio | 38 |
| 3.3. Instrumento utilizado | 38 |
| 4. Análisis de los resultados obtenidos | 39 |
| 4.1. Características de la actividad física practicada por el futuro profesorado de Educación Primaria | 39 |
| 4.2. Tipo de actividades físicas practicadas y frecuencia de práctica | 42 |
| 4.3. Los motivos por los que se practica algún tipo de actividad física | 46 |
| 5. Conclusiones finales | 51 |
| 6. Bibliografía | 54 |

| | |
|--|-----|
| III. TENDENCIAS Y CONTRADICCIONES ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y LA REALIDAD ESCOLAR | 57 |
| 1. Introducción | 61 |
| 2. La formación inicial de educación física en los maestros especialistas | 61 |
| 2.1. Materias troncales de la especialidad | 64 |
| 2.2. Materias obligatorias | 65 |
| 2.3. Actividades físicas organizadas | 68 |
| 2.4. Expresión corporal | 69 |
| 2.5. Juegos | 69 |
| 2.6. Fundamentos teóricos | 70 |
| 2.7. Educación física | 70 |
| 2.8. Ciencias médicas | 71 |
| 2.9. Materias optativas | 71 |
| 2.10. Denominaciones con las que aparecen en cada bloque las materias optativas | 73 |
| 3. Contrataciones entre la formación inicial del maestro y su futuro profesional | 78 |
| 4. Bibliografía | 80 |
| | |
| IV. ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DEL ENTRENADOR DEPORTIVO. EL ENTRENADOR DE BALONCESTO | 83 |
| 1. Introducción | 87 |
| 2. Esquema general de la investigación | 88 |
| 3. Objetivos de la investigación | 89 |
| 4. Hipótesis de la investigación | 91 |
| 5. Diseño metodológico | 93 |
| 6. Población y muestra | 93 |
| 7. Presentación de variables | 101 |
| 8. Instrumentos | 103 |
| 8.1. Cuestionario | 103 |
| 8.2. Datos Generales | 104 |
| 8.3. Nivel de Entrada | 104 |
| 8.4. Formación Inicial | 105 |
| 8.5. Actualización y Formación Permanente | 106 |
| 8.6. Fiabilidad y Consistencia Interna del Cuestionario | 106 |
| 8.7. Grupo de Discusión | 107 |
| 8.8. Validez Interna del Grupo de Discusión | 109 |
| 9. Procedimiento de aplicación | 109 |
| 10. Tratamiento de los datos | 114 |
| 11. Conclusiones generales | 116 |
| 12. Las conclusiones particulares | 117 |
| 12.1. Nivel de entrada | 117 |
| 12.2. Formación Inicial | 118 |
| 12.3. Formación permanente | 120 |
| 12.4. Elementos estructurales y organizativos | 122 |
| 13. Análisis y discusión de los resultados | 123 |
| 14. Bibliografía | 129 |

EL PRACTICUM DE ENSEÑANZA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS TUTORES. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

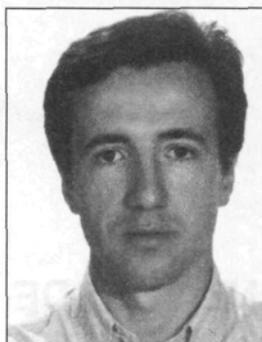
*Delgado Noguera, M.A.
Medina Casaubón, J.*

Dirección para correspondencia:

Miguel Angel Delgado Noguera
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deportes
Universidad de Granada
Ctra. de Alfacar, s/n
18011 Granada
Tel.: 958/24 43 59
Fax: 958/24 30 66



Miguel Angel Delgado Noguera. Licenciado en Educación Física por la Universidad Politécnica de Madrid. Doctor en Educación Física por la Universidad de Granada. Profesor Titular de Universidad de "Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte" en el Departamento de E.F. y Deportiva de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Granada. Responsable del Grupo de Investigación: "Formación y Actualización del Profesor - Entrenador Deportivo". Ha sido Director del INEF de Granada. Autor de diversas publicaciones sobre didáctica de la EF y formación del profesorado.



Jesús Medina Casaubón. Licenciado y Doctor en Educación Física por la Universidad de Granada. Profesor de Didáctica de la EF y el Deporte Departamento de E.F. y Deportiva de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Granada. Profesor de Didáctica Específica del CAP. Ha sido Profesor Agregado de EF de B.U.P. Pertenece al grupo de Investigación: "Formación y Actualización del Profesor - Entrenador Deportivo".

Resumen: La importancia del practicum en la formación inicial del docente en Educación Física es asumida por todos los investigadores sobre la formación inicial. Dentro del practicum es esencial el papel de los tutores de prácticas por su contacto directo con los futuros profesores de EF. Esta investigación pretende conocer las dificultades y problemas de los tutores para plantear propuestas de formación para mejorar su labor. El trabajo es abordado desde una perspectiva cualitativa donde se analizan las respuestas a las entrevistas realizadas a los tutores.

Palabras claves: Practicum. Tutores. Formación del Profesorado. Educación Física. Investigación cualitativa.

Abstract: The importance of practicum in the training of P.E. teachers is assumed by all researchers about the initial formatio. The rol of tutors (teachers in teaching practice) is essential in the initial training of future P.E. teachers because of their direct contact with them. This paper intend discover the difficulties and problems in teaching practice with the aim to improve their tasks. This work follow a qualitative research.

Key words: Practicum. Teachers in teaching practice. Training teachers. Physical Education. Qualitative Research.

1. INTRODUCCIÓN

Los antecedentes de las prácticas de enseñanza se pueden remontar al curso académico 1958-1959 en el Plan de Estudios de los Maestros-Instructores de la Academia Nacional de Mandos e Instructores "José Antonio" en el que aparece explícitamente en tercer curso: "Prácticas de enseñanza". Además concluidos los estudios debían realizar un cuarto curso de prácticas como profesores de Educación Física (EF) en un centro de enseñanza (Fernández Nares, 1991: 29-210).

Dentro de los Institutos Nacionales de Educación y Deportes (INEFs), en el curso académico 1970-71 en cuarto curso del INEF de Madrid se incluye una materia titulada: "Prácticas didácticas en Centros".

Existe una tradición entre los estudios de Educación Física, siendo unos pioneros entre las licenciaturas, de potenciar y desarrollar las prácticas de enseñanza dentro de sus planes de estudio.

En el curriculum actual de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada (Orden 9 de Mayo de 1983 por la que se aprueba el Plan de Estudios del Instituto Nacional de Educación Física de la Universidad de Granada. BOE núm. 148, de 22 de junio de 1983. Plan de estudios idéntico al de Madrid y Barcelona) se establece que en quinto curso se realizarán, como mínimo, siete horas de prácticas de las que cinco serán de didáctica de la educación física.

En las Directrices Generales de los nuevos Planes de Estudio (Real decreto 1670/1993 de 24 de septiembre por el que se establece el título oficial de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del mismo. BOE núm. 251 de 20 de octubre de 1993) se establece un total de 12 créditos para la realización del practicum en las diferentes salidas profesionales: enseñanza, rendimiento deportivo y gestión en el deporte.

Este nuevo enfoque se inicia con la implantación del nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Granada que se ha iniciado en el presente curso académico 1996/97.

En todos los casos se le concede una gran importancia a las prácticas profesionales. Entre ellas están las prácticas profesionales de la enseñanza de la Educación Física en Educación Secundaria y Bachillerato.

La asignatura de Didáctica de la EF y el Deporte II de la que somos profesores responsables viene organizando junto con otro profesor de Didáctica y dos colaboradores, dichas prácticas desde el curso académico 1986-87 hasta la actualidad. Estas prácticas se realizan en quinto año de carrera y los alumnos durante un curso académico han de asistir a los Centros de Enseñanza para realizar sus prácticas como docentes de la EF.

En la guía de prácticas de la Enseñanza de la Facultad de Ciencias del actividad física y el deporte se dice como epílogo: "Este documento podrá ser revisado en todo aquello que mejore las propias experiencias de las prácticas. Se necesita la máxima colaboración de todos los que participan en este proyecto". Quiere decir que nos preocupa la mejora del practicum.

Durante estos años hemos investigado sobre el practicum con la finalidad de mejorar nuestra eficacia como formador de formadores.

Estas investigaciones han ido centradas en el desarrollo de las competencias profesionales (Delgado, 1989), sobre la evolución del conocimiento práctico de los futuros profesores (Del Villar, 1993), sobre la incidencia del trabajo en grupo en ese conocimiento práctico y profesional (Medina, 1995), sobre la incidencia de las fases formativas en el inicio profesional del docente (Cipriano, 1995), sobre la influencia de las prácticas y el primer año de ejercicio profesional (Granda, 1996) y sobre la incidencia del trabajo colaborativo en los profesores en ejercicio, egresados del Centro de Formación: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (formación permanente) (Viciana, 1996).

Con todas estas investigaciones realizadas en la Universidad de Granada y con otras investigaciones llevadas a cabo en el Estado Español así como con la información recibida de otras investigaciones en el extranjero, estamos modificando y mejorando nuestras prácticas de enseñanza.

2. EL PRACTICUM DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

2.1. Papel del practicum en los programas de formación del profesorado de educación física

El papel es esencial ya que *TEORÍA SIN PRÁCTICA ES UNA ARROGANCIA Y PRÁCTICA SIN TEORÍA, UNA INUTILIDAD*. "Doctrina sine vita arroganter reddit. Vita sine doctrina inutilem facit".

Las nuevas directrices generales de los Planes de estudios, como hemos indicado antes, establecen que los alumnos y alumnas deberán realizar un total de 12 créditos en el practicum de las diferentes salidas profesionales: enseñanza, rendimiento deportivo y gestión en el deporte. Este practicum ocupa un puesto importantísimo como asignatura troncal y de especial importancia en la formación del Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Además de los conocimientos científicos, académicos y teóricos, las prácticas van a permitir probar, vivenciar la realidad de la docencia con lo que se constatarán los conocimientos adquiridos en el resto de las materias del curriculum, se aplicarán los procedimientos y se adquirirán las competencias profesionales, al tiempo que se crearán una serie de actitudes hacia la profesión docente.

Aunque se pongan en práctica los conocimientos adquiridos, también se tendrá la referencia del tipo de profesor que queremos formar, referencia que será el eje vertebrador en la formación inicial del profesorado de EF.

La respuesta a la cuestión: ¿qué tipo de profesional de la enseñanza queremos formar? nos la va a dar el tipo de perfil de profesor que queremos formar. Tratamos de formar a un profesor o profesora que sea competente, que sepa tomar decisiones, que trabaje en equi-

po, que sea reflexivo y crítico y que investigue sobre su práctica, de acuerdo con el perfil que nos demanda la reforma de la enseñanza y el nuevo sistema educativo.

En función de este perfil no podemos abandonar ninguna de las perspectivas de la formación del profesorado: tendremos en consideración las perspectivas de racionalidad técnica, práctica, humanista, crítica y reflexiva pero dándole a cada una de ellas un peso específico diferente.

2.2. Los objetivos del practicum en la enseñanza de la ef

Los objetivos del practicum de enseñanza son:

1. Interpretar las interrelaciones Comunidad Escolar - Sociedad a la hora de la toma de decisiones.
2. Realizar y poner en práctica programaciones de aula.
3. Valorar el desfase entre lo proyectado y lo realizado.
4. Analizar el acto didáctico.
5. Distinguir los diferentes elementos que componen la compleja realidad de la interacción didáctica.
6. Poner en práctica algunos de los estilos de enseñanza.
7. Aplicar técnicas de enseñanza, estrategias y recursos didácticos adecuados a las diferentes situaciones docentes.
8. Adquirir las competencias o destrezas docentes básicas.
9. Favorecer la construcción del conocimiento profesional.
10. Promover la reflexión práctica sobre las propias actuaciones docentes tanto a nivel individual como en grupo.
11. Elaborar y realizar proyectos de investigación didáctica del tipo de investigación en la acción.
12. Presentar una Memoria razonada y crítica sobre el proyecto realizado y sobre la experiencia de las prácticas.

En los objetivos de las prácticas podemos encontrar todas las perspectivas, antes mencionadas, de manera que integremos todo lo que de positivo tienen cada una de ellas.

Perspectiva humanista, crítica y reflexiva: objetivos 1 y 11.

Perspectiva técnica y práctica: objetivos 2, 4, 7, y 8.

Perspectiva mixta: humanista, crítica y reflexiva y técnica y práctica: objetivos 3, 5, 6, 9, 10 y 12.

Estos objetivos están de acuerdo con los que plantea Zabalza (1990) cuando dice que las prácticas sirven esencialmente para:

- Aproximar a los estudiantes a los escenarios profesionales reales.
- Organizar y reorganizar marcos de referencia para entender lo estudiado en los estudios.
- Hacer conscientes de los puntos fuertes y débiles de cada uno.
- Conocer las lagunas en la preparación profesional y reconocer las necesidades de formación.
- Reflexionar sobre lo que cada uno ha hecho y aprendido durante las prácticas.
- Reconstruir la propia experiencia profesional y comparar la visión como profesor y la que se tenía como alumno.

Zeichner (1990) plantea algunas de las limitaciones del practicum:

- a. Concebir las prácticas como un aprendizaje no estructurado ni organizado, de tal forma que se asume que, con tal que coloquemos a nuestros alumnos y alumnas en buenos centros y con buenos profesores, algo bueno ocurrirá.
- b. No existir un plan explícito para las prácticas y la frecuente desconexión entre lo que se estudia en la formación teórica en el aula y lo que se encuentra el alumnado en las prácticas.
- c. La falta de preparación de los supervisores respecto a su función con los profesores tutores.
- d. El bajo reconocimiento de las prácticas en los Centros Universitarios, lo que supone falta de recursos y una carga docente escasa para los profesores supervisores.
- e. La falta de incentivos para los profesores tutores de los centros escolares y la falta de preparación para llevar a cabo su labor de tutoría de las prácticas.
- f. La poca prioridad que se le concede a las prácticas en los centros escolares.
- g. La discrepancia entre el papel del profesor como práctico reflexivo y como técnico.
- h. Las discordancias entre las creencias, actitudes y comportamientos de los profesores con experiencia y los noveles.

3. LOS TUTORES EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

La labor del profesor tutor del centro docente la consideramos esencial para la formación inicial de los futuros enseñantes de Educación Física. El contacto directo con el aprendiz de profesor le hace ser un elemento esencial en su formación. Lo que el alumnado observa de los profesores en activo en la enseñanza puede ser de una gran importancia para marcar su futura profesional. No sólo por lo que le dice sino especialmente por lo que hace, es el profesor tutor una pieza fundamental en la formación del profesorado de EF. Es por ello que a los profesores de Didáctica de nuestra Facultad nos ha preocupado la selección de los tutores y su formación para realizar de una manera eficaz su función de tutor durante las prácticas de enseñanza.

Esta importancia la hemos podido constatar no solamente a nivel de literatura sobre las prácticas sino especialmente a lo largo de una década coordinando las prácticas de enseñanza en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física.

En las prácticas de enseñanza el alumno, futuro profesor de EF, va a poder conseguir los siguientes objetivos:

- a) Contrastar los conocimientos recibidos en la Facultad con la situación real de la enseñanza de la EF y de los centros docentes.
- b) Tener una experiencia práctica en intervención didáctica con los alumnos y alumnas de un curso de ESO o Bachillerato.
- c) Conocer la enseñanza y la profesión docente que realizarán en el futuro.
- d) Iniciar su conocimiento práctico y desarrollo profesional.
- e) Fomentar la investigación sobre la práctica.
- f) Analizar y reflexionar sobre la práctica docente en grupo.

En todos estos objetivos el papel del tutor puede favorecer la introducción en la profesión de los futuros profesores de educación física.

3.1. Funciones de los tutores

Las funciones de los tutores son:

- a) Atender, recibir al alumnado (profesor en prácticas) y facilitarles su incorporación al centro docente.
- b) Informar sobre el funcionamiento del seminario de ef.
- c) Dar a conocer el programa de aula de la asignatura de ef en el centro. Facilitarles el proyecto de centro.
- d) Facilitarles un curso para la realización de las prácticas de enseñanza e informarles sobre las características del alumnado de ese curso.
- e) Asistir al alumnado (profesorado en prácticas) durante la realización de las clases durante las prácticas de enseñanza.
- f) Dar información objetiva y subjetiva sobre el desarrollo de la clase impartida en las prácticas.
- g) Colaborar con los profesores de la facultad, manteniendo los contactos personales necesario para el buen desarrollo de las prácticas.
- h) Aportar informes valorativos personalizados sobre las prácticas del alumnado que repercutirán en la calificación de la asignatura de didáctica de la ef y el deporte de quinto curso.
- i) Criticar y valorar el programa y desarrollo de las prácticas de enseñanza.

Muchas de estas funciones exigen una preparación específica que, en ocasiones, no tienen los profesores de los institutos donde se realizan las prácticas, como señala Zeichner (1990).

3.2. Tipología de los tutores

Durante la experiencia de coordinar muchos años las prácticas de enseñanza de EF hemos encontrado diversos tipos de profesores tutores y al propio tiempo hemos recibido información en la memoria final de las prácticas de los futuros profesores acerca de la labor de los profesores tutores.

Entre los tipos de profesores tutores podemos destacar los siguientes:

- Tutores "liberados": se limitan a dejar sus alumnos para que se realicen las prácticas. Es una buena ocasión para liberarse de la tarea de la enseñanza.
- Tutores "intermitentes": tienen esporádicos contactos con los profesores en prácticas. Están ligeramente implicados respecto a lo que sucede ocasionalmente en las clases que desarrollan los profesores en prácticas.
- Tutores "consejeros": están implicados diariamente y aportan "buenos consejos" profesionales a los alumnos en prácticas.
- Tutores "profesionales": están implicados diariamente y además dedican parte de su tiempo dentro de su horario para reunirse con los alumnos de prácticas y tratar de analizar sus clases y darles información sobre la profesión (delgado, m.a. y medina casaubón, j., 1996).

Nuestro objetivo es conseguir que todos se conviertan en tutores "profesionales".

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En todas las investigaciones se constata la importancia de las prácticas profesionales dentro del currículum.

Dentro de las prácticas de enseñanza, tenemos información de algunos de los elementos intervinientes: profesorado supervisor, programa de formación, alumnos/as en prácticas, alumnado de las clases de EF, etc.

Existen algunos estudios sobre los supervisores indicando tanto las características que debe poseer el supervisor en función de lo que se le exige (Pérez Serrano, 1988) como alguna de sus características personales (Combs, 1979).

Pero apenas tenemos información acerca de los tutores (profesores de los centros educativos) en las prácticas de enseñanza, por ello hemos realizado una serie de entrevistas a los tutores para conocer cuáles son las dificultades que tienen para llevar a cabo su labor y al propio tiempo conocer su opinión acerca de la formación que deberían tener para ser eficaces dentro de las prácticas de enseñanza.

5. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Los objetivos fundamentales de este trabajo son:

1. Conocer las dificultades y problemas de los tutores en prácticas.

2. Plantear propuestas de formación para los tutores en prácticas de enseñanza con la finalidad de intervenir en la mejora de estos profesores y en el mejor desarrollo de las prácticas y la formación inicial de los profesores y profesoras de EF.
3. Seleccionar los objetivos y materias para un curso de formación de tutores.

6. ESTUDIO DE LAS OPINIONES DE LOS TUTORES ACERCA DE SU LABOR

6.1. El practicum de enseñanza durante el curso académico 1995-96

El estudio se enmarca dentro de las prácticas de enseñanza que organizó la asignatura de Didáctica de la Educación Física II (quinto curso) durante el curso 95/96.

El alumnado realizó las prácticas desde el mes de noviembre hasta mayo, ambos inclusive.

Las prácticas fueron los lunes y miércoles y se desarrollaron en los Centros de Bachillerato y Educación Secundaria Obligatoria de la ciudad de Granada.

Impartieron clase durante una hora a la semana y otra de observación y análisis de la enseñanza de un compañero. Además se reunieron durante una hora los alumnos y alumnas, profesores en prácticas, del mismo Centro para analizar en grupo su práctica docente.

Cada alumno tuvo como tutor al profesor de EF del Centro en el que realizaba las prácticas, el cual, entre otras cosas, le orientaba durante su estancia en el mismo.

Además tuvo como supervisor a un profesor de la Facultad quien le analizó y corrigió sus programaciones y todas las actividades formativas que se llevaron a cabo: informes de las autocríticas de las clases y de las observaciones del compañero, programaciones de aula, memoria de prácticas y proyectos de investigación en el aula. El total de supervisores fue de seis.

6.2. Método de investigación

6.2.1. Sujetos entrevistados

Los profesores tutores son todos licenciados en EF, agregados de Instituto, con destino en los centros docentes de Granada y alrededores.

La gran mayoría tienen una experiencia profesional que ronda como media los ocho años.

Los Tutores aceptan colaborar con la Facultad de manera desinteresada y se comprometen a seguir las directrices formativas emanadas de la Asignatura de Didáctica de la EF.

Se han entrevistado a seis profesores tutores de prácticas. Dos mujeres y cuatro profesores de tres centros diferentes.

Se han elegido estos seis profesores por ser los profesores de Secundaria que más tiempo llevan colaborando como tutores con las prácticas de enseñanza de la Facultad.

La tipología de estos tutores entrevistados se corresponde con la de tutores "profesionales y consejeros", según los tipos de tutores establecidos anteriormente.

6.2.2. Entrevista

El tipo de entrevista fue estructurada aunque dejando abierta la posibilidad para que abordaran cualquier otra cuestión que a los tutores les interesara.

Para la elaboración de las cuestiones nos servimos de las memorias de prácticas de los cursos anteriores en los que los alumnos en prácticas reflejan su opinión acerca de las mismas. El número de cuestiones fueron: 12 preguntas abiertas.

En primer lugar, elaboramos unas categorías a partir de las cuales desarrollamos las preguntas de la entrevista, estas categorías fueron las siguientes:

1. Temporalización de las prácticas: dos preguntas.
2. Valoración de la formación inicial de los alumnos en prácticas y problemática detectada: tres preguntas.
3. Papel y funciones de tutor así como incidencia percibida de su influencia: dos cuestiones.
4. Formación y condiciones del trabajo y labor del tutor en las prácticas: dos preguntas.
5. Vinculación con el centro de formación (facultad) relaciones entre tutores entre sí y con los supervisores de la facultad: una pregunta.
6. Valoración de las actividades realizadas durante las prácticas de enseñanza: dos cuestiones.

6.2.3. Procedimiento

Los pasos seguidos en la entrevista fueron:

1. Al entrevistado se le entregaba previamente las cuestiones sobre las que iba a versar la entrevista.
2. Se le solicitaba si autorizaba grabar la entrevista. Sólo uno de los tutores pidió no ser grabada su entrevista.
3. Al tiempo que se le grababa, el entrevistador (fue uno de los autores de este trabajo) anotaba las ideas más relevantes para facilitar la transcripción posterior de los datos y ante la posibilidad de que no se grabara la misma. (lo cual no ocurrió en ningún caso).
4. El entrevistador leía la pregunta y dejaba intervenir al tutor entrevistado.
5. Una vez finalizadas las entrevistas se procedió a su transcripción por escrito para su posterior análisis.
6. Tras la transcripción de todas las entrevistas se procedió al análisis de contenido de las mismas. Como unidad de análisis se consideró cada respuesta a las preguntas.

7. El análisis de contenido se efectuó pregunta por pregunta en cada una de las categorías o dimensiones.

6.3. Las respuestas de los tutores

6.3.1. Dimensión Temporalización o duración anual y semanal

Pregunta 1ª: ¿Qué duración deberían tener las prácticas de enseñanza?

Con respecto a esta pregunta hay que destacar las siguientes cuatro categorías temporales:

A. - Los que consideran adecuada la duración y sus razones.

“Lo que se aproxima más a la realidad es un año, un curso académico completo”. **E6: JMM.**

“Yo creo en que las prácticas, sí hay que mejorar tal vez lo que existe, me parece inadecuado las horas, se deberían de reducir las un poquito, sobre todo en los terceros trimestres, los alumnos se olvidan de las prácticas”. **E1: MPB.**

B. - Los que consideran que su duración es adecuada pero que tienen que concentrarse en el tiempo.

“Se hace largo un año completo. Más cuando es una sola clase y se pierde el contacto con los alumnos. Posibilidad de concentrarlas con las mismas horas”. **E5: MT.**

“Otra posibilidad sería: dos horas semanales pero durante un semestre con dos cursos diferentes. Posibilidad de reducir las horas de observación”. **E2: MCP.**

Este problema lo resuelve el tutor nº 2, indicando que dieran clase a dos cursos diferentes. Esta opción puede ser interesante ya que darían el mismo número de horas y tendrían experiencia con dos grupos diferentes.

Se encuentra el problema de que la realidad profesional no la viviría durante un curso con las problemáticas diferentes que plantean los diferentes trimestres, las estaciones del año, etc.

C.- Los que consideran que deben durar más tiempo y las razones que indican.

“Es una pregunta compleja ya que para unos con un mes será suficiente y para otros un año será poco. Hay diferentes capacidades entre los aprendices de profesor. Las haría más densas en cuanto al tiempo y más reales. Lo más largas posible para aquellos que se quieren dedicar a la enseñanza.” **E4: JCQ.**

Esta opción es interesante pero encuentra el problema de la imposibilidad de realizarse con todos los alumnos y alumnas de los dos cursos de quinto. Esta opción es muy interesante de cara a los que se van a dedicar o eligen la opción de prácticas de enseñanza frente a la Gestión Deportiva o el Rendimiento Deportivo.

D.- Los que consideran que deben durar menos tiempo y sus razones.

"Posiblemente necesitaría menos tiempo: recoger datos, todos tienen cierta experiencia, han dado clase en otras situaciones o contextos. La formación de la carrera es importante". **E3: FMG.**

Alguno piensa de manera realista que pueden reducirse pero pensamos que esta reducción sería para aquellos que no se vayan a dedicar a la enseñanza.

Pregunta 2ª: ¿Qué tiempo mínimo a la semana, (horas/semana), se debería dedicar para las prácticas de enseñanza?

Con respecto a esta pregunta hay que destacar lo siguiente:

A.- Acuerdo con las horas actuales. Todos parecen estar de acuerdo con las dos horas actuales a la semana de permanencia en el Centro. Una hora de clase y otra de análisis de la clase.

"Dos horas me parece adecuado. Una hora de prácticas y otra de observación." **E5: MT. y E6: JMM**

"Dos horas me parece adecuado. Una hora de prácticas y otra de observación. Salvo que se decida concentrarlas". **E1: MPB.**

B.- Reducción de las horas de observación. Hay quien opina que la observación se debería reducir: "Dos horas a la semana... La observación no debería ser durante todo el año." **E2: MCP.**

C.- Ampliación de las horas a la semana. También opinan los tutores que se debería ampliar las horas a la semana: "No dar una clase a la semana sino con una situación más real. Habría que buscar alternativas". **E4: JCQ.** Para los que opten por la enseñanza: "Tres horas para aquellos que se dediquen como opción: enseñanza." **E2: MCP.**

Esta posibilidad se podrá realizar con la implantación del nuevo plan de estudios.

A modo de resumen podemos concluir que:

Los tutores consideran, en general, adecuada la duración de las prácticas a lo largo de todo el curso escolar.

Están igualmente de acuerdo con el tiempo mínimo de clase a la semana. La posibilidad de aumentar las horas viene condicionada por el hecho de que la EF en los Centros Escolares sólo dispone de dos horas a la semana y al condicionamiento horario impuesto por el resto de asignaturas en la Facultad.

6.3.2. Dimensión conocimientos y problemas del alumnado en prácticas. Valoración de la Formación Inicial

Pregunta 3ª: ¿Qué opinión te merece los conocimientos previos acerca de la enseñanza que tiene el alumnado de prácticas?

Con respecto a esta pregunta hay que destacar las dos categorías siguientes:

A.- Los que consideran adecuada la formación y los conocimientos recibidos.

“Existe gran variedad. Por lo general, la preparación es buena, muy buena.” **E4: JCQ.**

“Conocimientos les sobran. Saben más de lo que ellos creen que saben”. **E3: FMG.**

B.- Los consideran adecuada la formación pero que deben adecuarla a la realidad de la enseñanza de la EF en los Centros.

“Vienen unos planteamientos idealistas. Abismo entre los conceptos teóricos y la realidad práctica. Muchos conceptos teóricos son poco aprovechables.” **E2: MCP.**

“Los programas de Bachillerato, a veces, son los del INEFs recortados. Tratan de resumirlos e impartirlos a los alumnos de bachillerato. Intentan resumir el contenido de la carrera y soltarlo con los alumnos. Una pizarra llena de conocimientos de lo último que le han enseñado a él, lo quieren transmitir a sus alumnos”. **E6:JMM.**

Lo que les falta es adecuar sus conocimientos a la realidad de la enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria o el Bachillerato. Esto lo aprenden con las prácticas y es uno de los objetivos de la misma. La realidad de los Centros de Formación del Profesorado no es la misma que la de los Centros de Enseñanza.

Pregunta 4^a: ¿Qué carencias respecto a esos conocimientos previos crees que le falta al alumnado?

Con respecto a esta pregunta hay que destacar las tres categorías siguientes:

A.- Los que encuentran deficiencias en la formación de los bloques de contenidos de la Expresión Corporal y las Actividades en el Medio natural.

La falta de formación en Actividades en la Naturaleza es detectada, sobre todo en aquellos donde el bloque de contenido de las actividades en el medio natural se desarrolla en sus centros. Ello no ocurre en todos los centros. “Dos bloques en los que les falta de formación en Expresión Dinámica y Actividades en la Naturaleza.” **E1: MPB., E4: JCQ., E5: MT. y E6: JMM.**

La gran mayoría encuentran carencias en la Expresión Corporal. “Los fallos más relevantes están en los conocimientos de expresión corporal, aeróbica, etc. Contenidos o actividades que no conocen de su formación. No obstante esto no es importante ya que se puede solucionar con un poco de esfuerzo e interés”. **E4: JCQ.** Del resto de los entrevistados todos detectan esta falta de formación. **E1: MPB., E2: MCP., E3: FMG. y E5: MT.**

B.- Los que encuentran deficiencias en el enfoque de la asignatura de la EF o en la falta de ajuste a los Centros Docentes u otras causas.

El enfoque es de rendimiento: “A veces, el enfoque está pensado en rendimiento deportivo y menos en la línea educativa y recreativa”. **E4: JCQ.**

Ajustarse a los Centros de Enseñanza es uno de sus problemas: "Otras es el desajuste entre su experiencia en la Facultad: mucho material que no es asimilable con la realidad de los centros escolares." **E4: JCQ.**

Otras deficiencias son: "En la evaluación según la Reforma están un poco despistados".
E1: MPB.

Pregunta 5ª: ¿Cuál es el principal problema(s) que se detecta en el alumnado de prácticas de enseñanza?

Con respecto a esta pregunta hay que destacar tres temas:

A.- Problema estructural. Falta de tiempo para la realización de las prácticas.

"La falta de tiempo, se les ve muy asfixiados" y problemática de falta de supervisión "Venir más veces a los Institutos, se encuentran desasistidos". **E1: MPB.**

B.- Choque con la realidad y necesario período de ajuste a esta situación. "En principio un poco asustados ante la clase" **E2: MCP.** "Lo primero, en general, es encontrarse con la realidad. Ese es el "choque". El problema es la realidad. Problema del material, problema de tener un empleado que recoge el material en la Facultad. Muchas facilidades y luego la realidad." **E6: JMM.**

C.- Doble rol que tienen que simultanear. "Ellos juegan un doble papel: son profesores pero al mismo tiempo son alumnos (el ajustarse a esa doble realidad. Doble rol es complicado. Problema de la analogía de la cuerda, si le dejas la cuerda larga, no la recoges y si la tienes corta, puedes ir dejándola poco a poco más larga. Viven los dos papeles." **E6: JMM.**

D.- Competencias que no dominan al inicio. "El problema de motivar a los alumnos/as. Esto se agravará con la ESO". **E2: MCP.** "Les preocupa la evaluación y el control de la clase". **E3: FMG.**

A modo de resumen podemos concluir que:

Los tutores consideran, en general, adecuada la preparación académica de los alumnos en prácticas aunque sujeta a la falta de experiencia práctica. Esta es pues la razón de la existencia de las prácticas de enseñanza.

No obstante, encuentran deficiencias en dos bloques de contenido de la EF: Expresión Corporal y Actividades en el medio natural. El resto de los fallos obedece a la falta de experiencia práctica y de conocimiento de la realidad de la EF escolar.

En cuanto a los problemas más relevantes destaca la falta de ajuste con la realidad de la clase de EF y la dificultad de asumir siendo aún alumnos el rol de profesor.

6.3.3. Dimensión papel y funciones de los tutores

Pregunta 6ª: ¿Cuál consideras que debería ser el papel y las funciones del tutor de prácticas de enseñanza?

Con respecto a esta pregunta hay que destacar las dos categorías siguientes:

A. - Consideran su papel básico y fundamental en la formación de los futuros profesores y profesoras.

"Papel es fundamental." **E1: MPB.** "El papel es básico." **E4: JCQ.**

B.- Las funciones que consideran son muy variadas y no se desvían mucho de las que plantea la Facultad.

- de Modelo.

"Ilusionarlos. O los enamoramos o los destrozamos" **E1: MPB.** Modelo personalista.

"Mostrar la manera personal de dar clases a sus alumnos." **E4: JCQ.** Modelo Técnico.

- De competencias como tutor.

"Habría que cuidar la figura del tutor. Reforzar la actuación de los tutores". **E4: JCQ.**

"Darle a ese papel oficial un mayor control, evaluación. Es una cuestión contradictoria. Que se refleje en un informe sobre el alumnado porque si no se puede viciar esta relación con los alumnos de prácticas." **E6: JMM.**

- Institucionales.

"Recibir a los alumnos y darles una visión de lo que es el centro" Acogida e Informar sobre la filosofía de la EF en el Centro. "Dejarles claro lo que quieres con tu programación, filosofía, forma de dar la clase, darles los contenidos divididos (cuadro de contenidos por trimestres), darles posibilidades para que ellos escojan". **E1: MPB.**

"Conseguir que se sientan cómodos en la clase. Protegerlos. Cómodos y seguros". **E3: FMG.**

- Sobre el curriculum oficial.

"Ayudarles en los contenidos que no saben". **E1: MPB.**

- Referidas al alumnado.

Potenciar contactos con el alumnado "Somos el nexo de unión del alumno en prácticas y la clase." **E3: FMG.**

"orientarles sobre el grupo de alumnos". **E5: MT.**

- Referidos a la enseñanza y la educación, en general.

“Hablar con el alumnado de todos los temas relacionados con la enseñanza y temas colaterales”. **E2: MCP.**

“Desmitificar cosas que tienen ellos con respecto a la figura del profesor (filosófica). Papel nuestro en la educación”. **E3: FMG.**

– Funcionamiento del Seminario o Departamento.

“Introducirles en el Seminario”. **E2: MCP.**

– Tareas docentes.

“Introducirles en reuniones de evaluación.” **E2: MCP.**

– Orientación.

“Observar sus clases para potenciar las cosas que hayan hecho bien.” **E3: FMG.**

“Dar alternativas a los problemas.” **E3: FMG.**

– Autoconcepto como docente.

“Lograr que alcancen un alto autoconcepto.” **E3: FMG.**

C.- Necesidad de un reconocimiento oficial.

“Habría que cuidar la figura del tutor. Reforzar la actuación de los tutores”. **E4: JCQ.**

“Se debería tener un mayor reconocimiento o papel oficial”. “Tendría que estar regulado y que no dependa de la buena o mala voluntad de las personas que lleven la asignatura”. **E6: JMM.**

Pregunta 7ª: ¿En qué aspecto(s) de la formación del alumnado de prácticas consideras es más decisiva la intervención de un tutor?

Con respecto a esta pregunta hay que destacar las dos categorías siguientes:

A.- Respecto a la actitud como profesor hacia la enseñanza.

“Transmitir ilusión por la enseñanza.” **E3: FMG.**

“Transmitimos estilos de profesor”. **E3: FMG.**

B.- Respecto a la actitud hacia el alumnado.

“Tratar al alumnado con respeto y confianza”. **E2: MCP.**

“Transmitir cómo nos relacionamos con sus alumnos, la recogida del material, etc.” **E3: FMG.**

C.- Respecto a nuestra manera de corregir e intervenir.

“Dedicar al menos 3 minutos al alumnado después de clase”. **E2: MCP.**

“Comentar los fallos y sugerir cosas nuevas”. **E5: MT.**

D.- Respecto a la utilidad de la intervención.

“También aprendemos de los alumnos de las prácticas”. **E3: FMG.**

“Importancia de la intervención del tutor, ¡ojalá me lo hubieran hecho a mí en las prácticas!” **E5: MT.**

E.- Respecto a cuestiones administrativas.

“Cómo son las cosas en un Centro de verdad”. **E1: MPB.**

“El tema de la práctica diaria pero en cuanto a cuestiones administrativas. ¿cómo moverse? ¿quién elige primero en un Centro el horario? ¿qué horarios te puedes poner o no? **E6: JMM.**

Como resumen podemos concluir que:

El papel y las funciones del profesorado de EF que realiza labores de tutoría en la formación inicial son de vital importancia ya que pueden condicionar en gran medida la formación del futuro profesor o profesora.

Entre las funciones destacan la de orientación sobre su práctica docente y la información sobre el Centro, la EF escolar y el alumnado a quien van a impartir clase.

Los tutores consideran que más que en los conocimientos y las competencias docentes donde más pueden incidir es en la actitud hacia la EF, la docencia, el trato con los alumnos, etc.

Esta dimensión debería ser contrastada con la opinión de los alumnos en prácticas.

6.3.4. Dimensión formación y condiciones de trabajo de los tutores

Pregunta 8ª: ¿Qué tipo de formación crees que necesitaría tener un tutor para afrontar con éxito el papel y las funciones del tutor de prácticas?

Con respecto a esta pregunta hay que destacar las tres categorías siguientes:

A.- Cursos de Formación.

A.1.- Cursos generales.

“Cursos de formación”. **E1: MPB.**

“Algunos cursos que fueran útiles.” **E6: JMM.**

A.2.- Autoformación.

“Surge el tema de la formación de formadores. Ayudarnos a ... Potenciar este tipo de contactos. Habrá quien no quiera ... Evitar posiciones contrapuestas. **E1: MPB.**

A la sugerencia del entrevistador: admite la autoformación. "Formación de grupos sobre experiencias en tutores: jornadas ..." **E4: JCQ.**

A.3.- Estudio de temas específicos.

Detectar los fallos y momentos de ayuda al alumnado. "Cómo detectar las necesidades de los chavales. Se hunde un alumno y no sabes qué realizar" **E1: MPB.**

B.- Conocimiento de artículos, investigaciones sobre el tema.

"Contenidos: como la importancia que tiene el tutor, estudios que haya al respecto. No nos damos cuenta de la trascendencia que hay." **E1: MPB.**

"Buscar artículos o temas de interés para leer e informarse". **E2: MCP.**

C.- Curso previo o reunión antes de las prácticas sobre los objetivos y directrices del Organismo responsable: Facultad.

Unificar lenguajes con los Centros de formación, ¿Hacia dónde vamos? "Unir lenguajes, no sólo de palabras, unirnos para decir hacia dónde vamos. Cuáles son las fases, al principio fijarse más en .." **E1: MPB.**

"Mejor conocimiento de lo que se le pide en la Facultad a los alumnos en prácticas. Podría ser debatido con los tutores de los Centros. Pedirles opinión". **E3: FMG.**

Pregunta 9ª: ¿Qué medios o condiciones se deberían dar para poder realizar adecuadamente la labor tutorial?

Con respecto a esta pregunta hay que destacar las categorías siguientes:

A.- Temporales.

Ayudar en esa labor hay que disponer de tiempo y tener en horario unas horas para dedicarlas a la tutoría. "Debería existir horas para atención al alumnado en prácticas." **E4: JCQ.**

"Existencia de una hora para las tutorías de los alumnos en las prácticas". **E5: MT.**

B.- Materiales.

El material más útil podría ser: "Cámara de vídeo e inalámbrico." **E1: MPB.** En caso de no disponer los Centros que se dejara en depósito por los centros de Formación. "Material en depósito en la facultad". **E1: MPB.**

C.- Económicas.

"No están pagadas". **E1: MPB.**

D.- Reconocimiento.

"Se debería tener un mayor reconocimiento o papel oficial". "Tendría que estar regulado y que no dependa de la buena o mala voluntad de las personas que lleven la asignatura". **E6: JMM.**

E.- Otras ventajas.

“Acceso facilitado a la Facultad: biblioteca y otros servicios universitarios”. **E1: MPB.**

F.- Institucionales relacionadas con la Facultad.

“Que vayan más los responsables de la Facultad”. **E2: MCP.**

Como resumen podemos concluir que:

La formación del tutor debe partir de un conocimiento exacto de su labor y de lo que se pretende con la formación de los futuros profesores.

La manera más directa es a través de reuniones de coordinación con los supervisores de la Facultad y a través de la autoformación y el intercambio de experiencias.

En cuanto a las condiciones necesarias para realizar adecuadamente la labor de tutor la mayoría coinciden en que es la falta de tiempo el primer problema y, en consecuencia la primera condición: disponer de tiempo para la tutoría. Esto parte de un reconocimiento institucional de su labor.

6.3.5. Dimensión reuniones y relación con el centro de formación. Vinculación con la Facultad

Pregunta 10ª: ¿Qué vinculación o relación debería tener los profesores tutores con el Centro de Formación de los Profesores?

Con respecto a esta pregunta hay que destacar las categorías siguientes:

A.- Relaciones tutores-supervisores. Reuniones de coordinación.

En las reuniones que se tenga conocimiento de la estructura y objetivos de las prácticas. “Que los tutores conozcan lo que se quiere conseguir desde las prácticas de enseñanza”. **E5: MT.** Se exige más coordinación: “Explicar claramente a los tutores lo que se pretende con las prácticas y lo que se espera de los tutores.” **E2: MCP.**

B.- Reconocimiento oficial.

“La Universidad y la Delegación de Educación debe institucionalizar las prácticas de enseñanza.” **E4: JCQ.**

Como resumen podemos concluir que:

La relación con la Facultad tiene que ser muy estrecha, estableciéndose fundamentalmente reuniones de coordinación periódicas entre los tutores y los supervisores. Estas reuniones deben de institucionalizarse y de no ser así, tienen que tener un carácter voluntario.

Igualmente son necesarias las reuniones entre los tutores con el fin de compartir las experiencias en la tutoría de las prácticas de enseñanza.

6.3.6. Dimensión actividades formativas

Pregunta 11ª: ¿Qué actividades además de dar clases recomendarías para realizar con el alumnado de prácticas?

Con respecto a esta pregunta podemos reseñar las siguientes actividades:

A.- Actividades para integrarse en el Centro.

"Implicarse en actividades extraescolares o en otras actividades del Centro". **E2: MCP.**
"Que se involucren más en el centro docente, en toda la dinámica general del centro: guardias, reuniones de profesores, consejo escolar, reuniones de departamento, actividades extraescolares, etc". **E4: JCQ.**

B.- Actividades para conocer al alumnado.

"Los alumnos en prácticas lo agradecerían, sobre todo en las primeras unidades para conocer a los chavales". **E1: MPB.** "Contactar con los alumnos en los recreos". Mayor conocimiento de la dinámica de los grupos. **E2: MCP.**

C.- Actividades relacionadas con el Seminario o Departamento Docente.

En las primeras clases en lugar de seguir el programa del Seminario, dejar libertad al alumnado de prácticas en la elección de contenidos para que se sientan seguros. "Al llegar les impresiona tu forma de dar clase y por ello conviene que empiecen realizando lo que a ellos les guste." **E2: MCP.** "Que se involucren más en el centro docente para conocer las posibilidades que ofrece el Centro y el Departamento: - proyecto de los profesores: temas transversales, etc. - conocer convocatorias para el profesorado, etc. y - conocer las subvenciones para ..." **E4: JCQ.**

D.- Actividades de análisis de enseñanza.

"Preguntarles: ¿Cómo han respondido los alumnos a mi clase?, ¿Qué tal reaccionaron los alumnos ante la ficha o plan de sesión? y darles informes sobre sus clases." **E5: MT.** "Las observaciones de clases. Reducirlas y flexibilizarlas." **E6: JMM.**

E.- Actividades grupales.

"Posibilidad de incluirse en grupos de trabajo o seminarios permanentes del CEP, ya existentes." **E1: MPB.** "Posibilidad de crear grupos de trabajo o integrarse en Grupos de Trabajo o SSPP." **E2: MCP.**

Pregunta 12ª: ¿Consideras necesarias las reuniones entre el tutor y el alumnado en prácticas? ¿Para qué?

Con respecto a esta pregunta podemos reseñar las siguientes categorías:

A.- Necesidad.

Contestan afirmativamente todos. "Sería estupendo." **E5: MT.** Algunos matizan: "Sí pero sobre la marcha. Formal en contadas ocasiones." **E2: MCP.** Algunos ya la realizan: "Las realizo actualmente." **E6: JMM.**

B.- Actividades.

"Información sobre todo de tipo administrativo" **E6: JMM.** La mayoría responde que ya se ha contestado a esta pregunta en otras cuestiones anteriores.

Como resumen podemos concluir que:

Además de las actividades formativas como las observaciones, grabaciones en vídeo y autocríticas, prescritas por los supervisores se debería añadir actividades sobre tareas del profesor como las administrativas y de organización docente generadas en el seminario y en las actividades extraescolares. En definitiva integrarse en la vida de la comunidad educativa.

Con relación a las reuniones con los alumnos en prácticas todos coinciden que sería *estupendo que se reconociesen y se institucionalizasen estas reuniones formativas dentro del horario del profesorado dedicado a la tutoría de prácticas de enseñanza.*

En muchos de los casos los tutores no pueden realizar su función debido a que tras terminar su clase, inmediatamente tienen otra clase y no hay tiempo para poder analizar con el alumno en prácticas su clase. Generalmente se hace en horas libres y cuando no exista incompatibilidad horaria entre los alumnos en prácticas y los tutores.

7. PROPUESTAS

Después del análisis de las respuestas de los tutores podemos concluir con una serie de propuestas de cara a las propias prácticas y a los tutores.

PROPUESTAS RESPECTO A LA DURACION DE LAS PRACTICAS: Con las estructuras actuales parece adecuada tanto la duración anual como el tiempo de dedicación horaria a las prácticas.

PROPUESTAS RESPECTO AL ALUMNADO, FUTURO PROFESORADO DE EF: Se considera buena su preparación académica. Se hace evidente la necesidad de una mayor preparación en dos bloques de contenido: Expresión corporal y Actividades en el medio natural. Se deduce una mayor aproximación a los Centros Docentes y su Educación Física, quizás antes de la realización de las prácticas.

PROPUESTAS RESPECTO A LA FUNCION DE LOS TUTORES DE PRACTICAS: Se considera esencial el papel de los tutores y tutoras de prácticas sobre todo, según su opinión, a nivel actitudinal respecto de su papel como profesores. Es obvio, según este dato, que los tutores deberían ser seleccionados más que por conocimientos y competencias profesionales por su ilusión y por sus actitudes positivas hacia la enseñanza de la EF. Se debería valorar sobre todo el querer ayudar a otros a introducirse en la profesión. Como decía

uno de los tutores: "ilusionarlos" frente a otro tipo de profesores que se dedican a "matar ilusiones".

PROPUESTAS RESPECTO A LA FORMACION Y CONDICIONES DE TRABAJO DE LOS TUTORES DE PRACTICAS. La formación del tutor debe partir de un conocimiento exacto de su labor y, a partir de ahí, formarse en las competencias tutoriales más significativas en la formación inicial del profesorado de EF. Considerándose que la manera más adecuada de formación es a través de reuniones de coordinación con los supervisores de la Facultad y a través de la autoformación y el intercambio de experiencias.

La primera condición: disponer de tiempo para la tutoría. Esto parte de un reconocimiento institucional de su labor .

PROPUESTAS RESPECTO A LAS REUNIONES DE LOS TUTORES. Se han de institucionalizar reuniones de coordinación con los Centros de Formación y fomentar las reuniones entre tutores como forma de intercambio de experiencias y de formación.

PROPUESTAS SOBRE ACTIVIDADES FORMATIVAS. Se proponen actividades formativas relacionadas con otras tareas del profesor además de dar las clases.

La mayoría incluye actividades que hagan vivir de manera más directa e intensa la vida en la comunidad educativa. Las reuniones con los alumnos en prácticas se consideran como una necesidad y debería institucionalizarse en la futura regulación de las prácticas de enseñanza.

8. BIBLIOGRAFÍA

- COOMBS, A. W. y Otros (1979): *Claves para la formación de profesores. Un enfoque humanista.* Madrid: Magisterio español.
- DELGADO NOGUERA, M.A., DEL VILLAR, F., MEDINA CASAUBON, J. y VICIANA, J. (1995): "Las prácticas didácticas en secundaria. Una propuesta de E.F.", en MONTERO MESA, M.L.; CEBREIRO LOPEZ, B. y ZABALZA, M.A. (Eds.) *El Practicum en la formación del profesional: Problemas y desafíos.* Santiago: Tórculo Edicions.
- DELGADO NOGUERA, Miguel A. (1989): "Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre algunas de las competencias del profesor de Educación Física." Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- DELGADO NOGUERA, Miguel A. y MEDINA CASAUBON, Jesús. (1996): "Propuesta y evaluación de un programa para formar tutores de prácticas: formador de formadores en el ámbito de la actividad física y el deporte." Congreso Internacional de Prácticas. Poio. (En prensa).
- DELGADO, M., MEDINA, J. y VICIANA, J.: "GUIA DE PRACTICAS DE ENSEÑANZA." Documento de la asignatura. Curso académico 1995/96.
- FERNÁNDEZ NARES, S. (1991). "La Educación Física en el sistema educativo español: curriculum y formación del profesorado. Tesis doctoral. Universidad de Granada".
- GRANDA VERA, Juan. (1996): "Análisis de la fase interactiva de la enseñanza y de las planificaciones de maestros - especialistas en Educación Física en la fase pre-servicio (formación inicial) y noveles (primer o segundo años de docencia). Aportaciones para una propuesta en el curriculum formativo inicial de maestros - especialista en Educación Física.". Tesis doctoral. Universidad de Granada.

- MARCELO, C. (1995): Investigaciones sobre las prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas, En MONTERO MESA, M.L.; CEBREIRO LOPEZ, B. y ZABALZA, M.A. (Eds.) *El Practicum en la formación del profesionales: Problemas y desafíos*. Santiago: Tórculo Edicions.
- MEDINA CASAUBON, J. y DELGADO NOGUERA, M.A. (1995): "Técnicas de trabajo en grupo en la Formación Inicial del Profesorado de EF. Ambitos específicos de los Deportes y de la Educación Física. Segundo volumen de las actas del Segundo Congreso de las Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación del INEF de Lleida: Organizació del II. Congrès de l' Educació Física i l'Esport. INEF de Catalunya.
- MEDINA CASAUBON, Jesús (1995): "Influencia de un entrenamiento Docente basado en el trabajo en Grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar." Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- MONTERO, M^a L., CEBREIRO, B. y ZABALZA, M.A. (ed.) (1995). *El Practicum en la Formación de profesionales: Problemas y Desafíos*. Santiago de Compostela: Tórculo ediciones.
- ORDEN de 6 junio de 1991, del Conseller de Cultura, Educació i Ciencia, por la que regula las prácticas de educación física del alumnado del Instituto Valenciano de educación Física. DOGV n^o 1614.
- ORDEN de 1 de junio de 1994, por la que se regula la realización de las prácticas de enseñanza de los alumnos y alumnas de Centros Universitarios de Formación del profesorado de Andalucía. BOJA núm. 89. Sevilla, 15 de junio de 1994. Páginas 6863 y 6865.
- ORDEN de 9 de mayo de 1983 por el que se aprueba el Plan de Estudios del Instituto Nacional de Educación Física de la Universidad de Granada. BOE núm 148, de 22 de junio de 1983.
- PEREZ SERRANO, M. (1988): *La formación práctica del maestro. Análisis y prospectiva*. Madrid: Escuela Española.
- REAL DECRETO 1670/1993 de 24 de septiembre por el que se aprueba el título oficial de licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del mismo. BOE núm. 251 de 20 de octubre de 1993.
- REAL DECRETO 1692/1995 de 20 de octubre (BOE 9 Noviembre 1995) regula el título profesional de especialización didáctica.
- ROMERO CEREZO, Cipriano. (1995): "Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en EF en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente." Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- ROMERO, C., DELGADO, M.A. y LINARES, D. "Una alternativa al modelo actual de prácticas de enseñanza en la especialidad de maestro especialista en Educación Física". en MONTERO, M^a L., CEBREIRO, B. y ZABALZA, M.A. (ed.) (1995). *El practicum en la Formación de profesionales: Problemas y Desafíos*. Santiago de Compostela: Tórculo ediciones.
- SAÉNZ-LÓPEZ, P. (1997). "El profesor de Educación Física principiante. Dificultades en las primeras experiencias docentes" en DELGADO, M.A. (compilador) (1997). *Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del Entrenador Deportivo. Experiencias en Formación inicial y permanente*. Sevilla.: Ed. Wanceulen.
- VENDIEN, C. Lynn and NIXON, John E. (1985). *PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION. Guidelines for Sport Pedagogy*. Ed. John Wiley & Sons. New York.
- VICIANA RAMIREZ, Jesús (1996): "Evolución del conocimiento práctico de los profesores de educación física en un programa de formación permanente colaborativo". Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- VILLAR ALVAREZ, Fernando del. (1993): "El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de EF, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en la formación inicial." Tesis doctoral. Universidad
- ZABALZA, M. (1990). "Teoría de las prácticas" en ZABALZA, M. (1990) (Coord.). *La Formación práctica de los profesores*. Santiago de Compostela: Ed. Tórculo.

- ZABALZA, M. y MARCELO, C. (1993). *Evaluación de la prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica*. Sevilla: GID. Universidad de Sevilla.
- ZABALZA, M. (1996). "El practicum y los centros de desarrollo profesional" en VILLA, A. (Coordinador) (1996). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Ed. ICE: Universidad de Deusto.

VÍNCULOS Y RELACIONES CON LA ACTIVIDAD FÍSICA EN LOS ESTUDIANTES DE MAESTRO/A EN LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

Fernández García, E.

Dirección para correspondencia:

Emilia Fernández García
Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid
Paseo Juan XXIII, s/n
28040 Madrid
Tel.: 91/394 61 32
Fax: 91/394 62 63



Emilia Fernández García. Licenciada en Educación Física por la Universidad Politécnica de Madrid. Doctora en Ciencias de la Educación por la UNED. Es profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y Secretaria del Departamento de Expresión Musical y Corporal de dicha Facultad. Vinculada desde hace años a la formación del profesorado de Educación Física en los niveles de Educación Primaria, en la actualidad realiza un proyecto de investigación I+D sobre la práctica docente y el género.

Resumen: El presente trabajo se concibió como un estudio descriptivo que incorpora un diseño correlacional, ya que intenta establecer relaciones entre diferentes variables. Así, se pretende describir cuál es la situación actual de los estudiantes de Maestro/a, en sus diferentes especialidades y en particular la especialidad de Educación Física, respecto a su vinculación con la actividad física. En este sentido, se sondea el tipo y algunas características de la actividad física que llevan a cabo, sus hábitos de práctica y los motivos que influyen positiva y negativamente para su práctica. Pero igualmente se pretende determinar cómo la variable de la especialidad de estudios (especialidad de Educación Física frente a Otras especialidades) puede influir significativamente en los resultados obtenidos, encontrándose una gran cantidad de diferencias significativas. Los resultados permiten comprobar que las diferencias entre los estudiantes de Educación Física y los de Otras Especialidades en cuanto a la relación y vinculación que mantienen con la actividad física son notablemente acusadas, y siempre resultan favorables al grupo de Educación Física. Sin embargo, y sin entrar en contradicción con lo anterior, los resultados también señalan que determinados aspectos relacionados con la actividad física que practican los estudiantes de la Especialidad de Educación Física pueden y deben mejorarse.

Palabras clave: Actividad física, Educación Física, Formación del profesorado.

Abstract: This paper is a descriptive study with a correlational design, and have the intention of establish the relations between different variables. With this methodology we try to describe the situation of the students at the undergraduate level of the Primary School teacher's training, and especially with respect to the Physical Education specialty, in relation with their habits of practice of physical activity. With this purpose in mind we tried to get relevant information about quantity and type of Physical activity and also the attitudes and motivation in relation with those habits. With this data a comparison it is done between two groups: P.E. teacher's students, and teacher's students in other areas. The results indicate significant differences between those two groups, that show that the P.E. teacher's students practice more Physical Activity and have a better attitudes and motivation, nevertheless it is also observed that some habits of the P.E. teacher's students in relation with their Physical Activity can be improved.

Key words: Teacher's Training, Physical Education, Practice habits, Physical Activity.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende conocer cuál es la vinculación de los estudiantes de la Diplomatura de Maestro/a, y en particular los que cursan la especialidad de Educación Física, con la actividad física y el ejercicio físico.

El acceso generalizado a la práctica de algún tipo de actividad física por la población española, o lo que se ha identificado como "democratización en el acceso a la práctica deportiva" (Heinemann, 1991), ha tenido un gran despegue a lo largo de la última década. Bien sea por razones de mejora de la salud, empleo de un mayor tiempo libre, creación y familiarización con nuevos hábitos de vida, o mayor facilidad al acceso de programas e instalaciones, las actividades físico-deportivas están comenzando a formar parte de los modos y costumbres actuales de un gran número de españolas y españoles.

Si lo anterior constituye un gran avance respecto a situaciones anteriores, también es cierto que, dentro del estudio más amplio de los hábitos de vida, puede detectarse que esta práctica no deja de ser ocasional en muchos casos y que no configura todavía hábitos regulares y estables incorporados en nuestros modos de vida (García Ferrando, 1991; Vázquez, 1993; Durán, 1995; Ramos, 1990). Dentro del enfoque multivariado que desde la psicología social contempla las relaciones que se establecen entre actitudes y conductas (Morales y cols., 1996), los hábitos constituyen una variable determinante cuando los comportamientos que se pretenden detectar sólo tienen significado si se presentan de manera repetida (Ronis y cols., 1989). Este es el caso de la vinculación de la persona con el ejercicio físico, a través de una práctica, de manera repetida, de actividades físicas, debiéndose diferenciar claramente los comportamientos previos de "iniciación", que dependen de la actitud, de los comportamientos de "persistencia" que dependen del hábito.

Una segunda línea observada es la tendencia en la población a una disminución de la práctica de actividad física a partir de los 15 años. Esta línea de conducta, reflejada en diferentes estudios tanto nacionales (García Ferrando, 1993; Vázquez, 1993; Instituto de la Juventud, 1989; Mendoza y Sagrera, 1993; Mendoza, Sagrera y Batista, 1994; Zagalaz y col., 1996) como europeos (Stephens y cols., 1985; Dishmann y Dunn, 1988; Kannas, 1993), refuerza la fragilidad en la estabilidad de los hábitos de práctica de ejercicio físico, y pone de manifiesto la influencia de diversos factores que alejan progresivamente a la juventud, según avanza la edad, de una actividad física regular. De esta forma, se pueden observar grandes diferencias entre poblaciones jóvenes y adultas, siempre a favor de la primera, aunque esta mayor implicación inicial de la población joven con el ejercicio físico no se traduce posteriormente en una adherencia al mismo y, una vez alcanzada la edad adulta, se abandona su práctica.

Invertir esta tendencia es incidir en cuestiones que hoy en día se encuentran sobre la mesa como prioridades, no sólo de la mejora de la calidad de vida en general, sino de la contribución particular de la Educación Física hacia la configuración de hábitos de vida saludables, de empleo del tiempo de ocio como un elemento de bienestar para la persona y del incremento del autoconcepto y de la autoestima, aspectos todos ellos que deben encontrarse imbricados en la orientación de la Educación Física escolar actual.

La incorporación de los estudios de Educación Física en la formación del profesorado correspondiente a la etapa de Educación Primaria es relativamente reciente. En este tipo

de población, universitaria y con un umbral de edad igual o superior a los 18 años, la actitud y la motivación hacia la actividad física se encuentra, en general, definida y asentada. Por otra parte, los estudios de Maestro/a en esta especialidad, se orientan hacia una profesionalización muy determinada como es la enseñanza de la Educación Física en la Educación Primaria. Conocer la motivación y la vinculación de estos futuros docentes al particular objeto de sus estudios cobra una especial relevancia en tanto que una mayor implicación con el ejercicio físico puede proporcionar un mejor y más amplio conocimiento de sus características, peculiaridades, efectos y ventajas. Este conocimiento permite, a su vez, observar la actividad física desde una perspectiva más global y genérica y menos basada en las apreciaciones del momento u ocasionales que pueden tener las personas escasamente relacionadas con el ejercicio físico.

Sabiendo que una gran parte de los contenidos del currículum que configuran la Diplomatura en la especialidad de Educación Física se organiza en materias articuladas en torno a la actividad física en sus diferentes vertientes (posibilidades de trabajo, análisis de actividades, enseñanza-aprendizaje, etc.), una implicación estrecha de los estudiantes con el ejercicio físico permitir un bagaje de experiencias personales sobre el movimiento corporal y las sensaciones a él inherentes, difícilmente adquiribles por otras vías.

Por otro lado, conocer el posible vínculo existente entre dicha función profesional y los comportamientos y hábitos personales resulta no sólo relevante sino necesario si se quieren comprender y analizar posteriormente cuestiones como los comportamientos de interacción en la enseñanza, las teorías implícitas del profesorado o la atribución motivacional en los docentes.

Finalmente, precisar que se ha elegido en un principio detectar los hábitos de práctica y las opiniones sobre la actividad física en el momento de acceder a los estudios de Magisterio, entendiendo que el hecho mismo de cursar tres años de estudios en la especialidad de Educación Física pudiera modificar sus opiniones, percepciones, motivaciones y hábitos hacia el ejercicio físico, por lo que se seleccionaron para este trabajo estudiantes todos de primer curso. Analizar sin embargo el posible impacto del currículum sobre estos aspectos, y en qué dirección se produce, sería otro tema por demás interesante a tratar en posteriores trabajos.

2. OBJETIVOS

Los objetivos del trabajo se pueden concretar en los siguientes:

1. Conocer los hábitos de práctica de actividad física en los estudiantes de Magisterio y establecer si existen diferencias entre la especialidad de Educación Física frente a Otras especialidades.
2. Conocer los motivos principales por los que practican algún tipo de actividad física y las causas por las que no se lleva a cabo una práctica más frecuente, detectando igualmente las posibles diferencias entre la especialidad de Educación Física frente a otras especialidades.

3. METODOLOGÍA

3.1. Muestra

La muestra está constituida por un total de 1.166 sujetos, estudiantes de primer curso de Magisterio en doce Escuelas de Magisterio/ Centros de Formación del Profesorado/ Facultades de Educación pertenecientes a once Comunidades Autónomas y Universidades diferentes, todas ellas de financiación pública.

Los 1.166 sujetos se distribuyen en 618 estudiantes de Educación Física y 548 estudiantes de Otras especialidades (652 mujeres y 514 hombres), principalmente representado este último grupo por las especialidades de Ciencias Humanas y Educación Primaria según los planes de estudio en vigor en el momento de la toma de datos.

Respecto al conjunto de la muestra, los estudiantes de **Educación Física** constituyen el 53,0% del total de dicha muestra y los estudiantes de **Otras especialidades** el 47,0%. La distribución del sexo en los grupos de Educación Física y de Otras especialidades, que presentaremos más adelante, puede ocasionar una tendencia posterior en los resultados, ya que podría predominar la opinión de los hombres cuando tratemos con resultados obtenidos en el grupo de Educación Física y podría predominar la opinión de las mujeres cuando tratemos con el grupo de otras especialidades.

Las Comunidades Autónomas incluidas en este estudio, y que se representan en el gráfico 1, son las de Asturias (Univ. de Oviedo), Aragón (Univ. de Zaragoza), Andalucía (Univ. de Sevilla), Canarias (Univ. de La Laguna), Castilla-La Mancha (Univ. de Castilla-La Mancha, E.U. de Albacete), Castilla y León (Univ. de León), Cataluña (Univ. Rovira i Virgili), Extremadura (Univ. de Extremadura, E.U. de Badajoz), La Rioja (Univ. de la Rioja), Madrid (Univ. Complutense, dos centros) y Valencia (Univ. de Alicante).

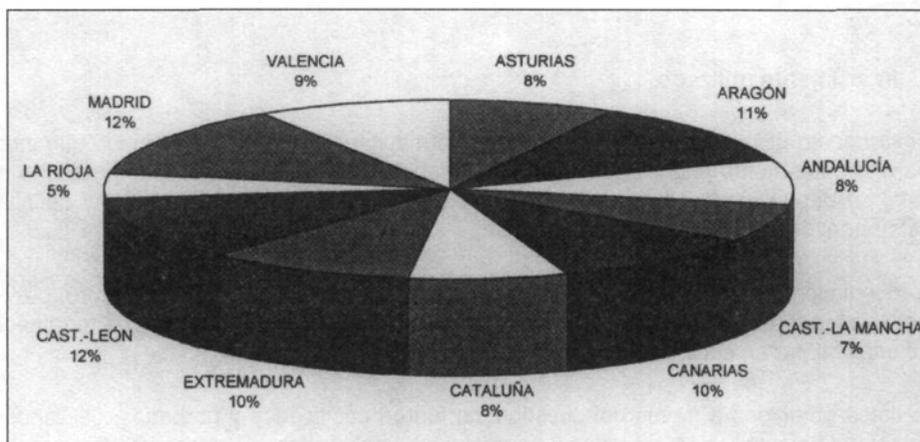


Gráfico 1.- Comunidades Autónomas representadas en el estudio (N = 1166)

Las características principales de la muestra, en ambos grupos estudiados, pueden sintetizarse en las siguientes:

Los estudiantes de **Educación Física** representan algo más de la mitad del total de la muestra (53%). La edad es algo mayor que en el grupo de otras especialidades, sobre todo en la franja de edad de 22 a 25 años. En el conjunto del grupo se observa una clara predominancia de los hombres (61,3%) frente a las mujeres (38,7%). Parecen ser, por tanto, unos estudios de tendencia masculina, rompiendo la tendencia femenina que poseen los estudios de formación del profesorado de Educación Primaria (García de León y García de Cortázar, 1992) aunque con una distribución muy similar a la que reflejan otros trabajos que emplean como muestra a la especialidad de Educación Física (Peralta, Izquierdo y Prieto, 1994; López, Pérez y Zagalaz, 1996; Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 1996).

Los estudiantes de **Otras especialidades** representan algo menos de la mitad de la muestra (47%). La edad es ligeramente inferior al grupo de Educación Física y se sitúa mayoritariamente en la franja de edad de 18 a 21 años. Es un grupo de clara predominancia femenina, ya que las tres cuartas partes de él (75,4%) está constituido por mujeres. Esta proporción se encuentra en la línea actual que nos reflejan los datos oficiales sobre los estudios de Formación del Profesorado de Educación Primaria (Consejo de Universidades, 1995:330).

3.2. Las variables objeto de estudio

Las variables de estudio seleccionadas se refieren a los aspectos siguientes:

Variabes dirigidas a conocer la frecuencia de práctica de actividad física, su valoración de esta frecuencia, el tipo de práctica realizada y el tipo de actividad física practicada y su frecuencia. También se incorporaron variables orientadas a detectar los motivos por los que se practica actividad física y a sondear la influencia que sobre esta práctica han ejercido las clases de Educación Física recibidas en la escolarización obligatoria.

3.3. Instrumento utilizado

El instrumento utilizado para la recogida de información ha sido un cuestionario que incorpora diferentes ítems relacionados con las variables seleccionadas. Un primer diseño del mismo se depuró a través de un estudio piloto, siendo realizado un segundo y definitivo ajuste por expertos en encuestas de opinión.

El procedimiento de aplicación se llevó a cabo a través del profesorado del centro, previamente concertada su colaboración, y los cuestionarios se recogieron una vez terminados de cumplimentar en cada grupo natural de clase.

Los datos obtenidos a través del cuestionario fueron codificados y grabados, utilizándose para su tratamiento tablas cruzadas y porcentajes, empleándose el estadístico de contraste "ji cuadrado" para observar si la distribución porcentual era significativamente diferente.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

4.1. Características de la actividad física practicada por el futuro profesorado de Educación Primaria

Respecto a la **ausencia de práctica de actividades físicas**, y en el conjunto de la muestra, es escaso el número de estudiantes que afirman **no practicar nunca** algún tipo de actividad física (6%) al margen de las clases que puedan recibir en sus estudios. Sin embargo, analizado este conjunto de no practicantes [gráfico 2] observamos que está compuesto fundamentalmente por el grupo de Otras especialidades (11,9% de este grupo no practica nunca frente al 0,7% del grupo de Educación Física).

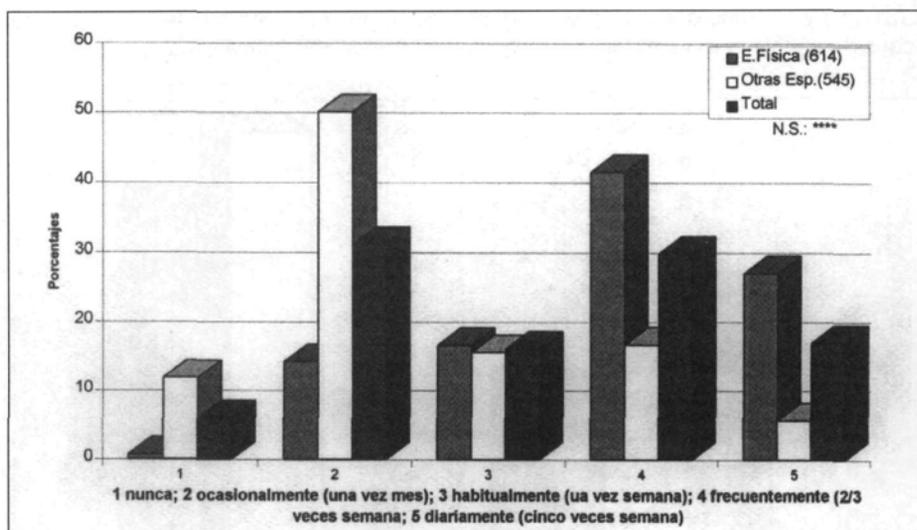


Gráfico 2.- Frecuencia de práctica de actividades físicas por especialidad de estudios.

Entre los estudiantes que realizan **algún tipo de práctica**, al margen de las clases que puedan recibir en sus estudios, podemos establecer las siguientes diferencias:

El grupo de Otras especialidades, predominantemente, se encuentra en un nivel de práctica ocasional, ya que el 50,1% de este grupo realiza su práctica una vez al mes o en vacaciones. Por su parte el grupo de Educación Física, predominantemente, se encuentran en un tipo de práctica frecuente, ya que el 41,5% de este grupo realiza su práctica entre dos y tres veces por semana, y sólo ocasionalmente el 14,2%.

Si nos fijamos en la variable que refleja la mayor frecuencia de práctica, cinco veces por semana, encontraremos que la especialidad estudiada, por otro lado, es la que más condiciona y motiva este tipo de práctica, ya que en los estudiantes de Otras especialidades la práctica diaria sólo la llevan a cabo el 5,7% frente a un 27,0% de estudiantes de Educación Física.

Un primer análisis por tanto, establece que los estudiantes de la especialidad de Educación Física realizan mayor cantidad de práctica que los estudiantes de Otras especialidades.

tanto en el número de practicantes como en la frecuencia de la misma. Sin embargo, en términos absolutos, el que sólo un 27% de los estudiantes de Educación Física se impliquen en una práctica de actividades físicas con una frecuencia de cinco veces a la semana parece un porcentaje escaso, ya que sobre este grupo las expectativas son mayores.

Cuando los estudiantes **valoran la frecuencia de su práctica** se obtienen también unos resultados que arrojan grandes diferencias entre los grupos estudiados [gráfico 3]. En general, la práctica llevada a cabo es considerada como insuficiente (66,1%) por el conjunto de la muestra, pero esta insuficiencia la reconocen el grupo de estudiantes de Otras especialidades (81,1%) en mayor medida que el grupo de estudiantes de Educación Física (52,8%). En cualquier caso, la especialidad se perfila como decisiva en esta opinión, ya que los mayores índices de insatisfacción se encuentran en el grupo de Otras especialidades (81,1%) y el grupo que más nivel de satisfacción presenta con su frecuencia de práctica, considerándola como suficiente, es el grupo de Educación Física (47,2%).

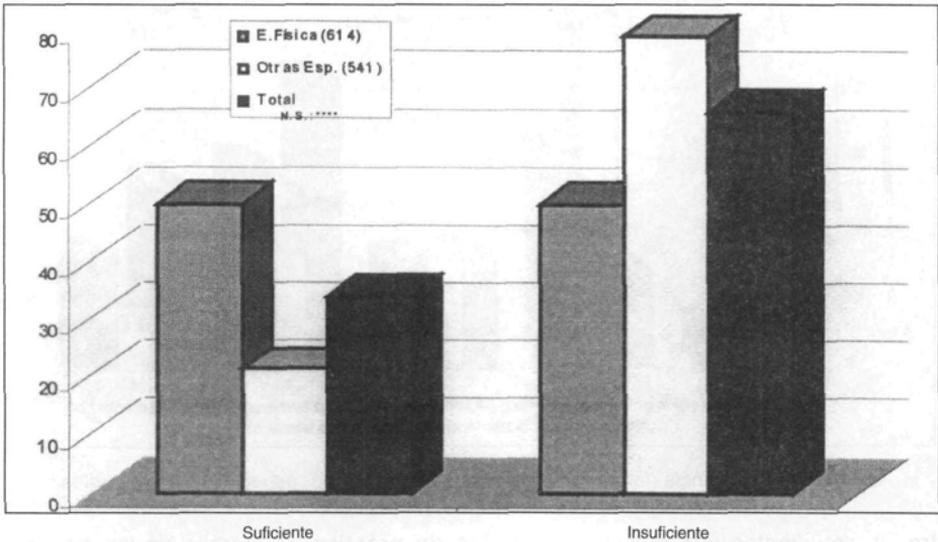


Gráfico 3.- Valoración de la frecuencia de práctica de actividad física.

Estos resultados resultan en principio coherentes con la frecuencia de práctica de cada grupo. A mayor frecuencia de práctica mayor reconocimiento de que esta frecuencia es suficiente. Resulta alentador comprobar que para el grupo de menor frecuencia de práctica, ésta se valora como insuficiente, lo cual significa, al menos, que existe un reconocimiento de la escasez de la práctica realizada

Habría que señalar, sin embargo, que pese a que el grupo de Educación Física es el que obtiene mayor frecuencia de práctica y que es el grupo que más satisfecho está con su tiempo de práctica, los porcentajes de valoración de su práctica como "insuficiente" ascienden al 52,8 por ciento. Ello parece expresar que, a pesar de dedicar un significativo tiempo a la práctica de actividades, les gustaría dedicarle más tiempo todavía. Podemos encontrarnos aquí con un elevado componente de motivación hacia el ejercicio físico.

Como síntesis, resaltar que el tiempo que dedican los encuestados a la práctica de actividades físicas es considerado en general como insuficiente, estando en mayor medida relacionada esta opinión con el grupo que menos tiempo dedica a realizar algún tipo de actividad física (Otras especialidades). Por su parte, la valoración de "suficiente" se relaciona más con el grupo que dedica mayor tiempo a la práctica de actividades físicas (grupo de Educación Física).

Si observamos las **características** en las que la práctica de actividades físicas se organiza [gráfico 4] veremos que el conjunto de la muestra lleva a cabo fundamentalmente una **práctica libre** ("por su cuenta" 66%) frente a una **práctica en asociación** (organizada en "club, asociaciones o federaciones" 33,2%).

Esta predominancia de la práctica libre frente a la práctica por asociación que muestra el conjunto de los estudiantes, es la que se refleja también en el grupo de Otras especialidades (50,8% y 24,5% respectivamente). La tendencia general se rompe por tanto con el grupo de Educación Física, que se pronuncia señaladamente por una práctica de actividades físicas a través de clubes y asociaciones (un 75,5% de los sujetos), aunque la combinan también, en menor medida pero en número relevante, con una práctica libre (un 49,2% de los sujetos).

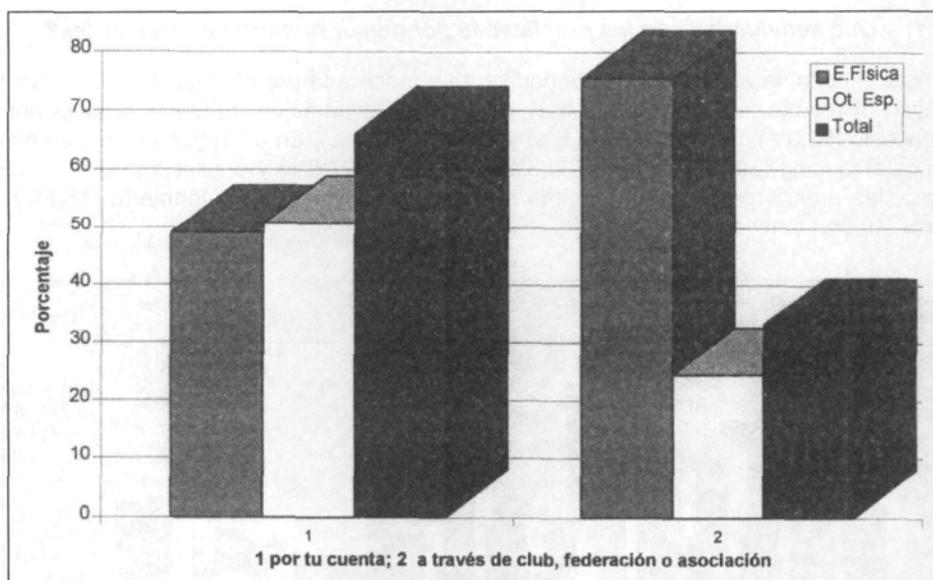


Gráfico 4.- Práctica realizada: libre o por asociación.

Puede establecerse por tanto que la tendencia general de la muestra de llevar a cabo una práctica libre se rompe en el grupo de Educación Física invirtiéndose, ya que los estudiantes de esta especialidad llevan a cabo principalmente una práctica a través de clubes, asociaciones o federaciones

4.2. Tipo de actividades físicas practicadas y frecuencia de práctica

Otro de los aspectos interesantes consiste en definir hacia qué actividades se orienta la práctica de los estudiantes y si existen preferencias por especialidad en las actividades físicas practicadas. En nuestro país, tanto la tradición cultural como la difusión publicitaria de determinadas actividades físico-deportivas, ha permitido que ciertas actividades estén más divulgadas y sean más practicadas que otras. La mayor vinculación de la especialidad de Educación Física con el ejercicio físico, y una práctica más popular y recreativa del deporte en el grupo de Otras especialidades podían influir también en una diferente afinidad hacia un tipo u otro de actividades.

Se trata pues de comprobar qué actividades son realmente las practicadas y con qué frecuencia, es decir, trascender de la actitud verbal o la expresión de una mayor o menor aceptación de diferentes actividades a la práctica real, y por lo tanto, a la constatación de una conducta concreta.

Para el análisis de las actividades practicadas se han diferenciado dos aspectos. En primer lugar qué actividades son las practicadas por mayor número de estudiantes y, en segundo lugar, qué actividades son las más frecuentemente practicadas.

4.2.1. ¿Qué actividades son las practicadas por mayor número de estudiantes?

En este sentido, la actividad físico-deportiva más practicada por el conjunto de la muestra [gráfico 5] resulta ser, de manera muy destacada, la natación (65,8%), seguida por el baloncesto (52,3%), la gimnasia (45,8%) y el fútbol (43,4%). En un segundo bloque encontramos el jogging (39,3%), el tenis (39,3%), el voleibol (27,5%) y el atletismo (26,9%). Por último, las menos practicadas resultan ser el esquí (19,4%), el balonmano (15,5%), la danza (10,5%) y el hockey (6,2%).

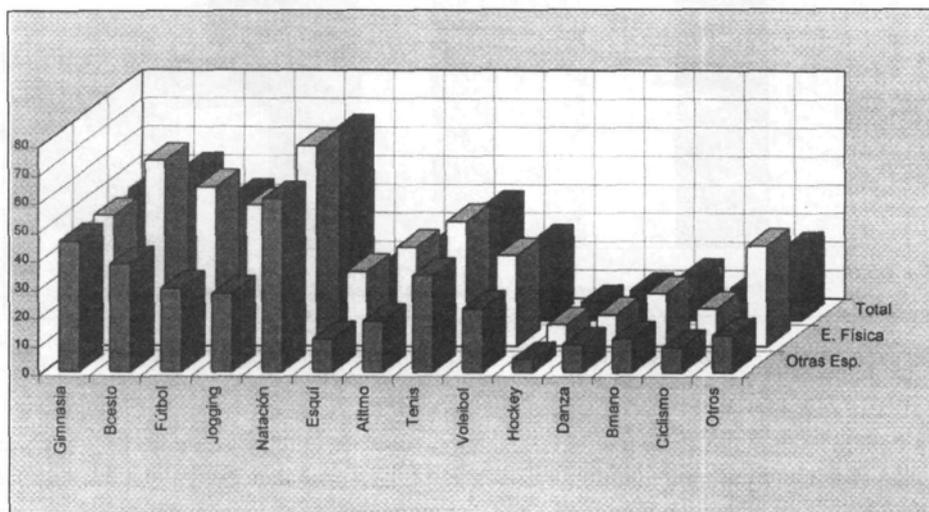


Gráfico 5.- Actividades físicas practicadas según especialidad de estudios.

Como se puede observar en principio, las actividades preferidas se enmarcan dentro de las que podríamos denominar de "práctica tradicional" en nuestro país, encontrándose entre las más conocidas y divulgadas.

La tendencia de cada grupo de estudio se recoge sintetizada en el gráfico 5. Según estos datos se puede analizar lo siguiente:

El grupo de **Educación Física** centra sus preferencias en la natación (70,2) y el baloncesto (65%) seguido del fútbol (55,8%). A continuación se encuentra el jogging (49,5%) la gimnasia (45,7%) y el tenis (43,8%) seguidos del atletismo (34,8%), voleibol (31,9%) y el esquí (26,2%) El resto de las actividades obtiene una participación inferior al 20% de los estudiantes.

El grupo de **Otras especialidades** difiere sustancialmente en su jerarquización con el grupo de Educación Física. Este grupo coincide en la actividad de natación como la más practicada (60,8%), pero en segundo lugar aparece la gimnasia (45,8%) y el tercer lugar, ocupado por la actividad de baloncesto, obtiene ya un porcentaje de participación de sólo el 37,9%. Le siguen el tenis (34,1%), fútbol (29,4%), jogging (27,7%) y voleibol (22,6%). El resto de las actividades (atletismo, balonmano, esquí, danza, ciclismo y hockey) no alcanza una participación del 20% entre los estudiantes de este grupo

Esta jerarquización de actividades resultante en cuanto a volumen de practicantes en los diferentes grupos se puede afirmar lo siguiente:

- Entre el grupo de Educación Física y el grupo de Otras especialidades se puede observar una diferencia señalada en volumen de practicantes, que como era de esperar, resulta a favor del grupo de Educación Física en todas las actividades. Esto implica también que este grupo de Educación Física supera el porcentaje medio de práctica del conjunto de la muestra en todas las actividades excepto en gimnasia (que se halla a 0,05 puntos por debajo de la media). Por el contrario, el grupo de Otras especialidades se encuentra por debajo de este porcentaje medio en todas las actividades excepto en gimnasia, que se halla en la media, siendo la danza la segunda actividad que más se acerca a los porcentajes medios de práctica.
- Respecto a la jerarquización de actividades resultante por especialidad de estudios, los estudiantes de Educación Física practican principalmente la natación, el baloncesto, fútbol y jogging, con una alta participación también en gimnasia y tenis. Entre los estudiantes de Otras especialidades se decanta netamente la natación, seguida más de lejos por la gimnasia

4.2.2. ¿Qué actividades son las más frecuentemente practicadas por los estudiantes?

Otro de los aspectos que resulta de gran interés, tanto por la escasa precisión con que se ha tratado en algunos estudios llevados a cabo en diferentes poblaciones como por la posible variación de las tendencias que pueden definirse en los diferentes grupos, es el comprobar aquellas actividades que son practicadas fundamentalmente de una manera ocasional y aquellas que son practicadas con una cierta regularidad y que conforman hábitos de práctica.

Las primeras no implicarían ningún compromiso de hábito personal, estarían sujetas más a que se diese la ocasión propicia que a la determinación de los practicantes en llevar a cabo esa actividad concreta y no otra.

Las segundas implican una toma de postura personal en cuanto a su elección, ya que conllevan un hábito regular de práctica, siendo necesario encontrar un espacio de tiempo para poder realizarla asiduamente y superando con ello el primer motivo que, como veremos más adelante, aducirán los encuestados para no practicar actividades más frecuentemente, es decir, la falta de tiempo libre. La práctica habitual o frecuente presupone un espacio del tiempo de ocio que se ocupa sistemáticamente en algo concreto. Esta toma de postura e implicación personal podía ofrecer variaciones respecto a los promedios de práctica expuestos en el apartado anterior en los diferentes grupos, y en cualquier caso permitiría detectar aquellas actividades que realmente son elegidas y practicadas.

Como puede apreciarse si comparamos el anterior gráfico 5 con el gráfico 6, no existe una relación directa entre el porcentaje de sujetos que realizan una actividad y la frecuencia con la que dicha actividad es practicada. Hallamos casos muy notorios, como la natación, que a pesar de ser practicada por un volumen elevado de los encuestados (65,8%), no puede encontrarse en ninguno de los grupos de estudio como actividad practicada habitualmente. Su práctica es mayoritariamente ocasional en todos los grupos, ya que, en el mejor de los casos, sólo un 25,6 % de los estudiantes de Educación Física que practican natación lo hacen de manera habitual o frecuente, haciéndolo el 74,1% de este mismo grupo de manera ocasional. En el grupo de Otras especialidades estos porcentajes resultan todavía más dispares.

Como casos más extremos en esta relación, además del mencionado de la natación se encuentran el ciclismo y la danza. A pesar de ser actividades practicadas por un conjunto relativamente pequeño de sujetos, sus índices de frecuencia de práctica son de los más elevados

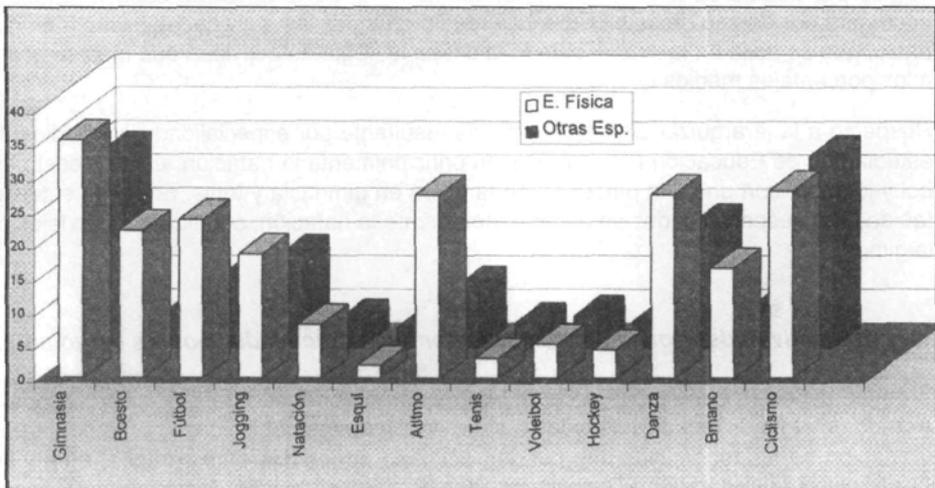


Gráfico 6.- Actividades físicas practicadas habitualmente (más de dos veces por semana) según especialidad de estudios.

Tendríamos por tanto un conjunto de actividades que se realizarían fundamentalmente de manera ocasional, y otro conjunto cuya práctica prevalecería como habitual o frecuente. Como síntesis se puede resaltar.

- El grupo de Otras especialidades –frente al grupo de Educación Física– es el grupo que tiene un ámbito más reducido de actividades habituales, ya que éstas se circunscriben a dos (gimnasia y ciclismo) frente a las siete del grupo de Educación Física (gimnasia, ciclismo, jogging, atletismo, danza, fútbol y baloncesto). Ello parece confirmar que entre los estudiantes de Educación Física no sólo existe una mayor participación en las actividades sino también una frecuencia de práctica más alta en mayor número de ellas.
- El grupo de Educación Física incorpora entre sus actividades habituales la danza –posiblemente debido a la contribución de las mujeres de Educación Física– y el fútbol, que obtiene una frecuencia habitual –y ello se deba posiblemente a la aportación de los hombres de esta especialidad–. Este grupo incorpora también en esta categoría de habitual las actividades de atletismo y baloncesto.
- Existe cierta identificación en los dos grupos respecto a la frecuencia de práctica ocasional en las actividades de hockey, esquí, tenis, natación, voleibol y balonmano. Como se puede comprobar también, la natación, tanto en número de practicantes como en frecuencia de práctica, obtiene unos resultados muy similares en los grupos de Educación Física y Otras especialidades.

En resumen, respecto a las actividades que se practican y la frecuencia de su práctica recalcar que no existe una relación directa entre el volumen de practicantes en una actividad y la dedicación o frecuencia con la que esta actividad es practicada.

El grupo de Educación Física mantiene una mayor participación en todas las actividades a excepción de la gimnasia, donde se encuentra igualado con el grupo de Otras especialidades. Igualmente, el espectro de actividades que configuran sus hábitos de práctica es más amplio en los estudiantes de Educación Física, aunque, si tenemos en cuenta la diversidad cultural de las Comunidades que se encuentran incorporadas en este estudio y la especial motivación de este alumnado, el que sólo en siete actividades la mitad o más de sus practicantes las lleven a cabo de manera habitual o frecuente puede ser leído, desde otra perspectiva, como muy reducido.

Las diferencias significativas por actividades entre el grupo de Educación Física y el grupo de Otras especialidades las encontramos en el baloncesto, jogging, fútbol y atletismo, y con un menor nivel de significación en la natación y el balonmano. En todos los casos, el grupo de Educación Física practica más estas actividades y lo hace de manera más habitual que el grupo de Otras especialidades.

El grupo de Otras especialidades no se identifica particularmente con ninguna actividad, ni por volumen de practicantes ni por la frecuencia de su práctica. Únicamente puede observarse una ligera tendencia en la actividad de tenis, que no llega a ser significativa, a ser más frecuentemente practicada por estos estudiantes que por los estudiantes de Educación Física. En este grupo se hace patente la ausencia de hábitos de ejercicio físico estables y de adherencia al ejercicio físico.

4.3. Los motivos por los que se practica algún tipo de actividad física

Estos motivos enlazan directamente con los intereses de la persona y con la obtención de propósitos muy diversos. Actualmente, la oferta y la posibilidad de acceso a diferentes formas de practicar ejercicio físico permiten que estos propósitos se dirijan, desde la mera satisfacción personal al hacer algo que nos gusta o nos divierte, hasta la consecución de efectos relacionados con la salud, pasando por propósitos variados como la mejora de la apariencia física, aspectos de socialización, catárticos o profesionales.

Por otro lado, un conjunto amplio de esta muestra ha catalogado la práctica de actividades físicas que realiza como de "insuficiente". Al igual que existen motivos para practicar actividades físicas, existen otros que impiden que esta práctica sea llevada a cabo en el grado que deseamos. En este sentido, resulta importante delimitar cuáles son los intereses en relación con la actividad física entre la población joven actual que además ha optado por unos estudios vinculados a la educación, y particularmente con aquella educación centrada en el cuerpo a través del movimiento corporal y de la actividad física.

Por último, dentro de las motivaciones hacia la actividad física, e intentando establecer una correspondencia precisamente con las actitudes creadas a partir de la Educación Física escolar recibida, interesa comprobar el impacto que esta materia ha tenido en una posterior vinculación de los estudiantes con hábitos de ejercicio físico.

Los motivos principales por los que se practica algún tipo de actividad física se destacan claramente en los resultados obtenidos en el conjunto de la muestra, si bien de los dos motivos solicitados como más importantes la primera elección es mucho menos dispersa que la segunda. Los gráficos 7 y 8 permiten observar que la muestra selecciona "porque me gusta" y por "estar en forma" como los motivos más importantes en la primera elección y se repiten ambos en la segunda elección. La "diversión" aparece como motivo en tercer lugar y el resto de motivos se dispersa, pudiéndose destacar entre ellos "el mejorar mi apariencia física" en la segunda elección.

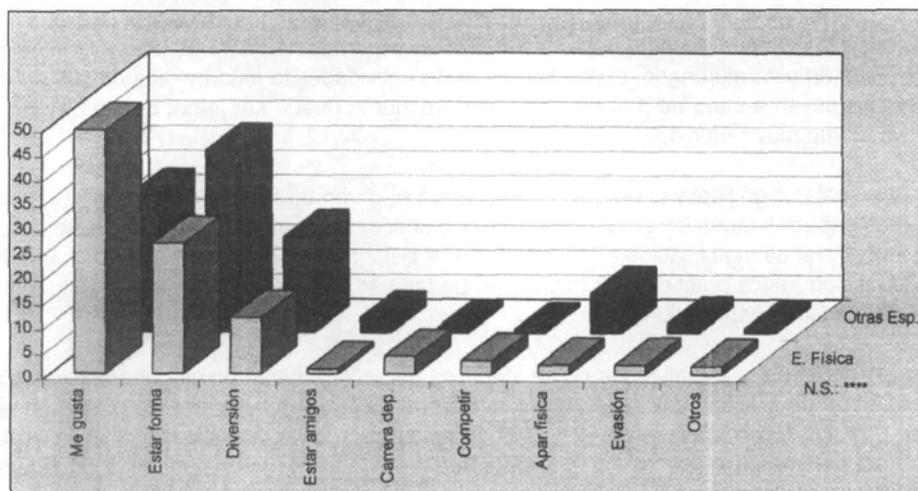


Gráfico 7.- Motivos por los que se practica actividad física (1ª opción).

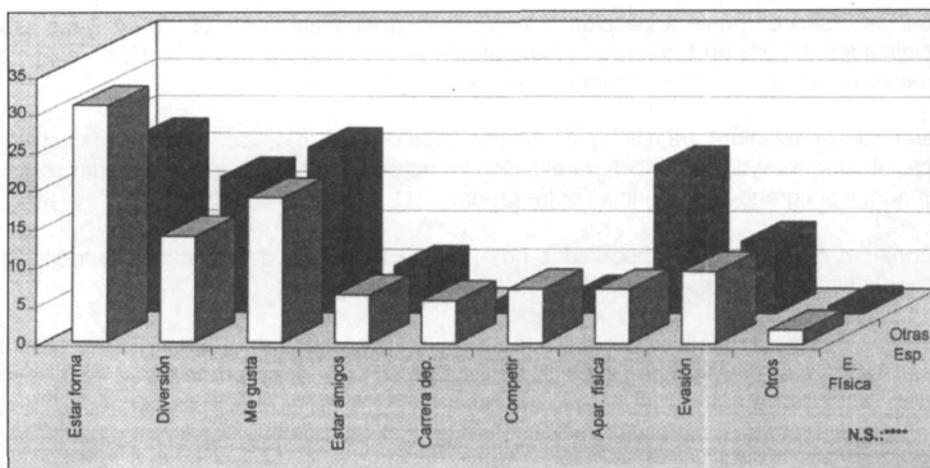


Gráfico 8.- Motivos por los que se practica actividad física (2ª opción).

Estos motivos, en su conjunto, presentan no obstante diferencias significativas entre los grupos estudiados, aunque en ciertos casos también existen algunas similitudes. El análisis de los diferentes grupos se puede centrar en lo siguiente:

Las similitudes entre el grupo de Educación Física y el de Otras especialidades [gráfico 7] se encuentran en los dos primeros motivos que, aunque invertidos, resultan en los primeros lugares de la jerarquización para ambos grupos. En cada grupo, los motivos principales por los que se practica actividad física son "estar en forma" y "me gusta". Sin embargo, aunque éstos sean los dos primeros motivos las diferencias se producen en el orden de los mismos, que se invierte, y el grupo de Educación Física dirige más sus respuestas al componente de afición, ya que "me gusta" obtiene el primer lugar con un elevado número de elecciones (49,3%) y el "estar en forma" aparece en segunda posición (26,4%). A la inversa, en el grupo de Otras especialidades se prefiere "estar en forma" en primer lugar (36,9%) seguido de "me gusta" en segundo lugar (27,6%).

Las diferencias entre los estudiantes de Educación Física y de Otras especialidades [gráfico 7 y 8] más resaltadas son las siguientes:

- El grupo de **Educación Física** valora más que el grupo de Otras especialidades "hacer carrera deportiva" (3,6% de Educación Física y 1,1% de Otras especialidades en primera elección y 5,5% de Educación Física frente a 0,7% de Otras especialidades en segunda elección) y "porque me gusta competir" (2,8% de Educación Física y 0,7% de Otras especialidades en primera elección y 7,0% de Educación Física frente a 2,3% de Otras especialidades en segunda elección).
- El grupo de **Otras especialidades**, por su parte, valora más que el grupo de Educación Física "por diversión" (19,4% de Otras especialidades y 11,4% de Educación Física en primera elección y 17,5% de Otras especialidades frente al 13,7% de Educación Física en segunda elección), "estar con amigos" (3,1% de Otras especialidades y 1% de Edu-

cación Física en primera elección) y “mejorar mi apariencia física” (8,2% de Otras especialidades y 1,9% de Educación Física en primera elección y 19,1% de Otras especialidades frente al 7,0% de Educación Física en segunda elección).

El aspecto de “evasión”, tradicionalmente vinculado como uno de los valores de la actividad física, obtiene muy bajos índices de elección como primera opción, incrementándose en la segunda, y sin grandes diferencias entre grupos.

El conjunto de diferencias observadas nos permite identificar determinadas tendencias y extraer la siguiente síntesis:

- Los dos primeros motivos por los que se realiza algún tipo de actividad física resultan ser, tanto para el grupo de Educación Física como para el grupo de Otras especialidades, por “estar en forma” y “porque me gusta”. Como tercer motivo se perfila “por diversión”, y el resto de los motivos se encuentra muy alejado de los anteriores.
- El grupo de Educación Física, respecto al grupo de Otras especialidades, selecciona más los motivos de acción (“me gusta”), los profesionales (“por hacer carrera deportiva”) y los de competición (“me gusta competir”). El grupo de Otras especialidades se diferencia del de Educación Física en que opta en mayor grado por el motivo de “mejorar mi apariencia física”. Ambos grupos, Educación Física y Otras especialidades, presentan similares índices de elección en el motivo de “estar en forma” y “evasión”, y, aunque son motivos compartidos, se observa una mayor inclinación en el grupo de Otras especialidades hacia los motivos de “diversión” y “estar con amigos”.

Sin embargo, recordemos que existía un elevado número de estudiantes (52,8% del grupo de Educación Física y 81,1% del grupo de Otras especialidades) que calificaba su práctica de actividad física de “insuficiente”. Para estos estudiantes **los motivos por los que la práctica de actividad física no se realiza más frecuentemente** han quedado también claramente definidos.

En general, la “falta de tiempo libre” y la “falta de instalaciones” son los motivos más aducidos. Le siguen la “falta de afición” y, menos destacados, la “falta de medios económicos”, de “formación” y de “información”. En último lugar la “falta de ayuda institucional”. A pesar de esta tónica general, en los motivos elegidos existen diferencias significativas por especialidad de estudios.

Las diferencias y similitudes entre los grupos de Educación Física y de Otras especialidades se pueden apreciar en el gráfico 9. La similitud principal se encuentra al coincidir en la causa que ocupa el primer lugar para no practicar actividades físicas más frecuentemente. Esta causa es, claramente diferenciada de las restantes, la “falta de tiempo libre”. Las diferencias principales son las siguientes:

El grupo de Educación Física mantiene los dos motivos de “falta de tiempo libre” (69.7%) y “falta de instalaciones” (15,2%) en los dos primeros y destacados lugares de la jerarquización de motivos. En segundo término, y bastante alejados de los anteriores, los estudiantes de Educación Física se pronuncian por la “falta de medios económicos”, seguido de la “falta de información” y de la “falta de ayuda institucional”. La “falta de afición” y la “falta de

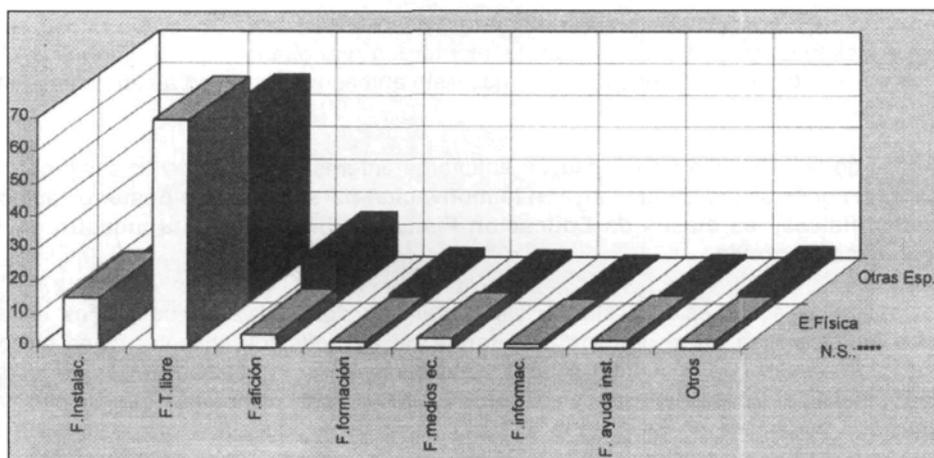


Gráfico 9.- Motivos por los que no se practica actividad física más frecuentemente (1ª opción).

formación” son los motivos menos estimados entre los estudiantes de Educación Física como causas que impidan o dificulten practicar más frecuentemente actividades físicas.

En el **grupo de Otras especialidades**, se coincide también en que la falta de tiempo libre es el motivo principal (65,4%), pero considera la “falta de afición” como segundo motivo (13,9%). Para este grupo el tercer motivo que dificulta la práctica más frecuente de actividades físicas. es la “falta de Instalaciones adecuadas (10,8%). En segundo término, y a bastante distancia de los anteriores, los estudiantes de Otras especialidades identifican el cuarto motivo con la “falta de formación” (2,8% en primera elección) y en quinto lugar la falta de medios económicos” (2,1%). Por último, los estudiantes de Otras especialidades consideran que los motivos que menos influyen para que su práctica de actividades físicas sea poco frecuente son los de “falta de información” (0,7%) y “falta de ayuda institucional” (0,9%).

Este conjunto de diferencias nos permite identificar ciertas tendencias entre los diferentes grupos, extrayendo al mismo tiempo la siguiente síntesis:

- Un primer análisis permite observar que la especialidad a la que se pertenece diferencia significativamente los motivos por los que no se practica actividad física más frecuentemente. En el conjunto de causas, el grupo de estudiantes de Educación Física se inclina más que el grupo de Otras especialidades por la “falta de instalaciones adecuadas”, la “falta de información” y la “falta de ayuda institucional” y el grupo de Otras especialidades, por su parte, acusa más que el grupo de Educación Física la “falta de afición” y la “falta de formación” como motivos para no practicar más frecuentemente actividad física.
- Ambos grupos, Educación Física y Otras especialidades, comparten en porcentajes similares los motivos de “falta de tiempo libre” y “falta de medios económicos”. Si bien la “falta de información” es un motivo compartido para ambos grupos, puede encontrarse una mayor inclinación en el grupo de Educación Física a considerarla como causa por la

que no se practica más frecuentemente actividad física, hecho este que puede estar relacionado con la mayor demanda de información que puede requerir la práctica más frecuente y diversificada que como hemos visto anteriormente llevan a cabo estos estudiantes.

Además de la detección de las causas anteriores, interesa especialmente comprobar la **incidencia** que hubiera podido tener **en la motivación para la práctica posterior de actividades físicas, las clases de Educación Física recibidas por esta muestra en su escolarización previa.**

Los resultados sobre esta cuestión y las diferencias significativas entre grupos encontradas se presentan en el gráfico 10. A través de él, podemos observar cómo el conjunto de la muestra se encuentra situado principalmente en la estimación de que dichas clases ha influido positivamente "algo" (40,1%). Es curioso comprobar que un relativamente alto porcentaje de la muestra (23,6%), teniendo en cuenta que la valoración es negativa, percibe que estas clases han influido de manera "nada" positiva. Sólo un escaso número (11,7%) estima que dichas clases influyeron positivamente "mucho" en su práctica posterior y resultan ser una cuarta parte (24,6%) los estudiantes que opinan que han influido "bastante".

Como era de esperar, las diferencias encontradas entre los grupos de estudio obtienen un nivel de significación muy alto. Las más acusadas se centran en lo siguiente:

El grupo de Educación Física supera ampliamente al grupo de Otras especialidades en la consideración de "mucho" (16,2% de los estudiantes de Educación Física y 6,5% de los estudiantes de Otras especialidades). La influencia positiva de estas clases ha sido "bastante" o "mucho" para el 40,9% de los estudiantes de este grupo.

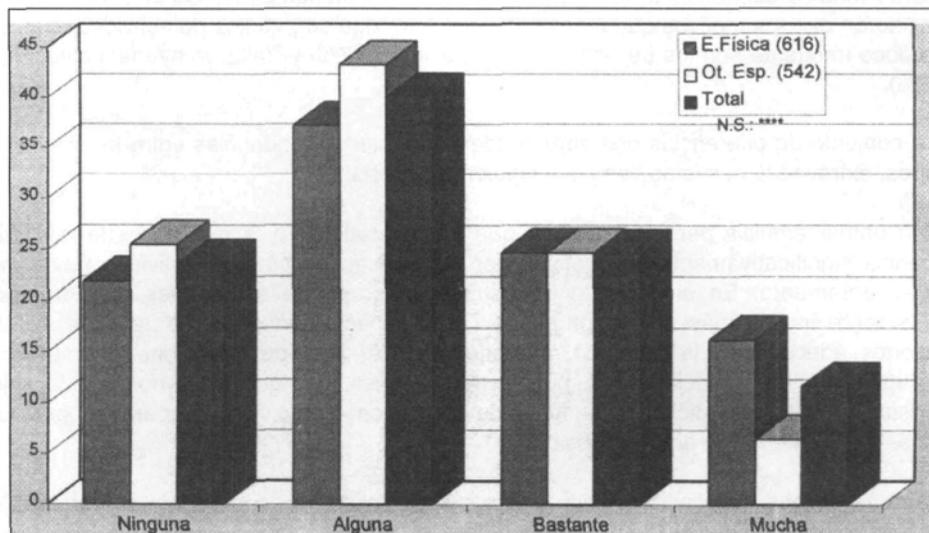


Gráfico 10.- Influencia positiva de la educación física escolar recibida en su práctica posterior.

El grupo de Otras especialidades supera al grupo de Educación Física en la consideración de "nada" (25,5% de estudiantes de Otras Especialidades y 21,9% de estudiantes de Educación Física) y "algo" (43,4% de estudiantes de Otras especialidades y 37,2% de estudiantes de Educación Física). La influencia positiva de estas clases ha sido "bastante" o "mucho" para el 31,2% de los sujetos de Otras especialidades.

Ambos grupos, sin embargo, coinciden cuando una cuarta parte de sus estudiantes (24,7%) estiman como "bastante" la influencia positiva que han tenido estas clases para su práctica posterior.

La síntesis final puede dirigirse a resaltar que, en ambos grupos la mayor frecuencia se localiza en la respuesta de que las clases de Educación Física han influido positivamente "algo" en su práctica posterior lo que parece una valoración claramente insuficiente y que denota un escaso impacto de la asignatura en la creación y/o consolidación de hábitos de práctica de ejercicio físico. Por grupos de estudio, en el que más se aprecia esta influencia es en el grupo de Educación Física. Estos resultados pueden tener una lectura inversa, en cuyo caso quienes menos influencia positiva han recibido han sido los estudiantes del grupo de Otras especialidades.

Sin embargo, un dato preocupante son los altos niveles de respuesta. en ambos grupos, cuando consideran que no ha existido esta influencia positiva. Si compartimos la premisa de que uno de los propósitos fundamentales de la Educación Física escolar sería el de, a través de la motivación crear hábitos saludables de práctica de ejercicio físico, estaríamos actualmente fracasando. Las causas de este fracaso deberían ser analizadas a fondo, ya que en nuestra muestra es muy elevado el total de los casos (63,7%) en los que esta influencia positiva ha resultado ser "ninguna" o "alguna".

La otra lectura posible y más optimista es la de que, aunque esta influencia positiva no haya existido para algo más de una quinta parte de los estudiantes de Educación Física (21,9%), estos estudiantes hayan decidido cursar estudios vinculados a la Educación Física, lo que puede significar que la motivación existe, aún sin la colaboración de la asignatura recibida. Siendo por otro lado escaso los estudiantes de este mismo grupo que opinan que la influencia ha sido "mucho" (16,2%), lo que cabe preguntarse finalmente es sobre la existencia de incidencia real de las clases de Educación Física, haya sido ésta positiva o negativa, en la práctica posterior de actividad física.

Los resultados no confirman con claridad la hipótesis de que en el grupo de Educación Física la influencia de las clases de Educación Física recibidas en la escolarización obligatoria haya favorecido en estos estudiantes hábitos de práctica posterior de actividades físicas, a pesar de que estos hábitos parece que existen, aunque no profundamente arraigados, ya que hemos visto en el apartado anterior como este grupo se sitúa mayoritariamente en una práctica de tipo frecuente (dos o tres veces por semana).

5. CONCLUSIONES FINALES

Principalmente, y con carácter general, hemos de concluir que la práctica de actividades físico-deportivas es diferenciada según la especialidad de estudios. *Esta diferenciación se*

refiere tanto al tipo de práctica como al volumen de practicantes o a las actividades practicadas, y siempre se decanta a favor de los sujetos que conforman la especialidad de Educación Física.

Por lo tanto, podemos estimar que el conjunto de la muestra de este estudio, y particularmente los estudiantes de Educación Física, supera muy ampliamente los porcentajes habituales de practicantes de actividades físico-deportivas que se dan en la población general (García Ferrando, 1991; Vázquez, 1993), incluso en la misma franja de edad (García Ferrando, 1993), aunque resultan similares a los resultados obtenidos en otros estudios, que aunque de ámbito más particular, se centran igualmente en una población de estudiantes de la especialidad de Educación Física (López y col., 1994; Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 1996).

Paralelamente, los no practicantes también son significativamente menos, que en la población general aunque estos no practicantes mantienen la tendencia habitual de ser principalmente los estudiantes de Otras especialidades frente a los estudiantes de Educación Física. También los estudiantes de la Especialidad de Educación Física realizan mayor cantidad de práctica, tanto en número de practicantes como en frecuencia de la misma, llegando a la conclusión de que la práctica de actividad física se encuentra incorporada como hábito en los estudiantes de Educación Física, no así en los estudiantes de Otras especialidades, aunque debería incrementarse.

Se ha comprobado también el hecho de que las actividades más practicadas y las más frecuentemente practicadas no guardan una directa relación entre sí. Eran esperados y coherentes los resultados obtenidos en esta muestra que diferencian claramente al grupo de Educación Física del grupo de Otras especialidades, tanto en el volumen global de practicantes de cada actividad como en la frecuencia de práctica de las distintas actividades, favorable siempre y con marcadas diferencias al primero. Aunque las actividades más practicadas por los estudiantes resultan ser las tradicionales de práctica deportiva y corroboradas en otros trabajos (López y col., 1994), es de resaltar sin embargo que, si tomamos como umbral una frecuencia de práctica de actividad física de dos o más veces a la semana, los practicantes habituales se dispersan entre las diferentes actividades. Así, los mayores valores de práctica en las distintas actividades son los de una frecuencia ocasional y son también escasas las actividades que obtienen porcentajes medios de practicantes asiduos (dos o más veces por semana), destacando entre ellas y en el grupo de Educación Física la gimnasia, el atletismo, la danza y el ciclismo como las que presentan una mejor relación volumen de practicantes-frecuencia de práctica y por delante de actividades tan populares como el fútbol, el baloncesto o el jogging.

Se han encontrado diferencias significativas entre ambos grupos tanto en los motivos que llevan a practicar algún tipo de actividad física como en los motivos por los que esta práctica no es más frecuente. También es diferente para estos grupos la influencia positiva que han ejercido las clases de Educación Física recibidas en su escolarización previa sobre su práctica posterior de actividades físico-deportivas.

Los resultados que se han presentado en las páginas anteriores son coherentes en principio con la mayor motivación hacia la práctica del ejercicio físico y con la orientación profesional derivada de la elección de estudios. *Compartiendo ambos grupos la prioridad en el*

componente de forma física-salud ("estar en forma") y en el componente de afición ("me gusta"), los estudiantes de Educación Física se encuentran más interesados por los aspectos hedonísticos, más vinculados a las sensaciones y vivencias personales, y los estudiantes de Otras especialidades a los aspectos lúdicos, de diversión, como una mejor manera de invertir el tiempo libre. Es natural que, aunque no en lugares preferentes, se manifieste el interés de los estudiantes de Educación Física por practicar actividades físicas con unos propósitos deportivo-profesionales o por el aliciente de la competición, mientras que entre los estudiantes de Otras especialidades la actividad física se presenta como un medio de lograr una buena apariencia corporal, acercándose más a los modelos sociales actuales sobre estética corporal, aspecto éste que prácticamente no presenta interés en el grupo de Educación Física.

Los motivos por los que esta práctica de actividades físicas no se realiza más frecuentemente resulta ser principal y destacadamente, y para los dos grupos de estudio, la "falta de tiempo libre" Sin embargo los estudiantes de Educación Física tienden más a considerar como otras causas la "falta de instalaciones adecuadas" la "falta de ayuda institucional" y la "falta de información" y en el grupo de Otras especialidades se aprecian más los motivos de "falta de afición" y "falta de formación".

Ambas inclinaciones tienen sentido si se piensa que el grupo de Educación Física, con un espectro de práctica de actividades físico-deportivas más amplio y diversificado, puede demandar en mayor medida la necesidad y accesibilidad de las instalaciones deportivas, así como mayor información, facilidades y ayudas de la administración y las instituciones para el desarrollo de esta práctica. Por el contrario, los estudiantes de Otras especialidades, con una práctica más ocasional y restringida, lo que más acusan como motivos para no practicar más frecuentemente está vinculado a su afición personal por el ejercicio físico y a la ausencia de formación para llevar a cabo esta práctica.

Por último, y dentro de los motivos que favorecen la práctica de actividades físico-deportivas, hemos visto cómo las clases de Educación Física recibidas en su escolarización previa a los estudios de Magisterio parece que no han influido todo lo que sería deseable, en general, en su práctica posterior de actividades físico-deportivas. Esta circunstancia se desprende asimismo del trabajo de García Ferrando (1993:81-85) sobre la población joven de 15 a 29 años de edad, que refleja cómo en la mayoría de los casos (67%), las clases de Educación Física no sirvieron para introducir a los jóvenes en la práctica deportiva y que la influencia del profesorado de Educación Física como animadores para que los jóvenes hicieran deporte se encuentra poco desarrollada, afirmando que no existe una relación lineal entre la experiencia que han tenido los jóvenes con las clases de Educación Física y la posterior relación con la práctica deportiva.

En este estudio, se ha podido comprobar también que, *cuando ha existido esta influencia, se acusa significativamente más en el grupo de Educación Física frente al grupo de Otras especialidades, aunque en este caso, y con mayor motivo por ser un grupo de estudiantes de Educación Física, dicha influencia continúa pareciendo en términos globales escasa. Hay que considerar que de este trabajo no puede delimitarse con claridad el impacto que haya podido tener la propia motivación personal hacia el ejercicio físico en la percepción que los estudiantes tienen sobre la influencia de las clases de Educación Física, aunque se coincide con los resultados del estudio de Mendoza, Sagrera y Batista (1994) cuando com-*

probaron que existe una correlación en la población escolar entre la mayor práctica de actividades físicas fuera del colegio y la mayor satisfacción por las clases de Educación Física. En este trabajo se observa cómo el grupo que realiza mayor cantidad y frecuencia de práctica de actividad física es el grupo que dice haber sido influido más positivamente por las clases de Educación Física. En este sentido, ya ha sido analizado (Sánchez, 1996) cómo la práctica regular del ejercicio físico tiene una influencia positiva significativa sobre la valoración que tanto alumnos de E.E.M.M. como el futuro profesorado de Educación Física otorgan al significado de la Educación Física y el Deporte. De esta forma, establecer dónde se inicia la atribución motivacional en los estudiantes es tarea compleja, que perfila sin embargo un campo de estudio interesante, ya que, paralelamente, la influencia del docente constituye otra variable, poniéndose de manifiesto que tanto la afición por la actividad físico-deportiva (Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 1996; Sánchez y col., 1996) como la figura del profesor o profesora de Educación Física (Sánchez y col., 1996) son algunos de los aspectos principales, aunque no los únicos, que influyen para que los estudiantes decidan cursar la especialidad de Educación Física y vincularse a este ámbito, con una orientación educativa, de una manera profesional.

6. BIBLIOGRAFÍA

- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1995): *Anuario de estadística universitaria 1993/1994*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- DISHMAN, R. y DUNN, A. (1988): Exercise adherence in children and youth: Implications for adulthood, en R. DISHMAN (Eds), *Exercise adherence: its impact in public health*, Human Kinetics, Champaign Ill., 155-200.
- DURAN, J. (1995): Análisis evolutivo del deporte en la sociedad española (1975 -1990): hacia una creciente complejidad y heterogeneidad deportiva, *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 2, 1, 15-24.
- GARCÍA DE LEÓN, M. A. y GARCÍA DE CORTAZAR, M. L. (1992): Universidades y universitarios (1970 -1990), *Revista de Educación*, número extraordinario 1992, 89-107.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1991): *Los españoles y el deporte (1980-1990)*. Un análisis sociológico, Ministerio de Educación y Ciencia - Consejo Superior de Deportes, Madrid.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1993): *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*, Ministerio de Asuntos Sociales - Instituto de la Juventud, Madrid.
- HEINEMANN, K. (1991): Tendencias de la investigación social aplicada al deporte, en *Políticas deportivas e investigación social*, Gobierno de Navarra, Pamplona, 5-41.
- INSTITUTO DE LA JUVENTUD (1989): *Informe Juventud en España 1988*, ZARRAGA, J.L. (Dir.), Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid.
- KANNAS, L. (1993): La actividad física y el modo de vida saludable entre los jóvenes europeos: implicaciones para la Educación Física y la promoción de la salud, en *Actas del Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Universidad de Granada. Granada.
- LÓPEZ, J. M. y col. (1994): Perfil personal de los alumnos aspirantes a maestro especialista en Educación Física, de las cuatro primeras promociones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Sección Magisterio de la Univ. de Jaén, en *Didáctica de la Educación Física Diseños curriculares en Primaria*, Ponencias y Comunicaciones del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio, Universidad de Sevilla, Wanceulen, Sevilla, 217-220.
- LÓPEZ, J.M.; PÉREZ, G. y ZAGALAZ, M. L. (1996): Opinión de los estudiantes de Magisterio de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén, en torno al

- concepto de Educación Física, en *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*, Universidad de Alcalá. Guadalajara. 233-240.
- MENDOZA, R. y SAGRERA, M. R. (1993): El sedentarismo en las escolares españolas: 1986 -1990, en *Actas del Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, Universidad de Granada, Granada.
- MENDOZA, R.; SAGRERA, M. R. y BATISTA, J.M. (1994): *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud* (1986 - 1990), Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.), Madrid .
- MORALES, J.F.; REBOLLOSO, E. y MOYA, M. (1996): Actitudes, en J.F. MORALES y cols., *Psicología Social*, McGraw Hill, Madrid, 495-524.
- MORENO, J. A.; RODRÍGUEZ, P. L. y GUTIÉRREZ, M. (1996): La especialidad de Educación Física: su valoración a través del alumnado, en *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*, Universidad de Alcalá, Guadalajara, 481-493.
- PERALTA, P.; IZQUIERDO, J. y PRIETO, L. (1994): El alumno de la Especialidad de Educación Física en Magisterio, en *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*, Ponencias y Comunicaciones del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio, Universidad de Sevilla. Wanceulen, Sevilla, 253-256.
- RAMOS, R. (1990): *Cronos dividido: uso del tiempo y desigualdades entre mujeres y hombres en España*, Ministerio de Asuntos Sociales - Instituto de la Mujer, Madrid.
- RONIS, D.L.; YATES, J.F. y KIRSCHT, J.P. (1989): Attitudes, decisions and habits as determinants of repeated behavior, en S.R. PRATIKANIS; S.J. BRECKLER y A.G. GREENWALD (eds.), *Attitude structure and function*, L Erlbaum, Hillsdale, 213-239.
- SANCHEZ BAÑUELOS, F. (1996): *La actividad física orientada hacia la salud*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS y col. (1996): La enseñanza recibida en Educación Física en el B.U.P. como elemento de reflexión para la formación de formadores en el ámbito de la Educación Física, en *Educación Física y práctica docente, Investigaciones en Ciencias del Deporte*, 10, Ministerio de Educación y Cultura - Consejo Superior de Deportes, Madrid, 23-52.
- STEPHENS, T.; JACOBS, D.R. y WHITE, C.C. (1985): A descriptive epidemiology of leisure-time physical activity. *Public health Reports*, 100 (2), 147-158.
- VÁZQUEZ, B. (1993): *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas*, Ministerio de Asuntos Sociales - Instituto de la Mujer, Madrid.
- ZAGALAZ, M. L. y col. (1996): Factores que inciden en el abandono de la práctica de la actividad física al finalizar la E.G.B., en *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*, Universidad de Alcalá, Guadalajara, 411-419.

TENDENCIAS Y CONTRADICCIONES ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y LA REALIDAD ESCOLAR

Romero Granados, S.

Dirección para correspondencia:

Santiago Romero Granados
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
Avda. Ciudad Jardín, 20/22
41005 Sevilla
Tel.: 95/455 17 00
Fax: 95/455 17 02



Santiago Romero Granados. C.E.U. de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciado en Educación Física, Maestro de Primera Enseñanza, Doctor en Ciencias de la Educación, Entrenador Internacional de Voleibol. Experiencia Docente EGB, BUP y Universidad de Sevilla desde 1970. Ha sido director del departamento de "Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y Secretario de la E.U. de Magisterio. Responsable del grupo de investigación "Educación Física, Salud y Deporte". Responsable de programas de doctorado y profesor de cursos de doctorado. Autor de cuatro libros y numerosos artículos en revistas de ciencias de la Educación y Educación Física.

Resumen: La formación inicial del docente es un tema que plantea numerosas dificultades, mucho más cuando se trata de la Educación Física.

La formación de los Maestros especialistas en E.F. debe estar orientada hacia su futuro profesional, es decir, hacia los contenidos relativos a las edades comprendidas entre los seis y los doce años, por lo que sus enseñanzas han de estar conectadas con la realidad escolar.

En España se garantiza, a través de las directrices generales propias de los Planes de Estudio, una formación común en todo el país, dejando, sin embargo, plena autonomía a las Universidades para que establezcan el resto de materias obligatorias y optativas de sus propios Planes.

En el presente artículo se han analizado cuarenta y dos Planes de Estudio, comparando los contenidos de sus materias (troncales, obligatorias y optativas) con el Diseño Curricular del área de E.F. en Primaria, con objeto de observar la conexión entre la formación que reciben los estudiantes y su futuro profesional, así como la diversidad conceptual de las distintas asignaturas implantadas por las distintas Universidades.

Igualmente, se hace una reflexión sobre la contradicción existente entre la teoría de las metodologías a utilizar en la formación inicial de nuestros alumnos (interpretativa, reflexiva, crítica, etc.) y las condiciones que se les exigen para ser Maestros especialistas en E.F. en las Oposiciones, donde prima el producto, es decir, las marcas y la memorización de un temario.

Palabras claves: Maestro, Educación Física, Currículum, Planes de Estudio E.F., Primaria, Universidades.

Abstract: The initial formation of the educator is a topic that it involves numerous difficulties, much more when it is the Physical Education.

The formation of the specialist Teachers in Physical Education must be guided toward their professional future, that is to say, toward the relative contents to the ages between the six and the twelve years old, for what their teachings must be connected with the school reality.

In Spain it is guaranteed, through the general guidelines of the Plans of Study, a common formation in the whole country, however, it leaves full autonomy to the Universities so that they establish the rest of obligatory and optional matters of their own Plans.

In this article forty two Plans of Study have been analyzed, comparing the contents of their subjects (basic, obligatory and optional) with the Curricular Design of the area of Physical

Education in Primary, with object of observing the connection among the formation that the student receive and their professional future, as well as the conceptual diversity of the different subjects implanted by the different Universities.

Equally, a reflection is made on the existent contradiction among the theory of the methodologies to use in the initial formation of our students (interpretive, reflexive, critic, etc.) and the conditions that are demanded to be specialist Teachers in Physical Education in the Oppositions, where the product prevails, that is to say, the marks and the memorization of a group of themes.

Key Words: Teacher, Physical Education, Curriculum, Plans of Study Physical Education, Primary, Universities.

1. INTRODUCCIÓN

Si la formación inicial del docente es un tema que plantea, en general, numerosas dificultades, éstas se incrementan cuando estudiamos el campo de la Educación Física.

La formación de profesores Maestros especialistas en E.F. se orienta hacia una profesión que, aunque permeable, es esencialmente específica. Los Maestros especialistas en Educación Física no tienen que ser unos "minilicenciados en Educación Física" o tener como objetivo, en la mayoría de los casos, la continuidad de los estudios, como consecuencia fundamentalmente de la falta de trabajo; han de ser Maestros en el concepto más amplio de la palabra, pero a su vez han de ser expertos en todo aquello que implique movimiento, deporte, actividades de ocio recreación, etc. en el período infantil de los 6 a los 12 años. Por lo tanto, debe existir coherencia entre los modelos de profesores y los modelos de formación.

Cuando hoy se habla de tendencias o concepciones de la formación del profesorado suele aproximarse a los paradigmas de la educación y de la investigación educativa. Autores como Pérez Gómez (1992) se refieren a dos grandes enfoques, positivista e interpretativo; otros como Benedito (1988) o De la Torre (1993) consideran además una aproximación crítica; otros, por su parte, incluso describen la investigación-acción en términos de paradigmas emergentes.

En líneas generales, la orientación **positivista**, fundamentalmente cuantitativa, es reflejo de los modelos de proceso-producto. También se pueden situar dentro de esta corriente los modelos medicionales por su carácter técnico, aunque utilizan metodologías cualitativas.

Por su parte, la orientación **naturalista** -cualitativa, interpretativa o hermenéutica- se sitúa encauzada hacia los modelos ecológicos y los enfoques del pensamiento del profesor interesado por los contenidos, teorías, creencias, etc. de esta ideología sobre la enseñanza, la escuela y la sociedad.

Finalmente, la orientación **crítica** o reconstruccionista, derivada de la teoría crítica, añade componentes ideológicos a la orientación cualitativa.

Todas estas orientaciones se dan a lo largo de la formación inicial del Maestro Especialista de Educación Física como un modelo integrador, pero para obtener la condición de Maestro Especialista en Educación Física en ejercicio todavía prima el modelo positivista, de ahí la contradicción entre la formación inicial en las Facultades de Ciencias de la Educación o Escuelas de Magisterio y el ingreso en el Cuerpo de Maestros.

2. LA FORMACIÓN INICIAL DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS MAESTROS ESPECIALISTAS

La L.O.G.S.E. (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990) es la tercera ley orgánica que desarrolla la Constitución Española en materia de Educación. La L.R.U. (Ley de Reforma Universitaria, 1983) y la L.O.D.E. (Ley Orgánica del Derecho a la Educación,

1985) habían ido sustituyendo a la Ley General de 1970 en la regulación de los diversos aspectos del nivel universitario y de los centros docentes.

Por tal motivo, la formación de los Maestros en España está sufriendo una transformación en los últimos tiempos para adecuarse a la L.O.G.S.E., por lo que se están revisando las titulaciones universitarias con objeto de homologarlas con los títulos de otros países europeos y se está produciendo la descentralización de las autonomías.

El Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto (B.O.E. de 11 de octubre), estableció el Título Universitario Oficial de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio. Este Decreto estableció un período de tres años para que todas las Universidades desarrollaran, a través de las comisiones establecidas oficialmente, el resto de materias obligatorias, optativas y de libre configuración.

Los contenidos de los planes de estudio tendrán presente que los maestros:

- Deberán ser generalistas con competencias en todas las áreas de los respectivos niveles.
- Estarán preparados para enseñar no sólo conceptos referidos a los contenidos de las áreas sino también procedimientos y actitudes.
- Deberán conocer la metodología adecuada a las enseñanzas en estas edades.
- Estarán preparados para recibir a alumnos de integración.
- Deberán saber evaluar y estar preparados para realizar tareas de tutoría y orientación.
- Los maestros especialistas en Educación Musical, Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Especial y Audición y Lenguaje deberán estar preparados para ser profesores de apoyo de los maestros generalistas en relación con sus respectivas especialidades.

El concepto de permeabilidad ha condicionado casi todos los planes del país, llegando a formaciones muy distintas en la formación inicial de los Maestros, tratándose más del reparto de unos créditos que el de buscar una buena formación de profesionales.

Del estudio llevado a cabo sobre 42 planes del Título de Maestro de Educación Física aparecidos en B.O.E., obtenemos una idea general de las materias, contenidos, intereses predominantes, cantidad de carga docente y tendencias en la formación inicial del Maestro en esta Especialidad.

PLANES ESTUDIADOS:

| Nº | UNIVERSIDAD | E.U./FACULTAD |
|----|------------------------------|---|
| 1 | Jaume I de Castellón | Facultad de Ciencias Humanas y Sociales |
| 2 | Castilla-La Mancha | E.U. Prof. E.G.B. |
| 3 | Córdoba | E.U. Prof. E.G.B. |
| 4 | Rovira I Virgili (Tarragona) | Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología |
| 5 | Autónoma de Barcelona | Facultad Cc. Educación |
| 6 | Alicante | E.U. Prof. E.G.B. |
| 7 | Islas Baleares | Facultad de Educación |
| 8 | Autónoma de Madrid | E.U. "Santa María" de Madrid y "Ntra. Sra. Fuencisla" de Segovia |
| 9 | Complutense de Madrid | Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado |
| 10 | Oviedo | E.U. Profesorado E.G.B. |
| 11 | Oviedo | E.U. Profesorado E.G.B. "Padre Enrique de Osso" |
| 12 | Las Palmas de Gran Canarias | E.U. Profesorado E.G.B. |
| 13 | Barcelona | E.U. Profesorado E.G.B. |
| 14 | La Rioja | Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas Y Sociales |
| 15 | La Laguna (Tenerife) | E.U. Profesorado E.G.B. |
| 16 | Córdoba | E.U. Profesorado E.G.B. "Sagrado Corazón" |
| 17 | Lleida | E.U. Formación Profesorado |
| 18 | Girona | Facultad de Ciencias de la Educación |
| 19 | Valladolid | E.U. Formación Profesorado E.G.B. |
| 20 | Cádiz | E.U. Formación Profesorado E.G.B. "Josefina Pascual" |
| 21 | Cantabria | E.U. de Magisterio |
| 22 | Extremadura | E.U. Formación Profesorado E.G.B. de Cáceres |
| 23 | Extremadura | E.U. Formación Profesorado E.G.B. de Badajoz |
| 24 | Vigo | E.U. Profesorado E.G.B. de Pontevedra |
| 25 | Valencia | E.U. Profesorado E.G.B. |
| 26 | Santiago de Compostela | E.U. de Magisterio de Lugo |
| 27 | Granada | E.U. Profesorado E.G.B. de Melilla |
| 28 | Valladolid | E.U. Profesorado E.G.B. "Fray Luis De León" De Valladolid |
| 29 | Granada | E.U. Profesorado E.G.B. de Ceuta |
| 30 | León | E.U. Formación Profesorado E.G.B. |
| 31 | Islas Baleares | E.U. Profesorado E.G.B. "Alberta Giménez" |
| 32 | Zaragoza | E.U. Profesorado E.G.B. de Zaragoza |
| 33 | Zaragoza | E.U. Profesorado E.G.B. de Huesca |
| 34 | Almería | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación |
| 35 | Ramón Llull | E.U. de Formación de Maestros "Blanquerna" |
| 36 | Salamanca | E.U. del Profesorado de E.G.B. de Zamora |
| 37 | Granada | Facultad de Ciencias de la Educación |
| 38 | Málaga | Facultad de Ciencias de la Educación |
| 39 | País Vasco | E.U. Prof. E.G.B. de Vitoria |
| 40 | Murcia | Facultad de Educación |
| 41 | Jaén | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación |
| 42 | La Coruña | E.U. Prof. E.G.B. |

2.1. Materias troncales de la especialidad

La presencia de Educación Física en las troncales de la especialidad es de un 35,4%. Esta es la formación garantizada en todo el país, pues como veremos más adelante algunos planes no han conseguido presencia en obligatorias ni optativas. Así nos encontramos a maestros especialistas en Educación Física que sólo han recibido las materias que figuran como troncales de la especialidad y que son:

Aprendizaje y desarrollo motor, en el que se trata sobre el desarrollo evolutivo general del niño en relación con los procesos de maduración motora. Procesos de aprendizaje y desarrollo motor.

Bases biológicas y fisiológicas del movimiento. Elementos de Anatomía y Bio-fisiología. El desarrollo neuromotor, óseo y muscular. Trabajo físico y esfuerzo: su relación con los diferentes órganos y sistemas. Patologías.

Educación Física y su Didáctica. Bases teóricas de la Educación Física. Habilidades perceptivo-motoras y su desarrollo.

Métodos y actividades de enseñanza en educación física básica.

Teoría y práctica del acondicionamiento físico. Las cualidades físicas básicas y su evolución: resistencia, fuerza, velocidad, flexibilidad. Factores entrenables y no entrenables de las cualidades físicas básicas en los niños. Efectos del trabajo físico en relación con la salud.

Aquellos planes que no hayan conseguido materias obligatorias ni optativas en la formación del maestro especialista de Educación Física, se encontrarán que no han recibido formación sobre el juego, actividades en la naturaleza, expresión corporal, habilidades específicas, etc., contenidos éstos, fundamentales en el currículum de la Educación Primaria.

Prácticamente los únicos contenidos adquiridos del decreto de mínimos serían el bloque del cuerpo, imagen y percepción, así como algo de salud corporal tratado en la materia de teoría y práctica del acondicionamiento físico, aunque con una orientación completamente distinta.

La formación inicial específica de los que se encuentran en este caso es de 340 horas, frente a una formación global de 2.100 horas aproximadamente.

Las materias troncales de la especialidad (formación mínima y común que se garantiza en todo el país) no coincide con los contenidos del decreto de mínimos del Área de Educación Física.

La no inclusión de una materia sobre teoría y práctica del juego puede llevarnos a la conclusión de que éste es considerado como un medio en la enseñanza-aprendizaje y no como un contenido, según el decreto de mínimos.

La ausencia de la materia Expresión Corporal en las materias troncales de la especialidad y su presencia como bloque de contenidos en el decreto de mínimos, hace que éste contenido, tan importante como otros, quede sólo a las peculiaridades de centros y personas pero no a una necesidad común en todo el país.

La no presencia de las Habilidades Específicas o Iniciación Deportiva a nivel de materia troncal de especialidad está en contradicción con la presencia de éstas en el tercer ciclo de Educación Primaria.

El perfil del maestro especialista en Educación Física que en su plan de formación inicial sólo figuren las materias del Boletín Oficial del Estado es el de un profesional que sabe sobre el desarrollo evolutivo general del niño con los procesos de maduración motora, que tiene conocimientos sobre el desarrollo neuromotor, óseo y muscular, conoce la bases teóricas de la Educación Física, las habilidades perceptivas motoras, las cualidades físicas básicas, etc., pero no podrá aplicar ni enseñar a los alumnos de Primaria el Decreto de Mínimos (Diseño Curricular Base del Área de Educación Física), porque no conoce bloques de contenidos tan importantes como Expresión Corporal, Juego, Iniciación Deportiva, etc.

Los planteamientos de formación tan generales pueden hacernos perder nuestra propia naturaleza e identidad de la materia, pudiéndose llegar a una desconexión total entre la formación inicial y la propia función que tendrá que ejercer el futuro maestro especialista en Educación Física.

2.2. Materias obligatorias

Son aquellas materias libremente establecidas por cada universidad que las incluirá dentro del correspondiente plan de estudios como obligatorias para el alumno.

Son conocidas las dificultades para conseguir créditos de dichas obligatorias en todas las Universidades, pues los criterios para el reparto e implantación de las mismas han respondido más a intereses personales, grupos dominantes, contexto, etc., que a modelos de maestros en cada una de las especialidades.

Obligatorias y Optativas de los planes estudiados:

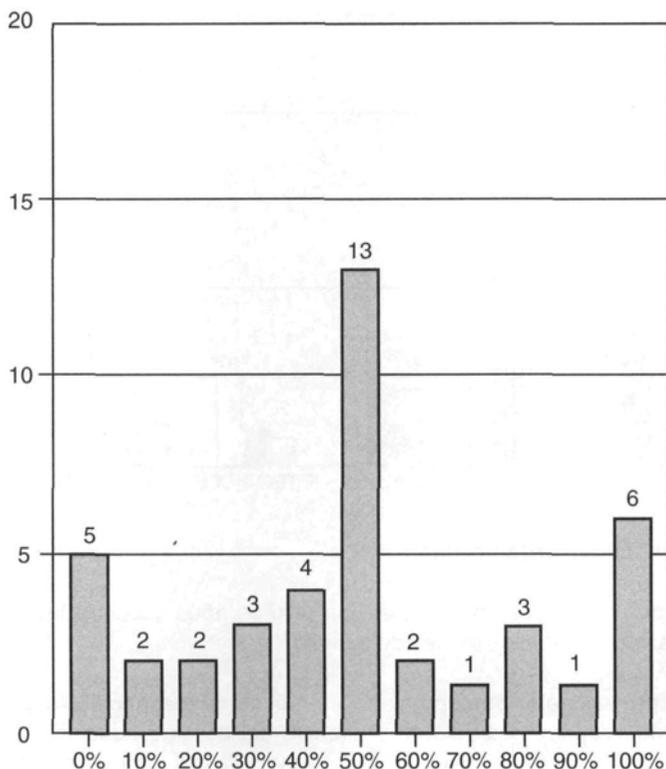
Se especifica el número de asignaturas que son de Educación Física y el porcentaje que representan en el total de obligatorias u optativas. Por ejemplo, la Universidad Jaime I de Castellón figura con dos obligatorias de Educación Física sobre un total de 8, que representa el 25%.

| <u>UNIVERSIDAD</u> | <u>OBLIGATORIAS</u> | <u>OPTATIVAS</u> |
|----------------------------------|---------------------|------------------|
| JAUME I DE CASTELLÓN | 2 (25%) | 3 (5,88%) |
| CASTILLA-LA MANCHA: | | |
| CIUDAD REAL | 4 (100%) | 5 (50%) |
| CUENCA | 4 (100%) | 5 (55,55%) |
| TOLEDO | 4 (100%) | 3 (37,5%) |
| ALBACETE | 4 (100%) | 3 (33,33%) |
| CÓRDOBA | 7 (87,5%) | 1 (20%) |
| ROVIRA I VIRGILI (TARRAGONA) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| AUTÓNOMA DE BARCELONA | 4 (44,4%) | 2 (18,18%) |
| ALICANTE | 5 (62,5%) | 0 (0%) |
| ISLAS BALEARES | 1 (14,2%) | 0 (0%) |
| AUTÓNOMA DE MADRID | 8 (100%) | 18 (12,58%) |
| COMPLUTENSE DE MADRID | 3 (37,5%) | 11 (10,57%) |
| OVIEDO | 1 (50%) | 7 (46,66%) |
| OVIEDO ("Padre Osso") | 1 (50%) | 2 (25%) |
| LAS PALMAS DE GRAN CANARIAS | 4 (80%) | 1 (3,33%) |
| BARCELONA | 1 (50%) | 1 (5,26%) |
| LA RIOJA | 5 (100%) | 3 (23,07%) |
| LA LAGUNA (TENERIFE) | 6 (54,5%) | 8 (23,52%) |
| CÓRDOBA ("Sagrado Corzón") | 1 (33,3%) | 0 (0%) |
| LLEIDA | 0 (0%) | 7 (16,66%) |
| GIRONA | 3 (42,8%) | 7 (18,91%) |
| VALLADOLID | 7 (77,7%) | 5 (26,31%) |
| CÁDIZ | 0 (0%) | 9 (39,13%) |
| CANTABRIA | 1 (9%) | 3 (21,42%) |
| EXTREMADURA (Cáceres) | 4 (40%) | 5 (7,24%) |
| EXTREMADURA (Badajoz) | 3 (33,3%) | 4 (8,16%) |
| VIGO | 3 (30%) | 0 (0%) |
| VALENCIA | 0 (0%) | 7 (7,14%) |
| SANTIAGO DE COMPOSTELA | 4 (44,4%) | 7 (18,42%) |
| GRANADA (Melilla) | 2 (50%) | 4 (11,42%) |
| VALLADOLID ("Fray Luis de León") | 7 (77,7%) | 2 (14,28%) |
| GRANADA (Ceuta) | 0 (0%) | 3 (15,78%) |
| LEÓN | 2 (50%) | 1 (4,54%) |
| ISLAS BALEARES ("Alberta Gim.") | 1 (14,2%) | 3 (27,27%) |
| ZARAGOZA (Zaragoza) | 3 (42,8%) | 8 (26,66%) |
| ZARAGOZA (Huesca) | 3 (42,8%) | 11 (40,74%) |
| ALMERÍA | 3 (50%) | 3 (6,38%) |
| RAMÓN LLULL ("Blanquerna") | 1 (20%) | 2 (6,66%) |
| SALAMANCA | 4 (100%) | 5 (13,51%) |
| GRANADA | 3 (100%) | 6 (54,54%) |
| MÁLAGA | 1 (25%) | 7 (19,44%) |
| PAÍS VASCO (Vitoria) | 6 (50%) | 4 (50%) |
| MURCIA | 4 (100%) | 5 (31,25%) |
| JAÉN | 3 (42,8%) | 1 (3,44%) |
| LA CORUÑA | 5 (55,5%) | 1 (2%) |

No obstante, una vez asignados los créditos de obligatorias a cada Área de conocimiento, han sido éstas las que han denominado a las materias, asignaturas y descriptores de cada plan de estudios. El porce

PORCENTAJE OBLIGATORIAS

Nº DE PLANES



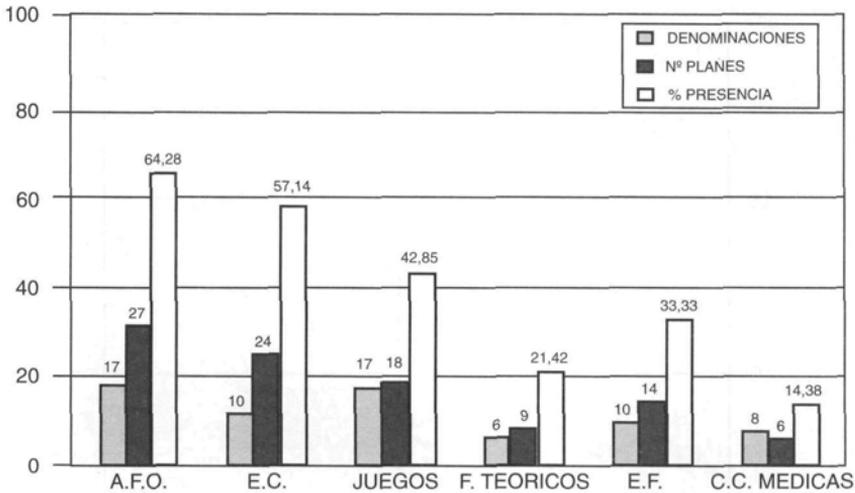
El porcentaje de obligatorias es muy diferente entre los distintos planes de estudio, pues los hay desde los que no han conseguido ninguna obligatoria hasta los que han conseguido el cien por cien. La mayoría de los planes tienden al 50 % de obligatorias.

Los contenidos de los 42 planes estudiados representan lo que los profesionales de todo el país creen necesario en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física, al margen de lo implantado como mínimo por la Administración.

La mayoría de los planes coinciden en darle prioridad en las materias obligatorias a las Actividades Físicas Organizadas, a la Expresión Corporal y a los Juegos, es decir, a los tres contenidos fundamentales que no figuran en las materias troncales de especialidad y que tienen un peso muy importante en el Decreto de Mínimos.

MATERIAS OBLIGATORIAS

DETERMINADAS POR LAS UNIVERSIDADES



2.3. Actividades físicas organizadas

Son los contenidos de mayor polémica en los últimos años y donde las contradicciones quedan reflejadas en los propios planes de estudio.

Son muchos los profesionales que apoyándose en el deporte espectáculo, el deporte rendimiento han querido suprimir los valores y esencia del deporte educativo en la escuela y como consecuencia había que suprimirlo en la formación inicial de los maestros especialistas en Educación Física. La realidad es que es el bloque de mayor presencia en las materias obligatorias implantadas por las Universidades aunque con distintas denominaciones:

- Actividad Física Organizada
- Actividades Físicas Organizadas y su Didáctica II
- Actividades Físicas y Organizadas y su Didáctica I
- Actividades Físicas Organizadas.
- Baloncesto I
- Balonmano I
- Didáctica del juego motor y la iniciación deportiva
- Fútbol Sala I
- Habilidades esp. indiv.: gimnásticas, atléticas y acuáticas
- Iniciación Deportiva y su Didáctica
- Iniciación deportiva: el deporte en el ámbito escolar
- Iniciación Deportiva Escolar

- Iniciación Deportiva I
- Iniciación Deportiva II
- Iniciación Deportiva
- Iniciación al Deporte
- Voleibol I

Las habilidades específicas o *Iniciación Deportiva* aparece en el Decreto de Mínimos en el Tercer Ciclo de Primaria. Sin embargo, puede ser utilizado en ciclos anteriores como desarrollo de habilidades básicas y genéricas.

2.4. Expresión corporal

La mayoría de las Universidades han dado prioridad a este bloque de contenidos entre sus materias obligatorias, pues el 57,14 % la han incorporado, teniendo presencia en 24 de los 42 planes de estudio, aunque con distintas denominaciones:

- Didáctica de la Expresión Corporal
- Didáctica de la Expresión y la Comunicación Corporal
- Expresión Corporal I
- Expresión y Comun. Corporal
- Expresión y Comun. Corporal I
- Expresión Corporal y su Didáctica
- Expresión Corporal
- Expresión y Comunicación Corporal y su Didáctica
- Expresión Rítmica y Corporal I
- Expresión Corporal II

Tiene una fuerte presencia en el Decreto de Mínimos figurando como un bloque de contenidos específicos a desarrollar en todos los ciclos de Primaria.

2.5. Juegos

En un sentido muy amplio, se incorporan en este bloque toda clase de materias o asignaturas sobre juegos populares, tradicionales y autóctonos así como todo lo referente al ocio y la recreación, siendo un 42,85 % de los planes los que lo han incorporado en obligatorias con las siguientes denominaciones:

- Actividad Física para el ocio y el tiempo libre
- Actividad Física en el medio natural
- Actividades para el recreo y el ocio
- Actividades Físicas Recreativas
- Actividades Físicas en el Medio Natural

- Actividades en la naturaleza
- Animación Deportivo-Turística
- Didáctica de las Actividades Físicas en la Naturaleza
- El juego y las actividades físicas de tiempo libre
- El Juego
- Juego Motor
- Juegos Motores
- Juegos Motores y Actividades Deportivo-Creativas
- Juegos, ocio y recreación
- Juegos Populares y Tradicionales
- La actividad física de tiempo libre
- Ocio y Recreación desde la Actividad Física

2.6. Fundamentos teóricos

Son tratados como ampliación a las materias troncales de la especialidad, haciendo incapié en el estudio de la teoría e historia de la Educación Física de una forma más profunda, figurando como obligatoria en un 21,42 % de los planes estudiados con las siguientes denominaciones:

- Bases Teóricas de la Educación Física
- Fundamentos de la Educación Física
- Historia de la E.F. y el Deporte. Sist.y tendencias actuales
- Programas transversales
- Teoría e Historia de la Actividad Física
- Teoría y Pedagogía de la Acción Motriz

2.7. Educación física

Al figurar con una fuerte carga en las materias troncales de la especialidad, cuando aparecen en obligatorias hacen referencia en líneas generales a las adaptaciones curriculares de la Educación Física con alumnos/as con necesidades educativas especiales. Las denominaciones con las que aparecen son:

- Educación Física Especial
- Educación Física de Base
- Educación Física de Base II
- Educación Física en alumnos con necesidades educativas especiales
- Educación Física en Primaria

- Educación Física para niños con necesidades especiales
- Educación Física de Base I
- Educación Física en Educación Infantil
- Metodología y Sistemática
- Psicomotricidad

2.8. Ciencias médicas

Al existir unas bases biológicas y fisiológicas del movimiento en las materias troncales de especialidad, en las obligatorias sólo figuran relacionadas con ciencias médicas materias de higiene y prevención de lesiones, primeros auxilios y actividad física salud, aunque con pocas apariciones, pues sólo un 14,38 % de los planes estudiados han incorporado algunas de estas materias en obligatorias, con las siguientes denominaciones:

- Actividad Física y Didáctica de la Salud
- Actividades Médico-Deportivas II
- Actividades Médico-Deportivas I
- Bases Biológicas del Cuerpo Humano
- Higiene y Prevención de Lesiones
- Higiene y Prevención Físico-Deportiva y su Didáctica
- Higiene y Primeros Auxilios de la Actividad Física
- Valoración morfológica y motora de los esc.y sus impl. did.

Las materias obligatorias junto con las troncales de especialidad determinan la formación específica y obligatoria en cada uno de los planes, pues las optativas y de libre configuración dependerán de muchas circunstancias su posible elección.

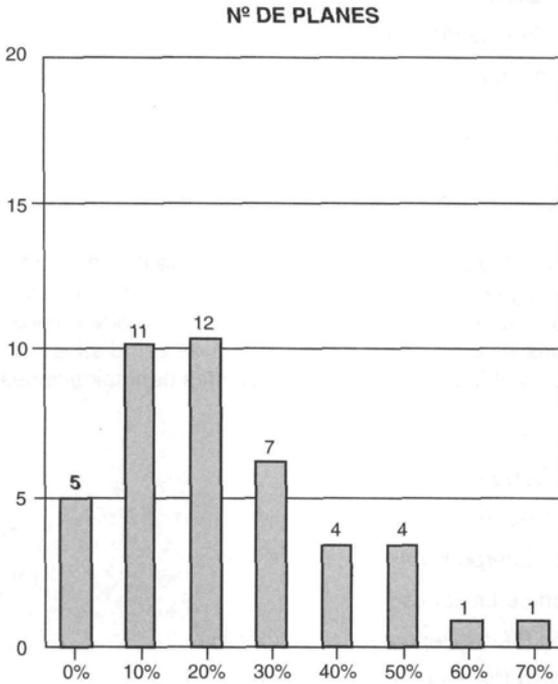
Podemos destacar como conclusión que en las materias obligatorias los distintos planes elaborados por las 42 Universidades correspondientes han coincidido en la incorporación de contenidos que no figuraban en las troncales de especialidad, destacando la fuerte presencia de Actividades Físicas Organizadas, Expresión Corporal y Juegos, y que son fundamentales en los bloques de contenidos del Decreto de Mínimos del Área de Educación Física en Primaria.

2.9. Materias optativas

Son aquellas materias libremente establecidas por cada Universidad, que las incluirá en el correspondiente plan de estudios para que el alumno escoja entre las mismas. Cada materia optativa deberá tener una carga lectiva en créditos suficiente para garantizar la impartición de contenidos relevantes sin repetir los ya incluidos en materias troncales o en las obligatorias.

Para ver el porcentaje de optativas que figura en cada plan estudiado remitirse a la relación ofrecida en el apartado de materias obligatorias.

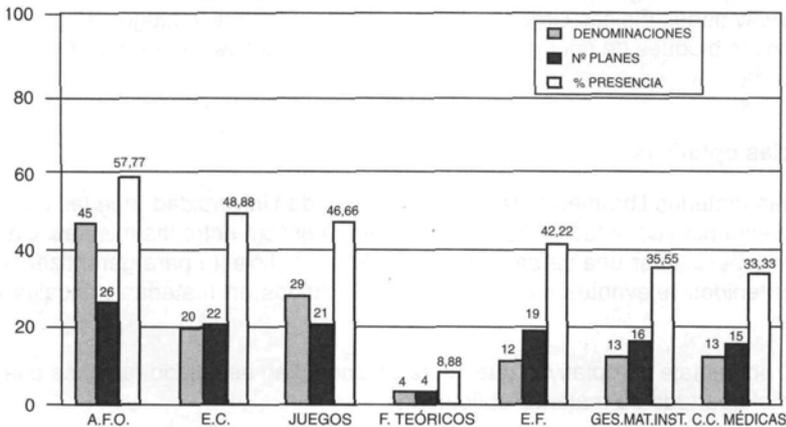
PORCENTAJE OPTATIVAS



El porcentaje de materias optativas conseguidas en cada plan de estudios es muy diferente, figurando desde los que no han conseguido ninguna materia optativa hasta los que han conseguido el 70%. No figura ningún plan en el que se haya conseguido el 100% de la optatividad.

MATERIAS OPTATIVAS

DETERMINADAS POR LAS UNIVERSIDADES



Los contenidos de las materias optativas implantadas por cada una de las 42 Universidades estudiadas son coincidentes con los de las materias obligatorias, aportándose como única novedad contenidos referentes a la gestión deportiva, al material e instalaciones y a la planificación y organización de actividades físicas y deportivas. Los mayores porcentajes siguen siendo coincidentes con los de las materias obligatorias, figurando en primer lugar las Actividades Físicas Organizadas, Expresión corporal y Juegos. Se observa un incremento en lo referente a las materias de Educación Física en alumnos con necesidades educativas especiales, así como en las Ciencias Médicas y en la Gestión de Material e Instalaciones.

2.10. Denominaciones con las que aparecen en cada bloque las materias optativas

Actividades físicas organizadas:

- Actividades Físicas en el medio acuático
- Actividades Físicas Organizadas
- Actividades Deportivas en el medio natural
- Actividades en el medio acuático Actividades Deportivas
- Actividades físicas organizadas en el medio acuático
- Actividades físicas organizadas: el juego
- Actividades acuáticas y exposición al agua
- Actividades Físicas en el medio acuático
- Actividades físicas con materiales alternativos
- Actividades Físicas Organizadas I: Pedag. del juego
- Actividades para la iniciación deportiva
- Actividades Físicas Organizadas II: El Deporte
- Bádminton
- Balomnano II
- Baloncesto II
- Baloncesto
- Deportes alternativos
- Deportes individuales
- Deportes IV
- Deportes III
- Deportes II
- Deportes I
- Deportes Individuales: atletismo, natación y bádminton
- Deportes de asociación
- Deportes colectivos
- Deportes colectivos: baloncesto, balonmano y voleibol

- Didáctica de los deportes individuales
- Didáctica de los deportes colectivos
- Especialización deportiva
- Fútbol Sala II
- Habilidades deportivas en la edad escolar II
- Habilidades deportivas en la edad escolar I
- Iniciación al (los) deporte/s de equipo/colectivos
- Iniciación deportiva III
- Iniciación al deporte individual y de equipo
- Iniciación al (los) deporte/s individual/es
- Iniciación deportiva desde el aprend. de habil. específi.
- Los deportes y su didáctica
- Perfeccionamiento y sistemas de entren. en los dep. I
 - Perfeccionamiento y sistemas de entren. en los dep. II
 - Práctica deportiva II
 - Práctica deportiva I
 - Voleibol
 - Voleibol II

Expresión corporal:

- Actividades Expresivas
- Ampliación de la Expresión y Comunicación Corporal
- Comunicación corporal
- Cuerpo, juego y movimiento
- Danza y juegos populares españoles
- Danzas Populares
- Dramatización y teatro infantil
- Expresión y comunicación corporal
- Expresión Rítmica y Corporal II
- Expresión y comunicación
- Expresión Corporal II
- Expresión Corporal
- Expresión Física Especial II
- Expresión Corporal III
- Música y Movimiento
- Representación visual del cuerpo en movimiento
- Ritmo aplicado a la danza

- Ritmo y movimiento
- Técnicas de expresión para el des. integ. del niño
- Técnicas de Movimiento Moderno

Juegos, ocio y recreación:

- Actividad Física recreativa para el ocio y el tiempo libre
- Actividad para el ocio y el tiempo libre
- Actividad de ocio y tiempo libre
- Actividades Físicas Recreativas
- Actividades Físicas en la naturaleza
- Actividades extraescolares en la Naturaleza
- Actividades Físicas en el medio natural
- Actividades en la Naturaleza
- Actividades de ocio y recreación
- El juego y su didáctica
- El juego motor en la infancia
- El juego en la Educación Física Infantil
- Juegos motores y actividades recreativas de 6 a 12 años
- Juegos motores y su didáctica
- Juegos populares
- Juegos y deportes de tradición aragonesa
- Juegos y deportes autóctonos
- Juegos aplicados a la Educación
- Juegos populares autóctonos y tradicionales
- Juegos Motores
- Juegos populares y tradicionales
- Juegos y deportes alternativos
- Juegos y deportes autóctonos
- Juegos aplicados a la E.F.
- Juegos infantiles
- La escuela y el entorno. Act. en la natural.
- Las actividades recreativas y en la naturaleza
- Los Juegos y su Didáctica
- Recreación: organización y gestión del tiempo libre

Fundamentos teóricos:

- Epistemología de la Educación Física
- Historia de la E.F. y sus Sistemas

- Métodos de investig. aplicados a la E.F.
- Sociología de la act. fís. y del deporte

Educación física. Didáctica:

- Actividad motriz y su didáctica
- Ampliación de la Educación Física de Base
- Creación de destrezas docentes de E.F.
- Educación Física Básica
- Educación Física y su Didáctica I
- Educación Física adaptada
- Educación Física de base
- Educación Física en niños con problemas motores
- Educación Física para la tercera edad
- Educación Fís. para niñ. con nec. educ. esp.
- Sistemática del ejercicio
- Teoría del entrenamiento

Gestión, material e instalaciones:

- Construc. e improv. de mater. para la act. fís. esc.
- Elaboración de material didact. en E.F.
- Equipamiento e instalaciones deportivas
- Gestión y administración deportiva
- Instalaciones, equipamientos y recursos en E.F.
- Instalaciones deportivas: su gestión, direcc. y manten.
- Instalaciones y materiales
- Las instalaciones deportivas y su gestión
- Material e instalaciones
- Material e instalaciones deportivas
- Organización y gestión de actividades fís. y dep.
- Organización y gestión deportiva
- Planificación y gestión de actividades deportivas

Ciencias médicas:

- Actividad física y salud
- Actividad Física-Preventiva
- Actividad Física de Mantenimiento

- Actividad Física y Salud en la Escuela
- Biomecánica del movimiento humano
- Educación Física para la Salud
- Higiene, dietética y actividad física
- Motricidad humana
- Neuroanatomía
- Nutrición, salud y activ. física: implic. didáct.
- Primeros Auxilios en la Actividad Física
- Primeros Auxilios
- Primeros Auxilios en la Escuela

Tanto las materias obligatorias como las optativas de los planes estudiados tendrán que adaptarse a las recomendaciones del Consejo de Universidades y que son las siguientes:

- Establecer un máximo de 9 asignaturas por año académico, de las que no más de 6 podrían cursarse simultáneamente.
- En las materias de libre elección y asignatura optativa se sugiere que seminarios y actividades académicas que constituyen el objeto de la libre elección se fomente su inclusión, como ampliación de las ya existentes.
- A fin de posibilitar una optatividad real, se debe garantizar al menos una oferta global de créditos en una proporción de 2/1, respecto de los créditos optativos previstos en el plan de estudios, es decir, que si un alumno debe realizar por ejemplo 16 créditos de optatividad, se le deben ofertar como mínimo 32.
- Ninguna materia (troncal, obligatoria u optativa) debe figurar con menos de 4,5 créditos si es cuatrimestral y 9 créditos si es anual.

En los planes en los que se han realizado estas recomendaciones, se ha disminuido el número de materias por curso pero hay una tendencia a perder créditos de optatividad en beneficio de las obligatorias.

El bloque de materias agrupadas bajo el rótulo Actividades Físicas Organizadas abarca el mayor porcentaje de contenidos en los distintos planes, tanto en obligatorias como en optativas, lo cual entra en contradicción con los fundamentos teóricos que subyacen en las corrientes actuales. En el Decreto de Mínimos del Área de Educación Física es un contenido a tratar en varios ciclos.

La Expresión Corporal que no figura en las troncales, sin embargo las Universidades la han considerado prioritaria tanto en obligatorias como en optativas. Este bloque figura como contenido fundamental en todos los ciclos de Primaria.

El Bloque de Juegos ha sido muy considerado en obligatorias y optativas por todas las Universidades, figurando como contenido y como estrategia fundamental en todo lo que hace referencia a la Educación Física en Primaria.

Sobre el bloque de materias de Educación Física y su Didáctica, a pesar de tener una destacada presencia en las materias troncales, también tiende a ocupar posición en el conjunto de las obligatorias y optativas como Educación Física Especial.

Significativo es la aparición en optativas del bloque de Gestión, material e instalaciones debido a su poca relación con el Decreto de Mínimos, aunque probablemente figure como ampliación del campo profesional del maestro.

3. CONTRADICCIONES ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO Y SU FUTURO PROFESIONAL

Objetivo fundamental sería que no hubiese un desfase entre la formación inicial del maestro y la realidad en la que tendrá que aplicar sus conocimientos.

Muchos autores se han dedicado al estudio de las características que deben reunir los maestros, pero en líneas generales, podemos decir que todos los modelos de profesor en la actualidad han de responder a una serie de necesidades que podrían resumirse en las siguientes:

Capacidad para proporcionar a los educandos las bases instrumentales, los métodos apropiados y fomentar las actividades necesarias para una educación permanente que en buena parte el propio sujeto tendrá que cubrir de forma autónoma.

La escuela tiene una responsabilidad social y el profesor tiene que ser un agente cultural dinamizador de la comunidad más inmediata en la que está inserto. Cobran así decisiva importancia las actividades culturales extracurriculares que proyectan a los alumnos, al profesor y a toda la comunidad escolar en el entorno social.

Una sociedad democrática necesita para mantenerse y perfeccionarse que el espíritu democrático participe en las propias relaciones educativas, a través de sus métodos, de sus contenidos y de las actividades que realizan.

La enseñanza debe concentrarse no tanto en los contenidos como en el proceso y en el clima de aprendizaje, haciendo del profesor más un elemento facilitador del aprendizaje.

Estas capacidades imprescindibles en la formación inicial deberían ser coherentes con la realidad escolar. Sin embargo, el futuro profesional de la mayoría de los maestros de Educación Física es la de ejercer como maestros en la enseñanza Pública o Privada y es hacia lo que en principio se enmarca la formación inicial en los distintos planes de estudio.

Los tres años de formación inicial en las Facultades de Educación o Escuelas de Magisterio son un intento permanente ante las dificultades por situarnos en una enseñanza de orientación naturalista, cualitativa, interpretativa o hermenéutica, así como crítica, y sin embargo, cuando llega la hora de la verdad, es decir, el ingreso al Cuerpo de Maestros (condición imprescindible para ejercer la Enseñanza en Primaria), la propia Administración nos sitúa en el modelo positivista proceso-producto. Veamos las condiciones que regula el

ingreso y la adquisición de la especialidad de Educación Física en los cuerpos de Funcionarios Docentes a que se refiere la L.O.G.S.E. (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) y en la que se establecen las siguientes fases: fase de oposición, fase de concurso y fase de prácticas. Lógicamente, sólo nos centraremos en el estudio de la fase de oposición por ser la primera y de carácter eliminatorio.

Esta fase versará sobre los conocimientos específicos necesarios que han de poseer los aspirantes para impartir la docencia, su aptitud pedagógica y su dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente. Deberán superarse las correspondientes pruebas que tienen carácter eliminatorio y que se realizarán en el siguiente orden:

1ª Prueba.- Prueba de carácter práctico, que consistirá en:

Valoración de una condición física mediante la realización de una prueba de resistencia aeróbica y de un circuito de agilidad. La prueba de resistencia ha consistido en correr 1.500 mts. en el menor tiempo posible, dándose la circunstancia de que para obtener un 10 se tenía que realizar en un tiempo de 4 minutos, tiempo difícilmente alcanzable incluso por atletas profesionales.

Preparación técnico-deportiva, donde el aspirante deberá realizar tres habilidades específicas de cada una de las tres actividades deportivas que elijan entre las seis que a continuación se relacionan: Baloncesto, Balonmano, Voleibol, Fútbol, Gimnasia Deportiva y Atletismo.

Expresión corporal, en la que el aspirante se preparará un montaje de un contenido de Expresión Corporal, de duración no superior a 1 minuto, a partir de un motivo musical propuesto por el tribunal

2ª Prueba.- Prueba escrita, consistente en el desarrollo de dos temas, uno de la especialidad y otro de materias generales.

3ª Prueba.- Prueba oral, que consiste en la exposición de los aspectos científicos o de contenido del tema y de su aspecto didáctico.

Está claro que se tendrá que cambiar el sistema de ingreso a la condición docente del Maestro Especialista en Educación Física, pero mientras tanto, los alumnos/as que en su formación inicial sólo tengan las materias troncales de especialidad difícilmente podrán obtener la condición de docente, pues no tiene nada que ver lo que han recibido con lo que se le pide en la fase práctica del concurso-oposición.

Las materias obligatorias implantadas en los distintos planes por las Universidades responden más al futuro docente que lo implantado por la propia Administración que es la encargada de poner las condiciones para el ingreso en el Cuerpo de Maestros.

No se puede decir sistemáticamente a nuestros alumnos/as en su formación inicial que "nada de conocimientos específicos, nada de condición física, nada de preparación técnico-deportiva, nada de expresión corporal, ...", cuando estos contenidos son la base de su futuro profesional.

Por lo tanto, los que más opciones tienen para obtener la condición de Maestros serán los que mejores marcas tengan (rendimiento), los que más memorizados tengan los temas, para después decirles a los alumnos/as de Primaria que eso es lo que no hay que hacer.

¿Hasta cuándo seguiremos con estas contradicciones? ¿nos importa el futuro de nuestros alumnos? ¡Coherencia entre la formación inicial y la realidad escolar!

4. BIBLIOGRAFÍA

- BENEDITO, V. (1988): "La investigación didáctica", *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*. Barcelona. Planeta. Págs. 9-32.
- DE LA TORRE, S. (1993): *Didáctica y Currículum*. Madrid. Dikinson.
- FERRY, G. (1991): *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona. Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992): *Comprender y transformar la Enseñanza*. Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum. Una reflexión sobre la Práctica*. Madrid. Morata.
- GIMENO, S. (1983): "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores", *Educación y Sociedad*. Nº 2, págs. 51-73.
- IMBERNON, F. (1989): *La formación del profesorado*. Barcelona. Laia.
- MARCELO GARCÍA, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla. Servicio de Publicaciones.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*, en GIMENO, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid. Morata.
- REAL DECRETO 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título oficial de Maestro, en sus diversas especialidades (B.O.E. núm. 244, de 11 de octubre de 1991)).
- REAL DECRETO 1267/94, de 10 de junio, por el que se modifica el R.D. 1497/87, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y diversos Reales Decretos que aprueban las directrices generales propias de los mismos (B.O.E. núm. 139, de 11 de junio de 1994).
- RESOLUCIÓN de 29 de julio de 1992, de la UNIVERSIDAD JAUME I DE CASTELLÓN por la que se hace público el plan de estudios conducente al título oficial de Maestro, especialidad de Educación Física (B.O.E. núm. 212, de 3 de septiembre de 1992).
- RESOLUCIÓN de 30 de septiembre de 1992, de la UNIVERSIDAD de CASTILLA LA MANCHA, B.O.E. núm. 252, de 20 de octubre de 1992.
- RESOLUCIÓN de 4 de noviembre de 1992, de la UNIVERSIDAD CÓRDOBA, B.O.E. núm. 290 de 3 de diciembre de 1992.
- RESOLUCIÓN de 30 de noviembre de 1992, de la UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA, B.O.E. núm. 313, de 30 de diciembre de 1992.
- RESOLUCIÓN de 30 de noviembre de 1992, de la UNIVERSIDAD DE BARCELONA, B.O.E. núm. 19, de 22 de enero de 1993.
- RESOLUCIÓN de 30 de noviembre de 1992, de la UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA, B.O.E. núm. 19, de 22 de enero de 1993.
- RESOLUCIÓN de 18 de septiembre de 1992, de la UNIVERSIDAD DE ALICANTE, B.O.E. núm. 28, de 2 de febrero de 1993.

- RESOLUCIÓN de 1 de diciembre de 1992, de la UNIVERSIDAD DE LAS ISLAS BALEARES, B.O.E. núm. 28, de 2 de febrero de 1993.
- RESOLUCIÓN de 10 de diciembre de 1992, de la UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID, B.O.E. núm. 30 de 4 de febrero de 1993.
- RESOLUCIÓN de 17 de diciembre de 1992, de la UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, B.O.E. núm. 36, de 11 de febrero de 1993.
- RESOLUCIÓN de 1 de febrero de 1993 de la UNIVERSIDAD DE OVIEDO, B.O.E. núm. 52, de 2 de marzo de 1993).
- RESOLUCIÓN de 5 de febrero de 1993 de la UNIVERSIDAD DE OVIEDO, B.O.E. núm. 54, de 4 de marzo de 1993.
- RESOLUCIÓN de 15 de abril de 1993, de la UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA, B.O.E. núm. 114, de 13 de mayo de 1993.
- RESOLUCIÓN de 20 de abril de 1993, de la UNIVERSIDAD DE BARCELONA, B.O.E. núm. 118, de 18 de mayo de 1993.
- RESOLUCIÓN de 20 de abril de 1993, de la UNIVERSIDAD DE LA RIOJA, B.O.E. núm. 136, de 8 de junio de 1993. Corrección de errores en B.O.E. núm. 273, de 15 de noviembre de 1993.
- RESOLUCIÓN de 21 de mayo de 1993, de la UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, B.O.E. núm. 143, de 16-6-1993.
- RESOLUCIÓN de 21 de junio de 1993, de la UNIVERSIDAD DE CORDOBA, B.O.E. núm. 163, de 9 de julio de 1993.
- RESOLUCIÓN de 17 de junio de 1993, de la UNIVERSIDAD DE LLEIDA, B.O.E. núm. 166, de 13 de julio de 1993.
- RESOLUCIÓN de 9 de junio de 1993, de la UNIVERSIDAD DE GIRONA (rectificada), B.O.E. núm. 185, de 4 de agosto de 1993.
- RESOLUCIÓN de 13 de julio de 1993 de la UNIVERSIDAD DE VALLADOLID, B.O.E. núm. 176, de 24 de julio de 1993.
- RESOLUCIÓN de 14 de octubre de 1993, de la UNIVERSIDAD DE CÁDIZ, B.O.E. 263, de 3 de noviembre de 1993.
- RESOLUCIÓN de 28 de octubre de 1993, de la UNIVERSIDAD DE CANTABRIA, B.O.E. núm. 280, de 23 de noviembre de 1993.
- RESOLUCIÓN de 9 de noviembre de 1993, de la UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA, B.O.E. núm. 283, de 26 de noviembre de 1993.
- RESOLUCIÓN de 15 de noviembre de 1993, de la UNIVERSIDAD DE VIGO, B.O.E. núm. 287, de 1 de diciembre de 1993.
- RESOLUCIÓN de 16 de diciembre de 1993, de la UNIVERSIDAD DE VALENCIA, B.O.E. núm. 9, de 11 de enero de 1994.
- RESOLUCIÓN de 16 de diciembre de 1993, de la UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA, B.O.E. núm. 15, de 18 de enero de 1994.
- RESOLUCIÓN de 21 de diciembre de 1993, de la UNIVERSIDAD DE GRANADA, B.O.E. núm. 17, de 20 de enero de 1994.
- RESOLUCIÓN de 4 de enero de 1994, de la UNIVERSIDAD DE VALLADOLID, B.O.E. núm.17, de 20 de enero de 1994. Corrección de errores en B.O.E. núm. 52, de 2 de marzo de 1994.
- RESOLUCIÓN de 8 de febrero de 1994, de la UNIVERSIDAD DE GRANADA, B.O.E. núm. 48, de 25 de febrero de 1994.
- RESOLUCIÓN de 9 de febrero de 1994, de la UNIVERSIDAD DE LEON, B.O.E. núm. 51, de 1 de marzo de 1994.
- RESOLUCIÓN de 8 de febrero de 1994 de la UNIVERSIDAD DE LAS ISLAS BALEARES, B.O.E. núm. 66, de 18 de marzo de 1994.
- RESOLUCIÓN de 23 de febrero de 1994, de la UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, B.O.E. núm. 76, de 30 de marzo de 1994.

- RESOLUCIÓN de 29 de noviembre de 1993 de la UNIVERSIDAD DE ALMERIA, B.O.E. núm. 90, de 15 de abril de 1994.
- RESOLUCIÓN de 12 de abril de 1994, de la UNIVERSIDAD RAMON LLULL, B.O.E. núm. 123, de 24 de mayo de 1994.
- RESOLUCIÓN de 12 de mayo de 1994 de la UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, B.O.E. núm. 130, de 1 de junio de 1994.
- RESOLUCIÓN de 28 de julio de 1994, de la UNIVERSIDAD DE GRANADA, B.O.E. núm. 202, de 24 de agosto de 1994.
- RESOLUCIÓN de 12 de septiembre de 1994, de la UNIVERSIDAD DE MALAGA, B.O.E. núm. 231, de 27 de septiembre de 1994.
- RESOLUCIÓN de 29 de septiembre de 1994, de la UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO, B.O.E. núm. 246, de 14 de octubre de 1994.
- RESOLUCIÓN de 26 de abril de 1994, de la UNIVERSIDAD DE MURCIA, B.O.E. núm. 252, de 21 de octubre de 1994.
- RESOLUCIÓN de 3 de febrero de 1995, de la UNIVERSIDAD DE JAÉN, B.O.E. núm. 52, de 2 de marzo de 1995.
- RESOLUCIÓN de 16 de marzo DE 1995, de la UNIVERSIDAD DE LA CORUÑA, B.O.E. núm. 97, de 24 de abril de 1995.

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DEL ENTRENADOR DEPORTIVO. EL ENTRENADOR DE BALONCESTO

*Ibáñez, S.J.
Delgado, M.A.
Lorenzo, M.
Del Villar, F.
Rivadeneira, M.L.*

Dirección para correspondencia:

Sergio José Ibáñez Godoy
Facultad de Ciencias del Deporte
Universidad de Extremadura
Avda. Universidad, s/n
10071 Cáceres
Tel.: 927/21 39 40
Fax: 927/21 39 22



Sergio José Ibáñez Godoy, Dr. en Educación Física. Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura. Profesor de Actividades Deportivas de Asociación I, Baloncesto y de Especialización Deportiva en Baloncesto. Entrenador Superior de Baloncesto. Miembro del Grupo de Investigación: Formación y Actualización del Profesor-Entrenador Deportivo (H0161) de la Junta de Andalucía.



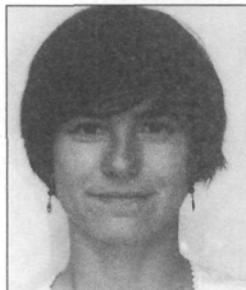
Miguel Angel Delgado Noguera, Dr. en Educación Física. Profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada. Profesor de Didáctica de la Educación Física. Director del Grupo de Investigación: Formación y Actualización del Profesor-Entrenador Deportivo (H0161) de la Junta de Andalucía.



Manuel Lorenzo Delgado, Dr. en Pedagogía. Catedrático de la Universidad de Granada del Área de Didáctica y Organización Escolar. Ex-Director de la Escuela de Magisterio y Ex-Director del Instituto de Ciencias de la Educación.



Fernando del Villar Álvarez, Dr. en Educación Física. Profesor Titular y Decano de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura. Profesor de Didáctica de la Educación Física. Miembro del Grupo de Investigación: Formación y Actualización del Profesor-Entrenador Deportivo (H0161) de la Junta de Andalucía.



María Luisa Rivadeneira Sicilla, Licenciada en Educación Física, Profesora Asociada de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura. Profesora de Bases Perceptivo-Motrices, Habilidades y Destrezas. Miembro del Grupo de Investigación: Formación y Actualización del Profesor-Entrenador Deportivo (H0161) de la Junta de Andalucía

Resumen: La formación del entrenador deportivo ha carecido históricamente del rigor académico y científico que permita equiparar estos estudios dentro de un contexto educativo. La promulgación del Real Decreto sobre 594/1.994 facilita la integración de estos estudios en el contexto educativo. Aprovechando este momento histórico realizamos este estudio para conocer el pensamiento del entrenador sobre su proceso formativo y más concretamente nos centramos en la formación del entrenador de Baloncesto. Para conocer el pensamiento del entrenador de Baloncesto sobre su propia formación, empleamos una metodología integradora en la que empleamos técnicas cuantitativas (cuestionario) y técnicas cualitativas (grupo de discusión) para la recogida y el análisis de la información. La triangulación de los resultados obtenidos nos permitirá comprobar las hipótesis que inicialmente se habían planteado sobre el proceso de formación del entrenador de Baloncesto al tiempo que establecer una serie de propuestas formativas.

Palabras claves: Formación Formadores. Entrenador. Baloncesto. Nivel de Entrada. Formación Inicial. Formación Permanente.

Abstract: The sports coach's training has historically lacked the academic and scientific precision that permits the comparison of these studies within an educational context. The promulgation of the Royal decree 594/1994 facilitates the integration of these studies into an educational context. Therefore we have taken advantage of this historical moment in order to carry out this study to get to know the coach's opinion of his own training process and to be more precise we have concentrated on the Basketball coach's training. To be able to find out the Basketball coach's opinion of his own training, we have used an integrating method in which we have used quantitative techniques (questionnaire) and qualitative techniques (discussion group) for the collection and analysis of the information. The triangulation of the results obtained will enable us to confirm the hypothesis that arose initially about the Basketball coach's training process as well as establishing a series of formative proposals.

Key words: Trainer's training, coach, basketball, entrance level, initial training, permanent training.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación que presentamos, centra sus esfuerzos en conocer con mayor rigor y profundidad cual es el proceso de formación del entrenador(1) español de Baloncesto.

Este estudio pretende profundizar en las investigaciones que se realizan sobre la formación del profesorado, centrándose en un colectivo muy específico de los profesionales que se dedican a la Actividad Física y el Deporte. Nos estamos refiriendo al Entrenador Deportivo y más concretamente al Entrenador de Baloncesto.

El objeto de la presente investigación es conocer con mayor profundidad y rigor cuál es el proceso formativo que ha seguido el entrenador español de Baloncesto, al tiempo que mostrar la valoración que hacen los entrenadores sobre su propia formación mediante el empleo conjunto de técnicas de recogida de información, técnicas cuantitativas (cuestionario) y cualitativas (grupo de discusión), con el fin de realizar un posterior análisis crítico reconstructivo del proceso de formación actual del entrenador de Baloncesto en nuestro país.

Esta investigación transcurre paralela en el tiempo al desarrollo reglamentario del Real Decreto 594/1.994 sobre Enseñanzas y Títulos de los Técnicos Deportivos, aportando datos importantes en su proceso de desarrollo como son los elementos que a juicio de los propios entrenadores son considerados importantes para su propia formación y que deberán repercutir en el futuro diseño de la organización y estructuración de los nuevos cursos de formación de técnicos deportivos, al menos los de entrenador de Baloncesto.

Este estudio supone el primer paso dentro del marco académico universitario, para conocer cuál es la realidad del entrenador y del proceso formativo que realiza, sacando a la luz las características que lo definen, estructurando y organizando un conocimiento hasta ahora disperso y sin estructurar. A su vez recogemos el pensamiento del entrenador sobre el proceso formativo que sigue o ha seguido y sobre cómo realiza su formación continua.

Para conseguir estos objetivos empleamos una metodología en la que empleamos técnicas cuantitativas y técnicas cualitativas. Creemos que el empleo de metodologías integradoras, empleo de las dos técnicas, debe estar presente en gran parte de las investigaciones que a partir de ahora se realicen para conocer el proceso de formación del entrenador deportivo, puesto que permiten recoger matices que un frío dato numérico no puede explicar u ofrecer un dato que ratifique el sentir de un experto.

Los datos y conclusiones que de esta investigación se desprendan deben servir a los organismos rectores del Baloncesto y del Deporte en general para profundizar más en la formación de sus técnicos, apoyados por un conocimiento más exacto y objetivo de la realidad en la que se mueven, de las necesidades e intereses de los propios entrenadores.

Con este trabajo abrimos todo un campo de posibles investigaciones en las que el objeto de las mismas sean los entrenadores deportivos, colectivo cuya formación académica ha

(1) Durante nuestra exposición se emplearán términos neutros, o en versión masculina con carácter neutro (el profesor, el entrenador, el alumno, el jugador, etc.) a la hora de referir, salvo en momentos determinados en los que la diferencia sexual sea relevante.

estado supeditada a los intereses partidistas de los diferentes rectores del deporte, no existiendo equidad de criterios entre manifestaciones deportivas e incluso existiendo una formación heterogénea dentro del mismo deporte, y que tras la aparición del Real Decreto sobre Enseñanzas y Títulos de Técnicos Deportivos, comienza a clarificarse y unificarse.

2. ESQUEMA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de esta investigación está marcada por una evolución desde los ámbitos más generales hacia los más específicos, hasta llegar a profundizar en el pensamiento del entrenador. Los pasos seguidos han sido:

1.- Revisamos en la literatura existente las referencias en cuanto a:

a.- La formación del docente, efectuando una breve síntesis sobre los modelos de formación del profesorado, desde los paradigmas de investigación en ciencias sociales y humanas, pasando por los paradigmas de investigación didáctica, hasta llegar a los paradigmas de formación del profesorado. Se trata pues de conocer el tronco desde el que parte nuestra investigación, para a partir de él ir orientando nuestro estudio hacia la especialidad específica que deseamos abordar.

b.- La formación más reciente del profesional de Educación Física y el Deporte en nuestro país, al tiempo que tratar de mostrar algunas de las líneas de investigación abiertas en el ámbito de la Actividad Física y el Deporte.

2.- Conocer la evolución y el tratamiento legislativo por el que ha ido evolucionando la formación del entrenador, hasta llegar al actual Real Decreto 594/1.994 sobre Enseñanzas y Títulos de los Técnicos Deportivos. La pluralidad estructural de nuestro país posibilita que las diferentes Comunidades Autónomas con competencias delegadas en temas deportivos, legislen su propia jurisprudencia, atendiendo a las directrices emanadas por el Gobierno Central. Esta peculiaridad nos conduce a mostrar algunas de las leyes específicas elaboradas para tal fin.

Contrastamos la realidad española con las recomendaciones emanadas de las directrices comunitarias, Estructura Europea de Cinco Niveles Formativos del Técnico Deportivo, al tiempo que nos asomamos a las realidades formativas de los entrenadores en países de nuestro entorno, como Francia o Alemania.

3.- Acotamos cada vez más el objeto de nuestro estudio, limitándolo al contexto específico del entrenador de Baloncesto. Por eso, el siguiente paso es conocer como ha sido el proceso de formación del entrenador español de Baloncesto desde sus inicios hasta el momento actual, recogiendo los tres planes de estudios existentes hasta la fecha. Tenemos la suerte de poder mostrar junto a estos planes de estudio los borradores con los que actualmente se trabaja en la Federación Española de Baloncesto sobre los nuevos currícula que entrarán en vigor cuando se desarrolle reglamentariamente el Real Decreto.

4.- El conocimiento de toda esta realidad nos conduce a la elaboración de una serie de objetivos e hipótesis para profundizar y descubrir cuál ha sido el proceso formativo del entrenador así como su pensamiento sobre su formación.

Posteriormente pasamos a desarrollar las estrategias pertinentes para conocer el pensamiento del entrenador de Baloncesto sobre su propia formación.

Para ello, se han empleado una metodología integradora, utilizando técnicas cuantitativas y cualitativas para la obtención de información y la comprobación de las hipótesis diseñadas.

Las técnicas cuantitativas nos sirven para la obtención de una información numérica sobre la valoración que tiene el entrenador sobre cuatro grandes bloques (Información General, Nivel de Entrada, Formación Inicial y Formación Permanente) los cuales serán posteriormente refrendados por la opinión de los expertos mediante la segunda de las técnicas empleadas, el grupo de discusión.

La técnica cualitativa, además de refrendar los resultados obtenidos mediante el empleo del cuestionario nos aporta el pensamiento de un colectivo de entrenadores, que a nuestro juicio son grandes expertos, que destaparon parte de la problemática actual del entrenador de Baloncesto e incluso del Baloncesto español en general, iluminando, de este modo, los fríos datos cuantitativos y proporcionándonos un significado más completo de los mismos.

5.- Los resultados obtenidos mediante las dos técnicas serán presentados y analizados en primer lugar independientemente, para posteriormente pasar a la discusión de las hipótesis empleando conjuntamente los datos obtenidos mediante las dos técnicas.

6.- Esta discusión abrirá el camino a una serie de conclusiones y propuestas formativas sobre la formación del entrenador de Baloncesto.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El colectivo de entrenadores de Baloncesto conforman el grupo más numeroso de técnicos deportivos de una especialidad deportiva en España, ligeramente superior al 25%. El aumento de estos entrenadores surge a partir de los años setenta, debido fundamentalmente al esfuerzo realizado desde la Federación Española de Baloncesto y más concretamente desde la Escuela Nacional de Entrenadores.

Pero el aumento de entrenadores titulados y la proliferación de cursos formativos ¿está en estrecha relación con el aumento de la calidad formativa de los mismos, tanto por parte del profesorado como por la adecuación y adaptación de los contenidos, o por el contrario ha supuesto un deterioro de la calidad formativa?

El panorama formativo para el entrenador español tiene delante de sí un nuevo horizonte, abierto gracias a la promulgación del Real Decreto 594/1.994. Para la elaboración de los currícula de los diferentes niveles establecidos por esta norma, puede ser interesante el conocimiento del pensamiento del entrenador sobre su formación, y más específicamente en Baloncesto. Este dato puede servirnos para no caer en los errores cometidos en el pasado y potenciar aquellas actuaciones de reconocida valía.

El entrenador español de Baloncesto ha estado más preocupado de la mejora en la formación del jugador, descuidando sensiblemente su propia formación, tanto a nivel general como específico.

Por ello, realizamos un estudio, mediante un cuestionario y grupos de discusión, con el propósito de conocer con más detalle la realidad formativa del entrenador de Baloncesto, así como las posibles diferencias entre las poblaciones que conforman este colectivo.

La investigación que presentamos tiene varios objetivos generales, algunos de los cuales pueden concretarse algo más específicamente. Estos objetivos son:

- 1.- Recopilar los documentos existentes sobre la formación del entrenador español de Baloncesto, exponiendo aquellos elementos más significativos.
- 2.- Conocer la opinión de los entrenadores españoles de Baloncesto sobre el proceso formativo que han seguido.
 - 2.1.- Recoger el pensamiento de los entrenadores sobre el nivel de entrada a los diferentes cursos de formación.
 - 2.2.- Registrar la opinión de los entrenadores a cerca de la formación inicial recibida.
 - 2.3.- Conocer los diferentes medios que emplea el entrenador para realizar su formación permanente.
 - 2.4.- Detectar si existen diferencias significativas entre los distintos colectivos que conforman el colectivo de entrenadores de Baloncesto (Monitores, Entrenadores y Entrenadores Superiores) sobre las cuestiones desarrolladas con anterioridad.
 - 2.5.- Detectar posibles lagunas formativas en los procesos seguidos por los entrenadores.
- 3.- Contrastar las opiniones recogidas mediante el cuestionario (datos cuantitativos) con la opinión expresada por los grupos de expertos que participaron en los grupos de discusión (datos cualitativos).
 - 3.1.- Evaluar los requisitos para el acceso a la formación del entrenador establecidos por los reglamentos actuales.
 - 3.2.- Evaluar las necesidades de formación del entrenador de Baloncesto.
 - 3.3.- Corroborar las opiniones sobre la formación permanente del entrenador de Baloncesto.
- 4.- Establecer propuestas que mejoren el proceso de formación del Entrenador de Baloncesto, tras el análisis de las opiniones vertidas por el colectivo de entrenadores y recogidas por los diferentes medios empleados en esta investigación.
 - 4.1.- A cerca del Nivel de Entrada.
 - 4.2.- Sobre la Formación Inicial.
 - 4.3.- En relación a la Formación Permanente.

4. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Uno de los comentarios más generalizados de los entrenadores de Baloncesto cuando se reúnen para hablar sobre su formación, son las deficiencias y carencias que ha tenido durante su proceso formativo. Estas carencias han supuesto que su formación sea incompleta, reflejando grandes lagunas que deben ser cubiertas mediante la formación permanente que facilitan los diversos órganos relacionados con el Baloncesto, Federación Española de Baloncesto y Asociación Española de Entrenadores de Baloncesto.

Úntimamente se ha dado más importancia a la cantidad (cursos) que a la calidad que debe reflejarse en ellos, tanto por parte del profesorado como por un continuo reciclaje metodológico o por la actualización de los contenidos.

Apoyándonos en este sentir, planteamos las siguientes hipótesis basadas en la deficiencias formativas expresadas indirectamente por este colectivo de entrenadores. Estas hipótesis irán desde el ámbito general hasta la formación permanente del entrenador. Estas son:

Ámbito General:

1ª.- *El colectivo de entrenadores de Baloncesto es un colectivo joven, con escasa experiencia profesional (deportiva general o específica), debido fundamentalmente a que mientras dura su proceso formativo, es capaz de compaginar el entrenamiento con otra actividad profesional, pero cuando completa su formación y no puede dedicarse profesionalmente a esta actividad, abandona o pasa a ser una actividad secundaria, el entrenamiento se convierte en un "hobby".*

2ª.- *Estimamos que los entrenadores de Baloncesto consideran que deben existir diferencias en su formación, tras una formación básica desean recibir más conocimientos sobre aquellas materias relacionadas con el ámbito profesional en el que posteriormente desempeñen su actividad. Por ello, es necesaria la presencia de especialidades dentro del proceso formativo.*

Sobre el Nivel de Entrada:

3ª.- *Creemos que el entrenador español considera que tanto los requisitos académicos como la edad mínima y la experiencia previa para acceder a los diferentes cursos de entrenadores deben ser algo superior, que los que actualmente se prevén por parte de los Reglamentos de los cursos. Los entrenadores manifiestan su opinión contraria a que personas de escasa formación humana y deportiva específica tengan la responsabilidad directa sobre el entrenamiento.*

4ª.- *No se considera oportuno el poseer experiencia previa como jugador, ni la obtención de resultados deportivos para poder seguir formándose como entrenador. La asistencia a Clínic, tanto nacionales como internacionales, no debe ser un criterio limitante para el acceso a los siguientes cursos de formación.*

Sobre la Formación Inicial:

5ª.- *La proliferación de cursos ha supuesto una disminución en la calidad de la enseñanza. Por tanto prevemos que la valoración que realicen los entrenadores sobre las diferentes asignaturas que componen el currículo en cada nivel formativo es muy heterogénea, tanto por la adecuación de los contenidos teóricos y prácticos, como por la influencia de las características personales del profesor en el desarrollo del programa.*

6ª.- *Creemos conveniente la inclusión de nuevas asignaturas dentro de los currícula de cada curso, tanto obligatorias como optativas, permitiendo así varios itinerarios formativos. Es decir la creación de especialidades dentro de la formación del entrenador de Baloncesto.*

7ª.- *La formación académica, humana y técnica de los profesores que imparten docencia en los cursos de formación es muy heterogénea, al no existir ningún mecanismo de control sobre los mismos y al facilitarse la realización de cursos por todo el territorio nacional. Se potencia la cantidad en detrimento de la calidad, reflejándose en el profesorado*

8ª.- *La metodología empleada para la formación del entrenador no es la más adecuada, empleándose pocos recursos metodológicos y técnicos, y con escasa participación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

9ª.- *Se prevé que la opinión más generalizada de los entrenadores se dirige hacia una evaluación en la que se tengan en cuenta varios aspectos: evaluación teórica, práctica, trabajos, evaluación continua, etc..*

10ª.- *Se estima oportuno y válido la realización de un período de prácticas previos a la obtención de la titulación, mediante la supervisión de un profesor tutor.*

11ª.- *Creemos que la mejor formación que reciben los entrenadores en los cursos se realiza en las materias de técnica individual y táctica, mientras que la formación más deficiente la reciben en metodología y psicología y en técnica de entrenamiento.*

Sobre la Formación Permanente:

12ª.- *El entrenador de Baloncesto no planifica siempre sus entrenamientos y si planifica lo realiza de forma individual. Los incidentes que acontecen durante el transcurso de las sesiones son empleados como experiencias para el futuro.*

13ª.- *Las diferentes asociaciones de entrenadores juegan un papel importante en la formación permanente del entrenador de Baloncesto, aportando diferentes medios para su reciclaje y actualización.*

14ª.- *El entrenador de Baloncesto emplea todos los medios a su alcance para su formación permanente, fundamentalmente las charlas y discusiones con otros entrenadores.*

15ª.- *La competición es un elemento importante dentro de la formación permanente del entrenador. El valor que se le asigna a la misma está en función del objetivo con el que el técnico desarrolla su actividad, siendo un elemento básico para evaluar el trabajo desarrollado durante un ciclo, constatando el nivel alcanzado respecto a otros equipos.*

5. DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación que presentamos está enmarcada dentro del ámbito de las Ciencias Sociales y las Humanidades según Alcina (1.994). Centrada en las Ciencias de la Educación, está orientada a conocer el pensamiento sobre el proceso de formación de un colectivo de "entrenadores", "enseñantes" o "educadores" cuya tarea docente está dirigida hacia el entrenamiento deportivo y más concretamente hacia el entrenamiento en Baloncesto.

Tras el análisis de la documentación existente, pretendemos conocer con más detalle cuál es el modelo seguido en la formación de los entrenadores españoles de Baloncesto, para a partir de él y del conocimiento del pensamiento del Entrenador sobre la formación recibida (nivel de entrada, formación inicial y formación permanente), establecer una serie de propuestas a nivel formativo que puedan servir para los nuevos diseños en la formación de técnicos deportivos.

A la hora de plantearnos cómo realizar la investigación, es decir nuestra metodología de investigación, nos encontramos con un gran interrogante, afrontarla desde una perspectiva cuantitativa o desde una perspectiva cualitativa. La duda metodológica que en la investigación educativa tan en boga está y que tantos debates genera y generará.

Para nuestro estudio pretendemos utilizar una metodología integradora, es decir, utilizaremos técnicas cuantitativas y cualitativas, combinando ambas técnicas para la recogida de información y su posterior estudio.

Esta metodología integradora se apoya en la elaboración de un cuestionario para conocer el pensamiento del Entrenador español de Baloncesto. El cuestionario está realizado con preguntas cerradas fundamentalmente. La utilización del cuestionario como instrumento de investigación significa el empleo de técnicas cuantitativas, aunque las respuestas que ofrecemos para la selección por parte de los entrenadores encuestados se realiza mediante variables cualitativas. Su tratamiento estadístico se hace teniendo presente este condicionante, pero mediante técnicas puramente cuantitativas.

Para refrendar los datos cuantitativos realizamos un análisis mediante grupos de discusión como metodología cualitativa. Esta técnica nos servirá para poder comprobar, valorar y completar con mayor rigor los fríos datos aportados por los cuestionarios, con la opinión vertida por los expertos que participaron en los grupos de discusión. Se trata de "iluminar" y de ver el significado que para los protagonistas más representativos tienen esos datos numéricos de manera que sea posible dar el justo alcance a las hipótesis y objetivos trazados al inicio del trabajo como problema de investigación.

La combinación de estas dos técnicas creemos que es idónea para el tipo de estudio que realizamos, en la que la combinación metodológica mejora el resultado de la investigación.

6. POBLACIÓN Y MUESTRA

Una de las mayores dificultades encontradas a la hora de llevar a cabo nuestra investigación era el determinar el universo de la población sobre la que determinar la muestra, ya

que no existe un censo actualizado del colectivo de entrenadores, elemento fundamental para poder establecer con precisión la población del estudio.

Población

Los títulos emitidos por la Federación Española de Baloncesto superan los 58.541(2), suponiendo más de un 25% de las titulaciones deportivas existentes en España.

Muy gentilmente la Federación Española de Baloncesto facilitó el acceso al registro en el cual se contemplan todos los títulos de Entrenador emitidos desde 1.951 hasta nuestros días (3), al igual que el número de cursos realizados en cada nivel formativo (Tabla 1).

Tabla 1. Número total de cursos realizado por la Federación Española de Baloncesto y de títulos emitidos.

| NIVEL FORMATIVO | Cursos realizados | Títulos expedidos |
|--|-------------------|-------------------|
| Monitor de Baloncesto. (*) | 1.583 | 36.768 |
| Entrenador de Baloncesto. (**) | 1.067 | 19.448 |
| Entrenador Superior de Baloncesto. (***) | 41 | 2.325 |
| Totales | 2.691 | 58.541 |

(*) Desde 27/2/76 hasta 19/10/94.

(**) Desde 1951 hasta 19/10/94.

(***) Desde 1951 hasta 30/7/94. Faltan por incluir los cinco últimos cursos de Entrenador Superior (promociones 16, 17 y 18 realizados en el verano de 1995 y las promociones 19 y 20 realizadas en el verano de 1996.

A pesar de ser un número elevado, hemos constatado en fuentes bibliográficas la existencia de un curso anterior al primero incluido en el registro de la Federación, realizado en 1.949, del cual existen los textos oficiales. Todas estas contingencias nos hacen ver la dificultad para conocer con exactitud la población de nuestro estudio.

Un elemento a destacar demostrativo de que el número de títulos emitidos por la Federación no es un dato objetivo que nos ayude a cuantificar la población de entrenadores es la estructura del sistema formativo. Los cursos de entrenadores exigen un nivel de entrada para cada uno de los grados formativos. Salvo para el nivel más básico, para los otros dos, es requisito indispensable poseer la titulación anterior.

Por eso, el número de títulos no es el criterio fundamental para conocer la población, pues los entrenadores de segundo nivel habrán realizado dos cursos de formación y tendrán dos títulos y los del tercer nivel tres cursos, y por tanto, tres títulos.

El dato que nos interesa conocer es el número de entrenadores en función de la máxima titulación que posean, más que el número de títulos expedidos.

(2) El número actual es superior, ya que en los datos facilitados por la Federación Española de Baloncesto no se incluyen los títulos expedidos en los cursos de Entrenador Superior celebrados en el verano de 1995 y 1996.

(3) La obtención de estos datos se produjo durante el mes de enero de 1996.

La F.E.B. también posee un registro en el que incluyen a los entrenadores y la máxima titulación que poseen, al cual pudimos acceder. En él constatamos que el número total de personas que poseían una titulación de entrenador de Baloncesto era sensiblemente inferior, 49.085 sujetos (4). En dicho registro también pudimos recoger su distribución por niveles formativos (Tabla 2), comprobando una sensible y lógica disminución de personas tituladas cuanto mayor es el nivel formativo.

Tabla 2. Máxima titulación que poseen los entrenadores de Baloncesto.

| NIVEL FORMATIVO (*) | NÚMERO TOTAL DE TÍTULOS |
|------------------------------------|-------------------------|
| Monitor de Baloncesto. | 30.894 |
| Entrenador de Baloncesto. | 15.662 |
| Entrenador Superior de Baloncesto. | 2.529 |
| Totales | 49.085 |

(*) Actualizado por la F.E.B. hasta 14/10/95.

En la distribución porcentual de titulados, apreciamos que el número de Monitores supera el 60% del colectivo, mientras que los Entrenadores Superiores escasamente representan un 5% (Tabla 3).

Tabla 3. Máxima titulación de entrenador de Baloncesto y su proporción en cada nivel formativo.

| NIVEL FORMATIVO | Títulos expedidos | Proporción |
|------------------------------------|-------------------|----------------|
| Monitor de Baloncesto. | 30.894 | 62,94% |
| Entrenador de Baloncesto. | 15.662 | 31,91% |
| Entrenador Superior de Baloncesto. | 2.529 | 5,15% |
| Totales | 49.085 | 100,00% |

Esta distribución piramidal es relativamente lógica, aunque queremos hacer constar que la proliferación de títulos emitidos en los primeros niveles formativos en los últimos años ha aumentado considerablemente, debido fundamentalmente a la necesidad que ciertos colectivos tienen de poseer titulaciones que puedan ser valorados en las distintas oposiciones que se ofrecen por el territorio nacional (enseñanza, instituciones públicas, ayuntamientos, etc.)

Antes de determinar definitivamente la población sobre la que extraer nuestra muestra, creemos que es necesario conocer alguna otra característica que defina a la población de entrenadores.

Tal como hemos reflejado, el número de entrenadores de Baloncesto supone más del 25% de los técnicos deportivos españoles. Pero, ¿cuántos de estos entrenadores están en activo?

(4) Estos datos se obtuvieron en enero de 1996. En ello no están incluidos los últimos cursos realizados. El número máximo de nuevas titulaciones estimamos que puede oscilar entre las 200 y 300.

En la Tabla 4 mostramos el número total de entrenadores que han estado en activo durante la temporada 1.994/95, es decir, aquellos entrenadores que han tenido licencia federativa para entrenar durante esa temporada. Este número es sensiblemente inferior a los anteriormente expuestos, superando ligeramente los 14.000. También recogemos en la tabla su distribución en niveles formativos.

Tabla 4. Licencias de entrenador emitidas en la temporada 1994/1995 y su proporción en cada nivel formativo.

| NIVEL DE LA LICENCIA | Número de licencias | Proporción |
|------------------------------------|---------------------|----------------|
| Monitor de Baloncesto. | 4.518 | 31,82% |
| Entrenador de Baloncesto. | 8.885 | 62,59% |
| Entrenador Superior de Baloncesto. | 793 | 5,59 |
| Totales | 14.196 | 100,00% |

Creemos, sin temor a equivocarnos que el número total de entrenadores que están ejerciendo puede ser sensiblemente superior. Ello es debido a que el dato que aportamos sólo hace referencia a aquellos entrenadores que han tenido licencia federativa. Pero por todos es conocido, que la Federación, a pesar de ser el principal, no es el único ente que organiza competiciones de Baloncesto. También existen entrenadores en activo que desarrollan su actividad en el contexto escolar, municipal, autonómico, etc. de los cuales no tenemos registro oficial.

La lógica pirámide de distribución de licencias por niveles formativos anteriormente expuesta, se ve alterada cuando hace referencia a las licencias federativas emitidas. El grupo de entrenadores de Segundo Nivel es el más numeroso de todos, superando el 60%, siendo el doble que el número de los Monitores y superando en casi once veces a los Entrenadores Superiores.

No nos sorprende el número de Entrenadores Superiores con licencia, pues este colectivo suele centrar su actividad profesional a la alta competición (5), no existiendo tantos equipos con esta situación. El dato más significativo es quizás la escasa respuesta participativa de los monitores, ya no sólo en cantidad, sino proporcionalmente.

El colectivo de entrenadores de Baloncesto en España es muy amplio, cualquier sujeto tiene la posibilidad de obtener un título de técnico deportivo. Es una actividad muy atrayente para la población, interesándose y realizando los diversos cursos. Pero de todo este colectivo, aproximadamente un 30% de ellos está en activo (algo más si contamos lo no federados) (Tabla 5).

Finalizamos este recorrido descriptivo de la realidad de los entrenadores españoles de Baloncesto, haciendo mención a las asociaciones de entrenadores.

El panorama nacional es algo complejo, ya que en la actualidad conviven varias asociaciones de entrenadores. La estructura organizativa del Estado es trasladada al asociacionismo

(5) Es requisito imprescindible para entrenar en las categorías nacionales el estar en posesión del título de Entrenador Superior.

Tabla 5. Relación entre la máxima titulación de entrenador y las licencias emitidas por la Federación Española de Baloncesto.

| Máxima titulación en Baloncesto | Número titulados (*) | Licencias emitidas (**) | Proporción |
|------------------------------------|----------------------|-------------------------|---------------|
| Monitor de Baloncesto. | 30.894 | 4.518 | 14,62% |
| Entrenador de Baloncesto. | 15.662 | 8.885 | 56,72% |
| Entrenador Superior de Baloncesto. | 2.529 | 793 | 31,35% |
| Totales | 49.085 | 14.196 | 28,92% |

(*) Registro de titulados por la Federación Española de Baloncesto hasta 14 de Noviembre de 1995.

(**) Licencias emitidas por la Federación Española de Baloncesto durante la temporada 1994-1995. Entrenadores en activo.

deportivo, existiendo una asociación de carácter nacional (Asociación Española de Entrenadores de Baloncesto, A.E.E.B.), en la cual tienen cabida diferentes asociaciones territoriales. Actualmente también se están configurando algunas asociaciones territoriales, de organización más tardía.

Esta estructuración asociativa se ve alterada por las discrepancias y relaciones no cordiales entre las asociaciones territoriales y la nacional, que ha tenido como consecuencia la separación de algunas asociaciones territoriales de la nacional.

Por tanto, los entrenadores de Baloncesto se pueden asociar a la A.E.E.B. o por delegación en la Asociación Territorial que mantiene convenio de colaboración con la Asociación Nacional y si ésta no mantuviera relaciones, de forma individual en la A.E.E.B., o por el contrario, directamente en su Asociación Territorial sin relación con la Nacional. Las disputas políticas y de poder también impregnan el contexto deportivo.

En nuestro estudio recogemos los datos aportados por la A.E.E.B., en la Memoria del Ejercicio de 1995, pertenecientes a las siete asociaciones territoriales incluidas en ella (6) y a las diferentes inscripciones personales de entrenadores desde sus respectivas provincias. En la tabla 6 recogemos la distribución por Comunidades Autónomas de los socios de la A.E.E.B. .

Nos ha sido imposible constatar el número de asociados a las diferentes asociaciones territoriales no incluidas en la nacional.

Nos pusimos en contacto con la A.E.E.B. en varias ocasiones para conocer la distribución por niveles formativos de sus asociados, pero fue imposible acceder a este dato, al encontrarse la asociación en plena actualización del registro de datos sobre sus asociados.

Si en anteriores tablas hemos constatado la sensible disminución de los técnicos en activo, respecto a los que poseen una titulación, esta disminución se ve acrecentada cuando comparamos los Técnicos deportivos con alguna titulación de Baloncesto con los entrenadores que se inscriben en la A.E.E.B. (Tabla 7).

(6) En la actualidad hay alguna asociación territorial más incluida en la A.E.E.B., la cual regularizó su situación durante la temporada 1995/96, como es el caso de la Asociación de Entrenadores de Baloncesto Extremeños, A.E.B.EX.

Tabla 6. Número total de Asociados a la Asociación Española de Entrenadores de Baloncesto y su distribución territorial.

| COMUNIDAD AUTÓNOMA (**) | ASOCIADOS A.E.E.B. (*) |
|-------------------------|------------------------|
| ANDALUCÍA | 138 |
| ARAGÓN | 339 |
| ASTURIAS | 61 |
| BALEARES | 81 |
| CANARIAS | 46 |
| CANTABRIA | 13 |
| CASTILLA-LA MANCHA | 136 |
| CASTILLA Y LEÓN | 266 |
| CATALUÑA | 1.410 |
| EXTREMADURA | 51 |
| GALICIA | 135 |
| MADRID | 514 |
| MURCIA | 119 |
| NAVARRA | 27 |
| PAÍS VASCO | 614 |
| RIOJA | 72 |
| VALENCIA | 338 |
| CEUTA | 3 |
| MELILLA | 14 |
| TOTALES | 4.377 |

(*) Año 1995.

(**) Existen asociaciones que no están recogidas en el censo de la A.E.E.B. (Andaluz, Balear, Gallega, Madrileña).

Finalizamos el análisis de los aspectos relacionados con la población de los entrenadores españoles de Baloncesto, con una tabla sinóptica en la que recogemos de forma comparada el número de licencias emitidas, el número de técnicos en activo y el número de asociados en cada comunidad autónoma (Tabla 8). En ella podemos apreciar, con valores absolutos la evolución de los tres parámetros descritos.

Una vez presentadas las características que definen al colectivo de entrenadores de Baloncesto (títulos emitidos, máxima titulación, entrenadores en activo y técnicos afiliados a alguna asociación de entrenadores), y con el objetivo de no acotar en exceso el universo de población, pues es muy difícil conocer y localizar con precisión las diferentes subpoblacio-

Tabla 7. Relación entre la máxima titulación de entrenador y los inscritos en la Asociación Española de Entrenadores de Baloncesto en cada nivel formativo.

| Máxima titulación en Baloncesto | Número titulados (*) | Número asociados (**) | Proporción |
|------------------------------------|----------------------|-----------------------|--------------|
| Monitor de Baloncesto. | 30.894 | No disponible | — |
| Entrenador de Baloncesto. | 15.662 | No disponible | — |
| Entrenador Superior de Baloncesto. | 2.529 | No disponible | — |
| Totales | 49.085 | 4.377 | 8,92% |

(*) Registro de titulados por la Federación Española de Baloncesto hasta 14 de Noviembre de 1995.

(**) Asociados en la Asociación Española de Entrenadores de Baloncesto (A.E.E.B.) o en alguna de las asociaciones territoriales integradas en la A.E.E.B. durante el año 1995.

Tabla 8. Cuadro comparativo entre titulados, entrenadores en activo y asociados A.E.E.B.

| COMUNIDAD AUTÓNOMA | TITULADOS | ENTRENADORES EN ACTIVO | ASOCIADOS (A.E.E.B.) |
|--------------------|---------------|------------------------|----------------------|
| ANDALUCÍA | 6.779 | 1.829 | 138 |
| ARAGÓN | 2.011 | 905 | 339 |
| ASTURIAS | 1.304 | 173 | 61 |
| BALEARES | 1.415 | 510 | 81 |
| CANARIAS | 2.342 | 429 | 46 |
| CANTABRIA | 603 | 167 | 13 |
| CASTILLA-LA MANCHA | 3.753 | 862 | 136 |
| CASTILLA Y LEÓN | 2.795 | 367 | 266 |
| CATALUÑA | 9.371 | 3.045 | 1.410 |
| EXTREMADURA | 912 | 154 | 51 |
| GALICIA | 2.610 | 973 | 135 |
| MADRID | 5.773 | 1.241 | 514 |
| MURCIA | 1.089 | 134 | 119 |
| NAVARRA | 695 | 422 | 27 |
| PAÍS VASCO | 3.400 | 1.831 | 614 |
| RIOJA | 387 | 222 | 72 |
| VALENCIA | 3.467 | 864 | 338 |
| CEUTA | 143 | 15 | 3 |
| MELILLA | 238 | 56 | 14 |
| TOTALES | 49.085 | 14.196 | 4.377 |

nes, nos decidimos por determinar que la población a estudio sería el colectivo más genérico y menos excluyente.

La población sujeta a estudio estará compuesta por el colectivo de entrenadores españoles de Baloncesto, con independencia de si están en activo o no, o si están afiliados a alguna asociación de entrenadores. Este colectivo en la actualidad está formado por personas con tres niveles diferentes de formación, apareciendo así, dentro de la población a estudio individuos con la titulación de Monitor de Baloncesto, Entrenador de Baloncesto o Entrenador Superior de Baloncesto. A pesar de existir en la actualidad tres niveles de formación, con denominaciones específicas, no siempre ocurrió esto. Por ello se establecieron períodos de convalidación y actualización, con el fin de unificar titulaciones. Para la investigación que desarrollamos, y con el fin de delimitar mínimamente la población sobre la que extraer la muestra, sólo nos interesan aquellos entrenadores que posean la titulación anteriormente mencionada, es decir, actualizada

La muestra

Hemos expuesto una serie de condicionantes a la hora de determinar la población sobre la que extraer una muestra suficientemente significativa para realizar nuestro estudio.

El tipo de investigación que desarrollamos (cuestionario voluntario y anónimo) está condicionado por el alto índice de absentismo entre los encuestados. Este hecho, conocido por nosotros, ha mediatizado el tiempo dedicado a la distribución y recogida de los cuestionarios, para obtener una muestra válida.

Rodríguez (1991) afirma que las poblaciones superiores a 10.000 sujetos se pueden considerar como grandes poblaciones a la hora de realizar estudios mediante encuestas o cuestionarios, para posteriormente establecer las muestras significativas que validen las investigaciones. Esta es una de las características del colectivo de entrenadores de Baloncesto, pues la población ronda los 50.000 sujetos.

En las ciencias sociales se emplea una probabilidad de desviación estándar de +/- 2, lo que significa un nivel de confianza del 95,5%. Siguiendo sus indicaciones buscamos una muestra lo más significativa posible, en una población en la que no hay categorías variables, intentando acercar el error de muestreo al 5%.

Para calcular el tamaño de la muestra nos guiamos por las directrices ofrecidas por Rodríguez (1.991). Utilizamos para ello la fórmula que hace referencia a los universos grandes,

$$n = \frac{K^2 P (1-P)}{e^2}, \text{ siendo:}$$

n = Tamaño de la muestra.

P = Proporción de una categoría variable.

P (1-P) = Varianza.

K = Nivel de confianza.

e = Error de muestreo.

Tras quince meses de aplicación del cuestionario por todo el territorio nacional (desde marzo de 1.995 hasta junio de 1.996), decidimos cerrar nuestra muestra con un 5,3% de error muestral, es decir con 355 cuestionarios recogidos (Tabla 9), de todos los niveles formativos. 136 cuestionarios pertenecen a Monitores de Baloncesto (38,3%), 109 cuestionarios corresponden a Entrenadores de Baloncesto (30,7%) y 110 a Entrenadores Superiores de Baloncesto (31,0%).

Tabla 9. Cuestionarios totales recibidos según niveles formativos.

| Máxima titulación en Baloncesto | Cuestionarios completos | Cuestionarios incompletos (*) | Total Cuestionarios |
|------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|---------------------|
| Monitor de Baloncesto. | 115 | 4 | 136 |
| Entrenador de Baloncesto. | 101 | 8 | 109 |
| Entrenador Superior de Baloncesto. | 110 | 0 | 110 |
| Totales | 326 | 29 | 355 |

(*) Falta por cumplimentar alguna de las cuatro partes de que se compone el cuestionario.

Esta muestra recoge la opinión de los entrenadores de Baloncesto de todo el territorio nacional, distribuyendo cuestionarios por todas las Comunidades Autónomas, para no excluir inicialmente a ninguna de ellas de nuestro estudio.

Los cuestionarios se enviaron a todas las Comunidades Autonómicas de España para su distribución aleatoria entre los entrenadores, esperando recibir contestación. Cuando ésta se fue produciendo se siguieron enviando más cuestionarios por los diversos canales de distribución empleados para ello. La respuesta fue muy variada entre las distintas comunidades. Solamente no obtuvimos respuesta de cuatro, Aragón, Galicia, Rioja y Ceuta (o lo que es lo mismo de nueve provincias). En la tabla 10 mostramos el número total de cuestionarios enviados a las distintas Comunidades Autónomas así como los recogidos.

7. PRESENTACIÓN DE VARIABLES

En el diseño del cuestionario empleado, se agrupan las diversas variables en cuatro grandes grupos. El número total de variables registradas fue de 433 (19 variables sobre Datos Generales; 17 sobre el Nivel de Entrada; 120 variables sobre la Formación Inicial del Monitor de Baloncesto, 128 sobre la Formación Inicial del Entrenador de Baloncesto y otras 128 a cerca de la Formación Inicial del Entrenador Superior de Baloncesto; 21 variables sobre la Formación Permanente), a las cuales se le añadió más tarde una, la referente a la Comunidad Autónoma de procedencia, quedando el total en 434 variables. En cada cuestionario sólo se recogen las variables que afectan a la máxima titulación que posee el técnico deportivo (sólo cumplimenta la parte específica a la última Formación Inicial recibida). Así, del Monitor recogemos 178 variables, del Entrenador 186 variables y del Entrenador Superior 186 variables.

Tabla 10. Cuadro comparativo entre los cuestionarios enviados y los recogidos.

| COMUNIDAD AUTÓNOMA | CUESTIONARIOS ENTREGADOS | CUESTIONARIOS RECOGIDOS | % |
|--------------------|--------------------------|-------------------------|--------|
| ANDALUCÍA | 309 | 84 | 27,18% |
| ARAGÓN | 15 | 0 | 0% |
| ASTURIAS | 33 | 9 | 27,27 |
| BALEARES | 18 | 8 | 44,44% |
| CANARIAS | 102 | 27 | 26,47% |
| CANTABRIA | 24 | 8 | 33,33% |
| CASTILLA-LA MANCHA | 51 | 22 | 43,13% |
| CASTILLA Y LEÓN | 57 | 16 | 28,07% |
| CATALUÑA | 156 | 37 | 23,71% |
| EXTREMADURA | 132 | 40 | 30,30% |
| GALICIA | 96 | 0 | 0% |
| MADRID | 177 | 35 | 19,77% |
| MURCIA | 24 | 12 | 50,00% |
| NAVARRA | 15 | 3 | 20,00% |
| PAÍS VASCO | 108 | 13 | 12,03% |
| RIOJA | 15 | 0 | 0% |
| VALENCIA | 102 | 39 | 39,23% |
| CEUTA | 15 | 0 | 0% |
| MELILLA | 21 | 2 | 9,52% |
| TOTALES | 1.470 | 355 | 24,14% |

El primer bloque de variables pertenecen a **Datos Generales**. En este apartado recogemos información que nos ayuda a determinar las características de la muestra, definiendo el perfil de los entrenadores encuestados, así como la comprobación de las dos primeras hipótesis planteadas.

En el segundo gran bloque agrupamos todas las variables que hacen referencia al **Nivel de Entrada** exigido para cada grado formativo. Las variables se agrupan en torno a las hipótesis planteadas para este bloque (tercera y cuarta).

El tercer bloque esta compuesto por las variables dirigidas a recoger la opinión de los entrenadores sobre la **Formación Inicial** recibida. Al existir tres niveles formativos, elabo-

ramos variables específicas para cada nivel (contenidos) y otras genéricas (metodología, evaluación, etc.). Todas ellas quedaron agrupadas en torno a las siete hipótesis enunciadas sobre la Formación Inicial (quinta a décimo primera).

El cuarto bloque estaría compuesto por las variables que dirigidas a recoger la opinión de los técnicos de Baloncesto sobre la **Actualización y Formación Permanente** que realizan. La elaboración de variables se realizó en torno a las cuatro hipótesis elaboradas para este bloque (décimo segunda a décimo quinta).

8. INSTRUMENTOS

Los instrumentos empleados para el desarrollo de la investigación están en consonancia con la metodología elegida para el estudio. Para la recogida de los datos mediante técnicas cuantitativas empleamos un cuestionario, mientras que para la obtención de los datos cualitativos empleamos grupos de discusión.

Presentamos el grupo de discusión como un complemento al cuestionario, contrastando, comprobando, validando e interpretando los resultados obtenidos. El empleo de estas dos técnicas nos permitirá triangular los resultados.

Las características de nuestro estudio nos obligan a darle una utilidad concreta al grupo de discusión, similar a una de las opciones planteadas por Gil (1.992/93), *para la interpretación de los resultados obtenidos por otros medios, generalmente interpretación de datos numéricos sobre conductas o actitudes, para los que se precisa una explicación*. Estos datos previamente se han obtenido mediante el cuestionario. El refrendo cualitativo de los datos aportados por la cuantificación de las variables del cuestionario.

8.1. Cuestionario

El cuestionario es una de las técnicas más empleadas en las ciencias sociales para la obtención de la información. Bajo un prisma cuantitativo el cuestionario ha sido considerado como un medio básico para la obtención de los datos. En nuestros días se usa con gran asiduidad para conocer el sentir de la población en temas muy diversos y dispares. Su utilización ha sido tan indiscriminada que la población está comenzando a rechazarlo, produciéndose un alto índice de absentismo en los estudios que emplean esta técnica. Por ello no emplearemos este instrumento como única fuente para la obtención de la información de nuestra investigación.

El cuestionario va a ser un instrumento básico para la obtención de los datos necesarios para el desarrollo de nuestro estudio, pues inicialmente nos va a permitir conocer el pensamiento del entrenador.

Su diseño se realizó una vez establecidos los objetivos e hipótesis de nuestra investigación.

El diseño del cuestionario empleado tuvo en cuenta que iba a ser aplicado al colectivo de entrenadores de Baloncesto, en sus tres niveles formativos. Como la formación general de

este colectivo es muy heterogénea se procuró seleccionar una terminología no muy compleja. En algunas ocasiones se emplearon términos que son utilizados con cierta frecuencia por este colectivo.

El cuestionario utilizado se diseñó para los entrenadores de Baloncesto, pero éstos no tienen el mismo nivel formativo, existiendo tres grados de formación. Conociendo esta peculiaridad, elaboramos una parte común que deberán contestar todos los entrenadores que participen en nuestro estudio, sin distinción de titulación. Para atender a la diferencia de formación, elaboramos una parte específica para cada nivel. Esta parte específica (formación inicial) posee la misma estructura metodológica en todos los niveles, pues las cuestiones sobre las que interrogamos van referidas a las asignaturas que cursaron en cada curso realizado. Cada curso posee un currículo diferente. Así pues, inicialmente sólo se diferenciaban en el nombre de la asignatura sobre la que se les pregunta.

Poseen los cuestionarios otra pequeña diferencia. Para poder acceder a la formación de un nivel superior es necesario haber realizado el curso previo, consideramos de interés introducir en los cuestionarios algunas cuestiones sobre la formación recibida en el nivel anterior. Igualmente, la estructura con la que construimos las preguntas es similar, diferenciándose en las peculiaridades del nivel anterior.

La estructura del cuestionario es simple. Consta de dos partes claramente diferenciadas. En la primera realizamos la presentación y explicación del cuestionario y en la segunda se encuentran los cuatro bloques de ítems para obtener la información.

La información que recogemos a través de los cuestionarios está estructurada en cuatro bloques, Datos Generales, Nivel de Entrada, Formación Inicial y Formación Permanente, los cuales pasamos a exponer seguidamente:

8.2. Datos Generales:

En este apartado se agrupan los ítems que nos aportan información genérica sobre el entrenador, tales como edad, sexo, nivel de formación, ocupación, etc. Los ítems recogen respuestas cerradas. El total de ítems presentados en este bloque es de veinte, tras la inclusión de la variable comunidad autónoma, que deberán ser contestados por todos los entrenadores, independientemente de su nivel.

8.3. Nivel de Entrada:

Pretendemos recoger información sobre los requisitos que consideran los entrenadores que deberían tener los aspirantes a cada uno de los niveles formativos.

Tres de los ítems de este bloque poseen varias respuestas, las cuales hacen referencia a cada uno de los tres niveles formativos. Otros cuatro, ítems tienen respuesta doble, los que hacen referencia a los requisitos necesarios para acceder al nivel superior.

Al igual que en el bloque anterior, todos los ítems se miden mediante preguntas cerradas, aunque dejamos la posibilidad de una sugerencia por parte del encuestado. Si encontráramos contestación en alguna de ellas sería incluido a posteriori como una nueva opción.

de respuesta en el tratamiento de los datos. El total de ítems presentados en el segundo bloque es de siete, que deberán ser contestados por todos los entrenadores.

8.4. Formación Inicial:

Será en este bloque en dónde se establezcan las diferencias entre los ítems diseñados, pues cada entrenador deberá responder sólo a aquellas preguntas relacionadas con el curso realizado. Hablaremos entonces de tres modelos diferenciados.

a.- Monitor de Baloncesto:

Este bloque sólo será contestado por los entrenadores cuya máxima titulación sea la de Monitor de Baloncesto.

Incluimos veintinueve ítems en los que la respuesta se mide mediante respuesta cerrada, salvo en uno en el que la respuesta es directamente abierta.

En dos ítems las respuestas son dobles. Tres de ellos tienen una posibilidad de respuesta abierta, mientras en otros cuatro se deja la opción a alguna sugerencia. Si encontráramos contestación en alguna de ellas sería incluido a posteriori como una nueva opción de respuesta en el tratamiento de los datos. En siete ítems la respuesta se realiza mediante escala de cinco valores.

Finalizamos comentando que en un ítem preguntamos por la opinión sobre la inclusión de quince materias, mediante respuesta con una escala de valores de rango cuatro.

b.- Entrenador de Baloncesto:

Este bloque sólo será contestado por los entrenadores cuya máxima titulación sea la de Entrenador de Baloncesto.

Incluimos treinta y cuatro ítems en los que la respuesta se mide mediante respuesta cerrada en todos, menos en uno, en el que la respuesta es directamente abierta.

En cinco ítems las respuestas son dobles. Tres de ellos tienen una segunda posibilidad de respuesta abierta, mientras en otros cinco se deja la opción a alguna sugerencia. Si encontráramos contestación en alguna de ellas sería incluido a posteriori como una nueva opción de respuesta en el tratamiento de los datos. En ocho ítems la respuesta se realiza mediante escala de cinco valores.

Se incluyen cuatro ítems sobre cuestiones referentes al nivel formativo anterior.

Finalizamos comentando que en un ítem preguntamos por la opinión sobre la inclusión de quince materias, mediante respuesta con una escala de valores de rango cuatro.

c.- Entrenador Superior de Baloncesto:

Este bloque sólo será contestado por los entrenadores cuya máxima titulación sea la de Entrenador Superior de Baloncesto.

Incluimos treinta y cuatro ítems en los que la respuesta se mide mediante respuesta cerrada en todos, menos en uno, en el que la respuesta es directamente abierta.

En cinco ítems las respuestas son dobles. Tres de ellos tienen una segunda posibilidad de respuesta abierta, mientras en otros cinco se deja la opción a alguna sugerencia. Si encontráramos contestación en alguna de ellas sería incluido a posteriori como una nueva opción de respuesta en el tratamiento de los datos. En ocho ítems la respuesta se realiza mediante escala de cinco valores.

Se incluyen cuatro ítems sobre cuestiones referentes al nivel formativo anterior.

Finalizamos comentando que en un ítem preguntamos por la opinión sobre la inclusión de quince materias, mediante respuesta con una escala de valores de rango cuatro.

8.5. Actualización y Formación Permanente:

En este cuarto bloque, queremos conocer los mecanismos que emplea el colectivo de entrenadores para seguir formándose.

Todos los ítems se miden por medio de preguntas cerradas menos uno que se hace mediante escala de respuesta. En los diecinueve ítems de respuesta cerrada, permitimos alguna sugerencia por parte de los encuestados. Si encontráramos contestación en alguna de ellas sería incluido a posteriori como una nueva opción de respuesta en el tratamiento de los datos. En una de ellas existe una segunda posibilidad de respuesta abierta. El total de ítems presentados en este bloque es de 20, que deberán ser contestados por todos los entrenadores, independientemente de su titulación.

8.6. Fiabilidad y Consistencia Interna del Cuestionario:

Una vez elaborado el cuestionario se hace necesario realizar una comprobación para conocer si el total de cuestiones abordadas tienen algo que ver con la formación del entrenador de Baloncesto. Para ello hemos aplicado a los resultados la prueba estadística *Cronbach's Alpha* (Alfa de Cronbach). Esta comprobación se realiza al igual que el tratamiento estadístico de los datos, a través del paquete informático SPSS 6.1 para Windows.

Si tenemos en cuenta que:

1.- El coeficiente *Alpha* puede ser interpretado como la correlación esperada entre combinaciones de "dos k-ítems" cualesquiera del conjunto de todos los ítems posibles relativos al constructo;

2.- Y que puede ser interpretado igualmente como el cuadrado de la correlación entre el valor observado y el verdadero índice del constructo medido, entonces, este coeficiente

expresa la tendencia que tienen todos los ítems del cuestionario a reflejar el mismo constructo subyacente, es decir, el pensamiento del entrenador sobre su formación.

El cuestionario elaborado recoge opiniones del entrenador, expresadas cuantitativamente (un número relacionado con una idea) y cualitativamente (su propia opinión), para el cálculo de este índice se han eliminado todas las variables que recogen las opiniones cualitativas emitidas por los entrenadores.

Al introducir los datos recogidos por el cuestionario en el programa estadístico se realizaron cuatro archivos, para clasificar y analizar mejor los resultados. La comprobación de la fiabilidad y consistencia interna del cuestionario se ha realizado a estos cuatro archivos, con el siguiente resultado:

a.- En el Primer archivo (recoge los resultados sobre la Información General de la muestra, las opiniones sobre el Nivel de Entrada y sobre la Actualización y Formación Permanente) se analizan un total de 55 ítems, con un valor en el Cronbach's *Alpha* de **0,8364**.

b.- En el Segundo archivo (agrupamos los resultados sobre la Formación Inicial del Monitor de Baloncesto), compuesto por 116 ítems, el resultado del Cronbach's *Alpha* es de **0,9260**.

c.- El Tercer archivo está compuesto por 124 ítems (agrupamos los resultados sobre la Formación Inicial del Entrenador de Baloncesto). El resultado obtenido es de un Cronbach's *Alpha* de **0,9712**.

d.- En el Cuarto archivo (recoge los resultados sobre la Formación Inicial del Entrenador Superior de Baloncesto) también tiene 124 ítems, en el cual obtenemos un *Cronbach's Alpha* de **0,9881**.

Teniendo en cuenta que índices de *Cronbach's Alpha* en torno al 0,80 ya se consideran aceptables para instrumentos de este tipo, podemos asegurar que el coeficiente obtenido, confiere al cuestionario una altísima consistencia y fiabilidad de los resultados.

8.7. Grupo de Discusión:

El grupo de discusión es la segunda de las técnicas empleadas para la recogida de datos en nuestra investigaciones.

La naturaleza de estos datos es cualitativa. Recogen pensamientos, opiniones, sentimientos, pareceres, etc. . El empleo de esta técnica, junto con el cuestionario, nos va a permitir un análisis más ajustado del pensamiento del entrenador de Baloncesto sobre su formación, validando, comprobando y completando los datos obtenidos mediante la técnica cuantitativa y sobre todo, aportando el significado que para ellos, como protagonistas, tienen esos valores.

Existen varias opiniones sobre el número de grupos que es necesario establecer para que el empleo de esta técnica sea eficaz. Por un lado tenemos a Cohen y Engleberg (1988) y a Krueger (1991) que afirman que con poblaciones homogéneas, como puede

ser la nuestra, habría que montar tantos grupos como hiciera falta, hasta que los grupos no aporten nueva información. Este hecho suele ocurrir una vez realizados tres o cuatro grupos de discusión.

Por otro lado Lederman (1990) considera necesario la creación de tantos grupos como segmentos existan en la población, para así conocer las diversas opiniones existentes en todos los colectivos.

Debido a que esta técnica iba a completar la información obtenida mediante los cuestionarios, nos decantamos por la segunda de las opiniones expresadas. Consideramos que existen dos grandes segmentos en la población de los entrenadores, los que se dedican al entrenamiento de más alto nivel y los que centran sus esfuerzos en las etapas previas, en la formación básica. Por ello, decidimos constituir dos grupos de discusión bien diferenciados, uno compuesto por expertos que desarrollen su actividad profesional en la alta competición y otro para el trabajo con la base, para la formación.

Los expertos en el empleo de estas técnicas recomiendan que los grupos tengan un tamaño comprendido entre 6 y 10 sujetos. Krueger (1991) abre un poco más la horquilla, situando los límites entre 4 y 12 miembros, condicionando el tamaño a dos factores: *deben ser lo suficientemente pequeños para que todos tengan la oportunidad de exponer sus puntos de vista y lo suficientemente grandes para que exista diversidad en dichos puntos de vista.*

Las características especiales de los sujetos que componen los segmentos seleccionados, dificultan en gran medida la posibilidad de reunirlos en torno a una mesa para reflexionar sobre su formación. El grupo de expertos que entrenan en la alta competición quedó constituido en el primer intento con cinco sujetos de las siete invitaciones cursadas. Por su parte, el grupo de expertos que entrenan en la base quedó constituido en el tercer intento (en los dos primeros el número de sujetos rondaba el límite inferior) con seis sujetos de las ocho invitaciones cursadas.

Intentamos buscar la homogeneidad de los asistentes a cada uno de los grupos. Esta homogeneidad viene dada por un elemento común, que todos ellos son entrenadores de Baloncesto y por el elemento específico de cada grupo. Son a nuestro juicio personas de reconocida valía dentro del ámbito profesional seleccionado.

Los participantes en los grupos de discusión responderán a las cuestiones que el moderador del grupo realice. Estas cuestiones están previamente establecidas, estructuradas y organizadas, haciendo referencia a las principales variables de la investigación. Comenzaremos la reunión, tras las presentaciones pertinentes, con una pregunta general para romper el hielo y para que los participantes se relajen y expresen con libertad y confianza sus opiniones. Estas opiniones serán registradas en magnetoscopio para su posterior transcripción e interpretación.

El tiempo previsto para que los participantes expresen sus opiniones y debatan entre ellos, oscilará entre una y dos horas, dependiendo del número final de participantes y del debate generado.

8.8. Validez Interna del Grupo de Discusión:

Al igual que hemos realizado con el cuestionario, tratamos de validar los resultados que se obtienen mediante el empleo de la técnica cualitativa para la recogida de la información.

Una vez transcritas las diferentes cintas de audio, se realizó una profunda revisión del texto originario, reflejando lo más fielmente posible en el texto las opiniones emitidas por los expertos. Este manuscrito ha sido enviado a todos los participantes que intervinieron en los diferentes grupos para que comprueben que las opiniones vertidas por ellos, quedaron reflejadas fielmente, abriendo la posibilidad de corregir cualquier disonancia existente. Las correcciones recibidas fueron mínimas.

Hemos empleado esta técnica para validar el contenido de los grupos de discusión, por la propia estructura de la investigación, pues no era posible mantener más entrevistas de confirmación y confrontación de los resultados, dado:

- a.- La naturaleza grupal de la técnica: la entrevista violentaría el planteamiento metodológico.
- b.- La distancia geográfica entre los componentes de los grupos, así como lo apretada de sus agendas de trabajo.

Con el manuscrito definitivo se han realizado los esquemas de los registros de los tópicos expresados durante cada uno de los grupos de discusión. Esta lectura ha sido realizada por tres miembros del grupo de investigación, resaltando cada uno los tópicos y contenidos que a su juicio eran los más destacados de cada reunión. Este análisis no ha sido muy complicado de realizar. La estructura de la investigación y el contenido de los grupos nos obliga a no hablar puramente de categorías, sino de bloques generales de contenidos o tópicos principales.

Una vez recogidos los contenidos principales los tres expertos han confrontado sus datos, elaborando los esquemas definitivos. Con ellos hemos realizado una serie de mapas conceptuales (esquemas). En ellos no se realizan cambios sustanciales de los tópicos recogidos, sino matizaciones de significados al tiempo que se estructuran para ofrecer una visión más gráfica.

9. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN

El procedimiento seguido para la aplicación de los instrumentos empleados en la investigación ha sido diferente, dependiendo de la técnica utilizada. Pasamos a mostrar una explicación diferenciada de la metodología seguida en cada caso.

La investigación que realizamos presenta una serie de factores limitantes tanto para el desarrollo de la metodología cuantitativa como para la metodología cualitativa.

En metodología cuantitativa nos encontramos con:

- La población de entrenadores es el colectivo más amplio dentro de los técnicos deportivos. Su censo no está actualizado en la fecha de realización del estudio (altas y bajas) al tiempo que es muy difícil localizar a los entrenadores por la movilidad geográfica de los mismos.
- Los cuestionarios se envían a terceros para que los distribuyan por su entorno y devuelvan los que les entreguen de forma voluntaria y anónima. Dependemos de la motivación y eficacia de las canales de distribución para realizar con éxito nuestra investigación.
- Alto índice de absentismo en las investigaciones que emplean el cuestionario, debido a la saturación a que se ve sometida la población por medio de estas técnicas.
- Nos hemos visto obligados al empleo de múltiples canales para la distribución y recogida de los cuestionarios, para evitar el absentismo.
- La búsqueda de una muestra significativa de todo el territorio nacional es muy costosa, ya no sólo económicamente, sino que dependemos de la buena voluntad de los responsables de la distribución.

Mientras que las limitaciones en la **metodología cualitativa** las centramos en:

- La dinámica del entrenamiento deportivo dificulta la reunión de los diferentes expertos en la misma fecha, lugar y hora, pues cuando unos están libres otros están ocupados desarrollando su actividad profesional.
- Los expertos invitados a estas reuniones provienen de varias provincias y contextos diferentes, hecho que enriquece el estudio, pero dificulta la reunión de los mismos en una ciudad concreta.
- El criterio expuesto por Krueger (1.991) de homogeneidad en los participantes pero a su vez ser suficientemente desconocidos, es difícil de llevar a cabo en este contexto, pues es práctica habitual que los entrenadores sigan la trayectoria profesional de otros compañeros e incluso tienen que enfrentarse entre sí con sus respectivos equipos.

Procedimiento de Aplicación de los Cuestionarios:

Una vez diseñado el cuestionario a emplear, pasamos a su distribución por el colectivo de entrenadores de Baloncesto.

El contexto por el cual nos íbamos a desenvolver, la problemática a estudio y los condicionantes previos al desarrollo de la misma nos obligaron a tomar una serie de decisiones metodológicas que nos garantizaran un mínimo de éxito.

En primer lugar nos pusimos en contacto con las instituciones más relevantes en la formación de los técnicos del Baloncesto, Federación Española de Baloncesto y Asociación Española de Entrenadores de Baloncesto para que colaboraran en la distribución y recogida de los cuestionarios.

Tras varios contactos, obtuvimos respuestas algo parecidas de estas instituciones, pero por vías diferentes.

La F.E.B. nos respondió disculpándose por no poder colaborar en la difusión y recogida del material para nuestra investigación, por no existir una partida presupuestaria para tales fines, pero estando interesados en los resultados que de nuestro estudio, se ofrecían a colaborar en otros menesteres.

Por su parte la A.E.E.B. no nos ofreció ninguna respuesta oficial, aunque indirecta y extraoficialmente se nos comunicó lo costoso del proyecto.

Ante la imposibilidad o negativa de las instituciones oficiales a colaborar con nuestro proyecto, nos vimos obligados a buscar otro sistema para la difusión y recogida de las encuestas para poder determinar la muestra de nuestro estudio.

Creamos para ello un grupo de responsables para la distribución y recogida de los cuestionarios por su entorno. Con ello pretendíamos responsabilizar a los receptores de los cuestionarios, sólo se entregarán a aquellos que pudieran estar interesados en la problemática. De alguna manera buscábamos generar una corresponsabilidad de los encuestados hacia el entrenador responsable, pues la experiencia nos demuestra que cuando se entregan encuestas sin la obligación de entregarlos caen en el olvido.

A pesar de emplear este sistema para garantizar un mínimo de eficacia, el porcentaje de cuestionarios recibidos a la fecha de cerrar las admisiones (desde marzo de 1.995 hasta junio de 1.996) para su tratamiento estadístico fue del 24,149% ,se entregaron 1.470 cuestionarios y se recibieron 355.

Los diferentes canales de distribución utilizados fueron los siguientes:

- a.- Se enviaron cuestionarios a todas y cada una de las 19 Federaciones Territoriales de Baloncesto. Garantizamos así que los cuestionarios se distribuyeron por todo el Estado.
- b.- Distribución voluntaria por parte algunos de los profesores de la especialidad de Baloncesto de los I.N.E.F.s y Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte existentes en el momento de la realización del estudio.
- c.- Colaboración con alguna Asociación Territorial de Entrenadores para la distribución entre sus afiliados o permitir la distribución en algún Clínic o jornadas organizadas por ellos.
- d.- Contacto directo con entrenadores, jugadores y amigos, repartidos por el territorio nacional para que colaborasen y distribuyeran los cuestionarios por su entorno.
- e.- Distribución por parte de los alumnos de la Facultad de Ciencias del Deporte de Cáceres por sus respectivas localidades de origen.

Este sistema de distribución nos garantizaba que la muestra fuera amplia, aleatoria y significativa de todo el colectivo de entrenadores españoles de Baloncesto, llegando a todos los estratos de la población.

Se recomendaba a los encargados de la distribución que explicasen con brevedad el objeto de nuestra investigación antes de hacer entrega del cuestionario perteneciente a la máxima titulación que poseía el sujeto. El cuestionario podía ser cumplimentado en el mismo momento de su entrega o con mayor tranquilidad en casa, debiendo devolverlo en un plazo razonable de tiempo (no superior a una semana).

Tras la recogida de varios cuestionarios, los responsables nos los remitían para su tabulación y tratamiento estadístico.

Procedimiento de Aplicación de los Grupos de Discusión:

La metodología empleada para la realización práctica de los grupos de discusión se vio alterada por los condicionantes reflejados al inicio de este apartado.

Tras la elaboración de los objetivos de la investigación, establecidas las hipótesis de la investigación y plasmadas en las diferentes variables recogidas en el cuestionario, elaboramos un guión con los tópicos que deseábamos abordar con los expertos, para la obtención de los datos cualitativos básicos para la comprobación de las hipótesis.

Al establecer dos grupos diferenciados, se realizó algún matiz referente al ámbito profesional en el que desarrollan su actividad (alta competición o formación) en alguna de las preguntas realizadas. También se estableció una secuencia guía a la hora de realizar las preguntas, aunque durante el transcurso de la reunión, siempre que la dinámica del grupo lo provocase, este orden se podría alterar.

El siguiente paso fue determinar quiénes serían los expertos que participarían en cada uno de los grupos.

Para el **primer grupo de discusión** se pensó en personas de reconocido prestigio dentro del contexto nacional. Aprovechando la realización del Congreso Mundial de Árbitros y Entrenadores de Baloncesto en Marbella celebrado en septiembre de 1.995, al cual tenían confirmada la presencia varios técnicos españoles prestigiosos. Nos pusimos en contacto con la organización para solicitarles permiso para realizar esta técnica durante el Congreso. Obtenida una respuesta positiva por parte de la organización, nos encaminamos a la localización de estos expertos.

Se seleccionaron siete expertos, los cuales estarían durante el evento, aunque con diferente grado de disponibilidad, debido a su diferentes obligaciones (conferenciantes, entrenamientos, estancia limitada, etc.). Nos pusimos en contacto con ellos por varias vías, teléfono, fax o personalmente, confirmando su presencia, salvo que alguno de los condicionante anteriormente expresados le impidieran acceder en la fecha y hora prevista, lo cual se confirmaría durante la celebración del Congreso.

Finalmente, seleccionamos el día y la hora vista la disponibilidad de los expertos, optando por eliminar a uno de los participantes (coincidencia con su actividad profesional). Instantes antes del inicio de la reunión un segundo participante justificó su inasistencia por imperativos de causa mayor.

El grupo quedó constituido por los siguientes expertos (7): Don Manuel Sáinz Márquez, Don José Manuel Monsalve Fernández, Don José Laso Castejón, Don Mario Barbara Burgos. Don José Alberto Perquera Martínez.

La reunión dio comienzo en un clima relajado y cómodo por parte de los asistentes, teniendo una duración de una hora y quince minutos aproximadamente. Previo al inicio de la misma, se pidió autorización a los expertos para grabar sus opiniones y poder utilizarlas con posterioridad en este estudio.

Todo el contenido del grupo de discusión se registro en cintas de audio, que se transcribieron literalmente.

El segundo grupo de discusión deberá estar compuesto por entrenadores de reconocida valía que centran fundamentalmente su actividad profesional en la formación.

Aparentemente este grupo era de más fácil realización, pero la realidad fue diferente, pues no queríamos reunir en una mesa sólo a un grupo de entrenadores. Éstos deberán tener una experiencia contrastada en el trabajo de formación.

Al igual que ocurrió con el anterior grupo, intentamos celebrar la reunión bajo el marco del Congreso Mundial de Arbitros y Entrenadores de Baloncesto, puesto que la organización nos facilitaba su infraestructura. Esto fue imposible, ya que en las dos citaciones que realizamos no encontramos técnicos suficientes (8) para que la realización del mismo tuviera validez. El mecanismo para la selección de los expertos fue el mismo que para el primer grupo.

Un segundo intento fue realizado durante el mes de junio de 1.996 en Cáceres. Esta vez se utilizaban las instalaciones de la Facultad de Ciencias del Deporte para reunir a estos expertos. Imperativos de última hora imposibilitaron la realización de este grupo.

El último intento se produjo durante el mes de julio de 1.996 en Málaga, utilizando las instalaciones del Instituto Andaluz del Deporte, que por esas fechas realiza numerosas actividades formativas. Confirmada la posibilidad de emplear estas instalaciones, la fecha y la hora de la reunión se procedió a seleccionar a los expertos. El mecanismo de contacto empleado fue nuevamente el teléfono y la comunicación personal. En esta ocasión se citó a ocho expertos de varias Comunidades Autónomas. Días antes de la fecha prevista uno de ellos declinó la invitación por motivos laborales y otro no compareció el día señalado, quedando el grupo constituido por seis sujetos.

El grupo de discusión 2 lo formaron los siguientes expertos: Don Ramón García López, Doña Amanda Paterna Barranco, Don Pedro Sáenz-López Buñuel, Don Alberto L. Merchant García, Don Antonio M. Paterna Barranco, Don Antonio Martínez García

(7) Todos ellos Entrenadores Superiores de Baloncesto.

(8) Sólo reunimos a cuatro sujetos cada vez. Aunque Krueger (1991) afirma que este número puede validar un grupo de discusión, nos obligaría a realizar alguna convocatoria más. El tiempo nos ha confirmado tras los sucesivos intentos realizados, que deberíamos haber aceptado este mínimo.

Realizadas las presentaciones de todos los asistentes, se pasó a explicar el objeto de la reunión, al tiempo que se solicitó su autorización para la grabación de la reunión y la posterior utilización de las ideas expresas. La reunión tuvo una duración de una hora y treinta y cinco minutos, durante la cual existió un amplio debate sobre los tópicos presentados. Sin limitar las intervenciones, se recomendó a algún participante que pospusiese su intervención unos minutos, pues indirectamente estaban haciendo referencia a cuestiones que posteriormente se iban a tratar.

El contenido de este segundo grupo de discusión también fue registrado en audio, siendo transcrito posteriormente.

Una vez obtenida la información por medio de las distintas técnicas, cuestionario y grupo de discusión, procedemos a su presentación y análisis. Este análisis nos permitirá discutir los resultados obtenidos, comprobar las hipótesis planteadas y elaborar las oportunas conclusiones.

10. TRATAMIENTO DE LOS DATOS

En el tratamiento de los datos de nuestra investigación se ha diferenciado el procedimiento a seguir dependiendo de la técnica empleada en su obtención.

Para el tratamiento de los datos recogidos mediante el cuestionario nos pusimos en contacto con el departamento de Matemáticas de la Universidad de Extremadura. Allí los expertos nos hicieron varias recomendaciones, una vez analizada la estructura del cuestionario y el tipo de respuestas que ofrecían.

Los resultados no pueden ser tratados mediante un análisis estadístico convencional, pues las respuestas que se recogen no son variables cuantitativas (numéricas), sino cualitativas, es decir, el número asignado a cada respuesta corresponde con una opinión.

En un primer nivel de análisis obtuvimos las frecuencias de cada una de las respuestas del cuestionario. Con él podríamos realizar una primera impresión de los resultados obtenidos.

En un segundo nivel de concreción, comparamos las respuestas emitidas por los diferentes grupos que conforman el colectivo de entrenadores. Utilizamos para tal fin tablas cruzadas entre los tres niveles formativos del entrenador y todas las variables comunes del cuestionario.

El estadístico de contraste empleado para comparar la opinión de cada uno de los segmentos de entrenadores con el resto de variables ha sido "chi cuadrado". La aplicación de este estadístico en las tablas de contingencia nos permite apreciar el grado de significación entre las respuestas de los tres grupos de entrenadores. A su vez, las tablas de contingencia nos ofrecen los resultados porcentuales por estratos.

La hipótesis nula establecida fue: *No existe diferencias significativas entre las respuestas aportadas por los segmentos de población.*

A partir de ella y con el valor del estadístico aplicado, se estableció un rango de cinco grados de significación con los resultados de las respuestas ofrecidas por los entrenadores:

- No significativa o $p > 0,05$
- Significativa $p < 0,05$
- Significativa $p < 0,01$
- Significativa $p < 0,005$
- Significativa $p < 0,001$

Para la realización de todas estas operaciones utilizamos uno de los paquetes estadísticos existentes en el mercado, el SPSS versión 6.1 para Windows.

El número de Tablas de Frecuencia obtenidas fue de 351 y de 84 Tablas de Contingencia con el resultado de la aplicación del estadístico, Chi Cuadrado.

Para el análisis de los resultados y a la discusión hemos empleado los resultados obtenidos mediante esta técnica. Debido a la gran cantidad de datos resultantes, estos no han sido incluidos en el presente sumario, reflejando en él las conclusiones obtenidas tras sus análisis y discusión.

El análisis de los datos mediante la técnica cualitativa puede realizarse mediante el empleo de varias técnicas. La orientación dada a esta investigación y el objeto de los datos obtenidos mediante el empleo del grupo de discusión nos hacen desechar alguna de las técnicas de análisis. Nos hemos decantado por el empleo de una técnica de análisis de contenido simple, reflejando los tópicos principales que aparezcan durante el discurso de los expertos, junto con los datos que nos permitan identificar quién y cuando se emiten esas opiniones.

El informe resultante consta de dos partes bien diferenciadas. En la primera de ellas recogemos la temática expresada por los expertos ante los tópicos planteados previamente. La segunda parte la compone los datos identificativos de los sujetos que emiten las opiniones (Cuadro 1), facilitando el acceso al momento en el que se emitió dicha opinión en el transcurso de la reunión, por medio de la línea en la que se recoge la misma.

Cuadro 1. Modelo de hoja de registro de los datos del grupo de discusión.

| REGISTRO SISTEMÁTICO DE LOS DATOS APORTADOS POR LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN | | | | |
|---|-------------------|-------|-------------------|-------|
| TÓPICOS | GRUPO DISCUSIÓN 1 | | GRUPO DISCUSIÓN 2 | |
| | Experto | Línea | Experto | Línea |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Al igual que ocurre con el análisis cuantitativo, los resultados del análisis cualitativo no se adjuntan al presente sumario, debido a su gran extensión. Los resultados cualitativos servirían de refrendo a los datos obtenidos mediante el cuestionario. Para la corroboración o no de las diferentes hipótesis se realizaron triangulaciones de los resultados obtenidos por medio de ambas técnicas, procediéndose a una discusión de las mismas. Las conclusiones emanadas de esta discusión de resultados son presentadas a continuación.

11. CONCLUSIONES GENERALES

Las conclusiones generales obtenidas sobre el proceso formativo del entrenador tras el análisis y discusión de los datos recogidos son las que a continuación pasamos a exponer:

1ª Conclusión. Podemos afirmar que la cantidad de cursos no ha estado ligada a la calidad de los mismos, existiendo quejas en cuanto a las organización, estructura, contenidos, profesorado, evaluación, etc. .

Estas premisas han facilitado la aparición del mal formativo tan extendido en nuestro país, conocido como "titulitis". La formación masiva sin interés real hacia el Baloncesto ha bajado el nivel de los cursos de formación.

2ª Conclusión. Consideramos que los rectores de este deporte deben, a partir de ahora, cuidar el aspecto organizativo, limitando la organización de los cursos, estableciendo para ello centros permanentes para formación del entrenador, con plantillas más o menos estables de profesores, junto con los medios materiales necesarios para impartir docencia. Estos centros pueden ser de ámbito estatal o siguiendo la estructura organizativa deportiva y autonómica, es decir, en cada federación territorial o en las instituciones deportivas pertinentes de aquellas Comunidades Autónomas que tengan delegadas las competencias deportivas.

3ª Conclusión. En la población que participó en nuestro estudio existe un predominio aplastante del hombre sobre la mujer a la hora de dedicarse al mundo del entrenamiento deportivo, recogiendo una mujer entrenadora por cada cuatro hombres.

4ª Conclusión. La historia y evolución del Baloncesto en nuestro país y por tanto de la formación del entrenador español de Baloncesto es relativamente reciente, no han transcurrido aún cincuenta años desde la realización del primer curso de entrenadores registrado en los archivos (Torrelavega, Santander 1.949). Este hecho condiciona que la población de entrenadores sea una población joven. La experiencia que poseen los entrenadores de la muestra seleccionada es mayoritariamente menor de diez años. El nivel cultural medio de los técnicos de Baloncesto es alto, pues los que han completado su formación académica están en posesión de una titulación universitaria, mientras que los que no la han finalizado, están completando su formación académica media o de rango universitario.

5ª Conclusión. El colectivo de entrenadores se encuentra actualmente en plena formación, puesto que son una minoría los que han completado los tres niveles formativos, llegando a obtener la máxima titulación que actualmente se puede obtener, el Entrenador Superior de Baloncesto.

6ª Conclusión. El mercado laboral imposibilita que muchos de los entrenadores se dediquen profesionalmente al entrenamiento deportivo. Los entrenadores suelen compaginar el entrenamiento en Baloncesto con otra actividad profesional, unos con los estudios y otros con alguna actividad laboral.

7ª Conclusión. La formación académica del entrenador debe ser común y única, con independencia del nivel en el que el técnico desarrolle su actividad laboral, puesto que trabajar en la Alta Competición o la Formación no depende del propio entrenador, dependiendo de las leyes del mercado y de su deseo de evolucionar hacia la alta competición. Por ello, posteriormente, una vez finalizado su proceso formativo y tras descubrir el nivel en el que puede entrenar, se deberán establecer los mecanismos para que el profesor se especialice o complete su formación en aquellas materias que son de mayor trascendencia e importancia para el nivel en el que entrena.

8ª Conclusión. Los entrenadores entrenan en las categorías con las que más se identifican, existiendo un cierto margen de variabilidad. Normalmente el mercado laboral les permite asentarse en los niveles que se desea, salvo la excepción ya mencionada de la alta competición. Se puede entrenar en la categoría con la que más se identifique, aunque para ello se deje de percibir alguna remuneración económica por ello.

9ª Conclusión. El nivel de la competición en la que se encuentran los equipos de los entrenadores es muy variada, reservándose el máximo nivel a los Entrenadores Superiores.

10ª Conclusión. Existe un ligero predominio de la búsqueda de rendimiento deportivo sobre el objetivo formativo y el objetivo recreacional en los objetivos por los que entrenan los técnicos de Baloncesto.

12. LAS CONCLUSIONES PARTICULARES

Las conclusiones particulares se estructuran, a su vez, en función de los diversos bloques de análisis que hemos trabajado.

12.1. Nivel de entrada

En cuanto al Nivel de Entrada recogemos las siguientes recomendaciones tras el análisis del pensamiento del entrenador:

1ª Conclusión. Se debe producir un aumento de los requisitos exigidos como nivel de entrada para el acceso a los diferentes cursos de entrenadores en sus tres niveles actuales.

1ª.A.- Para obtener el **título de Monitor** (primer nivel) el aspirante deberá tener al menos 16 años (edad que implica al menos una cierta madurez para el trabajo con niños, nivel al que le posibilita la titulación que posee) y tener la titulación académica de graduado escolar. Estos requisitos garantizan que la formación académica y humana la posean muchos

de los aspirantes, alcanzando un grado mínimo de madurez para el trabajo con niños. No es necesario que los aspirantes tengan un cierto nivel deportivo o incluso que hayan practicado el Baloncesto como jugadores alguna vez.

1ª.B.- Para obtener el **título de Entrenador** (segundo nivel) los aspirantes deberán tener una edad mínima de 18 años, aumentando el nivel académico de los mismos. En concordancia con la edad, la titulación académica exigida será la de título de bachiller o equivalente, formación profesional. Tampoco se considera necesario que el aspirante tenga un cierto nivel como jugador de Baloncesto. Se mantiene la necesidad de estar en posesión de la titulación precedente para acceder a este segundo nivel formativo, pero matizando que ésta debe ser de experiencia activa aumentando el tiempo un año más, debiendo ser dos los años exigidos. Durante este tiempo no es necesario que se obtengan resultados deportivos significativos, no debiendo ser éste un concepto que limite el acceso al entrenador para completar su formación.

También se recomienda que los entrenadores antes de acceder a este segundo nivel hayan asistido al menos a algún curso de formación permanente o Clínic de ámbito nacional.

1ª.C.- Para completar su formación con la obtención del **título de Entrenador Superior** (tercer nivel), la edad que se recomienda es la de 20 años, los requisitos académicos mínimos exigidos los mismos que en el nivel anterior, es decir, título de bachiller o equivalente. También, coincidiendo con la opinión recogida por los entrenadores sobre el segundo nivel, la experiencia mínima entrenando con la titulación de entrenador deberá ser de dos años, sin que sea necesario obtener resultados deportivos, puesto que se considera este tercer nivel como la culminación de un proceso formativo.

La experiencia como jugador no es necesaria para acceder a este nivel formativo, pero es evidente que una experiencia mínima es aconsejable, puesto que facilitará al posible técnico el aprendizaje y comprensión de muchos elementos característicos del deporte. Completan los requisitos mínimos para el acceso a este último nivel formativo la necesidad de asistir a cursos de formación permanente, Clínic, tanto nacionales como internacionales.

12.2. Formación inicial

En cuanto a la Formación Inicial, las aportaciones más relevantes que podemos señalar son:

1ª Conclusión. La crítica que realiza el colectivo de entrenadores es generalizada sobre las materias que componen los currícula de cada uno de los cursos que titulan a los entrenadores. La existencia de sólo tres planes de estudios y su no renovación y adaptación continua, han supuesto un desfase en los contenidos de enseñanza, provocando un cierto malestar entre los entrenadores sobre las materias de los actuales cursos de formación, tal y como reflejamos a continuación. El plan de estudios vigente es obsoleto, puesto que fue una remodelación del anterior plan, debiendo plantearse una reforma profunda tanto, en el fondo como en la forma, del actual proceso formativo del técnico de Baloncesto.

Estas reformas deberán ajustarse a las directrices emanadas del R.D. 594/1.994, teniendo en cuenta las características y problemática específica del entrenador de Baloncesto, alguna de ellas contempladas en este estudio.

En cuanto a las materias que actualmente conforma los currícula de cada nivel la opinión del colectivo de entrenadores es muy diversa.

2ª Conclusión. Al interrogar a los **Monitores** asignatura por asignatura, estos emiten una mejor valoración sobre la asignatura Reglas de Juego como la materia en la que adquirieron mayores conocimientos seguida de Técnica Individual, mientras que la menor cantidad de conocimiento la adquirieron en Medicina Deportiva. Tienen una mayor facilidad para encontrar textos en Preparación Física, mientras que las mayores dificultades las encuentran en Técnica Individual.

La opinión expresada en cuanto a la suficiencia, adecuación y validez de los contenidos teóricos de las diferentes materias es, en líneas generales, negativa, acrecentándose esta opinión crítica cuando expresan su opinión sobre los contenidos prácticos de las asignaturas. Estos datos tienen que servir para que se realice una revisión de los planteamientos con los que se están impartiendo las asignaturas de este nivel, pues como posteriormente confirma otro de los datos recogidos, en casi la mitad de las asignaturas no se llegaron a cumplir las expectativas depositadas en ellas.

Consideran que el profesorado influye de forma directa en el desarrollo de la asignatura, imprimiéndole una carga personal al temario. Esta valoración puede ser considerada como positiva siempre y cuando el profesorado sea homogéneo y uniforme, pero éste es muy heterogéneo y muy disperso, puesto que se pueden realizar cursos por todo el territorio nacional y pueden ser profesores gran cantidad de entrenadores.

Estas opiniones varían mínimamente al interrogarles de forma conjunta sobre todas las asignaturas del curso, siendo la asignatura Técnica Individual de la que más conocimientos poseen y la que es más importante para su desarrollo profesional, en tanto que la Medicina Deportiva la que menor relevancia tiene para su trabajo. Este juicio es similar al que emiten los Entrenadores sobre las materias cursadas en el primer nivel.

3ª Conclusión. Los Entrenadores, al ser interrogados asignatura por asignatura, consideran que las materias en las que poseen mayor cantidad de conocimientos son Reglas de Juego y en Técnica Individual. Siendo nuevamente la Medicina Deportiva la materia de la menos conocimientos poseen.

Los textos más asequibles para encontrar son los relacionados con la Preparación Física y los más difíciles los relacionados con la Técnica de Entrenamiento.

Existe una valoración negativa generalizada al emitir el juicio sobre la suficiencia, adecuación y validez de los contenidos tanto teóricos como prácticos de cada una de las materias, no cumpliéndose las expectativas depositadas en casi todas las materias. Nuevamente se hace necesario una revisión de los planteamientos con los que se imparten los cursos.

Al igual que los Monitores, consideran que el profesor influye directamente en el desarrollo de las asignaturas, no escapándose ninguno de los contenidos de las asignaturas a esta valoración.

En la valoración comparativa entre asignaturas, apreciamos que es la Técnica Individual la materia en la que mayores conocimientos adquirieron, mientras que Medicina Deportiva en la que menos. También es la Técnica Individual la materia que más importancia tiene para su desarrollo profesional.

Estas opiniones son coincidentes con las que expresan los Entrenadores Superiores sobre las materias cursadas por ellos en este segundo nivel formativo.

4ª Conclusión. Por su parte los **Entrenadores Superiores** consideran que los mayores conocimientos en este tercer nivel formativo los adquirieron en Reglas de Juego, seguida de Dirección Equipo y de las asignaturas de Táctica (I y II). A su vez estiman que sobre Preparación Física es más fácil conseguir textos, mientras que de Dirección de equipo es más difícil. Sólo Reglas de juego y Preparación física reciben una valoración positiva en cuanto a la suficiencia, adecuación y validez de los contenidos teóricos, mientras que el resto de materias en este apartado recibe una valoración negativa. En cuanto a la valoración práctica todas ellas salvo reglas de juego recibe una valoración negativa. Estos datos son confirmados al quedar defraudadas las expectativas depositadas en todas las asignaturas excepto en Reglas de Juego.

Coinciden con el resto de entrenadores al afirmar que las características personales del entrenador condicionan el tratamiento que se realizan a los contenidos.

En el análisis comparativo entre materias, destaca poderosamente que la materia en la que poseen más conocimientos es en Técnica de Entrenamiento, siendo la mayores carencias en Medicina Deportiva.

Las carencias generalizadas en Medicina Deportiva nos sugiere que esta materia debería tener un mayor tratamiento dentro del desarrollo curricular de los cursos. Esto parece que se puede cumplir con los nuevos currículos emanados del R.D. 594/1.994, en los que estos contenidos pasan a estar dentro del currículum genérico de la formación del entrenador deportivo con un mayor tratamiento.

5ª Conclusión. La no existencia de diferencias significativas entre las opiniones expresadas por los diferentes colectivos de la formación inicial recibida en los diferentes cursos, los Entrenadores del curso de Monitor, los Superiores del curso de Entrenador, nos da paso para afirmar que **el modelo de formación que se sigue es el mismo**, no existiendo alteraciones en sus respuestas. Este dato junto con el paso natural del tiempo nos indica que **no ha existido una evolución lógica y natural en el proceso de formación** quedándose los planes de estudios y el sistema de enseñanza anclado en el pasado, no evolucionando, demandando una profunda revisión de los planes obsoletos existentes.

12.3. Formación permanente

Dentro de las conclusiones más relevantes en cuanto al proceso de Formación Permanente del entrenador de Baloncesto podemos aportar las siguientes:

1ª Conclusión. El proceso de **planificación y programación** de las sesiones de entrenamiento es muy importante para el entrenador de Baloncesto como elemento que le sirve

para comprobar el grado de eficacia de su trabajo y realizar una formación continuada, aprendiendo sobre su propia experiencia, sobre los aciertos y errores que comete día a día. Es muy significativo que la inmensa mayoría de los entrenadores de la muestra planifiquen sus sesiones de entrenamiento, desmitificando la figura del técnico deportivo clásico, que se caracterizaba por la constante improvisación de su trabajo.

Ya no sólo planifica, sino que recoge las incidencias más destacadas acontecidas durante el transcurso de las sesiones de entrenamiento. Estas incidencias les sirve como experiencias para el desarrollo de las sesiones futuras. Apreciamos una cierta dificultad del entrenador para modificar sobre la marcha las situaciones anómalas que se producen durante la sesión. Ello puede ser debido a una falta de formación en cuanto a los recursos o estrategias a emplear ante situaciones de este tipo.

2ª Conclusión. Los medios que emplea el entrenador de Baloncesto para la formación permanente son muy variados, existiendo algunas diferencias en función de la formación baloncestística que se posee, el momento y la situación en la que se encuentra. No se suele emplear un sólo sistema para el reciclaje de forma exclusiva, alternándose varios. Por ello, casi todos los medios elevados a consulta son empleados por los técnicos de Baloncesto como ayuda o consulta de forma mayoritaria.

El medio que fundamentalmente emplea el entrenador para su formación permanente son las Charlas y Coloquios con otros entrenadores seguida de la lectura de libros especializados. Cada uno de los niveles de los tres segmentos de población destaca un medio diferente de para su formación permanente.

3ª Conclusión. Los datos recogidos nos indican que **las asociaciones de entrenadores** juegan un papel secundario para los entrenadores en su formación permanente, pues existe un colectivo muy importante que decide no afiliarse, al no considerar beneficiosas sus aportaciones. Consideramos que la labor que realizan las distintas asociaciones es muy buena en cuanto a la formación continuada del entrenador, pero debería considerar sus estrategias para conseguir llegar a un mayor número de técnicos. Las asociaciones de entrenadores son empleadas fundamentalmente para recibir información de tipo general que afecte al colectivo de entrenadores.

De los medios que ofrecen las asociaciones para la formación permanente del entrenador el que más se emplea son las Revistas Técnicas, seguidas de los Clínicos.

4ª Conclusión. Finalizamos las conclusiones sobre la formación permanente mostrando el valor que juega **la competición** para el entrenador. Ésta tiene un valor elevado dentro de la formación continua puesto que continuamente, semana a semana, los entrenadores están recibiendo información en este sentido, ayudando a la formación del entrenador y del jugador.

La consideración que realizan de esta información está en función del objetivo que persigan con sus equipos. Así, para los que buscan rendimiento con la competición evalúan el trabajo realizado durante la semana, mientras que para los que persiguen objetivos educativos o recreacionales les sirve de motivación para el trabajo que realiza el jugador y el entrenador, y como aprendizaje y aplicación a situaciones de juego.

El exceso de competición, sobre todo en categorías inferiores, y una potenciación excesiva de la victoria como elemento para medir la calidad del trabajo que realiza el entrenador no favorece el proceso formativo del jugador ni del entrenador de Baloncesto.

12.4. Elementos estructurales y organizativos

En cuanto a los aspectos estructurales y organizativos comunes a los tres niveles formativos destacamos las siguientes conclusiones de nuestro estudio:

1ª Conclusión. Existe una opinión favorable generalizada sobre la **inclusión de nuevas materias** dentro del currículum de cada nivel formativo. Algunas de estas demandas serán atendidas por el currículum genérico establecido por el Real Decreto sobre Enseñanzas y Titulaciones de los Técnicos Deportivos (Aprendizaje Motor, Desarrollo motor, Planificación del entrenamiento ...), otras (Técnica Colectiva, Táctica Individual, Didáctica aplicada al Baloncesto ...) deberán ser tenidas en cuenta a la hora de elaborar el nuevo currículum específico del Entrenador de Baloncesto en sus tres niveles.

2ª Conclusión. La opinión que los entrenadores tienen sobre su **profesores** es buena en líneas generales, pues gran parte de los que imparten docencia suelen ser expertos en la materias, pero otros no tanto, siendo el colectivo algo heterogéneo. Proponemos que establezcan criterios más objetivos para la selección del profesorado, así como la introducción de los mecanismos que se estimen necesarios para la evaluación del mismo, pudiendo detectar así las posibles lagunas o carencias.

3ª Conclusión. La **metodología** empleada durante la realización de los cursos no es la más idónea para los entrenadores, puesto que existe un predominio de exposiciones teóricas y pasivas para el desarrollo de las asignaturas. Se deberían buscar sistemas que fomentaran la implicación y participación del alumno en el proceso de enseñanza, favoreciendo el desarrollo práctico de las materias que así lo necesiten, así como la aplicación práctica de los contenidos adquiridos por parte de los alumnos durante el proceso formativo.

4ª Conclusión. Detectada la escasez y poco repertorio de **medios y recursos materiales** empleados por parte de los profesores que imparten docencia en estos cursos, se deberían establecer los mecanismos que fomentaran el empleo de mayores y mejores medios y recursos materiales que complementen el proceso de enseñanza, puesto que estos repercuten directamente en la calidad de la misma.

5ª Conclusión. La valoración realizada por los entrenadores sobre el **sistema de evaluación** empleado durante su formación no es ni buena ni mala, siendo el sistema empleado mayoritariamente el Mixto (examen teórico y examen práctico). También la mayoría de los entrenadores consideran que éste es el sistema ideal para la evaluación de los contenidos de los cursos de entrenador, pero debiendo recoger en él otros mecanismos para la evaluación de los diferentes contenidos que componen el currículum, tales como la inclusión de la evaluación continua; para los contenidos teóricos la realización de diversa pruebas, como tests, pruebas escritas, etc.; para los contenidos prácticos, demostraciones, observación sistemática, etc.; la realización de trabajos de aplicación En suma la ampliación y mejora de los mecanismos de evaluación actualmente existentes.

6ª Conclusión. Se considera fundamental la inclusión de **prácticas tuteladas** que completen la formación que el entrenador realiza de forma teórica. La superación de estas prácticas condicionará la obtención de la titulación pertinente. Éstas deberán incluirse dentro de la estructura organizativa de los cursos de formación y en el proceso de evaluación.

7ª Conclusión. Proponemos una **organización** de los cursos en la que se contemplen estos dos elementos, formación teórico-práctica y prácticas tuteladas. Centrando durante los períodos estivales la formación teórico-práctica, en los que la mayoría de los entrenadores están estudiando o trabajando, dando paso la superación de ésta a un período de prácticas tuteladas y evaluadas durante la temporada siguiente, antes de obtener la titulación definitiva.

8ª Conclusión. También es valorado de forma positiva por parte de los entrenadores la presencia de un **profesor tutor**, para la consulta posterior una vez obtenida la titulación. Este profesor tutor puede asesorar, coordinar y dirigir la evolución del entrenador, encauzando su posterior desarrollo profesional. En este sentido, se valora muy positivamente por parte de los expertos el proceso que supone la figura del segundo entrenador, como un elemento más dentro del proceso formativo del entrenador, en el cual el entrenador sigue formándose sin la responsabilidad directa de la dirección de un equipo, y trabaja bajo el asesoramiento de un entrenador más experto.

9ª Conclusión. El número de **asistentes** a los cursos es considerado como normal por parte de los entrenadores (debemos recordar que los actuales reglamentos establecen un ratio de 40 alumnos para los primeros niveles) aunque es excesivo para el tercer nivel, en el que en la actualidad ronda los 100 alumnos. Consideramos que no se debe superar un Ratio de 40 alumnos por profesor, salvo excepciones puntuales de alguna materia en la que los contenidos y los recursos materiales lo posibiliten.

10ª Conclusión. Los entrenadores no tienen muy claro la inclusión de **especialidades** durante el proceso formativo del entrenador. Pero en lo que sí existe una cierta unanimidad es en una mayor orientación en los primeros niveles formativos hacia la Iniciación del Baloncesto, mientras que en los últimos debería existir un mayor tratamiento para la Alta Competición (tal y como posteriormente la Federación exigirá para entrenar a los equipos de base o de alta competición), sin olvidarnos que el deseo generalizado de los entrenadores es que su formación sea Global y General. En cada nivel se deben aumentar y profundizar los contenidos desarrollados en el nivel anterior.

Los juicios más críticos sobre cada uno de los elementos anteriormente expuestos son los emitidos por los técnicos de mayor formación, los que han completado su proceso formativo y los que tienen una visión completa y global de la formación del entrenador de Baloncesto. Éstos son los que detectan mayores lagunas dentro del proceso de formación.

13. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este epígrafe centramos nuestros esfuerzos en destacar aquellos resultados que consideramos más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos,

comprobándolos y validándolos con la otra técnica, es decir, realizamos una discusión sobre los resultados obtenidos, mediante la triangulación de los datos que a nuestro juicio son más relevantes.

El hecho de contrastar la información obtenida mediante el empleo de técnicas cuantitativas (cuestionario), con técnicas cualitativas (grupo de discusión), supone un avance en la investigación educativa que se realiza dentro del ámbito de la Educación Física y del Deporte, y aún más si nos referimos a la formación del entrenador deportivo. Esta integración metodológica aporta una nueva visión al paradigma de investigación educativa, aportando resultados más contrastados.

El proceso para el análisis y discusión de los resultados seguido es el siguiente: En primer lugar exponemos la hipótesis sobre la que vamos a trabajar, para posteriormente cotejar y contrastar los resultados que nos aportan las dos técnicas empleadas sobre esa cuestión, para así poder validar las hipótesis.

La abundancia de hipótesis en nuestra investigación (quince), junto con el elevado número de variables analizadas, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, harían muy extensa nuestra exposición. Por ello, hemos seccionado una hipótesis (Hipótesis 2ª), para mostrar el procedimiento seguido para su comprobación mediante el análisis de las variables que en a raíz de ella se diseñaron y refrendando estos datos con los aportados por los expertos de los grupos de discusión. Tras este análisis se elaboraron las oportunas propuestas formativas que pasamos a exponer en su integridad en el siguiente epígrafe.

Análisis y discusión de la segunda hipótesis

La segunda de las hipótesis se plantea por la necesidad de diferenciar la formación del entrenador, dependiendo del contexto en el que pueden desarrollar su actividad profesional.

2ª Hipótesis: *Estimamos que los entrenadores de Baloncesto consideran que deben existir diferencias en su formación. Tras una formación básica desean recibir más conocimientos sobre aquellas materias relacionadas con el ámbito profesional en el que posteriormente desempeñen su actividad. Por ello es necesaria la presencia de especialidades dentro del proceso formativo.*

Es éste un tema en el que no hay una idea predominante entre el colectivo de entrenadores, no hay un concepto claramente definido, tal y como muestran los datos aportados por el cuestionario y por el grupo de discusión. Los entrenadores tienen diferentes opiniones sobre la orientación que se les da a los cursos (variable 70), existiendo diferencias muy significativas entre los segmentos de población encuestada ($p < 0,001$) (Gráfico 1).

Un 38,3% de la muestra considera que la formación que reciben en los cursos de entrenador tiene un carácter global, genérico (variable 70). Es decir, la formación que se imparte es común para todos los entrenadores, sin importar el posterior trabajo que desarrollen, tal y como lo confirma la siguiente opinión:

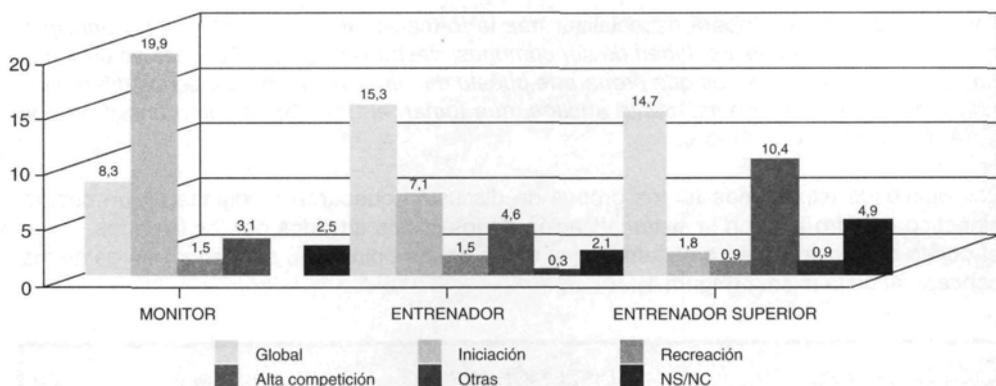


Gráfico 1. Distribución de la opinión de los entrenadores sobre la orientación que poseen los cursos para la formación como entrenadores de baloncesto (variable 70).

... Yo creo que los inicios es muy bueno para ambos entrenadores, los que se van a dedicar a la base o a la élite o a categoría sénior; no tiene porqué ser élite ¿no?, se prepara uno para entrenar categoría sénior y luego si tienes suerte o lo que sea o eres muy bueno, entrarás en la élite o no, que los inicios sean comunes.

Pero yo creo que los inicios tienen que ser comunes. Yo también lo creo. Pero además para tener una perspectiva global de lo que es el Baloncesto, de lo que es el proceso de formación, tanto del entrenador, como del proceso de formación de jugador (Sáenz-López, G.2, 67-73).

Por su parte un 28,8% no está de acuerdo con esta apreciación, pues consideran que la formación que reciben está más enfocada hacia la Iniciación, hacia las categorías de inferiores. Debemos destacar que son los Monitores los que de forma mayoritaria, un 19,9% de la muestra, tienen esta apreciación.

La otra orientación predominante con un 18,1%, es la que considera que el enfoque se dirige hacia la Alta Competición. En este caso, el segmento de entrenadores que selecciona mayoritariamente esta opción son los Entrenadores Superiores, un 10,4% de la muestra.

Estos resultados nos hacen pensar que de forma implícita los contenidos que se desarrollan en cada uno de los cursos está dirigido hacia un contexto deportivo diferente, el primer nivel está orientado hacia la Iniciación en Baloncesto, mientras que el tercer nivel está orientado hacia la Alta Competición.

Las opiniones sobre cuándo debe especializarse el entrenador son diferentes, pues mientras unos consideran la especialización como un proceso, ... *Yo no creo que el entrenador deba ser especialista. Yo creo que el entrenador tú vas empezando, tú comienzas como entrenador. Lo más normal es que empieces a entrenar en la base y vayas subiendo por categorías, vayas conociendo lo que es el Baloncesto real, desde Minibasket hasta una categoría júnior...* (García, G.2, 78-81).

... Hay dos tipos de entrenadores y que para llegar al primero, al de élite, el recorrido ideal a seguir es empezar por la base (Laso, G. 1, 57-58).

Otros opinan que se deberá especializar tras la formación inicial recibida, ... *En principio, quizás los primeros niveles deben de ser comunes, después sí, ¿no?. Después yo creo que hay un momento que tienes que prepararte puesto que la élite supone presiones diferentes, relaciones diferentes, normalmente adultos, que toman el Baloncesto como una profesión ...* (A. M. Paterna, G.2, 50-53).

Las opiniones expresadas en los grupos de discusión quedaron recogidas en un cuadro sinóptico (cuadro 2). Con la sistematización de los juicios emitidos por los expertos, y con el objeto de mostrar más gráficamente el sentir de las opiniones, se elaboró un esquema conceptual de la misma (Figura 1).

| TÓPICOSGRUPO | | DISCUSIÓN 1GRUPO | | DISCUSIÓN 2 | |
|---|------------------------|-------------------------|------------------------------|----------------|--|
| | Experto | Línea | Experto | Línea | |
| 1.- DIFERENTE FORMACIÓN DEL ENTRENADOR DE BALONCESTO, DEPENDIENDO SI SE DEDICA A LA ALTA COMPETICIÓN O A LA FORMACIÓN | | | | | |
| 1.1.- Formación global y general. Inicialmente una única formación | Monsalve | 105-111 | A. M. Paterna Sáenz-López | 47-51 67-73 | |
| 1.2.- Especialización a posteriori, dependiendo del ámbito profesional que van a trabajar. | | | A. M. Paterna Sáenz-López | 51-63 73-77 | |
| 1.3. Formación común. Evolución del entrenador desde la base hasta llegar a la élite | Laso Laso Sáinz | 37-45 54-58 59-70 | García | 78-84 | |
| 1.4.- Características generales que debe tener el entrenador de alta competición | Laso Sáinz Sáinz | 49-54 74-76 85-88 | | | |
| 1.5. Características generales que debe tener el entrenador de formación | Sáinz Sáinz | 71-74 76-84 | | | |

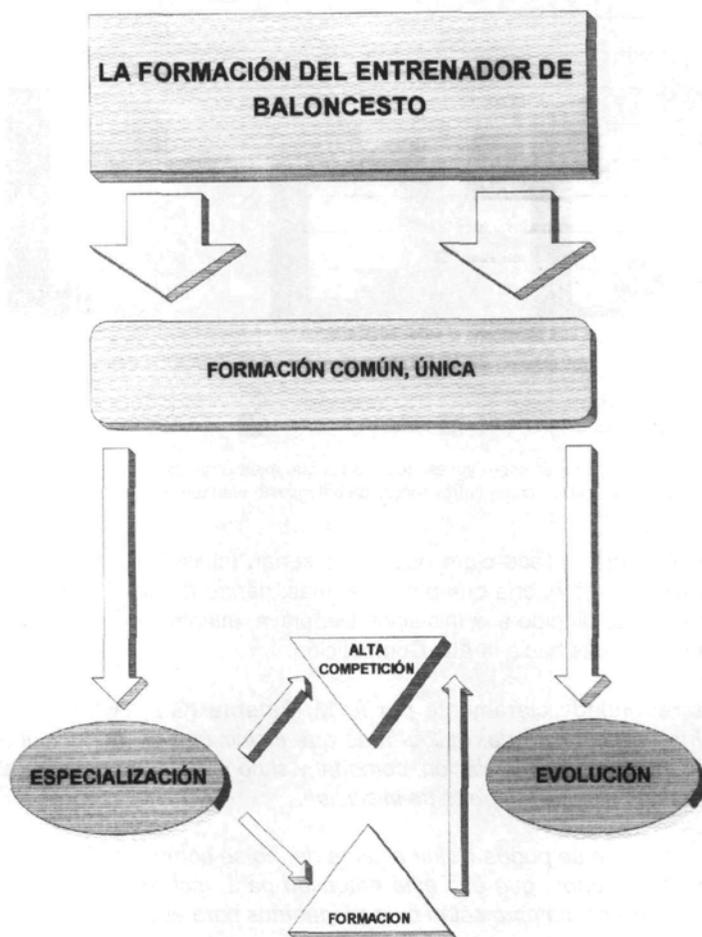


Figura 1. Esquema conceptual de la opinión de los expertos mostrada en los grupos de discusión.

Algo más indeterminado es el pensamiento del entrenador a la hora de determinar si es necesaria la presencia de especialidades en los cursos de formación (variable 69), debido a que no existe una respuesta mayoritaria que refleje claramente su sentir. Por un lado tenemos un 27,3% de entrenadores indecisos, que no tienen claro esta cuestión. Un 17,2% considera que no deberían existir especialidades dentro de la formación, un 18,1% estima que debería existir una especialidad denominada Alta Competición y un 27,9% considera que la especialidad debería denominarse Iniciación.

Cada colectivo de entrenadores responde de forma diferente, existiendo diferencias significativas entre ellos ($p < 0,01$) (Gráfico 2). Encadenado con la anterior respuesta podemos apreciar que son los colectivos de Monitores y Entrenadores los que reclaman la especialidad de Iniciación, mientras que los Entrenadores Superiores solicitan en mayor medida la Alta Competición como especialidad.

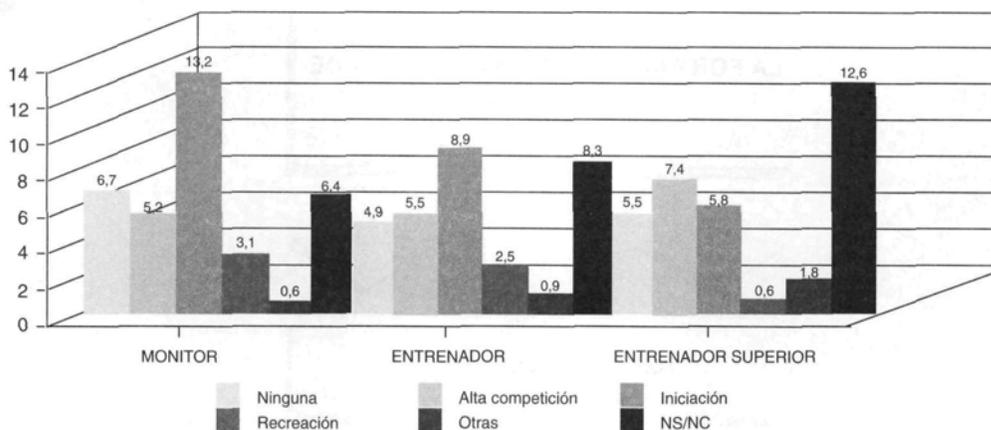


Gráfico 2. Distribución de las opiniones sobre las especialidades que a juicio de los entrenadores deberían existir en los cursos para la formación como entrenadores de baloncesto (variable 69).

De existir especialidades, parece claro que éstas serían Iniciación y Alta Competición, y que en los primeros niveles habría que potenciar más, dentro de una formación global, las materias con un enfoque dirigido a la Iniciación Deportiva, mientras que en el tercer nivel la orientación debería ser más hacia la Alta Competición.

Esta opinión es refrendada claramente por A. M. Paterna (G.2, 861-867)... *Yo en los pequeños incluiría una especie de, quizás más que incluir una asignatura nueva es una focalización hacia el deporte de iniciación, como tal y si no pues ponerlo como algo aparte, algo que sea claro que significa deporte de iniciación.*

Más arriba pues creo que se podría incluir el lema de, no sé cómo llamarlo, relaciones personales o recursos humanos, que eso está enfocado para, incluidos los entrenadores de élite, es necesario pero no siempre están bien preparados para ello, muchos de ellos se llevan un estacazo.

Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que la segunda hipótesis se cumple. Los entrenadores consideran que deben recibir una formación inicial común, para posteriormente especializarse en diferentes ámbitos. Esta especialización se producirá una vez finalizado el proceso global.

Aunamos las propuestas realizadas por los expertos y reformulamos el cuándo y el cómo debe producirse la especialización. El entrenador debe evolucionar, si lo desea, por las diferentes categorías del Baloncesto. Esta evolución le servirá para afianzar sus conocimientos al tiempo que debe profundizar y especializarse en aquellas materias de gran aplicación y trascendencia para su trabajo. La especialización se debe producir cuando el entrenador sabe en qué contexto va a trabajar, no previamente, pues la movilidad del técnico por las diferentes categorías es muy grande no sabiendo a ciencia cierta en qué categoría y nivel trabajará.

14. BIBLIOGRAFÍA

- A.E.E.B. (1988). *Estatutos de la Asociación Española de Entrenadores de Baloncesto*. Edita A.E.E.B., Madrid.
- A.E.E.B. (1992). *Estatutos de la Asociación Española de Entrenadores de Baloncesto*. Edita A.E.E.B., Madrid.
- ALCINA, J. (1994). *Aprender a investigar. Métodos de trabajo para la redacción de tesis doctorales. (Humanidades y Ciencias Sociales)*. Compañía Literaria s.l., Madrid.
- ALVIRA, F. (1982). *La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales*. Estudios de Psicología nº 11.
- ANDERSON, D. (1988). *The story of basketball*. William Morrow and Company, Inc., New York.
- BARDÍN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal, Madrid.
- BIGREL, F. (1995). *Las titulaciones deportivas en Francia*. Primer Seminario Internacional sobre Formación de Técnicos del Deporte: Las Nuevas Titulaciones Deportivas en España. Murcia.
- BOSC, G. y GROSGEORGE, B. (1981). *El entrenador de Baloncesto*. Editorial Hispano Europea, s.a. Barcelona.
- BREDO, E. y FEINBERG, W. (1982). *Knowledge and values in social education reseach*. University Press, Philadelphia.
- COHEN, M. C. y ENGLEBERG, I. N. (1989). *Focus group research: procedures and pitfalls*. Eric Document Reproduction Service, Ocean City, MD.
- CONDE, J. (1989). *70 años de Basket en España*. Universo Editorial, s.a., Madrid.
- CRUZ, J. (1994). *Asesoramiento psicológico a entrenadores: Experiencias en baloncesto de iniciación*. **Apunts de Educación Física, nº 35, 5-14.**
- C. S. D. (1991). *Estructura ocupacional del deporte en España. Encuesta realizada sobre los sectores de Entrenamiento, Docencia, Animación y Dirección*. Ministerio de Educación y Ciencia, C. S. D., Madrid
- C. S. D. (1991). *Reforma de las enseñanzas y titulaciones deportivas: propuesta para el debate*. Ministerio de Educación y Ciencia, C.S.D., Madrid.
- C. S. D. (1995). *Legislación del Deporte*. Ministerio de Educación y Ciencia, C.S.D., Madrid.
- C. S. D. (1995). *Legislación del Deporte, Addenda*. Ministerio de Educación y Ciencia, C.S.D., Madrid.
- DE BENITO, C. (1995). *Los nuevos técnicos deportivos. El diseño de los currículos formativos basado en el análisis de sus funciones*. En MEDINA, A. y DURAN, J. (1995). Op. Cit.
- DENDALUCE, I. (Coord.) (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Editorial Narcea, Madrid.
- DURAN, J. (1995). *Análisis evolutivo del deporte en la sociedad española (1975-1990). Hacia una creciente complejidad y heterogeneidad deportiva. Consecuencias*. En MEDINA, A. y DURAN, J. (1995). Op. Cit.
- EUROPEAN NETWORK OF SPORT SCIENCES IN HIGHER EDUCATION (1.992). Documento I, Summary description of the european structure comprising five training levels for coaches as proposed by the European Network of Sport Sciences in Higher Education, elaborado por el grupo IV en el marco de la Comisión 3 de la E.N.S.S.H.E. Bruselas, Belgica.
- EUROPEAN NETWORK OF SPORT SCIENCES IN HIGHER EDUCATION (1992). *Documento II, Proceedings and proposals by the European Network of Sport Sciences in Higher Education concerning a european structure comprising five training levels for coaches*, elaborado por el grupo IV en el marco de la Comisión 3 de la E.N.S.S.H.E. Bruselas, Belgica.
- EUROPEAN NETWORK OF SPORT SCIENCES IN HIGHER EDUCATION (1993). Propuestas presentadas por los representantes de los diversos países miembros en la Comisión 3 "Profesiones relacionadas con el Deporte" de la E.N.S.S.H.E. . Macolin, Suiza.
- EUROPEAN NETWORK OF SPORT SCIENCES IN HIGHER EDUCATION (1994). *European Structure for the 5 levels or coaches' training*, propuesta de la Comisión 3 de la E.N.S.S.H.E. el 10 de noviembre de 1994, Barcelona.

- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE BALONCESTO (1949). *Programa del I Curso de Entrenadores y Preparadores*. Edita F.E.B., Madrid.
- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE BALONCESTO (1956). *Reglamento provisional de la Escuela Nacional de Preparadores de Baloncesto*. Edita F.E.B. Madrid.
- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE BALONCESTO (1967). *Escuela Nacional de Preparadores. Estatuto, organización y cursos*. Edita F.E.B., Madrid.
- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE BALONCESTO (1985). *Escuela Nacional de Entrenadores. Reglamento y programas*. Edita F.E.B. Área de Coordinación Deportiva, Madrid.
- FONT, F. (1963). *Baloncesto auténtico: texto oficial de la Escuela Nacional de Preparadores*. Edita Comité Olímpico Español, Madrid.
- FONT, F. (1985). *El libro de oro del basket: 1.923-1.985*. ASES, Barcelona.
- GONZÁLEZ GRIMALDO, M. C. (1.994) 2ª Edición. *Legislación deportiva*. Editorial Tecnos, s.a., Madrid.
- KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía para la investigación aplicada*. Ediciones Pirámide, s.a., Madrid.
- LEDERMAN, L. C. (1990). *Assessing Educational effectiveness: the focus group interview as a technique for data collection*. **Communication Education** nº 38, 117-127.
- MARCELO, C. (1987). *Pensamientos del profesor*. CEAC, Barcelona.
- MARCELO, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Editorial Universidad de Sevilla. Utrera, Sevilla.
- MEDINA RIVILLA, A. y DURAN, J. (1995). *La formación de técnicos deportivos*. IV Cursos de Verano de la UNED, Avila.
- MERINO, R. (1995). *El principio de libre circulación de profesionales y la formación de los técnicos deportivos en la Unión Europea*. En MEDINA, A. y DURAN, J. (1995). Op. Cit.
- MUNDO DEPORTIVO (1986). *Historia del Basket español*. El Mundo Deportivo, Barcelona.
- NASSER, D. (1995). *Las titulaciones deportivas en Alemania*. Primer Seminario Internacional sobre Formación de Técnicos del Deporte: Las Nuevas Titulaciones Deportivas en España. Murcia.
- PIERNAVIEJA, M. (1962). *La educación física en España. Antecedentes históricos legales*. **Revista Cítilus, Altius, Fortius, tomo V fasc. 1**. I.N.E.F. de Madrid, Madrid.
- RICART, F. (1995). *La estructura y funcionamiento de la Escuela Catalana del Deporte. La formación de Técnicos*. Primer Seminario Internacional sobre Formación de Técnicos del Deporte: Las Nuevas Titulaciones Deportivas en España. Murcia.
- RODRÍGUEZ, J. (1991). *Métodos de muestreo*. Edita Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- SANTISO, J. A. (1949). *Curso de entrenadores de Baloncesto. Apuntes*. Sin editar, Torrelavega, Santander.
- VASCONCELOS, A. (1995). *La competencia de los entrenadores y su formación. Un ejemplo práctico en Portugal*. Primer Seminario Internacional sobre Formación de Técnicos del Deporte: Las nuevas titulaciones deportivas en España. Murcia.
- WITTRÖCK, M. (1989). *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Editorial Paidós, Barcelona.
- WITTRÖCK, M. (1989). *La investigación en la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Editorial Paidós, Barcelona.

NORMAS DE PRESENTACIÓN PARA LA ADMISIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN¹

1. Los trabajos breves o sumarios de investigación que se presenten deberán tener una extensión de 30 a 40 páginas (DIN-A-4, espaciado interlineal 1,5). Se recomienda seguir el esquema general de trabajos de investigación:
 - a) Introducción que exponga los fundamentos del trabajo y especifique claramente sus objetivos.
 - b) Descripción de las fuentes, métodos, materiales y equipos empleados en su realización.
 - c) Exposición de los resultados y discusión de los mismos.
 - d) Conclusiones finales. Deberá figurar con toda claridad:
 - Título completo del trabajo en castellano y su versión inglesa; y si se desea, también en francés.
 - Iniciales del nombre y apellidos de los autores.
 - Resúmenes del contenido, en castellano y en inglés, y si se desea, también en francés, de un mínimo de 100 y un máximo de 250 palabras, acompañados de las palabras clave que definan el contenido del trabajo (6 a 10, preferentemente extraídos del texto del trabajo).
 - Notas al pie de página o final del texto: Se acompañarán en anexo al final del texto, debidamente numeradas, indicándose en el texto el lugar al que hace referencia cada nota.
 - Referencias bibliográficas de obras citadas en el texto.
 - Ilustraciones: Según el tipo de ilustraciones que acompañen el trabajo (tablas, gráficas, fotografías, etc.), deben entregarse en la forma y en el soporte más apropiado para garantizar una óptima reproducción, así como en forma de copia o fotocopia impresa, en anexo al texto, debidamente numerados y acompañados del título o leyenda correspondiente. En el texto se indicará el lugar en el que, en principio, debería insertarse cada ilustración.
2. Indicación de ayudas percibidas por el C.S.D.: se indicarán el tipo y los años de ayuda percibida.
3. **Datos de los autores.** Los textos que se presenten para su publicación deben ir firmados por sus autores y acompañados de los datos completos de la institución o centro, dirección completa y teléfono de contacto de los mismos. Deberán enviar sus trabajos a la sede del CNICD, acompañados de una fotografía del autor y un breve currículum relacionado con la obra (máximo 10 líneas).
4. **Soportes de presentación.** El trabajo deberá entregarse en papel DIN-A4, por duplicado, con espacio interlineal de 1,5, en lengua castellana, y en disquete, grabado en un fichero con procesador de textos para MS-DOS: Word Perfect (v. 5.1), o ASCII, **sin códigos de formato del procesador de texto.**

¹ Extracto de la "Normativa General para la presentación de Trabajos" del Centro Nacional de Investigación y Ciencias del Deporte (CNICD).

5. Los perceptores de ayudas del C.S.D. que presenten sumarios de investigación de acuerdo con los requisitos y condiciones establecidos para su publicación por el Consejo Superior de Deportes (a través del Centro Nacional de Investigación y Ciencias del Deporte) cederán **por escrito** todos los derechos de autor y de reproducción del trabajo en cualquier tipo de soporte (incluidas microformas o bases de datos informatizadas) al C.S.D. y harán constar la aceptación de las presentes normas, haciendo uso del modelo establecido para el efecto.
6. Asimismo los autores asumirán expresamente el compromiso de realizar las modificaciones y correcciones necesarias en el caso de aprobarse la publicación, lo que se comunicará por escrito a los mismos.
7. El C.S.D. se reserva el derecho de publicación de los sumarios presentados, así como de su resumen, en el medio y momento que considere oportunos, en el marco de su programa editorial.
8. El C.S.D. remitirá a los autores cinco ejemplares de la publicación para su libre disposición.
9. En el caso de no publicarse el trabajo o sumario presentado en el plazo de dos años, el autor podrá solicitar del C.S.D. la devolución de los textos y materiales originales, quedando una copia en el CNID.
10. **Tratamiento automatizado de los datos.** A los efectos previstos en el artículo 5 de la Ley Orgánica 5/1992, de Regulación del Tratamiento Automatizado de los datos de carácter personal, los datos que se soliciten a los autores de trabajos a publicar por el C.S.D. podrán ser objeto de tratamiento automatizado. La responsabilidad del fichero automatizado corresponde al Centro Nacional de Investigación y Ciencias del Deporte del Consejo Superior de Deportes.

La admisión-aceptación de estos trabajos no implica obligatoriamente su publicación que, en cualquier caso, se decidirá por la Comisión de Investigación creada al efecto.

El C.S.D. no asumirá necesariamente las opiniones expresadas por los autores en los trabajos y sumarios de investigación que publique.

El Centro Nacional de Investigación y Ciencias del Deporte no se compromete a publicar trabajos que no reúnan los requisitos y normas marcados, ni su publicación supone que comparta las opiniones en ellos expresadas.

Nota: Estas normas se basan en normas ISO y normas UNE. Puede solicitarse su versión interna ampliada, así como el modelo oficial de cesión de derechos y aceptación de las bases, al:

CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN
EN CIENCIAS DEL DEPORTE
C/ del Greco s/n
28040 Madrid

Tel.: (91) 589 05 27/28
Fax.: (91) 544 81 22

Colección:

INVESTIGACION EN CIENCIAS DEL DEPORTE

- 1.- Análisis biomecánico de los lanzamientos en atletismo
- 2.- Adaptación hormonal e inmunológica al entrenamiento
- 3.- Indicadores para la detección de talentos deportivos
- 4.- Estructura ocupacional y mercado de trabajo en el deporte
- 5.- Patrocinio, comunicación y deporte I:
La comercialización del deporte en una sociedad mediática
- 6.- Patrocinio, comunicación y deporte II:
Publicidad y patrocinio en eventos deportivos
- 7.- Los deportistas olímpicos españoles: un perfil sociológico
- 8.- Métodos de estudio de composición corporal en deportistas
- 9.- Valores sociales y deporte
- 10.- Educación Física y práctica docente
- 11.- El deporte en las universidades españolas
- 12.- Análisis biomecánico de las técnicas deportivas
- 13.- Rendimiento deportivo: parámetros electromiográficos (EMG),
cinemáticos y fisiológicos
- 14.- Nuevas perspectivas didácticas y educativas de la educación
física
- 15.- Experiencias de formación de docentes y entrenadores en el
ámbito de la actividad física y el deporte



Consejo
Superior de
Deportes