

apunts

EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES



51

1^{er} trimestre 1998
750 ptas. (IVA incluido)

El movimiento olímpico y el desafío del siglo XXI

En la reciente apertura de la 107 Sesión del Comité Internacional Olímpico celebrado en Nagano (Japón) con ocasión de los XVIII juegos olímpicos de invierno, el presidente del CIO, Juan Antonio Samaranch, afirmó: "Los juegos olímpicos son únicos y deben seguir siéndolo, pues gracias a ellos el deporte vive actualmente su edad dorada". Esta rotunda manifestación corresponde a la incontestable realidad de que los juegos olímpicos son un patrimonio cultural único y genuino de nuestro siglo, pues constituyen el espectáculo que congrega mayor número de seguidores, una auténtica fiesta mundial, un enorme monstruo mediático, susceptible de múltiples intereses políticos, ideológicos y económicos en torno a algo tan aparentemente inocuo como es el deporte. El deporte le debe a los Juegos su mundialización, pero éstos necesitan para existir la tragedia deportiva incruenta en la que los participantes quedan inmortalizados por los medios de comunicación social y un grupo selecto de ellos se convierten, cuadienalmente, en mitos deportivos.

En un claro guiño al futuro, el presidente del CIO reafirma la voluntad de su organización para convertir al olimpismo (la filosofía) y el movimiento olímpico (su pedagogía filosófica), en la próxima centuria, en el movimiento más importante del planeta y, además, mantener los juegos olímpicos como la gran fiesta de la humanidad en la que participe periódicamente toda la población sin distinción de ninguna clase. Al igual que ocurre en nuestro siglo, el deporte y los juegos olímpicos (y viceversa) forman el binomio imprescindible para lograr tan ambicioso fin. Su extraordinaria trayectoria histórica por el transcurrir de nuestro siglo avalan este proyecto. No obstante para lograr este liderazgo es preciso armonizar la ideología olímpica con las inquietudes socio-culturales de nuestro tiempo. El CIO, de la mano de Samaranch, ha realizado un notable esfuerzo en esta dirección y, a finales del siglo del deporte, lanza al mundo el siguiente mensaje: "la lucha contra el dopaje, la incorporación de la mujer a la competición y a los puestos de gestión, la protección del medio ambiente y la solidaridad internacional son los asuntos prioritarios para el movimiento olímpico" (discurso de inauguración de la 107 sesión del CIO en Nagano). Si consideramos el movimiento olímpico como el proceso pedagógico que utiliza el olimpismo para transmitir su mensaje, hemos de convenir que los juegos olímpicos (el acto festivo) son el instrumento básico para lograr tales fines. De aquí se desprende que el eje ideológico del olimpismo para el futuro inmediato descansa en cuatro pilares, dos corresponden a los fundamentos actuales que le han dado un éxito multitudinario en nuestro siglo: La fraternidad universal (mediante un acto central y periódico: los juegos olímpicos) y la credibilidad competitiva (a través de la lucha constante contra la trampa en todas sus manifestaciones, en especial la farmacológica).

Los otros dos pilares son apuestas de futuro y responden a dos exigencias actuales al hilo de los paradigmas de hoy que constituyen dos asignaturas pendientes del deporte y del movimiento olímpico: la incorporación efectiva de la mujer a la práctica deportiva y al movimiento olímpico; y el respeto a un entorno natural cada vez más deteriorado. Conjuguar una fórmula de éxito en el pasado con un revitalizado plan sensible a las inquietudes actuales, puede suponer una medida eficaz en el complicado tránsito del olimpismo por el siglo venidero.

No obstante, los problemas que tiene planteados el olimpismo en un futuro inmediato son importantes, aunque resolvió con acierto su contencioso ideológico más importante: la disputa entre la filosofía amateur de la primera época del olimpismo y el profesionalismo, superando la etapa del amateurismo marrón. Se eludió definitivamente el romanticismo interesado de los primeros dirigentes del CIO (hasta el fin del mandato de Avery Brundage) y se evitó la hipocresía del proceso anterior, pero se entró en conflicto con los grandes intereses del deporte



profesional internacional. El CIO y las federaciones deportivas internacionales se disputan el espacio internacional y rivalizan en la organización de importantes eventos deportivos de gran impacto entre las masas (Campeonatos del mundo, ligas profesionales, torneos, grandes meetings... y los juegos olímpicos).

En estas dos últimas décadas observamos como los Juegos crecen incesantemente y se han convertido en un acontecimiento acromegálico que interesa a las tres cuartas partes de la población mundial. Por esta razón, las grandes multinacionales, y más concretamente las del sector del ocio, invierten sus importantes recursos en el movimiento olímpico para obtener unos beneficios multiplicados mediante la comercialización de sus variados productos. Las grandes cadenas de televisión (en particular las norteamericanas) pagan grandes sumas de dinero por los derechos de retransmisión de los Juegos pero imponen unas duras condiciones al CIO y al Comité organizador. Sin embargo, los poderes políticos internacionales han aceptado el olimpismo y los juegos olímpicos como patrimonio de la humanidad, han reconocido su liderazgo mundial, ha respetado en gran medida su independencia y los han dejado al margen de las maniobras políticas de otras épocas.

Desde la caída de los regímenes comunistas y la implantación mundial del liberalismo económico más radical, existe un consenso implícito entre los cuatro grandes poderes mundiales: el económico (los mercados), el industrial (que controla la producción y el consumo), el tecno-científico y el político-militar; para considerar a los juegos olímpicos como patrimonio de toda la humanidad y al deporte como símbolo inviolable de nuestro tiempo. Estas poderosas fuerzas actúan en un doble sentido: promueven al deporte y los juegos olímpicos (recomendando su práctica y facilitando el seguimiento de los espectáculos deportivos y olímpicos); y obtienen grandes beneficios (ideológicos, sociales y económicos) de la adscripción deportiva de la población, demostrando la eficiencia del sistema en una sociedad cada vez más globalizada.

El deporte en nuestro siglo se ha convertido en un símbolo cultural y en una realidad social que nos ha dejado una marca indeleble: una sociedad deportivizada. Los hábitos, las prácticas, los espectáculos, la moda deportiva, la arquitectura, los mitos, las identificaciones, la filosofía de vida, etc. son algunas de las realidades deportivizadas que están presentes en la vida cotidiana en una sociedad crecientemente global que, con frecuencia, conoce, se opone y se relaciona con el "otro" a través de las adhesiones deportivas. Los grandes acontecimientos deportivos y, sin duda, los juegos olímpicos son el foro adecuado para la contrastación de poderes y adhesiones deportivas y, por tanto, la canalización incruenta de las tensiones individuales y colectivas, siendo esta importante función del deporte uno de los fundamentos más sólidos en la estabilidad social entre las comunidades desarrolladas.

El presente del movimiento olímpico y de los juegos olímpicos es esplendoroso, sin embargo su futuro va íntimamente unido a la suerte del deporte en el marco social y cultural del próximo siglo. La sociedad liberal y los poderes que la rigen hacen posible la preeminencia del deporte como práctica ciudadana y como espectáculo preferente en el tiempo de ocio, mientras subsista el dominio del modelo liberal capitalista en nuestra sociedad el deporte mantendrá su hegemonía socio-cultural y los juegos olímpicos serán el espectáculo más grande del planeta. Si por el contrario, en un futuro próximo, cambian notablemente los referentes ideológicos, culturales, sociales o económicos de nuestra época y se sustituye el modelo sociopolítico, posiblemente el deporte perderá su posición de privilegio social y los juegos olímpicos cederán protagonismo internacional o incluso podrán ser reemplazados en su liderazgo por otra magna manifestación que corresponda mejor a las claves de su tiempo.

Javier Olivera Betrán
Director de la revista "Apunts. Ed. Física y Deportes"



Jesús Galilea entrevista a Pere Miró

*Director de Relaciones con los Comités
Nacionales Olímpicos del CIO*

Camino del lugar en el que debería hacer la entrevista a mi personaje, repasaba mentalmente algunas de las preguntas que deseaba hacerle, aunque resulta que, cuando llega el momento, no las haces por prudencia, las haces de forma diferente a como habías calculado o terminas por improvisar sobre la marcha. Lo que creo que es fundamental en una entrevista es conseguir un cierto grado de complicidad entre entrevistado y entrevistador, de lo contrario, se puede caer en un frío y protocolario intercambio de preguntas y respuestas más o menos manidas.

Sin duda alguna, entre Pere Miró y yo había habido muchas coincidencias y también algunas discrepancias, pero esto es bueno siempre. Había también recuerdos comunes, momentos de íntima confesión de sentimientos y, sobre todo, una buena amistad.

Me había sucedido Pere Miró en la dirección del INEF de Barcelona –aunque después de los mandatos de Paco Seirul-lo y Joan Antoni Prat– y creo que su labor al frente de la institución sorprendió a muchos. Desde el puesto de segundo profesor de natación, saltar a la dirección del Instituto y hacerlo bien, pese a las dificultades externas e internas, creo que es todo un éxito.

De la dirección del INEF pasó Pere Miró a ocupar un puesto importante en el Comité Organizador de los Juegos Olímpicos de Barcelona, y de allí a Lausanne, al Comité Internacional Olímpico. Era el camino profesional de vértigo de un hombre de aspecto juvenil, pero con una gran personalidad.

Mis divagaciones sobre el personaje se acabaron cuando, sentado frente a él como muchas otras veces en el pasado, me dispuse a entrevistarle.

Al encontrarnos otra vez, después de tanto tiempo, era inevitable hablar del INEF; al fin y al cabo esta institución fue, durante años, punto de encuentro mutuo. El haberla dirigido ambos, aunque en época y circunstancias distintas, presta un aire de complicidad sobreañadido.



Jesús Galilea *Ahora, desde la distancia, tanto en el tiempo como en el espacio, ¿qué es lo que más añoras y qué es lo que desearías borrar de tu recuerdo?*

Pere Miró Lo que más añoro es el contacto diario con los alumnos, que sigo considerando como uno de los compromisos más exigentes que he encontrado. En cuanto a borrar de mi recuerdo, nada, ya que pese a haber vivido algunos momentos difíciles, e incluso conflictivos, de todos ellos he obtenido aprendizajes muy importantes.

J.G. *Tú sabes de antiguas discrepancias, incluso de claros enfrentamientos, sobre cuál debiera ser la filosofía de los INEF. ¿Consideras que éstos han conseguido ya una clara definición de sus objetivos? Y también, con la perspectiva universalista que te confiere tu integración en el CIO, ¿cuál crees que puede ser el papel de los INEF, o centros similares, en la sociedad española, y mundial, por supuesto?*

P.M. El deporte ha adquirido una importancia de primer orden en nuestra sociedad de finales del siglo xx, y todas las previsiones indican que sigue en aumento. La educación física, en gran parte debido a este impulso, se halla en un camino parecido y, como consecuencia, de ello, los INEF y centros similares se van haciendo primordiales en todo el mundo. ¿Objetivos? Si hablamos desde un punto de vista mundial, es casi imposible plantearse el tema de forma genérica. Cada país tiene distintos puntos de vista al respecto, según sus necesidades. El aspecto común es el aumento de calidad de los resultados –en el ámbito que sea– que los INEF, como centro superior, deben aportar.

J.G. *Volvamos hacia atrás, a tu paso por el INEF de Barcelona. Durante tu mandato como director surgió, aunque tan solo fuere entre bastidores, una ambiciosa idea: caminar hacia una, llamemos, "Universidad del Deporte" que englobara en su seno la totalidad de la docencia y la investigación en materia deportiva, bajo una unidad estructural y de objetivos. ¿Por qué crees que no pudo ser una realidad?*

P.M. Los INEF, y el nuestro particularmente, acababan de superar una etapa de cambios muy importantes, que, probablemente, requerían de consolidación y maduración antes de emprender otras empresas.

J.G. *Ciertamente el clima en aquellos momentos puede que no fuera el más propicio; al margen de que la capacidad decisoria no estaba en nuestras manos y, también, porque tampoco lo teníamos muy claro. Ahora bien, con la experiencia actual, ¿sería acertado intentarlo?*

P.M. Como antes comentaba, no hay modelos únicos en el mundo sobre los centros superiores de educación física y deporte. En muchos países, ciertamente, estos centros agrupan y coordinan la docencia y la investigación a todos los niveles.

J.G. *Bien; pasemos página y acerquémonos a tu quehacer actual. No puedo sustraerme a la tentación de explorar tu visión personal sobre el deporte en general, sobre todo porque tu currículum deportivo viene desde abajo para, en sucesivas etapas de tu vida, ir ascendiendo hasta donde estás ahora. ¿Crees que tu paso por el Comité Organizador de los Juegos de Barcelona, y posteriormente tu incorporación a CIO, han condicionado de algún modo tu visión del deporte?*

P.M. Yo no diría que la han condicionado, sino que la han enriquecido, ya que han permitido observarlo desde perspectivas y puntos de vista muy variados.

J.G. *Sin embargo, y no poniendo en duda esta posibilidad de enriquecimiento personal –sobre todo en un hombre de tus características– el contacto y la dedicación del CIO al deporte de alto nivel parece que estaría más cerca de la ayuda estatal, dando por descontada la necesidad de ésta en la mayoría de países, al deporte-espectáculo, que al deporte práctica. ¿Estoy en lo cierto?*

P.M. Al contrario, mi opinión es que son totalmente complementarios y se necesitan. Creo que hoy en día no se puede entender el deporte sin analizar los estrechos vínculos educativos, sociales y económicos que enlazan todos los distintos niveles de práctica deportiva existentes.

J.G. *Insistiendo en el tema, ¿consideras que el profesionalismo desmedido y el monumentalismo del espectáculo deportivo perjudican al deporte modesto, al que no sale en los medios de comunicación, al que se practica por pura afición? y también, ¿pueden hacer peligrar ambos "ismos" la propia esencia de los Juegos?*

P.M. Está demostrado que los grandes espectáculos deportivos son una forma de motivación para fomentar la



práctica a todos los niveles. Evidentemente, todos los excesos son malos y el "profesionalismo desmedido" y el "gigantismo" presentan en sus extremos unos peligros potenciales –ya conocidos– que hay que neutralizar, para que puedan seguir generando un influjo positivo hacia la práctica deportiva en general.

J.G. *Personalmente, he tenido siempre una duda, que mi limitado conocimiento de lo que sucede en otros países me impide despejar, ya que no puedo establecer comparaciones: ¿Sería más positivo, para el deporte en general, la dependencia de los comités nacionales olímpicos que la de un departamento ministerial o similar?*

P.M. En el mundo hay experiencias de todo tipo y existen comités nacionales olímpicos responsables de la política deportiva global en ciertos países. Yo diría que no hay modelos mágicos, sino trabajo eficiente; que en la mayoría de ocasiones está basado en la voluntad de cooperación entre todos los entes implicados.

J.G. *Estamos de acuerdo, pero el problema está en saber cuál es el nivel de valoración del deporte y cómo se entiende éste por los diferentes "entes implicados". En fin, dejemos para otra ocasión el tema y pasemos, si te parece, a hablar de temas relacionados con el olimpismo. Hoy por hoy, el "doping" parece una de las mayores preocupaciones del CIO o, al menos, la que más se airea a través de los medios de comunicación. ¿No crees que puede ser más preocupante el mercantilismo que acompaña a unos Juegos, los excesos nacionalistas, la influencia –diríamos que decisiva– de la televisión y otros muchos defectos que tu estás en inmejorables condiciones para conocer y juzgar?*

P.M. El "doping" es, a nuestro juicio, uno de los mayores problemas, tal vez el mayor, con que el deporte se enfrenta hoy en día. El "doping" es la peor de las trampas hacia los demás y hacia uno mismo; y esta segunda parte es aún más dura que la primera, ya que el usuario permanente de estos productos se está estafando parte de su vida futura. O sea, la antítesis de los principios básicos que mueven al deporte y, especialmente, al Olimpismo. El CIO ha sido primero en esta lucha, cada vez más encarnizada, y continuará invirtiendo todos los esfuerzos posibles en ella.

J.G. *Como médico, estoy completamente de acuerdo y me satisface esta especial sensibilidad del CIO hacia este*

escabroso tema; pero creo que debiera prestarse atención a los otros problemas mencionados, o por mencionar. Pero sigamos: tu pasada experiencia como director adjunto de deportes del CIO, creo que te da autoridad para responder a la siguiente pregunta: ¿qué criterios sigue el CIO para incorporar o rechazar especialidades deportivas en el programa olímpico?

P.M. Hay muchos factores importantes a considerar, pero, sin duda, el grado de popularidad, difusión y práctica a nivel mundial es uno de los más importantes.

J.G. *¿Unos Juegos de muchas disciplinas, o unos Juegos más selectivos?*

P.M. Unos Juegos universales, con una participación limitada que permita una organización eficiente –hoy en día diez mil atletas para los juegos de verano y dos mil para los de invierno– y con un programa equilibrado en cuanto a interés universal y preservación de los valores olímpicos.

J.G. *Unos Juegos con la finalidad de realzar la imagen de una ciudad y también de un Estado, o unos Juegos que sirvan de examen final de lo que un país ha trabajado en pro del deporte, y sobre todo, de una seria apuesta de futuro?*

P.M. Unos Juegos que, además de aportar los valores olímpicos y deportivos que se esperan, sirvan para mejorar la situación de la ciudad, la región y el país que los organiza y, en especial, sus estructuras deportivas.

J.G. *Particularizando, y a riesgo de someterte a una pregunta comprometida, ¿crees que en España se está dando respuesta a las expectativas y esperanzas que los Juegos de Barcelona habían alimentado?*

P.M. España es, en estos momentos, uno de los ejemplos de desarrollo deportivo más observado y seguido a nivel mundial.

J.G. *Desde luego la distancia y la proximidad exigen gafas de diferente graduación... Me interesa saber de tu actual situación en el CIO. ¿Cuál es, en síntesis, tu función como director de relaciones con los comités nacionales olímpicos?*

P.M. Mi departamento intenta facilitar la coordinación y comunicación entre el CIO y sus 198 comités nacionales olímpicos, a todos los niveles.



ENTREVISTA

J.G. *Tu relación, ¿es fácil y fluida? ¿son capaces, en general, de renuncias a intereses particulares por logros comunitarios?*

P.M. Trabajar con 198 comités nacionales olímpicos, sumamente distintos culturalmente, políticamente, económicamente y, por supuesto, deportivamente, no puede ser fácil en esencia, pero, afortunadamente, tenemos una base común: el olimpismo, que, al final, siempre unifica intereses.

J.G. *Para terminar, quisiera preguntarte, y perdona mi indiscreción, ¿tu futuro está en España, y, más en*

concreto, en Catalunya, o tendremos que resignarnos a nuestra ya inveterada “fuga de cerebros”?

P.M. Suiza es un país maravilloso, donde nos encanta vivir; el CIO es una organización única, en todos los sentidos; mi trabajo me fascina, especialmente por poder desarrollarlo al lado del Presidente del CIO, Juan Antonio Samaranch –lo que es una experiencia impagable– pero claro... Catalunya siempre será mi casa.

Adiós Pere, seguiremos esperándote en casa.



PARADIGMAS, PAIDEIA Y JUEGOS OLÍMPICOS (*)

Oscar Minkévich,

*Maestrando en Metodología de la Investigación Científica y Técnica.
Profesor de Filosofía,
Profesor de Educación Física.*

Palabras clave:

educación, Juegos Olímpicos,
paideia, Pierre de Coubertin, olimpismo.

Resumen

Este trabajo intenta mostrar cómo determinados marcos teóricos-metodológicos –denominados paradigmas, *episteme*, campo epistemológico– entretejen el imaginario que guían las prácticas sociales de los sujetos. Se ensaya por otra parte, cómo la influencia de los mismos también la podemos observar en la *paideia* y en los Juegos Olímpicos en tanto prácticas sociales, así como también algunos riesgos que pueden sobrevenir cuando se los desconoce o cuando alguno de ellos se arroja la verdad en forma exclusiva.

".....en la estructura de la visión del mundo siempre se halla contenida una relación interior de la experiencia de la vida con la imagen del mundo, relación de la que se puede derivar siempre un ideal de vida".

W. Dilthey (1)

Hay ciertos términos que por su función no sólo denotativa sino principalmente connotativa, nos permiten acceder y *construir* la realidad por medio del lenguaje en forma más apropiada que otros, facilitan observar y explicar mejor ciertos hechos que ocurren en dicha realidad, lo que no implica sostener, por ello, que tales propiedades nos conduzcan a esclarecerlos necesariamente en forma definitiva. Una cuestión es aclarar un hecho y otra solucionarlo, aunque lo primero actúa siempre como condición de lo segundo. Uno de esos términos es paradigma, que si bien es empleado usual e insistentemente desde los '60, más precisamente a partir de la obra de T. S. Kuhn: *The Structure of Scientific Revolutions* (1962), el mismo no es desconocido ni relativamente nuevo dentro de la literatura en general y –menos aún– en la filosófica.

Abstract

This work tries to show how determined theoretical-methodological frames –called paradigms, episteme, epistemological field– constitute the theoretical framework that is guided by the social practices of the subjects. On the other hand, we tested how the influence of the same we can also observe in "paideia" and in the Olympic Games as concerns social practices, as well as some risks that can happen when they are unknown or when one of them thinks they possess the truth exclusively.

Platón en su momento empleó *παράδειγμα* (paradigma) en varios sentidos, desde ejemplo, muestra, copia, patrón, hasta modelo. Y cuando recurrió al término 'ejemplo', éste no tenía el sentido de "mero ejemplo", sino el de "ejemplar", esto es, lo que actúa como *modelo* de algo o *para* algo. Su conocida teoría de las ideas ilustra esto último. Las mismas actúan como modelos eternos e inmutables de las cuales lo sensible es sólo partícipe de aquellas.

Kuhn –no muy lejano al concepto platónico–, interpreta a los paradigmas como modelos que pueden estar temporalmente estables dentro de lo que denomina "ciencia normal", empleándolos en el sentido de "...realizaciones científicas univer-

(*) Este trabajo –con algunas modificaciones que consideré pertinente efectuar– fue presentado en el 4º Seminario Internacional de Postgrado sobre Estudios Olímpicos –antigua Olimpia–, Grecia, 1996.



salmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (2).

El inconveniente que tal significado traería si quisiéramos aplicarlo a nuestro campo –el social concretamente–, es que lo tomó a partir de los hechos históricos de las denominadas ciencias "duras", ejemplos que no son totalmente transferibles para interpretar los fenómenos sociales. Dentro del fenómeno humano, sucede que las teorías que sirven de paradigmas no se reemplazan unas viejas por otras nuevas para dar lugar al tan pretendido *progreso* de la ciencia, sino que distintas teorías pueden llegar a convivir dentro de una misma sociedad. Más aún, es precisamente esta particular convivencia lo que constituye y caracteriza a las sociedades humanas. Adoptaremos –en nuestro caso– el significado de un término que nos permita descifrar algunos de los tan complejos y cambiantes fenómenos humanos. Consideraremos a los paradigmas como "...marcos teórico-metodológicos utilizados...para interpretar fenómenos en el contexto de una determinada sociedad" (3).

Otro término cercano y que completa el rol que cumple el paradigma, es el que empleó Foucault (4) con *episteme*, llamándolo también "campo epistemológico", que funciona dentro de las sociedades como estructura subyacente e inconsciente destacando cómo los objetos son percibidos, agrupados y definidos. La *episteme* constituye el lugar donde queda instalado el ser humano y desde el cual conoce y actúa de acuerdo a las reglas estructuradas por la *episteme*. Es la *episteme* la que en forma subrepticia establece las reglas de juego para que el ser humano *juegue*.

Paradigmas, *episteme*, campo epistemológico son términos que en mayor o en menor medida están en nosotros. Ellos se insertan y luego se manifiestan al dejar su marca cultural en la adquisición de hábitos, valores y costumbres. Su huella también se puede encontrar desde nuestro nacimiento en todo lo referente a las normas respecto de lo que se puede o no hacer. De allí que somos, en mayor o en menor medida, producto y productores de paradigmas y, por ello también, siguiendo a Foucault, sujetos sujetos a determinadas prácticas sociales.

Será el imaginario del contexto socio-cultural con los paradigmas que él mismo entreteje y estructura a través del discurso, el que materializa y deja inscrito en los cuerpos de los sujetos que lo conforman en distintas épocas el sentir, los prejuicios, los valores morales e ideales que les sirven de guía y son reguladores de sus actos. Así el cuerpo, es una especie de radiografía socio-cultural, y los conflictos que el cuerpo expresa y vivencia son –en su mayor parte–, los conflictos vigentes que padece ese contexto socio-cultural.

¿Qué paradigmas estructuraron y estructuran a los sujetos desde la *paideia* griega? ¿Cuáles actuaron y actúan como ideales que se desprenden para ser activados? ¿Qué relaciones existen entre paradigmas, *paideia*, Olimpismo y Juegos Olímpicos?

Jaeger comenta en su conocida *Paideia*, que "la educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser" (5). En toda civilización, si existe una determinada y no cualquier imagen de ser humano a la cual se aspira, las actividades necesarias para encarar cualquier empresa educativa se verán facilitadas, ya que dicha imagen actuará como brújula en todo proceso de socialización de los sujetos, tanto en su aspecto formal como no-formal.

En la Grecia clásica, será primero el concepto de *kalokagatia* (de *kalos*, bello, y de *agatos*, bueno) el que hará de guía en la educación de los nobles. Pero la imagen deontológica que inspira la fuerza educadora de la nobleza a la que alude Jaeger, girará alrededor del concepto de *aretē* (areté: excelencia, mérito, perfección, fuerza, vigor, entre otros significados), al igual que toda la educación griega. Como concepto paradigmático, la *areté* marcaba los rasgos que debía poseer todo aquel que aspirase a ser considerado noble.

La *polis* (polis, ciudad) griega –específicamente la del siglo V a.C.–, quería que el ciudadano fuera bello, bueno y virtuoso, conceptos paradigmáticos que buscaban estructurar un individuo de carácter recto y equilibrado. Y las distintas prácticas sociales fueron generando el discurso que era necesario para que se obtuviera un ciudadano que respondiese a esas características.

El paradigma de lo que debía ser una República, aparece en el discurso dualista-axiológico de Platón orientando la *paideia* y las distintas prácticas sociales a través de la gimnasia para el cuerpo y la música para el alma. Su discurso no fue ajeno a lo que debía ser la educación, él fue el portavoz de un pueblo y contribuyó con su trabajo a establecer un paradigma, a *construir* un tipo de sujeto que fuera equilibrado. La *paideia* contó así con una brújula y los jóvenes tenían en los juegos y la gimnasia, un medio para completar su educación junto a la enseñanza de la lectura, la música, la escritura y otras artes ligadas al enaltecimiento del alma.

Las prácticas sociales engendran dominios de saber que a su vez generan nuevos conceptos y técnicas que constituyen con el tiempo nuevos sujetos. Así es como nuevos sujetos fueron apareciendo, sosteniendo unos un paradigma ligado a la esfera del saber, y otros, a la esfera del hacer, enfrentándose entre sí. Distintos paradigmas comenzaron a convivir dentro de la sociedad griega.



Por su parte, los Juegos Olímpicos sintetizaban paradigmáticamente las actividades llevadas a cabo tanto dentro de las palestras y los gimnasios como fuera de ellos, reflejando el espíritu de la cultura griega. Dioses y humanos se daban cita en tan importante acontecimiento. Los jóvenes atletas se veían favorecidos con la fama por su participación en los Juegos, su renombre en base al entrenamiento y al esfuerzo personal podía conducirlos a la gloria, y con ello, recorrer todos los territorios imaginados. Obtener la corona en los Juegos Olímpicos constituía una de las metas más apreciadas. Un particular y noble espíritu envolvía a Grecia. Los Juegos no eran sino el podio donde se exponía al mundo ese sentir tan especial.

Con el paso del tiempo, otras prácticas sociales tuvieron lugar. La gimnasia y la música no lograban o no pudieron mantener el equilibrio tan buscado, en particular desde la *paideia*. Otros intereses, así como el advenimiento e intercambio con otras civilizaciones y con ello otras culturas –amen de las cuestiones políticas–, comienzan a socavar ese espíritu antes mencionado. Todo lo que representaban los Juegos Olímpicos lentamente se fue tergiversando. El afán de gloria desmedido, el conseguir la victoria por otros medios que no sean los que estipulaban las reglas comenzaron a aparecer. Otros modelos tuvieron lugar conjuntamente con su dominio en las no pocas y complejas relaciones humanas.

También actualmente distintos paradigmas no dejan de intervenir en nuestras prácticas sociales. Y se podría señalar que son básicamente tres los que actúan en las ciencias sociales: el positivista, el materialista-histórico y el interpretativo.

El progreso de las ciencias denominadas “duras” –en especial la Física– que tuvieron su origen en la Edad Moderna con Galileo, F. Bacon y Descartes entre otros, fueron mostrando al mundo sus nuevos descubrimientos, sus predicciones y el control cada vez mayor sobre determinados fenómenos de la naturaleza. El avance y prestigio alcanzado, hizo creer que eran el único modelo a seguir por el resto de las demás ciencias. Augusto Comte lo creyó así y, a fines del siglo pasado y principios de este, formuló no sólo sus principios para establecerlo en las ciencias sociales, sino que también fue el que lo nominó positivista.

Uno de sus continuadores fue Durkheim, que además ayudó a consolidarlo. Consideró a los hechos sociales como cosas, por lo que la tarea a desempeñar por la ciencia consistiría en no ocuparse solamente de observar con cuidado, de describir y clasificar un orden de hechos, sino, además, de encontrar el sesgo por donde resultan científicos, es decir, descubrir en ellos algún elemento objetivo que implique una determinación exacta y, si es posible, su medición, lo que es cuantificable.

Pero a pesar del prestigio del positivismo, otros paradigmas (interpretativo y materialista-histórico), tuvieron lugar. Pensadores como Dilthey, Husserl y luego también, pero con distintos matices, la Escuela de Frankfurt, se opusieron señalando los peligros que puede acarrear la pretendida “naturalización” del mundo social, que por sí sola no explica ni definitiva ni completamente al complejo fenómeno humano.

Dentro de esta corriente –específicamente el interpretativo, que está en vías de consolidarse–, el supuesto básico está dado en la necesidad de *comprender* el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de sus participantes.

Cuando Coubertin comienza su ardua tarea en relación al espíritu del Olimpismo y al restablecimiento de los Juegos Olímpicos, se encontraba en pleno entrecruzamiento de paradigmas a fines del siglo XIX. Y Coubertin, voluntaria o involuntariamente, no estuvo ajeno a sus influencias, como tampoco lo estamos nosotros.

En el espíritu del Olimpismo, la trascendencia de los Juegos, el sentido místico de sus símbolos, la valoración por el esfuerzo humano, *lo importante es competir* en el sentido de poder participar, son rasgos del paradigma interpretativo, pero que fuera de este contexto, pueden servir al paradigma positivista cuando solamente lo importante debe pasar por la observación y la medición.

El objeto y sujeto de conocimiento, del mismo modo que la verdad, se construyen y constituyen en función de relaciones de poder, de relaciones entre seres humanos. Un claro ejemplo de ello es que prácticamente toda la tecnología de avanzada relacionada con las prácticas deportivas están puestas para satisfacer cada vez más las exigentes marcas mundiales. Las marcas no dejan de ser un reflejo del poder de la tecnología, y los diversos países que invierten en ellas saben que no es lo mismo ser cabeza de león que cola de ratón a nivel de los deportes. Esto lo saben muy bien todos los países cuando se celebran los Juegos Olímpicos. Parecería que no importara tanto el sentido de un encuentro fraternal entre todos los pueblos del planeta, sino mostrar, como en una vitrina, quien es quien hasta en los Juegos.

Cada vez más observamos que los márgenes del cuerpo humano –que varían de acuerdo a cada disciplina–, comienzan a ser estudiados detenidamente por deportólogos en función de los límites que a nivel fisiológico rigen el esfuerzo. Distintas técnicas y descubrimientos genéticos están siendo utilizados por la ciencia y la tecnología actual a punto tal que los atletas pueden llegar a convertirse en robots de las mismas. Y el interés que existe ocasionalmente por algunos estudios cualitativos –planteados dentro de un paradigma interpretativo–, sólo tienen lugar en función de qué otras causas pueden



estar afectando a un atleta para que no pueda rendir todo lo que se espera de él.

Cuando cualquier paradigma actúa en el campo social descuidando la totalidad del sujeto, los desequilibrios que provoca no se hacen esperar. Y la desconexión entre el espíritu de las ideas –tal como fueron y deberían seguir siendo representados por los símbolos Olímpicos–, conjuntamente con lo que pueden representar los avances científicos, ya había sido detectada por Coubertin, que desde su formación humanística nos puso en guardia, puesto que como sabemos “amaba el cuidado de los símbolos Olímpicos y la conexión de los Juegos con el espíritu y la ciencia; sin lo cual no hubieran sido más que ‘técnica vestida de historia’” (6).

Se pecaría de ingenuidad y constituiría un error seguir “visitando” la historia, desconocer que ese ropaje sirve para alimentar sólo y unilateralmente al paradigma de turno. Toda vestimenta en definitiva sirve para cubrir “las formas”. También quizá sea por ello que cueste tanto aceptar el no ver que no vemos.

Una consecuencia de las influencias de los paradigmas es que en las distintas, importantes y trascendentes apreciaciones teóricas de Coubertin, podemos observar que no supo determinar las implicancias teóricas, o no tenía los elementos para poder hacerlo o siguió la tradición helénica o simplemente consideró como innecesario distinguir entre el espíritu y significado del juego y los del deporte. Porque tal como conocemos actualmente a los Juegos Olímpicos, éstos deberían llamarse Deportes Olímpicos, puesto que en los mismos se llevan a cabo deportes. Somos conscientes que a pesar de su cercanía, ambos términos poseen significados y alcances diferentes, y será el deporte –y no precisamente el juego–, el que mejor responde en su género al paradigma positivista de nuestro siglo.

Comte sostenía como uno de los caracteres principales del espíritu positivo, que la imaginación debe estar subordinada a la observación, a lo que es medible. Y si bien la imaginación no está ausente en el deporte, sabemos que no es esencial al mismo. Pero en el juego –siguiendo la idea expresada por Le Boulch (7)– ¿no es la imaginación el ingrediente principal, el que permite mediante esa función y la actividad creadora de experiencia subjetiva evadirnos de la realidad de corte utilitario? ¿No es el juego una revancha del principio de placer sobre el principio de realidad?

El juego y toda su riqueza dejan lugar, y cada vez más, al deporte. No debemos ni podemos negar la importancia y la trascendencia formativa del deporte. Es más, resultaría poco admisible no coincidir con aquella frase de Coubertin que sostenía que “el mundo nos exige un nuevo hombre; formémosle a través de una nueva educación” (8), que él pregonaba

a través de una “Pédagogie sportive”. Lo que no podemos y no debemos dejar de señalar son algunos aspectos cuya incidencia pueden perjudicar grandemente al verdadero espíritu del mismo.

El deporte, y su práctica como tal, surge históricamente del juego, posee ingredientes del juego, y tan fuerte es este parentesco que cotidianamente se utiliza el término jugar cuando se va a practicar un deporte. Pero cuando lo único que interesa es competir para ganar de cualquier forma, cuando se recurren a técnicas para obstruir al contrario, ya sea tomando drogas, violando reglas, haciendo trampas, etc., el deporte pierde sus orígenes lúdicos y pasa a ser un exponente utilitario al servicio del resultado, la marca y el egoísmo siempre infecundo. Es cuando el deporte adopta más una fisonomía parecida a la guerra que a una leal confrontación entre adversarios circunstanciales. Esto fue posiblemente lo que inspiró a C. Sagan a decir que “los deportes de competición son conflictos simbólicos, levemente disfrazados” (9). En la *paidea* contemporánea asistimos a una cada vez más pronunciada ausencia lúdica en el deporte, también observable en el alto profesionalismo de las élites que convierten el componente lúdico del deporte en un trabajo muchas veces alienador (10).

La imagen paradigmática de los Juegos Olímpicos también se ha visto afectada por intereses que han sido ajenos al componente vital del deporte y al espíritu coubertiano del Olimpismo como paradigmas formativos. Algunos hechos y no palabras así lo testimonian: “los Juegos Olímpicos de 1900 (en París) no fueron, en realidad, más que una parte del programa de espectáculos confeccionado con motivo de la Exposición Universal” (11); Berlín y el nacional-socialismo en 1936; Munich y los atentados terroristas en 1972; Moscú y el boicot de Estados Unidos por la invasión a Afganistán en 1980. Hechos que si bien no impiden el calendario para celebrar los Juegos, siembran sombras en el mundo del deporte.

Quizá uno de los posibles antidotos para rescatar el sentido profundo del Olimpismo coubertiano que los distintos gobiernos podrían y deberían encarar, es trabajar en y desde la educación en general y desde la Educación Física en particular, puesto que son medios prácticamente insuperables –siempre y cuando estén embebidos de formación pedagógica–, para llegar a comprender y profundizar todo lo que acerca del mismo se viene y se sigue realizando.

El riesgo creciente que nos debe llamar a reflexión, especialmente a los educadores, radica en el hecho de que los paradigmas descontextualizados están ingresando poco a poco a las escuelas. De ello dan testimonio las clases de Educación Física –que en su generalidad son similares en



muchos países-, en las que se pasa con excesiva rapidez a la técnica y a la asistencia tecnológica en el deporte. Ya casi no se *juega*, la técnica y la tecnología no permiten *la pérdida de tiempo en juegos*, sino su explotado aprovechamiento en pos de la cuantificación y la competición deportiva. El nuevo paradigma exige eficiencia, y el aprender jugando –ya mencionado y propuesto por Platón (12)–, parece alejarse cada vez más.

Recordemos que las ideas del Olimpismo y el real alcance de los deportes que en su momento pregonó Coubertin no estuvieron libres de impedimentos. ¿Qué nos garantiza que visualizar y tomar las banderas adecuadas del Olimpismo en nuestro tiempo estarán exentas de piedras? Que haya piedras podremos admitirlo, pero ser ingenuos creo que no, aunque en las empresas humanas nunca hay garantías absolutas, somos impredecibles, mal que le pese al positivismo.

El convivir con paradigmas que se presentan como los únicos con poder de verdad –ampliando la frase de Coubertin–, tiene sus pormenores, y no conocerlos o permanecer indiferentes frente a ellos, puede acarrear serios riesgos. Sin embargo, considerar que el intentar conocerlos puede traer aparejado el placer de poder anticiparnos a consecuencias no deseadas para las generaciones futuras, no deja de ser un desafío y una alternativa humanística más que significativos.

Notas

- (1) W. DILTHEY (1960) *La esencia de la filosofía*, Ed. Losada, Bs. As.
- (2) T. KUHN, (1992) *La estructura de las revoluciones científicas*, Ed. F.C.E., Bs.As., Prefacio.
- (3) I. VASILASCHIS DE GIALDINO (1992) *Métodos Cualitativos I*, Ed. Centro Editor de América Latina, Bs.As., Tesis N° 2.

- (4) M. FOUCAULT (1969) "Las palabras y las cosas", Ed. Siglo XXI, México, 2a. ed., en especial, el capítulo décimo *Las ciencias humanas*.
- (5) W. JAEGER (1980) *Paideia*, Ed. F.C.E., México, 5a. ed., *Introducción-Nobleza y "Areté"*.
- (6) C. DIEM (1966) *Historia de los deportes*, Ed. Caralt, Barcelona, Volumen II.
- (7) J. LE BOULCH (1985) *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Ed. Paidós, Bs.As., 2a. reimpresión, Capítulo II, *La dimensión humana del juego*.
- (8) C. DIEM op.cit.
- (9) C. SAGAN (1988) *Cómo nació el deporte*, artículo aparecido en la Revista Muy Interesante, Bs.As., pp. 31 a 34.
- (10) M. BERNARD (1985) *El cuerpo*, Ed. Paidós, Buenos Aires, *Introducción*.
- (11) C. DIEM op.cit.
- (12) PLATÓN (1963) *República*, Ed. Eudeba, Bs.As., (Libro VII, 537a).

Bibliografía

- BERGER, P., LUCKMANN, T. (1994) *La construcción social de la realidad*, Ed. Amorrortu, Bs.As., 12a. ed.
- DESIATO, M. (1995) *Cuerpo y cultura en Friedrich Nietzsche*, en *Perspectivas Nietzscheanas*, Año IV, N° 4, Ed. Irala, Bs. As.
- DÍAZ, E. (1996) *La ciencia y el imaginario social*, Ed. Biblos, Bs.As.
- DURÁNTEZ, C. (1996) *Pierre de Coubertin y la filosofía del olimpismo*, Ed. Comité Olímpico Español-Academia Olímpica Española.
- HABERMAS, J. (1984) *Ciencia y técnica como ideología*, Ed. Tecnos, Madrid.
- SCHNITMAN, D.F. et al. (1995) *Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Ed. Paidós, Bs.As., 1a. reimpresión.
- SCHOEBEL, H. (1968) *Olimpia y sus juegos*, Ed. UTEHA, México.



EL CONCEPTO DE TÁCTICA INDIVIDUAL EN LOS DEPORTES COLECTIVOS (*)

Francesc Espar Moya,

Profesor de Balonmano. INEFC-Barcelona

Entrenador equipo Junior Balonmano del FC Barcelona (1991-1997).

Palabras clave:

formación, táctica, estrategia, percepción, deportes colectivos

Resumen

La formación de un futuro jugador de élite exige un estudio exhaustivo de los objetivos terminales de su formación y de los contenidos sobre los que trabajar. Con vistas a llegar lo más lejos posible, deberíamos conseguir que aprenda lo máximo en el mínimo tiempo. Este proceso de aprendizaje debería, además, garantizar una asimilación estable de los contenidos en el rendimiento del jugador.

Debemos definir estos contenidos de aprendizaje, su orden de aparición y una metodología apropiada de enseñanza y entrenamiento, para procurar una asimilación rápida y profunda por parte del jugador.

El aprendizaje-entrenamiento de la táctica individual durante la etapa de formación viene justificado por lo menos por tres argumentos:

1. Confiere a la técnica individual su aspecto de lógica motriz, que satisface sus expectativas de éxito inmediato, canalizando los objetivos de acción en determinados programas de acción.
2. Justifica las órdenes de los sistemas de juego (objetivos de acción) dotando al jugador de esquemas abiertos, y a la vez estables, de participación en el juego.
3. Asegura una cierta reflexión del jugador sobre los aspectos estratégicos que influyen en su rendimiento durante la competición.

Introducción

La mayoría de autores que estudian los deportes colectivos proponen clasificar los contenidos de entrenamiento en físicos, técnicos, tácticos y psicológicos. Esta clasificación está realizada atendiendo a la estructura del deporte y no tiene en

Abstract

The formation of a future top-class player needs an exhaustive study of his formation and the contents on which to work. With the idea of going as far as possible, we should try to make him learn the maximum in the shortest possible time. This learning process, moreover, should guarantee a firm assimilation of the contents in the players performance. We must define these learning contents, the order of their appearance and an appropriate methodology of teaching and training, so as to achieve a deep, rapid assimilation on the part of the player.

The learning-training of individual tactics during the formation stage can be justified by at least three arguments.

1. *Entrusts to the individual technique its aspect of motor logic, which satisfies the expectations of immediate success, channelling the objects of the action into determined, action programmes.*
2. *Justifies the orders of the systems of the game (action objectives) providing the player with open and stable schemes of participation in the game.*
3. *Ensures a certain reflection on the part of the player on the strategic aspects that influence his performance during competition.*

cuenta las capacidades del jugador. Está hecha en función de aquello que queremos que aprenda.

Un problema habitual cuando los entrenadores nos ponemos a entrenar a los jugadores es cómo transmitirles los conoci-

(*) Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Entrenamiento Deportivo. León, 1996.



mientos teóricos que tenemos y que vamos adquiriendo de manera que garanticemos su aprendizaje y que este se produzca de una forma relativamente rápida.

El entrenamiento fraccionado de los elementos no parece garantizar una unidad en el momento de la competición a causa del vacío existente entre los elementos técnicos y el sistema de juego (es decir, entrenar pases, lanzamientos, desplazamientos, ... y poner a los jugadores en un sistema de juego determinado no garantiza que ataquemos siempre bien).

Además deberíamos resolver cómo entrenar (presentar los contenidos) para asegurarnos que los jugadores aprenderán y retendrán lo que les enseñemos y lo podrán utilizar durante la competición.

El objetivo que perseguimos es encontrar un sistema de tratar la información que el jugador recibe y procesa durante el entrenamiento, que ofrezca al jugador herramientas para que cuando se encuentre en situaciones similares en el momento de la competición, su actuación sea siempre eficaz y estable. Es decir, todo lo que presentemos a los jugadores debe estar traducido de forma significativa para él de manera pueda guiarle a lo largo de su actuación futura.

Ello supone integrar en un sólo tipo de contenido elementos de técnica, sistemas de juego, preparación física y táctica individual y de grupos.

La definición de táctica individual

La definición más corriente de táctica individual suele explicarla como la utilización inteligente de la técnica. Esto es, en cada momento determinado utilizar el gesto técnico apropiado escogido dentro de mi repertorio gestual.

Esta definición, siendo correcta, no cumple todas las expectativas de formación del jugador puesto que está dirigida únicamente a una parcela de los contenidos: la técnica.

En nuestro modelo de formación debemos sobrepasar este sentido "restrictivo" de táctica individual. Para ello veamos estas dos definiciones de táctica en general.

Según Konzag (1984) es el conjunto de normas y comportamientos individuales que sirven para utilizar de forma óptima los propios presupuestos condicionales, motores i psíquicos en competición, teniendo en cuenta las líneas de conducta, las capacidades de prestación, la forma de jugar del adversario, las condiciones externas, las reglas del juego y las condiciones del partido.

Según J. Weineck (1988), "se entiende por táctica el comportamiento racional, regulado sobre la propia capacidad de rendimiento del deportista y sobre la del adversario, así como

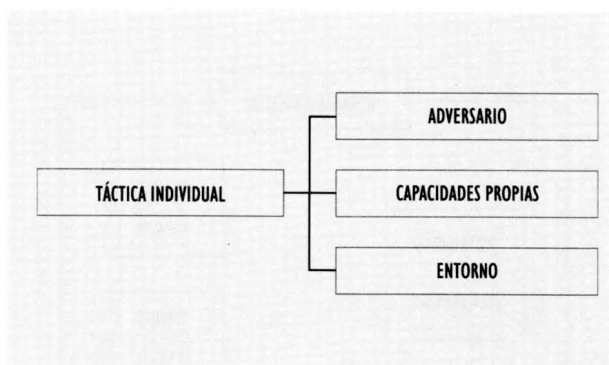


Figura 1. Los tres condicionantes de la táctica individual según Weineck.

sobre las condiciones exteriores en un encuentro individual o de equipo".

Traspolando estas definiciones generales al tipo de táctica que tiene que utilizar el jugador individualmente, nos damos cuenta que hay tres condicionantes de la actuación que pueden presentarse en un algún momento. (Figura 1)

Tal como indica la definición clásica de táctica individual, uno de los condicionantes es la capacidad de rendimiento del adversario. La actuación individual del jugador, por tanto, deberá tener presente que en función de lo que haga su oponente directo, él elegirá el gesto técnico más adecuado. Sin embargo si nos quedásemos aquí, tendríamos seguramente jugadores de cierta calidad pero (aunque parezca un caso extremo) no sabrían llevar la iniciativa: sólo actuarían en función de la situación frente a la que se encuentran, pero no sabrían provocar situaciones favorables a sus intereses.

Este nivel superior es resuelto por el segundo condicionante citado en la definición de Weineck, y que se refiere a la propia capacidad de rendimiento de deportista. Es decir, el jugador, sabedor de sus puntos fuertes (aquello en que es mejor), debe intentar dirigir el juego hacia donde le convenga.

Este segundo nivel no sólo se refiere a la forma de llevar la iniciativa por parte del jugador, sino también a cómo los diversos jugadores del equipo alternan la toma de iniciativas en función de las capacidades y beneficio colectivos. Nos estamos refiriendo a los sistemas de juego.

La tercera y última parte de la definición hace referencia a las condiciones exteriores, es decir, no al enfrentamiento en sí, sino a los factores que sin pertenecer a la lucha por la victoria directamente (por ejemplo el tipo de competición), pueden hacer modificar la actuación del jugador.

No suele prestarse excesiva atención a este nivel en la educación del jugador, porque normalmente los partidos que se

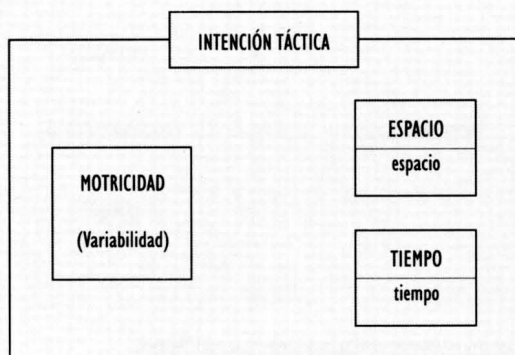


Figura 2. Intención táctica.

juegan tienen un entorno “neutro”, en los que solamente vale la victoria. Sin embargo todos nos llevamos las manos a la cabeza cuando en situaciones límite los jugadores cometen errores acerca de este tipo de valoración y solamente aquellos jugadores que por su experiencia de años en la alta competición han vivido situaciones de esta categoría, salen victoriosos de lances como estos. Los demás jugadores son “pardillos”. Conseguir “filtrar” estas situaciones por medio de la táctica individual permitiría adquirir “experiencia” a los jugadores durante los entrenamientos.

El concepto de intención táctica

Para transmitir los conocimientos que nosotros tenemos del deporte necesitamos vehicularlos a través de algún contenido. Debemos desmenuzar la competición y buscar la molécula básica del deporte colectivo para transmitirlo en su forma característica. Esta molécula básica deberá cumplir dos características:

- que sea individual ya que vamos a enseñar a jugador por jugador
- que reproduzca la riqueza extraordinaria que tienen los deportes colectivos; simplificarla en exceso desnaturalizaría la especificidad de la enseñanza.

Bayer (1986) propone la intención táctica como contenido principal para enseñar los deportes colectivos. Meinel y Schnabel (1988) y Konzag (1992), por su parte, al estudiar la toma de decisiones de los jugadores de deportes colectivos, separan las elecciones entre objetivos de acción y los programas de acción, como dos tomas de decisiones diferentes.

A nuestro entender las intenciones tácticas coinciden con los objetivos de acción mientras que las respuestas técnicas son las elegidas o elaboradas como solución en los programas de acción.

La intención táctica supone la percepción de la situación a que nos enfrentamos y su comprensión para pasar a continuación a dar una respuesta motriz adecuada a la situación en que nos hallamos.

En cada situación los jugadores deben poder responder a las preguntas de donde, cuando y como; es decir implementar en el espacio y el tiempo una cierta forma de motricidad. (Figura 2)

De esta manera las intenciones tácticas dan respuesta a los diferentes objetivos de acción que debe proponer el mecanismo de toma de decisiones. El aspecto motriz de las intenciones tácticas propone diferentes alternativas al programa de acción (técnica).

La implementación en el juego de nuestra participación durante la competición necesita del estudio del concepto espacio. Hay dos grandes formas de observar el espacio; el que nos marca el reglamento de juego (espacio grande o macroespacio) y el que el deportista toma en consideración en el momento de efectuar su propuesta motriz (espacio pequeño o microespacio). Estos espacios pueden coincidir o no.

En el estudio del aspecto temporal nos encontramos con conceptos similares a los del estudio del espacio. Es diferente el tiempo que transcurre a lo largo de la competición que el aspecto temporal que indica el momento exacto de la intervención motriz.

¿Cómo integra esta visión de la táctica individual los otros dos contenidos?

El aspecto motriz-técnico junto con las consideraciones espacio-temporales “pequeñas” determinan el nivel de acciones rápidas de la táctica individual.

Los aspectos espacio-temporales “grandes” soportan los aspectos estratégicos de los jugadores.

El concepto de Intención táctica coincide con el objetivo de acción, modulado en cada caso por las consideraciones espacio-temporales.

De esta forma, conociendo la adecuación técnica y los condicionantes de espacio y tiempo, podemos pasar de un juego instintivo y principalmente basado en reacciones a un juego intencional basado en la anticipación.

El aspecto perceptivo. El campo visual

Hasta hace poco tiempo, de las tres fases principales en que podemos dividir el acto táctico (percepción y análisis, toma



de decisiones y ejecución de los movimientos) solía prestarse una atención especial a la de ejecución. Posteriormente se ha valorado más la fase de toma de decisiones, a través de ejercicios de entrenamiento más complejos y con oposición. Es nuestra opinión que la toma de decisión no es demasiado complicada si el jugador es bueno en el plan perceptivo. Es decir, igual que con un buen mapa el camino a seguir es fácil, cuanto más información recoja el jugador antes de tomar la decisión, más posibilidades tendrá de hacer una elección correcta. En este sentido debemos procurar estimular el campo visual del jugador en cantidad y calidad.

En el ámbito internacional, cada cierto tiempo aparecen figuras que destacan del resto de jugadores. Estos jugadores generadores de espectáculo suelen poseer las características de gran visión de juego, sentido del juego, ... parecen tener una gran cualidad perceptiva.

El trabajo del campo visual se revela, por tanto, determinante en la formación de los futuros jugadores de élite. La mayor parte de la información que recoge y utiliza el jugador para actuar tácticamente lo hace con la vista. Más importante que una altísima calidad, se necesita recoger la mayor cantidad de información posible. El campo visual periférico asegura una mayor cantidad de grados de visión. La calidad de esta visión, a pesar de ser menor que la del campo visual central, es suficiente para tomar decisiones tácticas gracias a la capacidad de discriminación de las tonalidades del color que poseen los receptores bastones (Pinaud, 1994).

El nivel I: táctica individual de la técnica

Este nivel de toma de decisiones, es el último que se realiza antes de ejecutar la acción. Es muy importante porque de él suelen depender acciones relevantes de cara al marcador.

La respuesta del jugador es prácticamente automática, a partir del momento en que ha decidido el objetivo de acción. El jugador decide el objetivo de acción, (por ejemplo, que va a lanzar) y a continuación establece el programa de acción (eligiendo el tipo de lanzamiento que efectuará). Es la valoración global de la situación la que le hace efectuar directamente su acción (el tipo de lanzamiento correcto).

Son dos tomas de decisión en muy poco tiempo, a partir de la misma información visual. Por esto, cuanto más rica sea, en cantidad suficientemente cualitativa, mejor.

El tiempo que transcurre entre que se decide el objetivo de acción y se ejecuta el programa de acción es casi cero. Por ello el jugador debería tomar la información con el campo visual periférico, ya que permite recoger mayor cantidad de informa-

ción válida por unidad de tiempo que el campo central (Pinaud, 1994).

A partir de un objetivo de acción deberíamos poseer por lo menos dos alternativas de programación diferentes. De hecho, cuantos más programas poseamos mejor, puesto que así sometemos al rival a una mayor incertidumbre. En defensa suelen ser acciones reactivas, y en ataque anticipativas.

En base al aspecto técnico y perceptivo de este nivel de táctica individual, existen dos formas de optimizar el rendimiento de jugador, integrando el entrenamiento físico dentro del tratamiento global de este Nivel I de la táctica individual.

En primer lugar, la preparación física especial de fuerza debería asegurar un alto índice en la velocidad de ejecución. Esto se puede conseguir definiendo las tareas de fuerza especial en función de aquellos elementos técnicos más utilizados por los jugadores.

El segundo punto pertenece al entrenamiento de la velocidad. Las tareas de toma de decisiones deben ser propuestas de forma sucesiva en cuanto a su complejidad relacionando decisiones y alternativas, campo visual central y periférico.

Por supuesto el final de la progresión será poder concentrar en una misma tarea los tres aspectos, cumpliendo así las condiciones de las tareas que según Bompa (1986) permiten acceder a la forma óptima.

Los contenidos de este nivel coinciden prácticamente con los contenidos de la técnica del deporte en concreto. Cada gesto en particular poseerá sus condiciones particulares de aplicación durante el juego.

El nivel II: intenciones tácticas y táctica colectiva

La actuación de un jugador de deportes colectivos comprende multitud de acciones con un objetivo diferenciado cada una. Cada acción vendrá determinada por programas que solucionarán en el espacio y tiempo la realización de un objetivo de acción. En este nivel estamos situados en la toma de decisiones entre objetivos de acción. A cada objetivo de acción le llamamos intención táctica.

Los jugadores, a través del entrenamiento del nivel anterior, son más o menos inteligentes porque reaccionan. Con este segundo nivel, pueden llevar la iniciativa.

Como vimos anteriormente, la división más simple que podemos realizar en un deporte colectivo, no es el elemento técnico sino la intención táctica. La intención táctica está compuesta de una determinada intención/expresión motriz, articulada en el espacio y en el tiempo. Es como la molécula, que sigue conservando todas las características de la expresión mínima del enfrentamiento.



JUGADORES ATACANTES		
ATACANTE SIN BALÓN	BENEFICIO PROPIO	PEDIR EL BALÓN
	BENEFICIO COMPAÑERO	AYUDAR
ATACANTE CON BALÓN	BENEFICIO PROPIO	LANZAR
		1*1
	BENEFICIO COMPAÑERO	FIJAR
		PASAR

JUGADORES DEFENSORES		
DEFENSA DEL ATACANTE CON BALÓN	LÍNEA DE TIRO	ACOSAR
		CONTROL A DISTANCIA
DEFENSA DEL ATACANTE SIN BALÓN	LÍNEA DE TIRO	CONTROL A +/- DIST.
		INTERCEPTAR
	LÍNEA DE PASE	DISUADIR
		CUBRIR
	COMPAÑEROS	DOBLAR

Figura 3. Cuadro de las intenciones tácticas en función del rol.

El concepto de Intención táctica coincide con el objetivo de acción, modulado en cada caso por las consideraciones espaciotemporales.

Es importante que los jugadores aprendan en primer lugar las distintas posibilidades que tienen en función del papel que estén desempeñando en ese momento (atacante-defensor; con balón-sin balón). Para ello es imprescindible ultrapasar la clásica división de atacantes-defensores y volver a efectuar de nuevo una clasificación con: atacante con balón y atacante sin balón; defensa de atacante que tiene el balón, defensa del atacante que no tiene el balón y portero. Cada uno de estos roles puede desarrollar su juego a través de las intenciones tácticas (objetivos de acción) que le son característicos. (Figura 3)

Las intenciones tácticas como elementos conformadores de los sistemas de juego

La siguiente cuestión a resolver es la de dar consistencia al juego del equipo. Esto difícilmente se consigue entrenando técnica y jugando partidos.

Ni siquiera el juego con intenciones tácticas resuelven definitivamente el problema, aunque lo mitigan porque conseguimos jugadores que actúan en función de la situación que encuentran o que crean.

La forma de ofrecer al jugador herramientas para todo el encuentro es dar a los jugadores medios para desarrollar su juego, basados en una sucesión de órdenes sobre las intenciones tácticas que dependen del puesto específico de cada jugador y de la situación del balón. Esto son los sistemas de juego.

Es decir, los sistemas de juego deben venir definidos en forma de encadenamientos de intenciones tácticas, desarrolladas para cada jugador, y que le muestren claramente que es lo que puede hacer él en ese instante para su beneficio y/o el del equipo en definitiva. (Figura 4)

Ello no tiene que suponer necesariamente coartar la libertad del jugador, puesto que depende de como se defina el sistema y de la capacidad individual de tomar decisiones que se le confiera al jugador. La toma de decisiones puede plantarse en el inicio, desarrollo y finalización del sistema. Cuanto más acotemos cada una de las partes más cerrado será el sistema.

Los jugadores deben poder tomar responsabilidades en cualquiera de los tres puntos, especialmente durante su etapa de formación. Incluso en la alta competición es más difícil jugar contra un equipo que juega libre que contra uno que sólo tiene jugadas.

Para poder jugar "libre" es necesaria una determinada capacidad de "lectura de juego". Ello supone aprender a reconocer los elementos principales (compañeros, adversarios, espacios,...) y lo que estos significan en cada momento. Además necesitan la capacidad de elaborar respuestas motrices adecuadas a cada situación.

Como es difícil contar en el equipo con jugadores que "lean bien el juego", y suele estar extendido el concepto de que esta cualidad pertenece al talento innato de los jugadores, los entrenadores suelen optar por sistemas más o menos cerrados para organizar el juego del equipo.

Una opción son las jugadas preestablecidas, en la que están prefijados el inicio y desarrollo del juego, dejando solamente la finalización del lanzamiento a la habilidad para tomar decisiones del jugador. La ventaja para el ataque radica en que los jugadores pueden concentrarse y anticipar lo que va a suceder o ellos van a provocar.

Otra opción son los esquemas de juego, o juego por conceptos, en el que sólo el inicio está determinado y tanto el desarrollo como la finalización de la acción colectiva, dependen de la capacidad de toma de decisión de los jugadores. Esta segunda opción suele resultar más eficaz puesto que la



SITUACIÓN DEL BALÓN		3:2:1 AZUL	3:2:1 ROJO	5+1
JUGADOR AVANZADO	OPONENTE DIRECTO	ACOSO	ACOSO**	—
	A 1 PASE	CUBRIR	INTERCEPTAR/DISUADIR, CUBRIR	DISUADIR
	A 2/+ PAS.	CUBRIR	INTERCEPTAR AL JUGADOR IMPAR	DISUADIR O INTERCEPTAR AL JUGADOR IMPAR
JUGADOR SEGUNDO	OPONENTE DIRECTO	ACOSO	ACOSO**	CONTROL A DISTANCIA, ACOSO
	A 1 PASE	CUBRIR, DISUADIR AL PIVOTE	INTERCEPTAR/DISUADIR, CUBRIR	CUBRIR
	A 2/+ PAS.	CUBRIR, DISUADIR AL PIVOTE	INTERCEPTAR AL JUGADOR IMPAR	CUBRIR
JUGADOR CENTRAL	OPONENTE DIRECTO	ACOSO AL PIVOTE	ACOSO	CONTROL A DISTANCIA, ACOSO
	A 1 PASE	CUBRIR	CUBRIR	CUBRIR
	A 2/+ PAS.	CUBRIR	CUBRIR	CUBRIR
JUGADOR EXTERIOR	OPONENTE DIRECTO	CONTROL A DISTANCIA	ACOSO	CONTROL A DISTANCIA
	A 1 PASE	CUBRIR	INTERCEPTAR/DISUADIR, CUBRIR	CUBRIR
	A 2/+ PAS.	CUBRIR	INTERCEPTAR AL JUGADOR IMPAR	CUBRIR

Figura 4. Ejemplo de sistemas de juego defensivos en balonmano, definidos en sucesión de intenciones tácticas.
La terminología utilizada es la de C. Bayer (1986, 1987).

incertidumbre con que se encuentra la defensa es mayor. La capacidad de anticipación, como en el caso anterior también es considerable.

Esta facilitación del juego por parte del entrenador, es una ventaja cuando el objetivo es el rendimiento. Pero durante la formación de los jugadores puede resultar perjudicial ya que limita la cantidad de elementos a observar, cuando un error defensivo podría desencadenar otra solución anterior a la propuesta por el entrenador.

En los casos en que el objetivo sea el rendimiento, sería deseable tener definido por lo menos un sistema para cada fase del juego, que los jugadores conozcan a la perfección. Lo mismo podría ser aplicable en los objetivos de formación siempre que el encadenamiento de las intenciones tácticas no fuese excesivamente rígido.

Para definir los sistemas de juego y su entrenamiento deberemos tener en cuenta cual debe ser la actitud del jugador en cada momento e indicarle lo que debe observar, decidir y ejecutar de acuerdo con la filosofía del equipo.

La forma de optimizar los resultados de forma sinérgica con la preparación física pasa por relacionar las tareas de los sistemas de juego con el entrenamiento de la resis-

tencia, especialmente de la Capacidad y Potencia Anaeróbica Láctica.

El nivel III: estrategia

Todos los partidos que se juegan en ámbito del deporte se hallan dentro de un contexto determinado. Pueden ser partidos de liga, copa, eliminatorias de copa de Europa, JJ.OO., o incluso un amistoso o una pachanga, pero siempre hay un reglamento superior (escrito o no) que reglamenta la competición.

Tal como este contexto abarca todo el partido, por ello también abarca todas las acciones que se realizan durante el partido. Es decir, tanto afectan a los prolegómenos y planteamientos del encuentro como a todas las acciones de 1*1, 2*2, etc. que se suceden a lo largo del encuentro.

Por esta razón, las acciones que se producen durante el juego, no sólo deben ser valoradas por las actuaciones directas de los participantes, sino también por todo un conjunto de razones externas al juego pero pertenecientes al concepto de competición.



Esta influencia se manifiesta especialmente hacia los finales de la competición (ya sea de liga como dentro de los propios partidos) donde variables como el tiempo que queda, el resultado (el general o el inmediatamente anterior) van a ser tan decisivos como la situación concreta de juego.

En estos casos, "lo bueno no es necesariamente lo mejor" y como este nivel supera jerárquicamente a los otros dos, se dan circunstancias en las que las acciones que realizan los jugadores parecen estar en desacuerdo con los principios de la táctica individual vistos anteriormente.

Las condiciones del contexto en que se desenvuelve el partido es el punto central de este nivel, de forma que deberemos privilegiar ciertos sistemas en primer lugar, e intenciones en segundo, a la hora de establecer nuestro proyecto de actuación. Hay multitud de factores que condicionan estas situaciones. Algunos ejemplos pueden ser:

- el reglamento de juego y competición, especialmente en sus aspectos límites
- los aspectos de espacio y tiempo que señala el reglamento
- la evolución del resultado
- el riesgo que supone tomar ciertas decisiones
- ciertas formas de desequilibrio "a priori"
- el "reglamento extraoficial", presión ambiental, arbitraje, etc.

En este nivel de la táctica individual el pensamiento táctico dirige la forma de jugar (especialmente en lo que se refiere a la asunción de riesgos) en función del objetivo final. Se necesita por parte del jugador una cierta capacidad de aislarse momentáneamente del juego, para concentrarse en otros aspectos. Es como si ya tuviese el juego "bajo control".

Hasta ahora parece reservado a las estrellas del deporte mundial. Estos jugadores que poseen la "experiencia" de muchos partidos internacionales, han tomado con diferente resultado, muchas decisiones en esas condiciones. Aunque, evidentemente, las condiciones de la práctica no serán idénticas, no debemos renunciar a intentar entrenar algunas de estas situaciones. Cuando menos conseguiremos que los jugadores integren en su actuación durante el partido, aspectos relevantes de los que puede depender jugar una final o conseguir un título.

Conclusión

La formación de un futuro jugador de élite es muy compleja. Los entrenadores no sólo debemos profundizar más y más en el conocimiento de los diferentes aspectos que conforman

nuestro deporte sino que debemos preocuparnos también de cómo aprenden los jugadores. De esta manera podremos decidir cómo les transmitiremos lo que queremos que aprendan.

El concepto aquí expuesto de táctica individual ayuda a traducir los diferentes elementos del juego y a relacionarlos entre ellos. Sólo cuando un jugador entienda e integre los aspectos tácticos, técnicos, estratégicos y físicos podrá jugar al más alto nivel.

Bibliografía

- ÁLVARO, J. et al. (1995) *Modelo de análisis de los deportes colectivos basado en el rendimiento en competición*. INFOCOES, año 1995. vol.I, nº0.
- BAYER, C. (1986) *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Ed Hispano Europea.
- BAYER, C. (1987) *Técnica del Balonmano*. Barcelona: Ed Hispano Europea.
- BOMPA, T. (1986) *Theory and Methodology of Training*. Kendall/Hunt Publishing Company. USA. Dubuque, Iowa, 1986.
- BOSC, G., GROSSEGEORGE, B. (1982) *Guide pratique du basket-ball*. París: Editions VIGOT.
- DE BONO, E. (1986) *The Mechanism of Mind*. Penguin Books Ltd. Inglaterra. Harmondsworth, Middlesex.
- DE BONO, E. (1990) *Aprender a Pensar*. Barcelona: Ed. Plaza y Janés.
- GAYOSO, F. (1983) *Esquemas de la asignatura de Fundamentos de la Táctica Deportiva*. INEF, Madrid.
- INSEP-PUBLICATIONS (1982) *Eléments de Neurobiologie des comportements moteurs*. Francia, París: INSEP.
- KONZAG, I. (1992) *Actividad cognitiva y formación del jugador*. RED-Revista de Entrenamiento Deportivo. Volumen VI, Nº6.
- LINDSAY, P.H.; NORMAN, D.A. (1986). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Ed. Tecnos.
- MALHO, F. (1969) *La acción táctica en el juego*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MEINEL, K.; SCHNABEL, G. (1988) *Teoría del Movimiento. Motricidad deportiva*. Argentina, Buenos Aires: Editorial Stadium.
- MULLER, M; GERT-STEIN, H; KONZAG, I. y B. (1996) *Balonmano. Entrenarse jugando. El sistema de ejercicios completo*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- PINAUD, Ph. (1994) *Perception et creativite dans l'acte tactique*. Documento no publicado.
- RILEY, P. (1988) *Show Time: Inside the Lakers' Breakthrough Season*. Warner Books Edition. USA. Nueva York.
- STERNBERG, J.R., DETTERMAN, D.K. (1992) *¿Qué es la inteligencia?* Madrid: Ediciones Pirámide.
- WEINECK, J. (1988) *Entrenamiento Optimo*. Barcelona: Ed. Hispano Europea.

ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE UNA EDUCACIÓN PARA EL TIEMPO LIBRE

Ana Ponce de León Elizondo,

*Profesora del área de Didáctica de la Expresión Corporal.
Universidad de La Rioja.*

Palabras clave:

tiempo libre, ocio, educación física,
educación, educación formal.

Resumen

El artículo presentado recoge, parcialmente, las conclusiones de una investigación que aborda un tema de gran actualidad con dimensión educativa, cultural, social, consumista y política y uno de los principales problemas objeto de preocupación de padres, educadores y sociedad en general, *las actividades de ocio y tiempo libre y el rendimiento escolar*.

Sabemos que hoy en día la educación no puede circunscribirse, únicamente, al ámbito escolar, sino que existe un tiempo libre en nuestros alumnos, que es necesario encauzar desde la institución formal para convertirlo en un tiempo de ocio, un tiempo formativo donde el desarrollo, la diversión y el descanso se conjuguen al unísono en favor de un desarrollo de la persona. La educación personalizada propugnada por el actual sistema educativo pretende preparar al alumno en todas sus facetas para llegar a ser persona. La dimensión del tiempo libre y del ocio tiene una fuerte implicación en el currículo escolar y muy especialmente en el área de Educación Física, por cuanto se espera que ésta ofrezca el bagaje necesario para que este tiempo de ocio contribuya a un mayor desarrollo personal.

La educación física y el tiempo libre como valores educativos

Ya desde que aparecieron los primeros colegios recordaremos que la enseñanza institucionalizada pretendía algo, tan sencillo y elevado a la vez, como ayudar a ser personas a los estudiantes. Tal objetivo viene entrelazado con el de los antiguos maestros, que, aunque no contaban con “programas” educativos tan significativos como hoy en día, sí que participaban de la idea de que educar era ayudar a cada persona a expresar más plenamente sus potencialidades internas.

Abstract

The present article picks up on, partially, the conclusions of a study which touches on a highly topical subject with educative, cultural, social, consumer and political overtones and one of the main objects of concern for parents, educators and society in general: leisure activities, free time and scholastic performance.

We know that today education cannot limit itself only to the scholastic field, but rather exists a free time for our students that is necessary to channel from formal institution to leisure time; a formative time where development, diversion and rest flow together in favour of personal development. The personalised education favoured by the present educational system tries to prepare the student in all his various sides to become a person.

The dimension of free and leisure time has an important implication in the school curriculum and specially in the Physical Education field, where it is hoped, the cultural knowledge necessary so that this leisure time contributes to a greater personal development, is offered.

Si el hombre es una realidad abierta, entendemos la educación como una ayuda al crecimiento de la persona:

- para que vaya desarrollando sus potencialidades
- para que vaya asumiendo el protagonismo en su propio proceso de crecimiento

- para que llegue a ser capaz de opciones adultas y libres
- para que se haga a sí mismo entrelazando su organismo con lo que ocurre en su entorno.

Preconizamos la necesidad de una educación personalizada que atienda esas notas constitutivas de la persona, que García Hoz, V. (1984) defiende y que se refieren a la singularidad, autonomía y apertura.

¿No es verdad que cualquiera de ellas adquiere su pleno sentido cuando hablamos de la Educación Física?

Por la *singularidad* cada sujeto se muestra original, creativo, distinto a los demás. ¿No pretendemos con la Educación Física desarrollar en el sujeto todas sus capacidades físicas y dotarle de una mayor conciencia de las potencialidades de su cuerpo, asumiendo la responsabilidad que tiene con él mismo y sus condiciones de salud?

Por la *autonomía* la persona se siente sujeto de sus actos, seguro de sí mismo, capaz de gobernarse a sí mismo y dominar el mundo objetual. ¿No es el conocimiento de las posibilidades del cuerpo, gracias al desarrollo de conductas motrices, lo que permitirá mejorar la capacidad de decisión motriz, lo que llevará a adquirir mayor autonomía personal, seguridad y autoconfianza como bases que posibilitarán que los alumnos y alumnas realicen aprendizajes significativos por sí solos?

Por la *apertura* la persona se abre al mundo de las relaciones con los otros, se comunica y convive. ¿No es precisamente la capacidad motora de los individuos el principal mecanismo físico de interrelación y de interacción con los otros y el mundo que los rodea llegando a un aprendizaje social?

Al mismo tiempo la Educación Física contribuye al desarrollo de las capacidades que se pretende que alcancen los sujetos en edad escolar y que viene expresado en términos de capacidades de tipo motor, de interacción social, cognitivo y de equilibrio personal y afectivo.

En todo este proceso educativo se ven implicados los ámbitos del comportamiento humano relativos al aspecto lúdico, competitivo, de expresión corporal, de salud, etc.

La investigación, de la que se extrae este artículo, ha estado subvencionada por la Universidad de La Rioja; en ella se ha analizado el grado de relación que sobre el rendimiento académico tienen, por una parte, las características personales, educativas, ambientales y socioeconómicas de los adolescentes de 8º de E.G.B. o 2º de E.S.O. y, por otra, las actividades de ocio y tiempo libre que estos realizan. Al mismo tiempo se ha querido conocer la influencia que ejerce sobre la elección de estas actividades y sobre el éxito/fracaso escolar la actitud que los padres y la propia institución educativa muestran ante este fenómeno del tiempo libre.

Se ha constatado que "la práctica deportiva", como actividad de tiempo libre, se encuentra en segundo lugar en el nivel de aceptación y práctica de los adolescentes (el 74,1 por ciento practica algún deporte porque le gusta hacerlo y a un 19,1 por ciento, aunque no practica, le gustaría hacerlo).

En cuanto a la dimensión cuantitativa del deporte y al margen de lo que hacen en el horario escolar de Educación Física, el 20,2 por ciento apenas practica deporte; un 38,7 por ciento practica diariamente entre una y dos horas; el 23,4 por ciento lo hace a razón de dos a tres horas y el resto, el 17,7 por ciento, practica más de tres horas.

Se confirma que la mayor parte de nuestros adolescentes practica deporte por el mero hecho de divertirse (61,1 por ciento). Otros lo hacen porque pertenecen a un club o equipo y, por tanto, existe una exigencia latente en ese "hecho deportivo" (12,9 por ciento). El 15,2 por ciento manifiesta hacer deporte por estar en perfecta forma física. Sin embargo sabemos que el deporte es un hecho social de primer orden y que, en muchas ocasiones, la amistad arrastra a la práctica deportiva; esta razón argumenta el 3,8 por ciento de los adolescentes, al manifestar que hacen deporte por estar con sus amigos.

El practicar y ver deporte, como actividad de tiempo libre, no ha producido diferencias significativas en el rendimiento académico, aunque sí lo ha hecho el aspecto cuantitativo de su práctica. Se constata que son las chicas de centros privados y de nivel socioeconómico medio-alto las que menos practican esta actividad.

Son numerosas las investigaciones que han constatado la influencia positiva que el deporte ejerce sobre la personalidad y la sensación de bienestar de los que disfrutan de esta actividad, tanto referido a los espectadores como a sus practicantes.

La asunción de responsabilidades, roles, la disciplina y solidaridad implícitas en el hecho deportivo, así como el refuerzo de la autoestima, favorecen la construcción de la personalidad.

Igualmente, es un hecho comprobado el importante factor socializador del deporte. Este constituye el marco adecuado para que niños y adolescentes vayan adquiriendo responsabilidades que contribuyan a mejorar su conciencia ética y social, así como a trasladar a otras esferas de la vida los valores culturales, las actitudes personales y sociales y los comportamientos aprendidos en el contexto de la actividad física escolar.

Somos conscientes de que mucho de lo que sabemos y la mayor parte de las habilidades con que contamos tanto los niños, adolescentes y jóvenes como los adultos lo hemos adquirido fuera de la escuela.

La educación no sólo no debe circunscribirse al ámbito escolar, sino que ha de estar abierta al entorno y a los recursos que él pueda ofrecer, así como a los que puede recibir del resto de la comunidad, al compartir con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, conjugando la educación formal y la educación no formal, donde se inserta el tiempo libre.

Las orientaciones curriculares nos hacen ser conscientes de la existencia de otras fuentes de información y formación, de enriquecimiento personal y relacional, de acceso a culturas y formas de vida distintas. Nos referimos a la llamada educación informal, donde los medios de comunicación, la lectura, la música, el deporte, la publicidad, etc. forman parte del tiempo libre.

El tiempo libre ha sido defendido por muchos autores como un tiempo abierto y fecundo que despierte a cada uno su faceta más creativa, libre y personal. Dentro del tiempo libre aparece el tiempo de ocio como el tiempo verdaderamente usado en aquellas actividades que el individuo prefiere, que le hacen ser él y realizarse como persona y que vienen caracterizadas por tres notas esenciales: autonomía, autotelismo y vivencia placentera.

Si, debido a las características actuales, en la sociedad ha surgido un tiempo libre y de ocio, parece sensato pensar que la sociedad demande una acertada educación "en", "para" y "del" tiempo libre como ayuda para llenarlo con perspectivas de disfrute, goce y enriquecimiento personal.

Asimismo, en el tiempo, han ido surgiendo a nivel educativo provechosas tendencias pedagógicas que estimulan y potencian una mejor educación del tiempo libre, al incorporar novedosos elementos al sistema educativo vigente: talleres, juego, formas expresivas, dinámica de grupos..., todos ellos en pos de hacer del tiempo libre humano un espacio digno. Concluyendo y desde nuestro punto de vista como educadores de los adultos del siglo XXI, vemos la necesidad de no reducir nuestro trabajo como docentes a unas determinadas horas de clase; muy al contrario, hemos de abrirnos al contexto desde el que formamos y para el que debemos formar, a fin de conocer y analizar las fuerzas que interactúan en el tiempo libre de nuestros alumnos.

Los adelantos técnicos actuales (la televisión, juegos electrónicos, ordenadores, máquinas de todo tipo, teléfonos, walkman, ...) junto a las consecuencias derivadas de esta sociedad consumista, han arrastrado a los ciudadanos de cualquier edad hacia la vivencia de un *ocio en soledad*. Los progresos que, en una primera intención, abogaban por la mayor comodidad de todos han dejado estancado el aspecto comunicativo del que tanto adolece el tiempo libre de la actual sociedad.

Hemos observado a lo largo de toda la investigación que, hoy en día, es difícil apuntar con la vista a una actividad ociosa y no verla matizada de elementos que inciten al consumo.

La Educación Física recibe esta influencia del entorno y al mismo tiempo influye sobre él. Debemos elevar el valor educativo de nuestra área orientándola hacia la persona en su globalidad, abriendo nuestras relaciones a los otros agentes educativos, más que a parcelarla creyendo con ello acrecentar nuestra identidad.

Anunciamos un plan de educación de la cultura defendiendo una escuela abierta, activa y dinamizadora de la educación de la comunidad.

El tiempo libre en la reforma educativa

Los principios de la educación, los decretos del currículum de la actual reforma educativa están marcadamente impregnados de formación personalizada. Entre los principios, el artículo 2 apartado 3 de la LOGSE dice: *la actividad educativa se desarrollará atendiendo a:*

- a) *una formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas, valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional.*
- b) *desarrollo de la capacidad creativa y del espíritu crítico.*

La Educación Secundaria Obligatoria pretende preparar al alumno en todas sus facetas para llegar a ser personas.

En estas edades de la E.S.O. se da una diferenciación progresiva en cuanto a las aptitudes (y entre ellas las físico-deportivas), motivación, intereses y disposición ante cualquier aspecto o aprendizaje. Por ello, sin dejar de atender a la comprensividad, esta etapa permite y facilita itinerarios educativos distintos, que se corresponden con esos intereses y aptitudes de cada sujeto. Este grado de opcionalidad puede sintonizar con determinados gustos y preferencias o con una disposición favorable de los alumnos hacia los aprendizajes que se le proponen.

Pero la funcionalidad de todo esto no es únicamente la construcción de conocimientos útiles y pertinentes, sino también el desarrollo de habilidades y estrategias de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje, es decir, de aquellas relacionadas con el aprender a aprender.

Esto va a ayudar a consolidar un tiempo libre formativo. Va a permitir o favorecer o desarrollar un tiempo libre autónomo y singular. No se trata de dirigir el tiempo libre de nadie desde el centro escolar, sino de crear unos cimientos biológicos, psicológicos y sociales tan sólidos como que cada cual dé

sentido a su tiempo libre, según sus necesidades verdaderas y sus aptitudes. Porque no habrá tiempo de ocio más pleno y completo que el de la persona que lo ha llenado de acuerdo con sus potencialidades internas.

Volviendo a lo manifestado anteriormente y referido a las notas características de la persona como soporte y fundamentación de una educación personalizada, nos preguntamos si la mayoría de los trabajos favorece, hoy en día, la faceta humana, destacada anteriormente, de originalidad y creatividad o tendremos que pensar en la compensación del tiempo libre. Por otra parte, ¿no es cierto que el tiempo libre se refiere a ese tiempo donde los valores se expresan con más nitidez y por ello es un tiempo donde uno se revela como es? (*Singularidad*) ¿No es precisamente el concepto de libertad el que caracteriza y se defiende como parte esencial del mismo ocio? (*Autonomía*) Siguiendo con las características de la persona, ¿no es en el tiempo libre donde los aspectos comunicativos y comunitarios se buscan y expresan con mayor naturalidad y espontaneidad? (*Apertura*).

En todo momento, defendemos una educación desde la persona, intentando estructurar sus aspectos biológico, psicológico y sociológico, como el único medio de que posteriormente ella pueda ser feliz en la elección de su tiempo libre. En esta dimensión ha de incidir la educación del tiempo de ocio y, en general, de todo el sistema educativo, porque no olvidemos que desde el comienzo histórico de la actividad educativa su principal objetivo fue el de ayudar a la perfección integral de la persona, apoyándose no en lo que existe fuera de ella, sino centrándose en lo que constituye su integralidad. Es por esto por lo que a lo largo del proceso educativo proponemos una vuelta a la enseñanza de los valores como uno de los más inmediatos y necesarios fines del sistema educativo actual. Sería esto uno de los más eficaces métodos de contribuir a la hermosa tarea de formar personas. Un tiempo libre donde los valores ocuparan un lugar de excepción.

Con este marco de referencia, abogamos primero por un replanteamiento social serio de los valores que se quieren estimular y conseguir en los alumnos, para después trasladar este planteamiento no sólo a la educación formal, sino también a la no formal e informal, los tres ámbitos en los que se mueve cualquier estudiante.

La educación del tiempo libre tiene un marcado carácter dentro del currículo de la enseñanza obligatoria.

Ya en los Reales Decretos del currículo se hace explícita "la formación de toda la vida del ser, dentro y fuera de la escuela...", "formación que atienda a capacidades, técnicas, actitudes..., que permitan un desarrollo personal..." Se atiende con ello a una educación que haga prevalecer los principios

de educación permanente y educación personalizada, principios de los que también se hace participar a la educación del tiempo libre.

El tiempo libre y el ocio están impregnando todo el currículo de la actual Reforma. Son muchas las áreas que tienen en cuenta la transmisión y la valoración de la cultura popular para hacer un tiempo de trabajo y un tiempo de ocio más ricos, en los que el alumno participe activamente construyéndose como persona.

Se hace explícito el cultivo de la creatividad, el fomento del espíritu social y el desarrollo de un espíritu crítico que conduzcan a un tiempo libre autónomo, participativo, propio y libre.

Es desde el propio currículo escolar desde donde se trata de despertar las aficiones y gustos, creando hábitos como fuente de placer que le permitan disfrutar tanto de su trabajo escolar como de su tiempo libre.

Todo ello permitirá conseguir una buena calidad de vida que esté en función de uno mismo, ayudándole a construirse como persona.

Análisis del currículo de educación física desde la perspectiva de una educación para el tiempo libre

Las reformas emprendidas en Educación a lo largo de los años han partido siempre de diseños teóricos, abstractos y conceptuales que, si bien estuvieron concebidos con la mejor intención y respaldados con un buen bagaje intelectual, nunca tuvieron en cuenta la realidad como punto de partida.

El dominio del acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos requiere una formación básica más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, capaz de responder a las necesidades específicas de cada ciudadano con el objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible.

Y es en esta formación básica donde creemos que debe encontrarse la educación para el tiempo libre y ocio, cuya buena utilización esperamos que contribuya a un mayor y mejor desarrollo personal.

Somos conscientes de que la persona se forma tanto en la escuela como fuera de ella. ¿De qué manera el sistema educativo se responsabiliza del tiempo libre? ¿Educa para el tiempo libre? Pero ¿cómo fomenta la actual legislación educativa la educación del tiempo libre? ¿Qué importancia da a este fenómeno la actual Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.)? ¿En qué términos la edu-



cación formal se relaciona con la educación no formal o la educación informal? ¿El tiempo libre forma parte de la educación personalizada y permanente? ¿Qué aspectos del tiempo libre se hacen explícitos en el currículo escolar? ¿En qué elementos curriculares se hacen más claros?, ¿en fines, objetivos o contenidos?

Todas estas preguntas nos hacemos al analizar la nueva reforma educativa.

El tema de ocio y tiempo libre tiene una fuerte implicación en la planificación de la *educación formal* en general:

- como *educación personalizada* con las connotaciones expresadas anteriormente,
- como *educación permanente* por cuanto la educación se convierte en un instrumento de "autorrealización humana", al hacer que toda la vida sea un proceso formativo, de manera que no se circunscriba al ámbito escolar como espacio, ni se limita a la edad escolar como tiempo,
- como fomento de la utilización de otros procesos educativos como *la educación no formal* asumiendo que la educación intencional (formal) recibida en las instituciones educativas puede complementarse con otras instituciones que, sin ser escolares, se han creado para satisfacer determinados objetivos,
- por cuanto la educación formal puede propiciar y ayudar a que todo lo que rodea a la vida de la persona produzca sus efectos educativos positivos (*educación informal*).

Para llevar a cabo el análisis de contenido, de los planteamientos que sobre los temas de ocio y tiempo libre hace el currículo y concretamente el de Educación Física, se han extraído de los diferentes contextos curriculares todas aquellas frases que, bien implícita o explícitamente, reflejan o contienen el tema del tiempo libre o del ocio y las que hacen referencia a la educación no formal, educación informal, educación permanente y educación personalizada. (En nuestra investigación se han analizado todas las áreas curriculares; no obstante, aquí presentamos, únicamente, la de Educación Física).

La selección de estas categorías de análisis se realizó:

1. Según *el tema*. Atendiendo a los diferentes aspectos que integran el tiempo libre, identificamos las siguientes categorías:

- fomento del espíritu social
- cultivo de la creatividad
- despertar de aficiones y gustos
- creación de hábitos como fuente de placer
- desarrollo del espíritu crítico
- disfrute, diversión, satisfacción

- el tiempo libre como calidad de vida
- transmisión y valoración de la cultura popular

2. Según *la forma de abordar el tema*. Se tendrá en cuenta si el contenido es manifiesto o latente –explícito o implícito–:

- contenidos implícitos
- contenidos explícitos

3. Según *el elemento de análisis*. Dados los objetivos de nuestra investigación, se atiende, únicamente, a:

- las directrices de la LOGSE en cuanto a:
 - fines
 - etapa
- el análisis de las distintas ÁREAS, atendiendo a:
 - la introducción
 - los objetivos
 - los contenidos:
 - conceptuales
 - procedimentales
 - actitudinales

Hemos seleccionado y filtrado, como se muestra en el gráfico nº 1, aquellos aspectos de documentos base, disposiciones, intencionalidades y orientaciones del área de Educación Física que, dando una respuesta educativa, adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y del futuro, preparan al alumno para una mejor utilización de su tiempo libre.

Al analizar las referencias que la LOGSE presenta en materia de tiempo libre, observamos que hacen alusión a diferentes

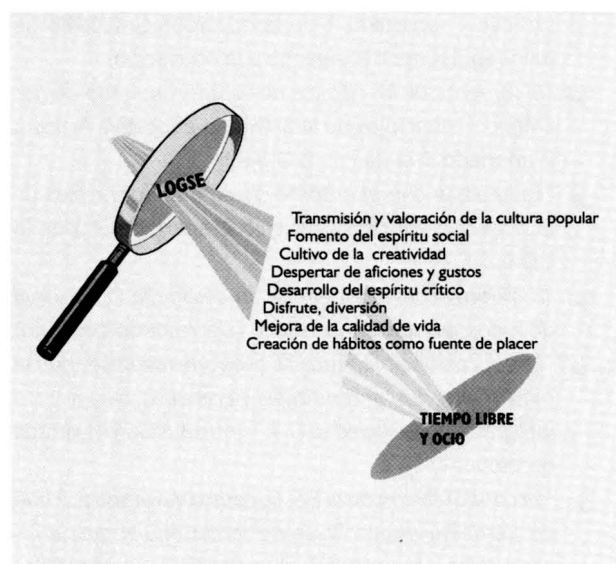


Gráfico 1. Categorías de análisis.

aspectos del tiempo libre constituyendo las ocho categorías que exponemos.

Con las categorías descritas se procedió a su cuantificación a través de unas unidades de registro, que serán las frases o conjunto de ellas con significado en torno a un tema o categoría determinada (Bardin, L. 1986). Se contará el número de referencias en cada categoría.

Al presentar nuestros resultados, queremos con ello cubrir un doble fin. Por una parte pretendemos analizar y valorar el tratamiento que recibe el área de Educación Física desde el punto de vista del tiempo libre y ocio; por otra, queremos que sirvan de instrumento de reflexión a los propios profesores y educadores sobre su práctica educativa en materia de ocio.

Posteriormente analizamos cada una de las categorías con el fin de conocer la importancia que, desde la educación formal y más concretamente desde la Educación Física, se le otorga al tema del tiempo libre y ocio en nuestros adolescentes.

Fomento del espíritu social

En esta categoría pretendemos recoger todo lo propugnado por la legislación educativa que dé respuesta a cómo la escuela pretende preparar a sus alumnos en los valores sociales, de convivencia y, en definitiva, en su inserción en la sociedad para gozar de un verdadero ocio comunitario.

Este aspecto del ocio y tiempo libre se hace transparente, principalmente, en las siguientes referencias tomadas de la legislación:

- *"(...) participar activamente en la vida social (...)"* (artículo 1 apartado 1 de la ley orgánica 8/1985 de julio reguladora del derecho a la educación)
- *"El fomento de los hábitos de comportamiento democrático."* (principios de la actividad educativa Artículo 2 apartado 3 e) de la L.O.G.S.E.)
- *"La relación con el entorno social (...)"* (principios de la actividad educativa Artículo 2 apartado 3 j) de la L.O.G.S.E.)
- *"(...) formación que permita un desarrollo (...) y social de todos los individuos."* (Reales Decretos del currículo)
- *"La educación obligatoria se propone favorecer que el niño realice los aprendizajes necesarios para vivir e integrarse en la sociedad (...)"* (Introducción a la etapa de primaria)
- *"La configuración de la E.S.O. como una etapa (...) que les permitirá desarrollarse de forma equilibrada e incorporarse a la sociedad con autonomía y responsabilidad."* (Introducción a la etapa de secundaria)

Del área de Educación Física en Primaria y Secundaria hemos extraído las expresiones que más relacionadas se encuentran con el sentido de esta categoría de tiempo libre:

- *"Dentro del Diseño Curricular de Primaria en el área de Educación Física aparecen una serie de funciones secundarias como la función estética/comunicativa y de relación (...)"* (Área de Educación física. Primaria y Secundaria. Orientaciones del D.C.B.)
- *"La enseñanza de la educación física ha de promover y facilitar que cada alumno llegue a comprender significativamente su propio cuerpo y sus posibilidades (...), ayudándole a adquirir los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos que le permitan mejorar (...) así como disfrutar y valorar las posibilidades del movimiento como (...) así como de cooperación e intercambios sociales."* (Área de Educación física. Primaria y Secundaria. Orientaciones del D.C.B.)
- *"Valorar su cuerpo y la actividad física empleando ésta última como (...) y como medio de (...) y de sentirse a gusto con los demás."* (Área de Educación física. Primaria. Objetivo general de área nº1)
- *"Se resalta la integración social que tiene la práctica de las actividades físicas de carácter deportivo-recreativo."* (Área de Educación física. Secundaria. Introducción a los contenidos del área)
- *"Los alumnos/as de esta edad preadolescentes y adolescentes, hacen ejercicio físico porque, (...), para integrarse y hacerse aceptar dentro del grupo."* (Área de Educación física. Secundaria. Introducción a los contenidos del área)
- *"La parte común del currículum de educación física se refiere a los elementos de salud física, hábitos de ejercicio físico y de práctica deportiva como medio de inserción social (...)"* (Área de Educación física. Secundaria. Introducción a los contenidos de área)
- *"(...) con el área de ciencias sociales, por cuanto que en el marco de las transformaciones de la sociedad actual el incremento del tiempo de ocio y el lugar que en él ocupa el juego y el deporte conforman aspectos sociales a observar desde ambas áreas."* (Área de Educación física. Secundaria. Secuenciación de los objetivos y contenidos por ciclos)
- *"Integrarse de forma activa y placentera en un grupo de trabajo superando (...)"* (Optativas: taller de teatro. Secundaria. Objetivo nº1)

El fomento del espíritu social, aspecto con el que hemos definido esta categoría de ocio y tiempo libre, se manifiesta a lo largo del currículo de Educación Física catorce veces,



frecuencia importante si la comparamos con el resto de categorías. Se destaca la existencia de seis referencias en los fines de la educación promulgados por la LOGSE y ocho en el área de Educación Física.

Respecto a los fines de la educación, reiteradamente nos hablan de participación en la vida social, fomento de hábitos de comportamiento democrático, relación con el entorno social, formación que permita desarrollo social, etc.

Esta categoría tiene su mayor incidencia en el área de Educación Física. En efecto, esta materia ofrece grandes posibilidades para el desarrollo social del individuo. El conocimiento de su cuerpo, el juego y la práctica deportiva van a constituir el medio idóneo para que el niño comprenda mejor las relaciones sociales, establezca nuevas relaciones y en definitiva, ayude a su integración en el mundo que le rodea.

Cultivo de la creatividad

¿Fomenta o cultiva la escuela la capacidad creadora de cada individuo en todos los niveles? Pensamos que la escuela ha de ser un taller vivo y permanente de donde partan iniciativas para realizar en el tiempo libre, potenciando la sensibilidad y el desarrollo creativo.

Recogemos a continuación las expresiones más relevantes y con mayor incidencia en esta categoría:

- *"El desarrollo de las capacidades creativas (...)."* (Principios de la actividad educativa. Artículo 2 apartado 3 d) de la L.O.G.S.E.)
- *"La educación obligatoria se propone (...) de forma (...) y creativa, (...)." (Introducción a la etapa de primaria)*
- *"Comunicarse a través de (...) desarrollando (...) así como la (...), la creatividad (...)." (Objetivos generales de la etapa primaria)*

Así como las relativas al Área de Educación Física:

- *"Dentro del Diseño Curricular de Primaria en el área de Educación Física destacan una serie de funciones secundarias como la función estética/comunicativa: expresión, creatividad, sensibilidad, estética..." (Área de Educación Física. Primaria y Secundaria. Orientaciones del D.C.B.)*
- *"Los alumnos/as de esta edad preadolescentes y adolescentes, hacen ejercicio físico porque, (...), les sirve para mejorar su imagen ante sí mismos y ante los demás, para sentirse mejor (...)." (Área de Educación Física. Secundaria. Introducción a los contenidos del área)*

- *"La parte diferenciada del currículum de educación física, se centra en opciones personales (...) y estará enfocada a una especialización en determinadas habilidades (expresivas, deportivas, (...)." (Área de Educación Física. Secundaria. Introducción a los contenidos de área)*

Bajo esta categoría se han recogido referencias que aluden a la conciencia de la potencialidad corporal y lógicamente a la responsabilidad del alumno consigo mismo. En total, seis expresiones.

Despertar de aficiones y gustos

Se pretende, con esta categoría, advertir sobre todo aquello que posibilite al ser humano "autorrealizarse". Despertar y educar la sensibilidad hacia la naturaleza como fuente de vida y recrearse en ella, amar la música, la lectura, el deporte, el arte, etc., como medios para la recreación y el disfrute personal, de manera que se sepan discernir todas las invasiones propagandísticas.

El sentido de esta categoría se manifiesta, principalmente, en las expresiones siguientes:

- *"Comunicarse a través de (...) desarrollando (...) así como la sensibilidad estética (...)." (Objetivos generales de la etapa primaria)*
- *"(...) Esta autonomía culmina, en la construcción de la propia identidad, (...), y en la elaboración de un proyecto de vida, vinculado a valores, en el que se reflejen las preferencias de los adolescentes, y (...)." (Introducción a la etapa secundaria)*
- *"Conocer (...) y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural (...) elegir aquellas opciones que mejor favorezcan (...)." (Objetivos generales de la etapa secundaria)*
- *"En la atención a la diversidad (...) se ofrece la posibilidad de desarrollar las mismas capacidades (...) siguiendo itinerarios distintos (...) que pueden responder a sus gustos y preferencias (...)." (Introducción a la etapa secundaria)*

También en determinadas áreas se proponen planteamientos para despertar la sensibilidad y aficiones. Ilustramos algunas de estas referencias del currículo de Educación Física:

- *"La consolidación de hábitos de educación a través del cuerpo es una de las prioridades de la ESO." (Área de Educación Física. Secundaria. Introducción al área)*
- *"Desarrollar la capacidad de evaluar (...) y de planificar actividades que le permitan conseguir (...) y un nivel*



de destreza adecuados para participar en actividades físico-recreativas y deportivas." (Área de Educación física. Secundaria. Objetivo general de área nº 2)

- *"Al presentar los contenidos de educación física y en lo relativo a los juegos de iniciación deportiva, destaca, como una de las tres vertientes la lúdico-recreativa, (...)." (Área de Educación física. Secundaria. Introducción a los contenidos del área)*
- *"Tomando como eje organizador la integración psico-física, como unidad funcional del ser humano, se propone llegar al conocimiento, comprensión y vivencia de las posibilidades corporales, incrementando la sensibilidad, (...)." (Optativa: expresión corporal. Secundaria. Introducción)*

En esta categoría se contemplan ocho referencias principalmente observadas en la Educación Secundaria.

Creación de hábitos como fuente de placer

La educación no sólo tenderá a despertar aficiones, sino a la creación de hábitos como fuente de placer, afán de superación y desarrollo personal, al hacer de esos gustos un cultivo regular y constante.

Mostramos dos expresiones significativas de esta categoría:

- *"(...) generar actitudes y hábitos individuales y sociales (...)" (Preámbulo de la L.O.G.S.E.)*
- *"Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo adoptando hábitos de salud y bienestar (...)." (Objetivos generales de la etapa primaria)*

Y, con respecto a la Educación Física, la siguiente:

- *"La parte común del currículum de educación física se refiere a los elementos de salud física, hábitos de ejercicio físico y de práctica deportiva (...)." (Área de Educación física. Secundaria. Introducción a los contenidos de área)*

Más que el tipo de actividad deportiva realizada, es importante el fomento y creación de hábitos deportivos duraderos y de salud física que puedan paliar el sedentarismo reinante de hoy como consecuencia de los adelantos técnicos y la sociedad consumista. En total se citan las tres expresiones más notables.

Desarrollo del espíritu crítico

La educación ¿de qué forma estimula al alumno a que enjuicie los hechos por sí mismo? ¿Fomenta que el alumno sea

portador de criterios que debe saber defender y someter a crítica, sabiendo actuar con la capacidad de escucha y respeto que merecen los demás?

El bombardeo publicitario que acosa la sociedad, especialmente a adolescentes y jóvenes de hoy, y la moda que arrastra a los más débiles hacen que cada vez sea más necesario educar en un espíritu crítico y reflexivo, que permita la expresión de ideas y sentimientos propios y la aceptación de las manifestaciones de los demás.

Hoy, más que nunca, se hace necesario atender al mundo de los valores puestos en el diálogo y la autenticidad de las personas.

El sentido crítico y reflexivo que encierra esta categoría tiene su más fiel reflejo en los principios educativos de la L.O.G.S.E., así como en los objetivos de área, como recogemos a continuación:

- *"Desarrollo de (...) y del espíritu crítico."* (Principios de la actividad educativa Artículo 2 apartado 3 d) de la L.O.G.S.E.)
- *"La educación obligatoria se propone (...) de forma crítica y (...)." (Introducción a la etapa de primaria)*
- *"Conocer (...) y valorarlos críticamente (...)." (Objetivos generales de la etapa secundaria)*

Con respecto al área de Educación Física:

- *"(...) se trata de que los ciudadanos, con una actitud reflexiva y crítica, sean responsables de su propio cuerpo y exigentes consigo mismos y con la sociedad (...)." (Área de Educación física. Secundaria. Introducción al área)*
- *"El deporte y la actividad física van apareciendo ante los alumnos no ya como un juego, sino como un fenómeno cultural con implicaciones que han de ser capaces de valorar críticamente."* (Área de Educación física. Secundaria. Introducción a los contenidos de área)
- *"Analizar y valorar críticamente el impacto del desarrollo científico y tecnológico en la evolución social y técnica del trabajo, así como en la organización del tiempo libre y en las actividades de ocio."* (Área de Tecnología. Secundaria. Objetivo general nº 8)
- *"Integrarse de forma activa y (...) en un grupo de trabajo superando las dificultades que supone la expresión espontánea de ideas y sentimientos de uno mismo y la aceptación de las manifestaciones de los demás."* (Optativas: Taller de teatro. Secundaria. Objetivo nº1)
- *"Participar en los espectáculos teatrales, (...), siendo capaces de manifestar un juicio razonado sobre ellos"*



y relacionándolos con otras manifestaciones artísticas.” (Optativas: Taller de teatro. Secundaria. Objetivo nº8)

- “Establecer criterios propios para la apreciación, comprensión y (...) de todas las manifestaciones artísticas, fundamentalmente las que tienen lo corporal como fundamento.” (Optativa: expresión corporal. Secundaria. Objetivo nº 8)

Esta categoría aparece muy pronunciada en las llamadas materias optativas de Secundaria y, principalmente, en la denominada “taller de teatro o expresión corporal”.

Disfrute, diversión

En esta categoría pretendemos recoger aquellas frases que aluden a aprendizajes gratificantes, que producen satisfacción y diversión, que responden a intereses, necesidades y aptitudes de los adolescentes, de manera que les permitan un mayor disfrute en su tiempo libre.

Desde la legislación surgen iniciativas de este tipo como se expresa en:

- “La educación (...), procurando que este proceso de enseñanza y aprendizaje le resulte gratificante.” (Introducción a la etapa de primaria)
- “Comunicarse a través de (...) desarrollando (...) así como la (...) y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.” (Objetivos generales de la etapa primaria)
- “(...) en muchas ocasiones las actividades de enseñanza y aprendizaje tendrán un carácter lúdico y en otras exigirán de los alumnos/as un mayor grado de esfuerzo, pero, en ambos casos, deberán ser motivadoras y gratificantes (...).” (Principios metodológicos de la etapa de primaria)
- “(...) la E.S.O. debe permitir y facilitar itinerarios educativos distintos, que se correspondan con esos intereses y aptitudes, (...).” (Introducción a la etapa de secundaria)

Con respecto a la educación Física se hacen explícitas las siguientes referencias:

- “En el área de Educación Física, al recoger las funciones que toma el movimiento es claro que destaca las funciones: (...) hedonista, como fuente de disfrute de su propio movimiento, (...) tratándose así el aspecto recreativo de la educación física (...).” (Área de Educación física. Primaria y Secundaria. Orientaciones del D.C.B.)

- “La enseñanza de la educación física ha de promover y facilitar que cada alumno llegue a comprender significativamente su propio cuerpo y sus posibilidades (...), ayudándole a adquirir los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos que le permitan mejorar (...) así como disfrutar y valorar las posibilidades del movimiento como medio de enriquecimiento y disfrute personal (...).” (Área de Educación física. Primaria y Secundaria. Orientaciones del D.C.B.)
- “Valorar su cuerpo y la actividad física empleando ésta última como (...) y como medio de divertirse (...).” (Área de Educación física. Primaria. Objetivo general de área nº1)
- “El profesor ha de ampliar el bagaje en juegos deportivos (...), mostrándole el mayor número de opciones deportivas (...) para que elija de acuerdo a sus gustos, intereses y aptitudes.” (Área de Educación física. Secundaria. Introducción a los contenidos del área)
- “Con el bloque de contenidos de actividades de adaptación al medio se pretende crear interés por conocer (...) y otros entornos diferentes a los habituales.” (Área de Educación física. Secundaria. Introducción a los contenidos del área)
- “Los alumnos/as de esta edad preadolescentes y adolescentes, hacen ejercicio físico porque, además de divertirse (...).” (Área de Educación física. Secundaria. Introducción a los contenidos del área)
- “La parte diferenciada del currículum de educación física, se centra en opciones personales relacionadas con diversos intereses, capacidades y medios, (...).” (Área de Educación física. Secundaria. Introducción a los contenidos de área)
- “Tomando como eje organizador la integración psicofísica, como unidad funcional del ser humano, se propone llegar al conocimiento, comprensión y vivencia de las posibilidades corporales, incrementando (...) y disfrute con el movimiento como vehículo de expresión del mundo interno.” (Área de Educación física. Secundaria. Introducción a los contenidos de área)
- “Establecer (...) para el disfrute de todas las manifestaciones artísticas, fundamentalmente las que tienen lo corporal como fundamento.” (Optativa: expresión corporal. Secundaria. Objetivo nº 8)
- “Disfrutar con la comunicación vital y espontánea que puede producirse en las improvisaciones colectivas.” (Optativa: expresión corporal. Secundaria. Contenido de actitudes, valores y normas. Bloque nº4. El tiempo)

El aspecto del tiempo libre recogido bajo esta categoría es el predominante en la legislación educativa actual. El disfrute y



la diversión son notas de identidad del tiempo libre y del ocio al mismo tiempo que objetivo en la mayor parte de las materias del currículo y, de manera notoria, en la Educación Física (catorce referencias).

Mejora de la calidad de vida

El bienestar personal y social como calidad de vida son aspectos del tiempo libre y elementos que están presentes en todo planteamiento educativo que busque, para el educando, un estar a gusto consigo mismo y con el ámbito y sociedad a la que pertenece.

Esta calidad de vida se hace explícita en las siguientes referencias extraídas de las directrices curriculares:

- *"Conocer y apreciar el propio cuerpo y (...) valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida."* (Objetivos generales de la etapa primaria)
- *"Dentro del Diseño Curricular de Primaria en el área de Educación Física aparecen una serie de funciones secundarias como la función higiénica como mejora de la salud (...)." (Área de Educación física. Primaria y Secundaria. Orientaciones del D.C.B.)*
- *"La enseñanza de la educación física ha de promover y facilitar que cada alumno llegue a comprender significativamente su propio cuerpo y sus posibilidades (...), ayudándole a adquirir los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos que le permitan mejorar las condiciones de vida y de salud, (...)." (Área de Educación física. Primaria y Secundaria. Orientaciones del D.C.B.)*
- *"La sociedad actual es consciente de la necesidad de incorporar a la cultura y a la educación básica aquellos conocimientos, destrezas y capacidades que, relacionados con el cuerpo y su actividad motriz, contribuyen al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida." (Área de Educación física. Secundaria. Introducción al área)*
- *"(...) se trata de que los ciudadanos, con una actitud reflexiva y crítica, sean responsables de su propio cuerpo y exigentes consigo mismo y con la sociedad para alcanzar mayores cotas en el nivel de calidad de vida." (Área de Educación física. Secundaria. Introducción al área)*

La Educación Física es una de las materias que más incide sobre esta categoría. En los objetivos y contenidos de la Educación Física observamos propuestas para lograr un desa-

rrrollo personal y una mejora en la calidad de vida y de salud (cinco referencias).

Transmisión y valoración de la cultura popular

Con esta categoría observamos cómo la escuela debe recoger el acervo cultural y hacerlo valorar en sus propios alumnos, participando y contribuyendo a su expansión.

La legislación educativa se hace eco de este mensaje al incluir en sus artículos y principios educativos esta idea como se ofrece a continuación:

- *"(...) participar activamente (...) En la vida cultural."* (Artículo 1 apartado 1 de la ley orgánica 8/1985 de 3 de julio reguladora del derecho a la educación)
- *"La relación con el entorno (...) económico y cultural."* (Principios de la actividad educativa Artículo 2 apartado 3 j) de la L.O.G.S.E.)
- *"Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio, (...) elegir aquellas (...)." (Objetivos generales de la etapa secundaria)*

En esta categoría y en relación con el área de Educación Física se recogen dos expresiones referidas a la etapa de Secundaria y a los elementos curriculares que se consignan:

- *"El deporte y la actividad física van apareciendo ante los alumnos no ya como un juego, sino como un fenómeno cultural (...)." (Área de Educación física. Etapa Secundaria. Introducción a los contenidos de área)*
- *"(...), algún pequeño proyecto de investigación, llevado a cabo por los propios alumnos, en torno a los recursos de la zona, al valor que la sociedad da a las actividades deportivas (...)." (Área de Educación física. Secundaria. Secuenciación de los objetivos y contenidos por ciclos)*

En total, sólo cinco referencias ya que son otras áreas curriculares como la Educación Artística y la Lengua las que tienen una mayor presencia en esta categoría.

Este análisis de contenido responde a la necesidad de conocer la importancia que, desde la educación formal, se le otorga al tema del tiempo libre y ocio en nuestros adolescentes.

Al analizar el conjunto de todas las áreas curriculares (Ponce de León Elizondo A. (1996)), se observa que la Educación Física, desde los objetivos, contenidos y orientaciones, ofrece matices notables en nuestro tema objeto de estudio, "el tiempo libre y ocio".

En efecto, el área de educación Física está muy relacionada con actividades de tiempo libre como excursiones, naturaleza, deporte, juegos, mantenimiento, etc.

De las 208 referencias encontradas en los documentos analizados de todas las áreas, 64 se corresponden con el área de Educación Física.

Entre los contenidos de área recogidos, prevalecen los actitudinales.

Como hemos comprobado, en la actual reforma educativa, son varias las referencias que exigen esta educación del tiempo libre. La educación obligatoria se propone favorecer que el niño realice los aprendizajes necesarios para vivir e integrarse en la sociedad de forma crítica y creativa, procurando que este proceso de enseñanza y aprendizaje le resulte gratificante. De esta forma se pretende conseguir el desarrollo integral de la persona (la enseñanza obligatoria se propone conseguir en el alumno sensibilidad creativa para gozar de su tiempo libre), por lo que habrá que pensar con entusiasmo en que tales expectativas se cumplan.

Llegado este momento creemos que nadie se cuestionará ya la enorme importancia de los valores y su desarrollo en la educación. El empeño hay que ponerlo ahí. Es por esto por lo que la educación juega un papel determinante respecto a la creación de los valores. Dice Weber E.(1969:196) que todo el sistema educativo en su faceta de educación de tiempo libre debería estar centrado en la creación de un nuevo mundo, un panorama esencial de valores.

Producto de este análisis realizado, podemos decir que las directrices educativas actuales tienen un marcado carácter de educación para el tiempo libre, en parte originado por los cambios y transformaciones sociales, políticas y tecnológicas. Las aportaciones e innovaciones que, desde nuestro punto de vista, ofrece el nuevo sistema educativo en materia de ocio y tiempo libre y que implican a todas las áreas del currículum, en especial al área de Educación Física, se resumen en los siguientes puntos:

Es necesario *educar en*:

- El *fomento* de hábitos de comportamiento democrático, que derive en uno de los principios fundamentales de la educación físicodeportiva, como es el saber relacionarse, a través de los juegos y deportes, de forma lúdica y en participación social, entendiendo la competición como superación de las propias capacidades y como una forma de autoexigencia individual y grupal y no desde un concepto de rivalidad ni en términos de éxito/fracaso, con el fin de llegar a conseguir un *ocio comunitario y comunicativo*.
- El *cultivo* de la creatividad que transfiera a determinadas manifestaciones artísticas, culturales, de expres-

sión, de relación, etc. el nivel de habilidad motriz que conduzca a provocar un *ocio creador e innovador*.

- El *desarrollo* de la sensibilidad y estética, por medio de la percepción, interiorización, representación de situaciones y sentimientos basados en la utilización de recursos expresivos y comunicativos, que despierte aficiones y gustos como aspectos importantes en la autorrealización, disfrute y placer personal, llegando a un *ocio recreativo*.
- La *creación* y cultivo regular y constante de hábitos como fuente de placer, afán de superación y desarrollo personal contando con el conocimiento del nivel de desarrollo físico y destreza motriz que genere en el sujeto un *ocio interno*.
- El *desarrollo* de un espíritu crítico y reflexivo, ante el bombardeo consumista de la sociedad al que no escapa la actividad físicodeportiva, que permita ser uno mismo y no producto de la moda lúdica y la alienación, para vivir un *ocio propio y personal*.
- *Iniciativas* escolares gratificantes con un componente lúdico, que, respondiendo a intereses, necesidades y aptitudes de los alumnos, permitan ser ampliadas en el tiempo libre disfrutando de un *ocio activo*.
- *Planteamientos* que busquen, para el educando, un estar a gusto consigo mismo, alcanzando el bienestar personal y social como calidad de vida y como aspectos de un *ocio pleno y equilibrador*.
- La *valoración* del patrimonio natural, cultural, deportivo y artístico de la comunidad en la que viven, como fuente de enriquecimiento cultural, que contribuya a

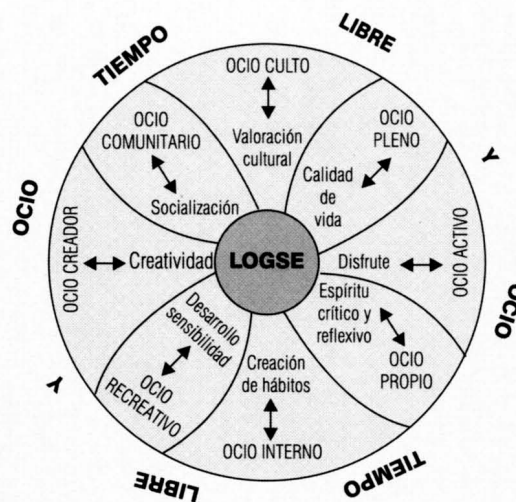


Gráfico 2. Aportaciones del Sistema Educativo a la Educación del tiempo libre.



la conservación y mejora de las tradiciones culturales y a descubrir y conocer nuevos campos para gozar de un ocio culto.

En definitiva, es necesario potenciar, desde la escuela, un ocio rico que permita la formación integral de la persona. Como resumen, ilustramos en el gráfico nº 2 las principales aportaciones del nuevo sistema educativo y la LOGSE en materia de tiempo libre.

Bibliografía

- BARDIN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal universitaria.
- CUENCA, M. (1995). *Temas de Pedagogía del Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- DUMAZEDIER, J. (1974). *Sociologie empirique du loisir*. París: Seuil.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- GARCÍA HOZ, V. (1984). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- GARCÍA HOZ, V. (1991). *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid: Rialp.
- LÓPEZ ANDRADA, B. y otros. (1982). *Tiempo libre y educación*. Madrid: Escuela Española.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1993). *Los valores: un desafío permanente*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- MONERA OLMOS, M.L. (1985). "Análisis del ocio y tiempo libre en la actualidad", en *Bordón*, nº 256.
- NORBERT, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- PÉREZ RIOJA, J.A. (1992). *Educación para el ocio*. Madrid: MC Palabra.
- PUIG ROVIRA, J.M. y TRILLA, J. (1987). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.
- RUIZ OLABUENAGA, J.I. (1994). "Ocio y estilos de vida", en *Informe sociológico sobre la situación social en España*. Madrid: Informe Foessa.
- STOKOWSKI, P. A. (1994). *Leisure in society: a network structural perspective*. London: Mansell.
- TRILLA, J. (1989). "Educación formal, no formal e informal", en *Enciclopedia práctica de la pedagogía*. (4). Madrid.
- TRILLA, J. (1991). "Revisión de los conceptos de tiempo libre y ocio. El caso infantil", en *Infancia y Sociedad* nº 8. Pp. 17-31.
- WEBER, E. (1969). *El problema del tiempo libre*. Madrid: Editora Nacional.



ESTUDIO DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DEL PRACTICUM DE ENSEÑANZA SEGÚN LAS OPCIONES PROFESIONALES DE LOS PROFESORES EN PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA

**Jesús Medina Casaubón,
Miguel Ángel Delgado Noguera,**

*Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
de la Universidad de Granada.*

Resumen

Desde la creación de los estudios de Educación Física (E.F.) en España, la única salida profesional ha sido la Enseñanza.

Con la aprobación de los nuevos planes de estudios del Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, surgen nuevos itinerarios profesionales: Enseñanza de la Educación Física, Gestión Deportiva y Entrenamiento Deportivo. Además, este nuevo plan de estudios establece un practicum específico para cada uno de estos itinerarios.

Debido a que en los estudios de E.F. sólo existe tradición en las prácticas de enseñanza, el practicum específico para Gestión Deportiva y Entrenamiento Deportivo constituye el auténtico reto de este nuevo plan de estudios.

Como en la actualidad sigue vigente el antiguo plan de estudios en el que sólo existe el practicum de enseñanza, con este estudio hemos tratado de conocer cómo se percibe el practicum de enseñanza en función de las preferencias profesionales, y que tipo de actividades del mencionado practicum son de mayor utilidad para aquellos profesores en prácticas de la facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Granada cuya preferencia profesional no es la Enseñanza.

Introducción

Si realizamos un breve recorrido histórico en la literatura especializada encontramos que desde la creación de los estudios de Educación Física (E.F.) en España, la única salida profesional de estos estudios superiores ha sido la de "Profe-

Palabras clave:

prácticas de enseñanza,
enseñanza de la educación física,
gestión deportiva, entrenamiento deportivo.

Abstract

From the beginning of Physical Education studies in Spain, the only professional outlet has been teaching. New professional routes have emerged with the approval of the new study plan of the degree in Science of Physical Activity and Sport: Physical Education teaching, Sports Management and Sports Training. In addition, this new studies plan establishes a specific practice for each one of these routes. Given that only a physical education studies does tradition exist in the teaching practices, the specific practice for Sports Management and Sports Training constitutes the authentic challenge in this new studies plan.

As, in reality, the old studies plan continues in operation with only the practice of teaching, with this study we have tried to find out how the practice of teaching in function of professional preferences is perceived. and, what type of activities of the above mentioned practice are of greater use for those teachers in practice of the Science Faculty of Physical Activity and Sport in Granada whose professional preference is not teaching.



sor de Educación Física”, es decir, la profesión de la Enseñanza.

A lo largo de la evolución de estos estudios hasta la fundación del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) en 1961 (Ley 77/1961, de 23 de diciembre, artículos 15, 16 y 17) y luego con la licenciatura de Educación Física en España (1981), la única salida profesional de estos estudios ha sido la enseñanza. A partir de la puesta en funcionamiento del Instituto Nacional de Educación Física de Madrid se introduce en el currículum de los futuros profesores de Educación Física las prácticas docentes, teniendo éstas una especial importancia en el mismo. Se denominaban “Prácticas didácticas en centros” y se inician en el curso académico 1970/1971.

Las prácticas de enseñanza del actual currículum del Licenciado en Educación Física, se realizan en el último curso de la licenciatura (5º curso) dentro de la asignatura de Didáctica de la Educación Física y el Deporte II, con una carga de 3 horas prácticas a la semana.

Las prácticas docentes adquirieron una gran importancia y fuerte tradición dentro de esta licenciatura, así, algunos programas de prácticas para la formación de futuros profesores de Educación Física han llegado a ser modélicos dentro del ámbito de la Formación del Profesorado en general.

La conformación de estos programas de prácticas y su evolución ha estado influenciada y favorecida por los programas de Formación del Profesorado y por la investigación sobre la Formación del Profesorado.

Esta evolución en los programas de prácticas de enseñanza demuestra el interés y la importancia con que los mismos son tratados dentro del currículum del Licenciado en E.F. Sin embargo, este interés por los programas de prácticas docentes se pone aún más de manifiesto si consideramos que los mismos han sido objeto de estudio y de investigación con la intención de conseguir una mejor preparación de los futuros profesores de Educación Física. Así, podemos destacar que el programa de prácticas de enseñanza de la facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Granada, está siendo constantemente estudiado e investigado para mejorarlo, habiéndose realizado hasta la actualidad cuatro tesis doctorales sobre el mismo (Delgado, 1990; del Villar, 1993; Medina Casaubón, 1995 y Vicianá, 1996).

Por otra parte, la investigación sobre los programas de prácticas de enseñanza no es un hecho aislado de la facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Granada, hasta la fecha se han realizado y leído 14 tesis doctorales sobre Formación del Profesorado de Educación Física en España.

Considerando que hasta la fecha el número de tesis doctorales realizadas sobre el ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte es de 182 (de las que 42 corresponden al área

de las Ciencias humanas y de la enseñanza), podemos decir que, en proporción, el porcentaje de tesis doctorales desarrolladas sobre la Formación del Profesorado de Educación Física (7,69% del total y el 33,33% respecto al área de las Ciencias humanas y de la enseñanza) es un indicador más de la importancia que hasta ahora se ha venido concediendo a las prácticas docentes, y por tanto, a la salida profesional de la enseñanza dentro del currículum del Licenciado en Educación Física.

En la actualidad, está comenzando a saturarse el mercado laboral en el campo de la Enseñanza de la Educación Física, de manera que en los últimos tres años se ha apreciado una notable reducción en las expectativas de trabajo de esta salida profesional del Licenciado en Educación Física. Por otra parte, los cambios en los hábitos de vida unido a una mayor concienciación de la sociedad y de los organismos públicos sobre la importancia de la actividad física y del deporte, han provocado una demanda de profesionales de la Educación Física y del deporte para cubrir estas necesidades sociales que han surgido como consecuencia de la sensibilización social por el tema del ejercicio físico. Todo esto ha generado una apertura en el horizonte profesional del Licenciado en Educación Física, apareciendo dos nuevas salidas profesionales: Gestión-recreación deportiva y el Entrenamiento Deportivo. La antigüedad del actual plan de estudios de la licenciatura de Educación Física y las circunstancias sociales anteriormente señaladas hacían necesaria la constitución de un nuevo plan de estudios actualizado y que respondiera a las nuevas demandas sociales.

El nuevo plan de estudios es una realidad, aprobado en Junta de Gobierno de la Universidad de Granada el 19 de febrero de 1996 y en el Claustro universitario el 18 de noviembre de 1996, y finalmente publicado en la Resolución de 4 de octubre de 1996 de la Universidad de Granada, por la que se hace público el plan de estudios de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, que se impartirá en la facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, dependiente de esta Universidad (BOE núm. 272, 11 de noviembre de 1996). Entre otras características y peculiaridades, destaca porque en su currículum existen tres itinerarios, en los mismos se han contemplado las nuevas demandas sociales y profesionales a las que anteriormente hemos hecho referencia, estos itinerarios son: Enseñanza de la Educación Física, Gestión deportiva y Entrenamiento Deportivo. Además, al existir nuevas salidas profesionales distintas de la enseñanza de la Educación Física, este nuevo plan de estudios establece un practicum específico para cada uno de estos itinerarios.

A partir del nuevo plan de estudios, al crearse dos nuevos practicum, el de Gestión deportiva y el de Entrenamiento



deportivo, desaparece la hegemonía que las prácticas docentes habían tenido hasta ahora dentro del currículum del Licenciado en Educación Física.

Para el desarrollo del practicum de enseñanza no va a existir ningún tipo de problema debido a la tradición que existe sobre el mismo y, como hemos descrito anteriormente, a la cantidad de estudios e investigaciones que se han realizado sobre este tipo de practicum. Sin embargo, para el desarrollo de los dos nuevos practicum no existen ni estudios, ni experiencias. Son una novedad dentro de la formación del profesional de la Actividad Física y del Deporte.

En el caso del practicum sobre Entrenamiento Deportivo, los únicos antecedentes y experiencias a los que se pueden recurrir son las Escuelas de Formación de Entrenadores, en cuyo currículum están contempladas unas prácticas para la formación del entrenador (Delgado, 1996; Ibáñez, 1996).

Por tanto, considerando que en la actualidad sigue vigente el antiguo plan de estudios en el que sólo existe el practicum de enseñanza y ante las nuevas posibilidades profesionales de los Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, pensamos que sería interesante conocer cómo se percibe el practicum de enseñanza en función de las preferencias profesionales, y qué tipo de actividades del practicum de enseñanza pueden ser útiles para aquellos profesores en prácticas cuya preferencia profesional no es la Enseñanza.

Objetivos del estudio

Con el desarrollo de este estudio pretendemos los siguientes objetivos:

1. Conocer cómo valoran los Profesores en prácticas de Educación Física el practicum de enseñanza en función de sus preferencias profesionales.
2. Valorar la utilidad que las diferentes actividades del practicum de Enseñanza tienen para las otras salidas profesionales.
3. Tener un punto de partida para la orientación y construcción del nuevo practicum de Gestión y Rendimiento Deportivo del futuro plan de estudios.

Método de investigación

Sujetos

La muestra de este estudio la han constituido todos los alumnos de 5º curso de la facultad de Ciencias de la Actividad

Física y del Deporte de la Universidad de Granada que han cursado la asignatura Didáctica de la Educación Física y del Deporte II durante el curso académico 1995-1996, en total 64 sujetos.

Contexto

Este estudio se ha realizado en la facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Granada dentro de la asignatura de Didáctica de la Educación Física y del Deporte II dentro de la cual los alumnos realizan sus prácticas docentes.

En esta asignatura los alumnos tienen, además de las prácticas de enseñanza, 3 horas a la semana de formación teórico-práctica.

Los profesores de la facultad que imparten la asignatura de Didáctica de la Educación Física y del Deporte II son tres, estando directamente relacionados con las prácticas docentes seis profesores:

- Un profesor titular de universidad con más de veinticuatro años de experiencia en formación inicial del profesorado de Educación Física.
- Un profesor agregado de bachillerato de Educación Física, en comisión de servicios en el Departamento de Educación Física y Deportiva, con seis años de experiencia en formación inicial del profesorado de Educación Física.
- Un profesor asociado de universidad, con tres años de experiencia en formación inicial del profesorado de Educación Física.
- Una profesora asociada de universidad, con un año de experiencia en formación inicial del profesorado de Educación Física.
- Un profesor asociado de universidad, con un año de experiencia en formación inicial del profesorado de Educación Física.
- Un profesor asociado de universidad, con dos años de experiencia en formación inicial del profesorado de Educación Física.

Programa de prácticas docentes

El programa de prácticas docentes aplicado a los alumnos que participaron en este estudio durante el curso académico



PROGRAMA DE FORMACIÓN EN GRUPO	
FASE 1	Práctica autónoma, análisis de la práctica en interacción con el supervisor, el compañero y con el "Grupo".
FASE 2	Práctica autónoma, análisis de la práctica en interacción con el compañero y con el "Grupo".

Cuadro 1. Características de las fases del programa de formación.

FASE	FECHA	PROGRAMA EN GRUPO
1	20-10-95	1. Práctica de enseñanza.
	15-02-96	2. Planificaciones de sesión corregidas por el supervisor
14 Clases		3. Diario.
		4. Observaciones.
		5. Visionado de sesiones en Grupo con el supervisor.
		6. Reuniones de Grupo.
2	21-02-95	1. Práctica de enseñanza.
	5-06-96	2. Planificaciones de sesión corregidas por el Grupo.
14 Clases		3. Diario.
		4. Observaciones.
		5. Visionado de sesiones con el Grupo.
		6. Reuniones de Grupo.

Cuadro 2. Temporalización de las Fases del programa de prácticas docentes.

1995-1996 lo podemos denominar programa de prácticas basado en el trabajo en grupo.

La organización de este programa de prácticas para los 90 alumnos del curso 1995-1996, consiste en dividirlos en 6 grupos, siendo cada uno supervisado por los tres profesores de universidad anteriormente citados. De manera que a cada profesor de la facultad le corresponden aproximadamente 15 alumnos en prácticas.

Dentro del programa de prácticas, los profesores en formación inicial se incorporaron a los centros de prácticas durante el mes de octubre, desarrollando su labor docente hasta que finalizó el curso académico 1995-1996 en cada uno de estos centros educativos.

Cada profesor en prácticas, es responsable directo de un curso, siendo tutelado por el profesor titular del centro de secundaria, y por el supervisor de la facultad correspondiente.

Cada profesor en prácticas impartía una hora semanal de enseñanza, una hora semanal de observación y una reunión de grupo a la semana.

El programa de prácticas docentes basado en el trabajo en grupo, por sus características, lo podemos enmarcar dentro de los modelos de formación del profesorado orientados a la indagación (Zeichner, 1983), dado que tiene como objetivo básico el desarrollar en el docente la capacidad para analizar su propia práctica.

Tradicionalmente los programas de formación de profesores buscaban la adquisición de competencias docentes en situaciones de laboratorio, que posteriormente pudieran extrapolarse a las situaciones reales del aula. Los programas competenciales centraban su interés en el comportamiento docente, despreciando el conocimiento práctico del profesor.

En el programa prácticas aplicado a los alumnos objeto de estudio no hemos renunciado a que el profesor sea competente, ni a que su conducta en el aula sea eficaz, pero nos interesa más que adquiriera una competencia que influye en el proceso de formación y que será trascendental para su actividad profesional como docente, la capacidad para analizar su propia práctica, con el objetivo de construir un conocimiento práctico que le permita conocer y comprender lo que ocurre en su aula y así, poder desarrollar sus propias estrategias de intervención. Este proceso finalizará con una mejora de su conducta docente en el aula.

En este programa de formación, la práctica además de analizarse de forma individual, se analiza en grupo.

El programa de formación estaba estructurado en dos fases en función de los niveles de supervisión aplicados en cada una de ellas. En el cuadro 1 podemos observar las características de cada una de estas fases.

En cada una de las fases del programa los profesores en prácticas tuvieron que realizar una serie de actividades muy concretas, las cuales se describen en el cuadro 2, en el que podemos apreciar de forma esquemática la temporalización de las actividades en cada una de las fases del programa de prácticas basado en el trabajo en grupo.

Dentro de este programa de prácticas docentes, además de las actividades concretas de cada una de las fases, los profesores en prácticas realizaron las siguientes actividades:

1. Asistencia a la asignatura de Didáctica de la Educación Física y el Deporte II durante tres horas semanales.
2. Elaboración de una programación de aula con una duración de un curso académico, para el grupo al que

impartía docencia en el contexto de las prácticas, revisada individualmente con el supervisor.

3. Diseño de un trabajo sobre la evaluación en la enseñanza.
4. Análisis de las prácticas simuladas de los estilos de Enseñanza en la facultad.
5. Realización de un proyecto de investigación.
6. Elaboración de una memoria de prácticas, al final del curso.

Finalmente, indicar que en este programa de prácticas docentes la supervisión fue llevada a cabo fundamentalmente por el supervisor (profesor de la facultad) y por el tutor (profesor de Educación Física del centro educativo).

Instrumento de recogida de datos

Partiendo de los objetivos del estudio hemos elaborado un cuestionario que nos permitiera conocer, cómo valoran los Profesores en prácticas de Educación Física el practicum de enseñanza en función de sus preferencias profesionales y qué actividades del mismo consideran útiles para sus diferentes perspectivas profesionales.

Este cuestionario que podemos observar en el anexo I, está constituido por el siguiente tipo de preguntas:

1. Preguntas cerradas de elección entre varias alternativas, dentro de estas hemos utilizado dos tipos:
 - Dicotómicas: si-no.
 - Politómicas: con varias alternativas de respuesta.
2. Preguntas abiertas.
3. Preguntas tipo Escala: con una valoración en una escala de 1 a 5 (Muy útil, útil, indiferente, nada útil y poco útil).

Procedimiento

Aplicamos el programa de prácticas docentes basado en el trabajo en grupo a todos los alumnos de 5º curso de la asignatura de Didáctica de la Educación Física y el Deporte II, desde el 20 de octubre de 1995 hasta el 5 de junio de 1996.

Finalizado el programa de prácticas docentes, aplicamos a todos los alumnos que habían participado en el mismo el cuestionario que hemos descrito en el apartado anterior.

Antes de que comenzaran a cumplimentar el cuestionario, se les explicó las instrucciones para rellenar el mismo y además, subrayamos que este cuestionario era totalmente anónimo para asegurar la veracidad de las respuestas.

Resultados

El análisis de los resultados lo hemos realizado por preguntas, agrupando las respuestas en función de las preferencias profesionales escogidas por los encuestados:

1. Señala cuál es tu preferencia profesional una vez finalices los estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Tabla 1).

Como podemos observar en la figura 1 sigue predominando la profesión de la enseñanza, esto es debido a que no existe tradición con el resto de profesiones. Destaca la escasa elección del ámbito de la gestión.

ENSEÑANZA	GESTIÓN	RENDIMIENTO
51,56%	12,50%	35,94%

Tabla 1. Preferencias profesionales de los futuros Licenciados en Educación Física.

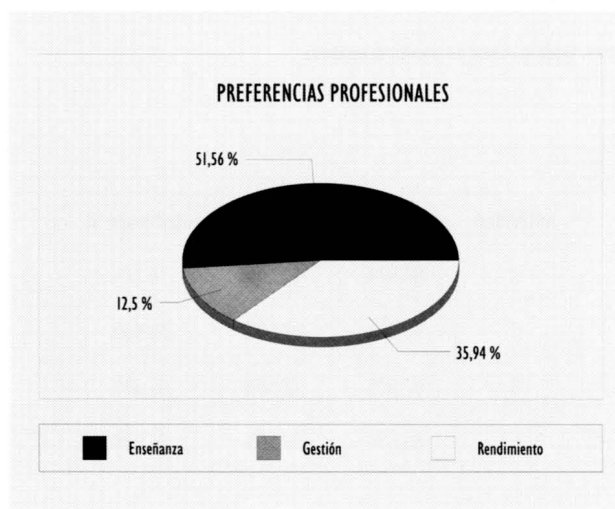


Figura 1. Preferencias profesionales de los alumnos de 5º curso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Granada.

ENSEÑANZA	GESTIÓN	RENDIMIENTO
100%	75%	78,26%

Tabla 2. Utilidad del practicum de enseñanza para las diferentes opciones profesionales.

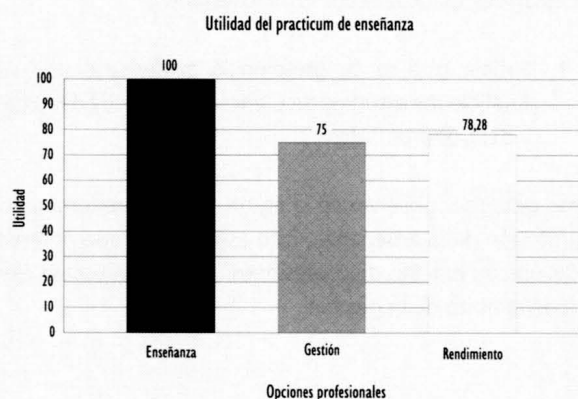


Figura 2. Utilidad del practicum de enseñanza para las diferentes opciones profesionales.

ENSEÑANZA	GESTIÓN	RENDIMIENTO
93,94%	25%	60,86%

Tabla 3. Grado de utilidad del practicum de enseñanza.

ACTIVIDAD	ENSEÑANZA	GESTIÓN	RENDIMIENTO
A	96,97%	62,50%	78,17%
C	90,90%	87,50%	69,56%
B	87,87%	72,50%	69,56%
F	63,63%	62,50%	65,22%

Tabla 4. Valoración de las actividades de formación del practicum de enseñanza.

- Consideras que el practicum de enseñanza te ha sido útil en función de tu preferencia profesional (Tabla 2)

Según podemos apreciar en la figura 2, existe una evidente utilidad del practicum de enseñanza para todas las opciones profesionales.

- Valora la utilidad que para ti ha tenido este practicum de Enseñanza de cara a tu futuro profesional: Muy útil, útil, indiferente, poco útil, nada útil. (Tabla 3)

Advertir que para el análisis de esta pregunta hemos valorado sólo la utilidad, es decir, unificando los grados de la escala "muy útil" y "útil".

El grado de utilidad de las prácticas actuales (muy útil y útil) se manifiesta claramente para los que optan por la enseñanza. No obstante este grado de utilidad también es considerado por un alto porcentaje de los que prefieren el rendimiento deportivo. Sin embargo, no ocurre así con el ámbito de la gestión.

- Valora las actividades de formación del practicum de enseñanza en función de la utilidad que puede tener en tu futuro campo profesional. Para realizar la valoración sigue el siguiente criterio: muy útil, útil, indiferente, poco útil y nada útil.

Advertir que para el análisis de esta pregunta hemos valorado sólo la utilidad, es decir, unificando los grados de la escala "muy útil" y "útil".

Tomando valores por encima del 60%, las actividades de formación del practicum más adecuadas para las tres opciones profesionales son las refelejadas en la tabla 4.

En la figura 3 se aprecia que estas cuatro actividades de formación del practicum son útiles para los Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte con independencia de su futura actividad profesional.

Analizando cada opción profesional de forma independiente y considerando sólo los valores por encima del 50% podemos observar:

En la Enseñanza:

Además de las anteriores, también son consideradas adecuadas las siguientes actividades de formación del practicum. (Tabla 5)

En la Gestión:

Además de las anteriores, también consideran como muy útiles y útiles las siguientes actividades de formación (Tabla 6).

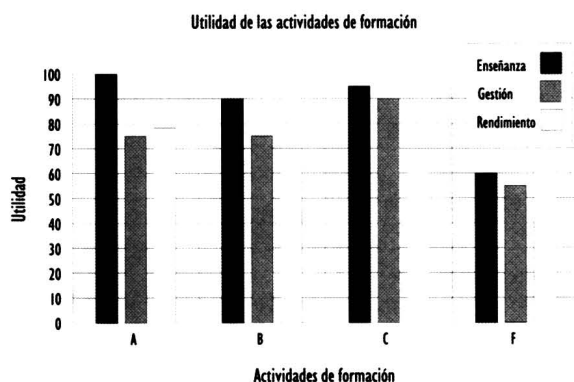


Figura 3. Actividades de formación del practicum de gran utilidad para las tres opciones profesionales.

ACTIVIDAD DE FORMACIÓN	ENSEÑANZA
Análisis de las prácticas simuladas en la Facultad (E.E.)	75,75%
Supervisión del profesor de la Facultad	72,72%
Autocrítica-reflexión	69,39%
Observación	66,66%
Supervisión del profesor del centro educativo	60,60%
Memoria	57,57%
Análisis de las prácticas en vídeo	57,57%
Discusiones e intercambio de experiencias en Grupo	51,51%

Tabla 5. Valoración de las actividades de formación del practicum por los que optan por la enseñanza.

ACTIVIDAD DE FORMACIÓN	GESTIÓN
Autocrítica-reflexión	62,50%
Análisis de las prácticas simuladas en la Facultad (E.E.)	62,50%
Proyecto de investigación	50%
Observación	50%
Memoria	50%
Discusiones e intercambio de experiencias en Grupo	50%

Tabla 6. Valoración de las actividades de formación del practicum por los que optan por la Gestión.

ACTIVIDAD DE FORMACIÓN	RENDIMIENTO
Supervisión del profesor del centro educativo	82,60%
Discusiones e intercambio de experiencias en Grupo	65,20%
Supervisión del profesor de la Facultad	60,86%

Tabla 7. Valoración de las actividades de formación del practicum por los que optan por el Rendimiento Deportivo.

ACTIVIDAD	ENSEÑANZA	GESTIÓN	RENDIMIENTO
Ninguna	17,65%	9,09%	8,57%
Reuniones Grupo	15,68%	9,09%	2,85%
Proyecto Invest.	13,72%	0,00%	14,28%
Observaciones	7,84%	9,09%	14,28%
Autocríticas	5,88%	9,09%	19,99%

Tabla 8. Actividades de formación que se eliminarían en función de las diferentes opciones del practicum.

En Rendimiento deportivo:

Además de las anteriores, destacan como muy útiles y útiles las siguientes actividades de formación. (Tabla 7)

5. Qué actividades del practicum de enseñanza eliminarías en función de tu futuro profesional. Indícalas y razona la respuesta.

En la tabla 8 podemos observar las diferentes actividades de formación que se eliminarían en función de la opción profesional para la que se orientara el practicum.

Atendiendo a la tabla 8 podemos apreciar que no existe ningún porcentaje significativo. En la enseñanza existe un porcentaje alto para que no cambie nada. Sin embargo, el porcentaje más relevante (23,53%) indica que se debería eliminar la continuidad de las observaciones y autocríticas. También se han de encauzar las reuniones de grupo, el proyecto de investigación, las observaciones y las autocríticas. En cuanto a la gestión, no se marcan diferencias significativas respecto a esta pregunta. Respecto al rendimiento deportivo, también se deben orientar las observaciones, las autocríticas y el proyecto de investigación, es decir, adaptar estas actividades al ámbito del deporte.

ACTIVIDAD	ENSEÑANZA	GESTIÓN	RENDIMIENTO
Más prácticas de Enseñanza	31,36%	0,00%	0,00%
Prácticas de Gestión	0,00%	50,00%	0,00%
Prácticas de Entrenamiento	0,00%	0,00%	39,39%

Tabla 9. Actividades de formación a incluir en el practicum según las opciones profesionales.

ENSEÑANZA	GESTIÓN	RENDIMIENTO
87,87%	100%	100%

Tabla 10. Conveniencia de la supervisión en los futuros practicum específicos.

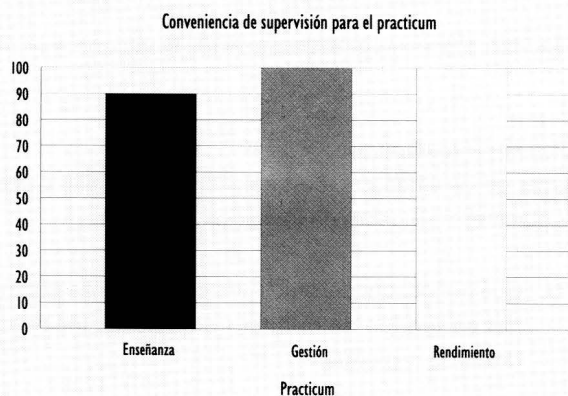


Figura 4. Interés por la existencia de supervisión en cada una de las opciones de practicum.

SUPERVISIÓN	ENSEÑANZA	GESTIÓN	RENDIMIENTO
Como la realizada actualmente, MIXTA: profesor de la Facultad y persona del mundo laboral	56,51%	37,50%	37,48%
Persona del mundo laboral	13,04%	12,50%	0,00%
Profesor de la Facultad	3,03%	12,50%	12,50%

Tabla 11. Tipo de supervisión para cada una de las opciones de practicum.

AGENTE DE SUPERVISIÓN	ENSEÑANZA	GESTIÓN	RENDIMIENTO
Profesor de la Facultad	6,06%	0,00%	8,69%
Profesor de la Facultad y persona específica del mundo laboral	87,87%	75%	82,60%
Sólo persona del mundo laboral	0,00%	12,5%	0,00%
Profesor de la Facultad, persona específica del mundo laboral y el compañero	0,00%	12,5%	8,69%

Tabla 12. Agentes de supervisión necesarios en función del tipo de practicum.

6. Si en el futuro se pudiese realizar un practicum específico de tu preferencia profesional, qué actividades de formación incluirías en el mismo. Indícalas y razona la respuesta.

Como podemos observar en la tabla 9, las respuestas son muy contundentes ya que los que prefieren la enseñanza exigen más cantidad de prácticas, y en gestión y entrenamiento deportivo se solicita que las prácticas sean específicas.

7. En ese futuro practicum específico según tu preferencia profesional habría algún tipo de supervisión o asesoramiento. (Tabla 10)

Según podemos observar en la figura 4 la respuesta afirmativa es muy clara en todas las opciones del practicum. Aunque en la opción profesional de la enseñanza el porcentaje es ligeramente inferior a las otras opciones, debemos considerar que tres sujetos no contestaron esta pregunta.

8. Qué tipo de supervisión plantearías para ese practicum específico.

En la tabla 11 podemos observar que en las tres opciones profesionales se considera adecuado el tipo de supervisión aplicado actualmente en las prácticas, es decir, una supervisión mixta (profesor de la facultad y persona específica del mundo laboral).

9. Qué agentes de supervisión incluirías en ese practicum específico, señáloslos. (Tabla 12)

Se aprecia en las tres opciones de practicum, que una clara mayoría incluiría en la supervisión al profesor de la facultad y a una persona específica del mundo laboral (tutor de la profesión correspondiente). También como podemos observar en la figura 5, algunos incorporan al compañero de prácticas como un agente importante de la supervisión.

10. Atendiendo al practicum que realizarías según tu preferencia profesional, a qué agentes de supervisión se le debería conceder más importancia. Señálalos. (Tabla 13)

Observamos que en las tres opciones profesionales a los agentes de supervisión a los que se les concede más importancia son a los que constituyen la supervisión mixta, profesor de facultad y persona específica del mundo laboral. Además, en la figura 6 podemos apreciar que en las tres opciones también se valora el papel de la persona del mundo laboral como agente de supervisión, especialmente en la gestión.

Conclusiones

Las conclusiones a las que hemos llegado con el desarrollo de esta investigación son las siguientes:

1. Como no existen opciones sobre un practicum específico o sobre un practicum básico o de desarrollo, en la actualidad, en la facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Granada sigue predominando la opción profesional de la enseñanza.
2. Todas las opciones profesionales estudiadas realizan una valoración alta sobre la utilidad del practicum de enseñanza aplicado en la facultad de Granada, lo cual nos permite afirmar que si el practicum fuese específico la valoración aún sería superior.
3. Las actividades de formación más valoradas por todas las opciones profesionales son: impartir clases en el centro educativo; programación de sesiones; programación de aula o programación a largo plazo y la evaluación. Obviamente, planificar, diagnosticar y evaluar, así como llevar a la práctica lo previsto en la planificación, son competencias comunes y muy im-

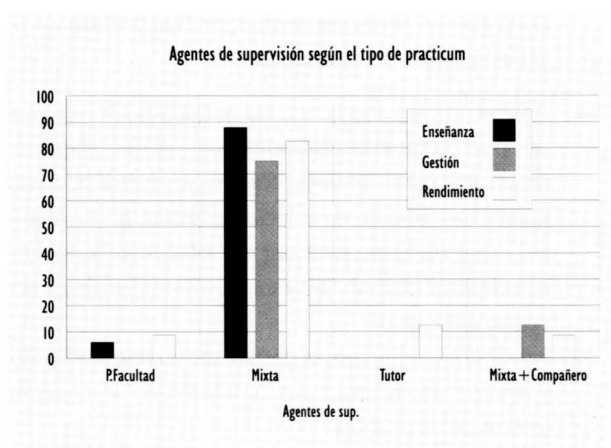


Figura 5. Agentes que formarían parte de la supervisión en cada uno de los practicum específicos.

AGENTE DE SUPERVISIÓN	ENSEÑANZA	GESTIÓN	RENDIMIENTO
Profesor de la Facultad	6,06%	12,50%	4,32%
Profesor de la Facultad y persona específica del mundo laboral	36,36%	25%	52,17%
Sólo persona del mundo laboral	21,21%	25%	17,39%
Profesor de la Facultad, persona específica del mundo laboral y el compañero	3,03%	0,00%	17,39%

Tabla 13. Importancia de los agentes de supervisión en cada una de las opciones del practicum.

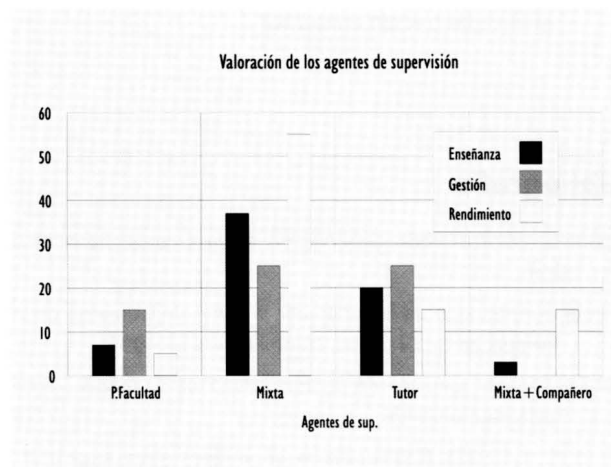


Figura 6. Importancia de los agentes de supervisión en cada una de las opciones de practicum.



portantes en todas las profesiones del ámbito de la actividad física y del deporte.

4. Además de las anteriores, las actividades formativas del practicum más valoradas por los que eligen la enseñanza como salida profesional, son: análisis de las prácticas simuladas en la facultad (estilos de enseñanza); supervisión del profesor de la facultad; autocrítica-reflexión; observación y supervisión del profesor del centro educativo.

Para los que optan por la gestión: autocrítica-reflexión y análisis de las prácticas simuladas en la facultad (estilos de enseñanza).

Para los que prefieren el rendimiento deportivo: supervisión del profesor del centro educativo; discusiones e intercambio de experiencias en las reuniones de grupo y supervisión del profesor de la facultad.

5. Según todas las opciones profesionales estudiadas, no eliminarían ninguna actividad formativa de las aplicadas en el practicum de enseñanza, sino que realizan propuestas de mejora para cada una de ellas, con la excepción de que las dos nuevas opciones profesionales (gestión y rendimiento deportivo), subrayan que las prácticas deben ser específicas para cada uno de los campos profesionales.
6. La supervisión es un elemento muy importante para las tres opciones profesionales, considerándose que la supervisión más adecuada debería ser mixta (supervisión del profesor de la facultad más la supervisión de una persona específica del mundo laboral "tutor específico"). Además, existe la posibilidad de incorporar en la supervisión al propio compañero de prácticas en la línea de trabajo en grupo.

Bibliografía

- ANGUERA, M. T. (1988). *Observación en la Escuela*. Barcelona: Graó.
- Aprobación del Plan de Estudios por la Junta de Gobierno de la Universidad de Granada. 10 de Febrero de 1996.
- Aprobación por Claustro de la Universidad de Granada. 18 de noviembre de 1996.
- BARREIRO, T. (1992). *Trabajos en grupo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- BISQUERRA, R. (1989) *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona: Ed. CEAC.
- COLAS, M.P. y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación educativa*. Cádiz: Alfar.
- DEL VILLAR, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- DELGADO NOGUERA, M. A. (1990). *Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre algunas de las competencias del profesor de Educación Física*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada.
- DELGADO NOGUERA, M. A. (1991). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.
- DELGADO NOGUERA, M.A. (1996). Organización de las prácticas en la formación de los técnicos deportivos. *Training Fútbol. Revista técnica mensual*, 9, 35-43.
- DELGADO NOGUERA, M.A.; DEL VILLAR, F.; MEDINA CASAUBÓN, J. y VICIANA, J. (1995). Las prácticas didácticas en secundaria. Una propuesta de Educación Física, en MONTERO MESA, M.L.; CEBREIRO LÓPEZ, B. y ZABALZA, M.A. (Eds.). *El Practicum en la Formación de Profesionales: Problemas y Desafíos*. Santiago: Tórculo Edicions.
- FERRY, G. (1977). *El trabajo en grupo. Hacia la autogestión educativa*. Barcelona: Fontanella.
- IBÁÑEZ GODOY, S.J. (1996). *Análisis del proceso de formación del entrenador español de baloncesto*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Ley 77 / 1961, de 23 de diciembre, sobre la Educación Física. BOE núm 309 de 23 de diciembre.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MEDINA CASAUBÓN, J. (1996). *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. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- MEDINA CASAUBÓN, J. y DELGADO NOGUERA, M.A. (1995). Técnicas de trabajo en grupo en la formación inicial del Profesorado de Educación Física. *Ámbitos 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*. Lleida: Organización del II Congreso de la Educación Física y el Deporte. INEF de Catalunya.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.



EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994). En clave de Reforma: La Evaluación. Madrid: SM.

Orden de 6 de abril sobre convalidación del título de profesor de Educación Física por los correspondientes a que se refiere el artículo 5º del Real Decreto 790/1981 de 24 de abril. BOE núm. 86, de 10 de abril de 1982.

Orden de 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; corrección de erratas en BOE núm. 185, de 4 de agosto.

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.

Resolución de 4 de octubre de 1996 de la Universidad de Granada, por la que se hace público el plan de estudios de Licenciado en Ciencias de la actividad Física y del Deporte. BOE núm. 272, 11 de noviembre de 1996.

VERA VILA, J. (1988). *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro.

VICIANA RAMÍREZ, J. (1996). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de Formación Permanente Colaborativo*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

VISAUTA, B. (1989). *Técnicas de Investigación Social*. Barcelona: Ed. PPU.

INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS ÁREAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA. LA EDUCACIÓN FÍSICA REFUERZO DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Julio Conde Caveda,

Profesor de Educación Física en la Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical. Universidad de Cádiz.

Milagros Arteaga Checa,

Profesora de Educación Física en la Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical. Universidad de Jaén.

Virginia Viciano Garófano,

Profesora de Educación Física en la Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical. Universidad de Almería.

Palabras clave:

educación integral, interdisciplinariedad, educación física, globalidad.

Resumen

Pretendemos aportar una propuesta concreta sobre el concepto de interdisciplinariedad de las áreas del currículum de Educación Primaria, en este caso particular de la Educación Física con el área de Lengua Castellana y Literatura.

Justificamos pues el estudio remitiéndonos a los modelos de aprendizaje y enseñanza: modelos conductuales, cognitivos e interactivos, destacando a los principales autores que aportan de una forma u otra aspectos interesantes para el desarrollo del presente trabajo. Desde todas las perspectivas defendemos que la interdisciplinariedad, sustentada por la significatividad de los aprendizajes y la globalidad, es un principio clave, básico y fundamental en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los conocimientos y las competencias que se adquieran en el aula puedan ser utilizados en cualquier situación de la vida cotidiana que lo requiera.

Finalmente planteamos como ejemplo y de forma práctica como la Educación Física puede hacer de refuerzo al Área de Lengua Castellana y Literatura. Hacemos una propuesta real partiendo de los objetivos que plantea el Decreto 105/1992 de 9 de junio de 1992 en el Área de Lengua Castellana y Literatura y proponemos actividades significativas, jugadas y motivantes

Abstract

We hope to provide a concrete proposal on the idea of interdiscipline in the primary education timetable, in particular Physical Education with Spanish Language and Literature.

We substantiate the study referring to models of learning and teaching: conducive, cognitive and interactive models, emphasising the main authors who, in one way or another, provide interesting aspects for the development of this work. From all angles, we defend that interdiscipline, supported by the significance of the training period and its completeness, is a key principal, basic and fundamental in all processes of teaching-learning, where the knowledge and aptitudes learnt in the classroom can be used in any everyday situation where it is needed.

Finally, we discuss as an example and in a practical way, how Physical Education can be a reinforcement to Spanish Language and Literature Area. We make a concrete proposal, based on the objectives in Decree 105/1992 of 9th June 1992, in Spanish Language and Literature, and we propose significant, motivating and played activities, which depend on the Area of Physical Education, for full development of these aims.



que dependen del Área de Educación Física para desarrollar integral y sobre todo de forma interdisciplinar dichos objetivos.

Con el presente trabajo pretendemos aportar una propuesta concreta sobre el trabajo de la interdisciplinariedad de las áreas del currículum de Educación Primaria. Para ello desarrollamos una propuesta de trabajo interdisciplinar entre las áreas de Educación Física y la de Lengua Castellana y Literatura reforzando lo que nos fundamenta el Diseño Curricular de Primaria.

Trabajamos los objetivos de Educación Física sin perder de vista la posibilidad de desarrollar al mismo tiempo objetivos de otras áreas, aunque nosotros dentro de nuestras sesiones y Unidades Didácticas enfoquemos la evaluación a la consecución de los objetivos del área de Educación Física por encima de los de otras áreas que puedan estar reflejados en la realización de actividades propuestas por nosotros. De la misma forma, las demás áreas podrían optar por planteamientos que vayan en la misma línea de trabajo, dando prioridad a la consecución de los objetivos de su área, sin perder de vista la posibilidad de trabajar en todas las áreas de un modo interdisciplinar globalizado y significativo, adecuado al entorno real al que se enfrenta el alumno/a.

Para justificar la importancia de la interdisciplinariedad es necesario remitirnos a los modelos de aprendizaje y de enseñanza, ya que caracterizan la base de éstas estructuras. Cabe destacar la visión que cada una de las tendencias o modelos de aprendizaje tienen sobre el tema, determinando que todos ellos de un modo u otro resaltan la importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Resaltaremos los tres tipos de modelos del aprendizaje destacando los aspectos relacionados con la interdisciplinariedad.

Los primeros modelos a tratar serán *los conductuales*, pero antes de ello destacaremos una serie de supuestos básicos que tienen en común todas las tendencias que se incluyen dentro de éstos modelos. Según Vidal, JG:(1)

Principio de equipotencialidad: donde las leyes del aprendizaje son aplicables a cualquier ambiente, especie e individuos.

Principio de correspondencia: los fenómenos internos del organismo no pueden ser otra cosa que el reflejo de los estímulos que provienen del medio externo.

La convicción ambientalista: el aprendizaje no es una cualidad intrínseca del organismo, sino que precisa ser impulsado por el ambiente que lo inicia y controla.

La concepción atomista y elementalista de la conducta: toda conducta es reducible a una serie de asociaciones entre elementos simples.

Dentro de las modalidades conductuales destacaremos la del aprendizaje por condicionamiento operante, planteada por Skinner, que plantea los siguientes tipos de aprendizaje, el moldeamiento, el modelamiento y el encadenamiento, caracterizándose este último por la asociación entre sí de un conjunto de respuestas, determinando que el hecho básico en la constitución de los comportamientos encadenados es la asociación con estímulos reforzadores. Es por lo que al aportar estímulos en nuestra materia deben de tener un enfoque que relacione y favorezca ese proceso de encadenamiento, puesto que ello dará la significatividad al proceso.

Gagne(2) (1977), como precursor de otra corriente dentro de éstos modelos, destaca unas categorías y dominios de los aprendizajes que pasamos a detallar a continuación:

1. Aprendizaje de señales.
2. Aprendizaje por estímulo-respuesta.
3. Aprendizaje por encadenamiento.
4. Aprendizaje por asociación verbal.
5. Aprendizaje de discriminaciones múltiples.
6. Aprendizaje de conceptos.
7. Aprendizaje de principios.
8. Solución de problemas.

Dentro de este proceso, cuando se llega al aprendizaje de conceptos, el autor establece que va a venir determinado dicho aprendizaje por grupos de objetos y acontecimientos diferentes, de los cuales el sujeto abstrae alguna cualidad, de manera que su respuesta es controlada por esos rasgos. En el aprendizaje de principios, que sería el siguiente paso en el proceso de aprendizaje, los conceptos se encadenan entre sí creando cadenas o secuencias y dichas cadenas provocarán la aparición o presencia de una regla o principio. Los conceptos y situaciones cercanas al sujeto no se dan de forma aislada en relación a cada una de las materias o áreas de aprendizaje, sino que aparecen relacionadas destacando siempre un cierto predominio de alguna de ellas pero sin perder de vista su complementación, por lo tanto los principios y reglas que se establecen en el aprendizaje también asumen esta característica de globalidad que provocará que los aprendizajes que aparezcan en el sujeto destaquen el factor de interdisciplinariedad. Este será el único modo de que al llegar al punto 8 "solución de problemas", destacado en la teoría de Gagne dentro de las categorías y dominios de los aprendizajes, el establecimiento de relaciones entre dos o más principios o reglas elaborados en la categoría anterior (nº 7, aprendizaje de principios) se llevará a cabo correctamente si dichos aprendizajes se han obtenido ajustados a la realidad interdisciplinar en la que nos encontramos.



Cabría destacar a continuación cual es el momento en el cual se van produciendo este tipo de relaciones interdisciplinarias. Para ello y a modo aclaratorio estableceremos los procesos de aprendizaje descritos por Gagne y que expone Araujo y Chadwick(3) (1988) en los cuales se establecen las fases por las que pasan los aprendizajes:

Fase 1: *Motivación*: constituidas por las expectativas del sujeto frente a la actividad a realizar.

Fase 2: *Aprehensión*: es el momento en el que selecciona los aspectos estimulares que considera relevantes.

Fase 3: *Adquisición*: la información es transformada, por medio de la codificación, para ser almacenada de forma operativa.

Fase 4: *Retención*: es la unidad aprendida, codificada y almacenada. Permanece en la memoria a largo plazo sin que su intensidad disminuya, debilitándose con el tiempo.

Fase 5: *Evocación*: van a operar los procesos del recuerdo, o recuperación del almacén de memoria a largo plazo.

Fase 6: *Generalización*: intervienen en esta fase los procesos de transferencia del aprendizaje, en los que se va recuperar contenidos adquiridos en situaciones o contextos diferentes del actual.

Fase 7: *Desempeño*: el sujeto da una respuesta donde muestra lo que ha aprendido, haciendo posible por otro lado la retroalimentación.

Fase 8: *Retroalimentación*: consiste en la propia percepción del que aprende sobre si sus acciones han alcanzado o no los objetivos previstos.

De todo el proceso de aprendizaje definido por estos autores abordamos la fase de generalización (fase 6). En ella se resalta la importancia que tiene la transferencia a la hora de establecer relaciones entre diferentes tipos de contenidos que partían de situaciones o contextos diferentes. Estas variaciones de situación o contexto pueden referirse tanto a contenidos de un mismo área, como a contenidos enclavados en áreas diferentes, y en los dos casos sabemos que vamos a encontrar momentos en los que la interrelación va a ser una premisa fundamental para su comprensión y significatividad.

Respecto a los contenidos de enseñanza, uno de los rasgos fundamentales del modelo de enseñanza conductista destacados por Resnick y Ford(4) (1990) sería:

- Analizar las capacidades que pretende promover el currículum de una manera profunda, con el fin de

llegar a establecer un conjunto detallado de conexiones que pasarán a convertirse en los objetivos de la instrucción.

Cuando estos autores hablan de conexiones, podrían referirse a los vínculos que deben tener los aprendizajes respecto a los diferentes tipos de contenidos y de este modo obtener con una mayor eficacia y profundidad el desarrollo de los objetivos previstos en el currículum. Asimismo, Thorndike(5) resalta la idea de que el aprendizaje procede del fortalecimiento de vínculos mínimos entre los contenidos que se van acumulando. Por su parte, Araujo y Chadwick (1988) señalan que para Gagne son cinco las capacidades que deben interrelacionarse constituyendo los contenidos básicos de la enseñanza: la información verbal, la habilidad intelectual, las estrategias cognitivas, las actitudes y las habilidades motoras. De este modo los aspectos metodológicos para esta corriente deben tener en cuenta al mismo tiempo tanto la estructura interna de los contenidos del aprendizaje, como aquellos factores que faciliten la atención, la transferencia, la interrelación, etc. Atendiendo a que la cantidad de transferencia depende del método de enseñanza que se haya empleado, por lo tanto, la transferencia no es automática ni fija, sino que depende del enfoque que se de a las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a los *modelos cognitivos* de base piagetiana intentaremos destacar las premisas de su ideología que ayudan a la fundamentación del tema que nos aborda. La idea inicial respecto al desarrollo y aprendizaje para esta corriente, parte de que la probabilidad de asimilaciones nuevas crece en función de las combinaciones entre los esquemas de asimilación ya constituidos. Los requisitos básicos para ordenar el proceso de enseñanza de la metodología en los modelos Piagetianos (Araujo y Chadwick, 1988) deberán ser:

1. Las situaciones educativas deben promover la interacción global con el ambiente (aprendizaje operatorio).
2. Las situaciones educativas deben promover la construcción personal del conocimiento (constructivismo).
3. Las experiencias de aprendizaje deben permitir poder ligar la parte de la realidad que uno está estudiando con un universo conceptual más amplio (globalismo; interdisciplinariedad)
4. Las experiencias de aprendizaje deben partir de las necesidades e intereses propios de los niños, de manera que éstos las perciban como útiles (funcionalismo).
5. Los procedimientos de aprendizaje deben seguir las pautas de la evolución natural del niño.



6. Las experiencias de aprendizaje deben estructurarse de manera que se priorice o prime la cooperación, la colaboración y el intercambio de puntos de vista en la búsqueda conjunta del conocimiento (aprendizaje interactivo).
7. Las situaciones de aprendizaje han de primar la toma de conciencia de la contradicción o conflicto, ya sea entre los puntos de vista propios y la realidad exterior, ya sea entre los puntos de vista de unos y otros, ya sea entre distintos esquemas explicativos de uno mismo.
8. Actividades de aprendizaje que permitan que cada alumno se desenvuelva desde su propio nivel de entrada.
9. El profesor debe poner buen cuidado en que los contextos operatorios tengan ciertas similitudes entre sí, puesto que son ellos los que determinan la generalización de los aprendizajes.

El propio reflejo de los principios de su metodología deja constancia de la importancia del tema que nos aborda.

Pasamos pues a intentar ver el enfoque que dan los *modelos interactivos* a la interdisciplinariedad. La corriente más destacable sería la del “aprendizaje significativo” de Ausubel D.P., Novak y Hanesian (1983)(6) en la que el aprendizaje aparece como la resultante de la interacción entre las estructuras del conocimiento presentes en el sujeto y las nuevas informaciones a las que se enfrenta. Determinan que el aprendizaje significativo es aquel que se produce cuando se establece una relación sustancial entre lo nuevo y las estructuras previas del conocimiento existentes en el sujeto; esto sólo se produce si se dan tres condiciones básicas en la situación de aprendizaje:

- La materia de aprendizaje ha de ser potencialmente significativa.
- Supone una relación sustantiva entre lo ya conocido y aquello por conocer, el sujeto debe contar con la existencia de ideas inclinatoras que actúen como elementos integradores.
- Requiere de un esfuerzo importante por parte del sujeto que aprende.

Una vez dadas estas condiciones, Ausubel plantea tres tipos de aprendizaje significativo:

1. Aprendizaje de representaciones.
2. Aprendizaje de conceptos.
 - 2.1. Formación de conceptos: se produce abstractiendo regularidades observadas en la experiencia concreta.

2.2. Asimilación de conceptos: las nuevas informaciones interactúan con la base de conocimientos previos:

Aprendizaje subordinado: el nuevo concepto queda subsumido dentro de otro más inclusivo.

Aprendizaje supraordinado: genera un nuevo y más general e inclusivo concepto.

Aprendizaje combinatorio: el nuevo concepto no se relaciona con los anteriores de manera jerárquica, sino que ocupa un mismo nivel en la estructura.

3. Aprendizaje de proposiciones.

Dentro de los aspectos metodológicos de los modelos interactivos y una vez destacados los tipos de aprendizaje significativo que puede haber.

Ausubel(7) destaca unos principios fundamentales que deben de cumplirse en todos ellos:

- Los contenidos del aprendizaje deben ser presentados a los alumnos de manera significativa tanto desde el punto de vista lógico como psicológico.
- Deben emplearse contenidos introductorios perfectamente claros, estables, relevantes e inclusivos, que habrán de servir al alumno para estructurar la información nueva de una manera jerárquica.
- La instrucción ha de hacer explícitas ciertas relaciones entre ideas, resaltando sus similitudes y diferencias, con el fin de favorecer la reconciliación integradora.

En esta misma línea, Feuerstein (1980)(8) propone un nuevo modelo didáctico basado en los siguientes principios:

- Las actividades de aprendizaje deben partir siempre de una explicitación de los objetivos que persiguen, del sentido final de estos objetivos y de su asunción recíproca por profesor y alumnos.
- Los alumnos deberán desarrollar actividades individuales que se vean seguidas del intercambio de puntos de vista entre ellos y el profesor.
- Los intercambios de puntos de vista deben favorecer la elaboración de principios generales que trasciendan la situación concreta.
- La generalización de los principios elaborados debe llevarse a situaciones diversas.
- Como se ha podido resaltar en los tres modelos de aprendizaje y enseñanza, de un modo u otro o defendido desde diversas perspectivas, la interdisciplinariedad es un principio clave, básico y fundamental que



debe estar presente en todo proceso educativo tal y como lo marca la Reforma.

A continuación abordaremos lo que la reforma establece en el Decreto 105/92 de 9 de junio de 1992, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

Es importante saber qué pretendemos al llevar a cabo el currículum en Primaria, teniendo en cuenta que el sistema educativo es el encargado de proporcionar una serie de actividades planificadas y dirigidas intencionalmente para facilitar el aprendizaje. El currículum será, por tanto, nuestra guía en la que están inmersas un conjunto de propuestas de acción y de hipótesis de trabajo, contrastables en la práctica educativa que va a permitir desarrollar al profesorado su propia actividad en un marco de referencia actualizado y científico, a la vez que contribuye eficazmente a la innovación educativa.(9)

La educación escolar tiende a desarrollar en los niños y niñas las capacidades y competencias necesarias para su participación activa en sociedad que supondrá la interiorización y reelaboración individual de una serie de significados culturales socialmente compartidos. El aprendizaje, como motor de desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos/as, se produce cuando un conocimiento nuevo se integra en los esquemas de los conocimientos previos, pero para que esto se produzca el alumno tiene que ser capaz de establecer relaciones significativas entre el conocimiento nuevo y los que ya posee, o incluso, entre los que le puedan dar los profesores de las diferentes áreas.

Los alumnos/as van a acceder a un nuevo conocimiento a través de una tarea que no sea arbitraria, sino que tenga sentido para ellos y pueda ser asumida intencionalmente. El trabajo cooperativo entre iguales favorece la movilización de esquemas de conocimiento y el aprendizaje significativo, al que hacíamos alusión anteriormente, para que los conocimientos y las competencias que se adquieran en el aula puedan ser utilizados en cualquier situación de la vida cotidiana que lo requiera.

La intervención educativa es una forma de interacción social que tiene como función facilitar el aprendizaje y guiarlo hasta conseguir su autorregulación. Por tanto, el objetivo último de los procesos de enseñanza-aprendizaje es hacer contribuir en los alumnos/as la consecución de los procedimientos habituales de regulación de la propia actividad de aprendizaje, para que su progreso sea lo más eficaz posible, con autonomía, en la adquisición de nuevas competencias y conocimientos.

Nos ajustamos, por tanto, al nivel de desarrollo real de los alumnos, sabiendo que los niños/as de seis a doce años van a adquirir una autonomía creciente tanto motriz como intelectual y personal, desarrollando las posibilidades de representación y pensamiento en relación con la interacción social, favoreciendo la expresión y la comunicación, y contribuyendo a la progresiva diferenciación de las relaciones con los demás. Se intensifican las relaciones con los iguales que va a ser una importante fuente para el aprendizaje y el desarrollo.

Por ello, el currículum como nos indica el Decreto de Educación Primaria, es único para toda la enseñanza obligatoria en cuanto que constituye un marco de referencia común, pero al mismo tiempo se le concibe lo suficientemente abierto y flexible como para hacer posible su adaptación a cualquier contexto o situación específicos.

A la hora de establecer los contenidos en el marco de la enseñanza Primaria y lo que se va a llevar a cabo en la práctica educativa, el tratamiento de hechos y de conceptos no se puede separar de los procedimientos y actitudes correspondientes. Por tanto se observa un planteamiento integrado de los contenidos con la intención de establecer relaciones sustantivas entre ellos, dentro de una visión integradora del acto didáctico. El trabajo de aula o patio se va a estructurar mediante propuestas globalizadoras donde todas las áreas tienen algo que aportar. Es por tanto objetivo de nuestro interés, analizar cuales pueden ser estas propuestas interdisciplinarias que indica el Decreto y como se pueden llevar a cabo de forma coherente y lógica para cumplir de la forma más objetiva posible las bases y principios del diseño curricular.

Metodológicamente se va a ofertar una diversificación en la utilización de los medios, se van a ofertar y utilizar las ricas y atractivas posibilidades para enriquecer el desarrollo del aprendizaje teniendo en cuenta que el protagonista es el alumno. A pesar de ello, debemos buscar formas variadas de ofertar la actividad al alumno/a, actividades que proponemos al final del artículo, con las que se pueden conseguir un alto nivel de motivación por su elevado carácter de significatividad, y que pueden sumarse al bloque de medios utilizados para el proceso de enseñanza-aprendizaje constituyendo una importante alternativa a la búsqueda desesperada de distintos medios que buscan en definitiva cumplir con el mismo objetivo con el que cumple nuestra propuesta, que sería el de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumno/a. En definitiva, en esta etapa los planteamientos metodológicos deben tener un carácter globalizador que fomenten en un alto grado la motivación del alumno/a por la actividad.

Es indispensable que existan propuestas múltiples y variadas para estimular la actividad y como establecen varios autores (1983), citados por Castañer y Camerino,(10) "el enfoque



global aporta mayor dinamismo a la hora de interpretar un modelo metodológico de intervención, ya que tiene la ventaja de identificar no sólo los elementos de un proceso de enseñanza, sino de establecer la red de relaciones que los unen entre sí". También Aracil(11) (1986) explica: "Este tipo de tratamiento global implica que tanto los objetivos de área, los contenidos y los métodos y fórmulas de evaluación mantienen mutuas e intensas interacciones pedagógicas y son partes de un mismo sistema."

No se deben sumar aprendizajes sin sentido o acumular nuevos elementos a las estructuras cognitivas o motrices del alumno, sino que los aprendizajes se deben relacionar de forma significativa con aquello que el alumno ya sabe, incluso con aquello que en cada área está descubriendo, y relacionarlo con una base motriz para rodear al niño/a de un ambiente motivante y divertido para que ese proceso de enseñanza-aprendizaje sea más dinámico y efectivo.

Para llegar a la idea de globalidad Díaz, J. (1994)(12) cita unas pautas necesarias entre las que destacamos como indispensable: que las programaciones se lleven a cabo de forma conjunta con el equipo de profesores del área, del nivel, ciclo o etapa con el fin de determinar los ejes de globalización alrededor de los cuales se organizarán los objetivos, contenidos y actividades de las unidades didácticas. Hay que partir siempre de la realidad y de los conocimientos y experiencias del grupo-aula y de cada alumno. Según el autor citado, ése debe ser el marco referencial que permitirá establecer la globalización de nuevos aprendizajes. Así también Escaño, J. y Gil, M. (1994)(13), hacen referencia a que los profesores tienen que adaptar, seleccionar y organizar los contenidos en los diferentes niveles cuidando las actividades que se van a dar en cada curso, secuenciando y relacionándolos en sus programaciones.

Las diferentes situaciones que debe plantear el profesor han de basarse en llevar un sentido de exploración por parte del niño sin olvidar el aspecto orientador del educador. La pedagogía del descubrimiento va a ser la que en la reforma educativa refuerce los aprendizajes significativos tanto del área de Educación Física como de las demás, con las cuales queremos tratar para hacer cumplir el concepto interdisciplinario con el que se debe desarrollar la enseñanza-aprendizaje en esta etapa escolar.

En cuanto a la relación de la motricidad con otros aprendizajes escolares, Cratty (1986), nos aporta argumentos sólidos con los estudios realizados en la búsqueda de relacionar los elementos perceptivos, motrices, verbales y cognitivos.

Es nuestra intención plantear de forma práctica cómo la Educación Física puede ser un refuerzo al área de Lengua

Castellana y Literatura como ejemplo, corroborando así los planteamientos antes citados.

El Área de Lengua Castellana y Literatura, como todas las áreas, plantea una serie de objetivos para cumplir, y nosotros pensamos y demostramos a continuación como de la mayoría de los objetivos se pueden proponer actividades jugadas, motivantes, que dependen del Área de la Educación Física para desarrollar integral y sobre todo de forma interdisciplinar dichos objetivos. Para que esto se lleve a cabo los profesores de Educación Física y los de Lengua y Literatura se deben poner en contacto para determinar las pautas de colaboración a seguir en el desarrollo de los contenidos de la materia y, en definitiva, en el cumplimiento de los objetivos de Área.

Por tanto, vamos a plantear una sesión de Educación Física donde se corrobore el planteamiento antes citado para cumplir lo más fielmente posible lo que establece la Ley de Reforma Educativa.

Comprender mensajes orales, escritos y diferentes tipos de mensajes contruidos con signos de diferentes códigos y en diversos contextos y situaciones, y ser capaz de aplicar la comprensión de los niños a nuevas situaciones de aprendizaje.

Con este objetivo se pretende que el niño interprete adecuada y personalmente mensajes orales y escritos (iconos, cromáticos, gestuales etc.).

1. Por parejas, uno de la pareja expresa un sentimiento y el compañero debe adivinar qué sentimiento ha expresado. Plantear cinco sentimientos y apuntar en un papel que sentimiento ha expresado. Cambio de funciones.
2. Por parejas, un compañero hace un dibujo en un papel que signifique algo. El compañero intenta reproducir ese dibujo con el movimiento.

Construir y expresar mensajes orales, escritos y distintos tipos de mensajes considerando signos de diferentes códigos, de acuerdo con las finalidades y situaciones comunicativas potenciando el uso creativo de la lengua y el desarrollo gradual de un estilo propio.

Se trata de potenciar el uso creativo de la Lengua como agente de satisfacción y afirmación personal y de acercamiento a la realidad. Superar inhibiciones, crear expectativas favorables a la expresión y el dominio de determinadas destrezas que contribuyen a la mejora de la competencia comunicativa.



Dibujo 1. El alumno realiza la representación gráfica del gesto creando su historia personal, mientras su compañero expresa corporalmente esa historia.



Foto 1. Los alumnos/as se desplazan representando diferentes animales con el adjetivo propuesto.

3. El compañero que ha adivinado el sentimiento escribe sobre cada uno de ellos intentando conectar unos con otros en su historia personal. El compañero expresará con el cuerpo y el movimiento dichos sentimientos que son narrados como un cuento. (Dibujo 1)

4. Cuando todos la tengan finalizada la historia deberán formar grupos de 5 para contársela unos a otros. Una vez realizado, cada uno la expondrá a sus compañeros debiendo éstos representar la historia con el cuerpo lo más fielmente posible. El profesor evolucionará por todo el gimnasio para orientar y ayudar a los alumnos a concretar su historia en el caso que fuera necesario.

Se elegirán unas cuantas historias para que posteriormente representarlas delante de toda la clase.

Valorar y hacer uso reflexivo de la modalidad lingüística andaluza en sus diferentes modos de expresión, en el marco de la realidad plurilingüe del estado español y de la sociedad como un hecho actual enriquecedor.

Deben saber que hay muchas formas de hablar en el Estado español. Se debe adecuar el lenguaje escolar a la forma de hablar de los alumnos.

5. Un solo grupo. Un radiocassette y cintas con canciones infantiles de cada comunidad autónoma. Los alumnos/as deberán ir haciendo lo que las canciones expresen ayudados por el profesor/a.

6. Idem, pero con bailes regionales de cada comunidad.

Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.

La expresión, junto con la comprensión, son la base de la red comunicativa del aula. El alumno debe superar inhibiciones y crear expectativas favorables a la expresión.

7. Por parejas. Uno nombra un animal y el compañero debe de ajustarle un adjetivo o característica lo más real posible de ese animal para que su compañero se desplace por el gimnasio representando el animal propuesto con la característica mencionada. (Foto 1)

8. Idem, pero el alumno/a realiza la figura en el espacio pudiendo hacerlo con el material de Educación Física, aros, pelotas, cuerdas... Mientras que uno representa el animal con las características establecidas, el otro describe sobre papel un lugar con esa característica. Una vez acabada la descripción, entre los dos deberán formar el escenario.

Conocer y usar los medios de expresión corporal con objeto de desarrollar las actitudes de desinhibición e interrelación afectiva, la capacidad de comprensión crítica y la libertad y riqueza expresivas.

Los alumnos deben conocer códigos (gestuales, cinésicos...), interpretaciones. Desinhibir a los alumnos/as para potenciar actitudes que favorezcan la comprensión y la expresión.

9. Individual. Cada uno con un papel de periódico, que deposita en el suelo. Nos desplazamos por todo el terreno,

de tal forma que cuando indique el profesor, cada uno de los alumnos debe ir a un papel que esté en el suelo y representar con el cuerpo estático algo que venga o escrito o dibujado en el periódico.

10. Por parejas. Cada una con un papel de periódico. Uno de la pareja hace una figura humana con el papel y lo mueve como quiera con total libertad y el compañero hace y expresa imitando a la figura humana.

Desarrollar el placer de leer y escribir mediante la oferta de actividades que favorezcan la expresión libre de sus propias vivencias y como medio de perfeccionamiento lingüístico y personal.

Se trata, en definitiva, de estimular el placer de leer, desarrollando actitudes y procedimientos que lleven al niño a expresarse.

11. Plantear un cross de orientación en el gimnasio por medio de preguntas, las cuales deben contestarlas consultando bibliografía, bien de cuentos o bien de acontecimientos históricos, en función de las pretensiones del profesorado y la edad de los alumnos/as.

Conocer los diferentes usos sociales de las lenguas, analizando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios.

Es importante plantear estrategias de debate, comentarios, análisis de elementos lingüísticos que imponen juicios de valor y prejuicios (clasistas, sexistas, racistas, etc.).

12. En la vuelta a la calma de determinadas clases de Educación Física y de acuerdo con el trabajo realizado con los profesores del Área de Lengua Castellana y Literatura se introducirán cuñas para plasmar el contenido transversal evitando o concienciando a los alumnos a su desarrollo integral respetando razas, colores e ideologías diferentes.

13. Por parejas mixtas, jugar al elástico y posteriormente hacerles conscientes de que no es un juego exclusivo de niñas.

Usar la lengua como instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión de la realidad y el desarrollo del pensamiento y la regulación de la propia actividad.



Foto 2. Los alumnos/as escriben una actividad física que les resulte interesante para que sus compañeros al leerla la realicen.

Es el objetivo que se relaciona con todas las áreas. El lenguaje es un instrumento muy valioso para la organización y el desarrollo de los distintos aprendizajes.

14. Parejas. Cada componente escribe una actividad física que le resulte interesante. El compañero, únicamente con su lectura, debe realizarla. El profesor evolucionará por los grupos ayudando a su elaboración. (Foto 2)

Por ello, y después del trabajo realizado, llegamos a la conclusión de que la Educación Física es un complemento rico que ayuda de forma considerable y motivante a llevar a buen término los objetivos que plantea el Decreto de Educación Primaria por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

Notas

- (1) J.G. VIDAL *et al.* (1992): El Proyecto Educativo de Centro. Eos. Madrid.
- (2) Citado por J.G. VIDAL *et al.* (1992).
- (3) J.B. ARAUJO y C.B. CHADWICK (1988). Tecnología educacional. Teorías de Instrucción. Paidós. Barcelona.
- (4) L.B. RESNICK y W.W. FORD (1990). Citado por Vidal, J.G. *et al.*
- (5) E.L. THORNDIKE (1913). Citado por ARAUJO y CHADWICK. (1988).
- (6) Citados por ARAUJO y CHADWICK (1988).
- (7) Citado por ARAUJO y CHADWICK (1988).
- (8) Citado por J.G. VIDAL *et al.* (1992).
- (9) JUNTA DE ANDALUCÍA (1992). Decreto de Educación Primaria. Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla.
- (10) M. CASTAÑER y O. CAMERINO (1991). La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Inde. Barcelona



- (11) J. ARACIL (1986). Máquinas, sistemas y modelos. Tecnos. Madrid.
- (12) J. DIAZ LUCENA (1994). El currículum de la Educación Física en la reforma educativa. Inde. Barcelona.
- (13) J. ESCAÑO y M. GIL DE LA SERNA (1994) en su segunda edición. Cómo se aprende y cómo se enseña. Ice. Horsori. Barcelona.

Bibliografía

ARACIL, J. (1986): *El Currículum de la Educación Física en la reforma educativa*. Madrid: Tecnos.

ARAUJO, J.B y CHADWICK, C.B. (1988): *Tecnología educacional. Teorías de Instrucción*. Barcelona: Paidós.

CASTAÑER, M y CAMERINO, O. (1991): *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Barcelona: Inde.

DIAZ LUCENA, J. (1994): *El currículum de la Educación Física en la reforma educativa*. Barcelona: Inde.

ESCAÑO y GIL DE LA SERNA, M. (1994): *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona: Ice. Horsori.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): *Decreto de Educación Primaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, 1992.

VIDAL, J.G. et al. (1992): *El Proyecto Educativo de Centro*. Madrid: Eos.



UN MÉTODO PARA INVOLUCRAR A LOS ALUMNOS EN SU ENTRENAMIENTO DE LA RESISTENCIA AERÓBICA

Miguel Vidal Barbier,

Licenciado en Educación Física.

Resumen

Para que los alumnos de BUP de nuestro centro pudieran entrenar ajustándose a un ritmo por debajo del umbral anaeróbico, aplicamos el test de Course Navette (test de ida y vuelta sobre la distancia de 20 m, siguiendo un ritmo marcado por una cinta magnetofónica. El nivel de VO_2 lo da el período último alcanzado), y establecimos una correspondencia entre el VO_2 máx. obtenido en dicho test (dado por las tablas) y la velocidad máx. de carrera al VO_2 máx. o velocidad máxima aeróbica (V.M.A.). Sabiendo la V.M.A. se puede decir el tiempo por vuelta al que debe correr para una intensidad establecida de entrenamiento. De este modo, el alumno-a puede entrenar a un ritmo adecuado a sus posibilidades.

Introducción

Este trabajo surgió como continuación de un estudio realizado en el curso 92-93 sobre la intensidad de carrera y la frecuencia cardíaca a la que entrenaban los alumnos de segundo y tercero de BUP en las clases de educación física (Vidal, M. (1996) *Intensidad de carrera y evolución de la FC durante el entrenamiento en el alumnado de 2º y 3º de BUP*, Revista Española de Educación Física y Deportes. 3, 1: 49-52). Una de las conclusiones que se dedujeron de aquel estudio fue que a los alumnos-as de BUP les resulta difícil controlar el ritmo de carrera, ya que entrenaban a un 92,9% del VO_2 máx., intensidad que está muy por encima del ritmo recomendado de carrera para desarrollar la resis-

Palabras clave:
entrenamiento, resistencia aeróbica,
Course Navette.

Abstract

So that those students of BUP in our centre can train adjusting themselves to a rhythm lower than the anaerobic threshold, we apply the test Course Navette (test of there and back over a 20-metre distance keeping to a rhythm marked by a magnetic tape. The level of VO_2 gives the last period reached). We establish a relation between the maximum VO_2 obtained in said test (given by the tables) and the maximum race velocity at VO_2 max. or maximum aerobic velocity (MAV). Knowing the MAV the return time that must be run to an intensity established in training, can be reduced. In this way the student can train at a rhythm in line with his/her possibilities.

tencia aeróbica (Astrand, P., Rodahl, K. (1986) *Fisiología del trabajo físico*. Buenos Aires, Panamericana., Drut, D., Hebard, D., Lacour, H. y Monneret, M., (1986). *Carreras*. Barcelona. Hispano Europea., Fox, E. (1986) *Fisiología del deporte*. Buenos Aires. Panamericana., Lamb, D.R. (1987) *Fisiología del ejercicio*. Madrid. Augusto Pila Teleña., Manno, R. (1991) *Fundamentos del entrenamiento deportivo*. Barcelona. Paidotribo., Zintl, F. (1991) *Entrenamiento de la resistencia*. Barcelona. Ediciones Martínez), como consecuencia de ello, no les resultaba nada placentera esta actividad. Para subsanar tal inconveniente, buscamos un

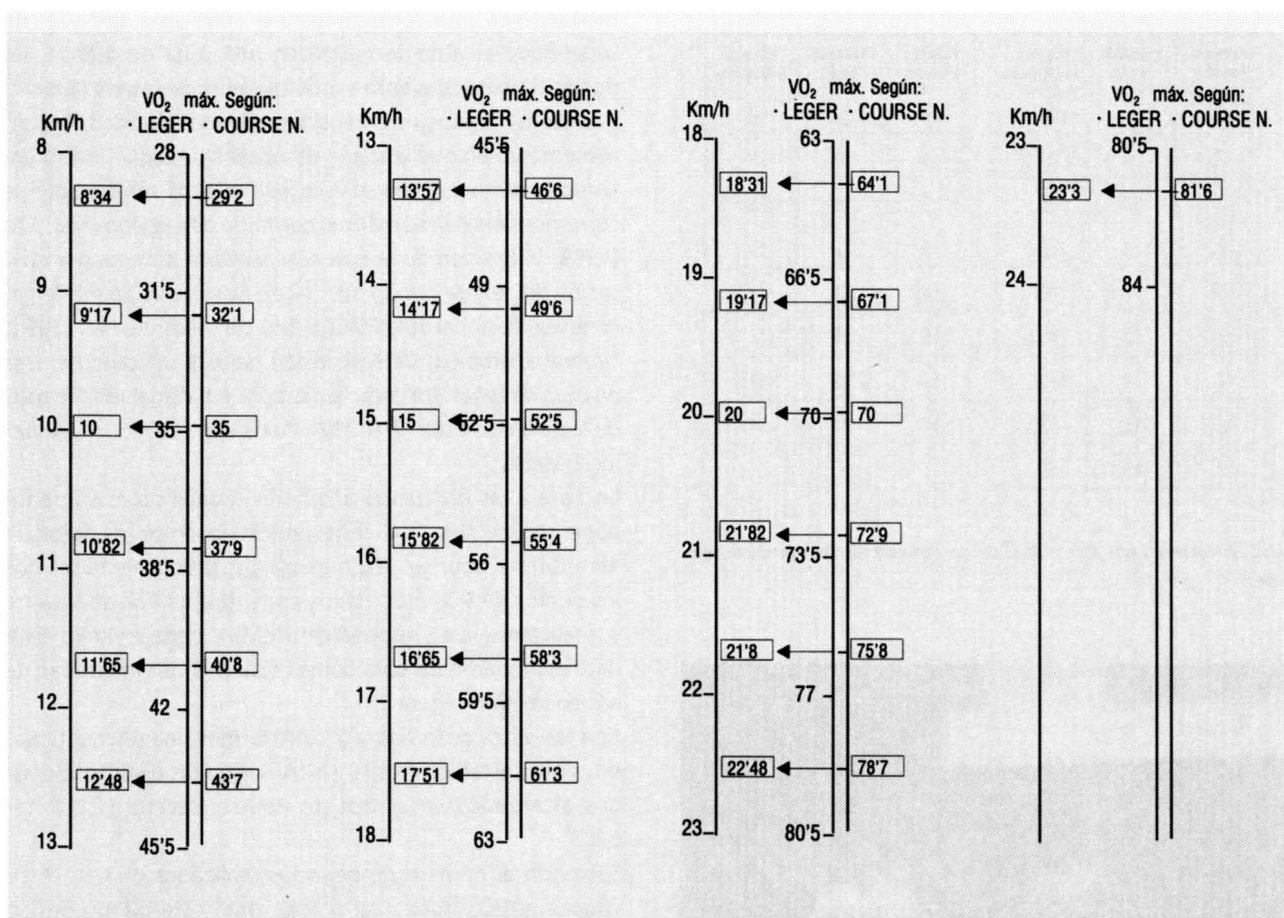


Figura 1.

sistema a través del cual, nuestros alumnos, pudieran adaptar su ritmo de carrera a sus posibilidades aeróbicas. Para ello realizamos el siguiente proceso:

Método

Utilizamos la equivalencia entre "paliers" o minutos resistidos en la prueba de Leger-Lambert (Course Navette) y el VO_2 máx. correspondiente (Barbany, J.R., Buendía, C., Funollet, F., Hernández, J.L., Olivera, J., Porta, J. (1988) *Programas y contenidos de la educación físico-deportiva en BUP y FP*. Barcelona, Paidotribo) (tabla 1). Elegimos este test porque es simple de realizar y además se puede testar a un gran número de personas simultáneamente.

PALIER O MINUTOS	VO_2 máx.
1	16,2
2	29,2
3	32,1
4	35
5	37,9
6	40,8
7	43,7
8	46,6
9	49,6
10	52,5

PALIER O MINUTOS	VO_2 máx.
11	55,4
12	58,3
13	61,3
14	64,1
15	67,1
16	70
17	72,9
18	75,8
19	78,7
20	81,6

Tabla 1. VO_2 correspondiente al palier alcanzado en el test de Course Navette.



Paliers o Periodos	Velocidad (km/h)	VO ₂ máx. (ml/kg/min)	Paliers o Periodos	Velocidad (km/h)	VO ₂ máx. (ml/kg/min)
1	8	28	10	17	59,5
2	9	31,5	11	18	63
3	10	35	12	19	66,5
4	11	38,5	13	20	70
5	12	42	14	21	73,5
6	13	45,5	15	22	77
7	14	49	16	23	80,5
8	15	52,5	17	24	84
9	16	56			

Tabla 2. Correspondencia entre palier, velocidad máxima alcanzada y VO₂ máx. Según test de Leger-Boucher



Establecimos una correspondencia entre este test y el de Leger-Boucher. Éste se realiza en una pista de 400 m, en donde el sujeto comienza a un ritmo lento de carrera (8 km/h) y cada dos minutos incrementa en un km su velocidad, llegando el momento en que el sujeto es incapaz de seguir incrementando su ritmo, esa será su *velocidad máxima aeróbica* que se corresponderá con su *máximo consumo de oxígeno* (Prat, J.A. (1989) *Valoración de la potencia aeróbica máxima por aplicación del test de campo de (Course Navette de 20 m)*. Tercer congreso nacional de la FMEDE, Murcia., Vicente, J.M. (1992) *Umbral aneróbico. Determinación de éste utilizando el test en pista de Leger-Boucher*. "En C.O.P.L.E.F. Andalucía Ciencias de la actividad física (219-232). Andalucía. C.O.P.L.E.F. Andalucía) (tabla 2).

En base a las dos tablas anteriores, establecimos sobre un papel milimetrado una correspondencia entre los datos de ambos tests. Sobre el VO₂ máx. del Leger-Boucher buscamos los puntos de VO₂ máx. dados por el test de Course Navette y localizamos la correspondiente V.M.A. dada en km/h. Este dato es fundamental para poder establecer una intensidad de entrenamiento (figura 1).

Con los datos de la figura 1 construimos una tercera tabla, en la que, establecimos la V.M.A. según los distintos períodos alcanzados en el test de Course Navette (C.N.) (tabla 3).

Sabiendo el número de períodos realizados en el C.N. se conoce el VO₂ máx. y la V.M.A., dato este último básico para establecer una intensidad de entrenamiento. A partir de esta tabla, se puede establecer el ritmo de carrera deseado.

Así, si el sujeto "X" ha realizado 5 períodos en el C.N., significa (según la tabla 3) que su V.M.A. es de 10,82 km/h. Si dicho sujeto desea entrenar al 70% de su máxima intensidad de carrera, será fácil deducir su velocidad de entrenamiento.

Si 10,82 ——— 100% de velocidad
X ——— 70%

La velocidad de entrenamiento al 70% para el sujeto "X" es de 7,57 km/h. Pero este dato aún no es suficiente para que el sujeto pueda controlar su ritmo de carrera. Conociendo la distancia del circuito sobre el que va a entrenar, se puede calcular el tiempo de paso (en nuestro caso el circuito sobre el que va a correr es de 313 m) estableciendo una proporción:

Si para recorrer 7.570 m tarda — 3.600 s
para recorrer 313 m tardará — X s

El tiempo por vuelta será de 2'29".



Para facilitar a los sujetos la obtención de estos datos, se puede construir una tabla en la que se les dé la velocidad y el tiempo por vuelta de entrenamiento según el número de periodos realizados en el C.N. En nuestro caso, realizamos esta tabla (tabla 4) tomando la distancia de nuestro circuito (313 m).

Con la tabla 4 se simplifica mucho el proceso de planificación de entrenamiento de la resistencia.

Resultados

Para comprobar la idoneidad del sistema, escogimos al azar a 19 alumnos de 2º y 3º de BUP que realizaron el test de Course Navette y a los dos días (para estar seguros de su recuperación, les pedimos que se abstuvieran en ese tiempo de realizar actividad deportiva alguna), conociendo el número de periodos que habían realizado, se autoprogramaron su ritmo de entrenamiento y según la tabla 4 les dio su tiempo de paso. Monitorizamos a cada uno de los sujetos con un Sport Tester, para obtener la FC a la que corrían. Los resultados de los 19 sujetos aparecen en la tabla 5. Únicamente hubo 3 casos (señalados con * en la tabla) que no se adaptaron al ritmo preestablecido, en los 16 casos restantes, los tiempos de paso fueron los preestablecidos y, por tanto, sí ajustaron casi perfectamente su ritmo de carrera al ritmo programado.

Procedimiento que seguimos en nuestro centro para entrenar la CC a un ritmo determinado e involucrar a los alumnos en su trabajo

1. Realizar el test de Course Navette.
2. Tras repartir en clase las hojas 1, 2 y 3 (Anexo 1) se explica cómo a partir del conocimiento de los periodos hechos en el Course Navette, nos podemos programar el ritmo de carrera. Como podemos observar, la hoja 1ª detalla el procedimiento a seguir para encontrar el tiempo por vuelta a emplear.
3. Los alumnos-as que consiguen resolver el problema planteado, se van programando su entrenamiento en la hoja 2ª, dándoles para ello la consigna:

Programaros el entrenamiento entre una intensidad del 60 al 85% y siempre yendo de menos a más.



Periodos según Test de Course N.	VO ₂ máx.	V.M.A. (km/h)	Periodos según Test de Course N.	VO ₂ máx.	V.M.A. (km/h)
2	29,2	8,34	12	58,3	16,65
3	32,1	9,17	13	61,3	17,51
4	35	10	14	64,1	18,31
5	37,9	10,82	15	67,1	19,17
6	40,8	11,65	16	70	20
7	43,7	12,48	17	72,9	20,82
8	46,6	13,37	18	75,8	21,8
9	49,6	14,17	19	78,7	22,48
10	52,5	15	20	81,6	23,3
11	55,4	15,82			

Tabla 3. Periodos, VO₂ máx. y V.A.M. correspondientes al test de Course Navette.

4. Hay algunos alumnos-as que no son capaces de realizar todos los pasos para rellenar la hoja 2ª. Para que todos ellos-as puedan realizar la tarea, una vez han estado un tiempo trabajando en ello, se les indica que en la hoja 3ª pueden encontrar los tiempos a emplear según los periodos realizados en el Course Navette y la intensidad elegida de entrenamiento.

Cada profesor-a puede realizar su propia tabla de tiempo de paso, realizando las operaciones oportunas (de acuerdo con la distancia que disponga en su centro), y de esta forma podrá aportar a sus alumnos unos datos que le facilitarán el poder entrenar a un ritmo adecuado y establecer una progresión, cosa que no les resulta nada fácil de realizar a



	Velocidad máxima	50%		60%		70%		80%		90%	
Periodo	km/h	km/h	Tiempo (1 vuelta)	km/h	Tiempo (1 vuelta)	km/h	Tiempo (1 vuelta)	km/h	Tiempo (1 vuelta)	km/h	Tiempo (1 vuelta)
2	8,34	4,17	4'30"	5	3'45"	5,83	3'13"	6,67	2'49"	7,5	2'30"
3	9,17	4,58	4'6"	5,5	3'25"	6,41	2'56"	7,33	2'34"	8,25	2'17"
4	10	5	3'45"	6	3'8"	7	2'41"	8	2'21"	9	2'5"
5	10,82	5,41	3'28"	6,49	2'54"	7,57	2'29"	8,65	2'10"	9,73	1'56"
6	11,65	5,82	3'13"	6,99	2'41"	8,15	2'18"	9,32	1'1"	10,48	1'47"
7	12,48	6,24	3'1"	7,48	2'30"	8,73	2'9"	9,98	1'53"	11,23	1'40"
8	13,37	6,68	2'49"	8,02	2'20"	9,35	2'	10,69	1'45"	12,03	1'34"
9	14,17	7,08	2'39"	8,5	2'13"	9,91	1'54"	11,33	1'39"	12,75	1'28"
10	15	7,5	2'30"	9	2'5"	10,05	1'47"	12	1'34"	13,5	1'23"
11	15,82	7,91	2'22"	9,49	1'59"	11,07	1'42"	12,65	1'29"	14,23	1'19"
12	16,65	8,32	2'15"	9,99	1'53"	11,65	1'37"	13,39	1'25"	14,98	1'15"
13	17,51	8,75	2'9"	10,5	1'47"	12,25	1'32"	14	1'20"	15,75	1'12"
14	18,31	9,15	2'3"	10,98	1'43"	12,81	1'28"	14,64	1'17"	16,47	1'8"
15	19,17	9,58	1'58"	11,5	1'38"	13,41	1'24"	15,33	1'13"	17,25	1'5"
16	20	10	1'53"	12	1'34"	14	1'20"	16	1'10"	18	1'3"
17	20,82	10,41	1'48"	12,49	1'30"	14,57	1'17"	16,65	1'8"	18,73	1'
18	21,8	10,9	1'43"	13,08	1'26"	15,26	1'14"	17,44	1'5"	19,62	57"
19	22,48	11,24	1'40"	13,48	1'24"	15,73	1'12"	17,98	1'3"	20,23	56"
20	23,3	11,65	1'37"	13,98	1'21"	16,31	1'9"	18,64	1'	20,9	54"


 Zona no entrenable. Velocidad demasiado lenta.

Tabla 4. Velocidad y tiempos de entrenamiento sobre un circuito de 313 m. según los periodos realizados en el Course Navette.

los alumnos de BUP según encontramos en el primer estudio que realizamos (Vidal, M. (1996) *Intensidad de carrera y evolución de la FC durante el entrenamiento en el alumnado de 2º y 3º de BUP* Revista Española de Educación Física y Deportes, 3, 1: 49-52).

Los resultados de la aplicación de este sistema de entrenamiento en nuestro instituto han sido muy positivos.

Con este nuevo sistema de entender el entrenamiento de la carrera continua estamos cambiando algunos aspectos básicos en la enseñanza:

- El alumno-a se hace partícipe de su propio proceso de enseñanza y, por lo tanto, se hace más responsable. El profesor-a pasa de ser el que manda y obliga a hacer tareas, a ser un colaborador del discente, que cuando el alumno-a corre, el profesor-a va diciéndole el tiempo por vuelta.
- La carrera pasa de ser algo que se puede hacer de cualquier forma, a adquirir un valor científico para los propios protagonistas.



Nombre	Periodos en el Course N.	Horas Entrenam.	Intensidad de entrenam. program.	Intensidad real a la que entrena	Media de F.C. desde 2'
I.S.M.	9	0	60	64,3	170
M.A.P.M.	9	0	60	61,8	181
P.A.G.	9	0	60	60	167,5
P.R.C.P.	8	0	60	61,3	182,7
L.J.R.N.	10	0	60	61,4	175,5
V.G.S.	7	0	60	60	160
Media F.C. al 60%					172,7
A.M.Q.A.	10	0	70	72,7	173,1
I.S.M.	9	0	70	73,2	185,8
M.M.E.	12	7	70	72,2	166,8
P.A.G.	9	0	70	71,8	180,6
P.R.C.P.	8	0	70	70	196,3
R.P.T.	9	3	70	71,8	185
V.G.S.	7	0	70	70	182,7
C.M.N.	8	0	70	73	183,2
J.L.C.P.	12	15	70	73	170
J.B.C.	7	0	60	68,1*	185,8
Media F.C. al 70%					180,9
J.M.R.	5	0	70	77,2*	178,7
J.M.B.F.	10	0	60	83,3**	199,3
L.J.R.N.	10	0	80	83,5	195,3
Media F.C. al 80%					191,1
Media total F.C.					179,9

Tabla 5. Intensidad de entrenamiento programado, intensidad real a la que se entrena y promedio de frecuencia cardiaca a la que corren.

Bibliografía

- ASTRAND, P., RODAHL, K. (1986) *Fisiología del trabajo físico*. Buenos Aires, Panamericana.
- BARBANY, J.R., BUENDÍA, C., FUNOLLET, F., HERNÁNDEZ, J.L., OLIVERA, J., PORTA, J. (1988) *Programas y contenidos de la educación físico-deportiva en BUP y FP*. Barcelona, Paidotribo.
- DRUT, D., HEBARD, D., LACOUR, H. y MONNERET, M., (1986). *Carre-ras*. Barcelona. Hispano Europea.
- FOX, E. (1986) *Fisiología del deporte*. Buenos Aires. Panameri-cana.
- LAMB, D.R. (1987) *Fisiología del ejercicio*. Madrid. Augusto Pila Teleña.
- MANNO, R. (1991) *Fundamentos del entrenamiento deportivo*. Barcelona. Paidotribo.
- PRAT, J.A. (1989) *Valoración de la potencia aeróbica máxima por aplicación del test de campo de (Course Navette de 20 m)*. Tercer congreso nacional de la FMEDE, Murcia.
- VICENTE, J.M. (1992) *Umbral aneróbico. Determinación de éste utilizando el test en pista de Leger-Boucher*. En C.O.P.L.E.F. Andalucía *Ciencias de la actividad física* (219-232). Anda-lucía. C.O.P.L.E.F. Andalucía.
- VIDAL, M. (1996) *Intensidad de carrera y evolución de la FC durante el entrenamiento en el alumnado de 2º y 3º de B.U.P*. Revista Española de Educación Física y Deportes, 3, 1: 49-52.
- ZINTL, F. (1991) *Entrenamiento de la resistencia*. Barcelona. Edicio-nes Martínez.

**ANEXO 1****HOJA I. Autoprogramación de la resistencia aeróbica**

Vamos a explicarte cómo debes hacer para realizar tu programación de entrenamiento de la **Resistencia Aeróbica**.

1. Lo primero que debes conocer es el VO_2 máx. y la velocidad máxima a la que podrías correr con VO_2 máx. Estos datos los podrás saber mirando la segunda y tercera columnas respectivamente (de la tabla debajo expuesta), así, si por ejemplo hiciste 5 periodos en la prueba de Course Navette, quiere decir que posees un VO_2 máx. de 37,9 ml/kg/min y que tu velocidad para ese consumo de O_2 es de 10,82 km/h.
2. Conocido el dato de tu velocidad máxima aeróbica (que te proporcionamos en la tabla, columna 3.^a), debes establecer tu intensidad de entrenamiento, sabiendo que ésta debe estar entre el 50 y el 90% de tu velocidad máxima aeróbica. En la cuarta columna te hemos hallado la velocidad (en km/h) a la que se debe entrenar si la intensidad elegida fuese el 70%. El proceso seguido es muy fácil, pues se trata de hacer una regla de tres, es decir:

$$\begin{array}{lcl} \text{Si } 10,82 \text{ km} & \text{—} & \text{Es el 100\% de mi velocidad} \\ \text{será } X & \text{—} & \text{El 70 \%} \end{array} \quad X = 10,82 \times 70 / 100 = 7,57 \text{ km}$$

Debes seguir el mismo proceso para calcular las velocidades a los diferentes % de entrenamiento que te propongas.

3. Ahora tienes que determinar cuánto *tiempo* tardaremos en dar *una vuelta* al Instituto, para así poder controlar mejor tu ritmo de carrera. Para ello, aplicarás otra simple regla de tres. Siguiendo nuestro ejemplo:

Si la velocidad de entrenamiento, según has calculado es de 7,57 km/h, \Rightarrow

$$\begin{array}{lcl} 7.570 \text{ m} & \text{—} & \text{en } 3.600 \text{ s (1 hora)} \\ 313 \text{ m que tiene el circuito} & \text{—} & \text{en } X \end{array}$$

$$X = \frac{313 \times 3.600}{7.570} = 148,8 \text{ s} \Rightarrow \text{pasarlos a min} \Rightarrow \begin{array}{r} 148 \\ 28 \end{array} \frac{60}{2}$$

así pues, sabes que cada vuelta debes tardar **2' 28"**

4. Por último, sólo te queda determinar el número de vueltas que has de dar al circuito de 313 metros, para hacer 7 min. de carrera continua (que es el tiempo que te marcan de carrera continua para los dos primeros días). Lo mismo harás en los diferentes tiempos que se te marcan. Para saber el n.º de vueltas \Rightarrow si para dar una vuelta al 70% tardo 2'28", esto son 148". Para cubrir los 7 min. que son 420" tendré que dar:

$$420 \quad \frac{148}{124} \quad 2 \Rightarrow \text{Es decir darás 2 vueltas y te faltarán } 24" \text{ (ya que en una vuelta tardas } 148") \text{ para completar la tercera, por lo tanto se redondea y harás 3 vueltas (ya que los } 7' \text{ son una indicación y no un tiempo exacto).}$$

Siguiendo el mismo proceso explicado debes rellenar los 16 días restantes.

TABLA

Periodo	VO_2 máx.	Veloc. máx. (km/h)	Veloc. al 70% (km/h)
2	29,2	8,34	5,83
3	32,1	9,17	6,41
4	35	10	7
5	37,9	10,82	7,57
6	40,8	11,65	8,15
7	43,7	12,48	8,73
8	46,6	13,37	9,35
9	49,6	14,17	9,91

Periodo	VO_2 máx. (km/h)	Veloc. máx. (km/h)	Veloc. al 70% (km/h)
10	52,5	15	10,05
11	55,4	15,82	11,07
12	58,3	16,65	11,65
13	61,3	17,51	12,25
14	64,1	18,31	12,81
15	67,1	19,17	13,3
16	70	20	14

**HOJA 2. Autoprogramación de la resistencia aeróbica**

NOMBRE _____

CURSO _____

Una vez entendido el proceso de la planificación de la carrera, pasamos a planificar nuestro propio entrenamiento (sabemos que el circuito donde vamos a correr mide = 313 m). Para ello he de determinar:

- Tiempo que emplearé en dar una vuelta
- Número de vueltas

Programaréis el entrenamiento entre una intensidad del 60 al 85% y siempre yendo de menos a más.

PROGRAMACIÓN DEL ENTRENAMIENTO

DÍAS	FECHAS	TIEMPO ENTRENO	% INTENSIDAD	TIEMPO/VUELTA	N.º VUELTAS	METROS TOTALES
1		7'				
2		7'				
3		8'				
4		8'				
5		8'				
6		9'				
7		9'				
8		9'				
9		10'				
10		10'				
11		10'				
12		11'				
13		11'				
14		12'				
15		12'				
16		12'				
17		12'				

HOJA 3. Tabla de velocidad y tiempos de entrenamiento según los periodos realizados en el Course Navette

Periodo	Velocidad máxima	50%		60%		70%		80%		90%	
	km/h	km/h	Tiempo (1 vuelta)	km/h	Tiempo (1 vuelta)	km/h	Tiempo (1 vuelta)	km/h	Tiempo (1 vuelta)	km/h	Tiempo (1 vuelta)
2	8,34	4,17	4'30"	5	3'45"	5,83	3'13"	6,67	2'49"	7,5	2'30"
3	9,17	4,58	4'6"	5,5	3'25"	6,41	2'56"	7,33	2'34"	8,25	2'17"
4	10	5	3'45"	6	3'8"	7	2'41"	8	2'21"	9	2'5"
5	10,82	5,41	3'28"	6,49	2'54"	7,57	2'29"	8,65	2'10"	9,73	1'56"
6	11,65	5,82	3'13"	6,99	2'41"	8,15	2'18"	9,32	1'1"	10,48	1'47"
7	12,48	6,24	3'1"	7,48	2'30"	8,73	2'9"	9,98	1'53"	11,23	1'40"
8	13,37	6,68	2'49"	8,02	2'20"	9,35	2'	10,69	1'45"	12,03	1'34"
9	14,17	7,08	2'39"	8,5	2'13"	9,91	1'54"	11,33	1'39"	12,75	1'28"
10	15	7,5	2'30"	9	2'5"	10,05	1'47"	12	1'34"	13,5	1'23"
11	15,82	7,91	2'22"	9,49	1'59"	11,07	1'42"	12,65	1'29"	14,23	1'19"
12	16,65	8,32	2'15"	9,99	1'53"	11,65	1'37"	13,39	1'25"	14,98	1'15"
13	17,51	8,75	2'9"	10,5	1'47"	12,25	1'32"	14	1'20"	15,75	1'12"
14	18,31	9,15	2'3"	10,98	1'43"	12,81	1'28"	14,64	1'17"	16,47	1'8"
15	19,17	9,58	1'58"	11,5	1'38"	13,41	1'24"	15,33	1'13"	17,25	1'5"
16	20	10	1'53"	12	1'34"	14	1'20"	16	1'10"	18	1'3"
17	20,82	10,41	1'48"	12,49	1'30"	14,57	1'17"	16,65	1'8"	18,73	1'
18	21,8	10,9	1'43"	13,08	1'26"	15,26	1'14"	17,44	1'5"	19,62	57"
19	22,48	11,24	1'40"	13,48	1'24"	15,73	1'12"	17,98	1'3"	20,23	56"
20	23,3	11,65	1'37"	13,98	1'21"	16,31	1'9"	18,64	1'	20,9	54"

 Zona no entrenable. Velocidad demasiado lenta.



PERCEPCIÓN DE ESFUERZO (RPE) EN UNA CARRERA INTERVÁLICA (*)

**Felipe Calvo Martínez,
Assumpta Enseñat Solé,
José Manuel Gorjón Sanz,
José Ramón Callén Rodríguez,
Xavier Sanuy Bescós,**

Laboratorio de Valoración Funcional.
INEFC-Lleida.

Resumen

Este trabajo pretende comparar la sensación subjetiva de esfuerzo expresada en la primera serie de una sesión de entrenamiento interválico de carga global media (8 series de 5 minutos de duración) con la expresada al final de la última serie.

Se contó con la participación de 14 sujetos sanos (estudiantes del INEFC de Lleida); edad: $22,6 \pm 1,4$ años; peso: $69,3 \pm 7,7$ kg; talla: $174,8 \pm 5,2$ cm; porcentaje de grasa: $11,7 \pm 2,7\%$, que realizaron una sesión de entrenamiento en pista de hierba (8 series de 5 minutos de duración a intensidad 105% de su umbral láctico). Al final de cada una de las series se les pidió que expresaran la sensación subjetiva de esfuerzo para los valores local, central y total de acuerdo a una escala de 6 a 20.

Se encontraron diferencias significativas entre la sensación de esfuerzo obtenida en la primera serie y la obtenida en la última serie para los tres valores interrogados ($p < 0,005$).

Se concluye que es diferente y más elevada la sensación subjetiva de esfuerzo que expresa una persona al final de la última serie respecto a la expresada después de la primera serie para una carga de trabajo de intensidad media.

Introducción

La escala de percepción subjetiva de esfuerzo (rating perceived exertion, RPE) es un sistema de medida subjetivo, barato y cómodo, que desde su introducción en la fisiología del ejercicio en la década de los años 50 ha ido ampliando su credibilidad. En la actualidad son muchos los trabajos que

Palabras clave:

RPE, carrera interválica,
umbral láctico.

Abstract

This work tries to compare the subjective sensation of force shown in the first series in a session of interval training of medium global load (8 series of 5 minutes) with the force shown at the end of the last series.

We relied on the participation of 14 subjects (INEFC students from Lleida): age 22.6 ± 1.4 years; weight 69.3 ± 7.7 kg; height 174.8 ± 5.2 cm; percent of fat $11.7 \pm 2.7\%$, who undertook a training session on a grass track (8 series of 5 minutes at an intensity 105% lactic threshold. At the end of each of the series we asked each to express the subjective sensation of force for the local central and total values on a scale from 6 to 20.

We found significant differences between the sensation of force obtained in the first series and that obtained in the last series for the three values asked for ($p < 0.05$). We conclude that the subjective sensation of force is different and higher in a person at the end of the last series with respect to that shown after the first series for a work load of medium intensity.

(*) Artículo realizado por el Laboratorio de Valoración Funcional del INEFC de Lleida gracias a la colaboración de Pharmaton® (Laboratorios FHER)



utilizan dichas escalas como sistema de control de la carga durante una sesión de entrenamiento, si bien, la mayor parte de estos estudios se han realizado en pacientes cardiológicos y en ejercicios de "fitness".

La mayoría de los estudios en los que se ha empleado el RPE son ejercicios realizados en bicicleta ergométrica o carreras continuas llevadas a cabo en un tapiz rodante, ejercicios que en ambos casos se practican en el laboratorio.

Por otro lado, es conocida la importancia que ha adquirido el trabajo interválico en el entrenamiento de deportistas, entrenamientos que en la mayoría de los casos se han controlado merced a la frecuencia cardíaca.

Teniendo en cuenta la falta de investigaciones que han estudiado el comportamiento del RPE en pruebas de campo y en concreto en las carreras interválicas, nuestro interés se centró en el estudio del comportamiento del RPE en las distintas series de una sesión interválica de entrenamiento realizada en pista al aire libre.

Objetivo

Por este motivo, nos planteamos comparar la percepción subjetiva de esfuerzo que cada sujeto emitía, tanto para los valores *local*, *central* y *total*, al final de la serie 1 con la emitida en series sucesivas (hasta la 8ª y última serie) de una carrera interválica (8 series de 5 minutos de duración realizada a 105% de la intensidad umbral anaeróbico, con recuperaciones pasivas entre cada serie de 2 minutos de duración) en pista de hierba.

Material y métodos

Sujetos

Se contó con la participación voluntaria de 14 sujetos sanos y jóvenes (estudiantes de ciencias de la actividad física y el deporte del centro INEFC de Lleida) cuyas características antropométricas aparecen detalladas en la tabla 1.

Protocolo

Todos y cada uno de los voluntarios realizaron una prueba máxima escalonada discontinua en tapiz rodante (Powerjog) con una pendiente fija del 3% e incrementos de velocidad de 1 km·h⁻¹ cada 3 minutos. La velocidad inicial varió entre los 8 y 10 km·h⁻¹, dependiendo del nivel de la condición física de

cada sujeto. La prueba se dio por terminada cuando se alcanzaron los criterios de maximalidad de Jones (1985).

Durante la prueba de esfuerzo en laboratorio se realizó un análisis respiración a respiración de los gases espirados, así como de la ventilación de cada sujeto con el fin de determinar el consumo máximo de oxígeno (VO₂máx.) utilizando un analizador de gases respiración a respiración (CPX, Medical Graphics Corporation) (Wasserman, 1986). En los últimos 30 segundos de cada escalón se extraía una muestra de 10 µl de sangre capilar (de lóbulo de oreja) para determinar la concentración de lactato por fotometría (Dr. Lange). Una vez graficada la curva de evolución del lactato en función de la intensidad del ejercicio se determinó el umbral láctico (UL) de acuerdo al método de inspección visual (Weltman, 1990). Durante toda la prueba de esfuerzo se monitorizó la frecuencia cardíaca cada 15 segundos según un sistema telemétrico (Polar Sport Tester).

Una vez determinada la velocidad de carrera a intensidad umbral de cada sujeto, se extrapoló la velocidad a intensidad 105% del umbral láctico y de esta forma se invitó a cada sujeto a realizar una semana más tarde 8 series de 5 minutos de duración (con descansos pasivos de 2 minutos) a intensidad del 105% de su UL en pista de hierba de 372 metros de longitud.

Durante esta sesión de entrenamiento se controló la frecuencia cardíaca mediante sistema telemétrico así como la velocidad de carrera.

Al final de cada serie de trabajo se invitó a cada sujeto a indicar la sensación percibida de esfuerzo para los valores local, central y total de acuerdo a la escala de Borg de 6 a 20 (Borg, 1970).

Análisis estadístico

Se aplicaron métodos de estadística descriptiva (expresándose los datos como media y desviación estándar) y analítica.

n=14	MEDIA	D.E.
Edad (años)	22,6	1,4
Peso (kg)	69,3	7,7
Talla (cm)	174,8	5,2
Grasa (%)	11,7	2,7

Tabla 1. Características de los sujetos.



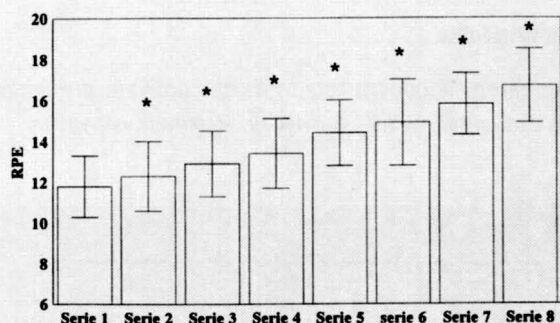
n=14	MEDIA	D.E.
VO ₂ máx. (ml/kg/min)	59,0	6,7
F.C. máx. (lpm)	198	5
Veloc. máx. (km/h)	16,5	1,4
Veloc. umbral (km/h)	13,3	2,0
F.C. umbral (km/h)	179	7

Tabla 2. Resultados de la prueba de laboratorio.

n=14	LOCAL	CENTRAL	TOTAL
Serie 1*	11,8±1,5	12,8±1,7	12,4±1,5
Serie 2	12,3±1,7	12,9±2,0	12,6±1,9
Serie 3	12,9±1,6	13,8±1,8	13,3±1,7
Serie 4	13,4±1,7	14,4±1,8	14,1±1,6
Serie 5	14,4±1,6	14,6±1,5	14,8±1,6
Serie 6	14,9±2,1	15,0±1,6	15,1±1,5
Serie 7	15,8±1,5	15,6±1,6	15,7±1,6
Serie 8	16,7±1,8	16,4±1,7	16,4±1,6

* n = 13.

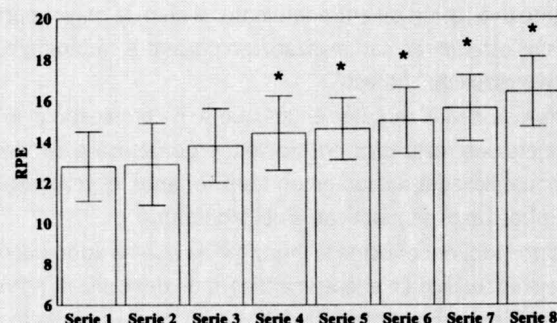
Tabla 3. Sensación subjetiva de esfuerzo en las distintas series.



* p < 0,05 (respecto a serie 1).

Figura 1. Comparación del RPE local.

Se comparó la sensación subjetiva de esfuerzo para cada valor (local, central y total) expresado en la serie 1 con el resto de las series, empleando el test t de Student para datos pareados, estableciéndose un nivel de significación de $p < 0,05$.



* p < 0,05 (respecto a serie 1).

Figura 2. Comparación del RPE central.

Resultados

En la tabla 2 se expresan los valores máximos obtenidos en la prueba de laboratorio, así como la velocidad y frecuencia cardíaca obtenidas a intensidad umbral.

La velocidad estimada a intensidad 105% del umbral fue de $13,9 \pm 2,1 \text{ km} \cdot \text{h}^{-1}$ y la frecuencia cardíaca para la misma intensidad fue de $183 \pm 34 \text{ lpm}$.

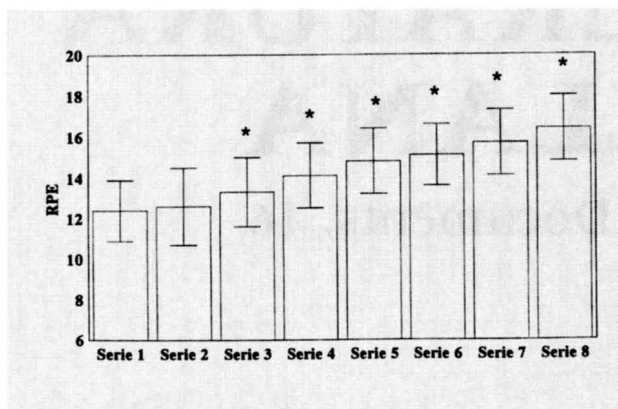
En la tabla 3 se expresa la sensación subjetiva de esfuerzo para los valores local, central y total en las 8 series.

Al comparar la sensación subjetiva de esfuerzo de la primera serie con el resto de series, no se encontraron diferencias significativas entre la serie 1 y 2, ni entre la serie 1 y 3 para el valor central. Para el valor local, no se encontraron diferencias entre la serie 1 y 2, mientras que para el valor local la sensación expresada en la serie 1 fue diferente de la sensación expresada en el resto de las series (figuras 1, 2 y 3).

La sensación subjetiva de esfuerzo obtenida en la serie 8 fue un 142,2%, 130% y 132,9% respecto a la obtenida en la serie 1, para los valores local, central y total respectivamente (figura 4).

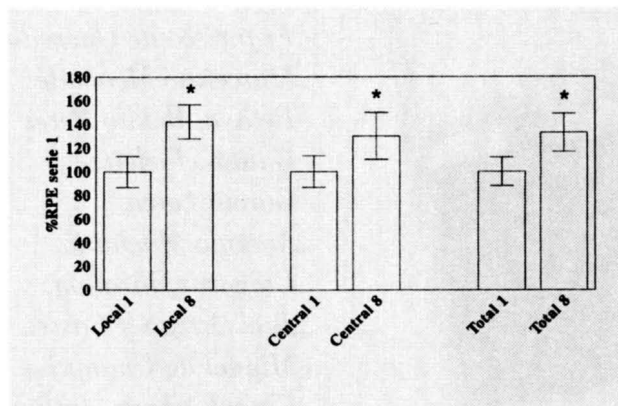
Discusión y conclusiones

Aunque en un trabajo anterior realizado en este mismo centro (Gorjón, 1997) pudimos comprobar que no había diferencias entre la sensación subjetivas de esfuerzo expresada al final de la 4ª y última serie de una sesión de entrenamiento interválica realizada a 105% de la intensidad umbral anaeróbico, correspondiente a una sesión de carga global baja (< 8.000 latidos) (Korcek, 1980), al aumentar la carga global de la sesión (aumentando el número de series y por ende el tiempo de la misma), pudimos comprobar como había diferencias entre la



* $p < 0,05$ (respecto a serie 1).

Figura 3. Comparación del RPE total.



* $p < 0,001$.

Figura 4. Comparación de RPE de serie 1 vs serie 8 (expresadas en porcentaje).

primera serie y la 8ª serie a pesar de mantener constante la frecuencia cardíaca.

Este resultado nos hace pensar que a la hora de diseñar cargas de trabajo interválicas y cuando queramos emplear la sensación subjetiva de esfuerzo como método de control, debemos ser precavidos y tener en cuenta que la sensación subjetiva de esfuerzo aumenta progresivamente a lo largo de las series y que por tanto si el deportista corre todas las series al mismo valor de RPE, podrá estar realizando una intensidad menor en las últimas series.

Bibliografía

- BORG, G. (1970). *Perceived exertion as an indicator of somatic stress*. Scand. J. Rehab. Med. 2-3: 92-98.
- GORJÓN, J.M., CALVO, F., ENSEÑAT, A. (1997). *Aplicación del RPE en pruebas de campo*. IV Jornadas internacionales de fisiología del ejercicio. Tema monográfico: Umbral anaeróbico. Comunicación libre. Madrid.
- JONES, N.L., MCCARTNEY, N., GRAHAM, T. et al. (1985). *Muscle performance and metabolism in maximal isokinetic cycling at slow and fast speeds*. J. Appl. Physiol. 59: 132-136.
- KORCEK, F. (1980). *Nuevos conceptos en el entrenamiento del futbolista*. El entrenador español del fútbol. 4: 45-52.
- WASSERMAN, K. (1986). *Principles of exercise testing and interpretation*. Philadelphia: Lea and Febiger.
- WELTMAN, A., SNEAD, D., STEIN, P. et al. (1990). *Reliability and validity of a continuous incremental treadmill protocol for the determination of lactate threshold, fixed blood lactate concentrations, and $VO_{2\text{máx}}$* . Int. J. Sports Med. 11: 26-32.



EDUCACIÓN FÍSICA ESPECIAL: ACTITUD Y FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN PRIMARIA

Fco. Javier Hernández Vázquez,

*Profesor Titular de Didáctica
y Fundamentos de la Educación Física Especial.*

Víctor Hospital i Tort,

Profesor Agregado de Enseñanza Secundaria.

Carlos López Pérez,

Profesor Agregado de Enseñanza Secundaria.

Palabras clave:

educación física, etapa primaria,
necesidades educativas especiales,
actitud y desarrollo profesional.

Resumen

Este artículo analiza la situación actual del profesorado de Educación Física de Primaria, ciudad de Barcelona, ante la atención a la diversidad. La investigación se centra en el análisis de la actitud y el desarrollo profesional como elementos vitales e interrelacionados entre sí para el éxito de la atención a la diversidad. Es un estudio socioeducativo sobre la situación (actitud y formación) del profesorado con respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales. La recopilación de los datos se realiza a partir de la administración de un cuestionario entre una muestra de profesorado de Educación Física. Los autores constatan en el estudio la positiva y generalizada respuesta del profesorado de Educación Física hacia la integración, las limitaciones pedagógicas del profesorado, las dificultades del profesorado en realizar adecuaciones curriculares individuales, la formación para atender a la diversidad parece como inadecuada y que debería centrarse en aspectos más metodológicos, y en el conocimiento de las diversas necesidades educativas especiales.

Introducción

El modelo político de integración adoptado en nuestro país enfatiza los recursos externos e ignora la formación del profesorado ordinario en el ámbito de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Esto da lugar, en la práctica, a que la formación del profesorado sea el aspecto

Abstract

This article analyses the present day situation of Primary School Physical Education teachers in Barcelona, in the face of diversity. The work is based on the analysis of attitude and professional development as vital, inter-related elements for the success of attention to diversity. It is a socioeducative study about the situation (attitude and formation) of the teachers with respect to the students with special educative needs. The summary of the data was realised beginning with a questionnaire amongst a sample of P.E. teachers. The authors confirm in the work the positive and generalised reply of the P.E. teachers towards integration, the pedagogical limitations of the teachers, their difficulties in bringing about adequate individual curriculum, the formation in the face of diversity appears inadequate and should be centred on more methodological aspects, and in the knowledge of the various special educative needs.

más descuidado. Este estudio pretende orientar, enriquecer y ayudar con más elementos el desarrollo de la formación continuada del profesorado en Educación Física ante la atención a la diversidad. Para ello planteamos la situación real del profesorado de Educación Física —45 centros de Barcelona capital— respecto a la actitud y desarrollo profesional en un contexto como la ciudad de Barcelona. Todo ello con la finalidad de contribuir a mejorar en la medida de lo posible



los aspectos generales de la formación en la Educación Especial y de forma particular en la formación de la Educación Física Especial en el profesorado de los centros ordinarios.

Este estudio es relevante en la medida que muestra una situación del profesorado compleja con la cual tiene que convivir día a día y a la que debe dar respuesta para optimizar su competencia con el alumnado con necesidades educativas especiales. Este trabajo pretende apuntar criterios de análisis en la mejora de la formación y de la actitud del profesorado de Educación Física para atender a la atención a la diversidad. Es por ello que presentamos un estudio socioeducativo sobre la situación del profesorado de Educación Física con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales.

Por último, es necesario resaltar que uno de los objetivos de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) es la evolución de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, modificando radicalmente los planteamientos de los centros educativos segregados y convirtiendo éstos en centros de recursos. Es por todo ello que la formación del profesorado en los centros educativos ordinarios debe conllevar una formación adicional y permanente para atender a la diversidad. Este estudio destaca una serie de respuestas dadas por los profesores para elaborar programas de formación complementaria y continua.

Diseño de la investigación

Los conceptos claves que se derivan de las hipótesis presentadas para su operacionalización son: a) actitud positiva respecto a la diversidad; b) reconocimiento de las limitaciones pedagógicas; c) imputación de éstas a la Administración; d) acusación de falta de sensibilidad respecto a la diversidad a la Administración; e) falta de medios materiales; f) formación deficiente; g) falta de demanda de Formación Permanente; h) sensación de desbordamiento ante las exigencias que implica la atención a la diversidad; e i) desgana ante el esfuerzo adicional. Cada uno de ellos puede ser reformulado como hipótesis operativas, a las que dar respuesta con la investigación empírica. Así pues, los indicadores medibles con los que afirmar o rechazar dichas hipótesis son los porcentajes de respuestas positivas o negativas recogidas en la muestra a cada una de las preguntas del cuestionario (ver Anexo 1). En la medida de lo posible se ha buscado siempre formular más de una pregunta para dar respuesta a una hipótesis, las cuales se han intentado formular o bien una vez en positivo y otra en negativo, o bien una vez en preguntas abiertas y otra en cerradas con el fin de minimizar la subjetividad inducida por la formulación o la situación en el cuestionario de las preguntas, o por lo menos detectarla en el momento en que las respuestas sean contradictorias.

Esta nueva formulación se podría glosar como sigue:

- a. La actitud de los profesores de Educación Física respecto a la atención a la diversidad será mayoritariamente positiva.
- b. Los profesores de Educación Física reconocerán en su mayoría sus limitaciones pedagógicas para hacer frente a la atención a la diversidad.
- c. Las limitaciones para hacer frente a la atención a la diversidad se imputarán mayoritariamente a la Administración.
- d. La mayoría de profesores de Educación Física imputan una falta de sensibilidad a la Administración respecto a la atención a la diversidad.
- e. Las limitaciones para hacer frente a la atención a la diversidad son imputadas mayoritariamente a la falta de medios materiales.
- f. La formación para hacer frente a la atención a la diversidad será considerada por la mayoría del colectivo como deficiente.
- g. Las deficiencias en la Formación Permanente respecto a la atención a la diversidad en Educación Física son debidas a la falta de demanda por parte del colectivo de profesores.
- h. Se detecta una sensación de desbordamiento por las exigencias que implicaría la atención a la diversidad en la mayoría de profesores de Educación Física.
- i. Se detecta desgana en el colectivo de profesores de Educación Física a realizar esfuerzos adicionales para atender la diversidad en el aula.

Como puede verse por el tipo de hipótesis que se plantean, su estudio pasaría por una recogida de información de tipo cualitativo (entrevistas en profundidad). Sin embargo, hay diferentes motivos por los que se ha optado por la investigación cuantitativa. No solamente el aspecto presupuestario, que sin duda es primordial, nos ha llevado a esta decisión. El hecho de que ya existieran estudios previos en este ámbito en otros contextos, hacían quizás menos aconsejable un abordaje teórico del tema. La elaboración de una teoría globalizadora y universalizable requiere previamente investigaciones de base que plasmen los pormenores de la realidad que pretende ser conceptualizada. La especificidad de la realidad educativa de Barcelona hace aconsejable la captación de información en base a un espectro lo más amplio posible que recoja las distintas morfologías que en ésta se dan. Por ello se ha optado por la elaboración de una encuesta para lo cual se han retomado propuestas ya existentes a las que se ha añadido las cuestiones que permitían dar respuesta a las hipótesis anteriormente planteadas. Estas propuestas son, en primer lugar, la adaptación del cuestiona-

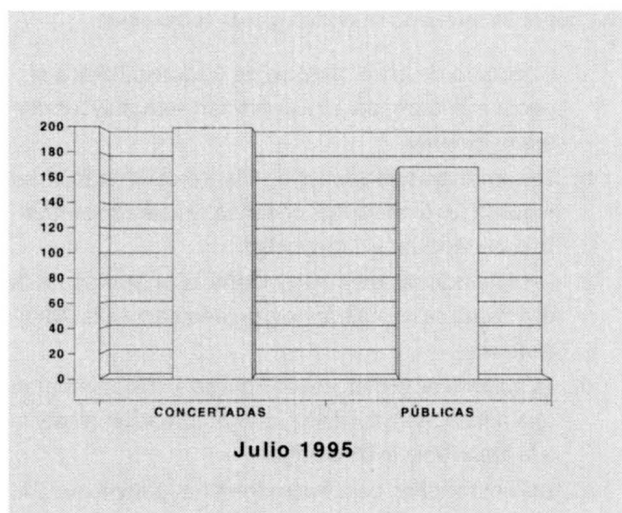


Figura 1. Escuelas públicas de Barcelona ciudad.

rio ya existente (Barroso, 1991) realizada por Hernández (1995) para el curso de postgrado "Actividades Físicas Adaptadas (AFA)", en segundo lugar, los aspectos propuestos por otros estudios sobre el tema como la experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales (Rizzo y Vispoel, 1992), sexo y edad (Marston y Leslie, 1983; Rizzo y Vispoel, 1991) o la experiencia educativa en general (Solomon y Lee, 1991), como se recoge en Hernández (1995), y finalmente, las propuestas de formulación hechas por Verdugo (1994).

El cuestionario se ha compuesto pues como sigue (ver anexo):

- Las preguntas 11 y 15 dan respuesta directa a la hipótesis a, mientras que de la 6 y 31 se pueden deducir criterios más subjetivos con los que afirmar o rechazarla.
- Las preguntas 8, 9, 23 y 25 dan respuesta directa a b, mientras que de las 4, 7, 10 y 13 se pueden deducir criterios más subjetivos con los que afirmar o rechazarla.
- La pregunta 12 da respuesta directa a c, mientras que de la 3 se pueden deducir criterios más subjetivos con los que afirmar o rechazarla.
- Las preguntas 21 y 22 dan respuesta directa para poder afirmar o rechazar la hipótesis d.
- La pregunta 24 da respuesta directa para poder afirmar o rechazar la hipótesis e.
- Las preguntas 5, 14, 18, 19 y 20 dan respuesta directa a f, mientras que de la 16 y 17 se pueden deducir criterios más subjetivos con los que afirmar o rechazarla.
- Las preguntas 1 y 2 dan respuesta directa para poder afirmar o rechazar la hipótesis g.

- Las preguntas 26 y 27 dan respuesta directa para poder afirmar o rechazar la hipótesis h.
- Las preguntas 28, 29 y 30 dan respuesta directa para poder afirmar o rechazar la hipótesis i.

Elección de la muestra

La población sobre la cual se centra esta investigación son los centros públicos de Primaria de la ciudad de Barcelona. Estas escuelas se dividen en dos bloques claramente diferenciados: escuelas pertenecientes a la Administración que denominaremos públicas (Generalitat de Catalunya y Ayuntamiento de Barcelona) y escuelas concertadas, donde evidentemente no se incluyen los centros privados. Los datos de estas escuelas han sido extraídos de la "Guía de Centres Docents de Barcelona" (Julio 1995), editada por el Instituto Municipal de Educación de Barcelona, por ser la guía de más reciente publicación. A partir de esta guía existen en Barcelona ciudad un total de 367 escuelas públicas y concertadas de primaria. Estas se dividen en (ver tabla 1):

Centros concertados:	199 (54,2%)*
Centros públicos:	168 (45,7%)*
(ver figura 1)	

* Estos datos serán de gran importancia en la fase de diseño de la muestra.

Tabla 1.

Para conseguir los datos sobre las escuelas públicas y concertadas de Barcelona que están realizando integración hemos contado con la colaboración del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya el cual nos ha facilitado los centros que están realizando integración (desde el curso 1991-92 hasta el curso 1995-96), así como las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos integrados y su edad.

En relación a las escuelas que hacen integración en Barcelona de forma oficial son un total de 118, repartidas de la siguiente forma (ver tabla 2):

Centros concertados:	17 (14,40%)
Centros públicos:	101 (85,59%)
(ver figura 2)	

Tabla 2.



Así del total de escuelas públicas y concertadas (367 entre las dos) de Barcelona ciudad solamente el 32,15% de éstas hacen integración (118 respecto al total). Si diferenciamos entre centros concertados y públicos observamos que,

- El 8,54% de las escuelas concertadas hacen integración,
- El 60,11% de las escuelas públicas realizan integración,

pudiéndose apreciar que existe una clara diferencia entre ambos tipos de escuelas. Esta clara diferencia existente en el proceso de integración que hay entre escuela concertada y escuela pública se tendrá en cuenta posteriormente para la elaboración de la muestra de escuelas participantes en nuestro estudio (figura 3).

Diseño de la muestra

La recogida de los datos se realizó a través de un muestreo aleatorio ponderado o estratificado sobre la proporción de escuelas concertadas y públicas del total de escuelas de primaria de Barcelona ciudad. El motivo se fundamenta en las diferencias significativas que se aprecian en relación a las que hacen integración entre ambos tipos de escuelas.

Para la selección de la muestra primero hemos identificado numéricamente a todos los colegios públicos de primaria de Barcelona ciudad, separándolos en concertados y públicos. El tamaño de la muestra ha sido de 50 individuos, es decir 50 escuelas. Lo ideal hubiera sido 100 individuos, o sea 100 escuelas, número que determina una mayor fiabilidad en los datos obtenidos a partir de un estudio estadístico. No obstante, y ante la incapacidad temporal de pasar el cuestionario a 100 escuelas, nos ceñimos a 50 escuelas de Barcelona. Como el tamaño de la población a estudiar es inferior a 500 escuelas en la ciudad de Barcelona y para que el estudio garantice un mínimo rigor, sabemos que el límite inferior a utilizar es de 30 individuos, que es otro número crítico para la fiabilidad de la investigación. Para asegurarnos la obtención de estos 30 individuos, se determina como tamaño final de la muestra el mencionado de 50 individuos.

Para la obtención de los centros que intervendrán en el estudio, se ha creado un programa informático llamado "alea" que nos permite la aleatoriedad en el muestreo. El funcionamiento de este programa es muy sencillo, siendo independiente del tamaño de la población y de la muestra. La aleatoriedad de este programa se debe a que coge como semilla para la creación de números aleatorios el reloj del ordenador; sin esta semilla los números que se seleccionasen serían siempre los mismos. Para la elección de la muestra con este programa primero se le ha de dar el tamaño de la

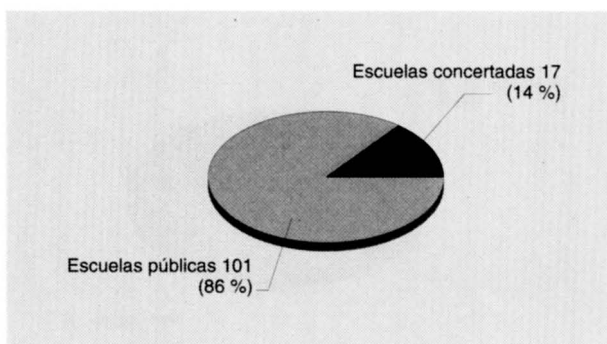


Figura 2. Escuelas que realizan integración en Barcelona ciudad (julio 1995).

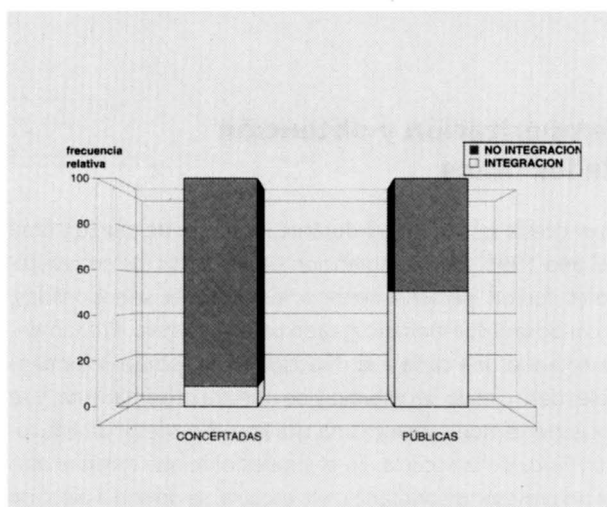


Figura 3. Proporción de escuelas con integración y escuelas sin integración en Barcelona ciudad. (Realizado a partir de los datos facilitados por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya desde el curso 1991-92 hasta el 1995-96 y de la Guia de Centres Docents de Barcelona (Institut Municipal de Educació de Barcelona, julio de 1995).

población (mínimo y máximo) y luego determinar el tamaño de la muestra (valores a escoger entre el mínimo y máximo). Una vez creado el programa informático que nos ayudará en la obtención de nuestra muestra, hemos de determinar los valores que hemos de introducir y anotar posteriormente los resultados. Así, tenemos (ver tabla 3):

- Colegios concertados:
Mínimo: 1 Máximo: 199
Colegios a escoger: 27 (54,2%)
- Colegios públicos:
Mínimo: 1 Máximo: 168
Colegios a escoger: 23 (45,8%)

Tabla 3.

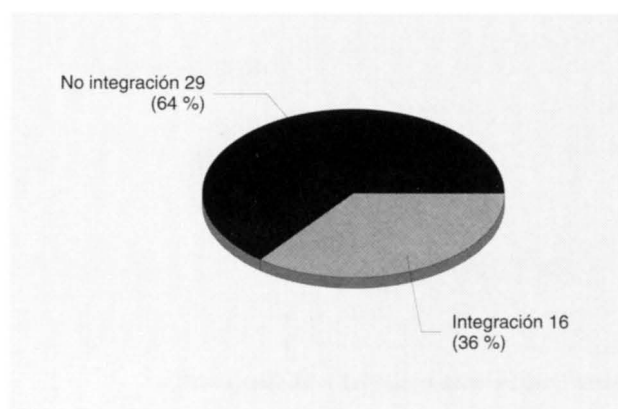


Figura 4. Las escuelas concertadas de la muestra son un 51% y las públicas son un 49%.

Temporización y obtención de los datos

La encuesta se administró durante los meses de marzo y abril del año 1996. Para la obtención de los datos los entrevistadores fueron personalmente a las escuelas seleccionadas, pasándose el cuestionario creado para tal motivo. Previamente, se envió una carta a la dirección de la escuela informándoles del objetivo del estudio y de nuestra próxima visita, y se concertó telefónicamente una cita con el profesor de Educación Física de la escuela. En el supuesto de que existiera más de un profesor de primaria en la escuela, se dejaría a elección de los profesores quien tendría que realizarla. Las encuestas se realizaron personalmente por el profesor de Educación Física de las escuelas seleccionadas. Las pautas para el cumplimiento de la encuesta se dieron antes de su realización. Asimismo, los administradores de la encuesta estuvieron junto al profesor encuestado para asesorarlo en cualquier duda que pudiera surgir, pero también para controlar que se estaba haciendo dentro de las normas establecidas.

Tratamiento de los datos

El objetivo es recopilar toda una serie de informaciones en relación a la actitud del profesorado de Educación Física ante la atención a la diversidad. Su posterior tratamiento nos servirá para descubrir las posibles relaciones entre las actitudes detectadas y los déficits de oferta y demanda en la formación permanente en los términos planteados en la formulación de las hipótesis.

El análisis de los datos seguirá, por tanto, el formato establecido en las hipótesis. Así, para cada una de ellas se irán

abordando todas aquellas preguntas que nos sirvan para su confirmación o rechazo. El análisis univariante será nuestra herramienta principal de trabajo. En base a él podremos deducir reflexiones que nos muestren la tendencia del profesorado de la muestra analizada en sentido favorable o contrario a las hipótesis que nos habíamos planteado. Tal como éstas se han planteado, su aceptación o rechazo pasan por un análisis cualitativo ya que no tendría sentido ante las reflexiones que nos hemos propuesto la formulación de hipótesis cuantitativas.

Características de la muestra

Las escuelas que han participado en la investigación han sido un total de 45, de las 50 escogidas inicialmente. Los motivos de no conseguir administrar el cuestionario a 5 de las escuelas, es porque han desaparecido como centros de primaria, o porque fue imposible contactar con el profesorado y dirección del centro. De estas 45 escuelas que han participado en la encuesta un 64% no realizan integración y un 36% si que la realizan, según datos facilitados por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (ver figura 4) contrastadas con la Guía de Centres Docents de Barcelona (julio 1995), editada por el Instituto Municipal de Educación de Barcelona.

Las escuelas concertadas de la muestra son un 51% y las públicas son un 49%.

Resultados de la investigación

El total de las escuelas públicas y concertadas de Barcelona es de 367, de las cuales un 32,15% hace integración (118 respecto del total). Ahora bien, a efectos del estudio cabe resaltar que la gran mayoría de las escuelas que realizan integración pueden englobarse en la escuela pública, con un 85,59% del total (101), frente a un 14% (17) tan sólo en las escuelas concertadas. Este dato es muy significativo para entender la situación socioeducativa de la atención a la diversidad en función de que la escuela sea pública o concertada.

Se corroboran correlaciones en las respuestas y variables como la experiencia docente en general y la titulación que posee el profesorado participante en la investigación. El sexo, como en algunos estudios anteriores, no ha denotado ninguna relación con las respuestas. Variables como la experiencia con alumnos con NEE y etapa educativa en la que ejercía el profesorado, que en estudios precedentes influían en las respuestas (Morris & McCauley, 1977; Minner & Kutson, 1982; Marston & Leslie,



1983; Rizzo, 1984; De Pauw & Goc Karp, 1990; Rizzo & Vispoel, 1991) en nuestro estudio apenas apuntan una relación. Igualmente la edad del profesorado no es una variable en la predisposición del profesorado hacia los alumnos con NEE. Una de las variables que introducíamos en nuestro estudio, como era la división entre profesorado de escuelas públicas y profesorado de escuelas concertadas, no ha dilucidado, sin embargo, apenas correlación con las respuestas.

Es necesario resaltar la generalizada y positiva respuesta del profesorado de Educación Física de Primaria hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Los profesores de Educación Física reconocen, en su mayoría, sus limitaciones pedagógicas para hacer frente a la atención a la diversidad. El profesorado de Educación Física encuestado tiene dificultades para realizar adecuaciones curriculares individualizadas. Otro aspecto relevante son las actitudes a las cuales se les conceden una mayor importancia ante los alumnos con NEE y que son: el sentido positivo, la paciencia y la comprensión. Como conclusión de esta hipótesis existen indicios de toda una serie de limitaciones para hacer frente a la atención a la diversidad en las clases de Educación Física, pero que no son exclusivamente limitaciones pedagógicas. De las respuestas, se intuye, y se puede deducir que las limitaciones se imputan mayoritariamente a la Administración y a la falta de material. La mayoría de profesores de Educación Física atribuyen una falta de sensibilidad a la Administración respecto a la atención a la diversidad. La formación para hacer frente a la atención a la diversidad es considerada por la mayoría del colectivo como inadecuada. Consideran que debería centrarse principalmente en aspectos metodológicos y en el conocimiento de las diversas necesidades educativas especiales existentes, realizándose dentro del horario laboral del profesor y adaptándose a la realidad de cada centro educativo, lo cual les permitiría atender a los alumnos con NEE, evitando, por otro lado, que fuera el profesor de apoyo el único encargado de la educación de estos alumnos. De las respuestas se deduce que existe una falta de interés por parte del colectivo de profesores. Todos los datos obtenidos nos muestran la existencia de una deficiencia en la formación continua ante la atención a la diversidad.

Resulta especialmente interesante, por contradictorio, el rumbo que han tomado las cuestiones que daban respuesta a dos de nuestras hipótesis operativas. La primera de ellas planteaba que se detecta una sensación de desbordamiento por las exigencias que implicaría la atención a la diversidad en la mayoría de profesores de Educación Física, y la segunda que se detecta desgana en el colectivo de profesores de Educación Física para realizar esfuerzos adicionales para atender la diversidad en el aula. Las respuestas no confirmaban la sen-

sación de desbordamiento esperada, lo cual planteaba una contradicción con las respuestas obtenidas para el análisis de la aceptación de la integración por parte del profesorado de Educación Física de la muestra. Estas respuestas dejaban entrever que ésta superaba sus posibilidades. *En resumen, ante el discurso ideológico de aceptación de la diversidad, la actitud del profesorado era mayoritariamente positiva, mientras que ante la necesidad de formación el propio profesorado no demandaba una formación continuada.*

Posibles implicaciones para futuros estudios

A partir de los resultados obtenidos en nuestro estudio existen toda una serie de preguntas, que podrían perfectamente proporcionar futuras investigaciones: desde cuestiones como las mencionadas en los resultados de la investigación hasta aspectos más globales que han aparecido a lo largo de las reflexiones planteadas. Es obvio que ofrecemos un primer estudio de la realidad concreta de las escuelas de primaria de Barcelona en cuanto a la Educación Física, la actitud, el desarrollo profesional y la atención a la diversidad. A partir de ella, cabe preguntarse sobre las causas que han podido ser origen de las actitudes detectadas. Así, deberían plantearse cuestiones como: ¿por qué es reticente el profesorado a formarse?, ¿cómo se puede mejorar la formación continua?, ¿cual es la realidad que se da en la enseñanza secundaria?, ¿tiene la atención a la diversidad una continuidad después de la primaria?, ¿influye la localización geográfica de la escuela en la atención a la diversidad?, ¿cuántos alumnos con NEE debemos atender en el aula de EF?, ¿es más fácil atender a los alumnos con NEE en el aula de EF que en el aula convencional?, ¿están los centros de recursos predispuestos a colaborar con los centros ordinarios?, etc. Otras cuestiones que también nos ofrecen posibilidades de estudio en un futuro son: reiterar la misma investigación tras un cierto tiempo analizando los posibles cambios producidos en el profesorado de Educación Física tras la aplicación a todos los niveles de la Reforma y replantear el estudio en otra población para observar la actitud inicial de los estudiantes de Educación Física ante la atención a la diversidad.

Bibliografía

- AJUNTAMENT DE BARCELONA (1995). *Guia de centres docents de Barcelona*. Instituto Municipal de Educación de Barcelona. AA.VV (1991). *El professorat de primària i secundària a Catalunya: necessitats i perspectives en la seva formació permanent*. Barce-



- lona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.
- AA.VV. (1992). *L'educació permanent dels professionals docents: Experiència d'un pla de formació dels professors al Prat de Llobregat. 1989-1991*. Barcelona: La Llar del Llibre.
- AA.VV. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1984). *Proyecto de Reforma de la formación del profesorado*. Madrid: MEC.
- AA.VV. (1993). *Curriculum Educació Secundaria Obligatoria "Àrea d'Educació Física"*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- BARROSO, E. (coordinador) (1991). *Respuesta educativa ante la diversidad*. Salamanca: Ed. Amarú.
- CENTER, Y.; WORD, J. (1987). "Teachers' attitudes towards integration of disabled children into regular schools". *The exceptional child*, 31(1), pp. 41-56.
- CONINE, T.A. (1969). "Acceptance or rejection of disabled persons by teachers". *The Journal of School Health*, 39, pp. 278-281.
- DEPAUW, K.P.; GOC KARP, G. (1990). "Attitudes of selected college students toward including disabled individuals in integrated settings". En G. Doll-Tepper et al. (Eds.), *Adapted physical activity*. Berlin: Springer Verlag.
- DONALDSON, J. (1980). "Changing attitudes toward handicaps persons: A review of researches". *Exceptional children*, 46, pp. 504-514.
- DUEÑAS BUEY, M.L. (1991). *La integración escolar: Aproximación a su Teoría y a su Práctica*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- ECHEBARRIA MERINO, E. (1990). "Integración de personas con deficiencia mental en actividades de tiempo libre". *Siglo Cero*, 132.
- EGIDO, I.; HERNÁNDEZ, C. (1993). "El sistema Educativo". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 210.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J.; ORTEGA RUIZ, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau llibres.
- FABRA, M. L. (1992). *El professorat de la Reforma*. Barcelona: Ed. Barcanova S.A.
- GARCÍA CABERO, M.; GARCÍA SÁNCHEZ, J.N.; GARCÍA GONZÁLEZ, M.J.; RODRÍGUEZ BRAVO, C. (1991). "Actitudes de los maestros hacia la integración". *Siglo Cero* 138. Federación Española de Deportes.
- GARCÍA RUSO, H. (1993). *La formación del profesorado de educación física: una propuesta de curriculum basada en la reflexión en la acción* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela.
- GARCÍA SÁNCHEZ, J.A. (1991). *Política educativa comunitaria: educación e integración especial*. Barcelona: Ed. Baixaren Universitaria.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1994). *Educació Primària: Barcelona-Ciutat* (Guies de centres). Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- GRAS TORNERO, M. (1988). *Actitudes y cambio de actitud en los docentes durante el proceso de formación*. Tesis doctoral (microficha). Universitat Autònoma de Barcelona.
- GREENE, E.B. (1956). *Measurement of human behavior*. New York: The Odyssey Press.
- HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, J., (1995). *Torpeza motriz: un modelo para la adecuación curricular*. Barcelona: EUB.
- JANSMA, P.; SHULTZ, B. (1982). "Validation and use of a mainstreaming attitude inventory with physical educators". *American Corrective Therapy Journal*, 36, pp. 150-158.
- JONES, R.L. et al. (1981). "Attitudes and mainstreaming: Theoretical perspectives and review of research". En P.Bates (Ed.), *Mainstreaming: Our current knowledge base*. Minneapolis: University of Minneapolis.
- JONES, R.L.; GUSKIN, S.L. (1984). "Attitudes and attitude change in special education". En R.L. Jones (Ed.) *Attitudes and attitude change in special education: Theory and Practice*. Reston, VA: Council for exceptional children.
- KATZ, D.; STOTLAND, E. (1959). "A preliminary statement to a theory of attitudes structure and change". En S. Koch (De). *Psychology: A study of a science*. New York: McGraw-Hill.
- KATZ, G.; TANENBAUN, A.J. (1979). "Teachers' attitudes toward young deviant children". *Journal of Educational Psychology*, 11, pp. 800-808.
- KELMAN, H.C. (1974). "Attitudes are alive and well and gainfully employed in the sphere of action". *American Psychologist*, 29, pp. 310-324.
- KISABETH, K.; RICHARDSON, D. (1985). "Changing attitudes toward disabled individuals. The effect of one disabled person". *Therapeutic recreation Journal*, 19(2), pp. 24-33.
- MATIA PORTILLO, V. (1993) "Hacia un nuevo modelo de educación especial: la formación del profesorado y el trabajo en equipo como aspectos claves". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17, Mayo-Agosto.
- MCDANIEL, L. (1982). "Changing vocational teachers' attitudes toward the handicapped". *Exceptional Children*, 48, pp. 377-378.
- PATRICK, G.D. (1987). "Improving attitudes toward disabled persons". *APAQ*, 4, pp. 316-325.
- RIZZO, T.L.; VISPOEL, W.P. (1991). "Physical Educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps". *APAQ*, 1, p. 4.
- RIZZO, T.L.; VISPOEL, W.P. (1992). "Changing attitudes about teaching students with handicaps". *APAQ*, 1, p. 54.
- RIZZO, T.L.; WRIGHT, R.G. (1987). "Secondary school physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps". *American Corrective Therapy Journal*, 41, pp. 52-55.
- SHERIF, M.; SHERIF, C.W. (1976). "La actitud como la categoría personal del individuo: el enfoque de implicación y juicio social de la actitud y del cambio de actitud". En G.F. SUMMERS (de) *Medición de actitudes*. México: Trillas.
- STEPHENS, T.M.; BRAUN, B.L. (1980). "Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children". *Exceptional children*, 46, pp. 292-294.
- STEWART, C.G. (1988). "Modification of students attitudes toward disabled persons". *APAQ*, 5, pp. 44-48.
- SUMMERS, G.F. (ED) (1976). *Medición de actitudes*. México: Trillas.
- THOUSAND, J.; BURCHARDS, S. (1990). "Social integration: special education teachers attitudes and behaviors". *American Journal of Mental deficiency*, 94(4), pp. 407-419.
- TORRES, J.A.; SÁNCHEZ, P. (1996). "Necesidad de reprofesionalización del docente para dar respuesta a la diversidad de los alumnos en el nuevo marco educativo". En *XIII Jornades d'Universitat i Educació*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- TRIANDIS, H.C. (1974). *Actitudes y cambio de actitudes*. Barcelona: Toray-Mason.
- VERDUGO ALONSO, M.A. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- WICKER, A.W. (1969). "Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt responses to attitude objects". *Journal of Social Issues*, 25, pp. 41-78.



ANEXO 1

Protocolo del cuestionario

Le agradecemos de antemano su colaboración en este proyecto. Con él pretendemos dar a conocer la situación en que se encuentra la atención a la diversidad en la Educación Física en nuestros centros docentes

Para ello le pedimos que nos responda al siguiente cuestionario. El primer bloque de preguntas trata la adecuación de la Formación Permanente y el segundo bloque, sobre la actitud del profesorado de Educación Física de Primaria ante la diversidad.

Su respuesta requiere en la mayoría de casos tan sólo una cruz o una palabra. Excepcionalmente se le piden varias propuestas o algún comentario. El cuestionario tiene una duración entre 15 y 20 minutos.

La información será tratada estadística y confidencialmente, ya que no se pretende en ningún momento el análisis individual de los profesores de Educación Física sino del colectivo global.

Debemos disculparnos por haber renunciado a utilizar expresiones que incluyan ambos sexos (p. ej.: niñas/os) para facilitar la legibilidad del cuestionario. No obstante, todas las preguntas se dirigen a ambos sexos.

ENCUESTA

Datos iniciales

Edad: _____ Sexo: _____

Experiencia docente (años): _____

Formación: _____

Etapas donde ejerce:

- ☐ Primaria
- ☐ Educación Secundaria Obligatoria
- ☐ Bachillerato
- ☐ BUP
- ☐ Formación Profesional

Situación actual:

- ☐ funcionario
- ☐ interino
- ☐ sustituto
- ☐ Otros

1. ¿Conoce las propuestas que plantea la Reforma Educativa sobre la atención a la diversidad?
 - a) Las conozco plenamente
 - b) Las conozco ligeramente
 - c) No las conozco
2. ¿Ha participado en actividades de formación permanente sobre alumnos con necesidades educativas especiales?
SÍ
NO
 - Si la respuesta es SÍ señale que actividades:
3. ¿Cree que el sistema de formación inicial del profesorado es adecuado?
SÍ
NO
 - Si la respuesta es NO señale las causas:

4. La puesta en práctica de la atención a la diversidad lleva consigo:

- a) Problemas para llevar a cabo la enseñanza de los alumnos normales
- b) Problemas para atender a los alumnos integrados
- c) Conflicto entre los profesores
- d) Otros problemas

5. La formación permanente debería centrarse ante todo en los siguientes temas:

6. ¿A qué cree que se debe el rechazo de muchos profesores hacia el fenómeno de la integración?:

- a) La comprobación de la imposibilidad de llevar a cabo con eficacia su enseñanza ante la presencia de niños con problemas
- b) La consideración de que es mejor la enseñanza de los niños disminuidos en centros específicos
- c) Otros motivos (especifíquelos):

7. El profesor que imparte su enseñanza en la escuela ordinaria con niños integrados debe poseer, además de la formación adecuada, las siguientes actitudes:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

8. ¿Considera que puede elaborar una adecuación curricular individualizada en Educación Física?

- a) Sí
- b) Sí, pero con dificultades
- c) No

9. Señale los aspectos concretos en los que falla su formación para la docencia con alumnos con necesidades educativas especiales:

- a) Elaboración de adaptaciones curriculares individuales
- b) Organización de la enseñanza en el aula
- c) Metodología individualizada y trabajo cooperativo
- d) Evaluación y seguimiento
- e) Otros (especifíquelos):

10. Ordene según su importancia las actitudes personales que cree que el profesor en la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales debe poseer:

- | | |
|----------------------------------|-------------------------------|
| — salud | — capacidad de empatía |
| — autoaceptación | — comprensión |
| — sentido ético | — paciencia |
| — capacidad de trabajo en equipo | — sentido positivo de la vida |



A continuación se exponen toda una serie de cuestiones sobre la necesidad y adecuación de la Formación permanente en relación a la atención a la diversidad en Educación Física. Señale si en relación a ellas está:

- 2 = Totalmente en desacuerdo
- 1 = Bastante en desacuerdo
- 0 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- +1 = Bastante de acuerdo
- +2 = Totalmente de acuerdo

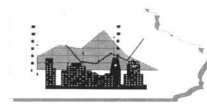
11. La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en las clases de educación física es posible.
-2 -1 0 +1 +2
12. La Administración dedica los medios suficientes para la formación permanente del profesorado.
-2 -1 0 +1 +2
13. El trabajo en equipo de los profesores tutores, de los profesores de apoyo y de otros especialistas mejora la calidad de enseñanza.
-2 -1 0 +1 +2
14. La formación del profesorado es adecuada para hacer frente a la enseñanza de niños con necesidades educativas especiales.
-2 -1 0 +1 +2
15. La integración ha promovido mi interés por el perfeccionamiento profesional.
-2 -1 0 +1 +2
16. La formación permanente del profesorado se debería llevar a cabo en el propio centro de trabajo a través de orientaciones y apoyo de otros profesionales, a fin de resolver los problemas reales que surgen en su actividad docente.
-2 -1 0 +1 +2
17. Las funciones del profesor de apoyo son encargarse absolutamente de la enseñanza de los niños con necesidades educativas especiales mientras el profesor tutor atiende a los demás niños.
-2 -1 0 +1 +2
18. La formación permanente del profesorado se debería efectuar mediante la asistencia a cursos específicos impartidos dentro del horario laboral.
-2 -1 0 +1 +2
19. El sistema actual de formación permanente del profesorado es válido.
-2 -1 0 +1 +2
20. La formación permanente es importante para mejorar la labor docente de los profesores con niños de integración.
-2 -1 0 +1 +2
21. Los responsables de la Administración que están a favor de la integración están más interesados en decisiones de tipo financiero que en la adecuación educativa en la escuela.
-2 -1 0 +1 +2
22. La integración tiende a ser impuesta más que a realizarse una divulgación e información sobre la misma.
-2 -1 0 +1 +2

Para finalizar se exponen toda una serie de cuestiones sobre conocimientos previos de determinadas deficiencias y su inclusión en clase. Señale si en relación a ellas está:

- 2 = Totalmente en desacuerdo
- 1 = Bastante en desacuerdo
- 0 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- +1 = Bastante de acuerdo
- +2 = Totalmente de acuerdo

23. La mayoría de las actuaciones que los profesores hacen con los alumnos normales en clase son apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales.
-2 -1 0 +1 +2
24. Los centros tienen los medios y recursos materiales necesarios para la atención a la diversidad.
-2 -1 0 +1 +2
25. Los profesores de Educación Especial llevan a cabo la enseñanza de tipo diagnóstico prescriptivo más adecuadamente que los profesores de educación normal.
-2 -1 0 +1 +2
26. Los niños con necesidades educativas especiales deben centrar la atención del profesor.
-2 -1 0 +1 +2
27. Para cada tipo de alumno con necesidades educativas especiales se requiere una sesión de Educación Física concreta por lo que no es conveniente tener personas con distintas deficiencias en una misma clase.
-2 -1 0 +1 +2
28. Para los alumnos con discapacidad sensorial es aconsejable la presencia de un profesor de refuerzo en el aula de Educación Física.
-2 -1 0 +1 +2
29. Para los alumnos con discapacidad psíquica, su atención en instituciones especiales contribuye mejor a su educación.
-2 -1 0 +1 +2
30. Los alumnos con discapacidad física se sienten a disgusto al no poder rendir como el resto de sus compañeros en la clase de Educación Física.
-2 -1 0 +1 +2
31. En este apartado puede expresar aquellas opiniones respecto al tema de la diversidad que desearía que fuesen oídas por la Administración.
-2 -1 0 +1 +2

OBSERVACIONES:



GESTIÓN DEPORTIVA

LA PROMOCIÓN DEL DEPORTE. EL MODELO DE ATLETISMO EN ANDORRA

Xavier Fabian i Ballabriga,

Licenciado en E. Física. Maestría Atletismo.

Entrenador Nacional de Atletismo.

Director de Promoción de la Federació Andorrana d'Atletisme.

Entrenador de Saltos de la F.A.A.

Abraham Ferriz Alvaro,

Monitor Nacional de Atletismo.

Monitor de Promoción en la Federació Andorrana d'Atletisme.

Resumen

Promover significa dar el primer impulso a algo. Desde esta perspectiva, el trabajo de la Federaciones deportivas, en relación con la promoción de su deporte, tendría que situarse hoy en día en un lugar significativamente importante en lo que se refiere al desarrollo deportivo de nuestra sociedad.

Las formas y métodos de aplicación de esta promoción dependerán del tipo de deporte, de la sociedad donde se esté trabajando y de toda una serie de factores que harán que este trabajo se tenga que hacer casi "a medida".

A pesar de todo, en este pequeño trabajo queremos exponer el modelo aplicado en la *Promoción del Atletismo en Andorra* con claras referencias sobre nuestra filosofía y métodos de trabajo.

Introducción

Bajo la influencia que el deporte ejerce en nuestra sociedad —sobre todo en el mundo juvenil— desde las últimas décadas, las organizaciones y asociaciones deportivas a nivel nacional e internacional se han planteado en los últimos tiempos un extenso trabajo de planificación y desarrollo del fenómeno deporte, tanto a nivel general como específico de las diferentes disciplinas deportivas.

Es en este último aspecto donde el trabajo de las federaciones deportivas se convierte (o debería ser así) en motor

Palabras clave:
atletismo, promoció, Andorra

Abstract

To promote means to give the first impulse to something. From this point of view, the work of the sports federations with regards to the promotion of their sport, would have to be place these days in a significantly important position as to the sporting development in our society.

The ways and methods of application of this promotion will depend on the type of sport, on the society where one is working and a series of factors which would require the task to be "tailor made". Despite all this, in out little piece of research, we would like to show as a model the promotion of athletics in Andorra, with clear references to our philosophy and working methods.

y pieza básica para el conocimiento y desarrollo del deporte.

Para que este trabajo resulte fructífero, no se puede dejar de lado algo tan importante como es el conocimiento en profundidad de la realidad del mundo juvenil, sus necesidades y sus problemas, teniendo en cuenta que son los jóvenes quienes realmente mueven el deporte.

Desde una perspectiva claramente abierta a nuevos conocimientos y nuevas iniciativas en la Federación Andorrana de Atletismo hemos querido plantear desde hace seis años la construcción de un esquema de promoción de atletismo en nuestro país que vincule la realidad deportiva actual con la realidad del mundo juvenil.

Con este pequeño trabajo, queremos presentar un modelo de promoción del atletismo a nivel nacional, explicar cuál ha sido



la estrategia, el planteamiento de trabajo y las actividades realizadas para conseguir nuestros objetivos.

Nuestra filosofía

Ya hace cierto tiempo que aquellos que trabajamos en contacto directo con los jóvenes hemos detectado una cierta falta de participación, no tanto en el mundo del deporte, sino también en los asuntos de la vida cotidiana.

Con los problemas de falta de valores que afectan a la sociedad juvenil de hoy en día, sus dificultades de adaptación, falta de participación en el deporte y en la vida asociativa actual, no podemos pretender crear un modelo que someta a los jóvenes sólo a la cultura deportiva de los resultados, prescindiendo de sus necesidades de relación con los demás; con sus coetáneos en primera instancia y con el resto de la sociedad, favoreciendo la comunicación y el diálogo con los adultos.

Por esta razón, el planteamiento que nosotros hemos querido hacer de la promoción del atletismo ha permitido que la relación entre la juventud, culturas juveniles y deporte sea muy rica y nunca monótona, sin someterlos al dogmatismo del récord, pero sin substituirlo por el del antirécord.

Creemos que no podemos potenciar el atletismo sólo desde la perspectiva del resultado, que sólo favorece, sin duda, a los más dotados. Hemos querido un modelo de atletismo que potenciara los resultados, pero en términos relativos. Es decir, un deporte que respete el valor del máximo resultado absoluto y que al mismo tiempo deje espacio para otros valores, quizás más tolerantes, donde haya lugar para todo el mundo. Para conseguirlo, hemos tenido que proponernos partir de una base de amplia participación y mantenerla siempre así, apoyando a todos los atletas con independencia de su valía técnica.

Queremos hacer atletismo para todos, que todo el mundo conozca nuestro deporte y que lo vean como una práctica física útil para su desarrollo. Si a partir de aquí se ha querido profundizar más, nosotros hemos puesto los medios (entrenadores, material, competiciones, concentraciones, etc.) y también hemos creado programas de búsqueda de talentos, pero nuestro principal anhelo es que un gran número de jóvenes (principalmente) conozca nuestro deporte y lo quiera practicar, ya sea de forma lúdica o claramente competitiva.

Para ello organizamos gran variedad de actividades en atletismo (competiciones diferentes, tradicionales, carreras, actividades lúdicas, talleres de atletismo, etc.) siempre buscando nuevas opciones, puesto que queremos aumentar el interés

del joven por el deporte, que puede llevarle a adquirir nuevos valores muy importantes hoy en día.

Creemos que corresponde a las federaciones deportivas asumir el papel que se le reclama que es el de vincularse en la búsqueda de la participación de los jóvenes en el mundo deportivo.

Los objetivos

En el tiempo que llevamos de contacto con los jóvenes, hemos visto que para ellos no resulta atractivo estar vinculado a las federaciones deportivas, sobre todo debido a un potenciamiento generalizado de las diferencias entre los niveles técnicos (diferencias que para muchos jóvenes son insuperables) y por un nivel jerárquico difícilmente comprensible para ellos.

Ciertamente, algunas federaciones deportivas tienen más facilidad para vincular a los jóvenes en la práctica de su deporte, debido a que éstos son mucho más populares (TV, medios de comunicación, etc.), pero eso, muy al contrario, no nos desanima.

Sabemos que una parte importante de las razones de la no práctica tan generalizada del atletismo con respecto a otros deportes se centran en:

- Desconocimiento de todas las disciplinas que componen el atletismo.
- Deporte que de alguna manera implica soledad, dramatismo (el atleta contra todos sin la ayuda de nadie).
- Una cierta frialdad (falta de relación constante con los compañeros).

El joven y el adolescente de hoy en día, a causa de su fragilidad psicológica, ve atentada su necesidad de autoafirmación con prácticas deportivas que en un principio se presentan tan frías como esta.

Antes de empezar con el análisis más exhaustivo de nuestro entorno social, nos quisimos plantear nuestros objetivos desde un punto de vista que consiguiera vincular a los jóvenes con la práctica atlética sin que esto supusiera ninguna experiencia desagradable para ellos.

- a) Pensamos que puede ser negativo una entrada muy brusca en la pista y en las competiciones tradicionales y que hay que buscar opciones intermedias para comenzar, sobre todo en el propio medio del alumno y a menudo, en forma de juegos.



Foto 1. La promoción del atletismo vincula a todos: atletas, jueces, entrenadores, voluntarios, etc.

- b) En la programación de las actividades, hemos intentado tomar en consideración la importancia del grupo de amigos y así valorar y dar una opción al trabajo y a los juegos y competiciones por equipos (ejemplo: campeonatos interescolares, competiciones paralelas, etc.).
- c) Hemos querido dejar claro que hay que valorar por parte de los técnicos el contenido humano del atleta y potenciarlo sobre sus capacidades técnico-físicas (hay que diferenciar la persona del atleta).
- d) No queremos prestar una atención exagerada a los campeones, si no es como miembros de un grupo de amigos que se lo pasan bien juntos. Evitamos enfrentamientos entre los dotados y los menos dotados.
- e) Relacionamos la práctica del atletismo con otras actividades y otros deportes (ejemplo: la creación de la Vuelta a Andorra por etapas).
- f) Queremos velar por la formación permanente de técnicos, profesores y animadores del atletismo.

- g) Potenciamos la importancia de los voluntarios en el mundo del atletismo.

La realidad social del entorno

Antes de comenzar a elaborar un plan de este estilo, tendremos que plantearnos, obviamente, unos objetivos, pero estos no serán efectivos si no conocemos la realidad del entorno social donde vivimos.

El primer paso que nos planteamos fue el de conocer el país. Un breve recorrido por la historia, lengua, cultura y costumbres nos permitieron ver cuál era la población existente, su nacionalidad (importante en nuestro caso en concreto, puesto que tenemos que hacer mención de un gran volumen de emigrantes), su nivel cultural, el tipo de economía que la mueve y otros hechos sociales notables.

Esto nos llevó a conocer un poco las costumbres de los habitantes de este país y, por tanto, ver cuáles eran sus ocupaciones principales en su tiempo libre y, sobre todo, los de la franja de edad entre 10 y 18 años que es la más importante para nosotros. Para entenderlo más claramente pondremos un ejemplo: un porcentaje muy elevado de la población que habita en Andorra está formado por emigrantes de España y de estos, muchos son de lugares cercanos al Principado. Esto hace que en sus días libres, muchas familias aprovechen para viajar a sus lugares de origen. Conclusión: es difícil crear actividades deportivas en *puentes* largos o fiestas señaladas de más de dos días, puesto que los jóvenes acostumbran a salir fuera del país con sus familias.

Hay otros factores notables, como por ejemplo el hecho de que Andorra nos ofrece un gran abanico de posibilidades de práctica deportiva, sobre todo a causa de su gran cantidad de instalaciones deportivas.

La realidad escolar

Es imprescindible también conocer el mundo educativo del país donde nos encontramos. Una rápida información sobre el número de jóvenes escolarizados —por franjas de edad, tipo de centros educativos y sistemas de enseñanza— se impone antes de empezar cualquier trabajo organizador.

Así pues, hemos hablado con todos los directores y profesores de Educación física de los diferentes centros escolares de Andorra para exponerles nuestro proyecto y pedirles información que consideramos básica para poder aplicar nuestro programa.



El plan piloto

En el año 1989, la Federación Andorrana de Atletismo se propuso relanzar este deporte, poco después de ser admitida como miembro de la IAAF (Federación Internacional de Atletismo). Por este motivo, los técnicos que allí trabajábamos nos vimos en la obligación de preparar un plan que aportara nuevos atletas y que diera a conocer la realidad de este deporte y sus particularidades.

Después de un conocimiento más o menos exhaustivo del entorno social y escolar del país, establecimos un orden lógico de actividades a realizar para poder cumplir nuestros objetivos. El esquema 1 nos las mostrará. A continuación, pasamos a explicarlas.

Evaluación del conocimiento del atletismo en el mundo escolar

Mediante unas sencillas encuestas donde el alumno responde a preguntas de conocimiento general del atletismo (pruebas que lo componen, principales atletas nacionales e internacionales, etc.).

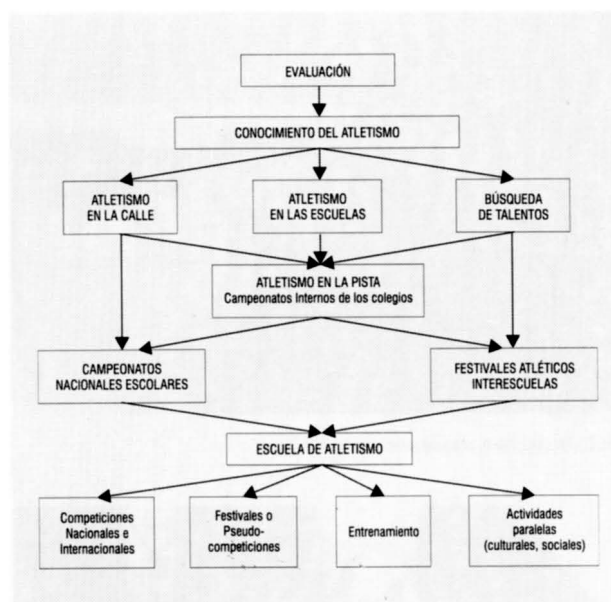
Esta encuesta (ver tabla 1) también intenta valorar el nivel de aceptación de este deporte entre el alumnado, comparándolo con los demás y la potencialidad de práctica atlética por parte de cada alumno en concreto.

Los datos nos darán un conocimiento sobre qué entienden los alumnos por atletismo, cuáles son las posibilidades reales de práctica que tenemos antes de empezar una campaña para el conocimiento del deporte.

Facilitación del conocimiento del atletismo

Una vez finalizada la primera evaluación y contrastados los datos más relevantes, nos proponemos dar a conocer más nuestro deporte entre los alumnos, comenzando por lo que nos puede resultar más atractivo. Con este objetivo, se han proyectado unos vídeos por los diferentes colegios. Buscamos dos finalidades principales:

- Dar a conocer todas y cada una de las disciplinas que componen el atletismo de manera sucinta a fin de que el alumno tenga un conocimiento real y no parcial (como suele suceder) de lo que supone la práctica de este deporte.
- Mostrar la práctica atlética como una práctica alternativa donde, con propuestas nuevas y diferentes, se pueda hacer también deporte con un grupo de amigos.



Esquema 1. Actividades de promoción del atletismo.

ENCUESTA SOBRE EL CONOCIMIENTO DEL ATLETISMO EN EL MUNDO ESCOLAR	
1. ¿Practicas atletismo?	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO
2. Si has contestado que SÍ, ¿dónde lo practicas?	
3. Si has contestado que NO, ¿puedes decir por qué?	
	<input type="checkbox"/> Vivo lejos del Estadio.
	<input type="checkbox"/> No me gusta.
	<input type="checkbox"/> Practico otros deportes.
	<input type="checkbox"/> No tengo amigos que hagan atletismo.
	<input type="checkbox"/> No he probado nunca.
	<input type="checkbox"/> Otros.
4. Si quisieras practicar un deporte, ¿cuál escogerías? (Ordénalos por orden de preferencia)	BALONCESTO - YUDO - NATACIÓN - ATLETISMO - VOLEIBOL - FÚTBOL - GIMNASIA - OTROS
5. Si tuvieras amigos que practicaran atletismo, ¿te apuntarías con ellos?	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO
6. ¿Conoces los campeones de atletismo? Ordena cada atleta con su prueba.	
CARL LEWIS	1.500 M
SERGEI BURKA	DECATHLON
FERMIN CACHO	VELOCIDAD
ANTONIO PEÑALVER	SALTO DE LONGITUD Y VELOCIDAD
MARLENE OTTEY	SALTO CON PÉRTIGA
7. ¿Conoces algún atleta andorrano? Escribe su nombre y la prueba que realiza.	

Tabla 1. Evaluación del conocimiento del atletismo.

Atletismo en los colegios

Paralelamente a la actividad anterior y de común acuerdo con los directores de los centros educativos y sus profesores de Educación Física, se inicia la práctica del atletismo en los colegios. Son muchos los centros escolares que quieren dedicar una unidad didáctica del curso a la enseñanza del atletismo. En esta unidad, los entrenadores de la Federación y el

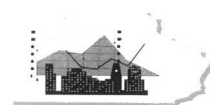


Foto 2. El miniatletismo, una alternativa para los más jóvenes.



Foto 3. La Cursa Atlética "Volta Andorra" ha significado un nuevo impulso, combinando nuevas tendencias atléticas.

profesor proponen prácticas atléticas en el propio colegio (talleres de atletismo, miniatletismo, todo tipo de juegos vinculados con el atletismo, etc.).

Atletismo en la calle

Durante toda la temporada, acercamos el atletismo a la gente de la calle, y evidentemente a los jóvenes, con actividades de

libre participación, que podemos hacer coincidir con fiestas mayores, fiestas populares o iniciativas propias (por ejemplo: la *Gran cursa popular d'Andorra*).

Nos sentimos especialmente orgullosos de la *Volta atlética Andorra per etapes*, (una carrera con el mismo funcionamiento que una carrera ciclista por etapas, una en cada parroquia de Andorra, con *maillot* de líder, amplia participación escolar y popular, premios y recuerdos para todos, etc.) especialmente por la amplia y buena acogida que ha tenido en el mundo escolar.

Atletismo en la pista

Cuando las actividades en el propio colegio han acabado (unidad didáctica) y para que el conocimiento y la práctica sean lo más reales posible, trasladamos a todos los alumnos del colegio (sin obligar a nadie) al estadio de atletismo para realizar competiciones entre las diferentes clases y/o cursos, o bien prácticas atléticas alternativas. (Aunque muchas veces se realizan competiciones con marcas validadas, ésta no es la intención última de estas actividades. Los resultados de estas competiciones son pura anécdota)

El verdadero objetivo es que el alumno conozca "in situ" el estadio con todo su material (sacos, zanjás, jaulas de lanzamiento, vallas, etc.), lo que le hará acercarse aún más a la realidad de este deporte.

Festivales atléticos interescolares

Cuando este método de trabajo se ha realizado con diferentes centros educativos, nos proponemos la realización de competiciones al estilo tradicional. Y lo hacemos organizando campeonatos interescolares. Cada centro desplaza a sus alumnos al estadio y compiten por su colegio. Todos pueden participar sin limitación.

Se establece un colegio ganador en función de un sencillo reglamento de competición con el objetivo de estimular a todos los alumnos a volver a repetir la experiencia los años siguientes. Las disciplinas atléticas son sencillas, pero intentamos hacer una, como mínimo, de cada especialidad atlética (carrera, salto, lanzamiento, etc.).

Los campeonatos nacionales

Finalmente, se organizan los campeonatos nacionales escolares, donde los jóvenes pueden participar libremente, sin ninguna vinculación con el colegio.

Aquí estudiamos cuáles son los atletas con más aptitudes futuras y se intenta involucrarlos en una práctica atlética más

constante, pasando a formar parte, si lo desean, de la Escuela de Atletismo del Club de Atletismo Valls d'Andorra. En estos campeonatos también ofrecemos la posibilidad de practicar miniatletismo para los más pequeños con una serie de juegos y actividades preatléticas donde nadie pierde ni gana y todos reciben unos sencillos recuerdos por participar.

La Escuela de Atletismo

Todo este trabajo explicado anteriormente converge en la Escuela de Atletismo del CAVA. La Escuela admite atletas de 10 a 16 años (benjamines a cadetes) y realiza entrenamientos diarios durante casi toda la temporada atlética. Con una planificación general realizada por esta escuela en concreto, no tiene como objetivo conseguir grandes marcas de sus atletas de forma inmediata, sino prepararlos para que mejoren sus potencialidades técnico-físicas y cuando dejen de pertenecer a la escuela puedan incorporarse a categorías superiores.

Para valorar el trabajo de esta escuela no medimos la mejora de las marcas, las medallas en los diferentes campeonatos, etc. El baremo utilizado consiste en ver si los diferentes atletas llegan a alcanzar los objetivos establecidos para cada categoría, en función de sus posibilidades, y éstos se cuantificarán de manera diferente.

La escuela crea entrenamientos, competiciones, actividades alternativas (viajes, excursiones, etc.) además de intercambios internacionales, etc.

La captación de talentos

Durante todo el curso escolar, también se realiza un sencillo programa de captación de talentos. Mediante unos tests que se realizan en todos los colegios (por el momento se han llevado a cabo en centros de BUP o edades similares), se pretende descubrir aquellos alumnos con capacidades potencialmente altas para la práctica atlética del futuro. Nos planteamos una batería de tests fáciles y no demasiado extensos (para adaptarnos a horarios y posibilidades materiales de los diferentes colegios) con los que se pretenden valorar las cualidades físicas más relevantes en atletismo. Con estos tests que se realizan cada año a casi un millar de alumnos, se pretende también valorar el nivel de aptitud física del alumnado de todo el Principado de Andorra. (Debemos decir que los resultados de los tests son inmediatamente solicitados por los profesores de educación física de los centros escolares para ayudarles a completar sus datos sobre los alumnos y a tener un conocimiento



Foto 4. Uno de los equipos del campeonato interescolar.

global de cuál es el nivel físico de los alumnos de estas edades en todo el país.)

Los alumnos con resultados más destacados están invitados a formar parte del CAVA y/o de su escuela de atletismo. (Actualmente se están potenciando los lanzamientos —especialidad tradicionalmente débil en Andorra— en nuestro club gracias a los resultados de la prospección de talentos en los colegios.)

Actividades paralelas

Partiendo de la filosofía que hemos expuesto al principio de este escrito, consideramos que también es muy importante desarrollar actividades que se complementen con el deporte, pero quizás desde una óptica diferente.

Intentamos crear o consolidar constantemente un círculo de amigos que conforman la familia atlética. Excursiones, chocolatadas, costilladas y otras actividades que realizamos al final de las competiciones o en fechas señaladas forman parte de la oferta de actividades paralelas que quieren consolidar la relación social entre aquellos que, directa o indirectamente, se dedican a trabajar en bien del atletismo.

Los resultados

El resultado de este extenso trabajo se ha empezado a ver hace poco y creemos que en los próximos años comenzará a destacar aún más. Sirva como ejemplo decir que en los últimos cinco años se ha triplicado el número de jóvenes que han participado en actividades atléticas en Andorra.

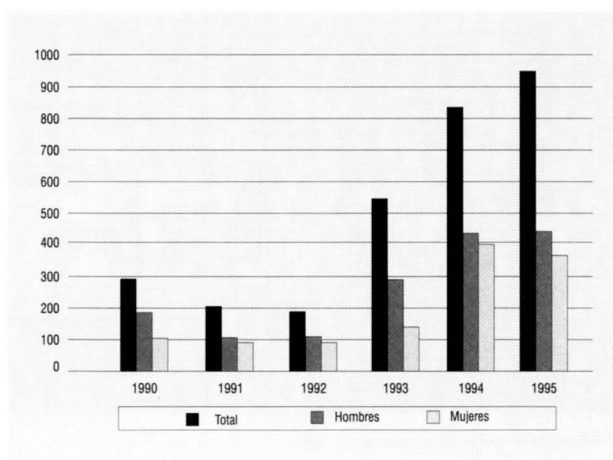


Gráfico 1.

El gráfico 1 muestra el nivel de participación de los jóvenes en el atletismo.

Como que los alumnos de la Escuela de Atletismo desembocan en las filas del CAVA (el único club de atletismo del Principado de Andorra), es obvio que este se viera mejorado en los últimos años. La temporada 1993/1994, el CAVA se situó en el tercer lugar dentro del baremo de clubs que realiza la Federación Catalana de Atletismo en categoría absoluta y, en segundo lugar, en categoría junior (este baremo está realizado en función del ránking catalán de cada temporada) por delante de clubs con mucha más tradición atlética que el nuestro y con muchos más años de trabajo.

Las medallas en campeonatos absolutos y juniors, la mejora de las marcas conseguidas, resultados en la ligas de clubs, etc., han hecho que nuestro club subiera de forma más o menos rápida en los últimos años como consecuencia del trabajo que se viene desarrollando en la promoción de atletismo.

Conscientes de nuestras limitaciones —por la tradición atlética de nuestro país, por número de habitantes, por la rigurosidad climática y otros factores— no queremos detenernos

aquí y, por tanto, consideramos que este trabajo no está en absoluto acabado; hay que crear nuevas alternativas y nuevas ideas para mejorar la práctica del atletismo, puesto que este trabajo no tiene sentido si no es en su continuidad año tras año.

Que este pequeño trabajo, realizado de forma muy específica hacia el entorno social donde se desarrolla, pueda resultar de ayuda a algún colectivo de personas que persiga nuestros mismos objetivos, ha sido la motivación principal por la cual hemos redactado este sencillo escrito.

Sólo queremos destacar, para acabar, que sin la ayuda de personas vinculadas directa o indirectamente al atletismo (directores de escuelas, profesores de educación física, voluntarios, aficionados, jueces, etc.) todo este trabajo no hubiera podido desarrollarse correctamente, por lo cual desde aquí queremos agradecer a todos ellos su voluntad y su esfuerzo.

Bibliografía

- BALSEWITSCH, V. K. y Cols. (A.N. PAVLOV y E.P. SCHERBAKOV) (1982), Càtedra de Ciències Pedagògiques de l'Institut de Cultura Física d'OMSK. "Cómo formar los grupos de Jóvenes destinados a las escuelas deportivas". *II Conferencia Nacional de la Unión Soviética sobre "Problemas del Deporte juvenil"* 1971. Publicado en *Cuadernos de Atletismo* (Iniciación atlética núm. 7) RFEA. Madrid.
- CARLI CESSI, A.M. Consigliere Comitato Regionale FIDAL. "Obiettivi strategici periferici per la promozione, l'incentivazione e la pratica dell'atletica leggera tra le giovani generazioni". *I Conferència Nacional dei quadri Centrali e periferici della FIDAL*. Firenze 1990. Publicado en *ATLETICASTUDI*. Año XXI: Lug-Ago 1990 núm. 4.
- MISSAGLIA, M. Secretari General del UISP (Unione italiana dello sport popolare). "L'organització de la participació en l'esport". *Apunts d'Educació Física* núm. 3 Marzo 1986.
- SIQUIER y FADÓ, S. Servei Activitats de la D.G.E. "El pla de tecnificació esportiva a Catalunya. Una realitat en suport de l'esport català". *Apunts d'Educació Física*, núm. 25. Septiembre 1991.



LA INMERSIÓN EN APNEA. ANÁLISIS Y SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN LA NATURALEZA PARA SECUNDARIA

Marc Marí,

Biólogo, submarinista, responsable de las propuestas didácticas del Museo del Montgrí i del Baix Ter i de los itinerarios de "Seawatching" en las Islas Medas.

Josep Maria Mora Verdeny,

*Profesor de Educación Física,
Escuela Sant Felip Neri de Barcelona.*

Palabras clave:

**Actividad Física en la Naturaleza (AFN)
inmersión en apnea, Educación Secundaria
Obligatoria, Educación Física.**

Resumen

Las actividades físicas en la naturaleza han sido el caballo de batalla de una gran parte del profesorado de educación física durante mucho tiempo al entender que la riqueza de contenidos que nos puede ofrecer su práctica es muy superior a los planteamientos expresados en una sala polideportiva, si bien parece ser que en los grandes núcleos de población se hace difícil trabajar de forma continuada en esta línea. El presente artículo intenta hacer una reflexión sobre como podemos integrar estas actividades de una manera real y práctica dentro del marco escolar, esta vez mediante la propuesta de la Inmersión en Apnea.

Abstract

Physical activities in nature has been the central issue of a large part of the teaching body of physical education for a long time as it is understood that the richness of content on offer for its practice is far superior than those available in indoor areas, although in large urban concentrations there are difficulties in working in a continuous way in this line. The present article is a reflection on how we can integrate these activities in a realistic and practical manner in the scholastic ambit, this time by way of the proposal Immersion in Apnea.

Introducción

Antes de hablar de las Actividades Físicas en la Naturaleza (1) –AFN– y de la inmersión en particular, sería interesante hacer un breve análisis sobre su significado en el entorno escolar y en particular en nuestra escuela, al entender que una gran parte de los objetivos que se pretenden conseguir en los programas de educación física están sobradamente cubiertos por este estilo de propuestas, al implicar su conocimiento un sin fin de posibilidades de trabajo muy amplio.

A primera vista, puede parecer que según donde se encuentre la ubicación geográfica del centro educativo –ciudad o campo– podrá resultar más fácil o quizás más difícil llevar a cabo estas actividades. Así pues, *a priori*, para una escuela situada lejos de

las aglomeraciones que representan las grandes ciudades puede parecer más asequible realizar de manera sistemática estas actividades al disponer de los espacios necesarios cerca del centro, lo que conlleva una importante reducción de la gestión y del coste de la actividad, contrariamente a lo que puede suponer si el centro está localizado en medio de la ciudad. Si bien este planteamiento nos despierta ciertas dudas, al creer que el binomio, muchas veces establecido, entre recursos y espacio se encuentra inversamente opuesto al hablar de la asignatura de educación física. (2) En los últimos años parece ser que existe un gran "boom" social hacia los deportes de aventura o prácticas recreativas –se habla de actividades reguladoras del estrés de la ciudad– lo que viene a significar un

contacto más directo con el entorno natural. Este estilo de actividades ya tuvieron cierta importancia en las escuelas de principios del siglo XIX, como pueden ser: las de Alemania, Francia, Austria y Gran Bretaña con los llamados sistemas naturales, aplicados a la educación física por: Herbert, Gaulhofer y T. Arnold entre otros, con la clara intención de satisfacer la necesidad de salir de la angustia que suponía vivir en la ciudad y en los ámbitos cerrados en los cuales estaban inmersas las escuelas del momento (F. Funollet, 1989). Posteriormente, este planteamiento se desarrolló en España mediante la Institución Libre de Enseñanza entre 1876 y 1936 que finalizó con el inicio de la Guerra Civil Española, comportando un atraso en todo el sistema educativo estatal y de la educación física en particular, al dedicar la mayor parte de sus contenidos a una instrucción física con claras connotaciones militaristas.

La escuela catalana de postguerra también recogió estas inquietudes, pasando a ser conocida como "l'escola activa" (la escuela activa) pero la fuerte represión que supuso el régimen franquista hizo caer en desuso las nuevas maneras de enseñar durante mucho tiempo.

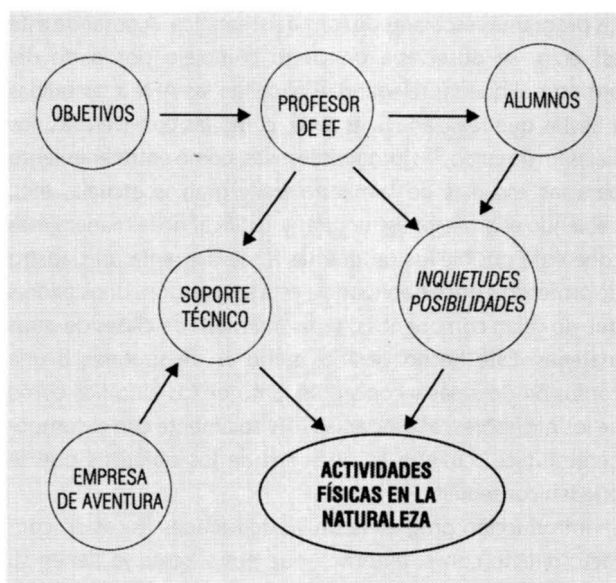
Podríamos decir que será a partir de los años 70 cuando se observa un nuevo resurgimiento de las actividades físicas en la naturaleza, dentro de la escuela en un primer momento y con el entusiasmo de las primeras promociones de profesores de educación física –que entendieron el término como tal– y vieron la necesidad de reintroducir estas prácticas dentro de

los programas escolares de forma sistemática. A pesar de este esfuerzo, se observaba un cierto complejo por parte del profesor al quedar relegado el papel de las AFN a las salidas y fiestas que realizaba la escuela, como las convivencias, los viajes fin de curso, las jornadas festivas, como entretenimiento para las escuelas de la naturaleza y granjas escuela, etc., debiendo el profesor estructurar y justificar de la manera más coherente posible los programas a realizar, ante un claustro de profesores poco habituado a esta asignatura y unos padres que no veían con buenos ojos la "pérdida" de clases de otras materias. Este hecho llevaba, como es de suponer, a una confusión de ideas y conceptos tanto de los alumnos como de los profesores, al asociar las AFN solamente con el componente lúdico, cuando es uno más de los objetivos que se pueden conseguir.

La introducción progresiva de las actividades físicas en contacto directo con el entorno –que por sí solas ya tienen su peso específico– ha supuesto que en los últimos años y aprovechando el impulso definitivo del nuevo sistema de enseñanza, se puedan volver a ver en un gran número de escuelas, ahora sí, integradas plenamente en los programas de Educación Física de cada curso. Se cumple así una de las ambiciones de dicha reforma, como es la directa relación de las actividades físicas en la naturaleza con las diferentes áreas curriculares y su incursión en los contenidos transversales (esquema 1).

EDUCACIÓN FÍSICA	CIENCIAS NATURALES	ENCICLOPEDIA PARA LA SALUD	EDUCACIÓN AMBIENTAL
<p>Técnicas de respiración</p> <p>Técnicas de relajación</p> <p>Técnicas de progresión</p> <ul style="list-style-type: none"> • cómo equipararse • entrar en el agua • natación con aletas • golpe de riñón • compensación de presiones • vaciado del tubo • eliminación de rampas <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • máscara/tubo • traje isotérmico • aletas/plomos • botines/profundímetro • baliza de señalización 	<p>Vida submarina:</p> <p>z. de salpicaduras</p> <p>z. de olas</p> <p>z. sumergida:</p> <p>fondo de roca</p> <p>prados submarinos</p> <p>Flora y fauna</p> <p>Ciclo respiratorio</p>	<p>Seguridad en apnea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mareo • vértigo • hidroculción • barotraumas • síncope anóxica <p>Rescate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aproximación • remolque • extracción (de un accidentado) 	<p>Repercusiones de la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Masificación de espacios • Expoliación de especies • Alteración del comportamiento de los peces <p>Pautas de comportamiento</p>

Esquema 1.



Esquema 2.

Así pues, como potenciales practicantes, estas actividades interdisciplinarias nos pueden ayudar a crear y disfrutar de unos vínculos más directos entre nuestros alumnos, la actividad física, las materias de conocimiento y el entorno natural, ayudándonos a entender mejor los procesos acelerados de transformación que sufre la sociedad de ocio, siempre desde una vertiente de respeto y equilibrio hacia la naturaleza y huyendo del concepto de "buscadores de experiencias inmediatas de aventura", más propicias a desarticular los núcleos tradicionales y agravar la problemática.

Hasta hace poco, un claro ejemplo de utilización irracional de estas actividades deportivas se daba en las mismas "Illes Medes", donde se habían llegado a contabilizar más de 100.000 inmersiones anuales antes de la entrada en vigor, el año 1993, de la limitación del número de visitas. Otros ejemplos podrían ser los deportes de aventura desarrollados en las zonas del Pirineo Aragonés y Pirineo Catalán (Sierra de Guara y Noguera Pallaresa).

Pautas para el desarrollo de las actividades físicas en la naturaleza para secundaria

A pesar de todo lo expuesto, y fijándonos en el objetivo general de carácter prescriptivo que nos indica la reforma educativa: *"conèixer i experimentar diferents activitats físiques a la natura tot formant-se una actitud personal de respecte en relació amb el medi natural"* (conocer y experi-

mentar diferentes actividades físicas en la naturaleza, creando una actitud personal de respeto en relación con el medio natural) deberemos ser realistas y ver que las posibilidades de realización de estas actividades y posterior cumplimiento del objetivo, van mucho más allá de la visita a un museo, a un teatro, a una planta depuradora o bien a la organización interna de la propia clase de Educación Física, ya que su planteamiento implica una cadena de interrogantes organizativos muy complejos de abordar, como pueden ser:

- Riesgo potencial que conlleven las actividades físicas en la naturaleza sin una correcta organización.
- Localización de la actividad fuera del marco escolar.
- Largo desplazamiento para poder practicar la actividad.
- Coste económico superior al de otras actividades.
- Dificultad en la movilidad del profesor de E.F. (deberá ser sustituido en los cursos donde imparte clases).
- Soporte de otro profesor para la salida.
- Dificultades en la gestión previa a la salida: autocar, permiso familiar, alojamiento, seguro de accidente, etc.
- Mayor nivel de responsabilidad por parte del profesor de Educación Física.
- Material específico difícil de localizar para grandes grupos (si el centro accede a comprar el material, se extrae poca rentabilidad).

Ante tal reto, teniendo en cuenta la tipología del centro con la que se está realizando este trabajo y después de analizar los puntos fuertes y los puntos débiles de las diferentes actividades, se ha ido elaborando, de manera sistemática, una unidad didáctica de las AFN para cada uno de los cursos de secundaria, estableciendo unos óptimos criterios para la elección de aquellas actividades que más favorecen los intereses de la escuela, así como los del programa de Educación Física (esquema 2).

Los criterios establecidos han sido:

- La actividad tiene que quedar perfectamente encajada dentro de la programación de Educación Física y nunca como actividad complementaria a las otras materias.
- Se primará la elección de aquellas actividades donde el grado de trabajo interdisciplinar sea más elevado.
- Las actividades se realizarán en cursos independientes, desestimando la posibilidad de unir dos cursos por salida.
- El grado de dificultad de la actividad tiene que responder al nivel madurativo global del alumno, evolución



lógica del riesgo, responsabilidad y autocontrol de los alumnos.

- Se intentará reducir al máximo la distancia de localización de la actividad.
- Las prácticas deberán ajustarse, en la medida que sea posible, al horario escolar.
- Se establecerá un presupuesto básico, en el cual deberá encajar la actividad.
- Se contratarán los servicios de una empresa de deportes de aventura que garantice el soporte técnico necesario.
- Las actividades deberán conllevar un tipo de ejercicio más o menos intenso y diferente del trabajo habitual, así como variedad del ecosistema en que se practique.
- Se dará prioridad en la elección de aquellas técnicas más difíciles de realizar en las clases de Educación Física.
- Se buscará un sustituto de educación física para que cubra el horario de los otros cursos indirectamente implicados.

Una vez resueltos los posibles interrogantes a superar y después de aceptar los criterios de elección, nos damos cuenta de que la fijación de las actividades trae consigo unas ventajas directas en la realización de la programación, ya que una preparación y estructuración detalladas de las diferentes mo-

dalidades nos facilitará el trabajo de los próximos años, en cuanto a:

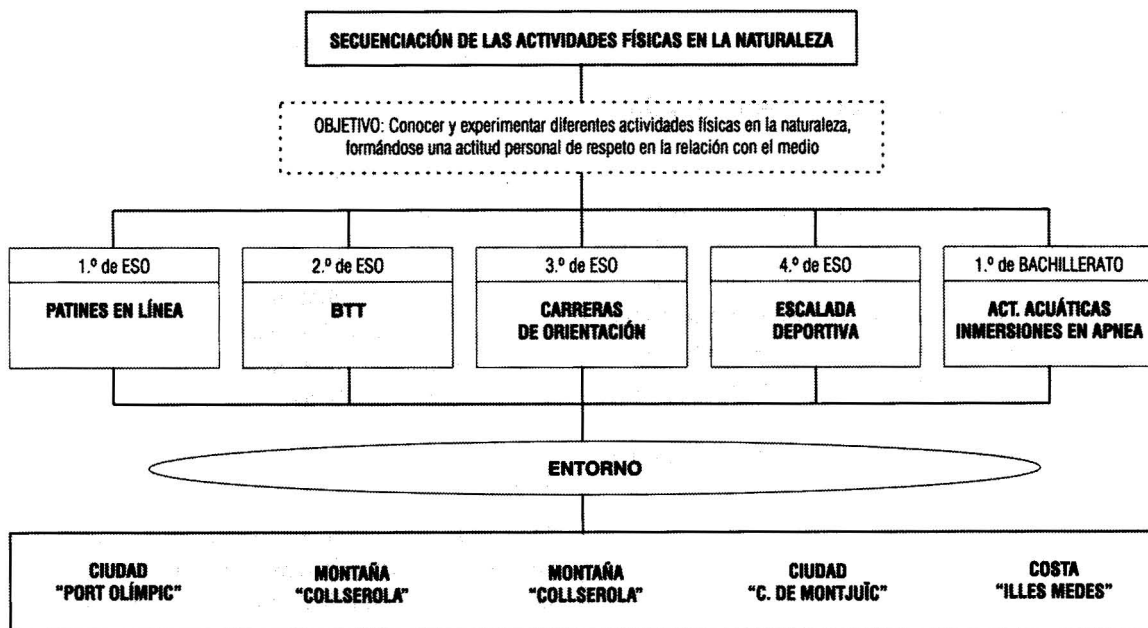
- disminución de las gestiones organizativas
- reducción del riesgo potencial de la actividad

Así pues, al tener fijados los servicios y con la experiencia de los años, las modificaciones que se irán haciendo aumentarán constantemente la calidad de la actividad, con una mayor concreción y adaptación de los contenidos (esquema 3).

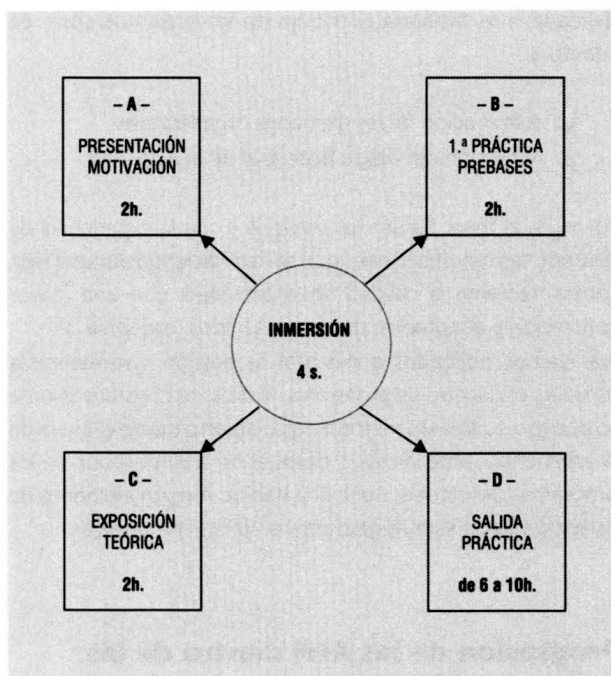
Nos vemos obligados a destacar la gestión que realiza la escuela y el claustro de profesores, al mostrar constantemente su apoyo y su talante metodológico abierto desde el inicio de la experiencia, ante la cual, y después de la elaboración de los programas definitivos, nunca ha habido ningún elemento de oposición hacia esta asignatura y su forma de trabajar.

Progresión de las AFN dentro de las unidades didácticas

Las actividades que aquí presentamos han sido elaboradas durante los tres últimos años hasta conseguir un programa suficientemente válido, que huye de cualquier pretensión teórica y se adapta a la práctica real de nuestro centro escolar.



Esquema 3.



Esquema 4.

Con esto nos gustaría dejar claro que estas Unidades Didácticas se vienen realizando tal como las encontramos secuenciadas (esquema 3) y siguiendo un modelo metodológico de trabajo (esquema 4), válido para cada una de las propuestas.

La inmersión en apnea: una experiencia concreta

A finales del curso pasado, los alumnos de tercero de BUP (1º de Bachillerato) de la *escuela Sant Felip Neri*, ubicada en el barrio gótico de Barcelona, realizaron su primera salida de inmersión a pulmón libre denominada "apnea", en la reserva marina de las "Illes Medes", dentro del programa de itinerarios submarinos comentados por el Museo del "Montgrí i del Baix Ter".

A continuación detallamos los pasos establecidos en cada una de las sesiones:

Sesión n.º 1

Presentación y motivación: Se dan las pautas de trabajo para toda la actividad. Se realiza en la clase por el profesor de educación física y con soporte audiovisual.

Estructurales

Título de la UD: *La inmersión en apnea: Un recurso para naturalistas*

nº sesiones: cuatro

duración: 16 horas

mes: junio

espacio: escuela, polideportivo, piscina, mar

curso: 1º de bachillerato

Teóricas

Entrega y comentario del dossier específico (posteriormente se unirá al dossier del curso). Partes que lo integran:

1. Antecedentes históricos
2. Material básico
3. Movimientos y técnicas de progresión
4. Principales normas de seguridad
5. Respeto al medio ambiente
6. Curiosidades
7. Artículo de opinión
8. Cuestionario
9. Fotografía y diario
10. Bibliografía y direcciones

Motivacionales

Este apartado tiene que ayudarnos a captar la atención del alumno y a centrar aún más la actividad. Podemos utilizar diferentes estrategias, por ejemplo: proyección de un documental, una película, visita a una entidad, etc. Nosotros optamos por pasar imágenes de una película. Ficha técnica:

Título: El gran azul

Director: Luc Besson

Nacionalidad: francesa

Producción: francesa

Duración: 120 min.

Sesión n.º 2

Pre-bases: esta sesión se realiza dentro del polideportivo mediante la práctica de ejercicios directamente relacionados con las técnicas de asimilación y progresión de la inmersión. Debemos tener presente que los ejercicios de inmersión se caracterizan más por un correcto dominio de las técnicas de respiración y relajación que por un riguroso trabajo muscular,



permitiéndonos de esta manera una mayor optimización del rendimiento.

La sesión preparada deberá estar orientada a conseguir este objetivo, teniendo siempre presente que este tipo de ejercicio acostumbra a ser muy fatigoso y poco motivador para los alumnos, con lo cual deberemos utilizar una gran variedad de ejercicios y juegos.

Características de los ejercicios de respiración

1. preparación de la apnea: optimización de la ventilación pulmonar. Optimización de la oxigenación de los tejidos.
2. recuperación de la apnea: Recuperación eficiente de los niveles de oxígeno en la sangre y tejidos después de la apnea.
3. desbloqueo psicológico: en apneas fuera del agua, el practicante consigue identificar el momento en que la apnea comienza a ser angustiosa. Primer síntoma de exceso de CO₂ en los tejidos; y aprende de esta manera a determinar el momento adecuado para abandonar la apnea y volver a ventilar. Experimentando con las sensaciones durante la apnea se mejora la autoconfianza y se consigue alargar el período de placer, ya que la sensación de falta de aire tiene un componente psicológico muy importante.

Ejercicios específicos:

Respiración integral: es una técnica respiratoria que tiene como objetivo aprovechar al máximo la capacidad pulmonar y optimizar la ventilación. Se trata de una aplicación a la inmersión de la respiración pranayama, y sigue las mismas fases: inspiración, apnea, espiración.

La ventilación se realiza en tres fases: abdominal, torácica y clavicular, las cuales se encadenan de forma que el flujo de aire sea lento y continuo tanto en la inspiración como en la espiración. De esta manera se consigue aprovechar todo el volumen de los pulmones y reducir el aire residual no renovado, a la vez que se mantiene una armonía de movimientos ventilatorios. La relación de los tiempos invertidos en cada fase es de 1:4:2; una inmersión ideal es aquella que se mantiene dentro de un ciclo respiratorio con esta relación de tiempos.

Control de la ventilación:

Hinchar globos: si aparece sensación de mareo estamos hiperventilando y esto es incorrecto; tenemos que

intentar hacer soplos largos y suaves; ¿cuanto tiempo podemos estar soplando sin parar?

Papel de fumar: intentar mantener una hoja de papel de fumar a una altura constante el máximo tiempo posible: control de la espiración

Respiración abdominal: por parejas, tenemos que respirar utilizando únicamente el diafragma mientras el compañero mantiene una compresión suave, encima del tórax.

Carrera de pelotas de ping-pong: dibujar un circuito en el suelo, con tiza, y conducir la pelota hasta la llegada, evitaremos hacer grandes soplos. Se tiene que completar el recorrido con el menor número de soplos posible

Características de los ejercicios de relajación

Preparación inmediata para la apnea: disminución de la demanda de oxígeno por parte de la musculatura, preparación psicológica: visualización previa. Va muy ligada a la respiración ya que se consigue mediante los ciclos respiratorios. La primera fase es la relajación muscular completa y la segunda la relajación mental que nos prepara psicológicamente para la apnea.

Ejercicios específicos:

Relajación muscular: tenemos que seguir una pauta; por ejemplo, centrar la atención en los diferentes músculos de nuestro cuerpo, comenzado por la cabeza y descendiendo despacio por todo el cuerpo, aflojando a conciencia cada uno de los músculos conforme vamos pensando en él. Método Jacobson.

Relajación mental: una vez conseguida la relajación muscular, centramos la atención en nuestra respiración, dejando poco a poco fluir nuestros pensamientos. Es un buen momento para hacer la visualización de la apnea que estamos preparando. Método Schultz.

Características de los ejercicios físicos

1. *Preparación física general:* aptitudes y condiciones físicas a desarrollar en un proceso de entrenamiento a largo plazo. Una musculatura en forma conlleva una mayor cantidad de mioglobina: reserva de oxígeno. Un corazón acostumbrado al ejercicio tiene mayor capacidad y menor frecuencia de pulsación. Ejercicios: de resistencia (trabajo aeróbico): bicicleta, natación... de flexibilidad: estiramientos.

2. Preparación física específica: técnicas y ejercicios para la mejora de la práctica de la inmersión.

Ejercicios: trabajo de la musculatura específica: piernas (gluteos, abductores, isquiotibiales, cuádriceps y gemelos) para la natación con aletas, cadera (abdominales y lumbares) para el golpe de riñón; trabajo de coordinación del tren superior y del inferior; percepción espacial (situaciones de equilibrio, debajo del agua disminuye la percepción de la gravedad y se pierden las referencias visuales). Ejemplos: volteretas, giros en diferentes planos y ejercicios de orientación con los ojos cubiertos.

Juego: "cadena alimentaria marina"

Terreno: pista polideportiva

Material: cintas de colores (5), colchonetas, espaldaras

Componentes: nutrientes, plánton, sardinas, atunes y cohombros (carroñeros)

Objetivo: establecer las relaciones de una cadena alimentaria marina mediante una serie de ejercicios que trabajen la preparación física específica. Una opción puede ser la de intentar encontrar la relación de % de los diferentes componentes para poder obtener una pirámide trófica estable: esto quiere decir que no se puede extinguir ninguno de los componentes, durante el juego.

Podemos introducir cuantas variaciones queramos para desestabilizar el ecosistema y por consiguiente la pirámide trófica. En este caso, los elementos antrópicos siempre dan muy buen resultado.

Organización y disposición espacial: se establecen dos áreas: una área libre de carroñeros y otra donde actúan estos (1/3 de la pista).

Desarrollo del juego:

Cada componente se desplaza según un movimiento determinado y para hacer la digestión tiene que hacer un ejercicio específico dentro del área de los carroñeros. Cualquier individuo que esté haciendo la digestión puede ser atrapado por un carroñero; cualquier individuo que es atrapado por otro ha de realizar una penalización y pasa a formar parte de los nutrientes; cuando un individuo ha cazado tres componentes del nivel inferior, pasa a formar parte del nivel superior. Los nutrientes cazados por el plánton pasan a formar parte de este grupo después de haber realizado la penalización.

Reglas:

Movimientos: cohombro: cuclillas.

nutrientes: cuadrupedia.

plánton: desplazarse de espaldas.

sardinas: desplazarse cruzando piernas.

atunes: desplazarse lateralmente.

Digestiones: voltereta hacia delante, v. hacia detrás, "croqueta" (realizar un giro estirado encima de la colchoneta), "buñuelo" (plegamiento del cuerpo y giro lateral encima de la colchoneta), barra de equilibrio.

Penalización por muerte: cruzar un bloque de espaldas lateralmente.

Quien caza a quien: los nutrientes no cazan.

El plánton atrapa a los nutrientes.

Las sardinas comen plánton.

El atún caza sardinas.

Los cohombros se pueden comer los restos de todos los demás cuando estos realizan la digestión.

Inicio del juego:

Se reparten los papeles entre los alumnos de manera que se pueda dibujar una pirámide trófica: por ejemplo, 35% de nutrientes, 25% de plánton, 15% de sardinas, 10% de atunes, 20% de cohombros.

Cada grupo se sitúa en su área y, al iniciar el juego, los participantes tendrán que atrapar a los miembros de su grupo presa. El juego finaliza cuando se extingue uno de los grupos ya que el resto no podría subsistir: moriría de hambre.

Sesión n.º 3

Exposición teórica: se lleva a cabo en la clase; en el caso de la inmersión. Al ser una salida de dos días, esta exposición se realiza conjuntamente con la cuarta sesión. Es expuesta, principalmente, por el monitor de la actividad.

Desarrollo de los temas expuestos en el dossier, entre los que destacamos:

Presentación del material: máscara, tubo, aletas, traje isotérmico, plomos, escaupines, profundímetro y baliza de señalización.

Técnicas básicas de progresión: cómo equiparse, cómo entrar en el agua, natación con aletas, respiración, golpe de riñón, compensación de presiones, vaciado del tubo, eliminación de rampas.

Seguridad en la apnea: mareo y vértigo, hidrocuición, barotraumas, síncope anóxica, normas de seguridad.



Rescate: aproximación, remolque y extracción de un accidentado.

Vida submarina: las comunidades de los fondos mediterráneos: zona de salpicaduras, zona de olas o entre mareas, zona sumergida: fondos de roca, prados submarinos. Flora y fauna más características. Este tema se trabaja con soporte audiovisual.

La inmersión y el medio ambiente: posibles repercusiones de la actividad, pautas de comportamiento.

Ejercicios en piscina:

- Sin material: volteretas, zambullirse con golpe de riñón, por parejas cogerse de los brazos en posición confrontada e intentar empujar al compañero nadando con los brazos y piernas, desplazamiento de lado con patada de tijera y utilizando un solo brazo, nadar de espaldas sin utilizar los brazos y con patada de brazas, etc.
- Con el equipo básico de apnea: natación en superficie por parejas, golpe de riñón con aletas, nadar sumergido horizontalmente cara abajo, nadar sumergido horizontalmente cara arriba, hacer un ocho debajo del agua entre las piernas de un compañero, natación tipo cetáceo (piernas juntas), etc.
- Juegos: pasar un recorrido de aros, barras y otros obstáculos debajo del agua, hockey subacuático (desplazar una pastilla con el stick por el fondo de la piscina e intentar marcar en la portería contraria, –consultar el reglamento internacional–), recoger objetos de colores del fondo de la piscina: un mínimo de tres objetos por inmersión, realizar una suma debajo del agua, etc.

Sesión n.º 4

Salida al mar: en esta salida se ponen en práctica todos los conceptos aprendidos en las anteriores sesiones. La salida se plantea como un recorrido acuático de observación de especies marinas; la técnica de la apnea se convierte de esta manera en una herramienta para naturalistas.

Organización de la inmersión: La duración aproximada de la actividad es de dos horas, teniendo en cuenta el desplazamiento con barca hasta la zona de inmersión, que podremos escoger entre varios parajes de las Islas Medas.

El recorrido de cada uno de los grupos de inmersión tiene una duración de treinta minutos.

Los grupos están constituidos por ocho alumnos que se organizan por parejas más un monitor que dirige la inmersión, a la vez que vigila la seguridad del grupo.

Cada alumno dispone de una guía ilustrada sumergible que contiene las especies más comunes de la zona visitada y un lápiz con el que marcar las observaciones hechas (Checklist). Según el nivel adquirido por el alumno, éste podrá realizar inmersiones a la profundidad adecuada a su capacidad; es necesario localizar zonas, donde se pueda hacer pie, para aquellos alumnos menos habilidosos.

La primera parte de la salida se dedica a la observación dirigida por el monitor, que muestra las diferentes especies a los alumnos. La segunda parte es de reconocimiento, por parte de los alumnos, de las especies que ya han visualizado con anterioridad.

Las condiciones del agua limitan las épocas en que se puede practicar esta actividad; los períodos ideales son el otoño, ya que el agua suele tener una temperatura superior a los 20 °C, y los meses de mayo y junio en que el agua superficial ya ha perdido las bajas temperaturas de invierno y los días suelen ser más calurosos.

Evaluación: la capacidad física se evalúa continuamente durante todo el curso, en el caso de la inmersión en apnea se presta especial atención a las técnicas de respiración y relajación trabajadas durante las cuatro sesiones. Después de la salida al mar, los alumnos, junto con el profesor de educación física y los monitores de la actividad, hacen una puesta en común de los conocimientos adquiridos y de las experiencias vividas, respondiendo a las preguntas de cada uno de los apartados del dossier específico.

Conclusiones

La inmersión en apnea viene a ser una actividad que encaja perfectamente dentro de los objetivos del programa de educación física, tanto por la particularidad de los movimientos





realizados como por la riqueza interdisciplinar que nos ofrece su práctica. También hay que decir que ha sido una propuesta plenamente aceptada por la totalidad de los alumnos; aunque en una clase siempre encontraremos alumnos a quienes no gusta la práctica del ejercicio físico, ya sea porque se cansan

muy fácilmente, ya sea por una baja estima hacia su cuerpo, sobrepeso, etc. Las actividades dentro del medio acuático, nos han demostrado como eliminan esta intolerancia, al encontrarse el alumno con una mayor libertad de movimientos debido a la sensación de ingravidez y a la posibilidad de poder moverse en las tres dimensiones.

Esta experiencia se puede aplicar en otros puntos del país que dispongan de un litoral adecuado: zonas de fácil acceso, someras y calmadas. España es uno de los países europeos con más kilómetros de costa, muchos de los cuales son litorales rocosos perfectamente aptos para la práctica de esta actividad; ello sumado a la bonanza de nuestro clima, ha permitido que en los últimos años haya aumentado de manera importante la afición a este deporte, a pesar de que aún son pocas las escuelas que lo incluyen dentro de sus programas debido, a menudo, al desconocimiento de las posibilidades que nos ofrece, y al creer que se trata de una actividad de coste y riesgo elevado; ideas totalmente erróneas.



Notas

- (1) Se ha escrito mucho sobre la denominación de este tipo de prácticas, buena muestra es el artículo publicado recientemente en la revista *Apuntes de Educación física y Deportes*, Núm. 41, dossier: *Las actividades físicas de aventura en la naturaleza: análisis sociocultural*. En nuestro caso hemos decidido clasificarlas sencillamente como: Actividades Físicas en la Naturaleza –AFN–, al entender que el componente “de aventura” es muy ambiguo, y aún más en el marco escolar.
- (2) Sería interesante poder concretar una línea de estudio que nos indicara cual es el nivel de práctica de las AFN dentro del entorno escolar, tanto en los grandes núcleos como en los más alejados. Para poder determinar la verdadera implicación de los objetivos del currículum de educación física respecto estas actividades. Al sostener, que en el caso de la educación física, a más recursos escolares se dispone de menos espacio de práctica y a más espacio de práctica menos recursos y más aislamiento escolar.

Bibliografía

- BUCHER, W. (1995): *Natación y actividades acuáticas. 1000 ejercicios y juegos de. hispano Europea*. Barcelona.
- GÖTHEL, H. (1994): *Fauna marina del Mediterráneo*. Editorial Omega. Barcelona
- LÓPEZ ALEGRET, P. (1980): *Inmersión*. Barcelona.
- MAKULA, S. (1987): *Guida all'immersione in apnea*. Mursia editore. Milano.
- MALAMAS, J. P. (1985): *Apprendre à plonger: un jeu d'enfant*. Editions Vigot. París.
- MALAMAS, J. P. (1990): *1000 exercices et jeux en natation sous-marine et en plongée*. Editions Vigot. París.
- MAYOL, J. (1986): *Homo delphinus*. Editions Jacques Glénat. Grenoble.
- ZABALA, M. y otros (1992): *Els peixos de les illes Medes i del litoral català*. Escola del mar de Badalona, Centre d'estudis marins. Badalona.
- Revistas especializadas
- APNÉA MAGAZINE PLONGÉE ET CHASSE SOUS-MARINE, (1996): *Sachez compenser* pp. 18-21 nº 75. Toulouse.
- APNEA REVISTA DEL MUNDO SUBMARINO, (1995): “El jardín de Poseidón, islas Medes”; pp. 44-50. *Apnea, entrenarse en piscina*, pp. 80-84. nº 27. Barcelona.
- SCUBA LA REVISTA DE BUCEO, (1995): *Grandes viajes, África y Seychelles*, pp. 10-26 nº 15. Barcelona.

Direcciones de interés

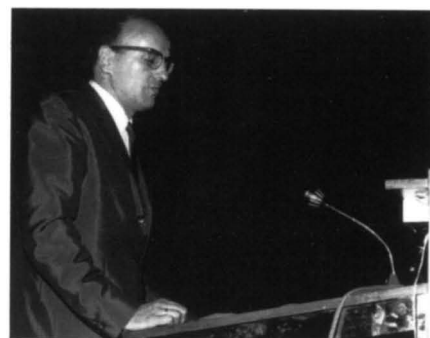
- Museu del Montgrí i del Baix Ter
c/ Major, 31
17257 Torroella de Montgrí
Tel: (972) 75 73 01
(Dispone de una oferta de itinerarios submarinos en las islas Medas denominados Seawatching que presentamos en este artículo).
- Club d'Immersió Biologia (C.I.B.)
Av. Diagonal, 645
08028 Barcelona
Tel: (93) 402 14 34
- Federación Española de Actividades Subacuáticas (FEDAS)
c/ Santaló, 15
08021 Barcelona
Tel: (93) 200 67 69
- Federació Catalana d'Activitats Subaquàtiques (FECDAS)
Av. Madrid, 118
08028 Barcelona
Tel: (93) 330 44 72



MISCELÁNEA

FORO

José M. Cagigal



DESARROLLO DE VALORES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE

Melchor Gutiérrez Sanmartín,

*Profesor de Aprendizaje y Desarrollo Motor
Instituto Valenciano de Educación Física (IVEF)
Universitat de València.*

Palabras clave:

valores sociales, valores personales,
educación física, deporte

Resumen

En medio de un mundo acosado por numerosas crisis y fuertemente influido por los medios de comunicación, el presente artículo intenta poner de manifiesto que la educación física y el deporte constituyen dos excelentes campos de actuación para la promoción y desarrollo de valores sociales y personales de los alumnos y deportistas, sobre todo de los más jóvenes. Asimismo, destaca la imagen actual que el deporte profesional aporta a través del progresivo deterioro ético de su práctica, aspecto que influye de manera decisiva en la adquisición de modelos inapropiados para los deportistas jóvenes y los alumnos de educación física. Por eso, bajo el convencimiento de que en estos momentos la simple práctica deportiva, por sí misma, no resulta generadora de los valores positivos tradicionalmente pregonados, y que deben adoptarse una serie de medidas que faciliten la consecución de tan deseado fin, se proponen diversas estrategias para que los profesores de educación física y los entrenadores deportivos puedan transmitir y favorecer

el desarrollo de valores sociales y personales a través de sus prácticas físico-deportivas. Continúa este trabajo sugiriendo ciertas formas de evaluación de los valores de la actividad física, terreno que no ha sido debidamente atendido hasta un tiempo reciente, para terminar con algunas reflexiones encaminadas a sugerir determinadas posiciones que los profesores y entrenadores podrían adoptar en favor de un mejor proceso formativo de sus alumnos y deportistas.

Introducción

Como exponen Ortega, Mínguez y Gil (1996), "la novedad de los valores en educación plantea algunas exigencias a la institución escolar: incorporar nuevos contenidos al programa curricular de los alumnos y unas nuevas competencias en el ejercicio de la profesión docente, hacer posible que lo que ya estaba presente en el aula a un nivel no-formal o no-explicito, por tanto, deficientemente tratado, no sometido a evaluación, forme parte, ahora, de

una programación adecuada, donde las actividades pertinentes encuentren su lugar también adecuado. Sin embargo, es preciso reconocerlo, ello no es tarea fácil". Tal vez por eso suponga cierto atrevimiento pedirle a un profesor de Educación Física o a un entrenador deportivo que, además de educar físicamente a sus alumnos, atienda también todos los aspectos psicoafectivos, actitudinales, normativos y de valores que han de caracterizar su personalidad, actualmente en proceso de desarrollo. Este atrevimiento no sería tal si no fuese por el contexto en el que nos encontramos ubicados: una sociedad fundamentada en el éxito a toda costa, que permite hechos como el alcance de cotas inimaginables en los fichajes de los jugadores en el deporte profesional (Lee, 1990; Gutiérrez, 1995b), que no es severa ante el dopaje de aquellos que no escatiman medios para llegar a lo más alto (González, 1993), que abunda en manifestaciones agresivas y violentas ante cualquier encuentro (de fútbol principalmente) (Paredes, 1992; Bayona, 1995); atentando contra los ár-

bitros, agrediendo a los jugadores, y llegando incluso a matarse entre ellos, como hemos podido ver recientemente en los telediaros (Durán, 1985; 1996a; 1996b). Abundando en este sentido, señalaba Knop (1993) que "el deporte centrado en los niños está en peligro debido a cuestiones de estrés, porque ganar es lo único que importa, al aumento de la violencia en el deporte, a la lucha por hacer que un niño se inscriba en un determinado club y a la falta de iniciativa de juego". Añade Trepát (1995) que "la amenaza contra el fair play aumenta a causa de la búsqueda cada vez más frecuente de la victoria a cualquier precio. Se ha creado el peligroso mito de que el auténtico valor del deporte consiste en ganar. El miedo a perder se ha convertido hoy en mayor motivador que el deseo de realización y diversión, que se ha vuelto irrelevante".

Si sumamos a estas manifestaciones las que día a día nos ha venido ofreciendo la prensa, relacionadas con la corrupción política, el dinero fácil y la falta de escrúpulos sociales, no nos resultará demasiado difícil



concluir que vivimos en una sociedad que padece una crisis múltiple: crisis económica, crisis política, crisis educativa y crisis social; al fin y al cabo, una generalizada crisis de valores en una sociedad eminentemente competitiva (reflexión personal extraída de la prensa diaria y de los trabajos de Marín, 1993a y Camps, 1994). Los filósofos reconocen que los valores están cambiando tanto en la sociedad como en el deporte, apareciendo abundantes dilemas que generan controversias relacionadas con las drogas, el sida, las relaciones raciales y las trampas en el deporte (Volkwein, 1996).

Ante este complejo panorama, algunos profesores y entrenadores han llegado a preguntarse si realmente vale la pena inculcar, promocionar unos valores en sus aulas y terrenos de juego, cuando al terminar las sesiones, los alumnos y deportistas, van a volver a integrarse en el medio hostil antes mencionado (Camps, 1994; Gutiérrez, 1995b). Resulta muy difícil competir en el aula contra los sugestivos modelos propugnados por la sociedad y por los medios de comunicación (González Lucini, 1993; Delval y Enesco, 1994), circunstancias que llevan, en ciertas ocasiones, al desánimo de profesores y entrenadores. Pero es precisamente ahora, ante esta generalizada crisis de valores, cuando los educadores, ya sean profesores, entrenadores deportivos o cualquier especialista encargado de la formación de niños y jóvenes, tienen la posibilidad de hacer valer en mayor grado su verdad, aunque ésta resulte más costosa de transmitir. Porque, como señala Savater (1997), "...en cuanto educadores, no nos queda más remedio que ser optimistas, y es que la enseñanza presupone el optimismo tal como la natación exige un medio líquido para ejercitarse. Quien no quiera mojarse, debe abandonar la natación; ...".

Y así es como lo ha entendido también la política educativa, de tal manera que el Ministerio de Educación y Ciencia, según resolución de 7 de septiembre de 1994 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desa-

rollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes, señala: *"El sistema educativo tiene entre sus finalidades proporcionar a los niños y jóvenes una formación que favorezca todos los aspectos de su desarrollo, y que no puede considerarse completa y de calidad si no incluye la conformación de un conjunto de valores que no siempre se adquieren de forma espontánea. Algunos de estos valores, englobados en el ámbito de la educación moral, se refieren a las actitudes personales ante los problemas básicos de la convivencia; problemas cuya evolución creciente ha ido generando la necesidad de que los ciudadanos adopten principios y desarrollen hábitos en ámbitos, hasta hace poco, ajenos a los contenidos escolares, y sobre los que es preciso que los alumnos de las distintas etapas educativas tengan la ocasión de reflexionar. Se trata, en definitiva, de abordar un conjunto de cuestiones que contribuyen a proporcionar una verdadera educación y a adecuar la enseñanza a las exigencias de nuestro tiempo.* De acuerdo con estos criterios, y según los principios contenidos en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, se han ido delimitando un conjunto de temas que recogen los contenidos educativos relacionados con cada uno de esos ámbitos que, junto a la educación moral y cívica, son: *La educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial.* Estos temas, llamados transversales porque no corresponden de modo exclusivo a una única área educativa, sino que están presentes de manera global en los objetivos y contenidos de todas ellas, deben, por ello, ser responsabilidad del profesorado y, por extensión, de toda la comunidad educativa".

Por tanto, la educación física, como el resto de áreas que conforman el Currículo Oficial de la ESO, debe contribuir al desarrollo de estos contenidos transversales (Ureña, 1995). Pero, la gran duda que surge de

inmediato es si realmente la actividad física y el deporte pueden transmitir y desarrollar unos adecuados valores capaces de favorecer la formación integral de los más jóvenes o, por el contrario, van a ser simple reflejo de lo que la sociedad en general nos está mostrando (Coakley, 1990). Lo que parece estar más claro es que ya no resulta válido el planteamiento de los griegos en relación al deporte como formador del carácter, ya no se sigue creyendo a ciegas la tradicional convicción de que el deporte promueve los valores éticos y forma el carácter (Greendorfer, 1987; Sage, 1988; Dubois, 1986; Sparkes, 1986). Nos recuerda Arnold (1991) que a través de la participación en juegos y deportes surgen cualidades tan admirables como la lealtad, la cooperación, el valor, la resolución, la fuerza de voluntad, el dominio de sí mismo, la resistencia, la perseverancia y la determinación; pero que estas cualidades no son exclusivas del deporte. Resulta muy difícil seguir defendiendo que el deporte es bueno en sí mismo sin analizar previamente la forma en que se practica. Por eso decía Huxley (1969) que según el uso que se haga del mismo, el deporte proporcionará unos resultados u otros. Bien utilizado, puede enseñar resistencia y estimular un sentimiento de juego limpio y un respeto por las reglas, un esfuerzo coordinado y la subordinación de los intereses personales a los de grupo; mal utilizado, puede estimular la vanidad personal y la del grupo, el deseo codicioso de victoria y el odio a los rivales, un espíritu corporativo de intolerancia y un desdén por los demás.

Debido sobre todo a la relevancia alcanzada por el deporte y a los portentosos intereses financieros manejados alrededor del mismo, se ha dado lugar a un importante deterioro en la forma de practicarlo, reavivando así la preocupación por la manera en que los jóvenes han de decidirse por el respeto a las reglas del juego o la transgresión de las mismas (Lee, 1990). Esto ha llevado a que los estudiosos de estos temas hayan desarrollado numerosas investigaciones con la pretensión de

analizar el problema de la falta de juego limpio y las posibles maneras de recuperarlo, contemplando igualmente aspectos relacionados con el comportamiento de los jugadores, las actitudes de los entrenadores y de los espectadores y los valores que la práctica deportiva podría estar comunicando (Menéndez, 1991; Cruz et al. 1991; Lee y Cockman, 1995).

Hace siete años, Lee (1990) se preguntaba cuál es la finalidad del deporte juvenil y cuál podría ser el futuro que le espera. Es evidente que se está produciendo un pernicioso proceso orientado a la profesionalización del deporte juvenil, como ya señalaran Webb (1969) y Devereux (1978), y que parecen estar muy presentes en la mayoría de acontecimientos deportivos los intereses relacionados con la defensa del puesto de los organizadores y el revivir sueños no alcanzados de muchos padres pero, sobre todo ello, lo que debe imperar es el interés de los niños y jóvenes. Si este interés de los niños y por los niños no encabeza el proceso, las presiones financieras de los patrocinadores y la consecución del triunfo por encima de todo (Segrave, 1993), llevará a ciertos jóvenes a encumbrar con éxito lo más alto del podio y, a otros, los más, a un abandono de la práctica deportiva a edades cada vez más tempranas.

Por eso, recogiendo las palabras de Meakin (1982) y Arnold (1991), Devís (1996) señala que "como en cualquier actividad de la vida, el deporte puede transmitir valores deseables o no deseables. La simple participación deportiva no puede considerarse una educación moral; otra cuestión muy diferente es tomar al deporte como un contexto en el que el profesorado desarrolla su actividad docente dentro de unos cauces éticos y el alumnado pone en práctica la moralidad en términos de un comportamiento responsable". Añade Seirul-lo (1995) que, "... las condiciones en las que se practiquen las tareas del aprendizaje deportivo es lo educativo, pues es lo que conduce a la auto-estructuración de una u otra forma de la personalidad del deportista...",



cuestión que también ha sido resalta-
da por Bredemeier (1994) y Bre-
demeier y Shields (1996). Sin em-
bargo, como indican Gibbons,
Ebbeck y Weiss (1995), pocos han
sido los programas implantados
para investigar los cambios en el
desarrollo moral a través de la edu-
cación física. Por eso ellos llevaron a
cabo un experimento en el que ana-
lizaron los efectos de la participa-
ción en actividades físicas educati-
vas, seleccionando el *fair play* de los
niños en relación con su juicio mo-
ral, motivos, intenciones y conduc-
tas prosociales. Llegaron a la con-
clusión de que una comprensión del
desarrollo moral en el dominio de la
educación física puede ser utilizada
de forma efectiva, tanto en clase
como fuera de la clase. Concreta-
mente, actividades altamente rela-
cionadas con el *fair play* en educa-
ción física, tanto en solitario como
en combinación con otros conteni-
dos académicos, resultaron efecti-
vas al aumentar significativamente
cambios en las variables menciona-
das: juicio, motivos, intenciones y
conductas.

Coincidiendo con estos pensamien-
tos, el objetivo de este artículo será
sugerir algunas estrategias y técni-
cas de trabajo para que tanto los
profesores como los entrenadores
deportivos puedan hacer uso de
ellas para contemplar en sus prác-
ticas físico-deportivas el desarrollo de
los temas transversales antes men-
cionados.

Interpretación de los valores

Uno de los principales problemas
que se plantean los investigadores,
profesores y entrenadores, es definir
y clarificar cuáles son los valores y
cómo se desarrollan y transmiten a
través de la práctica física y deporti-
va. Por tanto, comencemos por
acercarnos a uno de los más presti-
giosos estudiosos del campo de los
valores como es Milton Rokeach.
Para Rokeach (1973) *"un valor es
una creencia duradera en que un
modo de conducta o un estado final
de existencia es personal y social-
mente preferible a un opuesto*

*modo de conducta o estado final de
existencia"*. Los valores son adqui-
ridos a través de los procesos de so-
cialización y de transmisión entre los
seres humanos. Existen dos tipos de
valores: unos instrumentales (pro-
cesos, conductas) y otros finales
(productos, metas).

Años más tarde, Schwartz y Bilsky
(1987), a partir de las teorías de
Rokeach y después de haber llevado
a cabo diversos estudios transcultu-
rales, diferencian los siguientes va-
lores: autodirección, estimulación,
hedonismo, logro, poder, seguri-
dad, madurez, tradición, espirituali-
dad, benevolencia, universalismo y
conformidad. Estos autores mati-
zan que, a su vez, los valores pue-
den clasificarse según los intereses
a los que sirven. Dado que los valo-
res se conceptualizan como objeti-
vos, deben representar los intereses
de alguna persona o grupo, por lo
que tendremos: valores que sirven a
intereses individuales, otros que sir-
ven a intereses colectivos y valores
que sirven a ambos.

En diversos estudios desarrollados
por autores como Bailey y Sage
(1988) y por nosotros mismos (Gu-
tiérrez, 1994, 1995a, 1995b) se
constata que, con demasiada fre-
cuencia, son los valores individuales
los que se promueven frente a los
valores colectivos, lo cual puede lle-
gar a generar una importante lucha
de intereses. Por ello, los profesores
y entrenadores deberían procurar
un equilibrio entre el desarrollo de
valores personales o individuales y
de valores sociales o colectivos, y en
caso de inclinar la balanza, que sea
en favor de los valores prosociales.

¿Cuál es el proceso general en el
desarrollo del sistema de valores de
las personas? Según Piaget (1935,
1975), existen unas etapas genera-
les por las que todo individuo pasa
en el proceso de conformación de
su esquema de valores, yendo desde
lo que se denomina la moral hete-
rónoma hasta llegar a alcanzar el
nivel de la moral autónoma. La pri-
mera etapa comprende un proceso
de *aceptación de valores*, mediante
el cual los niños y niñas van asu-
miendo los valores que los otros
significativos les aportan, enten-
diéndolos como válidos por el mero

hecho de que provienen de una au-
toridad legítima. La siguiente etapa
está constituida por la *identificación
de valores*, momento en el que los
niños/as viven una transición en el
desarrollo moral a través de la bús-
queda de los valores. Ya no les sirve
que los mayores, los padres y profe-
sores, les digan lo que está bien o
mal, sino que buscan el valor de las
cosas y hechos en función de su
propia esencia, no por cómo los
valoren los demás. Aquí surgen nu-
merosas dudas y se plantean impor-
tantes dilemas, procesos que lleva-
rán al niño/a a incorporar una deci-
sión propia y a consolidar los crite-
rios valorales que le servirán en ade-
lante. La tercera y última etapa, pro-
pia ya de la moral autónoma, radica
en la *convicción en los valores*, lo
que aporta a los niños/as una satis-
facción personal que se verá culmi-
nada en la realización del valor.

Desde la perspectiva del desarrollo
estructural, Kohlberg (1969) defien-
de que las personas pueden progre-
sar a través de seis etapas en la
consideración de lo que para cada
uno es correcto o incorrecto, es de-
cir, en su desarrollo moral. Estas
serían: a) ajustarse a las normas para
evitar el castigo. b) seguir las nor-
mas sólo cuando hay en ello alguna
ventaja. c) estar dispuesto a aceptar
ayuda de los otros significativos. d)
cumplir las leyes porque es funda-
mental para la existencia de la socie-
dad. e) respetar las leyes por la obli-
gación social que existe, pero reco-
nociendo al mismo tiempo que pue-
den surgir conflictos morales o lega-
les que deben solucionarse. f) reco-
nocer la existencia de un código
universal de principios morales que
representan la forma más elevada
de ley, por tanto deben aceptarse
(Delval y Enesco, 1994). Teniendo
en cuenta que la racionalidad de
cada decisión estará en función del
desarrollo moral alcanzado por el
educando, y que el proceso de paso
de un estadio hacia el superior es un
proceso lento, a la vez que suscep-
tible de aceleración por la interven-
ción del educador, es aquí donde los
profesores y entrenadores pueden
favorecer estos recorridos, median-
te la aportación de experiencias de
aprendizaje estructurado.

Manifestación de valores en la actividad física y el deporte

Una vez definidos los valores que
podemos encontrar en cualquier
campo de la sociedad, y tras la acep-
tación común de su significado,
veamos en qué áreas y de qué ma-
nera se transmiten los valores pro-
pios de la actividad física y deporti-
va. Unos defienden que la actividad
física y el deporte transmiten y ge-
neran unos valores propios y relacio-
nados con la actividad en sí misma;
otros, por el contrario, piensan que
la actividad física y el deporte no son
más que simples vehículos a través
de los cuales se comunican los valo-
res dominantes de la sociedad. De
una forma u otra, lo cierto es que
cada acontecimiento deportivo, ya
sea individual o colectivo, comunica
unos determinados valores y, a ve-
ces, también sus opuestos, los con-
travalores.

Podemos observar ciertos valores
(aunque no siempre coinciden los
que nosotros interpretamos con los
que el sujeto pretende alcanzar)
cuando una persona corre una ma-
ñana de domingo a lo largo de un
descampado, con ropa deportiva y
en solitario. Tal vez pretenda man-
tenerse en forma, relajarse del estrés
cotidiano, disfrutar de la naturale-
za, embellecer su cuerpo, seguir un
tratamiento médico (salud terapéu-
tica), medirse sus propias fuerzas,
autosuperarse, etc. Si en vez de ha-
cerlo en solitario corre junto a otro
grupo de personas, con intereses
más o menos comunes, pueden de-
tectarse valores de sociabilidad,
compañerismo, cooperación, com-
petición, altruismo, integración en
el grupo, etc.

Al observar una clase de educación
física, son múltiples los detalles que
pueden hacernos pensar en distin-
tos valores, diferenciando los que
corresponden al profesor/a (objeti-
vos, metodología), los que corres-
ponderían a los alumnos (actitudes,
desempeño de su tarea) y los pro-
pios del contenido (política educa-
tiva).

Así, podemos ver que el profesor/a
o el entrenador/a, si se trata de
actividades fuera del contexto esco-



lar, pretenden alcanzar unos objetivos a través de una metodología en concreto, utilizan unos materiales, piden a los alumnos que realicen sus actividades individualmente o en grupo, atienden a todos por igual o sólo a los más capaces, realizan ellos mismos las demostraciones o piden a los alumnos aventajados que las realicen, resaltan las virtudes de los procesos o únicamente se fijan en los resultados, exigen el fiel cumplimiento de las normas de convivencia o pasan por alto ciertos detalles, procuran que las normas higiénico-sanitarias sean abordadas en la medida que las instalaciones lo permitan o evitan exigir su cumplimiento, hacen partícipes a los alumnos y deportistas de los objetivos programados o por el contrario lo dan todo por asumido.

En cuanto a los alumnos/deportistas, podemos apreciar si lo que pretenden es divertirse realizando esa actividad, si lo que intentan es adquirir mayor habilidad, si se esfuerzan por superarse, si cumplen las observaciones de profesores, árbitros y entrenadores, si son más co-operadores o más individualistas, si asumen riesgos en la práctica de la actividad o prefieren la seguridad, si son capaces de digerir el triunfo y la derrota, si valoran la actividad en sí misma o la realizan simplemente porque otros se lo piden.

Respecto a los contenidos, éstos van íntimamente ligados a los objetivos y metas que se han marcado los entrenadores y profesores. Como señalan Ennis y Chen (1995), Ennis (1994) y Chen y Ennis (1996), la orientación de valores de los profesores, normalmente, supone una importante repercusión en los valores que habrán de desarrollar los estudiantes. Así, podemos apreciar si en los contenidos se encuentra explícita la pretensión del rendimiento físico, si se persiguen objetivos relacionados con la salud, si se incluyen contenidos facilitadores de la tolerancia, cuál es el tratamiento que se hace del género, la importancia atribuida a la teoría y a la práctica, la conexión de la actividad física con las demás áreas del currículo.

Otra parcela importante de manifestación de valores lo constituyen cada encuentro y competición deportiva. En ellos, también podríamos analizar por separado qué valores transmite cada uno de los agentes que toman parte en la contienda: jugadores, entrenadores, árbitros y espectadores. De esta manera, al contemplar un partido de fútbol, por ejemplo, podemos intuir, y a veces escuchar, muchas de las consignas que los entrenadores comunican a sus jugadores, ver si tanto entrenadores como árbitros permiten el juego agresivo o son más partidarios del fair-play, si los jugadores abundan en jugadas individuales o realizan una labor de equipo, si respetan las decisiones de los árbitros y jueces o se revelan ante ellas, si el público responde con deportividad ante los adversarios o se dedica al abucheo y la increpación constante y, con ello, cuál es el ejemplo que están aportando a sus hijos y a los demás niños y jóvenes. Por último, podemos referir un poderoso agente de transmisión y manifestación de valores relacionados con la actividad física y el deporte, los medios de comunicación social, principalmente la televisión. A través de ella, contemplamos acontecimientos deportivos con mayor detalle incluso que si lo hiciéramos en vivo, aunque no siempre de forma natural, escuchamos opiniones de jugadores, entrenadores, público y organizadores deportivos, y recibimos con frecuencia, a través del filtro impuesto por el medio, las explicaciones e interpretaciones propias de los comentaristas del evento (Bailey y Sage, 1988). En todos ellos aparecen diversos valores manifestos, ya sea a través de sus palabras o de sus acciones, valores que serán interpretados, de manera diferente, según la cultura y predisposición de cada espectador.

Dentro de este mismo terreno, los medios de comunicación social, también encontramos un abundante número de ejemplos de programas en los que se comunican diversos valores relacionados con el mundo físico y deportivo, unos de carácter más ficticio (dibujos anima-

dos), otros de aspecto más real (películas, telenovelas), unos con carácter más explícito y otros con una pretensión más encubierta (como la propaganda), pero que en muchos de ellos se puede apreciar claramente el estatus de un jugador, el comportamiento de un equipo, el rol del entrenador o las maravillas de ciertos productos y actividades para conseguir el éxito personal y en el grupo.

Desarrollo de valores en la actividad física

Tradicionalmente, el desarrollo de valores en la actividad física y el deporte se ha llevado a cabo por convención social, es decir, que para que exista el juego han de seguirse unas reglas (Lee, 1993). Sin embargo, en la actualidad, debido a los múltiples problemas anteriormente señalados, se ha comprobado que el simple hecho de la práctica deportiva, en general, no proporciona el desarrollo de los valores deseados, lo cual indica que si un profesor o entrenador desea promocionar determinados valores mediante la actividad física y el deporte, ha de incluirlo entre sus objetivos, ha de ponerse a ello (Bredemeier *et al.*, 1986; Romance *et al.*, 1986; Bredemeier y Shields, 1987; Bredemeier y Shields, 1996). ¿Pero, cómo puede hacerse?

Para comprobar si la actividad física era capaz de proporcionar un adecuado desarrollo de valores en los niños, en 1986 Brenda Bredemeier y sus colaboradores dividieron a los niños asistentes a un campamento de verano en tres grupos, aplicándoles métodos de enseñanza diferentes: a un grupo le enseñaron la educación física de forma tradicional (mediante lo que se podría denominar sometimiento a las reglas), a otro grupo se le aplicó un programa de resolución de dilemas morales mediante estrategias de desarrollo estructural, y al tercero se le indujo a un modelado de conductas prosociales mediante los principios del aprendizaje social. Los resultados demostraron que los grupos enseñados mediante aprendizaje so-

cial y desarrollo estructural dieron lugar a cambios en el razonamiento moral durante el programa, mientras que el grupo enseñado mediante el seguimiento de las reglas no manifestó cambios significativos. Resultados similares obtuvieron Romance *et al.* (1986) en un trabajo de investigación en el que se plantearon objetivos parecidos.

Podemos concluir, por tanto, que la actividad física es un excelente instrumento para fomentar el razonamiento moral siempre y cuando se utilice el procedimiento adecuado, lo cual implica ponerse de forma explícita a desarrollar los valores sociales y personales utilizando como elemento de trabajo la práctica físico-deportiva.

Técnicas y estrategias que pueden facilitar el desarrollo de valores

Aunque no han sido pensadas explícitamente para ambientes físico-deportivos, sino para contextos educativos generales, apoyados en las sugerencias de Buxarrais *et al.* (1995) y Ortega *et al.* (1996), proponemos las siguientes estrategias susceptibles de utilización para el favorecimiento y desarrollo de valores sociales y personales a través de la educación física y el deporte.

a) *Estrategias de autoconocimiento y expresión.* Clarificación de valores: uno de los problemas con que se encuentran los educadores es cómo ayudar a sus alumnos a que establezcan un sistema de valores que les sirva de guía para ser capaces de tomar decisiones morales. Mediante esta técnica se pretende ayudar a los alumnos y deportistas a que realicen un proceso de reflexión y se hagan conscientes y responsables de aquello que valoran, aceptan y piensan; que sean conscientes de sus propios valores y actúen conforme a ellos; que adquieran procesos de autoconocimiento y expresión de valores (Pascual, 1988; Ortega *et al.* 1996). La actividad de expresar los puntos de vista propios y tratar de comprender las opiniones de los demás ayuda a clarificar los valores personales y a comprender la diversidad social del grupo. Pero, al final



de todo, lo que realmente importa es que los alumnos y deportistas hagan suyos estos valores y estén dispuestos a defenderlos en público y a llevarlos a la práctica.

El papel del profesor o entrenador debe ser fundamentalmente de ayuda para que los alumnos, haciendo referencia a experiencias concretas, alcancen sus propias posturas valorales; el educador debe esforzarse en conseguir que los alumnos manifiesten sus valores, aceptando sus creencias, pensamientos y sentimientos sin juzgarlos ni tratar de cambiarlos, generando cuestiones y planteando problemas para que, mediante su resolución, los alumnos y deportistas vayan clarificando el propio sentimiento de sus respuestas. Debe actuar como un árbitro, un dinamizador del grupo de discusión, formulando preguntas como las que Hers *et al.* (1988) y Marín (1993b) proponen para desarrollar de manera más productiva la clarificación de valores: ¿es algo que tú precisas?, ¿te sientes orgulloso de esto?, ¿es muy importante para ti?, ¿te gusta mucho esta idea?, ¿te sientes feliz con ella?, ¿cómo te sentiste cuando te sucedió?, ¿pensaste en otras alternativas?, ¿hace mucho tiempo que piensas así?, ¿es algo que tú mismo/a has seleccionado y escogido?, ¿cómo afecta a tu vida diaria esa idea?, ¿en qué forma actúas respecto a ella?, ¿has pensado en la importancia de vivir de acuerdo a la elección que has hecho?, ¿crees que esto es una preferencia personal tuya asumida o es sencillamente una costumbre?, ¿cuál es la dificultad que encuentras para realizarla?, ¿seguirías haciendo lo mismo en otras circunstancias?, ¿concedes verdadero valor a esto?, etc.

b) Estrategias para el desarrollo del juicio moral. Discusión de dilemas morales: se trata de analizar y discutir dilemas morales, que se presentan mediante historias (hipotéticas o reales) que incluyen dilemas de valor a discutir. Los alumnos o deportistas deben adoptar una postura respecto a la acción a tomar, ser capaces de razonarla y de someterla a la discusión de los demás (Cantillo

et al. 1995; Ortega *et al.* 1996). ¿Qué se puede conseguir trabajando con dilemas? La discusión de dilemas morales intenta crear conflictos sociocognitivos en los que los alumnos y deportistas se obligan a restablecer el equilibrio en un nivel superior de juicio moral, hacia posturas más autónomas basadas en principios universales.

Objetivos generales: a) Impulsar el desarrollo y crecimiento moral del alumnado tanto en sus aspectos cognitivos como actitudinales, y a ser posible conductuales. b) Potenciar el desarrollo de las estructuras universales de juicio moral que permiten la adopción de principios generales de valor. c) Ayudar a tomar conciencia de los principales problemas éticos que padece el mundo físico-deportivo. d) Crear conflictos cognitivos con el fin de fomentar el diálogo interno del alumnado consigo mismo y con los demás, de modo que sea posible desarrollar un razonamiento coherente que facilite la comprensión de los problemas y la adopción de posturas ante ellos. e) Posibilitar el desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia, estimulando su capacidad de adoptar nuevas perspectivas y desempeñar roles diferentes (Cantillo *et al.* 1995). Reglas básicas para el correcto funcionamiento de la discusión en clase o en el gimnasio:

a) La participación en las discusiones es voluntaria. b) Sólo una persona puede hablar cada vez. Los demás deben escuchar al que participa. c) Los estudiantes y deportistas pueden comentar las manifestaciones de los otros, pero no criticarlos mediante juicios peyorativos. d) Deberíamos tratar a los demás como nos gustaría que nos trataran a nosotros. e) Cada alumno/deportista tiene la responsabilidad de procurar que la clase o el juego se desarrolle normalmente.

Los dilemas deportivos podrán extraerse de trabajos ya desarrollados, podrán ser elaborados por el profesor/entrenador o incluso por los propios alumnos. Un recurso muy apropiado para que el profesor ponga toda la evidencia del dilema planteado es el uso de imágenes, ya sea mediante diapositivas, películas

o vídeos, las cuales pueden corresponder a escenas ocurridas realmente o situaciones ficticias montadas al efecto. También resultará productivo el análisis de las acciones que se hayan venido produciendo en las clases prácticas de educación física y deportiva, dando lugar al establecimiento de un compromiso ético que se traduzca en actuaciones prácticas concretas.

No hace mucho, Eassom (1995) proponía el desarrollo de juegos que contenían dilemas para plantear el problema del "doping" y ayudar a los deportistas en sus procesos de toma de decisiones relacionadas con el respeto a las reglas establecidas. También Robert Horrocks, ya desde 1980, viene utilizando los dilemas como instrumento de trabajo para el desarrollo del razonamiento moral de sus alumnos, señalando además que "la educación física y el deporte proporcionan experiencias en un ambiente controlado que pueden crear, realmente, estos dilemas, con lo cual los alumnos/deportistas no deberán sólo discutirlos puesto que, con frecuencia, se verán obligados a actuar y tomar decisiones prácticas a partir de ellos".

c) Estrategias orientadas al desarrollo de competencias autorreguladoras. Autorregulación de la conducta: Según Buxarrais *et al.* (1995), la autorregulación es el proceso comportamental, de carácter continuo y constante, en el que la persona es la máxima responsable de su conducta. Estas estrategias pueden basarse en actividades planteadas delante del profesor/entrenador que procuran desarrollar en el alumno/deportista habilidades y destrezas orientadas a facilitar y optimizar el autocontrol en el ámbito escolar y social, o pueden ser actividades que suponen la práctica de la autorregulación por parte del alumno/deportista.

Pueden considerarse tres fases en el desarrollo de las competencias autorreguladoras: 1) autodeterminación de objetivos para modificar la conducta del alumno o deportista en función de criterios preestablecidos; 2) autoobservación, permitiendo al alumno/deportista analizar su

comportamiento, sus causas y efectos; 3) autorrefuerzo, favoreciendo la motivación intrínseca del alumno/deportista mediante contratos de contingencia y autocontratos. Las anteriores actividades se concretan en la resolución de cuestiones como éstas: piensa en alguna cosa que hagas y que molesta a tus amigos o compañeros de juego, ¿por qué crees que te ocurre esto?, ¿por qué lo haces?, ¿crees que podrías hacer algo para que esto no pasara?, ¿qué?, ¿cómo te gustaría que actuaran tus amigos?, ¿qué cosas haces que les gusten a tus amigos o compañeros? Se trata de que los alumnos/deportistas reflexionen sobre su conducta y sobre las consecuencias de ella en relación con sus amigos, compañeros de juego o de equipo.

d) Estrategias para el desarrollo de la perspectiva social y la empatía. Role-playing: Mediante esta técnica se ofrece a los alumnos y deportistas la posibilidad de educarse en valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad, a través del contacto de opiniones, sentimientos e intereses distintos a los propios. Esta técnica, empleada para estimular la participación en el grupo y solucionar conflictos individuales o interpersonales, consiste en la dramatización o escenificación de una situación en la que se plantea un conflicto de intereses y valores, relevante desde el punto de vista moral. Debe procurarse que la representación sea improvisada por los personajes, recalando la expresión de las diferentes posturas y haciendo uso del diálogo. La puesta en práctica del role-playing de manera sistemática, ayudará al alumno/deportista en las siguientes funciones: a) comprender que los demás pueden tener puntos de vista distintos del propio, b) considerar y anticipar dichos puntos de vista en una situación concreta de conflicto, c) relacionar y coordinar las distintas perspectivas, sin olvidar la postura personal (Buxarrais *et al.* 1995).

e) Estrategias para el análisis de temas moralmente relevantes. Compenetración crítica: Es un tipo de inter-



vención educativa que tiene por objetivo la potenciación de la discusión, la crítica y la autocritica, a la vez que el entendimiento entre los alumnos/deportistas, los profesores/entrenadores y otros implicados en el problema a discutir. Tiene como base de trabajo temas personales o sociales que suponen un conflicto de valores, a partir de temas sociales y deportivos controvertidos.

El punto de partida para las actividades de comprensión crítica debe ser un documento (narración, dibujo, película, reportaje, etc.) que se les presenta a los alumnos/deportistas para ser discutido. Por ejemplo, la importancia de la educación física y el deporte para formar un estilo de vida saludable, los riesgos del deporte competitivo en edades jóvenes, el comportamiento de los espectadores ante los acontecimientos deportivos, la personalidad de los ídolos deportivos, etc. Los principales pasos para llevar a cabo esta técnica son los siguientes: a) presentar temas controvertidos; b) comprensión previa del texto o documento gráfico; c) comprensión científica de la realidad; d) comprensión y crítica; e) comprometerse activamente en la transformación de la realidad tratada.

Modelo de Thomas Wandzilak para el desarrollo de valores a través de la educación física y el deporte

Las técnicas y estrategias presentadas hasta ahora para promover el desarrollo de valores sociales y personales a través de la actividad física y el deporte, pueden parecer un tanto abstractas, sobre todo si no se integran dentro de un modelo de mayor alcance. Por eso, y dado el escaso número de trabajos desarrollados en este campo, me he sentido atraído por el modelo de intervención que nos propone Wandzilak (1985), aplicado posteriormente por Wandzilak et al. (1988), para el desarrollo de valores a través de la educación física.

Sin menospreciar la importancia que supone la elaboración propia del alumno en cuanto al desarrollo de su juicio moral, y respetando el

papel del educador/entrenador como tal, Wandzilak, no obstante, defiende que para que su modelo aporte resultados satisfactorios, han de cumplirse dos principios básicos: En primer lugar, que *el profesor/entrenador debe proponerse expresamente el desarrollo de valores* y, por otro lado, *el compromiso por parte de profesores y entrenadores del desempeño de modelos adecuados de rol*, resaltando la valiosa aportación de la ayuda social que suponen los otros significativos (amigos, profesores, entrenadores, padres).

Partiendo de estos dos principios, el profesor o educador físico puede enseñar valores mediante la educación física y el deporte, para lo cual ha de cumplir los siguientes pasos:

- Analizar previamente la situación y definir los valores a desarrollar.
- Determinar un curriculum acorde con sus pretensiones.
- Establecer objetivos escalonados.
- Evaluar el sistema de intervención empleado.
- Utilizar los resultados obtenidos (retroalimentación, investigación).

Debe comenzarse por conocer la realidad existente, para lo cual será necesario un análisis de la situación, ya sea a través de métodos observacionales o mediante los diferentes instrumentos que resulten apropiados para ello (tests, cuestionarios, escalas de actitud, informes de profesores y padres, entrevistas, etc.). A partir del resultado obtenido, y según los objetivos planteados, podrá decidirse cuáles son los valores más necesitados de promoción y desarrollo, definiéndolos con precisión y centrándose, a ser posible, en un reducido número de ellos. La ambigüedad en la definición de los valores y la diversidad de los mismos pueden ocasionar problemas operativos, resultando infructuoso el esfuerzo empleado, por lo que una vez identificadas las variables deben definirse en términos de comportamiento.

Tras la definición de los valores sobre los cuales trabajar, el profesor/entrenador deberá establecer objetivos específicos. Ya que no todas las actividades poseen las mismas características, ni técnicas ni tácticas, convendrá escoger para cada objetivo aquellas actividades o deportes que parezcan más convenientes de cara a conseguir el objetivo propuesto. Seguramente, cada deporte será más o menos idóneo para el desarrollo de diferentes valores. Por ejemplo, todos los deportes son adecuados para crear capacidad decisoria, pero unos deportes de equipo y actividades de grupo serán más apropiados que otros para el desarrollo de la confianza, la responsabilidad o la cooperación (Fraleigh, 1990). Es en esta fase cuando ha de ponerse el profesor/entrenador a desarrollar propiamente los valores, lo cual podrá hacer utilizando cualquiera de las técnicas anteriormente mencionadas. El papel del profesor/entrenador no será de figura central del proceso sino de motor impulsor de la discusión, planteando problemas y reconduciendo los temas si se alejan demasiado de los objetivos planteados, pero dejando siempre que sean los propios alumnos quienes obtengan las conclusiones por sí mismos.

Cada proceso utilizado en el mecanismo de promoción de los valores puede ser optimizado si se aplican los refuerzos adecuados. Por eso, para intensificar las posibilidades del desarrollo de valores puede utilizarse el escalonamiento de objetivos y metas, sistema de recompensas que ha demostrado ser sobradamente efectivo. Cada autor que ha aplicado este procedimiento a la educación física lo ha hecho de manera diferente, pero todos ellos han tenido en cuenta lo que para los aprendices resultaba de mayor interés, ya sea el tiempo de juego en algunos casos, el resultado de un trofeo a la deportividad en otros, o el cumplimiento de una serie de pasos y la adquisición de cierto número de puntos necesarios para que un equipo o grupo de alumnos participe en una determinada actividad. Por ejemplo, si el valor que se está trabajando es la capacidad de-

cisoria, una lista de tareas para los miembros de un grupo o equipo podrían ser: a) establecer objetivos y metas; b) construir reglas de equipo; c) establecer un sistema de cómo actuar con los violadores de las reglas; d) seleccionar capitanes; e) contribuir a la resolución de problemas en el equipo; f) decidir la alineación para cada juego, etc.

Cuando el proceso de educación y promoción de los valores sociales a través de la actividad física se ha concluido, el profesor/entrenador debe conocer sus resultados. Para ello, deberá utilizar un sistema comparativo entre los datos de la realidad existente antes de la puesta en marcha del programa de intervención y educación en valores, y los datos que aporten los análisis y evaluación posteriores a tal proceso.

Una vez comprobado el resultado de la educación en valores a través de la actividad física, conviene que el profesor/entrenador recopile los datos obtenidos, los cuales pueden tener varias aplicaciones. En primer lugar, las conclusiones pueden ser utilizadas como feedback al comportamiento del grupo, tomando en consideración no sólo el resultado sino también el proceso, los diferentes pasos, los modos en que se contribuyó a cambiar el razonamiento moral. Por otro lado, estos datos resultarán de gran interés como punto de partida de investigaciones y prácticas escolares futuras, colaborando en el enriquecimiento progresivo del limitado cuerpo de conocimiento actual.

Evaluación de valores en la actividad física y el deporte

Si bien es verdad que todo el campo relacionado con la transmisión y desarrollo de valores es un terreno un tanto indeterminado, la evaluación y análisis de los mismos es concretamente uno de los aspectos más necesitados de progresivos avances. Para la evaluación de valores en la enseñanza general se han utilizado sistemas diversos, desde metodologías observacionales y narrativas (observación sistemática, registro



anecdótico, valoración de los trabajos realizados en el aula, listas de control, diarios de clase, etc.), pasando por cuestionarios y autoinformes (escalas de actitud, escalas tipo Likert, escalas de valores), hasta llegar al análisis y resolución de problemas (intercambios orales, debates y asambleas, sociodramas, evaluación del razonamiento, historias vividas), para terminar en el centro escolar como principal contexto de evaluación de actitudes y valores (evaluación del clima escolar, evaluación del plan de acción en valores, evaluación de las actividades específicas de la educación de valores). Todos estos sistemas, adaptados convenientemente al contexto específico de la educación física y el deporte, son susceptibles de empleo para la determinación de los valores que caracterizan a la práctica deportiva. El diario de clase, en concreto, ha sido utilizado por Cutforth y Parker (1996) para evaluar el desarrollo afectivo en las clases de educación física.

Las técnicas que la literatura especializada nos ofrece no son muy abundantes, tal vez por la recencia del interés en este tópico. Algunas de ellas, utilizadas específicamente para evaluar los valores de la actividad física y el deporte, han sido, por ejemplo, el inventario de actitudes hacia la educación física de Kenyon (1968), la escala de profesionalización de actitudes hacia el juego de Webb (1969), y la medida de expresión de valores en el deporte de Simmons y Dickinson (1986). Más recientemente, Lee (1990, 1993), Lee y Cockman (1995) y Cruz et al. (1991), a través de dilemas morales en situaciones deportivas con la aplicación posterior de una entrevista, analizaron cuáles son los valores relevantes en deportistas jóvenes (futbolistas y tenistas adolescentes). Últimamente, Cruz et al. (1996) han creado un cuestionario para medir las actitudes sobre el fairplay en futbolistas infantiles, juveniles y cadetes, así como un registro de observación de conductas relacionadas con el fairplay en partidos de fútbol de jugadores profesionales y alevines.

Por nuestra parte, hemos adoptado dos sistemas para la evaluación de los valores de la actividad física y el deporte. Por un lado, el análisis de contenido de programas infantiles de dibujos animados con argumento deportivo para entresacar los valores que sus imágenes transmiten (Gutiérrez y Montalbán, 1994; Gutiérrez, 1995c), y por otra parte, preguntando directamente a una muestra numerosa de estudiantes y profesores cuáles consideran ellos que deben ser los objetivos a perseguir en la educación física y en el deporte, y cuáles son las manifestaciones que de tales objetivos se aprecian actualmente en la práctica física y deportiva, mediante el Cuestionario de Objetivos y Manifestaciones de la Educación Física y del Deporte (Gutiérrez, 1994, 1995a).

Conclusiones

Recordemos que educar es formar el carácter, y formarlo para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, para promover un mundo más civilizado y crítico con los defectos del momento, comprometiéndose con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales; esto es a lo que los griegos llamaban *ética*, lo cual implica la inculcación de unos valores (Camps, 1994). Estos valores pueden ser promovidos a través de cualquier actividad del ser humano y, de manera muy especial, desde la actividad física y deportiva. De acuerdo con este pensamiento decía Cagigal (1981) que *"el hombre, si no quiere dejar de ser hombre, debe alimentar valores, recuperar los perdidos y avizar a otros nuevos. Hay que buscar en los mismos hábitos de nuestra sociedad cuanto de aprovechable y valorizador se pueda sacar de ellos"*. Así pues, resaltemos como conclusiones las siguientes:

a) Estamos convencidos de que la actividad física y el deporte son terrenos propicios para el desarrollo y transmisión de valores a través de la educación física y el deporte.

- b) Ha quedado claro que para desarrollar valores mediante la educación física y el deporte, no es suficiente con la participación en la práctica deportiva, sino que hay que ponerse expresamente a ello; hay que diseñar actividades y planificar objetivos encaminados a conseguir el desarrollo de unos determinados valores, procurando por todos los medios que sean los propios alumnos y deportistas quienes hagan suyos los principios y valores que se defienden, a través de diferentes procesos de razonamiento moral. Se hace necesaria la participación activa de los alumnos/deportistas.
- c) La afirmación anterior no debe reñirse con la presente. Aunque defendemos la necesaria participación activa de los aprendices, no por ello despreciamos la conveniencia de la participación también comprometida de los profesores y entrenadores. Con frecuencia se ha abusado de la idea de la educación neutra, lo cual ha terminado suponiendo una forma de dejación por parte de los responsables de la educación. No se trata de adoctrinar, pero tampoco de abandonar al alumno a su suerte. Según Adela Cortina (1995), *"no parece razonable que las jóvenes generaciones partan de cero, aprendiendo por ensayo y error si les interesa vivir esos valores que tanto tiempo le ha costado a la humanidad llegar a aprenderlos a lo largo de su historia"*.
- d) Entendemos que los profesores y entrenadores son agentes idóneos para la promoción y desarrollo de los valores a través de la actividad física y el deporte, para lo cual deberán aportar a sus alumnos y deportistas un modelo de rol adecuado.
- e) Esta implicación de profesores y entrenadores, como proponía Wandzilak (1985), supone mantener una gran coherencia entre lo predicado y lo practicado, entre lo que se pregona en las aulas y gimnasios y lo que después se defiende en el terreno

de juego y en las actividades diarias.

- f) No debemos olvidar que los educadores, profesores y entrenadores, aun sin quererlo, aportamos modelos de comportamiento a nuestros alumnos y deportistas. Tanto si actuamos de manera más comprometida como si nos quedamos al margen de las situaciones, estaremos ofreciendo a quienes nos contemplan un determinado modelo de rol.
- g) En el terreno físico-deportivo, los "otros significativos" (amigos, profesores, entrenadores, padres, figuras del deporte) juegan un papel muy importante. Por eso, el apoyo que los iguales (pares) y los otros más significativos afrezcan al alumno/deportista determinará en buena medida su trayectoria futura en el proceso formativo y en la construcción de su autoconcepto (Musitu, Román y Gutiérrez, 1996, p. 62).
- h) La transmisión y desarrollo de valores a través de la educación física y el deporte, debe hacerse a partir de un modelo ecológico, en el que se contemplen no sólo las características del alumno/deportista, sino también las de su entorno inmediato, así como la influencia de las personas más significativas, los profesores y entrenadores, la política educativa y deportiva y los medios de comunicación social, a través de un tratamiento interdisciplinario. Como esto puede parecer utópico, aclaremos que en el engranaje de este modelo cada cual tiene su papel y, si lo cumple debidamente, garantiza el resultado del conjunto (Gutiérrez, 1995a).

Por último, y en relación con la afirmación de Arnold (1991) en la que apunta que el educador físico no debe convertirse en un moralizador que enseña valores éticos, señalemos que, desde nuestro punto de vista, en muchas de las ocasiones, el profesor o entrenador no necesita estar adoctrinando a sus alumnos y deportistas al



estilo de un predicador, sino que es más que suficiente con que muestre una actitud positiva hacia el juego limpio y el respeto a las normas, sin dejarse vencer por la atracción del éxito a toda costa. Es verdad que, a la vista del panorama actual, dedicarse a intentar desarrollar valores sociales a través de la educación física o el deporte, puede suponer una aparente pérdida de tiempo, y que no todos los profesores, y menos aún los entrenadores, están dispuestos a sufrirlo, pero estamos convencidos de que será un tiempo bien empleado y que puede aportar a todos, alumnos/deportistas y entrenadores/profesores, beneficios insospechados; porque, como señala Trepát (1995), "el deporte contiene valores de descubrimiento de sí mismo, de desarrollo personal y educación social que el niño deportista puede mantener durante toda su vida".

Bibliografía

- ARNOLD, P. J. (1991) *Educación Física, movimiento y curriculum*, Morata, Madrid.
- BAILEY, C. I. y SAGE, G. H. (1988) "Values Communicated by a Sports Event: The Case of the Super Bowl", *Journal of Sport Behavior*, 11, (3), pp. 126-143.
- BAYONA, B. (1995) "La prevención de la violencia en la ley del deporte", en *El Deporte hacia el Siglo XXI*, Unisport, Málaga.
- BREDEMEIER, B. J. (1994) "Children's moral reasoning and their assertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life", *Jour. of sport & exercise psychology*, 16, 1, pp. 1-14.
- BREDEMEIER, B. J. y SHIELDS, D. L. (1987) "Moral growth through physical activity: A structural/developmental approach", en D. Gould y M. R. Weiss (eds.), *Advances in Pediatric Sport Sciences*, vol. 2, Human Kinetics, Champaign, Illinois.
- BREDEMEIER, B. J. y SHIELDS, D. L. (1996) "Moral development and children's sport", en F. L. Smoll y R. E. Smith (eds.), *Children and youth sport: a biopsychosocial perspective*, pp. 381-401, Madison, Wis., Brown & Benchmark.
- BREDEMEIER, B. J.; WEISS, M. R.; SHIELDS, D. L. y SHEWCHUK, R. M. (1986) "Promoting moral growth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies", *Journal of Moral Education*, 15, pp. 212-220.
- BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M., PUIG, J. M. y TRILLA, J. (1995) *La educación moral en primaria y en secundaria*, MEC-Edelvives, Madrid.
- CAGIGAL, J. M. (1981) *¡Oh deporte! (Anatomía de un gigante)*, Miñón, Valladolid.
- CAMPS, V. (1994) *Los valores de la educación*, Alauda, Madrid.
- CANTILLO, J.; DOMÍNGUEZ, A.; ENCINAS, S.; MUÑOZ, A.; NAVARRO, F. y SALAZAR, A. (1995) *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*, Nau Llibres, Valencia.
- CHEN, A. y ENNIS, C. D. (1996) "Teaching value-laden curricula in Physical Education", *Jour. Teaching Physical Education*, 15, pp. 338-354.
- COAKLEY, J. (1990) *Sport in society. Issues and controversies*. Times Mirror, Boston.
- CORTINA, A. (1995) "Prólogo" a la obra de J. Cantillo et al., *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*, Nau Llibres, Valencia.
- CRUZ, J.; BOIXADOS, M.; VALIENTE, L.; RUIZ, A.; ARBONA, P.; MOLONS, Z.; CALL, J.; BERBELL, G. y CAPDEVILA, L. (1991) "Identificación de valores relevantes en jugadores jóvenes de fútbol", *R. de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la E.F. y del Deporte*, 19, pp. 80-89.
- CRUZ, J.; CAPDEVILA, L.; BOIXADOS, M.; PINTANEL, M.; ALONSO, C.; MIMBRERO, J. y TORREGROSA, M. (1996) "Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fairplay en deportistas jóvenes", en *Valores Sociales y Deporte. Fair play versus violencia*, pp. 37-67, Consejo Superior de Deportes, Madrid.
- CUTFORTH, N. y PARKER, M. (1996) "Promoting affective development in physical education. The value of journal writing", *JOPERD*, 67, 7, pp. 19-23.
- DELVAL, J. y ENESCO, I. (1994) *Moral, desarrollo y educación*, Alauda, Madrid.
- DEVEREUX, E. C. (1978) "Backyard versus little league baseball: the impoverishment of children's games", en R. Martens (ed.), *Joy and sadness in children's sports*, pp. 115-131, Human Kinetics, Champaign, Ill.
- DEVIS, J. (1996) *Educación física, deporte y curriculum. Investigación y desarrollo curricular*, Aprendizaje Visor, Madrid.
- DUBOIS, P. E. (1986) "The effects of participation in sport on the value orientations of young athletes", *Sociology of Sport Journal*, 3, pp. 29-42.
- DURÁN, J. (1985) "El estudio de la violencia deportiva en Europa", en ICEF, *Agresión y violencia en el Deporte. Un enfoque interdisciplinario*, CSD, Madrid.
- DURÁN, J. (1996a) *El vandalismo en el fútbol. Una reflexión sobre la violencia en la sociedad moderna*, Gymnos, Madrid.
- DURÁN, J. (1996b) "El vandalismo en el fútbol en España: un análisis sociológico cualitativo", en *Valores Sociales y Deporte. Fair play versus violencia*, pp. 9-35, Consejo Superior de Deportes, Madrid.
- ENNIS, C. D. (1994) "Urban secondary teachers' value orientations delineating curricular goals for social responsibility", *Jour. of Teaching in Physical Education*, 13, pp. 163-179.
- ENNIS, C. D. y CHEN, A. (1995) "Teachers' value orientations in urban and rural school settings", *Research quarterly for exercise and sport*, 66, 1, pp. 41-50.
- EASSOM, S. (1995) "Playing games with prisoners' dilemmas", *Journal of the philosophy of sport*, XXII, pp. 26-47.
- FRALEIGH, W. P. (1990) "Different Educational Purposes: Different Sport Values", *Quest*, 42, pp. 77-92.
- GIBBONS, S. L.; EBBECK, V. y WEISS, M. R. (1995) "Fair play for kids: Effects on the Moral Development of Children in Physical education", *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 3, pp. 247-255.
- GONZÁLEZ, L. D. (1993) *Deporte y educación*, Ed. Palabra, Madrid.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993) *Temas Transversales y Educación en Valores*, Alauda, Madrid.
- GREENDORFER, S. (1987) "Psycho-social correlates of organized physical activity", *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, September, pp. 59-64.
- GUTIÉRREZ, M. (1994) "Desarrollo y transmisión de valores sociales y personales en Educación Física y Deportes", *Premio de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, VI Premios Unisport Andalucía de Investigación Deportiva, Unisport, Málaga.
- GUTIÉRREZ, M. (1995a) *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*, Gymnos, Madrid.
- GUTIÉRREZ, M. (1995b) "El maestro como promotor de valores sociales a través de la actividad física", en P. L. Rodríguez y J. A. Moreno (Eds.), *Perspectivas de actuación en educación física*, pp. 45-60, Universidad de Murcia.
- GUTIÉRREZ, M. (1995c) "Valores transmitidos por la serie de dibujos animados sobre voleibol Juana y Sergio", en *Aplicacions i fonaments de les activitats físico-esportives*, I, pp. 353-362, INEFC, Lleida.
- GUTIÉRREZ, M. y MONTALBAN, A. (1994) "¿Qué valores transmite la serie deportiva de dibujos animados Campeones?", *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 1, 2, pp. 26-33.
- HERSH, R.; REIMER, J. y PAOLITO, D. (1988) *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, Narcea, Madrid.
- HORROCKS, R. (1980) "Sportmanship moral reasoning", *The Physical Educator*, 37, pp. 208-212.
- HUXLEY, A. (1969) *Ends and Means: An Enquiry into the Nature of Ideal and into the Methods of Their Realisation*, Chatto & Windus, Londres.
- KENYON, G. S. (1968) "Six scales for assessing attitude toward physical activity", *Research Quarterly*, 39, pp. 566-574.
- KOHLBERG, L. (1969) "Stage and sequence. The cognitive-developmental approach to socialization", en D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of so-*



- cialization theory and research, Rand-McNally, Chicago.
- LEE, M. J. (1990) "Conducta y actitudes relacionadas con el juego limpio en el deporte juvenil", *Papeles del Psicólogo*, 46, pp. 55-61.
- LEE, M. J. (1993) "Moral Development and children's sporting values", en J. Whitehead (Ed.), *Developmental Issues in Children's Sport and Physical Education*, pp. 30-42. Institute for the Study of Children in Sport.
- LEE, M. J. y COCKMAN, M. (1995) "Values in children's sport: spontaneously expressed values among young athletes", *International review for the sociology of sport*, 30(3/4), pp. 337-352.
- MARÍN, R. (1993a) "Prólogo", en D. Martín y J. A. Benavent, *Los valores al inicio de la adolescencia*, Ajuntament de Puçol, Valencia.
- MARIN, R. (1993b) "Orientación personal y valores", *Revista de Orientación Educativa y vocacional*, 5, pp. 147-162.
- MENÉNDEZ, C. (1991) "El deporte como contexto de socialización infantil y juvenil: implicaciones y errores", en *Actes de les VII Jornades de l'Associació Catalana de Psicologia de l'Esport*, ACPE: Barcelona.
- MEAKIN, D. C. (1982) "Moral values in physical education", *Physical Education Review*, 5, 1, pp. 62-82.
- MUSITU, G.; ROMAN, J. M. y GUTIÉRREZ, M. (1996) *Educación Familiar y socialización de los hijos*, Idea Books, Barcelona.
- ORTEGA, P.; GIL, R. y MINGUEZ, R. (1996) *Valores y educación*, Ariel, Barcelona.
- PEREDES, J. M. (1992) "¿Por qué no se castiga la violencia en el deporte? Algunas consideraciones sobre deporte y derecho penal", *Perspectivas*, 11, 2-6.
- PASCUAL, A. V. (1988) *Clarificación de valores y desarrollo humano*, Narcea, Madrid.
- PIAGET, J. (1935) *El juicio moral en el niño*, Beltrán, Madrid.
- PIAGET, J. (1975) *El criterio moral en el niño*, Morata, Madrid.
- ROKEACH, M. (1973) *The nature of human values*, Free Press, New York.
- ROMANCE, T. J.; WEISS, M. R. y BOCKOVEN, J. (1986) "A program to promote moral development through elementary school physical education", *J. of Teaching Physical Education*, 5, pp. 126-136.
- SAGE, G. H. (1988) "Sports participation as a builder of character?", *The World and I*, 3, pp. 629-641.
- SAVATER, F. (1997) *El valor de educar*, Ariel, Barcelona.
- SCHWARTZ, S. H. y BILSKY, W. (1987) "Toward a Universal Psychological Structure of Human Values", *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 3, pp. 550-562.
- SEGRAVE, J. O. (1993) "Sport as a cultural hero-system. What price glory?", *Quest*, 45, pp. 182-196.
- SEIRULLO, F. (1995) "Valores educativos del deporte", en D. Blázquez (dir), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, pp. 61-75, INDE, Barcelona.
- SIMMONS, D. D. y DICKINSON, R. V. (1986) "Measurement of Values Expression in Sports and Athletics", *Perceptual and Motor Skills*, 62, pp. 651-658.
- SPARKES, A. C. (1986) "The competitive mythology. A questioning of assumptions", *Health and Physical Education Project*, Newsletter, 3.
- TREPAT, D. (1995) "La educación en valores a través de la iniciación deportiva", en D. Blázquez (dir), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, pp. 96-112, INDE, Barcelona.
- UNISPORT (1993) *Juega limpio en el deporte. Campañas de promoción del fair-play*, Deportes nº 17, Unisport, Málaga.
- UREÑA, F. (1995) "Los contenidos transversales. Su fundamentación desde el área de Educación Física en la E.S.O.", *Habilidad Motriz*, 6, pp. 5-14.
- VOLKWEIN, K. (1996) "Changing values in sport: A (socio)philosophical perspective", *Sport Science Review*, 5, 2, pp. 1-11.
- WANDZILAK, T. (1985) "Values development through physical education and athletics", *Quest*, 37, 2, pp. 176-185.
- WANDZILAK, T.; CARROLL, T. y ANSORGE, C. J. (1988) "Values development through physical activity: Promoting sportmanlike behaviors, perceptions, and moral reasoning", *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 1, pp. 13-22.
- WEBB, H. (1969) "Professionalization of attitudes toward play among adolescents", en G. Kenyon (Ed.), *Aspects of contemporary sport sociology*, The Athletic Institute, Chicago.

OPINIÓN

EL PROBLEMA DE LA VIOLENCIA EN LOS ESPECTÁCULOS DEPORTIVOS DESDE LA SOCIOLOGÍA DEL DEPORTE. UN MARCO TEÓRICO DE ANÁLISIS

M^a José Mosquera González,

*Profesora de Sociología
de la actividad física y del Deporte.
INEF de Galicia. Universidad de la Coruña.*

Antonio Sánchez Pato,

Licenciado en Filosofía.

Palabras clave:

Sociología del deporte, violencia, espectáculos.

Hablar de violencia en los espectáculos deportivos es un tema que, desafortunadamente, en los últimos años resulta bastante habitual. Ocurrieron hace unas décadas sucesos alarmantes, a nivel nacional e internacional, que sacaron a la luz un problema hasta entonces no reconocido como tal y a partir de ahí, acertadamente o no, se establecieron estrategias de seguimiento y prevención de distinto tipo. Sin embargo, lo que también ocurrió es que los sucesos violentos resultaban llamativos, creaban expectación, en definitiva, “vendían” y eso trajo tras de sí un uso interesado y oportunista del tema, tanto por parte de distintos profesionales como de los medios de comunicación.

El estudio de la violencia desde la sociología del deporte nos pone en guardia precisamente con respeto a esta última cuestión. El tratamiento de estos temas en los medios de comunicación puede actuar como

amplificador de los mismos, magnificando el problema o reforzando un carácter de moda que, por otra parte, nosotros no deseamos darle. La misma razón nos lleva a recordar que la atención que la sociedad le concede al fenómeno de la violencia viene determinado, entre otros motivos, por las propias características de la sociedad en que vivimos. En la actualidad el nivel de violencia, en general, es menor que en otras épocas históricas, pero el avance y desarrollo de la sociedad hacen que cada vez seamos más exigentes con las condiciones de vida que nos rodean, hasta tal punto que deseamos resolver problemas que, aún no siendo generalizados, afectan a sectores parciales de la sociedad y tienen enorme resonancia sobre la misma.

Tenemos que recordar que cuando hablamos de violencia en los espectáculos deportivos nos referimos a los comportamientos de los espec-

tadores. La violencia que se produce en el campo, debida al propio juego, no es nuestro objetivo más que como posible causa de las referidas conductas, aunque en sí misma pueda configurar un específico proyecto de investigación. Por otra parte, centramos nuestra reflexión en el ámbito del fútbol pues es ahí donde se dan mayoritariamente los comportamientos violentos. Utilizamos la expresión “ámbito del fútbol” para reflejar que no nos referimos sólo al mero acto deportivo, sino también a la condición de espectáculo de masas, de la cual es deudora el profesionalismo. En este sentido es necesario precisar que estamos refiriéndonos a una modalidad deportiva transformada en deporte profesional. Y hasta tal punto es importante esta aclaración que podemos aventurar que la causa por la cual la violencia, entendida de manera general, recaló en el ámbito propio del fútbol se debe a la confi-

guración de este deporte en profesional y en espectáculo de masas. Cuando aludimos a la violencia, debemos ser conscientes de que estamos ante una realidad muy compleja, multifactorial, por lo que es preciso adoptar una perspectiva de análisis amplia. El enfoque que predomina en la actualidad es analítico, teorías que explican el fenómeno parcialmente desde las distintas ciencias, aunque también existen propuestas con intenciones globalizadoras(1). Desde nuestro punto de vista se hace necesario dar un paso más en la construcción de un marco teórico único. Y ese paso podemos darlo desde la sociología si adoptamos una postura de análisis mucho más amplia que la “estrictamente sociológica” tomada en sentido restrictivo, y reivindicamos el enfoque global que posee esta ciencia frente a otras que estudian sólo aspectos parciales de la realidad.



El proceso de reflexión que llevamos a cabo tiene un carácter inductivo-deductivo, puesto que partimos del conocimiento empírico del fenómeno y a partir de ahí intentamos identificar los agentes presentes en los sucesos observados: desde lo más concreto a lo más abstracto, desde lo más próximo a lo más lejano, desde lo individual a lo grupal. Buscando siempre una visión de conjunto. A medida que nos íbamos abstrayendo del caso concreto, paradójicamente, comprendíamos mejor su realidad.

Desestimamos como principio organizador del fenómeno de la violencia las distintas teorías que fueron apareciendo en estos últimos años, así como sus autores y las escuelas que representan dado que su clasificación no permite la percepción de la violencia —utilizando la terminología de la teoría figuracional de Elias(2)— como una sola “figuración”, como una realidad con distintas variables actuando de forma interdependiente. Hacer lo contrario sería semejante a observar un partido de fútbol, por ejemplo, y fijarnos sólo en un equipo. Tomamos por el contrario, como elemento articulador, los factores condicionantes que propician la aparición de la violencia en el espectáculo deportivo y en su explicación, a posteriori, sí será el momento de hacer referencia a autores y teorías.

Los factores, entendidos como criterio organizador, agotan todas las posibles causas del fenómeno, siendo unas más próximas y otras más remotas y pueden estar presentes muchas de ellas o sólo alguna. Pero es necesario, para hacer operativo su uso, agruparlas según su procedencia o ámbito desde donde surgen y en el cual adquieren su verdadera significación. Son cuatro los ámbitos que englobarían a lo distintos factores condicionantes: el individuo, el grupo, el contexto ajeno deportivo y el contexto propio (lugar donde ocurren los hechos).

Esta propuesta sobre la explicación de la violencia en los espectáculos

deportivos se puede representar gráficamente valiéndonos de la imagen de un prisma: desde cada vértice tendremos la visión de una cara de la figura, sabiendo que todas las caras tienen la misma importancia para el conjunto, pero para poder comprenderla en su totalidad es necesario observar todas las caras.

El modelo referido ofrece la ventaja de poder analizar el problema desde cualquier perspectiva, nos permite parar el tiempo e hipostasiar la visión que nos ofrece una cara frente a otras e incluso, para aquellos que consideran que sólo existe una cara del problema, hacerse la ilusión de que comprenden su realidad. Pero, si queremos afrontar de manera que nos pueda ser veraz el tema de la violencia en el deporte, debemos valernos de un *modelo dinámico* que se ajuste a la realidad cambiante en la que estamos sumergidos.

Representando cada ámbito del fenómeno de la violencia como un círculo y estableciendo que cada uno de ellos tiene una permanencia o extensión temporal distinta que engloba concéntricamente a otro, podemos situar en el centro al “*contexto propio*”, o ámbito que aglutina los factores condicionantes más próximos al acto violento. Un círculo mayor, con presencia en el propio acto, aglutinaría otros factores que surgen de la repercusión que el contexto propio tiene en el medio social deportivo, el “*contexto ajeno*”. Englobando a los dos anteriores y con una trayectoria más dilatada en el tiempo, que igualmente converge en el acto violento, situamos factores condicionantes más remotos que surgen al amparo de las circunstancias sociales de una época y un lugar concretos, de la *sociedad*. Por último, la omnipresente esfera del *individuo*, con las taras que le son propias; sería la matriz que envuelve e impregna todas las demás esferas y que acogiendo, sus propios factores posibilitadores de la violencia, constituyen la causa más remota y

por siempre perenne de cualquier conducta violenta humana.

Con la inclusión de la temporalidad como criterio organizador y articulador de todo este fenómeno, podemos acercarnos al acto violento en sí mismo, sin olvidar su génesis más remota: el individuo. Partiendo de esta concepción, exponemos el concepto de violencia una vez planteado el de agresión.

Existen teorías psicologicistas y biologicistas que consideran que el *instinto de agresión* es humano y que lo comparte con el resto de los animales. Desde esta perspectiva, podría pensarse que este dato es suficiente para explicar cualquier agresión entre las personas; sin embargo, el hombre vive en sociedad y buena parte de sus *conductas violentas* vienen condicionadas precisamente por este ámbito.

La realidad social se nutre de unos acontecimientos cotidianos que la configuran; el ámbito deportivo es un agente importante en esta definición de la realidad y el tratamiento que se haga de él va a dar lugar a toda una serie de consecuencias que bien pueden influir tanto en el individuo en sí mismo como en la propia sociedad.

Pero, no sólo son el individuo, la sociedad y la repercusión social de un acontecimiento los vertebradores del fenómeno de la violencia. Es el propio juego, entendido en sentido amplio, un agente asimismo responsable en igualdad de condiciones que los anteriores. Así pues, quedan dibujadas de esta manera las cuatro caras del problema planteado.

Por otra parte, hablar de violencia en los espectáculos deportivos no significa sólo referirse a la *violencia física*: lanzamiento de objetos, peleas, destrozos, etc., también hay que incluir la *violencia verbal*, los gritos, insultos, silbidos e himnos y canciones hirientes o provocadoras. La *violencia gestual* referida a la mímica obscena, los aplausos sancionadores, saltos y desplazamientos en las gradas, agitar prendas, etc. Y

por último la *violencia simbólica* provocada por la vestimenta y símbolos de los aficionados, por el contenido de las pancartas y los mensajes de las banderas. Preocuparnos sólo de las agresiones físicas que tienen como consecuencia destrozos, heridos o muertos supondría abandonar la concepción “figuracional” anteriormente expuesta. Reconocemos que en los tipos de violencia referidos se puede establecer una gradación, una categorización de actos, ya que no están todos al mismo nivel si atendemos a la gravedad de sus consecuencias. Sin embargo, atender sólo a la violencia física significa legitimar actos que, aunque cotidianos, pueden ser en sí mismos desencadenantes de la mencionada violencia.

A partir de esta perspectiva teórica podríamos concluir lo siguiente respecto de la violencia en los espectáculos deportivos. Es un fenómeno con varias caras, una realidad multifactorial, por lo que debe ser analizada desde un enfoque global. Las teorías construidas desde las distintas ciencias ofrecen una visión acertada y válida, pero incompleta por ser parcial. En el acto violento confluyen factores de los cuatro ámbitos referidos: individuo, sociedad, contexto ajeno y contexto propio. Todos ellos tienen el mismo nivel de importancia, ninguno puede quedar fuera de la explicación, pero resulta definitorio, para entender como se construye la realidad de la violencia, considerar las relaciones que se establecen entre ellos.

Notas

- (1) J. DURÁN GONZÁLEZ (1996): *El vandalismo en el fútbol*, Madrid, Gimnos.
- (2) N. ELÍAS y E. DUNNING (1992): *Deporte y ocio en el proceso de civilización*, Madrid, FCE.

EL DEPORTE EN EL MUSEO

MÁS ACERCA DE LAS MISERICORDIAS DEL CORO DE LA CATEDRAL DE BARCELONA

Ramon Balus Juli

En 1984 publicamos en la revista *Apunts de Medicina de l'Esport*, un artículo dedicado a los relieves de Juegos y Deportes existentes en las *miseriordias* de la sillería superior del coro de la Catedral de Barcelona. Recordemos que los sillones de la sillería superior tienen, cada uno de ellos, un asiento levadizo, que cuando es levantado, forma, cerca de su borde, una pequeña repisa llamada *miseriordia* que permite a los canónigos y beneficiarios apoyarse discretamente, siempre que cantan o rezan de pie. Era costumbre que los artistas plasmasen, en este lugar

oculto, relieves con representaciones burlescas, satíricas e incluso eróticas. La sillería superior y sus *miseriordias* se atribuyen a Pere Sanglada, el cual dirigió la obra entre los años 1394 y 1399.

En aquel trabajo, hablábamos de cuatro *miseriordias* con escenas de Juegos y Deportes. En una de ellas, unos niños desnudos están jugando a tirar de una cuerda; en otra, se representa una escena de caza mayor, posiblemente del jabalí; en una tercera, dos hombres están jugando a pelota con unas paletas, mientras que otros dos parece que están in-



Figura 1. Miseriordia hockey (Arxiu Mas, 1909)



Figura 2. Miseriordia hockey (1984)

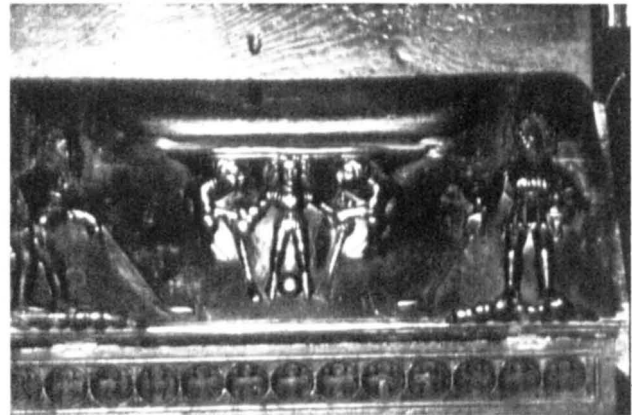


Figura 3. Miseriordia hockey (1997)



tercambiando monedas, quizás por una apuesta. En la última puede verse, en el lado derecho, un hombre en actitud pasiva empuñando con la mano derecha un palo muy parecido a un stick de hockey, mientras que con la izquierda sujeta una pelota. En el otro lado, un hombre maneja con las dos manos un supuesto stick, adoptando una posición de ataque. En el centro de la escena se encuentran otros tres personajes; dos laterales, también con sticks en las manos y uno en el centro, que parece actuar de árbitro, que retiene a los dos adversarios y protege con sus pies una pelota que estos intentan jugar. Desgraciadamente, la misericordia que creemos puede denominarse del hockey, estaba mutilada, faltándole la cabeza de los dos jugadores principales, una pierna del jugador situado a la izquierda y una parte importante de los dos sticks.

Dos acontecimientos, de carácter social uno y artístico el otro, celebrados recientemente en Barcelona, han motivado que hablemos de nuevo del coro de la Catedral y de sus misericordias. Nos referimos a la boda de la Infanta Cristina y Iñaki Urdangarín, dos deportistas, en la catedral de Barcelona y a la apertura al público de las salas dedicadas al Arte Gótico en el Museu Nacional d'Art de Catalunya (MNAC).

Gracias al primero de los acontecimientos, se ha realizado una importante tarea de limpieza, restauración e iluminación de la sede barcelonesa. Concretamente, en el coro se ha instalado una iluminación con fibra óptica que permite contemplar perfectamente las diferentes partes de la sillería. La *misericordia del hockey* ha sido restaurada, creemos que con acierto. Quizá los fragmentos nuevos no han recibido un acabado suficientemente adecuado que disimulase totalmente los añadidos, pero el resultado es correcto. Los jugadores han recuperado las cabezas, la pierna y los sticks dañados. Nos preguntamos ¿cómo eran primitivamente las partes restauradas de estas figuras? La referencia más antigua que hemos podido encontrar es un artículo publicado en la revista *L'Aven* del mes de noviem-

Figura 4.
Personaje lado izquierdo:
A) 1909. B) 1997.



Figura 5.
Personaje lado derecho:
A) 1883. B) 1909.
C) 1984. D) 1997.





Figura 6. Misericordia MNAC



Figura 7. Misericordia MNAC. Fragmento



Figura 8. Medallón escena de lucha

bre de 1883, firmado por J. Puiggarí (dibujante, ilustrador e historiador de arte, 1821-1903), en el cual se incluyen dibujos (posiblemente obra del mismo Puiggarí) de ocho "figuretes del cor de la Catedral de Barcelona". Una de estas "figuretes" es el personaje situado a la derecha de la misericordia. Hemos podido comprobar que todos los dibujos son muy fieles a su realidad actual y, por tanto, hemos de suponer que aquel era el aspecto primitivo de nuestro jugador de hockey. Gracias a la amabilidad del personal del Anxiu Mas, hemos podido constatar, en una fotografía del año 1909 obtenida con cliché de vidrio, que por entonces el jugador del lado izquierdo presentaba ya las mutilaciones señaladas, mientras que el de la derecha estaba entero. Su cabeza, pensamos –aunque sin seguridad– que corresponde a la del dibujo de 1883 (barba, "cabells á rinxos esburifats (...) gorra plana", que según Puiggarí eran de índole esencialmente alemana). Este dibujo de 1883 es, quizá, algo más estilizado que la imagen que puede observarse en la fotografía de 1909, pero cuesta pensar que a primeros de este siglo se hubiese realizado únicamente la reparación de uno de los personajes deteriorados. En otra fotografía del mismo archivo, fechada en 1930, puede comprobarse que persiste la misma situación del año 1909. La pérdida de la cabeza, se habría producido, pues, entre 1930 y 1984, fecha de nuestras fotografías. Es evidente que el restaurador desconocía la existencia del dibujo del año 1883 y de las fotografías de 1909 y de 1930, pero creemos que la nueva cabeza no desentona en el conjunto de imáge-

nes de las demás misericordias de la sillería del coro.

La apertura de las salas del Gótico del MNAC, nos permitió conocer dos misericordias procedentes del coro de la Catedral de Barcelona. Según explica la referencia histórica que las acompaña, formaban parte de la colección Apel·les Mestres, la cual había sido legada al Ayuntamiento de Barcelona, ingresando las misericordias en el museo el año 1950. Sin duda pertenecían a la sillería superior del coro y, juntamente con una tercera misericordia desaparecida, fueron separadas del conjunto cuando se construyó la puerta del transcoro y fue necesario eliminar tres sillones. Una de las obras representa una fiesta popular y la otra, unos hombres midiendo sus fuerzas.

Creemos que esta última misericordia merece entrar en nuestro inventario de Juegos y Deportes. En el centro de la escena, dos hombres vestidos con jubón se cogen de la mano y, por la posición enfrentada de sus cuerpos, parecen estar midiendo sus fuerzas. A los lados, dos figuras masculinas con amplias túnicas sostienen con la mano la repisa de la misericordia. La lucha, entendida como juego o espectáculo, fue siempre un motivo muy utilizado en el arte, siendo frecuente su hallazgo durante los siglos del Gótico. Una situación de lucha también puede contemplarse en el medallón de uno de los brazos de la sillería.

Para quien quiera hoy disfrutar del Arte Gótico, es obligada la visita al MNAC y a la restaurada Catedral de Barcelona y, dentro de ésta, contemplar con detenimiento todos y cada uno de los diferentes elementos del coro.