# EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES

2° trimestre 2000 750 ptas. (IVA incluido)





# Apuntes para el siglo XXI

# El "Informe Universidad 2000" y los Centros Superiores de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

La universidad forma profesionales y los profesionales deben formar a la universidad. JOSEP Ma BRICALL

Recientemente ha salido a la luz el Informe Universidad 2000, coordinado por el profesor Josep Maria Bricall, ex rector de la Universidad de Barcelona y presidente de la Conferencia de Rectores Europeos. En este informe se aborda la imprescindible renovación de la enseñanza superior en España al hilo de los constantes cambios sociales. Es aceptado de manera general que la sociedad se transforma más rápidamente que las instituciones y las mentalidades de la población (que suele ser lo ultimo en cambiar). Las universidades, desde su creación en el siglo XIII, han sido las instituciones encargadas de la formación superior y han debido renovarse con mayor celeridad que otras instituciones sociales para poder responder eficientemente a las demandas sociales de su tiempo: estos procesos son los causantes de las denominadas crisis de la Universidad.

El siglo pasado ha sido el más dinámico de la historia de la humanidad, los cambios que han acaecido a lo largo de la centuria y el papel preponderante de la Universidad en la formación de un porcentaje creciente de nuestros jóvenes, han ejercido una fuerte presión para cuestionarse sobre la función de esta institución en nuestra sociedad. En un mundo globalizado, interconectado por la información, que pretende difundir a todos los estratos sociales y geográficos la sociedad del bienestar material y moral, lo prioritario es el conocimiento. Para lograr la conversión de la información en conocimiento y formar personas con talante humano, solidarias con el entorno y visión global, con capacidad para discernir y alto nivel de resolución socioprofesional, es preciso construir un eficaz sistema educativo. La generalización de la educación a todos los niveles, la dignificación de la formación profesional, la investigación básica y aplicada, la formación continua, la aplicación del conocimiento a los estratos sociales, políticos y empresariales y la creación de hábitos culturales entre la población constituyen los ejes fundamentales de la política organizativa de un sistema educativo efi-

Es evidente que una educación básica de calidad constituye el mejor motor de desarrollo económico para un país y el elemento esencial e imprescindible de la realización personal de individuo. Los países más poderosos del planeta gozan de potentes sistemas educativos, con financiación pública y privada, en

el que su nivel de productividad, organización y creatividad y el bienestar individual y social que facilitan, propician su liderazgo político, económico y sociocultural en el contexto mundial.

La universidad y la escuela no son las únicas instituciones encargadas de estas importantes funciones, pero si ocupan un papel relevante en el entramado social, pues su papel es esencial en la formación de la población y su futuro se convierte en un asunto de interés estratégico en el debate sobre nuestra sociedad. El Informe Universidad 2000 aparece en un momento oportuno en el que la Universidad tendrá que definir su papel social, sus implicaciones con las otras instituciones, los planes de estudio, sus estructura organizativa, su autonomía financiera en un mercado de libre competencia y su modelo de enseñanza. Se trata de pasar, en primer lugar, de la fábrica de parados a la bolsa de empleo, y todo ello pasa por el progresivo acercamiento entre el mundo académico y el mundo empresarial, lo que debe redundar en el acceso franco al mercado laboral de los universitarios. En segundo término, y como consecuencia de lo anterior, se deben configurar centros autónomos con necesidad de servicio a la sociedad de la que dependen para subsistir, con libre competencia académica e independencia financiera en el exigente mercado de la oferta y la demanda.

Los Institutos Nacionales de Educación Física, convertidos en centros superiores de formación de licenciados universitarios por la ley de 1981, y, posteriormente, las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y las Escuelas Universitarias de Magisterio especializadas en educación física constituyen el entramado institucional de centros superiores de formación universitaria en nuestro ámbito socioprofesional. Al cabo de casi veinte años de andadura, existe una aceptación social creciente en torno a nuestros estudios, se produce un impacto profesional quasi limitado a las expectativas legisladas, se sufre un reconocimiento académico congelado en el proceso de integración hacia la plena normalización universitaria y se da la paradoja de obtener, año tras año, un clamoroso éxito en la elección de los estudios específicos por la comunidad estudiantil. Ante este sombrío panorama, los centros superiores de formación de profesionales de la educación física y el deporte tenemos una oportunidad histórica para abordar (desde nuestra especificidad, vinculación humana y responsabilidad social) lo más rápida y eficientemente posible los cambios necesarios en la reforma y adecuación de la enseñanza de sus estudios para resolver con éxito los grandes desafíos de los nuevos tiempos, con el fin de encajar definitivamente en el marco social e integrarse satisfactoriamente entre la comunidad académica e intelectual.

La nueva educación va a estar determinada por la globalización, las nuevas tecnologías, la emigración, la movilidad y la formación continua. El libre acceso a la información está provocando una revolución en la psicología del aprendizaje y, en consecuencia, en los hábitos académicos. El objeto principal de la Universidad consiste en formar profesionales cualificados, sin embargo la universidad está organizada según el modelo de desarrollo científico que ya está superado. Es preciso diversificar la formación de los estudiantes de tal manera que se ofrezca una educación sofisticada, real y humanística de acuerdo con las demandas sociales; hay que replantarse su financiación de manera que funcione como empresa de cara al mercado y es necesario introducir un tipo de profesorado más profesional. A partir de esta problemática y en razón a los objetivos trazados, la aparición de este informe surge en un momento histórico propicio a la reflexión individual y colectiva en aras de un cambio necesario para conseguir una sociedad mejor, más solidaria y mejor preparada para lo retos que nos depara el devenir más inmediato. El informe no es un recetario ni un texto normativo es más bien un instrumento para el debate y la toma de decisiones. A continuación, presentamos las aportaciones de este informe agrupados en cinco áreas: Financiación, investigación y desarrollo (I + D), calidad, futuro y

En la actualidad, en España, en comparación con otros países desarrollados, se gasta poco en educación superior, apenas el 1,1 % de PIB, que aporta en sus 3/4 partes el Estado. Esta situación repercute en los estudiantes con menos recursos económicos ya que solo un 17,3 % disfrutan de beca. Las propuestas del Informe se centran en aumentar el gasto público en educación superior (hasta un 1,5 % del PIB en 10 años), duplicar la cantidad de becas que se otorgan (del 17,3 de media actual al 40% en primer y segundo curso de carrera), implantar la figura del préstamo-renta dirigido al 30% de los alumnos de los últimos cursos (estos préstamos los concedería el Estado a un 0% de interés y deberían ser devueltos cuando el alumno obtenga unos ingresos que superen la renta per capita nacional) y, finalmente, aumentar la inversión pública frente a la privada hasta que la relación sea del 80%-20%, incrementando ambas de manera que existan plazas financiadas por los empresarios.

En gran medida, la universidad española está desconectada del mercado en cuanto a investigación, desarrollo e innovación. Lo poco que la empresa adquiere o contrata a los distintos departamentos universitarios está infravalorada. Ante esta situación el Informe promueve la creación de un nuevo modelo de empresas constituidas por estudiantes y profesores que exploten los resultados I+D de las universidades y, también, propug-

na por incentivar económicamente por los docentes con experiencia investigadora y otorgar estatuto de funcionario a los que desarrollen I+D. Existe un apoyo explícito notable y evidentes complicidades del mundo empresarial al proyecto de reforma universitaria.

La calidad de la enseñanza está condiciona básicamente por la masificación de las aulas, el descenso de la natalidad ha sido contrarrestado por la generalización del modelo de enseñanza superior. Se proponen dos medidas expeditivas: La creación de una "Agencia de Acreditación Oficial" que supervise todas las carreras y tenga poder vinculante para suprimir el permiso de impartir los estudios a los centros menos preparados. Redefinir el concepto de crédito (10 horas lectivas) y crear una "Tarjeta de créditos" universitarios, cuyo líquido vaya menguando si el alumno repite.

El futuro de los estudios universitarios pasa por los planes de estudio que siguen anclados en métodos y saberes de más de una década, cuya tendencia a estimular las profesiones liberales contrasta con el auge de las carreras técnicas y la formación continua a empresas. La propuesta vendría por la implantación y generalización de las nuevas tecnologías en las redes de acceso universitario con el fin de favorecer su utilización por parte de profesores y estudiantes.

El abuso de la figura del profesor asociado y la endogamia existente en la profesión docente ha distanciado la universidad de la empresa. La propuesta del Informe vendría dada por la recuperación de la figura docente-profesional externo contratado y, además, exigir el conocimiento de nuevos métodos pedagógicos a los profesores. En este apartado existe un sector del profesorado que duda de que la figura del profesor contratado vaya a cambiar el uso excesivo del profesor asociado, también se da un rechazo a sustituir los puntos que se otorgan por investigación científica (publicaciones) por la investigación aplicada (experiencia profesional).

El Informe realiza un diagnóstico sobre la universidad española del que es difícil discrepar, pero también aporta unas soluciones que es preciso reflexionar, debatir y, en suma, aplicar para salir del marasmo institucional y social en el que nos encontramos. En nuestros centros específicos en la formación de licenciados en Ciencias de la actividad física y el deporte y en educación física aquejados de la enfermedad universitaria común y de algunos males particulares, desde nuestra ambigüedad y/o transitoriedad institucional tenemos la gran oportunidad de replantearnos el futuro y encajar en él a través de las interesantes propuestas que nos sugiere el "Informe Bricall" resolviendo, en lo posible, nuestras viejas aspiraciones.

Los responsables universitarios, los políticos, la sociedad en su conjunto y nosotros mismos como integrantes incómodos (todavía) del sistema universitario, disponemos hoy de un instrumento de análisis de la Universidad muy valioso que nos puede ofrecer una oportunidad histórica para lograr, al socaire de los cambios que promueve, nuestro encaje definitivo en la Universidad.

Javier Olivera Betrán

# La educación física, el deporte y la diversidad en Secundaria

#### Francisco Javier Hernández Vázquez

Profesor titular de Didáctica y Fundamentos de la Educación Física Especial INEFC Barcelona

#### Palabras clave

necesidades educativas especiales, atención a la diversidad, Secundaria

#### Abstract

This article relates the concepts of diversity, sport and physical education in the field of education, and more specifically, in secondary education. We introduce the concept of diversity as a concept to pay attention to the differences between people and students who are not integrated. Related to this concept, we have to bear in mind aspects like segregation, discrimination and margination in which certain students with special educative needs can find themselves. In this case we find students with special educative needs who, for their seriousness, are situated in special centres and who do not receive physical education classes because there is no physical education teacher.

To give educative answers, in the area of physical education we find curricular adaptations and curricular diversification. But for this reason, it is necessary that physical education teachers improve their formation. Because of this, the teachers recognise a series of educative limitations to care for diversity like: patience, tolerance and comprehension which are necessary attitudes and ways of behaviour for students with especial educative needs; lack of material and installations, and didactic aspects. Finally, in this way of improvement to make a more definite educative reply, we find works of variable credits —of adapted sport, introduction to the knowledge of sport and adapted physical activities, analysis of adapted tasks, etc—which try to improve the answer for students with special educative needs.

#### Resumen

Este artículo relaciona los conceptos de Diversidad, Deporte y Educación Física en el ámbito educativo y concretamente en Secundaria. Introduce el concepto de diversidad como un concepto que atiende las diferencias de personas y alumnos que no están integrados. Relacionados con este concepto debemos tener en cuenta otros, como la segregación, la discriminación y la marginación en la que determinados alumnos con necesidades educativas especiales puedan encontrarse.

Para dar respuestas educativas, en el área de Educación Física, a los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, nos encontramos con elementos básicos curriculares como las adaptaciones curriculares y la diversificación curricular. En este sentido de mejora y propuestas educativas concretas encontramos los trabajos relacionados con los créditos variables -deporte adaptado, introducción al conocimiento del deporte inclusivo, las actividades físicas adaptadas, el análisis de las tareas adaptadas...- que pretenden optimizar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios. Por último, los profesores de educación física reconocen una serie de limitaciones educativas para atender la diversidad como son: la paciencia, la tolerancia y la comprensión que son actitudes y comportamientos necesarios para con los alumnos con necesidades educativas especiales, la falta de material e instalaciones adaptadas y los aspectos didácticos son otras de las limitaciones educativas con que se encuentra el profesor de Secundaria en el área de Educación Física.

#### Introducción

La diversidad con relación al universo del deporte y la educación: Una vez hemos comenzado a desarrollar las ideas de estas tres palabras (diversidad, deporte y educación) se ha abierto un abanico de posibilidades respecto a su relación. Podíamos decir que la diversidad forma parte de todo y que todo es diversidad. Incluso, podíamos también decir que son diferentes las disciplinas que deberían tener la posibilidad de estudiarlas. Así, la biodiversidad, la sociodiversidad, la diversidad cultural, la atención a la diversidad, etc., son apuntes de este concepto.

Desde nuestra perspectiva, la atención a la diversidad es un concepto que es propio de la educación. Más bien, sin ánimo de ser vanidoso,

deberíamos de decir que la educación recupera una palabra que esta en desuso y que hace que recobre este sentido amplio y general necesario. Para nosotros es importante volver hacer de este término un concepto valioso para clarificar aspectos relacionados con la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales que no están incluidos (realmente) en los centros educativos ordinarios. La Educación Física, el Deporte y la Diversidad y su relación posibilitan nuevas formas de entender y comprender las interacciones humanas en el tiempo que vivimos y donde viviremos, el siglo XXI. Deberá ser un tiempo y lugar de atención a la diversidad. Pero antes de comprender esta relación es necesario conceptualizar el término diversidad.

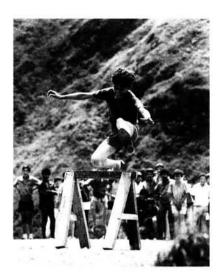
La integración política y legal de la diversidad parte de la premisa que todos los que sean privados de los aspectos fundamentales de su identidad personal y de la plena realización como individuo en la sociedad requieren respeto y protección. El sistema de libertades públicas va a ser propuesto con la finalidad de una sociedad plural, y donde las ideas y las políticas de cada uno deberían de disfrutar de todas las garantías. El ejercicio del derecho a la diferencia ha de estar asegurado y será necesario profundizar en la libertad de opción si queremos que esta diferencia sea atendida. También se señala que las leyes especiales para minorías perjudican a otros ciudadanos ya que pueden dar más posibilidades a las personas que queremos integrar. También el derecho absoluto a la diferencia hace inviable el Estado de Derecho. Parece que aceptar el derecho a la diferencia no debe colisionar con el derecho a la igualdad. Esto implica que diferencia no es desigualdad, de igual forma que igualdad no implica uniformidad, o bien unanimidad. También es necesario decir que en nuestra sociedad ninguno es diferente, porque todos somos diferentes. En este sentido, todos los seres humanos estamos adscritos a una generación, a una familia, a un lugar de nacimiento, a gustos musicales, a gustos literarios, a una modalidad deportiva... etc. Estas preferencias hacen que diferentes personas estén vinculadas y compartan experiencias, opiniones,

origen, etc. (Delgado, 1998). El resultado ofrece un conjunto de variables o de perfiles personales.

Podríamos decir que estos perfiles personales son una diversidad limitada a rasgos particulares ya que disponen de una base de homogeneidad social que no tiene nada que integrar porque ya esta integrado. Si fuese de otra manera, es decir, que fuese una diversidad que tiende a la general sería mucho más difícil la integración y deberíamos elaborar modelos y programas de integración sistemáticos propios para personas con necesidades especiales asociadas a diferentes factores (físicos, psíquicos, sociales, étnicos y de rendimiento). En definitiva programas de integración educativa y laboral que respeten la igualdad de oportunidades. La sociedad y la comunidad educativa, cuando hablamos de esta diversidad general, se refieren al concepto de "atención a la diversidad" ya que la otra diversidad, la limitada o personalizada, forma parte de la libertad personal de cada uno como individuo en nuestra sociedad. Esta diversidad limitada (perfiles personales) en el contexto educativo es una forma educación que conocemos como educación personalizada a la que tiene derecho todo alumno.

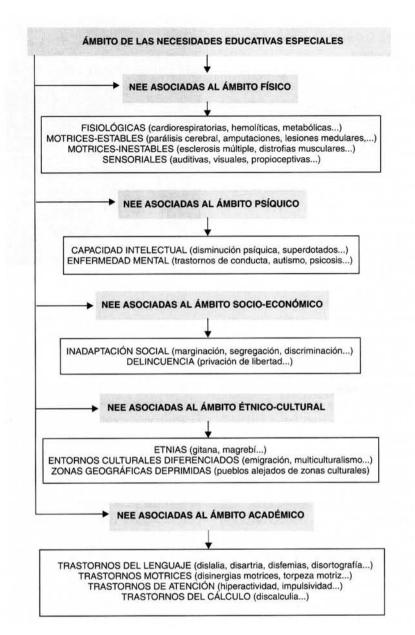
Es necesaria la homogeneización social (una base mínima de homogeneización) para realizar la integración, una condición sin la cual es imposible cualquier tipo de inclusión social, es decir, de atender la diversidad de las personas que no están integradas. Y para dar respuesta inclusiva a estas personas debemos de utilizar los instrumentos necesarios para facilitar la integración de estos grupos de personas y hacer posible la integración social.

La heterogeneidad, como valor que defiende el derecho a la diferencia y a la igualdad entre las personas y grupos que deciden constituir entre ellos una misma sociedad, ha de entender que la integración y la diferencia son conceptos que se complementan. Ahora bien, al establecer los límites de la diferencia más allá de un mínimo de homogeneidad social se puede ver un peligro: la falta de convivencia. Podemos resaltar que gran parte de los conflictos, que se presentan como étnicos, raciales, religiosos... etc., son en



realidad situaciones de injusticia o de pobreza. En consecuencia, la mejora en las condiciones de existencia (vivienda, trabajo, sanidad...) facilitaría la comunicación y la interrelación entre los seres humanos.

Retomando el tema de las diferencias podemos decir que un elevado grado de homogeneización social puede aparecer con un alto grado de pluralidad. Así mismo, las comunidades que conviven toman conciencia que la vida en sociedad es posible en la medida que existe una mínima homogeneidad social en aspectos convivenciales, (Delgado, 1998). La diversidad no puede ser aceptada si transgrede, entre otros principios, el que todas las personas nacen iguales o tienen derecho a la vida y a la integridad física. Esta diversidad será posible a partir de unos límites de homogeneización social, ya que sin estos mínimos las diferencias serían tan notables que desaparecería lo que entendemos por sociedad (Delgado, 1998). Es por este último argumento que resulta perverso decir que la adscripción a preferencias personales (música, libros, deportes, cine, opiniones...) las vivimos con diversidad general cuando es una diversidad limitada a situaciones personales y es muy excepcionalmente cuando se convierte en general. Es decir, la excepcionalidad requiere de un tratamiento extraordinario para dar respuesta concreta y puntual a las necesidades individuales o de grupo para conseguir unos mínimos de homogeneización social.



Cuadro 1.

También forma parte en este sentido insuficientemente argumentado pensar que las personas y los alumnos —en el contexto de la educación y el deporte— deberían ser atendidos de forma general cuando nada más son razones personales de preferencias las que identifican esta individualidad. Por estos argumentos cuando hablamos de atención a la diversidad, estamos hablando de las necesidades excepcionales que como seres humanos pueden tener o como alumnos puedan necesitar. En el

contexto educativo y concretamente en los centros educativos hablamos de necesidades educativas especiales asociadas a diversos factores: físicos, psíquicos, sociales, étnicoculturales y de rendimiento (ver cuadro 1). La atención a la diversidad—en el contexto educativo— es la atención a las necesidades educativas especiales y estas necesidades son propias de las dificultades de aprendizaje con sus diversas etiologías (físicas, psíquicas...) y sus entornos diferenciados

(deprivación cultural, zonas geográficas deprimidas...).

Para entender mejor nuestra exposición deberíamos distinguir, sobre todo, tres conceptos básicos relacionados con la atención a la diversidad: segregación, discriminación y marginación.

La segregación se da cuando una población, previamente inferiorizada, se mantiene en un espacio asignado como propio. La segregación como tendencia al enclaustramiento de un grupo en un espacio. Dentro de este concepto convendría citar también que existe una forma de segregación relativa, en cuanto que esta segregación favorece la integración en el grupo mayoritario de referencia (centros específicos educativos, espacios de deporte adaptado...) pero con la finalidad y como instrumento para acceder a espacios más integrados.

La discriminación se produce cuando un grupo humano esta sometido a ciertos ámbitos sociales que toleran que participe con ellos pero en condiciones de menos posibilidades. Estas situaciones pueden ser muy diversas: en el deporte dificilmente se pueda plantear en igualdad de oportunidades ya que siempre tenemos los de mejor competencia y por tanto, siempre habrá desigualdad de oportunidades (salvo que no se altere la esencia del propio deporte: la competición y ello conllevaría adaptaciones deportivas de la técnica, reglamento, táctica, etc). Ejemplos en otros contextos se encuentran en los centros educativos. La integración es obligatoria en las diferentes áreas de conocimiento. Los alumnos con necesidades educativas en muchos de los centros no encuentran la igualdad de oportunidades para poder ser incluidos en la clase. Pueden ser muchas las razones por las que determinados alumnos no pueden ser atendidos en sus necesidades educativas especiales (falta de conocimiento de las necesidades educativas, no saber elaborar adaptaciones curriculares, dar una respuesta pobre a la elaboración de tareas según necesidades, falta de material adecuado, instalación deportiva deficiente, investigación educativa para atender la diversidad, personal adecuado donde acudir que conozca el área conocimiento...). Pero sin duda vamos camino de proponer respuestas competentes. En este sentido podemos describir los intentos de disponer de un profesor para atender la diversidad, de profesores especializados en actividad física adaptada (área de Actividades Físicas Adaptadas) en los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP).

El tercer concepto relacionado, la marginación, implica que el individuo o el grupo humano sea expulsado o bien se le niegue el acceso a las actividades y formaciones más determinantes de la vida social. Se trata de la eliminación de una persona o grupo de los aspectos más estratégicos de la vida colectiva. En el caso del deporte, lo vinculamos a la falta de prestaciones en el ámbito deportivo. La marginación más peculiar en nuestro ámbito de conocimiento es precisamente la falta de profesor en esta área (Educación Física) en los centros específicos o centros de recursos (a excepción de los centros para invidentes) para que los alumnos puedan recibir la Educación Física del curriculum por un perfil de profesor adecuado. Es necesario resaltar que no existe la figura del profesor de Educación Física en estos centros educativos específicos, si bien en los programas (currículum) se encuentra el área de conocimiento.

Creemos que es necesario comentar que el derecho a la educación y su ejercicio con el mayor número de ciudadanos, en condiciones de homogeneidad creciente de calidad, son los mejores instrumentos para luchar contra las desigualdades. El título cinco de la LOGSE se dedica específicamente a la compensación de las desigualdades en educación. En el artículo 63 de la LOGSE, se comenta que con el fin de hacer efectivo el derecho al principio de igualdad en el ejercicio de la educación, los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio con relación a las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables. En el apartado 2 del mismo artículo dice que "se reforzarán las acciones del sistema educativo para evitar las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole".

# Educación física, atención a la diversidad y secundaria

El Real Decreto de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación (1996), va dirigido a los alumnos que "por factores territoriales o por sus condiciones sociales se encuentran en situación de desventaja educativa respecto al acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo; a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas o culturales, en situaciones sociales de desventaja, con dificultades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo y, por último, a alumnos, que por razones personales, familiares o sociales, no puedan seguir un proceso normalizado de escolarización, cuando por esta situación puedan derivarse dificultades para su permanencia y promoción en el sistema educativo".

El artículo 36 de la LOGSE plantea que el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan acceder dentro del mismo sistema (ordinario) a los obietivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar. Adicionalmente, el artículo 37 comenta la necesidad de que el sistema educativo disponga de profesores del área correspondiente formados en necesidades educativas especiales (es decir todos los profesores de las áreas del centro educativo) y de profesionales cualificados en Educación Especial. Entre ellos, por tanto se incluyen los profesores del seminario de Educación Física.

Además de los aspectos comentados es necesario contemplar la escuela comprensiva que solicita la LOGSE y la actuación de la comunidad educativa hacia la diversidad. La escuela comprensiva es una escuela para



todos. La escuela necesita atender a todos los alumnos de acuerdo con sus características personales y fundamentales, sus limitaciones para el rendimiento y el aprendizaje. Es la constante preocupación de las leyes de Educación. La escuela comprensiva se puede considerar como la unidad de acogida de todos los alumnos sin distinción de ningún tipo (sexo, edad, religión, procedencia, niveles culturales o económicos, limitaciones físicas o psíquicas, etc.) La escuela comprensiva se caracteriza por realizar una misma y única respuesta curricular para todos los alumnos hasta los dieciséis años, pasando a edades posteriores la oferta de itinerarios y de caminos diferentes. Comprensividad y diversidad no constituyen principios antagónicos sino complementarios. La educación que se pretende es integradora, debe asumir el compromiso de dar respuesta a la complejidad de intereses, problemas y necesidades que se dan en la realidad educativa.

La atención a la diversidad será un concepto fecundo cuando pueda compensar las desigualdades y hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades. Existen una serie de notas distintas en el concepto de necesidades educativas especiales que conviene resaltar: los recursos educativos que el centro de enseñanza precisa para responder adecuadamente a las necesidades educativas que cualquier alumno pueda presentar a lo largo de su escolaridad, cualquiera que sea su origen y su carácter; y las dificultades de aprendizaje de carácter interactivo que tienen los alumnos, ya que dependen tanto de las características personales del alumno como de las características del entorno educativo en el que se desarrolla y la respuesta educativa que se le ofrece.



Las pautas que fundamentan la LOGSE son, entre otras, el aprendizaje significativo, la comprensividad, la diversidad, la interdisciplinariedad, la evaluación, la promoción y orientación. El aprendizaje significativo considera al alumno protagonista de su propio aprendizaje y por este mismo argumento de una formación personalizada. El aprendizaje significativo se produce cuando los contenidos recibidos por el alumno forman parte de la integridad de aspectos cognitivos, motrices y afectivos que conforman la personalidad.

La enseñanza comprensiva consiste en proporcionar una formación polivalente, un núcleo de contenidos comunes para todos los alumnos de un mismo centro o aula. La enseñanza comprensiva debe equilibrarse con un enfoque de la diversidad, no obstante esto se debe articular con el tronco básico y común para todos (diseño curricular base) con una progresiva adaptación y diferenciación de los contenidos en función de los intereses, motivaciones y capacidades y ritmos de aprendizaje de los escolares. Esta diversidad se hace extensiva desde las adaptaciones curriculares y la creación de un espacio de opcionabilidad, hasta la posible diversificación curricular. Así podemos describir una evaluación, en secundaria, obligatoria e integradora diferenciada según las áreas de conocimiento del currículo.

La promoción de esta etapa educativa (secundaria) depende de la educación realiza-

da al final del primer ciclo y de cada uno de los cursos del segundo ciclo o cursos siguientes. El alumno que no haya conseguido los objetivos del primer ciclo puede permanecer un año más en él. La orientación es un enfoque hacia la adaptación del alumno en el grupo, la orientación durante el trabajo escolar, la ayuda en las dificultades de aprendizaje y sus relaciones con la familia.

Las adaptaciones específicas de aprendizaje se enfatizan con la edad, con la diversidad de motivación y de intereses que presenta el alumno y con la complejidad de los aprendizajes (R. Decreto 1007/1991). La integración escolar en esta etapa presenta una serie de dificultades, pasando la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la educación secundaria a ser un complejo y difícil reto.

La LOGSE (artículos 36 y 37) clarifica y describe los planteamientos de la Educación Especial. En primer lugar, delimita el concepto de necesidades educativas especiales utilizando este término de uso común para todos los alumnos con necesidades educativas temporales y permanentes en centros ordinarios o específicos. En segundo lugar, los objetivos de la educación son los mismos para todos los alumnos -dar respuesta educativa normalizadora con la adaptación al currículo- es necesario identificar las necesidades educativas especiales y el seguimiento periódico de estas necesidades. Y por último, la atención a la diversidad de los alumnos requiere una individualización y personalización de la enseñanza.

El Real Decreto 696/1995 de 28 de Abril, reconoce dos tipos de características de alumnos, relacionados con sujetos que están en educación secundaria: los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a factores de déficit sensorial, motor, psíquico o sobredotación intelectual; y los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a factores sociales, culturales y de historia educativa, fundamentalmente desajustes sociales, inadaptación y problemas de comportamiento (ver cuadro 1).

La respuesta educativa en secundaria es concebida como una etapa comprensiva que ofrece una formación básica común para todos, ya que existe un curriculum único para todos, pero también se solicita una enseñanza individualizada y personalizada, de forma que se ha de tener en cuenta la diversidad del alumno. Este concepto de atención a la diversidad es aplicable al alumnado heterogéneo (educación personalizada), ahora bien, su fundamental dimensión es cuando hablamos de alumnos que presentan dificultades y problemáticas especiales (Real Decreto 696/ 1995), ya que estos alumnos son los que no están integrados en el grupo clase y requieren para su inclusión de procedimientos excepcionales y normalizadores que los demás alumnos no necesitan

Las adaptaciones curriculares en secundaria son posibles gracias: a la existencia de un currículo abierto y flexible, que permite la adecuación a las personas y a los grupos sociales destinatarios de la acción educativa. En el diseño curricular base se nos plantea una estrategia educativa que tiene el profesorado con el objetivo de individualizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Efectivamente, la LOGSE (artículo 57) reconoce que entre los diferentes factores educativos que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza están los que se refieren a la programación docente y a la necesidad de las adaptaciones curriculares.

Una adaptación identificada como eficaz por los profesores, padres y psicopedagogos cumple una, o más, de las siguientes funciones: ayuda a la persona a compensar los retos intelectuales, físicos, sensitivos, o de comportamiento; permite a la persona usar sus habilidades actuales mientras adquiere habilidades nuevas; previene la disfunción de las habilidades del estudiante; reduce el nivel de información para hacer que el contenido básico sea relevante para la vida actual y futura del estudiante; y por último, genera una conexión entre el estilo de aprender del estudiante y el método de enseñanza del profesor.

Para que el proceso de selección o diseño de adaptaciones curriculares sea lo más apropiada posible para el alumno que las requiere consideramos necesario reflexionar sobre la elaboración de la adaptación, puesto que puede clarificar el tipo de respuesta educativa más optima. La primera cuestión ¿podrá el alumno participar activamente en las actividades sin realizar modificaciones y conseguirá el mismo resultado que los demás? En muchos momentos del día, las adaptaciones no serán necesarias. Los profesores deberían identificar estas ocasiones y ahorrar sus energías para trabajar en otros temas necesarios, como pueden ser las adaptaciones curriculares significativas. En este sentido podemos decir que la diversidad no es ningún problema. El problema son las técnicas y las estrategias para educar a todos y no sólo a unos cuantos (ayudas de compañeros...). La segunda cuestión ise puede aumentar la participación de los estudiantes cambiando la organización de la clase? Los profesores pueden elegir entre una serie de adaptaciones organizativas para estructurar la dinámica de la clase. Las alternativas más comunes para la agrupación de los estudiantes incluyen instrucciones al gran grupo o a toda la clase; instrucciones a pequeños grupos dirigidas por el profesor; aprendizaje de pequeños grupos; instrucción individualizada; tutoría de compañeros y grupo de aprendizaje cooperativo y otros. La tercera cuestión ¿puede aumentar la participación del estudiante si se cambia la forma de impartir la clase? Normalmente una de las formas para conseguir la mejor organización de la sesión de Educación Física es que los profesores impartan los contenidos en unidades temáticas con diferentes actividades. La cuarta cuestión ¿puede aumentarse la participación y la comprensión de los estudiantes si se cambia el método de enseñanza? Los profesores son eficaces si se hacen comprensibles para los alumnos y no cuando dicen a los alumnos que la comprensión llegará más tarde. Es responsabilidad del profesor ser comprensible, no es responsabilidad del estudiante.

Por último, ¿se puede cambiar el entorno del aula para facilitar la participación? El entorno físico y el clima social del aula de Educación Física influyen en el comportamiento y en las interacciones de todas las personas que están en ella. Los elementos del entorno: la iluminación, el nivel de ruido, la información visual, la disposición de la clase y la accesibilidad a los materiales y a la instalación... pueden hacer más participativa, y por tanto más positiva, la cohesión de grupo favoreciendo las relaciones sociales tan importantes para integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales.

## El profesorado de Educación Física en Secundaria

El profesorado en Educación Secundaria y la atención a la diversidad es un tema pendiente en Secundaria. El programa de integración escolar en el segundo ciclo de Educación Secundaria se inició experimentalmente en el curso 1992-93. La actuación del profesorado de Educación Secundaria hacia el alumno que requiere una atención especial ha sido prácticamente inexistente, debido, sobre todo, a la falta de formación y cualificación del profesorado, así como también a la falta de tradición y experiencia (Hernández et col., 1997). Con la ampliación de la etapa obligatoria, cada vez se deberá atender a un mayor número de alumnos con necesidades educativas especiales que requieren una atención especial. Otro aspecto que dificulta la respuesta educativa hacia los alumnos está en las actitudes del profesorado de secundaria hacia este tipo de alumnos. Muchas veces y debido al desconocimiento del tema, la inseguridad se pone de manifiesto, los docentes no tienen confianza en este proceso, piensan que la atención a estos alumnos dificulta la tarea e influye negativamente en su dedicación, Otro aspecto nada despreciable de la situación es la falta de corresponsabilidad de los padres de los alumnos con los profesores del centro, dejando las funciones educativas a los profesores. Los padres no asumen la responsabilidad que también tienen como educadores de sus hijos, creando situaciones de conflicto de difícil solución en la comunidad educativa.

La respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, en el área de Educación Física no es una cuestión exclusivamente del centro (departamento de orientación, psicopedagogos, especialista en psicología...) es de todos los profesores.

Los criterios de los centros para la integración de los alumnos con nee (necesidades educativas especiales), normalmente serán los siguientes: sensorial en todos los grados, motor ligero y medio, limitación psíquica ligera y media y problemas no graves de personalidad. Deberían acudir a los centros ordinarios los alumnos con necesidades educativas especiales en edad de escolarización obligatoria y aquellos alumnos que hayan cursado primaria en estos centros deberían continuar la escolarización en secundaria (con las adaptaciones pertinentes a sus características). El resto de alumnos, que son estadísticamente menos frecuentes pero sus necesidades son mayores, deberían acudir a centros específicos por presentar trastornos mentales, trastornos de desarrollo y problemas de comunicación (limitación mental severa y grave, limitación motórica grave, autismo y problemas graves de personalidad). Es decir, la mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales acuden a centros ordinarios de Secundaria.

Los programas de diversificación curricular en los centros de Secundaria son otra de las respuestas educativas para los alumnos con necesidades educativas especiales. A los centros de Secundaria pueden asistir alumnos que por sus necesidades y que por las actuaciones señaladas hasta ahora han sido insuficientes y requieren, por tanto, de actuaciones extraordinarias. La LOGSE establece, en el marco de la enseñanza Secundaria que los alumnos mayores de dieciséis años podrán realizar diversificación del currículo en los centros ordinarios. La diversificación curricular se considera una forma más de adaptación para atender la diversidad, y sobre todo para atender a los alumnos que presentan más dificultades para progresar en su aprendizaje.

El currículo diversificado deberá incluir al menos tres áreas básicas y en todo caso incorporará elementos formativos de ámbito lingüístico, social, así como científico-tecnológico. Normalmente se puede configurar una estructura de tres o cuatro áreas del curriculum que las realizará con su grupo; las asignaturas optativas las hará con la oferta del centro y en grupos diferentes, la acción tutorial sería en el mismo grupo. Estos alumnos necesitan máxima individualización y esto debe permitir, para su evolución, que todos los profesionales docentes del centro deban estar implicados.

#### A modo de conclusión

A partir de diversos estudios (). Hernández y V. Hospital, 1997/1999) podemos deducir unas consideraciones. La mayoría de los profesores de Educación Física de Secundaria muestran actitudes positivas hacia la integración, no obstante, esta afirmación no es categórica. La falta de relación y experiencias con alumnos con necesidades educativas especiales se muestra como una causa de incertidumbre en la intervención educativa (de ahí las necesidades de un practicum para todos los alumnos de licenciatura que se dediquen al itinerario enseñanza). La mayoría de profesores de Educación Física reconocen una serie de limitaciones pedagógicas para atender correctamente la diversidad del alumnado dentro de la clase de Educación Física, resultando como consecuencia las dificultades que presenta el profesorado para elaborar adaptaciones curriculares individualizadas. También es relevante las actitudes y comportamientos que el profesorado cree que debería de tener con los alumnos con necesidades educativas especiales (la paciencia, la tolerancia y la comprensión, la profesionalidad...) como los comportamientos deseables para la intervención con este alumnado. El profesorado de Educación Física imputa a la administración las limitaciones y la falta de medios y materiales para hacer frente a la atención a la diversidad. Destacan los profesores una falta de sensibilidad por parte de la administración educativa respecto a este tema. En general, el profesorado de este estudio cree que no está preparado para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros de Secundaria. El profesorado del estudio, destaca que la formación debería darse en aspectos metodológicos y didácticos, aspectos curriculares y teniendo en cuenta la realidad de cada centro educativo.

En esta línea se encuentran los trabajos que se realizan alrededor de los créditos variables - deporte adaptado, introducción a las actividades físicas adaptadas, análisis de las tareas motrices, aproximación al deporte adaptado en los créditos comunes... En definitiva, a partir de estas reflexiones y como una conclusión provisional, deberíamos plantear muchas más cuestiones para futuras investigaciones, para dar respuestas a las necesidades educativas especiales (en el área de Educación Física) en los centros de Secundaria. Estas cuestiones deberían plantearse en toda su extensión, pero aquí sólo las plantearemos a manera de reflexión, que es la intención que tiene este artículo. Estas cuestiones pueden resumirse en: ¿cuantos alumnos con necesidades educativas especiales deberían atenderse en la clase de Educación Física? -ya que consideramos que puede ser diferente que en el aula- ¿los centros educativos están preparados para incluir a los alumnos con necesidades educativas especiales en las diferentes áreas? ¿la administración educativa favorece la inclusión de estos alumnos? ¿el profesor de Educación Física está predispuesto a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales? ¿los planes de estudios de las facultades presentan el currículo adecuado para intervenir con estas personas? En definitiva, estas y otras preguntas que pueden

formularse serán contestadas con el tiempo y el buen hacer de los educadores físicos

Este problema de atender la diversidad de los alumnos en Secundaria, es decir. atender las necesidades educativas especiales, no es exclusivo del área de Educación Física, pero este ámbito del profesorado de Educación Física se caracteriza por su predisposición profesional hacia el ámbito educativo, el deporte y la diversidad desde hace tiempo. Es bien conocida la importancia que José María Cagigal concedía a la educación en relación con el deporte. Nosotros, en nuestro tiempo, destacamos la necesidad de aproximar este concepto de la diversidad y su interrelación con el deporte y la educación. Este artículo se ha elaborado con esta finalidad.

# Bibliografía

Decret 299 de 25 de novembre (1997), Sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials. Diario Oficial de la Generalitat (DOG). Barcelona.

DELGADO, M. (1998), Diversitat i Integració. Barcelona: Editorial Empúries.

GÓMEZ CASTRO, J. L. (1998), Gestión académica de alumnos con necesidades educativas especiales. Editorial Escuela Española.

HERNÁNDEZ, F. J.; HOSPITAL, V. y LÓPEZ, C. (1997). Educación Física, Deporte y Atención a la Diversidad. Málaga: Junta de Andalucía. Instituto de Andaluz del Deporte. Colección deportes, n.º 25.

Ley de Ordenamiento del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Madrid: Boletín Oficial del Estado.

LÓPEZ URQUIZAR, N. (1998), Educación Especial I. Orientación educativa y diversidad. Barcelona: Pirámide.

Real Decreto (1996), Ordenación de las acciones para la compensación de desigualdades. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

ROCA, J. (1989), Formas elementales de comportamiento. México: Trillas.

# Educación física y necesidades educativas especiales: posibilidades y limitaciones

"Enriquezcámonos de nuestras mutuas diferencias." (Paul Valery)

#### Pedro L. Linares

Profesor Titular de Universidad Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte Universidad de Granada

#### Palabras clave

necesidades educativas especiales, atención a la diversidad, inclusión, integración en educación física

#### **Abstract**

The work that we show here deals with the world of special needs contextualised in the field of education and more to the point in that of physical education in integration classes.

This descriptive study judges terms like normalisation, integration and inclusion; analyses the benefits of inclusive education; describes the basic programmatic elements (revision, reflection, realisation, results and feedback) which can be situated in the three levels (evaluation of needs, design and programmatic implementation and programme evaluation) suggested by Heikinaro-Johansson and others (1995).

At the same time, we deal with generic aspects of the programming, having as a "deontological" reference the principles that Rose makes (1996): right, access, participation, integrity and association. Also, we lay down norms to bring about and adequate evaluation (that of needs, attitudes, the process of teaching learning, etc.) and although briefly, we make suggestions on the implementation of the educative programmes that ease the inclusion of the student with special educative needs. All this, although created from a philosophical-pedagogical point of view, is something so pragmatic that if it were not carried out, our programming would never come through safely.

#### Resumen

El trabajo que aquí se expone versa sobre el mundo de las necesidades especiales, contextualizado en el ámbito educativo, y más concretamente en el de la educación física en aulas de integración. Este estudio descriptivo conceptualiza términos como normalización, integración e inclusión; analiza los beneficios de la educación inclusiva; describe los elementos programáticos básicos (revisión, reflexión, realización, resultados y retroalimentación), los cuales pueden incardinarse con los tres niveles (evaluación de las necesidades, diseño e implementación programática, y evaluación del programa) sugeridos por Heikinaro-Johansson et al. (1995). Asimismo, se abordan aspectos genéricos de la programación, teniendo como marco "deontológico" los principios que enumera Rose (1996): derecho, acceso, participación, integridad y asociación. También, se dan pautas para realizar una adecuada evaluación (de las necesidades, de las actitudes, del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.). Y, aunque de manera sucinta, se aportan sugerencias sobre la implementación de los programas educativos

Todo esto, aunque plasmado desde un enfoque "filosófico-pedagógico", es algo tan pragmático que de no llevarlo a cabo, nuestra programación no llegaría nunca a buen puerto.

que fluidifican la inclusión de alumnado con necesidades educativas

#### Introducción

especiales.

En el presente artículo vamos a intentar desarrollar algunos aspectos relacionados con la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en aulas de educación física. Viendo las limitaciones con las que nos podemos encontrar en dicho contexto escolar, pero haciendo mayor hincapié en las posibilidades de llevar a cabo programas de educación física de la forma más normalizada e integradora posible.

Es necesario, en primer lugar, poseer una definición coherente y ajustada a la realidad de lo que son las necesidades educativas espe-

ciales; así como tener claramente conceptualizados los términos de integración, normalización, inclusión, etc. Todo ello, con el objetivo de obtener unas bases sólidas con las que poder trabajar en el diseño programático.

# Definición, conceptualización

Antes de nada, definiremos el concepto de necesidades educativas especiales, y para ello cogeremos el referente de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, en su disposición adicional segunda, que aparece reflejada en la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (lunta de Andalucía, 1999. p. 15429), en la que se define al alumnado con necesidades educativas especiales (en adelante n.e.e.) como: "Aquel que requiere, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas."

En la misma disposición se explicita que serán las Administraciones educativas las que garanticen la escolarización del alumnado con n.e.e. en los Centros docentes que estén sostenidos con fondos públicos, posibilitando de forma equilibrada el desarrollo eficaz de la idea integradora.

Toda la normativa legal al respecto (estatal y/o comunitaria) en referencia al fenómeno de la integración escolar, entiende la misma como inclusión del alumnado con n.e.e. en centros ordinarios (en aulas ordinarias o en aulas específicas de educación especial), posibilitando la escolarización en centros específicos de educación especial al alumnado que, por sus especiales características o grado de discapacidad, no puedan satisfacérseles sus necesidades educativas en régimen de integración.

En general, el futuro de la educación para el alumnado con n.e.e., pasa por asimilar el concepto de *inclusión*.

Craft (1994b), entiende la inclusión como la integración del alumnado con discapacidad, utilizando los servicios de apoyo necesarios con el objeto de proporcionar una experiencia exitosa para todos.

Bajo mi perspectiva, la experiencia inclusiva debe ser algo más que la suma de diferentes situaciones e intenciones educativas. La inclusión ha de surgir de la sinergia entre la normalización y la integración. Es decir, si entendemos la normalización como los parámetros dentro de los que se enclavan la mayoría de las personas, y la integración, como el ajuste de determinadas personas a los parámetros mencionados, entonces la inclusión sería la flexibilización de dichos parámetros tal que permitan incluir a toda la diversidad del grupo, teniendo todos ellos la percepción y asunción de pertenecer al mismo, sin exclusión de ninguno de sus miembros, tanto física, cognitiva o emocionalmente.

Y, para conseguir esto, es necesario que el profesional vinculado al estamento escolar, además de una capacidad pedagógica correcta, unos buenos conocimientos teórico-prácticos y tener los recursos adecuados, sepa adoptar una actitud abierta, flexible, permeable, tolerante y respetuosa con la diversidad.

En este artículo nos centraremos en el contexto escolar ordinario, ya que es el único donde aparece la figura del educador físico, y en el presente trabajo queremos ofrecer pautas de intervención programática para el profesorado que imparta la materia de educación física, que tenga o pueda llegar a tener alumnado con n.e.e. en su aula.

Así pues, tal y como expone Block (en Block y Etz, 1995), haciendo una referencia específica a la educación física, la inclusión sería la educación física adaptada proporcionada dentro del contexto de la educación física regular o normal; es decir, en la inclusión se sugiere que el alumnado con discapacidad reciba su programa de educación individual en educación física en el contexto de la educación física general, con las adaptaciones y ayudas que sean necesarias para garantizar la adecuación, la seguridad y el éxito.

# Beneficios de la inclusión versus la exclusión

En el artículo de Block (1994), diversos autores ponen de manifiesto los beneficios que puede tener la inclusión en contraposición a la exclusión para todo el estamento escolar:

- Para el alumnado con discapacidad (por ejemplo, existen más modelos de no discapacidad y mayores expectativas apropiadas a la edad).
- Para el alumnado "normal" y la propia comunidad escolar (por ejemplo, mejor comprensión y mayor aceptación de la diversidad).
- Para todo el personal escolar (por ejemplo, más conciencia de las diferencias individuales en sus niños "normales" y un mayor desarrollo de estrategias para amoldar estas diferencias).

Además, la exclusión puede tener efectos negativos en el alumnado con discapacidad, particularmente cuando afecta a la autoestima. En lo que respecta al beneficio del alumnado con n.e.e. integrado en clases ordinarias, Rarick y Beuter (en Block y Zeman, 1996), pusieron de manifiesto que los niños con retraso mental moderado que se encontraban incluidos en programas normalizados de educación física, mostraban mayores ganancias en el rendimiento motor si se comparaban a niños con retraso mental moderado que estaban en clases específicas de educación física.

En referencia a las actitudes, siguiendo un estudio de Heikinaro-Johansson y Sherrill (1994) con profesorado finlandés de educación física, éstos creían que la barrera más importante que impide la integración en educación física es la actitud. Las creencias están estrechamente relacionadas con las actitudes, siendo los componentes cognitivos de éstas

Y, en contra de determinadas creencias de que si tener alumnado con n.e.e. integrado puede mermar el rendimiento de los demás alumnos "normales", diversas investigaciones han demostrado que llevando a cabo las estrategias metodológicas correc-

tas y disponiendo de los recursos adecuados, además de una buena predisposición actitudinal, esto no tiene que ser así.

Tal como podemos destacar del trabajo de Block y Zeman (1996), en el que se comparaban determinadas habilidades motrices en baloncesto, así como la actitud hacia alumnos con n.e.e. entre dos clases de 61 curso (en una de ellas con 3 alumnos integrados), se desprende que con un servicio de apoyo apropiado, el alumnado con discapacidad severa puede estar incluido en la educación física regular sin que afecte negativamente el programa para el alumnado sin discapacidad.

# Elementos básicos de la programación

Para programar de manera eficiente, y haciendo un símil con los diseños de investigación, basándonos también en la teoría cognitivo-constructivista, hay que contemplar los elementos básicos o las cinco "erres" esenciales de la programación:

- Revisión: Conviene revisar todos y cada uno de los aspectos que conciernen a la programación que vayamos a llevar a cabo; así pues, es fundamental hacer una revisión de estudios y trabajos previos realizados en situaciones similares a las que vamos a programar. Además, hay que revisar todo lo concerniente al alumnado con n.e.e. (limitaciones y, sobre todo capacidades que tiene, ayudas técnicas requeridas, experiencias anteriores en educación física, etc.).
- Reflexión: Una vez que tengamos suficiente información, tanto de la literatura previa, como del sujeto/s en cuestión, deberemos reflexionar sobre el propósito de nuestra intervención, objetivando e hipotetizando en consecuencia.
- Realización: Conociendo los objetivos/hipótesis de nuestro estudio programático, es el momento de diseñar, elaborar y llevar a cabo la programación propiamente dicha. La implementación del programa debe ser coherente con la realidad educativa que tengamos en ese instante, por lo que en determinadas

- ocasiones habrá que modificar e "improvisar" algunos elementos del programa previamente diseñados.
- Resultados: Hay que interpretar los resultados obtenidos, a ser posible, a partir de una evaluación continua de todo el proceso programático, y siempre teniendo en cuenta el punto de partida; es decir, cuáles eran los niveles de competencia del alumnado al inicio del programa.
- Retroalimentación: También denominado como feedback, sería la fase del proceso programático, en la que una vez obtenidos, evaluados e interpretados los resultados, los ponemos al servicio del primer paso del proceso; es decir, la revisión, habiendo descartado los aspectos negativos del programa realizado y quedándonos con lo positivo de éste, permitiendo el cambio y el enriquecimiento del mismo.

Aunque la retroalimentación también puede darse como consecuencia directa de cada una de las fases y revertir inmediatamente sobre ellas, y por eso aparece interconectada en el organigrama (Figura I) con todas las fases.

Los cinco elementos se pueden resumir diciendo que: es necesario revisar lo máximo posible acerca de la temática en cuestión; así como reflexionar sobre lo que hemos encontrado y observado, contrastándolo con nuestro propio bagaje personal; acto seguido, lo más operativo es la realización del programa, el cual es diseñado para la ocasión e implementado; de ahí obtendríamos unos resultados, los cuales deberemos interpretar y, en función de dicha interpretación, revertirlos, a modo de retro alimentación, sobre el proceso.

Éstos, a su vez, podrían condensarse en tres niveles (evaluación de las necesidades, diseño e implementación programática, y evaluación del programa), tal y como sugieren Heikinaro-Johansson, Sherrill, French y Huuhka (1995) en su modelo de asesoramiento a profesorado que tiene integrado en su aula de educación física alumnado con n.e.e.

De tal manera, que los cinco elementos se incardinarían con los tres niveles de la siguiente forma:

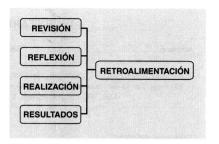


Figura 1. Elementos básicos de la programación.

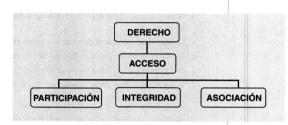


Figura 2. Principios para desarrollar programas de educación física para alumnado con n.e.e.

- Revisión-reflexión con la evaluación de las necesidades.
- Realización con diseño e implementación del programa.
- Resultados-retroalimentación con la evaluación del proceso programático.

# Generalidades sobre la programación

En este apartado vamos a mencionar, de forma genérica, algunos aspectos sobre las posibilidades y limitaciones que tiene la praxis de la educación física en contextos educativos normalizados que tengan integrados alumnos/as con n.e.e.

Pero, antes de proseguir, quisiera mencionar los cinco principios (Figura 2) que formula Rose (1996), al objeto de desarrollar los programas de educación física para el alumnado con n.e.e. en un ámbito inclusivo:

- I.º Derecho: La naturaleza de la deficiencia puede significar que el alumno tiene una discapacidad, pero esto no reduce de ninguna manera su derecho a participar.
- 2.º Acceso: Esto significa que las áreas de actividad, los requisitos generales y

#### INVENTARIO DE ACTITUD Sexo (M/F): ...... Edad: ..... Curso: ... Este inventario consta de 7 cuestiones generales y 6 específicas en el ámbito deportivo (por ejemplo, en baloncesto). Las 13 afirmaciones hay que contestarlas dando una puntuación según los siguientes valores: 4 (sí), 3 (probablemente sí), 2 (probablemente no), y 1 (no). Puntuación Cuestiones generales: П 1. Estaría muy bien que X viniera a mi clase de educación física П 2. Dado que X necesita ayuda para jugar en los deportes, él enlentece el juego a todos. 3. Si estuviéramos jugando un deporte como el baloncesto, sería perfecto que X estuviera en mi equipo. 4. La educación física sería divertida si X estuviera en mi clase de educación física. 5. X debería tener educación física especial con otros niños que tengan deficiencias. 6. Si X estuviera en mi clase de educación física, vo hablaría con él v sería su amigo. 7. Si X estuviera en mi clase de educación física, me gustaría ayudarle a practicar y jugar los juegos. Cuestiones específicas deportivas (según el deporte, p. ej., baloncesto): 1. X podría lanzar a una canasta más baja, más grande. 2. Nadie podría robar el balón a X. П 3. Nadie podría bloquear el balón cuando X lanzara. П 4. X no tiene que driblar mientras se mueve con el balón. 5. Nadie podría driblar alrededor de X cuando él defendiera. 6. En ataque, todos en el equipo deben tocar el balón antes de que alguien pueda lanzar.

Figura 3. Inventario de actitud hacia un compañero X con n.e.e. en clase de educación física.

cualquier otro aspecto relacionado con la etapa educativa serán accesibles para todos, y que cualquier modificación que se haga afecte a los mínimos alumnos posibles.

- 3.º Participación: El alumnado con n.e.e. participará con sus compañeros sanos, integrado tanto como sea posible en la misma actividad que todos. Y, sólo cuando esto no sea factible, se considerará la alternativa de modificar las reglas, el equipamiento o la propia tarea.
- 4.º Integridad: Las actividades triviales, que no tengan contenido educativo, que sean degradantes para los participantes o que requieran muy poca contribución del alumnado, no son apropiadas para la inclusión.
- 5.º Asociación: Para que la discapacidad sea entendida e interpretada en el trasfondo de un programa de educación física, es necesario desarrollar vínculos con padres, terapeutas y otros profesionales del campo médico y educativo. Todos ellos, en colaboración, pueden ayudar a enriquecer el programa de intervención.

Entrando ya en la programación propiamente dicha, y en lo referente a la evaluación inicial, si queremos conocer la realidad de la integración en las clases de educación física, es necesario obtener información fiable de todos y cada uno de los estamentos que intervienen en este contexto.

Así pues, evaluaremos las necesidades que pudiesen tener tanto el alumnado como el profesorado para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma adecuada. Dimensionaremos, a través de pruebas específicas, los niveles de competencia psicológica y motriz del alumnado, revisaremos estudios previos y reflexionaremos sobre toda la realidad educativa en la que estemos inmersos.

También, evaluaremos la actitud del profesorado hacia la integración, y para ello podemos utilizar los inventarios de actitudes vinculados al profesorado de educación física, en Primaria y en Secundaria, recogidos en los trabajos de Hernández, Hospital y López (1998), y Hernández y Hospital (1999), respectivamente.

Igualmente, se necesita saber qué actitud tiene el alumnado "normal" hacia el compañero con discapacidad; y, para ello, se pueden pasar inventarios como el CAIPE-R (Block, 1995) que mide la actitud de los niños hacia la educación física integrada.

Este inventario, según expresa su autor (Block, 1995), es un instrumento válido, fiable y fácil de pasar; además, es generalizable a cualquier tipo de discapacidad, constituyéndose en una herramienta viable para medir las actitudes del alumnado hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en las clases regulares o normalizadas de educación física (ver Figura 3).

En referencia al diseño, implementación y evaluación del programa, son muchas las consignas que podrían darse aquí, pero que por limitaciones del texto permitido en un artículo, no podemos desarrollar, por lo que recomiendo al lector que desee profundizar se sumerja en las fuentes bibliográficas expuestas al final del mismo.

A raíz de la aparición de la LOGSE y posteriores normativas (estatales y autonómicas) en referencia a las n.e.e., en cuanto a diseños curriculares, es relativamente factible el programar. Además, dichas normas legales permiten la flexibilización curricular; es decir, el profesor, en el tercer nivel de concreción, puede adecuar con suficiente flexibilidad su programación de aula a la diversidad del grupo-clase que tiene. (Ver Linares y Arráez, 1999, para más información)

Vamos a recoger sugerencias de varios autores europeos y americanos, aunque tan sólo podemos dar algunas pinceladas de la puesta en práctica y evaluación de los programas.

Por lo que respecta a la enseñanza, según expresan Rizzo, Davis y Toussaint (1994), el profesor, de per se, no debería pensar que siempre tiene la mejor manera para desarrollar una habilidad. Éste debe, en función de su alumnado, adaptar las formas de movimiento para lograr el fin último. Y estas adaptaciones van a requerir de la elección de estrategias de individualización a partir del análisis ecológico de las tareas, en las que se contemplen, entre otros aspectos, el ambiente y la variabilidad de la propia tarea. Además, convendrá una aproximación

cooperativa en la actividad física que se realice, lo que facilitará que los alumnos/as de diferentes niveles de destreza trabajen juntos de manera positiva, permitiendo, a su vez, un aprendizaje al ritmo de cada uno. Nichols (en Block, 1994), sugería que los estudiantes con habilidades diversas pudieran amoldarse presentando: 1) una gama amplia de actividades que se ajusten a la diversidad de habilidades del alumnado. 2) una progresión en el aprendizaje para garantizar el éxito de cada estudiante, y 3) técnicas específicas de información para ajustar las diferentes habilidades, incluyendo: enseñanza por invitación en la que los estudiantes consiguen determinar algunos de los parámetros de una tarea dada (p. ej., las distancias designadas, tamaños de la pelota, instrumentos llamativos, trabajo en solitario o en grupos pequeños), y variaciones de la intratarea en las que el profesor toma decisiones sobre cómo ampliar una tarea para individuos o grupos pequeños dentro de la clase (p. ej., algunos alumnos trabajan en pegar a una pelota fuera de un tee u obieto donde se coloca ésta. mientras otros golpean pelotas lanzadas, o algunos alumnos trabajan saltando a la comba mientras otros trabajan botando o brincando).

Igualmente, estamos de acuerdo con Blake y Moir (1995), cuando afirman que el problema físico de un alumno (p. ej., con un trastorno cardíaco), no debe impedir la habilidad para usar y desarrollar tareas de observación que incrementen el conocimiento y la comprensión personal y también ayude a otros a realizarlas mejor suministrando un feedback efectivo sobre si las están realizando correctamente.

Por lo tanto, dentro de los roles que puede adoptar un alumno con discapacidad física, que le sea casi imposible ejecutar una determinada tarea, estaría el de servir de feedback a sus compañeros en sus ejecuciones; esto, a su vez, le sirve al propio alumno para adquirir conocimientos sobre la tarea en cuestión, aunque físicamente no pueda efectuarla, y le da la sensación de utilidad ante su grupo de clase, tan necesaria para incrementar la autoestima y la cohesión grupal.

La profesora Utley (1994), por su parte, nos sugiere una serie de pautas que debería considerar cualquier profesorado de educación física que intervenga con alumnado con n.e.e. en situación de integración: evaluar a cada alumno/a, realizar un análisis de la tarea, modificar la tarea, dar instrucciones, llevar a cabo una práctica variable, utilizar estilos diversos de enseñanza, efectuar sobreaprendizaje, ofrecer feedback, elogiar, controlar el progreso, recopilar la información, y evaluar el programa. Estas sugerencias son útiles porque facilitan que el profesorado centre su atención en el potencial de cada alumno/a.

En cuanto a la evaluación del programa implementado, lo ideal es que el profesional convierta dicha evaluación en un proceso de investigación que sirva para orientar y mejorar la práctica docente, por lo que sería aconsejable efectuar evaluaciones iniciales y finales, así como de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, si conocemos el qué, el cómo y el cuándo evaluar, disponemos de los instrumentos necesarios para una correcta evaluación, y sabemos interpretar los datos obtenidos en la misma, habremos logrado dinamizar positivamente todo el proceso programático.

# Síntesis, reflexiones y sugerencias

La educación física para el alumnado con necesidades especiales integrados en centros ordinarios, pasa por un buen asesoramiento a los profesores tutores por parte de especialistas en educación física especial que se encuentren incorporados en los Equipos de Apoyo y/o en los Departamentos de Orientación.

Así pues, como reflejan Blake y Moir (1995), son en las áreas relacionadas con la educación física y los juegos donde el apoyo y el asesoramiento se necesita con mayor urgencia.

Por lo tanto, se requiere que el profesorado que imparta la educación física en aulas donde haya integrados alumnos con n.e.e., esté bien asesorado y apoyado en su plan programático, o bien por los especialistas que pudieran estar incluidos en los Equipos multiprofesionales, o por Equipos de profesionales expertos en educación física especial.

Esta última posibilidad podría ser viable si colaborasen los INEFs, las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (FCCAFD) y Ciencias de la Educación (FCCE), la Administración Educativa, etc., con entidades como la AEMNE (Asociación Española de Motricidad y Necesidades Especiales), constituyéndose un grupo de especialistas en educación física especial, que sirviera de apoyo a los docentes de educación física regular cuando lo requirieran.

Algo similar se expone en el trabajo de Heikinaro-Johansson, Sherrill, French y Huuhka (1995), en el que parten de la idea de un modelo de servicio consultor o asesor en educación física adaptada para facilitar la integración del alumnado con n.e.e. En dicho servicio se ofrece asesoramiento, intensivo o limitado (según las circunstancias), a todo aquel profesorado que lo necesite y así lo requiera.

Esta experiencia se desarrolló en Centros escolares de Finlandia, y sus resultados muestran la gran demanda existente por parte del profesorado de recibir asesoramiento en lo concerniente a la planificación, desarrollo y seguimiento de planes individualizados de intervención en educación física para facilitar la inclusión.

Bien es cierto que lo ideal sería que los profesores tutores del área de educación física. como de cualquier otro área, estuvieran, además de con una buena actitud. lo suficientemente formados para atender eficientemente al alumnado con n.e.e. incluido en las clases ordinarias. Pero, mientras se da dicha condición de manera plena y efectiva, o incluso como complemento y ayuda a esta formación, convendría conformar grupos específicos como los anteriormente mencionados, o la contratación de profesionales de la educación física especial dentro de los equipos multiprofesionales (tanto en Primaria como en Secundaria) para ofrecer una respuesta eficaz y coherente con las n.e.e. del alumnado integrado en aulas regulares.

En la actualidad, y desde hace bastante tiempo, según se refleja en Linares (1993), se viene participando en la elaboración de proyectos programáticos en los propios centros educativos. Esta participación y colaboración se ofrece de manera altruista, por parte del profesorado y alumnado en prácticas vinculados a las materias de "Educación Física Especial" de los diferentes INEF, FCCAFD y FCCE de toda España. Y esto permite, según aparece en las conclusiones del estudio de Linares (1993), facilitar el proceso de normalización de la educación física en los centros de integración, ayudando a dignificar y valorar un poco más dicha educación física para el alumnado con necesidades especiales.

De los trabajos realizados en Centros Docentes de Barcelona por Hernández, Hospital y López, 1998; y Hernández y Hospital, 1999, en referencia a la integración de alumnado con n.e.e. en Primaria y Secundaria, respectivamente, se desprende que el profesorado de educación física, aún no estando desbordados por la inclusión de alumnos/as con n.e.e. en sus clases, sí manifiestan una cierta carencia formativa para atender correctamente a este alumnado. Aunque, de dichos estudios, también se explicita la falta de incentivo por la formación permanente, al parecer, por el exceso adicional de trabajo que conllevaría el acudir a cursos de formación y/o reciclaje.

Pero, en mi opinión, si se entiende como escasa o inadecuada la formación básica, es necesario esforzarnos todos al objeto de mejorarla, aportando energía, conocimiento, claridad, coherencia y mucha imaginación a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje para hacer posible la inclusión.

Estoy bastante de acuerdo con la opinión de Block (1994) cuando afirma que todos los alumnos/as deberían y podrían estar incluidos en la educación física regular. Las adaptaciones tendrán que hacerse, pero la buena educación física, con ayudas y servicios suplementarios, puede ajustar o acomodar a todo el alumnado.

Esto, teniendo en cuenta la manifestación rotunda que hace Stein cuando advierte que: "Ubicar a un alumno en una clase o

programa regular para el que no está listo o preparado es *cruel*. Pero, mantener a un alumno en una clase especial cuando tiene la capacidad para participar adecuadamente en una clase normal, es *criminal*." (1994, p. 25)

Igualmente, comparto la conclusión de Gill (1995), que cuando se elabora una buena práctica pensando en el alumno con n.e.e. integrado en la clase de E.F., ésta también será buena para el resto del alumnado; y, a la vez, si se planifica una práctica correcta pensando en el alumnado "normal", que comparten la E.F. con un compañero con n.e.e., también será buena para este último.

Por lo tanto, aun sin pretender que el alumnado con n.e.e. realice exactamente lo mismo que el resto, sí podemos planificar en consonancia a la diversidad del aula, proponiendo diferentes actividades, con estrategias metodológicas ajustadas a esa realidad educativa, y que vengan a cubrir todos y cada uno de los objetivos previamente planificados desde una perspectiva normalizada.

Si a esto le añadimos el asesoramiento y el apoyo continuo de la administración educativa, una buena formación del profesional de la educación, así como una mejor predisposición y actitud hacia la inclusión, el éxito estará totalmente asegurado.

# Bibliografía

- BLAKE, B. y MOIR, D. (1995), "Pupils with a special educational need in physical education in mainstream schools. Working towards an individual education plan", *The Bulletin of Physical Education*, 31(3), pp. 27-33.
- BLOCK, M. E. (1994), "Why all students with disabilities should be included in regular physical education", *Palaestra*, 10(3), pp. 17-23.
- (1995), "Development and validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) Inventory", Adapted Physical Activity Quarterly, 12, pp. 60-77.
- BLOCK, M. E. y ETZ, K. (1995), "The pocket reference: A tool for fostering inclusion", *Journal of Physical Education*, Recreation and Dance, 66(3), pp. 47-51.

- BLOCK, M. E. y VOGLER, E. W. (1994), "Inclusion in regular physical education: The research base", Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 65(1), pp. 40-44.
- BLOCK, M. E. y ZEMAN, R. (1996), "Including students with disabilities in regular physical education: Effects on nondisabled children", *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(4), pp. 38-49.
- CRAFT, D. H. (1994a), "Inclusion: Physical Education for All", Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 65(1), pp. 22-23.
- (1994b), "Implications of Inclusion for Physical Education", Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 65(1), pp. 54-55.
- DECKER, J. y JANSMA, P. (1995), "Physical education least restrictive environment continua used in the United States", *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(2), pp. 124-138.
- DEPAUW, K. P. y GOC KARP, G. (1994), "Preparing teachers for inclusion: The role of higher education", Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 65(1), pp. 51-53, 56.
- GILL, S. (1995), "Children with special educational needs and the new national curriculum physical education orders", *The British Journal of Physical Education*, 26(3), pp. 29-31.
- HEENAN, J. (1994), "Inclusive elementary and secondary physical education", *Journal of Physical Education*, Recreation and Dance, 65(1), pp. 48-50.
- HEIKINARO-JOHANSSON, P. y SHERRILL, C. (1994), "Integrating children with special needs in physical education: A school district assessment model from Finland", Adapted Physical Activity Quarterly, 11, pp. 44-56.
- HEIKINARO-JOHANSSON, P.; SHERRILL, C.; FRENCH, R. y HUUHKA, H. (1995), "Adapted physical education consultant service model to facilitate integration", Adapted Physical Activity Quarterly, 12(1), pp. 12-33.
- HERNÁNDEZ, J. y HOSPITAL, V. (1999), "Educación física especial: Actitud y formación de los docentes en Secundaria en la ciudad de Barcelona", Apunts. Educación Física y Deportes, 56, pp. 48-56.
- HERNÁNDEZ, J.; HOSPITAL, V. y LÓPEZ, C. (1998), "Educación física especial: Actitud y formación de los docentes en primaria", Apunts. Educación Física y Deportes, 51, pp. 70-78.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1999, 2 de diciembre), "Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación", BOJA, 140, pp. 15429-15434.
- KASSER, S. L. (1995), *Inclusive games, Champaign*, IL: Human Kinetics.

- LARNICOL, Y. y ROUDET, H. (1991), "Dispensé d'EPS? Non, participant privilégié du cours", *EPS*, 231, pp. 24-26.
- LINARES, P. L. (1993, noviembre), "Actividad Física Adaptada: Aportaciones desde la Materia de Educación Física Especial", Actos del Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Granada: FCCAFD.
- LINARES, P. L. (1994), Fundamentos Psicoevolutivos de la Educación Física Especial (20 ed.), Granada: Universidad de Granada.
- LINARES, P. L. y ARRÁEZ, J.M. (coords.) (1999), Motricidad y necesidades especiales, Granada: AEMNE.
- McCall, R. (1994), "An inclusive preschool physical education program", Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 65(1), pp. 45-47.
- PROHOFSKY, E. (1994), "The profession continues to speak out on total inclusion", *Palaestra*, 11(1), pp. 16-19.
- RIZZO, T. L. y DAVIS, W. E. (1991), "From the back of the physical education bus: The func-

- tional exclusion of adapted physical education", Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 62(6), pp. 53-55.
- RIZZO, T. L. y KIRKENDALL, D. R. (1995), "Teaching students with mild disabilities: What affects attitudes of future physical educators?", Adapted Physical Activity Quarterly, 12, pp. 205-216.
- RIZZO, T. L.; DAVIS, W. E. y TOUSSAINT, R. (1994), "Inclusion in regular classes: Breaking from traditional curricula", *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), pp. 24-26, 47.
- ROSE, C. (1996), "Catering for pupils with special educational needs in physical education", *The Bulletin of Physical Education*, 32(2), pp. 22-25.
- SIDERIDIS, G. D. y CHANDLER, J. P. (1997), "Assessment of teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities: A confirmatory factor analysis", Adapted Physical Activity Quarterly, 14, pp. 51-64.
- STEIN, J. U. (1994), "Total inclusion or least restrictive environment?", Journal of Physical

- Education, Recreation and Dance, 65(9), pp. 21-25.
- THEODORAKIS, Y.; BAGIATIS, K. y GOUDAS, M. (1995), "Attitudes toward teaching individuals with disabilities: Application of planned behavior theory", Adapted Physical Activity Quarterly, 12(2), pp. 151-160.
- THOMAS, N. y GREEN, K. (1995), "The integration of children with disabilities into physical education: An unintended consequence and a cause for concern", *The Bulletin of Physical Education*, 31(1), pp. 30-35.
- TRIPP, A.; FRENCH, R. y SHERRILL, C. (1995), "Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities", Adapted Physical Activity Quarterly, 12, pp. 323-332.
- UTLEY, A. (1994), "Enseñanza de la educación física y necesidades educativas especiales", Revista Española de Educación Física y Deportes, 1(4), pp. 24-29.

# Aprender a ser incompetente en educación física: un enfoque psicosocial

#### Luis Miguel Ruiz Pérez

Facultad de Ciencias del Deporte Universidad de Castilla La Mancha (Toledo)

#### Palabras clave

competencia motriz, resignación aprendida, educación física

#### Abstract

Children can learn to be incompetent in P.E. classes. This is a possibility that can occur and evidence shows that a 20% of school children accept that they will not be able of learning motor skills. Failure and feelings of learned helplessness makes that some pupils give up any effort and accept this condition. In this article the author makes a reflections and some pedagogical proposals.

#### Resumen

Aprender a ser incapaz de dominar las habilidades en educación física es uno de los muchos fenómenos que pueden suceder. Los últimos veinte años han mostrado como en los diferentes contextos educativos, un sector del alumnado no dispone de los recursos necesarios para poder solventar las exigencias de las materias escolares y desarrollan un sentimiento de desmoralización y desvalimiento que les lleva a aceptar su condición, y abandonar cualquier intento por aprender.

Este fenómeno también ocurre en el seno de las clases de educación física, y en este artículo se hace una reflexión sobre este particular, ofreciendo sugerencias para la actuación pedagógica.

#### Introducción

La actual reforma educativa en materia de Educación Física, destaca entre sus finalidades contribuir a que el alumnado desarrolle su Competencia Motriz y además mejore su autoestima, su deseo de participación así como establecer hábitos y costumbres saludables relacionados con la práctica de actividades físicas.

Esta declaración de principios, implica contemplar más dimensiones del desarrollo y aprendizaje motor que únicamente la dimensión biológica, nos referimos a los aspectos más psicosociales de la educación física. Si consideramos la materia, contiene los elementos necesarios para que los alumnos y alumnas lo pasen bien y disfruten, es más la evidencia parece demostrar que la gran mayoría disfruta, más del 80% del alumnado ya que en diferentes estudios (Goudas y Biddle, 19993; Dickenson y Starkes, 1988) los escolares indican que les gusta la educación física:

- Porque rompe la rutina del colegio.
- Porque es entretenida y alegre.
- Porque permite el contacto con otros compañeros/as.
- Porque favorece la salud y la condición física.

Pero, también Ilama la atención que un 20% de alumnado declare no sentirse felices en la materia y, por lo tanto, no la encuentran atractiva ni les ofrece nada vitalmente valioso. Es difícil analizar todas y cada una de las razones que pueden contribuir a esta falta de disfrute, por lo que centraré la atención en el efecto que la baja competencia motriz puede tener en los escolares.

La investigación ha mostrado que el alumnado motivado:

- a) Persiste más en las tareas de clase.
- b) Completa de forma eficaz dichas tareas.
- c) Disfruta de la realización de las mismas.
- d) Les gusta y aceptan los retos que el profesor/a le propone.
- e) Se responsabiliza de su aprendizaje.
- f) Les agrada conocer cuáles son sus logros.

#### Pero:

¿Qué ocurre cuando un escolar encuentra que la materia es poco accesible, no se sienten a gusto en ella porque es incapaz de mostrar dominio y competencia en ella y, además, tiene que mostrarse ante los demás compañeros y compañeras capaz de llevar a cabo las tareas de la clase, pudiendo ser objeto de mofas y rechazo?

No es extraño que termine manifestando esta insatisfacción en expresiones tales como:

- · "Profe, a mi no me gusta la educación física".
- "Profe, yo no sirvo para el deporte"
- "La gimnasia no se me da bien"
- "La educación física no sirve para nada", etc. etc.

Expresiones que en muchos casos se corresponden con alumnos y alumnas que presentan dificultades para llevar el ritmo de la clase, para moverse de forma coordinada y responder a los requerimientos de sus profesores en el gimnasio o en el campo de deportes. Detrás de estas expresiones, existe todo un mundo de cogniciones, afectos y emociones que deberían ser analizadas y comprendidas en su complejidad psicosocial.

Tal vez el primer paso es detectar quienes son los alumnos y alumnas de la escolaridad normal, que sin poseer un daño físico o alteración neurológica o psicológica manifiesta, sin embargo no son capaces de mostrar competencia en las sesiones de educación física, se mueven mal, chocan con todo, no son capaces de participar de forma eficaz en los juegos de sus compañeros y poseen una menor vitalidad física, en definitiva, no disfrutan de las sesiones de educación física por motivos de su baja competencia motriz.

Para esta labor de detección existen procedimientos diferentes, e instrumentos variados que van desde la observación por parte de los profesores al empleo de tests y baterías especialmente construidas para esta finalidad.

# Los escolares con dificultades para aprender habilidades en educación física

Habría que destacar que nos estamos refiriendo a un sector de la población escolar que oscilan entre el 2 y el 15%, que presentan dificultades para llevar a cabo aquello que sus compañeros de clase realizan con fluidez y competencia. Es decir, corren, saltan, lanzan o patean el balón sin grandes de dificultades. Tienen dificultades para moverse con relación a los objetos o a sus compañeros, y aprenden con problemas nuevas habilidades deportivas (Ruiz et al., 1997).

Son aquellos escolares que habitualmente son escogidos los últimos, que tienen que soportar la humillación de no ser elegidos, y que reciben de parte de sus profesores actitudes muy variadas, que oscilan entre la indiferencia y la sobre protección. Son los escolares que aprenden en educación física a no ser capaces de realizar los ejercicios y tareas propuestos por su falta de esperanza de éxito y su pesimismo, les falta la confianza necesaria para enfrentarse a nuevos aprendizajes.

Sus percepciones de baja competencia son muy características en este ámbito, en definitiva, su retrato robot, es el de aquellos escolares deseosos de salir del gimnasio lo más rápidamente posible, y de evitar la educación física a toda costa. Y aquí estamos nosotros, formados y entrenados para que todos y todas sean capaces de recibir

una buena educación, y para que desarrolle una competencia motriz exitosa, pero como dice Stemberg (1990), uno de los obstáculos más importantes de esta competencia motriz exitosa, es la opinión negativa de las personas más cercanas y significativas para el escolar.

Esto nos lleva a varias reflexiones. La primera es que sabiendo más sobre cómo perciben la materia y, sobre todo, cómo se perciben a ellos mismos en ella, es importante para el profesor.

Pensemos por un momento en el siguiente escenario:

"Carlos es un escolar que no se considera bueno en los deportes y que se siente inquieto pensando que, al día siguiente tendrá que demostrar, en la clase de educación física, que es capaz de correr de forma continuada, saltar por encima de obstáculos, esquivar a sus compañeros en el juego para no ser atrapado, manejar con destreza el balón, subir hasta el último travesaño de la espaldera o quedarse en equilibrio sobre las manos. En definitiva, las tareas habituales de una clase de educación física, pero con una particularidad, en esta clase todos le parecen más altos y fuertes que él, todos son más hábiles, él es el único que tiene problemas y donde se siente criticado por su falta de competencia motriz".

Todo esto es suficiente como para que trate de buscar una salida, desplegando todo un conjunto de comportamientos que a los profesores les llega a desesperar:

- Olvidan el equipo en casa.
- Aducen enfermedades inexistentes.
- Se ausentan de clase por cualquier motivo.
- Están locos por ser declarados exentos o.
- Aprenden, lo que podríamos llamar, estrategias de supervivencia en el gimnasio con sus correspondientes tácticas de bajo riesgo.

Es común que en una mayoría de estos alumnos/as se den rasgos de incompetencia motriz real o aprendida, lo que les pone en situación de no disfrutar de la materia, llegando, incluso, a odiarla y a asociarse con otros compañeros y compañeras que se encuentran en la misma situación, pudiéndose traducir esta insatisfacción en oposición directa a la materia y a quien la representa.

# Un objetivo: desarrollar una competencia motriz exitosa entre los escolares

Para poder enmarcar adecuadamente nuestro pensamiento sobre este particular, es necesario que hablemos de qué significa ser competente en educación física.

Hablar de competencia motriz en E.F. supone referirnos a la interacción que se establece entre el alumno, la tarea a dominar y la situación de práctica. Expresión de esa compleja interacción son las consecuciones del alumno/a que son siempre comparadas y referidas a un standard de competencia. Por lo tanto, esta noción está sometida a una constante referencia social (Stemberg, 1990, pp. 117), de tal forma que ser competente en educación física supone responder adecuadamente a los requerimientos de la materia mostrando que se poseen los conocimientos, habilidades y estrategias para ello.

¿Qué puede ocurrir? Qué no se alcance el nivel de referencia establecido por el profesor o por los compañeros, que manifieste que no posee los recursos necesarios, y se dé pie a etiquetarlo como incompetente o torpe. Toda sociedad posee unos standards de competencia que sus miembros tratan de alcanzar, y dichos standards no poseen la misma relevancia en todo lugar y en toda edad.

Pensemos por un momento en el deporte. Nuestros escolares pertenecen a una sociedad que valora el deporte como manifestación de dominio y competencia. Los escolares son también socializados con el deporte, y la competencia motriz se manifiesta como una tarjeta de visita ante los demás. Esta circunstancia hace que para algunos escolares no ser competentes en el deporte sea fuente de frustraciones.

Este mismo hecho no es contemplado de la misma manera a los 40 años, donde la importancia dada al dominio deportivo no tiene el mismo efecto. Algo parecido sucede con la memoria. Mostrar mala memoria en la escuela suele ser origen de conflictos, mientras que a los 50 años no nos importa reconocer que poseemos una mala memoria, y no ocurre nada.

Tal vez debiéramos recordar que ser incompetente no significa necesariamente algo negativo, ya que para llegar a ser competente en educación física, es necesario haber partido de un estadio anterior de incompetencia o de baja competencia, que no es igual en todos los escolares. Es ésta una fase en la que resalta la falta de los recursos necesarios para solventar los problemas motores inherentes a esta materia, de un cierto fracaso inicial.

Pero, la cuestión clave no es que en un momento dado los escolares no sean capaces, o duden de sus propios recursos, algo natural al hecho de aprender, lo verdaderamente relevante es la velocidad con la que estos escolares recuperan la confianza en sus recursos personales, tras reconocer que no son, todavía, capaces de hacerlo (Bandura, 1990). La situación se complica cuando ese paso de la incompetencia, o precompetencia inicial, a la competencia, tarda demasiado en darse, o no se da, y el sujeto lo admite como algo definitivo, aprendiendo a resignarse, y piensa, para qué esforzarse si: "Nunco seré copoz de hacerlo"...

Cometemos un error si consideramos que la competencia o incompetencia son propiedades fijas de la persona, es decir o se posee o no se posee (Bandura, 1990). La realidad, que es una buena maestra, nos indica el carácter inestable de esta condición, y por lo tanto, se puede adquirir o perder la competencia motriz como consecuencia de múltiples factores, entre los cuales destacaríamos la práctica y la enseñanza. Basándonos en lo comentado podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que los escolares que son, y se sienten competentes en educación física, disfrutan más de la materia, debido, entre otras cosas, a que pueden solventar tareas más difíciles en las clases.

# ¿Qué papel juega el "no hacerlo bien" en esta ausencia de disfrute?

En uno de los estudios más recientes sobre esta cuestión (Portman, 1995) en el que se analizó las cogniciones y pensamiento de 13 estudiantes caracterizados por no disfrutar (odiar) con la educación física, uno de los temas recurrentes era:

"Me gusta la educación física cuando lo hago bien (éxito), es decir, no me gusta la educación física porque no lo hago bien"

Para estos alumnos/as hacerlo bien supone cosas tan concretas como:

- Tener un éxito inmediato en lo que hacen, es decir, su horizonte en el aprendizaje apenas existe, no quieren trabajar para el futuro, sino para el presente.
- Pasarlo bien haciendo lo que ya saben, lo que dominan casi a la perfección, lo que es fácil de realizar, y que por lo tanto les asegura el éxito inmediato.

Pero, como todos ustedes saben, las sesiones de educación física no consisten únicamente en realizar tareas dominadas casi a la perfección, supone reto, progreso, objetivos a alcanzar, etc., por lo que cuando estos alumnos se tienen que enfrentar a tareas que les sacan de su radio de acción, no se sienten capaces, ni seguros de poderlas llevar a cabo, fracasando en los sucesivos intentos, lo que a la larga les lleva a aburrirse, a no desear aprender, y a perder el compromiso con la materia.

En definitiva, los escolares de baja competencia fracasan más que el resto de sus compañeros de clase, fallan en autodirigir bien sus acciones para salir airosos en educación física, e inevitablemente aprenden sobre su ineficacia, lo que les provoca un progresivo auto-aislamiento para evitar las demandas habituales de la clase. Cuando cometen un error son incapaces de considerar otras posibles respuestas alternativas, entran en una situación en la que progresi-

vamente se desconectan del aprendizaje, una especie de abstinencia motriz, lo que les hace ser repetitivos en el error y, por lo tanto, no llegar a comprender las razones de sus fracasos, y como todos ustedes pueden intuir: "Ser poco capaz en una materia puede llegar a ser una experiencia poco feliz".

Estamos, por lo tanto, ante un alumnado que se caracteriza por una falta de motivación, una persistencia mínima al enfrentarse a las dificultades, y una apatía general que les impide participar en situaciones que para otros suponen un reto (Dweck, 1980; Biddle, 1994), y para los cuales, no saborear el éxito se convierte en una constante (McAuley, 1985).

En los últimos años ha interesado analizar cómo los escolares interpretan el éxito y el fracaso, y a qué causas los atribuyen, si a la suerte, a la dificultad de la tarea, a su propia competencia, al esfuerzo empleado, a los conocimientos de su profesor/a o a una compleja interacción de los anteriores (Weiner, 1986; Biddle, 1994).

Expresiones como: "Yo no soy capaz. Era demasiado difícil para mí. He tenido mucha suerte. Tengo que esforzarme más. Todo lo conseguí gracias a mi profesor". Son manifestación de este proceso interpretativo de atribución causal, en el que se manifiesta si el escolar se considera capaz de controlar el curso de sus aprendizajes o si por el contrario atribuye sus éxitos y fracasos a razones que están fuera de su control.

Pensemos que cuando un escolar es incapaz de llevar a cabo las tareas que se le proponen y, una y otra vez fracasa, puede llegar a replantearse sus éxitos anteriores, así como su causa, de tal forma que puede llegar a pensar que es la suerte y no su competencia, la razón última de dichos éxitos. Esto le puede llevar a aceptar que el fracaso y la incompetencia son la expresión real de su situación actual y son previsión de sus actuaciones futuras, por lo que no es necesario esforzarse en superar esta mala racha, porque haga lo que se haga, siempre saldrá mal (Dweck, 1980).

Es este un proceso al que los especialistas han denominado de manera diferente:

- Desmoralización (Robinson, 1979).
- Desvalimiento (Polaino-Lorente, 1993).
- Desesperanza o resignación aprendida (Dweck, 1980; Seligman, 1975).
- Incompetencia aprendida (Ruiz, 1995)

Se caracteriza por la creencia de que no existe ninguna posibilidad de modificar el curso negativo de los acontecimientos, por lo que tratará de evitarlos a toda costa y de buscar experiencias más placenteras fuera de la educación física.

## ¿Qué piensan los escolares?

Pero nada mejor como una mirada a la realidad de los hechos. Son diferentes los estudios que se han llevado a cabo para tratar de comprobar si este fenómeno de la resignación aprendida, detectado en los contextos de aula, caracterizaba también a la educación física. Los resultados han sido contundentes: también sucede en los gimnasios y campos de deporte.

La investigación ha permitido conocer mejor las percepciones y cogniciones del alumnado que tienen problemas en las clases de educación física y no disfrutan de la materia (Carlson, 1995). Son estos los casos, de Alice en el estudio de Henderson ef al. (1991), Jimmy Clark en el estudio de Martinek y Griffith (1993) o de Jessica, la niña estudiada por Povenius y Romar (1995), de los trece alumnos de baja competencia analizados por Portman (1995) o de los 8 alumnos/as estudiados por Carlson (1995).

# ¿Qué reflexiones surgen de todo lo comentado?

Tratar de buscar las causas de estas circunstancias, nos lleva a varias reflexiones, que en esta ocasión las centraremos en dos:

En primer lugar, ¿hasta qué punto nuestra manera de enseñar contribuye a esta favorecer esta condición? Y en segundo lugar, ¿Hasta qué punto las expectativas del profesor/a influyen en el disfrute o infelicidad de los escolares en educación física?

#### Primera reflexión

Sería conveniente que reflexionásemos sobre ciertos hábitos tradicionales en la enseñanza de la educación física, y que para algunos especialistas (Carlson, 1995; Povenius y Romar, 1995), son causa de la falta de disfrute en educación física. Nos estamos refiriendo a costumbres tales como:

- Considerar las aptitudes como lo más importante de la materia.
- Enfatizar la comparación social forzada
- El empleo abusivo de los tests y de las pruebas.
- La publicidad de los resultados de las tareas en tablones de anuncios.
- El empleo de actividades con un tono excesivamente competitivo y eliminatorio, como se muestra en numerosos juegos de los utilizados habitualmente.

En un momento en el que nuestro pensamiento es tratar de contribuir al aprendizaje de todos y cada uno de nuestros escolares, no parece lógico seguir manteniendo actividades en las que nada más empezar son siempre eliminados del juego los mismos niños o niñas.

¿Cuál es el tiempo real de práctica y aprendizaje que reciben esos escolares?, ¿Cómo pueden llegar a disfrutar de la clase si sistemáticamente pasan a ser obligados observadores?

Ciertamente necesitamos indagar formas nuevas y equitativas de favorecer el aprendizaje motor en educación física y de promocionar lo que Terry Orlick (Orlick y Pitman-Davison, 1988) denominó en los años 80, la mejora de las habilidades cooperativas en los juegos y la vida, como escribiera hace muchos años "Todos los niños/as pueden ganar".

Para este autor de numerosos textos sobre juegos cooperativos, es necesario que los escolares aprendan a apreciar los esfuerzos de los demás, a manifestar empatía, a aceptar sus propias posibilidades de acción y desear mejorarlas, todo ello en un ambiente que no frustre todo intento de mejora.

#### Segunda reflexión

Desde que Martinek y colaboradores escribieran Pigmalion en el Gimnasio, son conocidos los efectos de las expectativas en educación física y deporte (Martinek et al. 1982; Martinek, 1981). Las clases de educación física son complejos entramados de relación psicosocial en la que los profesores/as manifiestan expectativas hacia sus alumnos/as, y éstos sobre sus profesores. Y es sobradamente conocido que los alumnos/as pueden terminar rindiendo de acuerdo a las expectativas de sus profesores/as.

Los profesores cuando entramos en el gimnasio o salimos al campo de juego acarreamos toda una serie de creencias sobre la materia y cómo debe ser practicada. Nos fijamos en nuestros alumnos y en como se manifiestan y establecemos nuestras expectativas.

"Aquel se mueve como un pato, ese será díscolo, a esta otra le costará aprender ajugar baloncesto o este otro es el alumno que todo profesor desearía tener."

Formamos nuestras expectativas, las desplegamos y más tarde las tratamos de confirmar. Hemos profetizado y deseamos comprobar que no nos hemos equivocado, porque nuestro ojo clínico es infalible. Mientras tanto, los escolares perciben nuestra forma de comportarnos, y pueden pensar: "creo que le he caído bien", "se fija en mí constantemente", "me parece que las voy a pasar canutas" o "creo que me considera incapaz de aprender lo que él enseña".

La evidencia nos muestra que los profesores atendemos menos a los sujetos que consideramos menos competentes, o que están menos interesados por la materia o que no son nuestro ideal de alumno/a. Así, damos menos oportunidades de práctica, respondemos menos a sus preguntas, les damos menos retroalimentaciones, les ofrecemos menos informaciones en clase, tenemos menos contactos con ellos, les dotamos de tareas de menor importancia, etc., manifestamos, en definitiva, expectativas que luchan frontalmente contra los intentos de mejorar de este alumnado.

Si consideramos las declaraciones de los alumnos/as estudiados/as en las investigaciones anteriormente comentadas, la mayoría destacan que sus profesores no creían demasiado en sus posibilidades y no les prestaban la suficiente atención.

¿Tiene el profesor/a en sus manos la clave para devolver el sentimiento de competencia y disfrute en los alumnos que lo han perdido?

Es una pregunta difícil de responder, pero algo sí está en nuestras manos. Parece necesario en primer lugar, aceptar la existencia de este fenómeno, y que existe un sector de escolares que lo pueden manifestar. Aceptar este hecho nos puede ayudar a intervenir sobre las condiciones favorecedoras de su aparición. No estaría mal sumergirse en el proceso de aprendizaje y tratar de conocer directa, o indirectamente, cuáles son las actitudes, sentimientos y cogniciones de los escolares sobre su competencia motriz y sobre la materia. Esto nos permitiría poder detectar quienes están en el riesgo de la resignación y la incompetencia, quienes presentan dificultades para aprender las habilidades del programa de educación física, y cuáles son las atribuciones causales que establecen. Tal vez lleguemos a la conclusión de que debemos construir un entramado que devuelva a estos escolares el deseo de aprender y de ser competentes, para lo cual es primordial favorecer un clima afectivo de tono positivo, que promocione el deseo de dominio y el esfuerzo personal frente a la comparación frente a los demás y el estricto rendimiento motor. Esto supone establecer claramente objetivos de dominio, veraces y posibles de alcanzar, es decir, proporcionar experiencias que les confirme que ellos son las causas de sus progresos. Deberíamos contribuir a que todos los escolares construyesen un robusto sentimiento de autoeficacia motriz, que les permita desplegar todos los esfuerzos necesarios para alcanzar el éxito en las sesiones de educación física (Bandura, 1990).

No deberíamos ser tacaños con los reconocimientos y recompensarles cuando acaban sus tareas, evitando enviar mensajes de impaciencia o frustración, cuando las cosas no salen bien o transcurren más lentamente de lo esperado. Seamos sensibles a las atribuciones que establecen los escolares con respecto a sus realizaciones en clase, ya que si las conocemos podríamos tratar de reorientarlas (Lewko, 1978). Para los especialistas, este proceso de reorientación de las atribuciones consta de varias iniciativas:

- Convencer a los escolares explicándoles que cuando las cosas no salen bien, se deben intentar con más fuerza.
- Incitarles para que expresen y verbalicen todo el esfuerzo que están desplegando en la clase.
- Reforzarle cuando realiza atribuciones adecuadas a los resultados de dichos esfuerzos.
- Destacarle que los resultados de las acciones surgen del esfuerzo, pero también de las estrategias empleadas, y que éstas pueden ser inadecuadas.
- Promocionar atribuciones de carácter interno y estable con los éxitos que consigue.
- Ofrecerle experiencias que confirmen que es capaz de hacerlo.

Pero, para evitar conflictos atribucionales es muy conveniente, como indica Biddle (1994) preguntar primero y reorientar después. Seamos, también sensibles a nuestras propias expectativas y a nuestras propias intervenciones. Sensibles a la forma en que nos relacionamos con los menos competentes, con los que muestran menos interés, reflexionando sobre las oportunidades de práctica que les ofrecemos y el efecto que éstas tienen en su competencia.

Si los escolares reciben apoyo y experiencias de éxito en las clases, por parte de los profesores y compañeros, es posible que pueden llegar a disfrutar de las clases de E.F. Es de esta forma, como se consigue transmitir el mensaje de que es posible mejorar la competencia motriz mediante la práctica en clase de educación física y fuera de ella, pero hay que recordar que transmitirle esta expectativa no es suficiente si no se ofrecen

las oportunidades para que esto se confirme.

En definitiva estamos proponiendo un aprendizaje más equitativo (Robinson, 1979; Orlick, 1988) en el que todos los escolares puedan tener oportunidades de practicar y de recibir recompensas, viéndose causa de sus propias mejoras y progresos. Las expresiones éxito y fracaso deberían ser redefinidas en educación física escolar y deberían ser sustituidas por las de aprendizaje, progresos y disfrute (Ruiz, 1994). Como punto final, me gustaría expresar un pensamiento que leí hace tiempo, y que realmente no sé a quién pertenece pero que creo que mueve a la reflexión: "Si consideramos a nuestro alumnado en educación física tal y como es, es muy probable que actúen tal y como es; pero si lo consideramos tal y como podría llegar a ser, es muy posible que pudieran llegar a serlo."

## Referencias bibliográficas

- BANDURA, A. (1990), "Conclusions: Reflections on nonability determinants of competence". En R. J. Stemberg y J. Kolligian Jr. (ed.), Competence considered. New Haven, Yale University Press.
- BIDDLE, S. (1994), "How children see success and failure". En M. Lee (ed.), Coaching children in sport, London, E&FN SPON.
- CARLSON, T. B. (1995), "We hate Gym: Student alienation from P.E", Journal of Teaching Physical Education, 14, pp. 467-477.

- DICKENSON, B. y SPARKES, A. (1988), "Pupil definitions of physical education", *British Journal* of *Physical Education*. Research Supplement, 2, pp. 6-7.
- DWECK, C. (1980), "Learned helplessness in sport". En C. Nadeau et al. (ed.), Psychology of Motor Behavior and Sport. Champaign, Human Kinetics.
- GOUDAS, M. y BIDDLE, S. (1993), "Pupil perceptions of enjoyment in P. E.", *Physical Education Review*, 16, 2, pp. 145-150.
- HENDERSON, S. E.; KNIGHT, E.; LOSSE, A. y JONGMANS, M. (1991), "The clumsy child in school- Are we doing enough?", British Journal of Physical Education, Research Supplement, 9, pp. 2-9.
- LEWKO, J.H. (1978), "Significat others and sport socialization of the handicapped child". En F. Smoll y R. Smith (ed.), *Psychological perspectives in youth sports*. London: Hemisphere Pub. Co.
- MARTINEK, T. J. (1981), "Pygmalion in the Gym: A model for the communication of teacher expectations in physical education". Research Quarterly for Exercise and Sport, vol. 52, 1, pp. 58-67.
- MARTINEC, T. J.; CROWE, P. B. y REJESKY, W. J. (1982), Pygmalion in the Gym. Causes and effects of expectations in teaching and coaching. Champaign, Human Kinetics.
- MARTINEK, T. J. y GRIFFITH, J. B. III (1993), "Working with the learned helpless child". JOPERD, August, pp. 17-20.
- MCAULEY, E. (1985), "Sucess and causality in sport: The influence of perception", Journal of Sport Psychology, 7, pp. 13-22.
- ORLICK, T y PITMAN-DAVISON, A. (1988), "Enhancing cooperative skills in games and life". En R. Magill, F. Smoll y M. Ash (ed.), *Chil-*

- dren in Sport. Champaign, Human Kinetics. 3<sup>rd</sup> ed.
- POLAINO-LORENTE, A. (1993), "Procesos afectivos y aprendizaje: Intervención psicopedagógica". En J. A. Beltrán et al. (comp.), Intervención psicopedagógica. Madrid: Pirámide.
- PORTMAN, P. (1995), "Who is having fun in P.E. classes? Experiences of six-grade students in elementary and middle schools", *Journal of Teaching Physical Education*, 14, pp. 445-453.
- POVENIUS, M. y ROMAR, J. E. (1995), "Is the low skilled student lost in P.E.?", AIESEP World Congress, Israel, Wingate Institute of P.E.
- ROBINSON, D.W. (1979), "An attributional analysis of student desmoralization in Physical Education settings". Quest, 42 (1), pp. 27-39.
- RUIZ, L. M. (1994). Deporte y Aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades. Madrid, Visor.
- (1995), Competencia Motriz. Elementos para comprender el proceso de aprendizaje motor en educación física escolar. Madrid: Gymnos
- RUIZ, L. M.; GRAUPERA, J. L. y GUTIÉRREZ, M. (1997), Problemas evolutivos de coordinación y resignación aprendida en educación física escolar. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Cultura.
- SELIGMAN, M. (1991), Indefensión. Madrid: Debate.
- STEMBERG, R.J. (1990), "Prototypes of competence and incompetence". En R. J. Stemberg y J. Kolligian Jr. (ed.), Competence considered. New Haven: Yale University Press.
- WIENER, B. (1985), "An attribution theory of achievement motivation and emotion". Psychological Review, 4, pp. 548-573.

# Crédito variable: "Conocer es amar"

#### Esther Vilalta

Licenciada en Educación Física Master en Educación Física Adaptada Profesora de Educación Física del IES Bisbe Berenguer

#### Palabras clave

crédito variable, n.e.e., integración, Secundaria

#### **Abstract**

The article that we present is a collection of the main parts of a variable credit, designed and carried out in a Secondary school in the suburbs of Barcelona.

It forms a part of the thesis of Adapted Physical Activities presented to the National Institute of Physical Education of Barcelona, under the tittle of "Normalising sport in Secondary Schools": a line of work to facilitate integration amongst students of secondary education, through the subject of PE (variable credit, common credit, middle cycle credit)

"To know is to like" tries to give ways of communication between secondary students: often the students are afraid of or don't know how to relate with those who present special educative needs. Adapted sport could be a starting point.

sport could be a starting point. The credit is designed in such a way that all students (with or without special educative needs) take maximum advantage. The first find and live new enriching situations in the development of their personality, the students with special educative needs, for the first time, could find themselves superior to their companions, their differences will make them reply better to the necessities of concentration or skill that adapted or specific sport requires. We sincerely believe that this credit should form a part of the list of typified credits that the Education Department facilitates. The work that is currently being done in Primary Schools to normalise integration cannot be curtailed with the change to Secondary. The ESO allows us to do it, let's try it!

#### Resumen

El artículo que presentamos es un compendio de las partes fundamentales de un crédito variable diseñado y experimentado en un centro de Secundaria de las cercanías de Barcelona.

Forma parte de la tesis del Master de Actividades físicas Adaptadas presentado en el INEFC de Barcelona con el título: "Normalicemos el deporte en Secundaria": línea de trabajo para facilitar la integración entre los alumnos de Secundaria, mediante la asignatura de Educación Física (Crédito variable, Crédito Común, Ciclo de grado medio).

"Conocer es amar" pretende dar herramientas de comunicación entre el alumnado de Secundaria; a menudo los alumnos tienen cierto miedo o no saben como relacionarse con aquellos que presentan necesidades educativas especiales (n.e.e.). El deporte adaptado puede ser un punto de partida.

El crédito está diseñado de manera que todos los alumnos (con o sin n.e.e.) saquen el máximo provecho. Los primeros extraerán y vivenciarán situaciones nuevas y enriquecedoras de cara al desarrollo de su personalidad, los alumnos con n.e.e. podrán por primera vez situarse por encima de sus compañeros, sus diferencias les harán responder mejor a las exigencias de concentración o habilidad que el deporte adaptado o específico exige.

Creemos sinceramente que este crédito debería formar parte de la lista de créditos tipificados que el Departament d'Ensenyament facilita. El trabajo que actualmente se realiza en las escuelas de Primaria con el fin de normalizar la integración no debe quedar interrumpido con el paso a Secundaria. La ESO nos permite hacerlo, iintentémoslo!

#### Introducción

El crédito "Conocer es amar" nace de la necesidad de encontrar herramientas para conseguir la integración real de los alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.) en los centros de Secundaria mediante la asignatura de Educación Física. La actual reforma educativa de la Enseñanza Secundaria ha supuesto una serie de cambios para todo el profesorado, generando, por un lado, situaciones de bloqueo en más de un profesional, y por otro, un estímulo para buscar nuevas fórmulas para conseguir

lo que en realidad se nos pide: Educar.

La irrupción en las aulas de los antiguos ba-

chilleratos o formación permitían, de chicos

y chicas con n.e.e. serias, ha hecho tamba-

lear los esquemas sólidos que nos permi-

tían: Enseñar los contenidos de las diferen-

tes materias.

La reforma en secundaria permite atender la diversidad del alumnado de manera seria, aunque los recursos materiales de los que se dispone son del todo insuficientes.

Las contradicciones que desde la administración de enseñanza se generan en los Institutos son más de una vez irresolubles; ¿Cómo se puede integrar a los alumnos que para desplazarse utilizan sillas de ruedas, si en los centros no se dispone de un elevador para acceder a las aulas? Medios tan básicos como la falta de material adecuado, o la falta de presupuestos, para reducir barreras arquitectónicas en los edificios donde conviven alumnos con n.e.e. físicas i/o sensoriales, hacen que la ilusión y dedicación del profesorado día a día se deteriore y se acabe por ignorar a los alumnos que no presenten trastornos de conducta, confiándolos a las manos de los maestros de pedagogía terapéutica (MPT) o a psicopedagogos que, con más o menos suerte, encontrarán algún curso de garantía social cuando los alumnos alcancen la edad laboral.

En el caso de los alumnos que presentan trastornos de conducta, seguramente se utilizarán los reglamentos de régimen interior (RRI) para despedir o sancionar a aquellos que por incapacidad social, conductual, o psíquica, no consiguen cumplir con las normas de convivencia mínimas de los centros. En los casos de los más pequeños (Ter ciclo de la ESO), puede que se opte por una derivación hacia las escuelas más especializadas, las escuelas de Educación Especial de toda la vida, siempre y cuando los padres puedan pagarlo, ya que, actualmente la red de escuelas públicas para alumnos con n.e.e. es ínfima y casi podríamos decir que insultante (1).

Si bien todo lo que acabo de exponer tiene difícil solución, y a la vez resulta desalentador, no es menos cierto que aún podemos contar con los recursos personales del profesorado. La reforma educativa permite adecuar la secuencia de contenidos a las necesidades individuales de cada centro, de cada grupo y de cada alumno en particular. Es imprescindible sólo que el educador esté dispuesto a dedicar muchas más horas para conseguirlo. Las actitudes de los profesores de secundaria no son negativas de cara a la integración (ver J. Hernández y V. Hospital, 1997/1998), pero la formación para conseguir el reto es insuficiente y las horas para realizarla pasan por horarios totalmente extraprofesionales.

Centrándonos en la asignatura de Educación Física, podemos asegurar que actualmente sólo a través de la escuela de verano, o los cursos de postgrado del INEFC, un licenciado en Educación Física puede formarse en el campo de las necesidades educativas especiales de alumnos de secundaria. Estos cursos son de pago y no se cuenta con ayuda o beca significativa y específica por parte del Departament d'Ensenyament, que de alguna manera compense el esfuerzo personal.

Con el crédito variable "Conocer es amar" he intentado transmitir las experiencias llevadas a cabo en un IES de las cercanías de Barcelona, que pueden ser extrapolables a cualquier IES.

El crédito se diseñó pensando en la atención de los alumnos con n.e.e. desde el punto de vista de la integración.

El objetivo primordial del crédito era dar herramientas de comunicación a los alumnos que en principio no presentaban n.e.e. Era necesario perder el miedo a comunicarse con aquellos que sentían la vida de manera diferente, hacía falta vivir situaciones extremas para poder extrapolar los resultados a la vida cotidiana del IES. Y el deporte podía ser el punto de partida.

La atención individualizada de los casos más relevantes de alumnos con n.e.e. se había planteado seriamente. Cada uno de ellos podía conseguir unos objetivos a la medida de sus posibles capacidades. Se habían hecho dos ACI (adaptaciones curriculares individualizadas) y una modificación curricular. Pero el hecho de adecuar los contenidos de los alumnos con n.e.e. no solucionaba lo que en definitiva nos habíamos planteado, la integración de todos los alumnos en la dinámica del grupo tanto dentro de las clases específicas como fuera de ellas. Los alumnos con n.e.e. que durante las clases de Educación Física compartían espacios, conversaciones, juegos y material, en las horas de recreo quedaban aislados en el patio. Hacía falta, pues, encontrar algo más para conseguir la integración. No era suficiente con incentivar, animar, adaptar y/o modificar los contenidos del alumno n.e.e., posiblemente faltaba modificar actitudes en los alumnos que no presentaban ninguna discapacidad.

Llegar a esta conclusión costó un año de trabajo, de aciertos y desaciertos. Parecía que todo aquello que el despliegue curricular del Área de Educación Física permitía se había intentado y habíamos avanzado de cara a la integración del alumno con n.e.e. al grupo-clase dentro del horario lectivo. Pero los compañeros seguían ignorando su presencia fuera de las aulas o el gimnasio. Los alumnos con n.e.e. quedaban solos durante las horas de recreo, en las entradas y salidas, en las excursiones, nadie reparaba en las dificultades de transporte; las barreras arquitectónicas se hacían evidentes, frente al silencio de un alumno



que se quedaba quieto y solo mirando como sus compañeros desaparecían, entendiendo, o no, que el era diferente.

Hacía falta encontrar herramientas correctoras de estas conductas urgentemente. La cotidianidad de ver "aparcado" al compañero era más peligrosa que el hecho de no saber que existía. La constatación diaria de que esta sociedad no tiene en cuenta a aquel que es diferente y la práctica diaria de este "contravalor" dentro de un centro de educación ya desde la adolescencia sorprendía nuestra sensibilidad. En pocas palabras, estábamos enseñando a nuestros alumnos el "valor" de la indiferencia.

A raíz del procticum de deporte adaptado, del Master en AFA y el de Centros Específicos, decidí abordar la integración desde la otra perspectiva: Nuestras acciones no irían encaminadas a mejorar o integrar a los alumnos con n.e.e. sino a dar a conocer y buscar herramientas de comunicación para aquellos que no tienen ninguna dificultad. El campo de la Educación Física y el deporte adaptado podían ser el punto de partida.



<sup>(1)</sup> En la ciudad de L'Hospitalet de Llobregat, de 250.000 habitantes, sólo se cuenta con una escuela pública que atiende a los alumnos con n.e.e.



Así nació el proyecto: "Conocer es amar". Dado el éxito y los resultados obtenidos me animé a plantear una nueva acción dentro de la franja de créditos comunes: "Acerquémonos", y finalmente hemos planteado un nuevo proyecto, aún más participativo, ya que moverá la totalidad del Claustro, AMPA y el alumnado: "Citius, Altius, Fortius... ¿nuevo siglo, nuevo eslogan?". Hay que decir que estos proyectos no habrían visto la luz si no hubiera contado con el soporte, tanto técnico como moral, del Master AFA, la aportación material y también moral del Institut Municipal d'Educació (IMEB) y el hecho de disfrutar de una dirección abierta e innovadora en el Centro donde se han llevado a cabo, de un equipo de profesores, en general, dispuesto a entender las n.e.e. y el soporte del EAP.

Finalmente sólo querría hacer constar que este artículo pretende especialmente dar herramientas a todos aquellos que como a mí, un día, una mirada, un gesto, les hace reaccionar, olvidando todo lo que la administración nos niega, y sacando lo mejor de cualquier profesor de Educación Física lleva dentro de si mismo: ilusión, persistencia, resistencia a las frustraciones, tolerancia, cierto idealismo, planificación o cuantas cosas que el deporte nos ha marcado fuera de las aulas y cuantas sentimos dentro del INEFC! En definitiva: ganar retos a medida que se nos presenten sin cobrar el esfuerzo que nos plantea.

# Objetivos terminales

Los objetivos terminales determinados por el Departament d'Ensenyament no contemplan objetivos específicos sobre el conocimiento del deporte adaptado, las diferencias físicas, sensoriales o psíquicas. Se valora el efecto del entrenamiento sobre el organismo normalizado.

No vienen marcados específicamente la utilización de asignaturas como un medio de integración de los alumnos con n.e.e. Ya que la integración es patente en los centros de Secundaria, creo que se tendrían que añadir algunos objetivos didácticos de los que en esta tesis se plantean, como objetivos terminales de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

- Usar las diferentes técnicas y habilidades en la práctica del ejercicio físico. (2)
- Aplicar las reglas y normas de los diferentes juegos, deportes y otras actividades físicas. (7)
- Mejorar y combinar las habilidades motrices como base para poner en práctica las técnicas y destrezas específicas más adecuadas en cada situación motriz. (13)
- Comunicarse con los otros mediante elementos propios de la actividad motriz. (14)
- Aceptar la propia realidad corporal. (17)
- Valorar diversas formas de comunicación no verbal. (18)
- Aceptar las diferentes habilidades entre personas, sin discriminación por razones de sexo o capacidad física, sensorial o psíquica. (19) (\*)
- Respetar las reglas y normas de las diferentes actividades.

## Objetivos didácticos

A la finalización del crédito, el alumno habrá practicado y será capaz de:

- Realizar diferentes habilidades motrices con falta de visión o dificultad motórica.
- Conocerá y practicará las normas y reglas básicas de los deportes adaptados.
  - Boccia
  - Goalball
  - · Atletismo adaptado a la falta de visión
  - Atletismo adaptado a la dificultad motórica
  - Voleibol sentados en el suelo
  - Hockey interior
- Habrá ejecutado prácticas lúdicas de habilidades y juegos motrices, con falta de alguna cualidad sensitiva o motora.

- Habrá reflexionado y será capaz de extraer conclusiones para mejorar la comunicación con los demás sin limitación por razón de diferencias motrices, sensoriales, psíquicas o culturales.
- Habrá vencido el miedo o reticencia a compartir espacios o experiencias con otras personas diferentes.
- Sentirá la necesidad de mejorar el espacio y el material cercano, para que todo el mundo pueda disfrutar, sin ser excluido por causa de diferencias de ningún tipo.
- Será capaz de explicar al resto de compañeros la necesidad y la diversión que el deporte adaptado nos ofrece, consiguiendo una mejora en la comunicación.
- Será capaz de valorar el esfuerzo que los deportistas con discapacidad realizan con el fin de practicar actividad física.
- Valorará el deporte como una herramienta de comunicación con aquellos que son diferentes.
- Conocerá los elementos que favorecen la comunicación y aquellos que la dificultan.
- Conocerá las normas básicas de funcionamiento del cuerpo humano, y valorará positivamente las adaptaciones que se desarrolla ante las discapacidades.
- Conocerá la importancia del Barón de Coubertin, en el resurgimiento del movimiento olímpico, y valorará positivamente el empeño y la lucha del personaje histórico.
- Conocerá el movimiento paralímpico y los principales aspectos de su organización y evolución.
- Se le habrá despertado un espíritu crítico y un deseo de lucha frente a la intolerancia y los estereotipos corporales que se nos imponen.
- Conocerá las características de las diferentes discapacidades motrices y sensoriales.
   Limitaciones, clasificaciones y posibles ayudas que faciliten la vida de cada día.
- Conocerá las características generales de los retrasos intelectuales y Síndrome de Down.
- Habrá entendido las principales habilidades sociales necesarias para poder tratar correctamente con personas discapacitadas.

<sup>(\*)</sup> En el objetivo terminal n.º 19 sólo se habla de diferencia física.

### Contenidos procedimentales

#### Habilidades motrices

Utilización de las diferentes habilidades motrices para aplicarlas posteriormente en el aprendizaje de técnicas, habilidades y destrezas específicas.

- · Práctica de lanzamientos y recepciones
- · Con antifaz y pelota de cascabeles
- · En silla de ruedas
- · Sentados en el suelo
- · Con material alternativo (picas y disco de felpa)
- · Práctica de diferentes posibilidades de impactos, golpes y paradas
- · Con antifaz y pelota de cascabeles
- En silla de ruedas
- · Sentados en el suelo
- · Con material alternativo (picas y disco de felpa)
- Con segmento corporal atado al cuerpo (manos o una pierna)
   Adecuación de las habilidades de giros, desplazamientos, saltos y equilibrios y sus combinaciones en situaciones de complejidad cre-
- · Práctica de desplazamientos
  - En diferentes direcciones y apoyos utilizando las sillas de ruedas, los antifaces, los compañeros guías, sentados en el suelo, y con algún segmento corporal atado al cuerpo, etc.
- Práctica de giros

ciente

 Práctica de giros en diferentes ejes, con los ojos vendados, en silla de ruedas, desde la posición de sentados en el suelo

- Práctica de equilibrios
- Práctica y experimentación de equilibrios, con antifaz, en silla de ruedas, modificando la altura del centro de gravedad, y la superficie de contacto.
- Práctica de equilibrios y reequilibrios sin visión
- Práctica de saltos
- Práctica sin y con aplicación de diferentes tipos de carrera de impulso, sin visión
- Experimentación con un segmento corporal atado al cuerpo.
- · Ejercitación de la coordinación
- Ejercitación de situaciones desconocidas de dificultad variable y progresiva y que impliquen la intervención de los mecanismos de percepción, decisión y ejecución
  - · Con antifaz y pelota de cascabeles
  - En silla de ruedas
  - · Sentados en el suelo
  - · Con material alternativo
- + Con algún segmento corporal atado al cuerpo
- Ejercitación con material variado, y en la medida de nuestras posibilidades desconocido por el alumno
- Picas, disco de felpa, pelotas de cascabeles, pelotas de arroz, cubos de espuma, etc.

#### Técnicas de expresión corporal

Prácticas de comunicación corporal espontánea

 Representación de sensaciones, sentimientos, estados de ánimo, etc. Sin utilizar la voz Técnicas de expresión corporal con movilidad y coordinaciones diversas

 Prácticas que favorecen la deshinibición y la superación del ridículo, utilizando los antifaces

#### Prácticas de actividades físico-deportivas

Ejecución de gestos técnicos de los juegos y de los deportes colectivos con oposición cooperación, de oposición e individuales sin oposición, adaptados a deficiencias fisicas, psíquicas o sensoriales

- · Práctica del voleibol sentados en el suelo
- · Práctica del pase, en parado y en desplazamiento con las manos
- Práctica del servicio desde el suelo
- Práctica del bloqueo y el remate
- Partidos
- Práctica del Atletismo
- · Carreras con falta de visión, con o sin guía
- · Saltos de longitud con falta de visión
- Lanzamiento de peso con falta de visión
- Carreras en silla de ruedas
- · Lanzamiento en silla de ruedas
- Carreras y lanzamientos con un segmento corporal atado al cuerpo
- Práctica del Goalball
- · Práctica del lanzamiento de la pelota de cascabeles
- Práctica de la parada de la pelota de cascabeles
- Práctica de estrategias básicas de equipo
- Partidos
- Construcción de material (antifaces, pelota de cascabeles)

- Práctica del baloncesto en silla de ruedas
- Práctica del bote en parado y en movimiento
- · Práctica de los pases en parada y en movimiento
- · Práctica de tiro a canasta
- Partidos
- Práctica de Boccia
- · Práctica del lanzamiento en precisión
- Partidos en equipo
- Construcción del material (pelotas de arroz)
- Práctica del hockey interior
- Prácticas de pasadas, recepciones y tiros a portería en movimiento o parado
- Prácticas de estrategias básicas del juego (organización de los jugadores en el terreno de juego y ocupación correcta del espacio, utilización de los desmarques, etc.)
- Partido:
- Aplicación de las normas y reglas en los juegos y deportes adaptados, trabajados

Cuadro 1.

## Hechos, conceptos y sistemas conceptuales

#### Adecuación del cuerpo a la actividad física

Repercusiones de la actividad física para mejorar la salud y la calidad de vida

- · Actividad física y salud
- · Funcionamiento básico del cuerpo humano
  - · Aparato locomotor
  - · Sistema cárdio-vascular
  - Sistema nervioso
- Aparato respiratorio
- + Los sentidos (vista, tacto, olfato, gusto y oído)
- · Tipos de discapacidades (físicas, sensoriales, mentales)
- Discapacidad visual (B1, B2, B3)

- · Amputaciones, paraplejias
- · Parálisis cerebral
- · Retrasos mentales (Síndrome de Down)
- · Discapacidades de comunicación
  - + Auditivas v de habla
- Formas diferentes de comunicación (culturales sensoriales)
  - + Hábitos en otras culturas (árabe)
  - + Lenguajes: Braille, de signos, no verbal, etc.
- La salud como algo más que ausencia de enfermedad
  - + Posibilidades que ofrece el deporte adaptado
- La comunicación, aspectos que la favorecen

#### Juegos y Deportes

Principales gestos técnicos de los deportes y juegos colectivos

- · Principales gestos técnicos del Goalball
- Los lanzamientos
- Las paradas
- Los pases
- Acciones de defensa y ataque
- · Principales gestos técnicos de la Boccia
- · Acciones de defensa y ataque, individual y en equipo
- Acciones de ataque y defensa con estría
- Principales gestos técnicos del Buscad en silla de ruedas

Reglas y normas de los deportes y juegos colectivos

- · Principales normas del Goalbal
- · Principales normas de la Boccia en equipo
- · Principales normas y adaptaciones del Voleibol sentado
- · Principales normas y adaptaciones del baloncesto en silla de ruedas
- · Principales normas y adaptaciones del Hockey interior

Principios de la comunicación motriz y la estrategia consiguiente en los juegos y deportes colectivos.

- En el Goalball
- En la Boccia
- En el atletismo adaptado a las dificultades visuales (guía)

Realas y normas de los deportes individuales sin oposición

- · Principales reglas del Atletismo adaptado a la falta de visión
- · Principales reglas del Atletismo adaptado a dificultad motórica

Conocimiento de un personaje histórico, relacionado con el deporte: Pierre Fredy de Coubertin

 Datos cronológicos y principales acciones con el fin de resurgir el movimiento olímpico

Conocimiento del movimiento paralimpico

- Organización y evolución de las paralimpíadas
- · Principales deportes y deportistas paralímpicos

Cuadro 2.

# Valores, normas y actitudes

#### Valoración del propio cuerpo

Aceptación, valoración y respeto del propio cuerpo

- Concienciación de la necesidad de conocer el propio cuerpo
- Predisposición para mejorar cualquier aspecto motriz

Valoración de los efectos positivos de las actividades físicas

- Valoración del gusto por la actividad física no competitiva, por el propio placer de la práctica.
- Respeto al juego como medio socializador
- Valoración de la actividad física para disfrutar del tiempo libre
   Valoración de la actividad física como
- Valoración de la actividad física como herramienta de comunicación con aquellos que son diferentes a nivel sensitivo, motor, social o intelectual.

# Valoración de la comunicación con los otros

Tolerancia con respecto a los comportamientos de los otros

- Aceptación de los errores de los compañeros y compañeras durante la actividad física
- Aceptación de las propias posibilidades respecto al oponente
- Atención a la diversidad (sensorial, física, intelectual o cultural)
- Aceptación de los diferentes comportamientos de los participantes en el juego y los resultados de los partidos
- Aceptación y tolerancia de los diferentes rendimientos al ejercicio respecto a cualquier diferencia

(motórica, sensitiva, cultural o intelectual)

 Tolerancia con respecto a la tradición con cualquier grupo de los compañeros y compañeras

Aceptación de los resultados en los juegos y deportes

Preocupación por la consecución de los hitos comunes

- Aceptación de las actividades propuestas por los compañeros y compañeras
- Deseo de colaboración con los otros, con el fin de conseguir hitos comunes

Aceptación de las reglas y normas de la actividad física

 Respeto hacia las decisiones arbitrales

### Respeto por el entorno

Respeto hacia el entorno natural y urbano

- Preocupación por detectar las barreras arquitectónicas
- Sensibilización y actuación con el fin de reivindicar la mejora de las instalaciones y del material porqué todos podemos disfrutar, sin limitación, por causas físicas, psíquicas o sensoriales.

Preocupación y respeto por la utilización adecuada del material y las instalaciones

- Sensibilización por la conservación y el mantenimiento del material utilizado en las actividades de las instalaciones
- Preocupación para disfrutar del material necesario, para la práctica del deporte adaptado

Cuadro 3.

## Actividades de enseñanza aprendizaje

#### SESIÓN MODIFICACIÓN CONTENIDOS Debate tema "Deporte-Salud" (que es tener salud). Introducir un Una persona con handicaps, ¿Puede tener máxima vídeo para salud? sensibilizar de Pena-lástima-miedo. FALTA DE HERRAMIENTAS entrada PARA LA COMUNICACIÓN El cuerpo humano. Murales en grupo Hacen falta imágenes Exposición Oral sobre diferentes trabajos hechos Sería bueno y exponer en el aula o gimnasio los murales registrarlo en vídeo Disección de algún órgano (cordero o cerdo). Contar con la Esqueleto - Clase en el Laboratorio ayuda del profesor de Biología Discapacidad - Minusvalía - "necesidades especiales". VÍDEOS Construcción de objetos: Pelota de Cascabeles. 6 Herramientas máscaras. Pelotas de Boccia. Máscaras de deficiencia visual "Tecnología" La Falta de visión -Vídeo-Colaboración ONCE Práctica "falta de visión" Recorridos, esquema del recorrido, juegos, salir del IES/dif. temperaturas y ruidos, recoger cosas del suelo, juegos, carreras. ATENCIÓN-RESPONSABILIDAD DEL GUÍA 10 Goalball "normas de juego" Goalball - Atletismo con guía 11/12 **ALMORZAR A OSCURAS** Cada uno se lleva "la comida" Deficiencia auditiva invitado 15 Debate: Deficiencias sensoriales Lesiones medulares y amputaciones "normas de juego" Voleibol Práctica de iniciación al Voleibol, nadie puede le-17/18 vantarse 19 Atletismo amputados Cuerdas o cinturones Desplazamientos en sillas de ruedas dentro y Sillas Diputación Romper barreras arquitectónicas y sociales o ECOM Normas de juego del Baloncesto en silla. Ejercicios de pases, desplazamientos, lanzamientos, 22 Baloncesto en silla 23 Parálisis cerebral Fed. Boccia Boccia / Boccia con canal Ellos llevan la música 26 LAS PARALIMPÍADAS 27 La Comunicación Retraso intelectual / dificulta-FAP/ des culturales y sociales Psicopedagogo **Hockey interior** Judo para invidentes (Adversario - Guía) 30 Esgrima para lesionados medulares Coloquio puesta en común Organización de un campeonato de diferentes 32 deportes adaptados 33 Organización de un campeonato Evaluación

## Temporalización

## Relación de contenidos por sesión (evaluación)

SESIÓN	CONTENIDOS	HORAS
1	Debate tema "Deporte-Salud" (¿qué es tener salud?) Una persona con handicaps, ¿Puede tener máxima salud? Pena-lástima-miedo. FALTA DE HERRAMIEN-	Presentación y explicación de objetivos
120	TAS PARA LA COMUNICACIÓN	1 h
3	El cuerpo humano. Murales en grupo  Exposición oral sobre diferentes trabajos hechos y exponer en el aula o gimnasio los murales	Conocimiento del cuerpo humano
4	Disección de algún órgano (cordero o cerdo). Esqueleto – Clase en el Laboratorio.	
5	Discapacidad - Minusvalía - "necesidades especiales". VÍDEOS	5 h
6	Construcción de objetos: Pelota de cascabeles, máscaras. Pelotas de Boccia. Máscaras de deficiencia visual	Construcción de objetos 1 h
7	La falta de visión –Video–	Deficiencia
8/9	Práctica "falta de visión"	sensorial
10	Recorridos, esquema de recorrido, juegos	
11/12	Salir del IES/dif. temperaturas y ruidos, recoger co- sas del suelo, juegos, carreras. ATENCIÓN-RESPONSABILIDAD DEL GUÍA. Goalball "normas de juego" Goalball - Atletismo con guía	
13	ALMORZAR CIEGOS	
14	Deficiencia auditiva	
15	Debate: Deficiencias sensoriales	9 h
16	Lesiones medulares y amputaciones	Deficiencia
	"normas de juego" Voleibol	física
17/18	Práctica de iniciación al Voleibol, nadie puede levantarse	y motora
19	Voleibol	
20	Atletismo amputados	
21	Desplazamientos en sillas de ruedas dentro y fuera del IES	
22	Romper barreras arquitectónicas y sociales	
23	Normas de juego del Baloncesto en silla. Ejercicios de pases, desplazamientos, lanzamientos	
24	Baloncesto en silla	
25	Aerobic	
26	Parálisis cerebral Boccia / Boccia con canal	11 h
27	LAS PARALIMPÍADAS	Juegos olímpicos 1 h
28	La Comunicación Retraso intelectual / dificultades culturales y sociales	Retraso intelectual
29	Hockey interior	2 h
30	Judo para invidentes (Adversario – Guía)	Deportes
31	Esgrima para lesionados medulares	de adversario 2 h
32	Coloquio puesta en común	1 h
33	Organización de un campeonato de diferentes de- portes adaptados	2 h
34/35	Evaluación	2 h

#### Atención a la diversidad

Dados los objetivos y contenidos de este crédito, resulta clara la necesidad de atender la diversidad, en cualquier momento, tanto para aquellos chicos que se encuentran por encima de la mediana, como para aquellos que quedan por debajo.

Para todos ellos, la falta de estabilidad por falta de alguna extremidad o de algún sentido es una situación totalmente nueva, y las reacciones serán también nuevas para todos. Entenderemos en esta ocasión, que algunos alumnos no puedan superar la angustia que supone quedar una hora sin visión, o bien superar la sensación de impotencia que provoca un paseo por el exterior del centro en silla de ruedas, si se da esta situación, los animamos a actuar como guías o colaboradores de aquellos más atrevidos. La calificación global del crédito, en principio, no ha de ser el objetivo del alumnado, no buscamos aquel que es excelente en deporte adaptado, o aquel que sólo obtiene un resultado suficiente, busca-

mos que todos los alumnos que cursen este crédito despierten una sensibilidad especial de cara a aquellos compañeros o compañeras que dentro del mismo IES presentan ciertas discapacidades. Queremos que todos, en su vida, reflexionen y se conciencíen sobre las posibilidades de diversión y comunicación que les brinda el deporte adaptado.

Para aquellos alumnos que deseen más información, se les facilitará direcciones y bibliografía con el fin de involucrarles más en este mundo.

#### ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN - 1: Los alumnos valorarán del 1 al 5

		5	4	3	2	1
1.	Eres capaz de realizar diferentes habilidades motrices con falta de visión o disminución grave de movilidad.					
2.	Conoces y has practicado las normas y reglas básicas de los deportes adaptados Goalball Boccia Atletismo adaptado a deficiencia visual Atletismo en silla de ruedas. Atletismo para amputados Voleibol sentados en el suelo Hockey interior Rugby/Esgrima o Judo Aerobic					
3.	¿Has encontrado algún deporte adaptado que te haya gustado mucho?					
4.	¿Estás interesado en ir a ver partidos o entrenamientos?					
5.	¿Sabes diferenciar los conceptos: minusvalía, discapacidad, integración, adaptación?					
6.	¿Conoces la diferencia entre discapacidad física, sensorial, psíquica, social o cultural?					
7.	¿Conoces los elementos que originan las diferentes discapacidades y de aquellos que las padecen?				N. L	
8.	¿Has descubierto nuevas maneras de relacionarte?					
9.	Este crédito me ha gustado					
10.	¿Te gustaría en un futuro dedicarte a un trabajo donde los conocimientos sobre las diferentes discapacidades fuesen imprescindibles?					

#### EVALUACIÓN - 2: Los alumnos valorarán del 1 al 5 y harán un comentario adjunto a cada una de las preguntas

	5	4	3	2	1
<ol> <li>¿Has extraído conclusiones con el fin de mejorar la comunicación con aquellas personas a las que no sabías cómo acercarte?</li> </ol>				*1	
<ol><li>Da ejemplos de cómo modificar instalaciones o material para que todo el mundo tenga acceso a la práctica de la activi- dad física.</li></ol>				=3	
3. ¿Aplicas los contenidos actitudinales dentro de las clases de crédito común, durante las horas de recreo?		John		1	
4. ¿Sabes quién fue el instaurador del nuevo movimiento olímpico y el paralímpico?		jarlin			
5. ¿Valoras el deporte como una primera herramienta de comunicación?					
6. ¿Conoces y practicas, en la medida que te es posible, las habilidades sociales necesarias para tratar correctamente con personas que sienten de manera diferente?					
7. ¿Que piensas de los modelos estereotipados que la sociedad nos intenta dar como válidos?					
<ol> <li>Piensa qué profesión te gustaría hacer y cómo aplicarías los conocimientos adquiridos en este crédito. (Ej.: si fuese arquitecto, creo que diseñaría casas diferentes, sin escaleras, con timbres visuales además de los acústicos)</li> </ol>					
9. ¿Qué sesión ha sido para ti la mejor y cuál la peor?  Mejor:  Peor:					
0. ¿Como valoras a los deportistas paralímpicos? ¿Cuáles crees que son sus características principales?					

#### **ANEXOS**

#### Anexo 1

CONOCER ES AMAR (C.V.)		Curso: 3.º ESO 3.º Trimestre			
Sesión: 10 Goalball: normas de juego / práctica	Institución o persona colaboradora: ninguna				
<ul> <li>Realizar diferentes habilidades motrio</li> <li>Sentir que el deporte adaptado provo</li> <li>Valorar el deporte adaptado como un</li> </ul>	ca diversión y puede ser una herramienta p a herramienta de comunicación (9). de lucha frente a la intolerancia y los esterec	ara mejorar la comunicación (7).	Material necesario Pelota de goalball Máscaras Cintas adhesivas Cuerdas		

#### Presentación y desarrollo de la actividad

- Se dará el dossier de normas de juego y se hará una breve explicación.
- · Los propios alumnos marcarán con las cuerdas y la cinta adhesiva el campo. Se agruparán en equipos de 4 (3 jugadores y un delegado de equipo).
- El delegado, una vez colocadas las máscaras, acompañará a los jugadores a sus lugares.
- · Cada equipo jugará durante 10 minutos, y dará paso a 2 equipos nuevos.
- El resto de los alumnos quedará callado y observará los aciertos y errores cometidos por sus compañeros.

#### Trabajo a realizar por parte del alumnado

- · Durante la sesión los alumnos que no estén jugando, tomarán nota de aquellos aciertos o errores más evidentes.
- · Leer y subrayar los conceptos más importantes del dossier de normas de juego del goalball.
- · Redacción sobre lo que han sentido mientras jugaban o veían jugar, y las características que creen imprescindibles para poder practicar este deporte.

#### **EVALUACIÓN DE LA SESIÓN**

Items a valorar	Fuerza	De tanto en tanto	Nada	Actitudes negativas
Los alumnos han mostrado interés inicial en realizar la práctica, prestándose voluntarios para su inicio				
Los alumnos han colaborado en el marcaje de la pista				
Han entendido y practicado en silencio				
Han visto el Goalball como un deporte, igual que los que hasta ahora conocen a nivel normalizado				
Habían visto jugar al Goalball en directo				
En las redacciones empieza a verse más la admiración y las ganas de practicar, que la "pena" por no poder v	ver.			
Han sentido, aparte de congoja, sensaciones positivas:				
Creo que han entendido el mensaje.				

# SESIÓN PRESCINDIBLE SESIÓN IMPRESCINDIBLE

#### Mejoras

- Si se puede contar con material propio de goalball es mucho más real y atractivo.
- Es interesante hacer una grabación en vídeo, de manera que después puedan observarse.

#### Anexo 2

#### CONOCER ES AMAR (C.V.) Curso: 3.º ESO 3.er Trimestre Seción: 13 Institución o persona colaboradora: Comer a oscuras (\*) Alumnos colaboradores (¿UAC?) Objetivo didáctico de la sesión Material necesario · Sala amplia Despertar un espíritu crítico y deseo de lucha frente a la intolerancia (14). Mesas amplias · Reflexionar y extraer conclusiones para mejorar la comunicación con otras personas que ven y sienten de manera dife-· Sillas · Vencer el miedo o reticencia a compartir espacios o experiencias con otras personas diferentes (5). · Posibilidad de agua • Sentir el deseo de mejorar el espacio y el material cercano, para que todo el mundo pueda disfrutar (6). · Papeles y trapos · Valorar el esfuerzo que otras personas hacen para integrarse en una sociedad que les es adversa (8). · Enseres de limpieza · Platos, cubiertos y vasos de plástico · Practicar y conocer los elementos que mejoren la comunicación (10). • Sentir las adaptaciones que hace el organismo con el fin de adaptarse a la falta de visión (11). · Pastel (tipo nata)

#### Presentación y desarrollo de la actividad

- · Los alumnos que están matriculados en el C.V. llevarán de su casa el almuerzo, intentando que el resto de compañeros no sepan qué es, pueden engañarse.
- Las comidas tienen que ser frías con el fin de que resulte más fácil la práctica (tortillas, croquetas, ensaladas de pasta, pollo, embutido, etc.) y una bebida, de cualquier tipo (desde leche a refrescos o zumos).
- Cada bolsa se dará a la profesora a primera hora de la mañana.
- Los alumnos colaboradores y el profesor/a distribuirán la comida en diferentes platos intentando que haya diferentes sabores y texturas en cada uno de ellos.
- · Pondrán la mesa y distribuirán las sillas en grupos de 4 o 6.
- · Todos los alumnos se pondrán las máscaras y serán guiados por los alumnos colaboradores a una sala diferente de las habituales.
- Una vez los alumnos estén sentados, y hayan intentado averiguar dónde se encuentran, con quién, y qué tienen sobre la mesa (vaso, cubiertos, pan, servilleta, etc.), se repartirán los platos llenos y las bebidas, intentando que cada alumno tenga una diferente.
- · A modo de sorpresa se repartirán los postres
- · Finalmente, los alumnos se sacarán las máscaras y comprobarán si lo que se imaginaban tenía relación con lo que ven.

#### Trabajo a realizar por parte del alumnado

- · Llevar de casa la comida fría, una bebida, una servilleta, cubiertos.
- · Redactar las sensaciones vividas desde antes de empezar la comida, durante y después.
- Explicar las estrategias realizadas con el fin de averiguar dónde se encuentran, identificar la bebida o la comida, pequeños fracasos (caídas de vasos...) sensaciones importantes (olores, conversaciones, reacciones... etc.)

#### **EVALUACIÓN DE LA SESIÓN**

Items a valorar	Fuerza	De tanto en tanto	Nada	Actitudes negativas
Los alumnos han mostrado interés en realizar la práctica				
Los alumnos han llevado comida y bebida				
Se han dejado aconsejar por los alumnos colaboradores		ger a ske		
Se han mostrado alegres durante la práctica				
Han buscado estrategias para situarse	4-6-6			
Los contenidos de los textos escritos hacen valoraciones sobre las diferentes estrategias utilizadas				
Se muestran críticos en la falta de medios para facilitar las tareas cotidanas que han de realizar las personas invidentes				
Los alumnos han valorado la dificultad con que las personas invidentes realizan sus actividades cotidianamente				
Creo que han entendido el mensaje				

# SESIÓN PRESCINDIBLE SESIÓN IMPRESCINDIBLE

#### Mejoras

- · Grabación de la actividad en vídeo.
- Atención con los alumnos que por diferentes motivos no pueden comer algún tipo de alimento (azúcar, came de cerdo, etc.).

<sup>(\*)</sup> Sesión ideada originalmente por Santiago Sanz, profesor máster AFA (INEFC).

## Anexo 3

CONOCER ES AMAR (C.V.)		Curso: 3.º ESO 3.º Trimestre				
Sesión: 14 Deficiencia auditiva	Institución o persona colabora Profesor de lenguaje de signos	adora:				
en lugares y actividades cotid  Reflexionar y extraer conclusi  Conocer el lenguaje de los sig  Valorar el deporte como una h	rzo que los deficientes auditivos han de rea anos para los alumnos (8). ones para conocer y mejorar los elementos		Material necesario  Video programa "Entre línies" de TV3.  Hoja del abecedario del lenguaje con las manos			

#### Presentación y desarrollo de la actividad

- El profesor invitado se hará pasar por deficiente auditivo, y comenzará a hablar con los alumnos, ellos han de intentar comprender el significado de su presentación.
- Se buscarán detalles que de alguna manera sorprendan a los alumnos, por ejemplo un portazo fuerte, que el profesor ignorará y pedirá por signos que le expliquen lo que ha pasado.
- · Al cabo de un rato, el profesor invitado empezará a hablar con normalidad provocando un gran desconcierto entre los alumnos.
- Les exlicará en que consiste este tipo de lenguaje, repartirá las hojas y repasarán el abecedario cada alumno intentará deletrear su nombre a un compañero o profesor invitado.
- Se explicarán la normas básicas de comunicación y relación con un compañero deficiente auditivo.
- · Se pasará un vídeo sobre la vida cotidiana de una persona con deficiencia auditiva.

#### Trabajo a realizar por parte del alumnado

· Los alumnos realizarán una redacción sobre las impresiones vividas y dibujarán su nombre y signo.

#### **EVALUACIÓN DE LA SESIÓN**

Îtems a valorar	Fuerza	De tanto en tanto	Nada	Actitudes negativas
Los alumnos han mostrado interés en realizar la práctica				
Los alumnos se han mostrado atentos y han hecho pregutnas al profesor/a invitado/a				
Han seguido el vídeo con atención				
Se relacionan dentro de su ambiente próximo con personas deficientes auditivas				
Conocen el lenguaje de signos				
Han presentado las redacciones y hacían constar la necesidad de aprender el lenguaje de signos				
Han entendido la presentación del profesor/a invitado/a				
Creo que han entendido el mensaje				

# SESIÓN PRESCINDIBLE SESIÓN IMPRESCINDIBLE

#### Mejoras

- Seguir parte de un programa con teletexto
- Proyeccion de la película "Hijos de un Dios menor" (no apta para menores de 16 años) (\*)

<sup>(\*)</sup> Para esta sesión he contado con la ayuda de María Zapata (postgraduada en AFA).

## Bibliografía

- ARIÑO, J.; BENABARRE, R.; BLANC, F.; LUQUE, M. A. y LLANDRES, E. (1996), "Educación Física ESO Primer Ciclo, primero y segundo curso". Barcelona: Ediciones Serval.
- DÍAZ, J. (1993), "Unidades didácticas para secundaria", Col. La Educación física... en Reforma. Barcelona: Inde.
- HAAN, J. (1994), Voleibol Sentados. Netherlands: Uitgeveri De Vrieseborch.
- HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, F. J. (1994), "Actividades Físicas Adaptadas: Perspectiva Interdisciplinar y bases conceptuales", Apunts. Educación Física y Deportes, 38, pp. 8-16. Barcelona.
- (1995), Torpeza Motriz. Barcelona: EUB.
- (1997), "El deporte adaptado. Su identidad y sus perspectivas". V Cursos de verano de la educación Física y el deporte. Barcelona: INEFC.

- (1998), "El deporte instrumento de integración social", Apunts. Educación Física y Deportes, 14, pp. 9-11. Barcelona.
- HERNÁNDEZ, F. J. y HOSPITAL, V. (1998), Atención a la Diversidad. IAD.
- MOSSTON, M. (1982), La enseñanza de la educación física. Barcelona: Paidós.
- MIRO, J. (1994), "Educación Física y Espina Bífida. Una experiencia de integración", Revisto de Educación Físico y Deportes, 3, pp. 22–25. Madrid.
- RUIBAL PLANA, O. (1997), "Unidades didácticas para secundaria", V Expresión Corporal. Col. Unidades didácticas de aplicación. Barcelona: Inde.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1986), "Bases para una didáctica de la educación física y el deporte". Madrid: Gymnos.
- SANZ, S. (1994), "El Voleibol Adaptado, un deporte para atender la diversidad", *Apunts. Educación Física y Deportes*, 38, pp. 86-92. Barcelona.

- TORO, S. y ZARCO, J. A. (1995), Educación Física para niños y niños con necesidades educativas especiales. Málaga: Aljibe.
- UTLEY, A. (1994), "Enseñanza de la Educación Física y necesidades Educativas Especiales", Revista de Educación Física y deportes, 4, pp. 24-29.
- Enseñonza Secundaria Obligatoria. Diseño Curricular. Área de Educación Física. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Barcelona (diciembre 91).
- Revista Apunts. Educación Física, n.º 38 (oct. 1994). Dossier "Actividades Físicas adaptadas: innovación educativa y deportiva". Ed. Generalitat de Catalunya, INEFC.
- Apunts Máster Educación Física Adaptada (1998). INEFC de Barcelona.
- VÍDEOS "LOS DEPORTES ADAPTADOS I y 2". European Sport Video. Col. Índice. Gabinete de Estudios Cinematográficos S.L. Barcelona.

# Atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad física en los institutos de enseñanza secundaria de la ciudad de Barcelona

#### Teresa Calverol Llauradó

Profesora de Educación Física del IES Ausias March de Barcelona

#### Palabras clave

enseñanza, Secundaria, educación física, discapacidad física, necesidades educativas especiales, integración

#### Abstract

This work presents the results and conclusions of an investigative work carried out from 1998 to 1999. This work was achieved thanks to a study licence provided by the Education Department of the Generalitat of Catalunya (DOGC 2622, 20.04.1998) The work consists in investigating, in different secondary schools in Barcelona, how the students of ESO with physical and sensory handicaps, were taught, within the field of physical education. We visited different centres where there were handicapped students, interviewing the physical education teachers and the students themselves so that they could give their own opinions about this problem.

Following this, we had a series of conversations with eight specialists in adapted physical activities and integration. Finally, we made a series of proposals to try to solve the problems that exist when a handicapped student joins an ordinary centre and, in particular, within the field of physical education.

#### Resumen

El presente artículo presenta los resultados y las conclusiones del trabajo de investigación llevado a cabo durante el curso 98/99. La realización de este trabajo fue posible gracias a una licencia para estudios concedida por el Departament de Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm.: 2622 de 20.4.1998).

El trabajo consistió en investigar, en los diferentes Insitutos de Enseñanza Secundaria (IES) de la ciudad de Barcelona, como se estaba atendiendo a los alumnos de ESO con discapacidad física y sensorial, dentro del área de Educaión Física.

Se realizaron visitas a los diferentes centros donde había alumnos con discapacidad, realizando entrevistas a los profesores de Educación Física y a los mismos alumnos con el fin de dar su opinión con respecto a esta problemática.

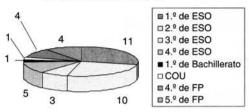
A continuación se mantuvieron una serie de conversaciones con ocho especialistas en actividades físicas adaptadas y en integración. Finalmente, se hacen una serie de propuestas con el fin de solucionar los problemas que existen cuando se integra un alumno con discapacidad física y/o sensorial en un centro ordinario y, en particular, dentro del área de Educación Física.

#### Introducción

A principios del curso 96/97 el Departamento de Educación Física del Instituto Ausias March se encontró con una situación desconocida para él hasta ese momento: se matriculó en primero de ESO un alumno con discapacidad física.

A pesar de que, ahora hace diez años, ya tuvimos algunos alumnos ciegos o deficientes visuales, nunca nos habíamos encontrado con un alumno tan afectado físicamente. Este alumno era paralítico cerebral y estaba afectado en un 80% por una tetraplegia espástica. Actualmente, con la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria, la posibilidad de una exención ya no existe; todo lo contrario, se han de atender las necesidades educativas especiales (n.e.e.) de los alumnos con alguna dificultad, como es el caso de los alumnos con discapacidad física o sensorial.

#### Reparto por cursos de los 39 alumnos en los 22 centros visitados



Cuadro 1. Número de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, con discapacidad física matriculados en los IES de la ciudad de Barcelona durante el curso 98/99 y relación con la matriculación global.

En el caso de un alumno con discapacidad física la información le llega correctamente en la mayoría de los casos pero, debido a su discapacidad y dependiendo de su grado de afectación, muchas de las actividades no las puede hacer. Algunas puedes adaptarlas, pero si la afectación es severa, la única alternativa es hacerle hacer actividades totalmente diferentes a las de sus compañeros, aunque a veces estas actividades alternativas no las puede realizar solo sino que necesita ayuda de otra persona. Éste fue nuestro caso. La solución que encontramos fue darle una atención individualizada, ya que el departamento disponía de horas.

Pero al mismo tiempo que conseguimos atender sus n.e.e. nos planteábamos una serie de preguntas. ¿Cómo lo solucionan en otros institutos? ¿Podemos pedir ayuda a alguien? Y sí es así, ¿A quien nos hemos de dirigir para pedirla?

Con el fin de obtener toda esta información e intentar buscar posibles soluciones decidimos presentar el proyecto al Departament d'Ensenyament, porque creo que un alumno no está plenamente integrado al Instituto si no puede realizar, total o al menos parcialmente, cada una de las materias que realizan sus compañeros.

Ahora bien, para conseguir esta integración se ha de prever que las condiciones del Instituto, la especialización del profesorado, las actividades, etc., sean las idóneas.

En los últimos años se ha avanzado en estos temas, se han adaptado muchas instalaciones, se están realizando cursos de postgrado y masters en actividades físicas adaptadas para los profesores y hay interés por parte de la administración en integrar estos alumnos a estas escuelas e institutos. Pero creo que aún queda mucho por hacer.

Porque cada discapacidad física es diferente y dentro de una misma discapacidad cada persona es un mundo. Esto hace que sea difícil programar actividades físicas estandarizadas tal como se hace para los alumnos sin discapacidad.

Pero si tenemos en cuenta que hace diez años estos alumnos estaban exentos de Educación Física y actualmente ya se están llevando a término diversas experiencias en algunos centros educativos no especializados, creo que hemos de ser optimistas de cara al futuro. El objetivo de todos es que esta atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad física se haga correctamente, ya que ellos se lo merecen.

## Resultados del trabajo

## Estudio de la muestra. Alumnos con discapacidad física

Un vez informada, por parte de la inspección, de la base de datos de que dispone el Departament d'Ensenyament, me dirigí a todos los institutos que salían en esta base de datos y también a otros de los cuales tenía información por otras vías. No tuve en cuenta los centros que dependían del Ayuntamiento o la Diputación.

En total fueron 22 institutos de enseñanza secundaria de la ciudad de Barcelona, y después de realizar una pequeña entrevista a los profesores de Educación Física de estos centros confeccioné una nueva base de datos. (Cuadro I)

Estos 39 alumnos están integrados en 20 centros de la ciudad. En dos de los centros que visité, y donde constaban alumnos con discapacidad física, se me informó que estos ya no asistían.

Si observamos los datos de matrícula del curso 98/99 encontramos que:

El total de matriculados en la ESO, en Barcelona ciudad, fue de 15.079 alumnos, de los cuales 29 tenían alguna discapacidad física o sensorial. (Cuadro 2)

Como vemos, el porcentaje es del 0,19, por tanto, estamos hablando de un porcentaje mucho más bajo respecto a la totalidad. Este porcentaje sube en los seis centros en los que he centrado mi trabajo, ya que sobre un total de 1.328 alumnos matriculados, en estos institutos hay 16 alumnos con alguna discapacidad física i/o sensorial, que representan un 1,20%.

Si tenemos en cuenta que en Barcelona ciudad hay 73 institutos de secundaria que dependen del Departament d'Ensenyament, el porcentaje de centros con alumnos con discapacidad física o sensorial es del 27,39%.

# Problemática en el área de educación física

El estudio se centró en seis centros. Tuve una entrevista con los profesores de Educación física de cada uno de ellos, en total 12 profesores y 9 alumnos.

## Actitud de los profesores de Educación física

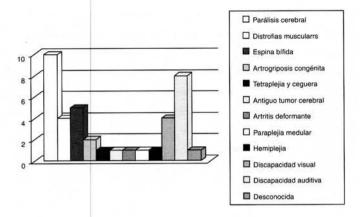
Seis de los doce profesores ya habían tenido alumnos con discapacidad física en años anteriores y seis era la primera vez que los tenían. Sin embargo al preguntarles qué sensación tuvieron cuando supieron que tendrían alumnos con estas características, la respuesta fue, en su mayoría, de preocupación. Dos profesores respondieron que se sintieron angustiados, cuatro sintieron impotencia y tres se sintieron preocupados por el desconocimiento que tenían del tema. Sólo tres profesores no tuvieron ninguna preocupación. Uno de ellos porque se consideraba algo preparado para dar una buena respuesta, debido a que había realizado un curso de formación permanente, y los otros dos porque ya contaban con esta posibilidad y, según su respuesta: "es un problema que siempre lo tendrás y has de saber afrontarlo e intentar hacer lo que puedas".

De los doce profesores sólo dos declaraon, de manera abierta, no tener clara la integración de estos alumnos en la escuela ordinaria. Los otros diez estaban a favor a pesar de las dificultades con las que se encontraban. Sin embargo cuando les pregunté si el alumno con discapacidad física ha de estar integrado dentro del grupo clase, a la hora de realizar la clase de Educación Física, siete contestaron que sí, dos contestaron que sí pero dependiendo de la discapacidad y tres no lo tenían claro.

A pesar de ello y aunque las excusas a las cuales se acogen, algunos con razón y otros no tanta, creo que, en general, su actitud es positiva, porque, a pesar de la las dificultades, intentan dar respuesta de la mejor manera que saben y pueden a esta problemática. Se ha realizado recientemente un estudio sobre la actitud y formación de los docentes de Educación Física de secundaria en la ciudad de Barcelona los autores de este estudio, J. Hernández y V. Hospital, constatan que la respuesta del profesorado de Educación Física es positiva hacia la integración, aunque no de forma categórica.

# Información que tienen de la discapacidad de sus alumnos

De los doce profesores, cinco dicen que la conocen, cinco sólo un poco, y dos la desconocen. Esta información la reciben desde diversas fuentes. En primer lugar del mismo alumno y después de sus padres. Algunos tienen información a través del certificado de disminución, de otros ni tan solo la han visto. También reciben información, a veces, del fisioterapeuta del alumno, del psicopedagogo del centro o de la persona del Equipo de Asesoramiento Pedagógico (EAP), pero dicen que esta información es demasiado pequeña, ya que no les aporta lo necesario para que puedan saber que es lo que puede o no puede hacer este alumno en el área de Educación Física. Tienen miedo de hacerle hacer alguna cosa que pueda ser perjudicial para su salud, sobre todo los alumnos severamente afectados. Los que tienen alumnos con discapacidades sensoriales reciben información detallada de la Organización Nacional de Ciegos



Cuadro 2. Tipos de discapacidad física y/o sensorial.

(ONCE) o del Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos (CREDA). La información sobre discapacidades físicas no saben muy bien donde ir a buscarla.

### Información que tienen de las actividades físicas adaptadas que puede hacer el alumno

De los doce profesores, tres dicen que saben que puede hacer, y los otros nueve lo saben sólo un poco.

Como he dicho antes, en casos de alumnos muy afectados y frente a la poca información que tienen de la discapacidad, primero hay un sentimiento de miedo a hacer daño. En segundo lugar, la información a que pueden acceder, bibliografía, cursos etc., está centrada, sobre todo, en actividades físicas que pueden realizar un grupo de personas con discapacidad y no en grupos mixtos, donde hay una mayoría de alumnos sin discapacidad y otros, normalmente uno sólo, con discapacidad.

En estos momentos sólo hay un libro que trate sobre actividades físicas adaptadas para grupos mixtos, "El juego y los alumnos con discapacidad" (Ríos, Blanco, Bonany y Carol), a pesar de que este libro se centra sólo en juegos, actividad que no se desarrolla principalmente en secundaria.

### Información que tienen de las Federaciones o Asociaciones de discapacitados

De los doce profesores, uno contesta que las conoce, siete conocen algunas y cuatro las desconocen.

Como vemos, la mayoría desconoce las Federaciones de deportes o Asociaciones deportivas para discapacitados. La mayoría conoce la ONCE, seguramente por la presencia en los medios de comunicación, pero desconocen muchas otras, aunque podrían recibir información y asesoramiento de éstas.

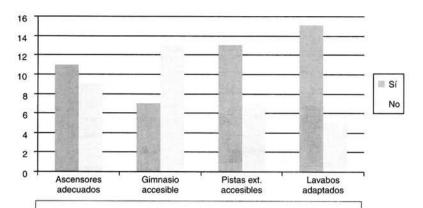
Este desconocimiento es normal, ya que, generalmente, la sociedad también las desconoce.

# Información que quisieran tener los profesores

Todos los profesores opinan que debería ser el Departament d'Ensenyament quien hiciera llegar toda la información referente a esta problemática.

Durante la primera entrevista creían necesario que se realizasen más cursos de formación permanente, pero en la segunda entrevista, algunos de ellos ponían en duda las posibles conocimientos a recibir en estos cursos. Opinan que acostumbran a ser de quince horas y que no da tiempo a adquirir unos buenos conocimientos. En primer lugar porque el mundo de las discapacidades físicas es muy amplio y, en quince horas sólo se pueden dar pequeñas pinceladas de cada una de ellas.

En segundo lugar, se quejan de que en estos cursos se acostumbra a informar de las actividades físicas adaptadas que existen y que practican personas con discapacidad, pero no se acostumbra a dar soluciones cuando el grupo está formado por un gru-



Ascensores: En los casos en que no son adecuados, las razones son: En seis centros no hay; en dos son demasiado pequeños debido a su antigüedad y no hay ninguna silla de ruedas; y en un caso, hay un ascensor adecuado pero no llega al gimnasio.

Gimnasio: La respuesta no puede querer decir que no es fácilmente accesible; que el gimnasio tiene dos partes, una accesible y otra no, ya que hay unas escaleras; o bien, otro tipo de problemática que hace que el gimnasio no este bien adaptado.

Pistas exteriores: La respuesta no implica lo mismo que en el caso del gimnasio. Lavabos: La respuesta no puede querer decir que no hay, o bien, que sí hay, pero no son accesibles.

Cuadro 3. Condiciones del centro en cuanto a barreras arquitectónicas.

po reducido o un solo alumno con discapacidad y el resto sin discapacidad.

Una opinión bastante generalizada es que los profesores de Educación Física no salen suficientemente preparados después de estudiar la licenciatura.

A pesar de esta opinión pocos de ellos han asistido a algún curso de este tipo, la mayoría dicen estar interesados en asistir en un futuro si la dinámica de estos cambia.

También piden información de cómo poder ponerse en contacto con las diferentes federaciones o asociaciones de discapacitados.

# Tipo de atención a las necesidades educativas especiales que reciben los alumnos con discapacidad física dentro del crédito común

Todos los profesores consultados, mayoritariamente, además de hacer notar su falta de información y de formación, añaden los problemas que tienen de conducción de grupo. Enumeran dos factores que hacen que esta conducción les resulte dificultosa:

En primer lugar, el hecho de que el grupo clase sea muy numeroso, normalmente de treinta alumnos. Esto hace que les resulte difícil poder atender, como ellos creen que se debería, a un alumno con n.e.e., sobre todo cuando este alumno está muy afectado físicamente.

En segundo lugar, hacen referencia a los problemas actuales de disciplina que dificultan, aún más, la posibilidad de poder atender a estos alumnos con dificultades de una manera más individualizada.

Por otro lado, opinan que la dificultad de atención varía dependiendo del contenido de la sesión. No es lo mismo cuando la sesión es de preparación física, de deporte individual, de deporte colectivo, etc.

A todo esto hay que añadir el hecho de que algunos institutos no tienen las instalaciones totalmente adaptadas y, por tanto, las dificultades con que se encuentran hacen que se sientan bastante impotentes para atender, como se merecen, a estos alumnos con discapacidad. (Cuadro 3)

En cuanto al tipo de atención que reciben los 29 alumnos de ESO con discapacidad fí-

sica dentro del crédito común la dividiremos en seis tipos:

- Lo hace todo. Hay ocho alumnos que por su tipo de discapacidad física pueden realizar la totalidad de los contenidos del crédito común. Estos alumnos son deficientes auditivos y por tanto, una vez reciben correctamente la información de lo que deben hacer no tienen dificultad física para realizar los trabajos. Si no reciben bien la información recorren al mimetismo.
- Lo hace casi todo. Hay dos alumnos que por su reducido grado de afectación pueden realizar la mayoría de los trabajos, y los que no pueden hacer, les son adaptados mínimamente para que los puedan realizar. Son dos alumnos con parálisis cerebral muy poco afectados.
- Adaptación curricular parcial. En este caso son 16 alumnos los que se encuentran en esta situación.

Dentro de este grupo encontramos tres alumnos con deficiencia visual o con una discapacidad física, con un nivel bastante bajo de afectación, que les permite realizar muchos de los trabajos y los que no pueden hacer, les son adaptados o variados.

En cambio los trece restantes realizan los ejercicios que pueden hacer y los que no pueden hacer se adaptan si es posible, o no los hacen. Cuatro de estos trece alumnos, debido a su grado de afectación, trabajan muy poco los procedimientos, algunos de los cuales no les son evaluados, y su trabajo se centra en los conceptos, los valores y normas.

- Adaptación curricular total con atención individualizada. Hay dos alumnos que realizan una adaptación total del currículum en el crédito común. Esto es posible debido al hecho de que, en un caso, el profesor recibe ayuda de un monitor de soporte que viene del exterior y, en otro caso, el Departamento de Educación Física de este centro, en los dos últimos años, ha tenido la posibilidad de realizar un desdoblamiento de profesorado.
- Exento. A pesar de la legislación actual, vigente desde el año 1995, hay un alum-

no que está exento de Educación física. Sin embargo, hemos de decir que es el alumno con más afectación ya que está afectado de dos discapacidades a la vez, física y sensorial.

## Créditos variables que se realizan para sensibilizar a los otros alumnos, con o sin participación de alumnos con discapacidad física

Ninguno de los 22 institutos visitados realiza un crédito variable sensibilizador, sólo en uno de ellos se hizo uno durante el curso 97/98, ya que había un profesor especialista en actividades físicas adaptadas y en este curso ya no estaba.

Sólo conozco una experiencia de este tipo que se lleva a cabo en el Institut Bisbe i Berenguer de Hospitalet de Llobregat; es un crédito variable que lleva por nombre "Conocer es amar" y que tiene mucha aceptación.

Todos los profesores consultados creen que sería una posibilidad interesante si tuvieran la preparación adecuada.

### Actividades del crédito común o variable que se realizan fuera del centro

Cuando se realiza una actividad fuera del centro el problema se agrava, ya que los profesores se encuentran con problemas añadidos.

En primer lugar, por la misma actividad que se realiza, normalmente de tipo práctico. Ahora bien, todos los profesores creen conveniente que el alumno con discapacidad asista, aunque no pueda realizarla.

En segundo lugar, el desplazamiento. Por un lado los alumnos ambulantes, pero que caminan con dificultad, necesitan a veces una silla de ruedas que les facilite el desplazamiento a la misma velocidad que sus compañeros. Muchas veces no saben donde encontrar una. Por otro lado, los alumnos que ya van con silla de ruedas y sobre todo los que van en silla con motor, se encuentran con el problema que la mayoría de transportes no están adaptados.

Todos estos problemas condicionan estas salidas.

#### Actividades extraescolares del área

Los alumnos con discapacidad no tienen actividades extraescolares de las cuales ellos puedan disfrutar. Todas acostumbran a ser deportes, individuales o colectivos, normalmente de cara a la competición escolar o bien actividades muy movidas como aeróbic, baile, etc, actividades que la gran mayoría no puede realizar a no ser que la hagan con otras personas con discapacidad.

Por otro lado, a las personas con discapacidad también les gusta practicar actividades deportivas, no sólo porque les conviene sino porque disfrutan haciéndolas. Es por ello que, de los nueve alumnos consultados, siete practican alguno o diversos deportes, pero lo hacen como ocio o a través de las asociaciones o federaciones deportivas de discapacitados y a nivel competitivo.

#### Soporte que reciben estos centros en el área de Educación física

De los 20 institutos, 13 tienen alumnos con discapacidades físicas, 3 tienen alumnos con discapacidades de tipo sensorial (visual), 3 tienen alumnos con discapacidades físicas y otros con discapacidad de tipos sensorial (visual y auditiva) y un instituto con un alumno que tiene, al mismo tiempo, una discapacidad física y otra sensorial (visual).

De los 13 institutos que tienen alumnos con discapacidad física sólo hay 3 que tengan un soporte en las horas de Educación Física, dos de ellos mediante un monitor de soporte que viene de fuera, y un tercer instituto que realiza un desdoblamiento con profesores de Educación física del mismo centro, cuando disponen de horas.

Los tres institutos que sólo tienen alumnos con discapacidad visual reciben un asesoramiento por parte de la ONCE, uno de ellos lo recibía, ya que, en la actualidad su alumno hace COU y, por tanto, no hace Educación Física. Este asesoramiento consiste en un Seminario, a principio de curso, que se realiza en el Centro de Recursos Joan Amades, y en un contacto permanente durante

todo el curso, a nivel telefónico, de visitas, etcétera.

De los tres institutos que tiene tanto alumnos con discapacidad física como otros con sensorial sólo hay uno que tenga un monitor de soporte que viene del exterior. Los tres reciben ayuda por parte del CREDA, a nivel de asesoramiento, para facilitar la comunicación con los alumnos con problemas auditivos, y uno de estos centros recibe la ayuda de la ONCE, ya que tiene alumnos con problemas visuales, y reciben la misma ayuda descrita anteriormente.

El instituto que tiene un alumno con discapacidad física y al mismo tiempo una discapacidad sensorial, a pesar de tener un monitor de soporte, está exento de educación física. Este monitor de soporte, que viene del exterior, le ayuda sólo en los desplazamientos por el interior del centro.

Como vemos, el profesor de Educación Física no cuenta con demasiada ayuda, por no decir ninguna, a la hora de realizar la clase, sobre todo cuando el alumno tiene una discapacidad motórica.

Todos los profesores opinan que deberían recibir este soporte, a poder ser de un profesor de Educación física del mismo centro. De esta manera podrían ofrecer al alumno con discapacidad una serie de actividades alternativas, sobre todo en los casos de alumnos severamente afectados.

#### Material adaptado de Educación Física -

De los 22 institutos consultados sólo hay dos que tengan algún tipo de material adaptado.

Uno de ellos tiene una silla de ruedas comprada por la asociación de padres y otra tiene un juego de Boccia prestado por un club de parálisis cerebral.

Los profesores dicen que les es difícil comprar material adaptado porque es caro y no disponen de muchos recursos económicos, además dicen que no siempre tendrán alumnos con el mismo tipo de discapacidad, cada curso puede variar y por tanto, no pueden comprar todo el material adaptado cada vez que se matricule un alumno con unas características concretas.

# Grado de integración del alumno en el grupo clase y viceversa

En cuanto a la actitud de los alumnos hacia la asignatura de Educación física, los profesores de los seis institutos entrevistados opinan que es muy buena en seis casos, regular en dos y mala en un caso. Sin embargo cuando preguntas a los alumnos si les gusta la asignatura, los nueve contestan que sí. Incluso el alumno que está recibiendo una atención individualizada, contesta que sí porque ahora cree que está aprovechando el tiempo de la clase.

Lo que tendríamos que tener claro todos los profesores es que la integración de los alumnos con discapacidad física es importante y necesaria. Esta opinión es generalizada entre todos los especialistas consultados.

En cuanto a la relación con los compañeros de clase, los profesores responden que esta es buena en siete de los casos y regular en dos. Los alumnos contestan que la relación es muy buena en cuatro casos, dos dicen que es suficientemente correcta y uno dice que la relación es regular.

Como vemos, la visión que tienen los profesores es mucho más optimista que la de los alumnos, pienso que esto es debido a que el profesor muchas veces no se da cuenta de lo que pasa realmente dentro del grupo, ya que un alumno poco colaborador o incluso con actitudes de rechazo, no muestra esta actitud cuando el profesor está mirando o escuchando.

A la pregunta de si se han sentido alguna vez rechazados por los compañeros, sólo hay tres que contestan que no, tres dicen que a veces algún gracioso les ha hecho alguna, dos responden que en la escuela primaria se han sentido ignorados y uno dice que no se siente rechazado pero que sí nota que no lo tratan como a los demás.

A pesar de ello, a seis de los nueve alumnos les gustaría hacer más cosas de las que hacen, otro dice que, como que lo puede hacer casi todo, no encuentra a faltar hacer más cosas, otro –el alumno con atención individualizada–, dice que ya tiene bastante con lo que hace, y el noveno contesta que no quiere hacer más cosas, ya que está bien

como está, porque cuando no puede hacer alguna de las actividades se lo pasa bien mirando que hacen los demás. Hay que decir que a este último alumno no le gusta mucho la asignatura.

De los nueve alumnos, ocho prefieren hacer la clase conjuntamente con sus compañeros, aunque a cinco de ellos les gustaría tener un profesor que cuando sus compañeros hicieran cosas que ellos no pueden hacer, les hicieran realizar trabajos que sí pueden hacer. Uno de ellos, el alumno con atención individualizada, dice que prefiere trabajar sólo y que ya está con sus compañeros el resto de horas.

#### Adaptaciones curriculares

Una vez realizadas las entrevistas a los diferentes especialistas queda claro que es muy difícil dar unas adaptaciones curriculares estandarizadas.

La multitud de discapacidades existentes y el hecho que dentro de cada discapacidad existen muchos grados de afectación hace que esto no sea posible.

Por ello es muy importante la evaluación inicial del alumno con discapacidad. Pienso que hemos de tener en cuenta todos estos aspectos:

#### Desde el punto de vista médico

- En primer lugar definir exactamente el tipo de discapacidad y el grado de afectación.
- En segundo lugar enumerar las contraindicaciones que podrían ser perjudiciales para la salud o que podrían agravar más su discapacidad.

#### Desde el punto de vista educativo

- Edad y curso en que está integrado el alumno.
- Procedimientos que puede realizar, que puede realizar si se los adaptamos y procedimientos que no puede realizar y que debemos variar.
- Instalaciones y material de que dispone el centro.
- Posibilidad de desdoblamiento de profesorado del centro o posibilidad de tener personal de soporte externo.

#### Desde el punto de vista personal del alumno

Creo que seria interesante, también, saber la actitud y los intereses del alumno hacia la asignatura. No todos los alumnos con discapacidad responden igual frente a la actividad física y el deporte. Esta situación personal podría hacer variar la adaptación curricular dependiendo de cada persona. Dos personas con la misma discapacidad y con el mismo grado de afectación dependiendo de su motivación, podrían tener una respuesta muy diferente y, por tanto, podría no ser efectiva la misma adaptación curricular para las dos y una de ellas podría no alcanzar los objetivos establecidos.

#### Conclusiones

Después de ver los resultados obtenidos en la búsqueda podríamos decir que la situación en la que se encuentran los alumnos con discapacidad física, en el área de Educación Física en los institutos de secundaria, no es la más adecuada para que alcancen los objetivos que se pretende conseguir durante la etapa de la enseñanza secundaria obligatoria, dentro de esta asignatura.

Considero dos factores que condicionan que estos objetivos sean difícilmente alcanzables:

#### Factor edificio y material escolar

No todos los institutos de Barcelona ciudad están bien adaptados para que un alumno, con problemas de movilidad, pueda desplazarse por todas las instalaciones del centro. Este factor condiciona, por tanto, que el alumno pueda escoger el centro que más le convenga. No es el instituto el que está adaptado para este tipo de alumnos sino que son ellos los que se han de matricular en los centros que están adaptados, aunque estos estén muy alejados de su casa.

#### Factor profesorado

Como hemos visto antes, ni la información ni la formación que tienen los profesores de Educación Física, en la mayoría de los casos, no es la más acertada para poder llevar a cabo adaptaciones que permitan al alumno participar al cien por cien de la duración de las sesiones.

Esta falta de información y de formación hace que, a veces, la actitud de algunos profesores no sea la más correcta para aportar soluciones.

Además, hay que añadir la soledad en la que se encuentran delante del problema, debido a la ausencia de un profesor de soporte que les ayude a atender al alumno con necesidades educativas especiales.

Tampoco se siente apoyado por la Administración, ya que las personas que podrían asesorarle, como el psicopedagogo del centro, de la EAP, etc., desconocen normalmente esta problemática, sobre todo dentro del ámbito de la Educación Física, asignatura ya de por sí bastante desconocida.

A modo de conclusión, y después de mantener una serie de conversaciones con ocho especialistas en actividades físicas adaptadas y en integración, me permito enumerar una serie de propuestas para poder solucionar estos factores:

I. El Departament d'Ensenyament tendría que intentar que en todos los institutos de secundaria de la ciudad de Barcelona se hicieran las adaptaciones oportunas. Lavabos y duchas adaptadas, ascensores suficientemente amplios para que quepa una persona con silla de ruedas, gimnasio y pistas exteriores sin desniveles, rampas que ayuden a superar estos desniveles cuando las instalaciones sean antiguas y no haya la posibilidad de cambiarlas, etc. En definitiva, es aplicar el Decreto 100/1984 de 10 de abril, sobre supresión de barreras arquitectónicas.

También propongo que en los centros de recursos, al menos en algunos de ellos, haya una serie de material adaptado. Este material sería cedido a los profesores que lo necesiten dependiendo de la discapacidad que tuvieran sus alumnos.

2. Se tendrían que realizar más cursos de formación permanente, que tratasen esta problemática. Pero no sólo cursos como los que se hacen, muy teóricos, en los que se explican las diferentes discapacidades, grados de afectación, y actividades físicas adaptadas que pueden realizar estas

personas, sino cursos en los que se traten los problemas que te encuentras a la hora de hacer una clase con un grupo mixto.

La información y la formación genérica está bien y la creo necesaria, pero los profesores necesitan, también, información y formación específica del caso en el que están trabajando en cada momento, y esto es lo que piden.

3. Creación de una comisión evaluadora. En cada demarcación: Barcelona, Girona, Lleida y Tarragona.

Esta comisión podría estar formada por un especialista en actividades físicas adaptadas, un fisioterapeuta, un psicólogo, y un médico familiarizado con la discapacidad y la actividad física y el deporte.

Las funciones de esta comisión serían:

- a) Realizar un reconocimiento médico del alumno con el fin de determinar exactamente el tipo de discapacidad y del grado de afectación, elaborando un certificado médico que se daría al centro. En este certificado tendrían que constar, también, las actividades que, a pesar de poder realizar, sería conveniente que no hiciera, ya que podrían ser perjudiciales y agravar más la afectación del alumno.
- b) Teniendo en cuenta la discapacidad y el grado de afectación, asesorar sobre la necesidad de la presencia de un profesor de soporte.
- c) Elaboración de una lista de material de Educación Física adaptado que tendría que estar en los Centros de Recursos.
- 4. Creación de la figura del especialista en Actividades Físicas Adaptadas dentro del EAP. Esta persona, una vez conocida la opinión de la comisión evaluadora, sería la encargada de asesorar al profesor de Educación Física del centro y ayudarlo a planificar las adaptaciones curriculares oportunas, ya sean parciales o individualizadas.

Además, tendría que decir cuantas horas de soporte se requieren con el fin de realizar estas adaptaciones.

Este especialista sería el encargado de hacer el seguimiento de este alumno y de este profesor durante el curso. 5. El Departament tendría que hacer constar, por normativa, que estas horas de soporte fuesen horas ordinarias del propio Departamento de Educación Física del centro, igual que se hace con las asignaturas denominadas instrumentales, así como con los desdoblamientos de Tecnología y Ciencias de la naturaleza.

Creo que si estas propuestas se llevasen a cabo se ayudaría a que los alumnos con discapacidad física accediesen, como sus compañeros, a una de las materias de la enseñanza secundaria obligatoria, ya que actualmente no lo pueden hacer, sobre todo los muy afectados.

A la mayoría de ellos, por no decir a todos, no sólo les gusta sino que les gustaría hacer más cosas de las que hacen.

La integración no es igual que la matriculación, y con esto ya esta todo dicho. En el informe Warnok (1978), y en su capítulo 3.19, ya se definía como necesidades educativas especiales aquellas que requieren:

- La dotación de medios especiales de acceso al currículum mediante un equipamiento, unas instalaciones o unos recursos especiales, la modificación del medio físico o unas técnicas de enseñanza especializadas.
- La dotación de un currículum especial o modificado.
- Una particular atención a la estructura social y al clima emocional en el que se lleva a cabo la educación.

Creo que es un deber de todos, Departament d'Ensenyament y profesores de Educación Física, conseguir que esto sea una realidad.

#### Bibliografía

BONANY, T. (1998), "La actividad física, un camino hacia la normalización: experiencia – l es jornades esportives: na escola per a tothom—", Revisto Aula, núm. 72. Barcelona: Grao.

Brennan, W. K. (1990), El currículo para niños con necesidades especiales. Siglo XXI. COLÁS BRAVO, P. y BUENDÍA EXIMAN, L. (1998), "Investigación educativa". Sevilla: Alfar.

- Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya: Número 2179, de 8-3-1996, Decreto 72/1996, pp. 2250.
- Número 2578, de 13-2-1998, Resolución de 4 de febrero de 1998, artículo 18, p. 1764.
- Número 2528, de 28-11-1997, Decreto 299/1997, p. 13888.
- DIVERSOS AUTORES (1993), Apuntes del "Curs d'animadors esportius per a la integració de les persones amb disminució". Diputación de Barcelona y Federación Catalana de deportes para minusválidos.
- DIVERSOS AUTORES (1993), Primer Congreso Paralímpico Barcelona '92: Libro de ponencias = Proceedings. Barcelona: Fundación ONCE.
- DIVERSOS AUTORES (1987), La disminució a Catalunya. Una aproximació al seu coneixement. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Sanitat i Seguretat Social.
- DIVERSOS AUTORES (1984), Situació del nen amb disminució física a l'escola. Barcelona: Federació ECOM.
- DIVERSOS AUTORES (1992), Juegos sin barreras para niños con o sin dificultades motrices. Federación ECOM.
- FEBRER BASIL, M. (1996), "Activitat física adaptada per a un grup mixt, persones amb gran discapacitat i sense discapacitat". Memoria presentada al Curs de postgrau d'Activitats físiques adaptades, integració escolar, educació especial i esport adaptat. Curso 1995/96.
- HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, J. (1994), "Activitades fisicas adaptadas: perspectiva interdisciplinar y

- bases conceptuales", Apunts. Educación Fisica y Deportes, 38. Barcelona: INEFC.
- HERNÁNDEZ, J.; HOSPITAL, V. y LÓPEZ, C. (1997), "Educación física, Deporte y Atención a la diversidad". Serie deportes, n.º 25. Instituto Andaluz del Deporte.
- HERNÁNDEZ, J. y HOSPITAL, V. (1999), "Educación Física Especial: actitud y formación de los docentes en Secundaria en la ciudad de Barcelona", Apunts. Educación Física y Deportes, 56. Barcelona: INEFC.
- HUGUET, D. (1998), "La integración de alumnos ciegos en la escuela ordinaria: el centro de recursos Joan Amades", Aulo, 72. Barcelona: Grao.
- JIMÉNEZ RODRIGO, M. A. y PASTÓ LÓPEZ, M. T. (1994), El nen amb espina bífida. Guia per al mestre. Barcelona: Asociació de pares amb fills Espina bífida.
- LADONOSA, A. (1998), "El paso de primaria a secundaria: una propuesta de actuación para el alumnado con n.e.e. en el área de educación física", Aula, 72. Barcelona: Grao.
- Llei d'integració social dels minusválids (1982), Generalitat de Catalunya. Departament de Sanitat i Seguretat Social.
- Llei de promoció de l'accesibilitat i de supressió de barreres arquitectóniques (1991), Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social.
- PEREZ, J. C. et al. (1994). Deportes para minusválidos físicos, psíquicos y sensoriales. Madrid: Comité Paralímpico Español.
- PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, I. (1995), Estratègies d'integració. Barcelona: Asociació de Maestres Rosa Sensat.

- RÍOS HERNÁNDEZ, M.; BLANCO RODRÍGUEZ, A.; BONANY JANÉ, T. y CAROL GRES, N. (1998), El juego y los alumnos con discapacidad. Barcelona: Paidotribo.
- RÍOS HERNÁNDEZ, M. (1994), "Los juegos sensibilizadores: una herramienta de integración social", Apunts. Educación Física y Deportes, 38. Barcelona: INEFC.
- (1998), "Diversidad: necesidades educativas especiales en el área de educación física", Aulo, 72. Barcelona: Grao.
- RUIZ, P. (1994), "La adecuación curricular individual en educación física", Apunts. Educación Física y Deportes, 38. Barcelona: INEFC.
- SANZ, S. (1994), "El voleibol adaptado, un deporte para atender la diversidad", Apunts. Educación Física y Deportes, 38. Barcelona: INEFC.
- SIERRA BRAVO, R. (1996), Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Madrid: Paraninfo.
- SORIANO, S. (1998), "Experiencia de integración de un alumno ciego en la clase de educación Física", *Aula*, 72. Barcelona: Grao.
- TEMPS DE JOC (1993), "Butlletí informatiu de l'Esport, número de diciembre. Barcelona: Diputación de Barcelona.
- TORO BUENO, S. y ZARCO RESA, J. A. (1998), Educación física para niños y niñas con necesidades educativos especiales. Málaga: Aljibe.
- VILALTA, E. (1998), "'Conèixer és estimar': una manera de atender a la diversidad en secundaria". Aula, 72. Barcelona: Grao.

# Referencias generales sobre las diferentes modalidades deportivas adaptadas e inclusivas

Las diferentes modalidades deportivas se hacen con la intencionalidad de describir, sobre todo, a la población implicada en esta práctica deportiva. Normalmente los deportes adaptados tienen variaciones más o menos importantes en función de las personas que lo practican. Las variaciones más importantes se dan en los deportes para personas con discapacidad física y psíquica, y con un grado de afectación elevado. No sólo es esta la razón por la cual, el deporte adaptado, tiene mayor relevancia en estas personas, sinó, porqué también están organizados en Federaciones Deportivas, Clubes y Asociaciones, que le garantizan unos mínimos para una práctica deportiva confortable y con unos mínimos de seguridad y calidad.

Precisamente -para cumplir con los objetivos de nuestro planteamiento- consideramos que nuestra clasificación de modalidades deportivas la hacemos con esta visión global necesaria, donde se contemple toda la población implicada. En consecuencia los deportes adaptados, en definitiva, los deportes para atender la diversidad los clasificamos: deportes para personas con discapacidades asociadas a factores físicos (fisiológicas, motrices estables, motrices inestables y sensoriales), deporte para personas discapacidades asociadas a factores psíquicos, deporte para personas asociadas a factores psíquicos (limitación intelectual y trastorno mental), deporte para personas asociadas a factores socioeconómicos de riesgo (inadaptación social...), deporte para personas asociadas a factores étnico-culturales y geográficos deprimidos (étnicas, entornos geográficos diferenciados...), deporte para personas asociadas a personas con bajo rendimiento motriz. Es posible que una clasificación de las características que planteamos pueda ser discutible, pero no hay duda de que la finalidad de esta clasificación es orientar sobre la diversidad de opciones de personas que pueden practicar deporte, y pueden llegar a necesitar una atención singular (tabla 1).

# Introducción deporte adaptado y deporte inclusivo

El deporte para personas con discapacidad se denomina normalmente deporte adaptado. El deporte adaptado presenta características específicas diferentes a otros tipos de deportes. Este apartado describe una serie de parámetros de este deporte (concepto, contexto, funciones, modelos de integración), para finalizar con el deporte como medio para atender la diversidad, y realizar una propuesta diferente sobre los factores y procedimientos que facilitan esta atención a la diversidad en el deporte.

Justifico este orden de exposición por la necesidad de describir el deporte adaptado en su justa medida y no realizar un análisis superficial del deporte para personas con discapacidad. En este sentido destacamos la importancia, no sólo del deporte adaptado sino también del deporte inclusivo y del deporte para atender a la diversidad.

En función del sujeto que lo practica, el deporte, "cambia sus apellidos", o bien, toma diferentes denominaciones. Cuando las personas que lo practican presentan una determinada discapacidad toma el nombre de "deporte adaptado". Cuando esta discapacidad les imposibilita para realizar la actividad deportiva con plenitud, pero, de alguna forma, lo practican junto a personas que no presentan minusvalías realizan "el deporte inclusivo". En definitiva, las personas discapacitadas y las personas con necesidades asociadas a factores: socioeconómicos. étnico-culturales y de bajo rendimiento deportivo, cuando se encuentran practicando deporte en contextos normalizados, este se denomina: "deporte inclusivo".

Finalmente, cuando el deporte se practica respetando las mismas reglas y en condiciones que no presentan adaptaciones, estamos describiendo el deporte al que habitualmente se refiere la población, los medios de comunicación, la administración, etc., y que aquí denominamos deporte normalizado para distinguirlo de las otras denominaciones. El deporte adaptado y el deporte inclusivo son los modelos de deporte para atender la diversidad, son procesos, en definitiva para adquirir la normalización deportiva.

# Concepto de deporte adaptado

Las diferentes adaptaciones que se realizan en la actividad físico-deportiva para que estas personas discapacitadas puedan practicarla son lo que conocemos como deportes adaptados.

El deporte adaptado presenta una serie de características, entre las cuales destacamos: reglas adaptadas, sujetos que presentan dismotricidad, tendencia de las modalidades deportivas a transformarse en deportes específicos, adaptación a determinadas edades evolutivas, etc.

Básicamente el deporte adaptado toma esta denominación por la adaptación de las reglas deportivas y por las personas que presentan dismotricidad. Además de estas características fundamentales, no hay que olvidar que determinados deportes para personas con discapacidad tienen elementos específicos y están configurando como deportes con identidad propia, como son por ejemplo: goolball (invidentes), boccia (parálisis cerebral) y hockey interior (disminuidos psíquicos).

También se denomina deporte adaptado el que practican los niños o bien las personas en edad avanzada por las adaptaciones que se realizan en el reglamento. Existen otros aspectos importantes para diferenciar el deporte adaptado como: la instalación, material, transporte, número de deportistas, entorno, etc., que tienen su carácter diferenciador y su importancia para describirlo.

# Concepto de deporte para atender a la diversidad

Es necesario conceptualizar el término diversidad, en primer lugar, antes de plantear el deporte para atender la diversidad. La palabra diversidad comienza a describirse en los años 1990 y se consolida como término, aunque no como realidad, en los años 1999. La diversidad en el deporte, en la actualidad, es en general un concepto que se aplica como asimilación o sea, atender a un determinado hecho o circunstancia de una persona discapacitada o con necesidades especiales dentro de una activi-

dad físico y deportiva. La diversidad es ya un objeto prioritario de estudio en diferentes ámbitos escolares, laborales, sociales, etc.. pero por determinadas razones no se realiza la aproximación deseada –en la prácticaal concepto de diversidad en el deporte. La aplicación de la diversidad en el deporte se encuentra en este estado inicial, accidental y confuso, de igual manera se encuentra el proceso en la escuela, en el mundo laboral, etc. Hoy el concepto de diversidad como asimilación no satisface a nadie. Es por ello, que la problemática de la diversidad sigue siendo permanente, en diferentes contextos, y de ahí que nuestra propuesta vaya encaminada a plantear que la diversidad sea entendida como inclusión, un término más generoso, y que se identifica más con la realidad que pretendemos. En definitiva, la evolución del concepto de diversidad como inclusión es tratar a la persona diversa que no está integrada. En este concepto se ubican desde las personas con problemas de rendimiento deportivo hasta las personas con discapacidad. En el ámbito del deporte para atender la diversidad, por tanto, describiremos "el deporte inclusión". Este deporte inclusión se puede conceptualizar "como un proceso" en el que se deben optimizar diversos factores, (factores históricos y situacionales) que facilitan que las personas discapacitadas o con necesidades especiales inicien, o bien, desarrollen el deporte en términos próximos a la normalidad.

#### Deporte adaptado. Contexto

En la actualidad la terminología sobre el deporte pone un acento importante "en los apellidos" y ello, posiblemente, más que explicar y esclarecer produce confusiones notables (deporte recreativo, terapéutico, etc.). Cuando el deporte se contextualiza en un "entorno determinado" estamos describiendo una forma de deporte, así, describimos en la escuela el deporte educativo, en el hospital el deporte terapéutico, en las federaciones el deporte competitivo, en el tiempo libre el deporte recreativo, etc. La importancia del deporte adaptado viene determinada por sus finalidades y estas pueden resu-

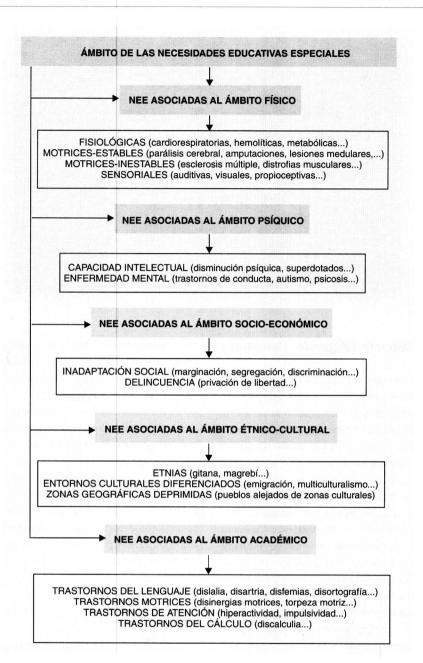


Tabla 1.

mirse en una expresión: "el deporte adaptado es un fenómeno que mejora la calidad de vida de las personas en situación de desventaja física, psíquica, sensorial, de privación cultural,...". Los aspectos que caracterizan este fenómeno son: la trascendencia del deporte en estas personas discapacitadas, el derecho al deporte como un principio que recoge normas básicas de higiene, el conocimiento social de los problemas y el intento de superar la adversidad en las personas discapacitadas, a través de diferentes medios, entre otros, el deporte es un procedimiento más para mejorar la calidad de vida de estas personas. El deporte adaptado puede tener entre otros fines: formar hábitos de higiene física, desarrollar "la performance" de la persona discapacitada, aumentar las relaciones sociales, etc., pero lo que caracteriza el deporte adaptado es que transciende al hecho deportivo convirtiéndose en fenómeno minoritariamente social.



### Deporte adaptado. Funciones

El deporte adaptado desarrolla una serie de funciones que hay que citar: sensibilizar a la sociedad sobre los problemas de los minusválidos en general y sobre la práctica deportiva en particular, utilizar el deporte adaptado como un proceso para llegar al deporte para atender a la diversidad y utilizar este último proceso, para la normalización de las personas discapacitadas, suprimir las barreras arquitectónicas (las instalaciones deportivas presentan hoy día barreras que imposibilitan la práctica deportiva), favorecer programas específicos para grupos determinados de personas discapacitadas ofreciendo más posibilidades de práctica, y por último desarrollar las actividades físicas adaptadas presentando mayores perspectivas no sólo teóricas, sino también de aplicación.

# Modelos del deporte para la inclusión

La diversidad por medio del deporte es un proceso que puede presentar diversos modelos, entre otros: humanístico-deportivo, médico-asistencial y comportamental. El modelo humanístico se conceptualiza como un proceso donde la persona con necesidades especiales asociadas a diferentes factores (físicos, psíquicos, socioeconómicos, étnico-culturales y de rendimiento deportivo),

está presente en el ámbito de la actividad físico-deportiva, siendo protagonista absoluta de la misma. Este modelo representa un concepto de "atender la diversidad = inclusión" es el más representativo para nosotros de los modelos que presentamos. El modelo médico-asistencial, como indica su nombre, se caracteriza por ser el proceso menos inclusivo, como un proceso previo a la atención a la diversidad por medio del deporte. El modelo comportamental es un proceso de conductas deportivo-motrices que el sujeto debe superar para determinar los grados de normalización.

# Modelo humanista (deporte educativo)

Las características del modelo humanista se pueden resumir en: individualización de la enseñanza deportiva, el sujeto protagonista absoluto de la enseñanza motriz, aprendizaje deportivo muy dinámico, utilización del método de descubrimiento guiado, formación hacia los derechos y la dignidad humana, socialización, respeto a ser diferente, modificación del papel del profesor, entrenador, monitor, etc., facilitar el afecto, la libertad y seguridad. En la medida de nuestras posibilidades debemos potenciar por medio del deporte las habilidades sociales a partir de criterios de aceptación, responsabilidad, colaboración, cooperación, etc.

# Modelo médico-asistencial (deporte terapéutico)

El modelo médico-asistencial tiene como característica fundamental que cualquier enfermedad, o necesidad especial, tiene una causa específica, y por tanto, se puede curar si se trata adecuadamente.

Anticipándose a las influencias nocivas del medio se pueden evitar muchos trastornos, en este sentido se inicia una tarea preventiva importante, con la mejora además de las instituciones sanitarias la asistencia y aparición de la medicina comunitaria que entre sus características fundamentales se encuentra: la sectorización, el énfasis en las técnicas de rehabilitación (entre ellas el deporte y variadas técnicas motrices de intervención), la orientación preventiva, interdisciplinariedad, etc., esta última con problemas de ajuste para su buen desarrollo que favorecen en general una mejor rehabilitación.

### Modelo comportamental (deporte educativo-deporte programado)

Este modelo representa los sistemas de organización individualizados, los sistemas de instrucción individualizados y los medios materiales y recursos técnicos. Este enfoque sistemático y comportamental de los sistemas de organización individualizados en la enseñanza deportiva -evaluación inicial, objetivos, evaluación final- comporta cambios en la utilización de este modelo: En el polideportivo, cambios en la organización, en el material, en los diferentes ritmos de aprendizaje, etc. En segundo lugar, este modelo representa los sistemas de instrucción basados en la enseñanza deportiva programada y complementada por la organización del proceso en programas informáticos establecidos. En tercer lugar, la introducción de recursos técnicos que faciliten el aprendizaje motriz y compensen parcial o totalmente los déficit. A través de técnicas motrices de intervención se modifica la estructura motriz (coordinación, equilibrio, fuerza, relajación, etc.), y consecuentemente la mejora de habilidades deportivas, la disminución de los comportamientos de indisciplina mediante

el refuerzo y la extinción, la eliminación de conductas disruptivas mediante alabanzas, aumento de interacciones sociales, modificación de conductas indeseables en deportistas etiquetados –emocionalmente perturbados– haciendo servir la extinción de las respuestas inadecuadas y el refuerzo de las respuestas adaptativas. Además de los modelos propuestos existen otros modelos o bien la combinación de los modelos descritos, que producen otros nuevos.

# Del deporte inclusivo al deporte normalizado

La optimización del proceso de los programas deportivos tiene como finalidad la normalización, y este proceso es posible y necesario, cuando la discapacidad o la necesidad especial es leve y dificilmente realizable cuando la necesidad especial es una grave afectación.

Para que la atención diversidad en el deporte se desarrolle es necesario que los factores situacionales se optimen. En cierta medida los factores históricos son difíciles de mejorar pues son los aspectos previos por los que toda persona pasa en su evolución individual. En cualquier caso, es importante describirlos para determinar cuales son los factores a valorar en la persona que presenta discapacidad. Es imprescindible, también, identificar los factores situacionales para determinar cuales pueden ser las posibles mejoras y esta observación y mejora de los mismos facilitará un marco de referencia más objetivo.

# Hacia un modelo inclusivo por medio del deporte

Si bien el proceso de deporte adaptado tiene su finalidad, contexto, funciones específicas, etc., su desarrollo se va consolidando a través de estructuras federativas, estructuras competitivas de alto nivel (paralimpíada), ocio, etc.

El deporte inclusivo se encuentra en una evolución inicial y confusa de ahí la importancia de iniciar este proceso para desarrollar el deporte para atender la diversidad. Entre los modelos señalados anteriormente podemos ubicarnos en un modelo humanista-comportamental. Entendiendo este modelo como un proceso para incluir al sujeto por medio del deporte, superando unos determinados patrones deportivo-motrices y centrando la atención en el sujeto como máximo protagonista y siendo admitido en el deporte con en el grupo sin ningún tipo de marginación, segregación, o bien discriminación.

De manera reincidente esta inclusión por medio del deporte no puede ni debe ser asimilación, elimina la identidad de aquel a quien se pretende incluir, por este motivo es más real describir y definir el proceso como inclusión, ya que, este término responde a la introducción del sujeto con sus cualidades y sus capacidades y no a "tenerlo exclusivamente".

# Factores facilitadores para incluir a las personas por medio del deporte

Una vez definido el modelo conceptual àcuales serían los factores para la admisión en el ámbito de la actividad física y deportiva?. En primer lugar señalaremos los factores históricos y en segundo lugar describiremos y analizaremos los factores situacionales, que son los factores predisponentes de la inclusión deportiva.

El análisis de los factores históricos son las condiciones que ayudan a diagnosticar las diferentes dimensiones que valoran al individuo en los diferentes ámbitos de su pasado. Así podemos citar factores históricos como edad, inteligencia, sexo, patologías, accidentes, fracaso escolar, raza, etnia, cultura, etc.

En segundo lugar podemos describir los factores situacionales como los que describen el contexto, la situación donde se produce el deporte y las circunstancias presentes en el momento (tiempo y espacio).

El modelo explicativo a seguir viene determinado por el esquema de las diferentes disciplinas que intervienen en el deporte inclusivo, y por extensión de cualquier actividad física que el ser humano pueda realizar. Entre estas disciplinas podemos analizar la biomecánica, biológica, psicológica, sociológica, etc. Todas ellas forman parte de cualquier actividad física y siempre que realicemos una tarea motriz esta será a la vez una respuesta "biomecánica, biológica, psicológica, etc". Por tanto, los factores situacionales y también históricos forman parte de cada una de estas dinámicas.

La perspectiva biomecánica estudia el desplazamiento, la perspectiva biológica lo reactivo, la perspectiva psicológica lo que se percibe y la estructura motriz estudia los elementos motrices que actúan en cualquier actividad física.

Expuesto el modelo a seguir, podemos deducir que la atención a la diversidad por medio del deporte presenta una perspectiva biomecánica, entre otras, y ubicada en esta dinámica es donde se encuentran factores como: la gravedad, las fuerzas centrífugas, la base de sustentación, etc. Sabemos que en el ser humano la mejora de su línea de gravedad facilita la prevención de las alteraciones posturales, al igual que la base de sustentación. Todos estos factores facilitan equilibrios motrices correctos y ello predispone a una mejora en el proceso de integración deportiva.

Desde la perspectiva biológica, podemos citar, para realizar el proceso del deporte integración, los siguientes factores, la duración del estímulo, la intensidad del estímulo, los órganos de los sentidos, la adaptación, etc. La optimización viene determinada por técnicas como: la estimulación sensorial, aprendizaje temprano, etc.

Desde una perspectiva psicológica presenta factores como: número de ensayos, complejidad, practica masiva, regularidad, probabilidad, inhibición, etc. La mejora de estos factores facilita la percepción motriz y la mejora de esta percepción el desarrollo del proceso de integración.

Desde una perspectiva socio-antropológica son factores: la residencia, (país, ciudad, pueblo, barrio, etc.) transporte, (eliminación de barreras arquitectónicas, ayuda a las relaciones sociales, etc.) favorecen de igual manera las otras dinámicas la integración social. Desde una dinámica no básica, ubicada en el concepto de estructura motriz, (equilibrio,

coordinación, fuerza, velocidad, etc.) podemos resaltar y citar que gran parte de estos elementos motrices son necesarios para realizar una actividad deportiva determinada o actividad física en general. El rendimiento óptimo de la "estructura motriz" significa que el ser humano ha encontrado la solución motriz, en su evolución individual, para dar respuesta eficaz a los movimientos autónomos o bien a los movimientos de relación con los demás. Describir los elementos de la estructura motriz presentes, la diversificación y proporcionalidad de los diferentes elementos que componen dicha estructura y si estos quedarán alterados según la edad, el deporte, etc., favorecerá en consecuencia un eficiente rendimiento deportivo de los sujetos. Esta diversificación hace referencia al número de elementos motrices participantes y la proporcionalidad se refiere al peso de cada uno de estos elementos en cualquier actividad motriz.

No hay duda que en toda actividad física participan todos los elementos de la estructura motriz pero en general en cualquier movimiento existen mayoritariamente unos elementos más relevantes que otros y con mayor o menor proporcionalidad.

Existen deportes en los que la diversificación de los componentes de la estructura motriz es muy elevada y otros deportes en los que la diversificación de la estructura es muy pequeña. Ubicados en una misma modalidad deportiva la proporcionalidad de los elementos motrices estará en función de cada individuo en particular y de la propia modalidad deportiva a practicar.

Para favorecer estos factores y que estos faciliten el proceso de atención a la diversidad es necesario realizar una intervención utilizando deportes con poca diversificación motriz (pocos elementos motrices en el desarrollo del deporte), en un principio, para llegar a deportes de gran diversidad motriz, facilitadores de la integración deportiva más compleja (deportes de equipo en general). Los deportes donde la diversificación motriz sea elevada y la proporcionalidad sea muy alta serán poco adecuados para el proceso de inclusión deportiva.

En definitiva este modelo humanístico-comportamental está en función de la mejora de estos factores comentados. A continuación presentamos un modelo de los procedimientos directos de intervención para que se favorezca la inclusión deportiva.

# Procedimientos de intervención en la inclusión deportiva

Son varios los posibles procedimientos de intervención en la integración deportiva, entre ellos, destacamos el procedimiento educativo, el federativo, el hospitalario (rehabilitación), etc.

Los procedimientos de intervención educativos, en el ámbito competitivo, deben facilitar las ligas de deporte escolar en la que los equipos no tienen que ser los de mejor rendimiento de cada centro escolar, sino que configuren las ligas deportivas escolares sujetos que quieran participar de forma normalizada "sin ser los de mejor rendimiento", ya que, los mejores en rendimiento deportivo necesariamente tienen su liga al margen. Un ejemplo de ello es el que se encuentran en la actualidad en los clubes deportivos que participan de una estructura jerarquizada federativa donde existen varias divisiones. En estas ligas escolares deberían poder participar todo tipo de centros, (educación ordinaria, educación especial) siempre que las necesidades lo permitan.

También en el ámbito educativo curricular se debe realizar un esfuerzo en "la inclusión del escolar con necesidades educativas especiales en la clase de Educación Física", para que ello sea posible, será necesario el apoyo sistemático de un equipo asesor, de un apoyo docente, claustral y de la administración. Es necesaria también para esta atención un apoyo legislativo promocionando normas jurídicas facilitadoras desde la realidad y que como consecuencia estas normas potencien el proceso de atender a la diversidad como un proceso (inclusión). Los procedimientos de intervención desde el ámbito federativo suponen facilitar la inclusión a partir de generar ligas en las federaciones de cada modalidad deportiva donde pueden participar individuos que no están en plenitud de sus facultades, físicas o

psíquicas, o bien, en condiciones especiales con personas normalizadas, siempre que la necesidad lo permita, y generando criterios de participación abiertos.

Este procedimiento no supondrá un soporte económico importante y por ello parece una intervención más factible de desarrollar. La utilización de un procedimiento hospitalario es en definitiva la utilización del deporte como medio de rehabilitación. Pero también surge la necesidad de una actuación conjunta. Entre el procedimiento de intervención rehabilitador y el seguimiento de la actividad deportiva, después de la estancia hospitalaria, es decir, el crear hábitos de calidad de vida entre ellos, la actividad deportiva, para que la persona mantenga una actividad enriquecedora de su formación personal como es la formación física y deportiva.

# Adaptabilidad

Desde la perspectiva del sujeto discapacitado, la adaptabilidad es la capacidad que tiene para modificar esquemas preestablecidos y acomodarse a las nuevas condiciones
que le ofrece el medio, esto es lo que conocemos como adaptación social. Una
persona discapacitada, por el hecho de serlo, tiene una mala adaptación al deporte.
Esta mala adaptación al deporte se entiende
en el sentido que el sujeto presenta: una
inadaptación física (dificultades motrices),
que representa una deficiente estructura
motriz (fuerza, equilibrio, coordinación,
etc.), una inadaptación sensorial, una inadaptación intelectual, etc.

La adaptación, en sus diversas facetas, de los sujetos con este tipo de alteraciones favorece la inclusión en el deporte, y supondrá, desde la dinámica biomecánica, la ayuda mediante aparatos ortopédicos, prótesis, eliminación de las barreras arquitectónicas etc., necesarios para la adaptación. Desde la dinámica biológica la adaptación supondrá la ayuda mediante técnicas estimulación precoz, aprendizaje temprano, actividades acuáticas etc. Desde la perspectiva psicológica la ayuda será la modificación de conductas indeseables. Desde la dinámica de la estructura motriz la utilización de programas basados

en las adecuaciones curriculares individuales, mejora de la utilización de la silla de ruedas, mejora de las técnicas deportivas, etc. Desde la perspectiva social la eliminación de conductas disruptivas, aumento de las interacciones sociales, etc.

Tomar conciencia de su propia autonomía y de su ser libre. La autonomía personal como capacidad para actuar uno mismo, sin dependencia de otros ni de apoyos externos. La autonomía se pormenoriza en las llamadas actividades de la vida diaria que el niño debe ir incorporando a su repertorio y que a menudo resultan de difícil adquisición cuando el sujeto presenta alguna discapacidad. La autonomía comprende diversos aspectos entre otros: el autocuidado, autonomía en casa y autonomía en la ciudad. En el modelo integrativo el deporte puede favorecer cualquiera de estos aspectos de autonomía y, sobre todo, el de autonomía en la ciudad tan importante en las personas con disminución psíquica. En definitiva la persona discapacitada necesita finalmente llegar a "sentirse libre" gracias a la facilitación de los factores comentados.

Para que esta autonomía pueda ser real en la actividad físico-deportiva es necesaria la formación de profesionales en nuestro país -formación permanente y especializaciónen Actividades Físicas y Deporte adaptado de alto nivel (Master, postgrados, licenciados) medio nivel (diplomados) básico nivel (técnicos deportivos) sobre contenidos, métodos, procesos, programas, etc. necesarios para que la integración sea inclusión. Crear la figura docente del profesor de Educación Física en los Centros de Educación Especial, facilitar en los equipos multiprofesionales (EAPS) el acceso a los profesionales de la motricidad, crear equipos asesores de motricidad (primaria, secundaria, etc.) para la integración, formar técnicos deportivos para el deporte escolar y federativo con procedimientos de intervención en integración, etc.

#### Conclusión

Es necesario exponer que los deportes adaptados están organizados y promocionados por las diferentes federaciones de-

portivas, asociaciones y clubes, y todos ellos forman parte del deporte adaptado. También consideramos de interés enfatizar que el deporte para atender la diversidad en su perspectiva inclusiva no se encuentra institucionalizado, como el deporte adaptado, difícilmente se encuentra explícito en las entidades deportivas (asociaciones, clubes...). En la mayoría de los casos es fruto del azar y en situaciones, rarísimas, poco frecuentes podemos encontrar el deporte que atiende a esta diversidad con estructuras organizativas que lo potencien y divulguen. El deporte para atender a la diversidad en su perspectiva inclusiva lo entendemos como un proceso hacia la normalización deportiva y que no presenta las estructuras organizadas necesarias para cumplir sus finalidades. No obstante, son necesarias que se fomenten, desarrollen y practiquen los deportes inclusivos, en las personas con necesidades especiales, en condiciones que posibiliten sus adecuaciones para mejorar las competencias sociales y en definitiva las interacciones sociales. Desde la perspectiva laboral los profesionales de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, los diplomados en Educación Física y los técnicos deportivos deben tener unos conocimientos básicos en estos ámbitos del deporte y de la actividad física adaptada para atender a las personas con necesidades y cumplir con una demanda social no satisfecha.

### Bibliografía

- ADAMS, R. C.; DAIEL, A. N. y RULLMAN, L. (1978), "Juegos deportes y ejercicios para personas en desventaja física". Paidós.
- ALEXANDER, S. (1988), "La natación en la parálisis cerebral. Simposium Internacional sobre la Parálisis cerebral en sus aspectos clínico, terapéutico y educativo". Madrid: INSERSO.
- AMERICAN ALLIANCE FOR HEALTH PHYSICAL AND RECREATION (1975). Annoted. Bibliography in Physical Education, Recreation, and Psychomotor Function of mentally retarded persons. Washington.
- ANDE (1982), Reglas y normas del deporte especial. Madrid: Gráficas Caro.
- BHANBHANI, Y. N.; BURNHAN, R. S.; WHEELER, G. D.; ERIKSSON; HOLLAND, L. J. y STEADWARD, R. D. (1995), "Ventilatory threshold during wheelchair exercise in untrained and

- endurance-trained subjects with quadriplegia", Adapted Physical Activity, 12, pp. 333-343.
- BLANCO, R. (1972), "Prescriptions for children with learning and adjusment problems". Illinois: Charles Thomas.
- BRICKLEY, R. C. (1983), "El deporte de competición para disminuidos en Escocia", Il Seminario Europeo de deporte para deficientes mentales. Bruselas.
- CONSEJO DE EUROPA (1984). Comité para el desarrollo del deporte. "Deporte para disminuidos". Patronato de disminuidos psíquicos y físicos. Avuntamiento de Barcelona.
- DANIELS, L. WORTHINGHAM, C. (1997), "Therapeutic exercise for body alignment and function". Phyladelfia: W.B. Saunders
- Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1985). Barcelona: Santillana.
- EASON, R.; SMITH, T. y CARON, F. (1983), "Adapted Physical activity", From Theory and application. Illinois: Human Kinetics Pubishers.
- ESCORCIA, D. (1992), "Los atletas confían que el público llenará los estadios", La Vanguardia. Magazine. pp. 21-25.
- FAURÍA, Juan (1973), Héroes Olímpicos. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- FEDPC (1993), "Manual Deportivo y de clasificación de la Federación Española de Deporte para personas con parálisis cerebral". Documento no publicado.
- HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, F. J. (1990), "Dismotricidad y Deporte. Valoración y bases didácticas". Manuscrito no publicado. Barcelona.
- (1993), "El deporte adaptado. Su identidad y perspectivas". Apunts. Medicino d'esport. nº 116. Barcelona.
- HERNÁNDEZ, F. J.: HOSPITAL, V. y LÓPEZ, C. (1997), "Educación Física, Deporte y Atención a la Diversidad". *Deportes* 25. Instituto Andaluz del Deporte. Málaga.
- HUTZLER, Y.; GRUNZE, M. y KAISER, R. (1995), "Physiological and dinamic responses to maximal velocity wheelchair ergometry", *Adapted Physical Activity*. 12, pp. 344-361
- KIPHARD, E. (1976), "Problemas de movimiento y coordinación en la escuela primaria". Buenos Aires: Kapelusz.
- LEVARLETR, H. JOICE, M. y BERNARD, J. (1987), "Test de aptitud física Eurofit aplicado a disminuidos psíquicos". First European Congress Adapted Physical Activity. Bruselas.
- MARTÍNEZ, M. (1993), "Educación y calidad de vida". Congreso de Educación Especial. Barcelona: Fundación Blanquerna.
- MARTÍNEZ-FERRÉ, J. O. (1992), "Las clasificaciones funcionales un reto de los 9º Juegos Paralímpicos de Barcelona". Apunts. Medicina de l'Esport, nº 112. Barcelona.
- ROCA, J. (1989), "Allò psíquic" Barcelona: Eumo.
- Special Olympic (1988), "International Official Special Olympics summer sports rules". New York.

# Hockey interior: un deporte para personas con discapacidades psíquicas

### Miguel Ángel Cartés

Licenciado en Pedagogía Técnico deportivo ACELL

#### Palabras clave

adaptación, seguridad, protecciones, participación, nuevas actividades, stick, disco

#### Abstract

In this article we would like to present a sport born from the adaptation of ice hockey, from a proposal of S.O.Canada to improve the level of participation in the winter championships of the Special Olympics.

With the adaptation of the ground (any sporting area), of material (stick and disk), learning process, technical regulations, rules and the exclusion of skates, indoor hockey was born as a collective sport of 6 players on the field with a minimum of 8 players and a maximum of 11. It is played in 3 parts of 9 minutes with a change of players every 3 minutes. It is a sport that has given and can offer even more possibilities of participation to sports persons of all levels with different limitations, given that it is fast and easy to learn and very "happy". That's why in the not so distant future it will change into a sport in itself as well as a new didactic recourse for all professionals of physical education.

#### Resumen

En este artículo queremos presentar un deporte nacido de la adaptación del hockey sobre hielo, hecha a propuesta de S.O. Canadá para mejorar el nivel de participación en los campeonatos de invierno de Special Olympics.

Con la adaptación del suelo (cualquier pista deportiva), del material (stick y disco), proceso de aprendizaje, normativa técnica, reglamentación y la exclusión de los patines, nació el hockey interior como un deporte colectivo de 6 jugadores en el campo con un mínimo de 8 jugadores y un máximo de 11, que se juega en tres partes de 9 minutos con obligatoriedad de hacer cambios de jugadores cada 3 minutos.

Deporte que ha dado y puede ofrecer aún más la posibilidad de participación a deportistas de muchos niveles y con limitaciones variadas, ya que es un deporte rápido, fácil de aprender y muy "alegre". Por todo ello se convertirá en un futuro no muy lejano en un deporte como tal, así como en un nuevo recurso didáctico para todos los profesionales de educación física.

#### Introducción

No pasan desapercibidas para nadie la evolución y la consolidación del concepto deporte en la sociedad actual (N. Elias, 1987; M. García Ferrando, 1982, 1986, 1991), así como la creación de infinidad de nuevas prácticas físicas y deportivas de naturaleza muy diversa y heterogénea (deporte espectáculo, praxis deportiva, deporte para todos, actividades recreativas, ...) y podríamos decir que este crecimiento deportivo aún será mayor, ya que se van incorporando nuevas figuraciones deportivas y en este sentido también se van produciendo nuevas adaptaciones.

En la misma línea, estas adaptaciones técnicas se han podido aplicar en la educación de personas con discapacidades y, contrariamente, técnicas nacidas para el tratamiento de estas personas se han convertido en un recurso didáctico para la educación de todas las personas. Presentaremos, pues, una de estas adaptaciones nacidas de un deporte normalizado (ya adaptado para otros ámbitos), que se ha materializado en un deporte para personas con discapacidades psíquicas y que creemos puede convertirse en recurso didáctico para todos los profesionales de la educación física. Este deporte adaptado se llama "Hockey Interior".

# Breve reseña: Porqué y cómo nació

En el momento de preparar unos Juegos de Invierno, la organización de Special Olympics se encontró con el handicap de la poca participación, ya sea por la dificultad de las modalidades deportivas (esquí alpino, esquí de fondo, patinaje artístico...), ya sea por las necesidades económicas, de material y de infraestructuras.

Para paliar esta problemática, y después de estudiar la iniciativa de S.O. Canadá, se adaptó el hockey sobre hielo a las personas con discapacidades psíquicas.

Estas adaptaciones se refirieron a los tres problemas más importantes, (hielo, material, y patines), y como consecuencia de esta evolución las adaptaciones se realizaron también en el proceso de aprendizaje y los condicionamientos técnicos.

Las respuestas dadas a estos "handicaps", fueron muy sencillas y fácilmente aplicables:

### Eliminar la pista de hielo y utilizar cualquier superficie lisa y que permita deslizar el disco (cemento, parquet...)

Esta sería la normativa técnica en cuanto a las especificaciones del terreno:

- a) Las dimensiones del terreno de juego serán de 24 metros de largo por 12 metros de ancho.
- b) La superficie del terreno deberá ser lisa y sin obstáculos durante todo el desarrollo del juego.
- c) El terreno estará delimitado por líneas, paredes, protecciones de madera, etc., pero todas estas protecciones no deberán comportar ningún peligro para los jugadores.
- d) La parte de atrás de la portería, estará a I metro de la línea de fondo con el fin de permitir el juego detrás de la misma.
- e) Una línea central dividirá el terreno de juego en dos partes iguales.
- f) Círculos de puesta en juego: cada mitad del terreno de juego tendrá dos círculos de puesta en juego (cuatro en total) y cada círculo tendrá un radio de 75 cm. Estarán situados en la intersección de dos

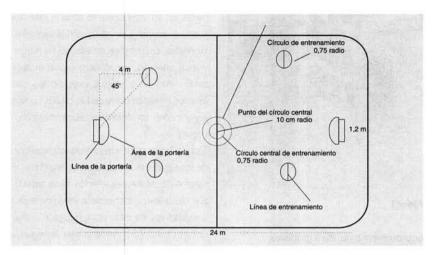


Figura 1. Medidas del campo.

líneas imaginarias trazadas a 2/3 partes de la distancia entre el centro de la línea de gol y la línea lateral con un ángulo de 45°.

- g) El círculo central, de puesta en juego, estará formado por un punto circular de un radio de 10 cm que estará en la mitad del terreno. Un círculo de un radio de 60 cm con un ancho de línea de 5 cm rodeando el punto central.
- h) La zona del círculo central tendrá un radio de 1,5 metros y una línea de 5 cm de ancho, que rodeará el circulo de puesta en juego y tendrá igualmente su centro en el punto medio.
- i) La línea de gol estará trazada entre los dos palos de las porterías y también tendrá una anchura de 5 cm.
- j) El área de gol estará constituida por un semicírculo de 1,8 m de radio a partir del centro de la línea de gol. (Figura 1)

# 2. Adaptar el material, de manera que su utilización sea más fácil.

Equipamiento de juego (stick y disco): Hay dos tipos de sticks cuando se juega. Un palo recto, de madera o de fibra de vidrio, de un diámetro entre 2,5 cm y 3 cm y una altura entre 90 cm y 150 cm, con una punta redondeada (la extremidad que entra en contacto con el suelo) y cubierta de una funda de vinilo para no estropear el suelo. Este stick es utilizado por los jugadores de campo.



Figura 2.

El otro stick es el del portero, muy parecido a los sticks de los porteros de hockey hielo, con una hoja nivelada de plástico.

El disco tendrá la forma de corona circular, con el fin de facilitar su conducción, con unas dimensiones de 20 cm de diámetro y 10 cm de diámetro el círculo interior, de 2,5 cm de alto y un peso de 217 gr.

El material será de fieltro o de un material parecido, reforzado con piel o cuero. De esta manera, se facilita el deslizamiento y evitamos la dureza del disco. (Figura 2)

La **portería** tendrá una longitud de 180 cm, una altura de 120 cm y un fondo de 60 cm. Los lados, así como la parte de atrás, estarán cubiertas por una red.

Con estas adaptaciones del material, la peligrosidad de este deporte se va a reducir en gran medida, pero aún tendremos más aspectos a considerar.



Figura 3.

Equipamiento de los jugadores:

El casco de hockey es la parte más importante del equipo protector y deberá cubrir y dar la máxima protección a la cabeza. Para fijarlo será obligatoria una correa por debajo de la barbilla.

Otros elementos del equipo protector son los guantes y las protecciones para los codos, para las rodillas y para las piernas. El casco del portero llevará también máscara protectora.

### 3. Evitar los patines y poder utilizar cualquier calzado deportivo.

Con todas las adaptaciones y modificaciones realizadas en los aspectos de infraestructura, hacía falta profundizar en los aspectos reglamentarios y normativos, así como en las habilidades técnicas necesarias, dando definición a la esencia del deporte. En este momento, ya podremos jugar al hockey interior, pero antes daremos un repaso a su normativa.

# Cómo se juega

Uno de los primeros aspectos básicos, lo encontramos en la composición del equipo y las rotaciones.

El equipo está compuesto por 11 jugadores, con 6 jugadores de campo (1 portero, 2 defensas y 3 delanteros). Otros jugadores complementarios pueden formar parte del equipo, pero siempre serán considerados como reservas.

Un jugador clave en la formación del equipo será el portero. Tiene que perma-

necer en su área durante toda la fase del juego y en posición de piernas semi-flexionadas, con el stick en actitud de juego, nunca estirado, arrodillado o con el stick totalmente en el suelo, excepto los dos últimos minutos durante los cuales puede jugar como un delantero suplementario. (Figura 3)

Con la finalidad de mejorar la participación de los jugadores en el juego, se mantiene el sistema de rotaciones, efectuándose de la siguiente manera: La primera línea (defensiva 2 jugadores), de cada equipo jugará 5 rotaciones (1,3,5,7,9) mientras que la segunda línea (ofensiva 3 jugadores), de cada equipo jugará 4 rotaciones (2,4,6,8). El portero podrá jugar el partido completo o podrá dividir el tiempo de juego con otro portero.

### ¿Cómo se hacen las rotaciones cuando un equipo no está formado por 11 jugadores?

Las rotaciones siempre se hacen por líneas ofensivas y defensivas, lo que cambia es el número de jugadores a rotar, es decir, si el equipo tiene 10 jugadores se cambian 2 jugadores de cada línea en cada rotación, si tiene 9 jugadores se substituye un jugador defensivo y dos ofensivos en cada rotación, y si el equipo se compone de 8 jugadores, los cambios serán de 1 jugador por línea en cada rotación. Nunca un equipo podrá jugar con menos de 8 jugadores.

### El segundo aspecto característico es la duración del juego y las substituciones

El partido se juega en tres tiempos de 9 minutos, con un minuto de descanso entre cada tiempo (cada equipo tiene derecho a un tiempo muerto de 1 minuto por partido y el entrenador pedirá al arbitro este tiempo muerto formando una "T" con las manos).

Únicamente se para el tiempo cuando se señale falta, durante las rotaciones, al final de cada parte y cuando el árbitro juzgue necesario hacerlo. Se volverá a poner en marcha cuando el juego vuelva a empezar. Por cada tiempo habrá tres cambios de líneas (rotaciones), cada tres minutos. El juego volverá a empezar desde el círculo de puesta en juego más cercano al lugar donde se para. Al final de cada tiempo el juego volverá a empezar desde el círculo central de puesta en juego.

Después del quinto cambio de líneas, los equipos cambiarán de campo, excepto si los entrenadores han decidido lo contrario antes de empezar el partido.

En el caso de que el portero sea expulsado del campo por cometer alguna falta, cualquier jugador del equipo (en juego) podrá ocupar su lugar.

Un equipo no podrá jugar nunca con menos de 4 jugadores, por este motivo, si dos jugadores son penalizados al mismo tiempo, las penalizaciones se harán sucesivamente.

En el caso que un equipo con superioridad numérica marque un gol, el jugador del equipo penalizado puede entrar en el terreno de juego.

Si hay un cambio de líneas, con un jugador penalizado, un jugador de la línea que entra en el terreno de juego quedará fuera el resto de la penalización.

En caso de partido empatado después de los tres períodos, se jugará una prórroga de seis minutos; si persiste el empate se hará una segunda parte de 3 minutos y si aún así persiste el empate, se dará el partido por empatado. Si fuese necesario designar un vencedor, se efectuaría una tanda de cinco penaltis por equipo. En caso de continuar el empate, los penaltis serán alternativos hasta que un equipo falle.

### El tercer elemento básico. ¿Cómo iniciamos el juego? La puesta en juego

Para iniciar el juego, todos los jugadores, con sus sticks, se encontrarán en sus campos respectivos y los jugadores que vayan a efectuar la puesta en juego (se situarán uno delante de otro) y sus sticks estarán a la misma distancia del disco. Los sticks estarán al lado del disco. (Figura 4)

El juego se inicia con un toque de silbato, entonces el disco será barrido hacia el exterior del centro de puesta en juego, sin que la punta del stick entre en contacto con el agujero del disco. Una vez fuera del centro, el disco sólo puede ser tocado por otro jugador diferente.

Siempre en todas las puestas en juego, faltas o penalizaciones, el disco se disputará entre dos jugadores (uno de cada equipo) desde el círculo más cercano si la falta la ha cometido un defensor dentro de su terreno defensivo y desde el circulo opuesto si la falta la comete un atacante dentro del terreno defensivo. (Figuras 5 y 6)

Para realizar un **penalti** el disco se situará en el centro del campo. El jugador que efectúe el lanzamiento iniciará la carrera y la conducción del disco desde su campo y lo lanzará desde la posición que crea más conveniente antes de penetrar en el área del portero.

El **gol**, será el último punto a tener en cuenta, pero su normativa es muy parecida a la del resto de deportes.

Para considerar gol, tendrá que flanquear la línea de gol el disco completo. Pero para una mejor protección del portero, los jugadores atacantes no pueden lanzar el disco desde dentro del área.

Tampoco se considera gol cuando el disco pase la línea de gol por medio de un golpe de pie. Aunque todas las protecciones, la normativa, y los elementos de juego están pensados en función de la seguridad y para una evolución más deportiva del juego, no sería posible alcanzar un desarrollo del mismo más participativo y deportivo sin tener en cuenta las faltas (menores) y las penalizaciones (menores y mayores).

# Se consideran faltas menores (el juego se parará y se efectuará una puesta en juego):

La puesta en juego del disco hacia adelante del portero con las manos a un compañero de equipo; cuando cualquier jugador que no sea el portero toque el disco con la mano; cuando un jugador retenga y bloquee con el pie o contra los límites del campo el disco más de tres segundos, intencio-

nadamente; cuando el portero inmovilice el disco durante más de tres segundos; cuando un atacante y su stick entre en el área de gol (el jugador defensor puede recoger el disco con su stick de dentro del área, pero nunca entrar) y por último cuando el disco esté en posesión de un jugador más de 5 segundos, transcurrido este tiempo el jugador tendrá que pasar el disco.

### ¿Cuando se aplican las penalizaciones menores? (2 minutos de exclusión).

Si se impide la progresión de un jugador, esté o no en posesión del disco (bloqueo); hacer tropezar, cargar a un jugador; frenar de manera deliberada el juego colocándose encima del disco o lanzarlo fuera del terreno de juego; dar golpes en las piernas; levantar los sticks por encima del hombro; utilizar cualquier parte del cuerpo (codos por ejemplo) con la finalidad de modificar por contacto el sentido del juego; que el portero se encuentre con los dos pies fuera de su área (esta penalización no será válida cuando el portero salga del área si su equipo está en posesión del disco y no participa en el juego); si el portero se sienta, se estira y se arrodilla en el suelo o mantiene el stick horizontal durante el juego; los insultos o comportamientos antideportivos de cualquier jugador y entrenador hacia el resto de jugadores, entrenadores (sean o no del mismo equipo), y árbitros (en este caso la puesta en juego será sin oponente).

El resto de acciones: agresiones, provocaciones, conducta antideportiva, faltas menores que a criterio arbitral sean cometidas deliberadamente con la finalidad de herir a otro jugador, un entrenador o un árbitro y lanzar intencionadamente con el stick el disco hacia un jugador, son sancionables con penalizaciones mayores (exclusión definitiva con substitución y al jugador que entra en juego 2 minutos de penalización).

En referencia al proceso de aprendizaje y sus adaptaciones, así como a las habilidades técnicas, no haremos una profundización, ya que ésta sería motivo de otro artículo, pero sí creemos oportuno hacer una aproximación al respecto.



Figura 4.



Figura 5.



Figura 6.

Resumiendo, salvando los reduccionismos que esto supone (sin olvidar la reflexión previa del aprendizaje motor como un elemento fundamental de reforzamiento a la persona con un historial de posibilidades y limitaciones) podríamos decir que nos tendríamos que basar en los **contenidos mínimos**: control del disco y stick, los pases, los



Figura 7.

lanzamientos y la conducción del disco (Figura 7).

Conseguido este punto estaríamos en disposición de trabajar los objetivos tácticos genéricos y sus encadenamientos:

- Situaciones ofensivas y defensivas (desmarcages, "driblings", pases, pivots de protección del disco, lanzamientos, bloqueos, movimientos de los pies y brazos con el stikc,...)
- Táctica elemental (individual y de equipo) y todo esto en relación con el propio equipo contrario.

Sea como sea, las situaciones fundamentales que podríamos ver como temas principales dentro del proceso de aprendizaje son: lanzamiento a puerta / defensa de la portería; crear ocasiones de juego / cortar el juego contrario; montar un ataque / anular un ataque.

La experiencia nos ha demostrado que las formas fundamentales de juego son el punto de práctica del aprendizaje. Se trata de proponer ejercicios susceptibles de colocar al jugador en las situaciones fundamentales de un partido. También nos ha demostrado que la disponibilidad de los deportistas, sean del nivel que sean, jóvenes o adultos, es débil cuando se trata de trabajar en previsión de un objetivo lejano y es por ello que las situaciones fundamentales:

- Se darán de forma condensada en partidos, siendo suficiente presentar una o dos situaciones.
- Tendrán que ser accesibles a todos los jugadores, y por esto tendrán tendencia a la máxima simplicidad.
- Han de poderse adaptar a los condicionantes físicos y a su variabilidad permitiendo el hecho de ir complicando el juego hasta trasformarlos en verdaderos partidos.

#### Conclusión

Después de todas las adaptaciones realizadas el deporte ha resultado un juego fácil de enseñar, gracias a una reglamentación y normas técnicas sencillas, por tanto el nivel y número de participaciones con diferentes problemáticas (basado en las necesidades motrices especiales) en esta actividad ha sido mucho mejor, así como, el nivel de participación de los mismos deportistas.

Esta participación en la actividad se ha reflejado en un juego más rápido y de acción constante dándose mucha variabilidad de situaciones y procesos.

Por todos estos motivos Special Olympics y ACELL optaron por este deporte, así como el fomento del mismo. Por tanto, por todas estas razones creemos en el futuro de esta actividad hasta el punto de poder trascender el mismo concepto de deporte adaptado, ya que son prácticas que han abierto una posibilidad excepcional para que un gran número de personas, con muchas dificultades hasta hoy, puedan disfrutar de la posibilidad de practicar un deporte y de llevar a cabo actividades físico-deportivo-recreativas que mejoren su percepción como personas y ser más partícipes en su realidad, y en este sentido el hockey interior es aplicable a todos los ámbitos de la "normalidad".

# Bibliografía

- ACELL (1997), "Reglament esportiu oficial d'hoquei interior", Barcelona: Federació Catalana d'esports i lleure per a Disminuïts psíquics.
- ALGECIRAS, J. M., "Hoquei interior", Monogràfic: discapacitat psíquica, IV Jornades societat, esport i diversitat. Barcelona.
- ELIAS, N. y DUNNING, E. (1992), Deporte y ocio en el proceso de civilización. México: FCE.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1990), Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica. Madrid: Alianza.
- LAGARDERA, F. (1994), Deporte y actividad física: fenómeno social en La actividad física y el deporte para disminuidos psíquicos. Lleida; Minusval '94.
- SPECIAL OLYMPICS, "Hockey, sports skills instructional program". Special Olympics, Inc. Washington, D.C.

# La percepción y la actividad neuromuscular en personas con parálisis cerebral en el deporte de la Boccia. Una propuesta metodológica de valoración

#### Francisco Ávila Romero

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte Becario F.P.I. del Plan Nacional. Director de la Escuela de Golf de EADE (Escuela Autónoma de Dirección de Empresas)

#### Francisco Javier Moreno Hernández

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte Profesor Titular de Control y Aprendizaje Motor Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Extremadura

#### Palabras clave

parálisis cerebral, boccia, actividad neuromuscular, percepción

#### **Abstract**

The classification system used by the Cerebral Palsy International Sport and Recreation Association (CP-ISRA), to determine the level of functional ability at which each person with cerebral paralysis should develop sports activities in general and "boccia" in particular is being seriously questioned in its present form. The main reason is the need to develop a series of functional tests for each sport to complement the medical-functional tests used nowadays, so as to dispose both of a protocol of general test and a protocol of specific tests for each sport for the sporting classification of the subject.

This study, focused on the sport of "boccia", aims to define a protocol of tests specific for this sport which might be used as a complement for the medical-functional test applied by the CP-ISRA to classify individuals with cerebral paralysis in the practice of "boccia".

#### Resumen

La situación actual del sistema de clasificación utilizado por la Cerebral Palsy International Sport and Recreation Association (CP-ISRA), para determinar el nivel de capacidad funcional en que cada paralítico cerebral debe realizar sus actividades deportivas en general y de la boccia en particular, está hoy día muy cuestionado. La causa fundamental se debe a la necesidad de crear una serie de pruebas funcionales en cada deporte que complementen las pruebas médico-funcionales, que se realizan actualmente, de forma que exista un protocolo de pruebas generales y un protocolo de pruebas específicas, de cada deporte, para realizar la clasificación deportiva del sujeto. Centrándonos en el deporte de la boccia, lo que se pretende con este estudio es definir un protocolo de pruebas específicas del deporte de la boccia que sirvan de complemento a las pruebas médico-funcionales realizadas actualmente por la CP-ISRA para clasificar a los paralíticos cerebrales en el deporte de la boccia.

# La percepción espacial y la actividad neuromuscular en deportistas de Boccia con parálisis cerebral

La parálisis cerebral es una disfunción del control motor voluntario consecuencia de lesiones en las motoneuronas cerebrales superiores, responsables del control del tono muscular y de los reflejos espinales, por lo que se puede considerar a la parálisis cerebral como un defecto en los centros motores superiores (Nelson, 1978). La Cerebral Palsy Internacional Sport and Recreation Association (CP-ISRA) define en 1999 a la parálisis cerebral como:

"Es una lesión cerebral no progresiva que causa daños en la coordinación, tono muscular y fuerza muscular, con el resultado de incapacitar a las personas para mantener una postura normal y para ejecutar movimientos normales".

La parálisis cerebral se define según Linares (1996), como: "Aquellas lesiones cerebrales que llevan asociadas, fundamentalmente, trastornos motores". En función de los trastornos motores se pueden clasificar los paralíticos cerebrales, desde una perspectiva médica, en:

- Espástico.
- Atetósico.
- Atáxico.
- Rígido.
- Tembloroso.
- Mixto.

Cada uno de ellos refleja una serie de trastornos motores que van desde la atrofia muscular hasta la realización de movimientos reflejos incontrolados. Esta perturbación motriz central puede estar asociada con otros problemas como alteraciones en la percepción, problemas visuales y auditivos, epilepsia o dificultades en el habla.

La CP-ISRA considera apto a un sujeto para participar en sus competiciones aquel que posee un diagnóstico de lesión cerebral no progresiva con disfunción locomotriz del tipo parálisis cerebral, lesión cerebral traumática, ataque cerebral (apoplejía) o condiciones similares.

Por otro lado, la CP-ISRA elaboró una clasificación deportiva teniendo en cuenta tanto los parámetros médicos, como las características propias de cada modalidad deportiva, con la finalidad de que los participantes en los Juegos Deportivos Internacionales fuesen clasificados de forma funcional en 8 clases diferentes: las cuatro primeras en silla de ruedas y las restantes ambulantes. La clasificación deportiva se ha realizado basándose en una serie de pruebas médico-funcionales que, si bien se ajustan a las características generales de funcionalidad de estos sujetos en la vida diaria, pueden estar descontextualizadas de sus posibilidades funcionales para realizar la actividad deportiva que se trate.

# Evolución histórica de los sistemas de clasificación

Desde los años 40 hasta principios de los 90 el sistema de clasificación deportiva, para atletas con discapacidad, se ha elaborado teniendo en cuenta únicamente parámetros médicos, sin tener demasiado en cuenta las características propias de cada actividad deportiva (DePauw, K. 1995). Este sistema de clasificación era adoptado

por cada una de las federaciones nacionales e internacionales para llevar a cabo sus actividades deportivas. Por tanto, las clasificaciones deportivas que se realizaban sobre los atletas discapacitados daban muy poca importancia a la naturaleza y a las demandas específicas de cada deporte, por lo que, deportistas con una gran dificultad para realizar una actividad deportiva concreta, participaban junto con atletas que no manifestaban ese problema, compitiendo en los mismos niveles, atletas con funcionalidad muy diferente para la actividad deportiva. Por esto, la competitividad se reducía a un numero muy pequeño de atletas.

Desde 1980 ha habido diversos intentos de elaborar un sistema de clasificación integrado, que tuviese en cuenta tanto las características funcionales del atleta para realizar la actividad deportiva en concreto, como su afectación anatómica funcional y capacidad para realizar sus actividades de la vida diaria. El primero en llevar a cabo un sistema de clasificación integral fue Strohkendl, con la intención de aplicarla en los Juegos Mundiales de Discapacitados que se celebraron en Inglaterra en 1984. Este estudio marcó las directrices generales del paso del deporte de minusválidos terapéutico de rehabilitación al deporte competición.

Como resultado de los continuos esfuerzos por realizar un sistema de clasificación integral para clasificar a los deportistas paralímpicos y, con la ayuda de la evolución del deporte del baloncesto en silla de ruedas en Estados Unidos, Curtis elaboró en 1991 un sistema de clasificación integral que fue utilizado por primera vez para los Juegos Paralímpicos de Barcelona en 1992. Esta clasificación era una ampliación y perfeccionamiento de la clasificación realizada por Strohkendl en 1986 (citado en Lockette, 1996).

El hecho de utilizar en Barcelona un sistema de clasificación integral motivó un amplio debate entre las mejoras e inconvenientes de una clasificación médica respecto a una funcional o integral (Parson & Brewer 1990, Curtis 1991, Ferrara & Mc Cann 1992, Sherrill, 1993).

Así, en concordancia con la importancia que tiene la celebración de unas Paralimpía-

das, el Comité Organizador de los Juegos Paralímpicos de Barcelona junto con las diferentes federaciones internacionales de personas con minusvalías decidieron utilizar un sistema de clasificación basándose en dos criterios fundamentalmente:

- Un sistema de clasificación debe atenerse a la naturaleza de la actividad deportiva que se realiza.
- Los participantes se han de agrupar en clases con similares características, con la finalidad de reunir en las mismas clases a atletas con características funcionales similares.

La clasificación realizada en Barcelona establece unas líneas generales de investigación en este campo puesto que, como se ha expuesto anteriormente, las clasificaciones funcionales en el deporte de minusválidos en general y de paralíticos cerebrales en particular muestran, hoy día, una gran cantidad de inconsistencias consecuencia del reducido número de investigaciones realizadas.

# Los sistemas de clasificación en la boccia

El deporte de la boccia es un deporte de estrategia y precisión, donde el componente perceptivo en cuanto a percepción de distancias y de objetos respecto a uno mismo, y a otros objetos, juega un papel fundamental.

Partiendo de la clasificación funcional que hoy día podemos considerar como la más avanzada en el mundo de la parálisis cerebral, realizada por la Asociación de Atletas Paralíticos Cerebrales de Estados Unidos en 1990, se realizan las clasificaciones deportivas en la boccia teniendo en cuenta las características propias de la actividad deportiva.

La boccia es un deporte en el que, en un principio, solamente podrían participar paralíticos cerebrales diagnosticados como no ambulantes, desde el punto de vista médico, quedando limitada la participación para las clases PC1, 2, 3, y 4. Dentro de la boccia las clasificaciones que se realizan según

el reglamento del Campeonato de Europa celebrado en Vitoria en 1997 son:

- BC1: En el que participarán los jugadores clasificados como clase PC1 o PC2.
- BC2: En el que podrán competir solamente los jugadores clasificados como PC2.
- BC3: Jugadores que deben ser valorados en la clasificación como "no poseer capacidad de presión y lanzamiento de la bola de forma voluntaria y activa" o no tener amplitud que le permita el lanzamiento de la bola.
- BC4: El jugador deberá mostrar destreza para manipular y lanzar una bola de boccia al campo. Deberá ser evidente la dificultad para soltar y coger la bola, combinado con una dificultad en el lanzamiento.

Según el manual de clasificación de la CP-ISRA de 1999, la mesa de clasificación evaluará al deportista atendiendo los siguientes aspectos:

- Evaluación motriz bruta (andar, correr, saltar, etc.).
- Equilibrio, posición.
- Movimientos conjuntos.
- Movimientos coordinados.
- Las técnicas relativas a la prueba en que compita realizadas en el área correspondiente.

A modo de resumen, el sistema de clasificación de la CP-ISRA consiste en:

- La escala de Ashworth del grado de espasticidad para el tono muscular (Espasticidad/Rigidez).
- Una clasificación visual por perfil funcional.
- Evaluación funcional.

Este estudio profundiza sobre las características de la parálisis cerebral por medio de la realización de una serie de pruebas adaptadas a las exigencias de la actividad deportiva específica del deporte de la boccia. Se pretende desarrollar una serie de pruebas deportivo-funcionales que permitan obtener información de la influencia de las diferentes

afectaciones de parálisis cerebral para realizar el deporte de boccia. Es decir, crear un protocolo de ejercicios que permitan analizar la funcionalidad del sujeto para realizar con éxito la actividad deportiva de la boccia. Es un intento en la búsqueda de variables que puedan discriminar entre diferentes grados de capacidad funcional específica para el deporte de boccia. Estas variables se plantean como criterios que pueden complementar y mejorar la clasificación médico-deportiva que existe en la actualidad para clasificar a los deportistas de boccia. Este hecho nos permitiría realizar una competición más ajustada, donde las diferencias de juego no estarían ligadas a la afectación neurológica y disfunción locomotriz del paralítico cerebral sino al entrenamiento y años de experiencia del sujeto en la actividad.

La situación experimental se desarrolló en el último Campeonato de España de Boccia para paralíticos cerebrales celebrado en Hondarribia en el mes de mayo de 1999. En este campeonato se observó que determinados deportistas considerados como clase 6 en su vida diaria (ambulantes) eran incluidos en la clase BC2. Dentro de la clasificación BC2 de boccia solamente pueden participar, según el reglamento del Campeonato de Europa celebrado en Vitoria en 1997, los que estén clasificados como clase dos, desde un punto de vista médico-funcional. Esto ha llevado a indagar sobre las causas que han llevado a los clasificadores de boccia a sentar deportistas ambulantes que son clase 6 para competir con los clase 2 de boccia.

La conclusión en este sentido es que las causas que han motivado esta decisión se basan en una serie de intuiciones personales y criterios controvertidos, debido en parte a que el estado de conocimiento científico en esta materia está en sus inicios y a la gran variedad de afectaciones neurológicas que existen en el ámbito de la parálisis cerebral, donde es muy difícil encontrar un sujeto que se pueda encajar en una afectación neurológica pura.

Antes de exponer la situación experimental, es necesario explicar el diagnóstico médico del grupo de paralíticos cerebrales sobre el que vamos a centrar nuestro estudio:

- Los PC 2. Tetrapléjicos con afectación severa o moderada. Espasticidad de grado 3 + a 3, con o sin atetosis. Atetósico o tetrapléjico severo con buena funcionalidad en el lado menos afectado. Pobre fuerza funcional en todas las extremidades y tronco, pero capaz de manejar una silla de ruedas.
- Los PC 6. Son atetósico o atáxicos con afectación moderada. El atleta deambula sin ayudas. La atetosis es el factor predominante, aunque algunos espásticos cuadripléjicos ambulantes pueden encajar en esta clase. Las cuatro extremidades muestran generalmente afectación funcional en movimientos deportivos. Los atletas clase 6 suelen tener mayores problemas de control en las extremidades superiores que los clase 5, aunque los primeros generalmente tienen mejor funcionalidad en los miembros inferiores, particularmente al correr.

Con todo, fueron los BC2 de boccia los sujetos sobre los que se centró e inició este estudio aunque se distinguirá entre BC2 normal y BC2 ambulante, que son los deportistas de clase 6 que participan junto a los clase 2.

#### Metodología

#### Sujetos

Deportistas con parálisis cerebral clasificados como BC2 que han participado en el Campeonato de Extremadura de Boccia, celebrado los días 1 y 2 de Mayo de 1999, y en el Campeonato de España de Boccia, celebrado en Hondarribia los días 21, 22 y 23 de Mayo de 1999.

Antes de medir en el Campeonato de España directamente, se realizó una primera toma de datos de todos los sujetos que estaban inscritos en el Campeonato de Extremadura para obtener información de las características deportivas generales y de las médicas, observando sujetos que son clasificados en boccia como clase 2 y eran considerados como clase 6 en la vida diaria y por tanto eran ambulantes

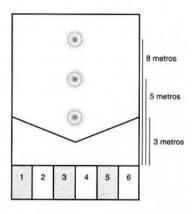


Figura 1. Distribución de las dianas en el campo de boccia.

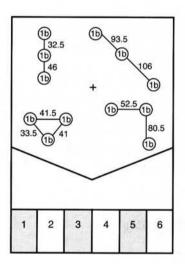


Figura 2. Distribución de las bolas en el campo de boccia para la realización de las pruebas perceptivas.

#### Situación experimental

La situación experimental se desarrolla en tres pruebas fundamentalmente:

#### Primera prueba

Parte de una descripción de la técnica de lanzamiento que desarrollan los atletas en competición por medio de una planilla de observación. Se miden tantas veces los gestos como lanzamientos ejecute cada individuo para estudiar la consistencia intrasujeto de la técnica de lanzamiento. Una cámara

de vídeo filma los gestos para poder revisar las planillas en laboratorio.

#### Segunda prueba

Consiste en pintar en el eje central del campo de Boccia 3 dianas a las distancias de 3,5, 5 y 8 metros respecto al box de lanzamiento, para que cada sujeto realizara cuatro lanzamientos en cada distancia (Figura 1). La consigna era:

"Lanza intentando acercarte lo más posible a la bola blanca"

El sujeto antes de lanzar la bola sobre el terreno tenía que mantenerse inmóvil en su posición inicial de lanzamiento durante 5 segundos. La consigna era:

"A la voz de preparado, mantente inmóvil en tu posición inicial de lanzamiento hasta la señal de que lances la bola".

En esta prueba se midió:

- El timing neuromuscular, analizado a través del electromiograma que desarrolla el sujeto durante el lanzamiento y previamente al mismo.
- La variabilidad del gesto en la posición inicial de lanzamiento.
- La precisión del lanzamiento en función de la distancia.

#### Tercera prueba

Se divide en 8 situaciones en las que se colocan tres bolas sobre el terreno de un campo de boccia.

Las cuatro primeras situaciones se realizaban con tres bolas de boccia (azul, blanca y roja) distribuidas en el terreno de juego de la siguientes manera (Figura 2):

- La bola blanca se colocó a 80.5cm de la bola azul y a 52.5 de la roja formando las tres bolas un ángulo de 90° a .8 metros del box de lanzamiento donde se encontraba situado el sujeto.
- Se sitúa la bola blanca a 106cm de la bola azul y a 93,5 de la roja en línea formando una diagonal a 10 metros de distancia respecto al box de lanzamiento.

- Se situó la bola blanca 32,5 cm de la bola azul y a 46 cm de la roja formando una línea perpendicular al box de lanzamiento a 10 metros de distancia.
- Se colocó la bola blanca a 41 cm de la roja y a 33,5 cm de la azul formando un triángulo isósceles a 5 metros del box de lanzamiento respecto a la bola blanca.

El sujeto se colocaba en el box de lanzamiento con los ojos cerrados hasta que las bolas eran colocadas en cada situación de forma sucesiva. La consigna era:

"¿Qué bola crees que, en función de tu percepción y experiencia, está más cerca de la bola blanca, la azul o la roja?"

Con esta prueba se pretende observar la percepción espacial del sujeto en cuanto a un objeto respecto a otros objetos y respecto a uno mismo.

En las otras cuatro situaciones se colocaban bolas de diferentes colores y tamaños en los mismos lugares. La consigna a modo de ejemplo era:

"¿Cuál de las dos bolas crees que está más cerca de la bola verde, la negra o la amarilla?"

Con esta prueba se pretende obtener información acerca de la percepción espacial del sujeto, en cuanto a un objeto respecto a otros objetos y respecto a uno mismo en función del tamaño y la distancia.

#### Instrumental

Planilla de observación: Elaborada en el Laboratorio de Control y Aprendizaje Motor de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Extremadura.

Son tres los tipos de técnica de lanzamiento que de forma global se han diferenciado en la planilla de observación:

- · Técnica de lanzamiento "por arriba".
- Técnica de lanzamiento "lateral".
- Técnica de lanzamiento "por abajo".

Las fases de lanzamiento consideradas fueron:

A) Posición inicial. En la que vamos a centrar nuestra atención en dos zonas anatómicas fundamentalmente:

- Antebrazo.
- Hombro.

B) Lanzamiento. En la que vamos a centrar nuestra atención en:

- Tronco.
- Hombro.
- Antebrazo.
- Mano.

Electromiogramo J&J I-410: Registro directo de las potenciales de acción que son desarrollados en nuestra musculatura. Se utilizan electrodos de superficie para registrar la intervención muscular durante la posición inicial de lanzamiento y durante el lanzamiento. Se analiza el timing neuromuscular o alternancia neuromuscular de la cabeza larga del bíceps y media del tríceps del miembro superior.

Sensor de posición tridimensional. Detector espacial Polhemus Fastrack: Detector electromagnético de posición en las tres dimensiones espaciales respecto a un eje de referencia relativo móvil. Se registran las coordenadas del espacio en tres dimensiones y los ángulos de rotación, azimut y elevación (en la figura 3 se puede observar la colocación de los instrumentos).

# Resultados y primeras conclusiones

En cuanto a los tipos de técnicas más utilizadas vemos como la mitad de los paralíticos cerebrales medidos en el Campeonato de Extremadura utilizan una técnica por arriba y el otro 50% utilizaban una técnica lateral, no utilizando nadie la técnica por abajo. En cambio, en el Campeonato de España alrededor del 50% de los sujetos medidos utilizaban una técnica de lanzamiento por abajo.

Respecto a la distribución de los tipos de técnica a utilizar en función de la afectación, con los primeros datos analizados parece que no existe ningún criterio de utilización de la técnica. Es decir, que el tipo de afectación neuromuscular, desde un punto de vista médico, no parece ser un factor predictor del tipo de técnica a utilizar.

Es evidente que cualquier paralítico cerebral, en función de su afectación en los centros superiores, va a tener una serie de problemas a nivel de tono muscular, fuerza, coordinación, movimientos reflejos y control postural, que los intentará resolver en función del nivel de afectación y de la edad en que tuvo esta lesión. Si a este hecho le unimos el que la afectación neurológica del paralítico cerebral casi nunca es pura, es decir, que normalmente se tiene, por ejemplo, espasticidad atetósica, se confirma aún más la tesitura de la imposibilidad de buscar criterios de utilización técnica en función de la lesión.

Si nos centramos en la espasticidad, (aumento del tono muscular con incremento de los movimientos reflejos) se observan claramente dos tipos de sinergia con diferentes niveles cada una de ellas, la flexora y la extensora. En consonancia con esto, todos los paralíticos cerebrales con sinergia extensora, independientemente de su grado de espasticidad, y de que sea mixta o no, utilizan una técnica por abajo. Por otro lado, parece ser que los deportistas que tienen mayor precisión con afectación básicamente atetósica o atáxica son los que utilizan normalmente una técnica por abajo. Estos sujetos no suelen tener limitaciones de amplitud de movimientos por lo que no tienen que limitarse a la utilización de un tipo concreto de técnica.

Desde el punto de vista de la programación motora, la utilización de una técnica por abajo implica un mayor distanciamiento del móvil del cuerpo, y un mayor desplazamiento del segmento para realizar el lanzamiento, por lo que el control neuromuscular tendría que prolongarse en el tiempo dando lugar a un mayor número de movimientos involuntarios al ser la orden motora más amplia. Pero una



Figura 3. Detalle de la colocación de los sensores sobre el deportista.

vez realizados los primeros estudios de las curvas electromiográficas registradas a los sujetos parece ser que el tríceps es un músculo inervado por mayor numero de motoneuronas que el bíceps por lo que es más fino en actividades de precisión. Es decir, el músculo tríceps es preferible utilizarlo como antagonista y controlador de la fuerza del lanzamiento, puesto que, el bíceps es un músculo con el que normalmente se puede aplicar más fuerza, al ser un músculo antigravitatorio. Pero esto no es más que una hipótesis que resulta de los primeros registros analizados. Se requiere un estudio posterior que permita un análisis exhaustivo del registro electromiográfico, para observar detalladamente cómo afecta cada afectación neurológica sobre el deporte de boccia y el lanzamiento en concreto.

Por último, es conveniente destacar que el 75% de los BC2 medidos que son PC6 en la vida diaria son sujetos diagnosticados como atáxicos o atetósicos que aunque tienen problemas de control de los movimientos voluntarios, control postural o de los movimientos reflejos, al ser ambulantes, es posible que su desarrollo perceptivo y cognitivo sea mayor que el de los PC2 que van en silla de ruedas y tienen menos posibilidades de comunicación y exploración del espacio. Esta hipótesis ha sido rechazada una vez estudiadas las pruebas perceptivas puesto que el 90% de todos los deportistas medidos independientemente de ser

clase dos o seis, han resultado tener unas habilidades perceptivas eficaces en cuanto a percepción espacial, de tamaño y distancia de un objeto respecto a otros objetos y respecto a uno mismo. Esto es probable que sea consecuencia de que la boccia es un deporte donde percibir de forma correcta la posición de las bolas en el campo es fundamental, para elaborar una estrategia de lanzamiento adecuada. Es decir, la boccia posiblemente sea un deporte rehabilitador en cuanto a los aspectos perceptivos se refiere.

# Bibliografía

- CEREBRAL PALSY INTERNATIONAL SPORT AND RECREATION ASSOCIATION (1999), Manual de clasificación y reglas deportivas, Federación Española de Paralíticos Cerebrales, Madrid.
- CURTIS, K. A. (1991), "Sport Specific functional classification for wheelchair athletes", Sport Spokes, pp. 45-48.
- DEPAUW, K. y GAVROR, S.(1995), Disability and Sport, Human Kinetics, Champaign.
- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE DEPORTES DE PARALÍ-TICOS CEREBRALES (1997), Reglamento del Campeonato de Europa de Boccia.

- LINARES, P. (1996), La actividad física y el deporte en personas con discapacidades. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- LOCKETTE, K. y KEYES, A. (1996), Conditioning with physical disabilities. Champaign: Human Kinetics.
- NELSON, K. B. y ELLENBERG, R. B. (1978), Epidemiology of cerebral palsy, Raven Press, New York.
- UNITED STATES CEREBRAL PALSY ATHLETIC ASSOCIATION (1990), United States Cerebral Palsy Athletic Association classification manual, Dallas.

# Ocio y discapacidad psíquica

#### Isabel Guirao Piñeyro

Psicóloga Asociación "A Toda Vela"

#### Palabras clave

asociacionismo, ocio, discapacidad psíquica

#### **Abstract**

This article aims to show the relation leisure and psychic disability in the field of an association in which play activities are encouraged such as music, recreational activities, skiing excursions, excursions to amusement parks, sport, games, parties, formation of musical groups, etc.

The aim of the project is to include those with psychic disabilities in the leisure program, as the axis and basis of what is going to be done, and in a like manner, introduce those with psychic disabilities in the universe of the integration. Examples of what we talk about are included in the article.

#### Resumen

Este artículo aspira a mostrar la relación entre ocio y discapacidad psíquica en el campo de una asociación en la cual se realizan actividades motivacionales, tales como música, actividades recreativas, excursiones de esquí, excursiones a parques de atracciones, deporte, juegos, fiestas, formación de grupos musicales, etc.

El objetivo del proyecto es incluir a aquellas peronas con discapacidades psíquicas en un programa de ocio, para sentar las bases de lo que se va a realizar, y de alguna manera introducirlas en el universo de la integración. En este artículo se introducen ejemplos de lo anteriomente hablado.

# Preparamos la travesía

La asociación "A Toda Vela", se fundó en diciembre de 1996 con la finalidad de desarrollar el ocio y el tiempo libre de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad psíquica de Almería y provincia. Ese era nuestra única finalidad.

No surgíamos dentro de ninguna otra asociación dedicada hasta entonces a otras labores –terapéuticas, estimuladoras, ocupacionales—... Por el contrario, pretendíamos ser complemento a todas las existentes. Seríamos la primera asociación de este tipo en nuestra provincia; cubriríamos, por tanto, una faceta muy descuidada –al igual que otras muchas— por nuestros legisladores.

Dado que hablábamos de ocio, comenzaríamos por los fines de semana y períodos vacacionales, espacios de tiempo caracterizados por instalaciones cerradas. No disponíamos de locales, tampoco los queríamos... Seguimos sin tenerlos. Ello ha supuesto luchar, y a veces mucho, con entidades públicas y privadas con la finalidad de compartir espacios, de utilizar lo cerrado e infrautilizado en períodos vacacionales. Se ha conseguido y ello ha supuesto un auténtico vehículo para la integración social de chicos y chicas a los que, en ocasiones, sus vecinos, su barrio no conocía y, por ello, temían. Partiríamos del voluntariado; un voluntariado joven, entusiasta, creativo, con "marcha", pues las actividades diseñadas -deporte, conciertos, cine, viajes- y las relaciones interpersonales que estábamos dispuestos a desarrollar, así lo requerían. Pero, también, necesitábamos un equipo de profesionales que -partiendo de la práctica tanto dentro como fuera de la asociación-, formaran, en un primer momento a los voluntarios de una manera permanente, funcional, al día, contextual, etc. Pero, pronto, debían ser ellos mismos los

que diseñaran su autoformación, comunicaran su experiencia a otros, y transmitieran a sus conciudadanos los valores del voluntariado y las capacidades sin explotar de nuestros beneficiarios. Nuestros pasos nos guiaron hacia la universidad y a partir de ahí, el boca a boca y nuestra propia acción transmitida a través de los medios de comunicación hicieron el resto.

Apostábamos por las personas con discapacidad, por la cara de la moneda que los aupaba en sus capacidades, apostábamos por una visión positiva y optimista de las personas con discapacidad, una visión llena de posibilidades –no de limitaciones–, tintada de ilusión –no de compasión–, que navega a toda vela por todos aquellos itinerarios del ocio existentes.

Nuestro siguiente reto sería, por tanto, el transmitir a los cuatro vientos nuestra posición, a través de los medios de comunicación a nuestro alcance, a través de su participación en la comunidad, a través de nuestro ejemplo.

Conocíamos el mundo de las personas con discapacidad psíquica, no tanto el del ocio, por ello nuestra formación inicial debía dirigirse a conocer este y descubrir las interrelaciones existentes entre el ocio las personas con discapacidad. Debíamos cambiar los estilos de ocio del colectivo tan alejados de una opción saludable y centrados en la sobreprotección, el sedentarismo y la soledad.

Aún desconociendo muchas cosas, asociábamos el ocio, –cultura, turismo y deporteen su direccionalidad positiva, a una vivencia
gratificante y no utilitaria y que se puede manifestar en cualquiera de sus dimensiones:
lúdica, ambiental-ecológica, creativa, festiva
y solidaria.

Partiríamos de un ocio integrado en cuanto a la población, sujeto de la acción y respecto al lugar de participación; si bien siempre deberíamos tener en cuenta la propia percepción subjetiva del sujeto implicado. Consideraríamos el ocio como un fin en sí mismo y no como un medio para ser aceptado miembro de la comunidad.

No sólo pretendíamos "acceder a", sino "participar en" la vida social, cultural, deportiva y turística a nuestro alcance, entendiendo dicha progresión, no como una mera acción de solidaridad, sino como estrictos actos de justicia social necesarios para equiparar y compensar las desventajas que la discapacidad pueda producir en el ciudadano, fundamentado, todo ello, en el derecho que la constitución concede a la igualdad.

Estas fueron nuestras cartas de navegación. Por último, estábamos convencidos de que ellos y ellas eran capaces de disfrutar de ese ocio que hasta ahora se les había, si no negado, ocultado, y que, además, eran elementos activos de su navegación. Partiríamos, si no en un primer momento pues debíamos ofrecerles —por primera vez— el amplio abanico existente, en la autodeterminación del colectivo y en la progresiva adquisición de su propia autonomía.

Suponía un gran reto, pero no nos asustó; ahora en la distancia de los años, estamos convencidos de que el éxito de nuestra navegación consistió en que nos perpetramos bien con una constante formación, labor de equipo y grandes dosis de ilusión y afecto.

El resto lo pusieron ellas y ellos.

iComenzaba una apasionante travesía por los distintos itinerarios del ocio!

### Nuestros pasajeros

Pronto nos dimos cuenta que los chicos y chicas que se nos acercaron presentaban escasas habilidades adaptativas –dificultades en su comunicación, gran dependencia de otros para las habilidades de autocuidado, vida en el hogar, utilización de la comunidad, autodirección, salud, seguridad, ocio y tiempo libre-. Sus patrones de competencia social estaban instalados, con frecuencia, en los extremos del déficit o el exceso. -bien por su pasividad como por su hiperactividad-. No se sentían vinculados a ningún grupo de personas sin discapacidad, escasos de pautas de actuación y de modelos en los que apoyarse, con ausencia de actitudes de cooperación, control, toma de decisiones, con un historial médico, en ocasiones, cargado; con cierta facilidad a tropezar en la inestabilidad emocional, con aptitudes comunicativas y motrices poco desarrolladas o no acordes con la situación.

El historial de fracasos cargado a sus espaldas, en algunos casos había minado no sólo su confianza en el otro sino en sí mismos. Pero, también sabíamos que, con los apoyos necesarios, una vez motivados no cejarían en su empeño, exigiéndonos cada día más, no permitiéndonos crearles falsas promesas.

Ahora somos más de cien, con toda clase de discapacidad psíquica a los que le acompañan niveles intelectuales y habilidades adaptativas diversas (parálisis cerebral, síndromes de Down, Sotos, Ondine, retraso mental, autismo, epilepsia, hiperactividad).

#### Travesía

Nos centraremos en el área deportiva y en la metodología que ha sustentado su desarrollo.

La finalidad de nuestro proyecto en el área ha sido la de facilitar a los niños/as y jóvenes con discapacidad psíquica un espacio en el que tengan la opción de ocupar su tiempo libre a través de actividades lúdico-deportivas, como fuente de disfrute y experiencia gozosa, que les ayude a desarrollar hábitos y actitudes de convivencia, cooperación, independencia, autonomía y desarrollo motriz, abandonando estilos de vida demasiado próximos al sedentarismo, el aislamiento, la obesidad y la falta de relaciones interpersonales.

Después de tres años haciendo deporte con niños/as y jóvenes con discapacidad psíquica, hemos descubierto que algunos







ya se han decantado por la práctica de un deporte reglado —la natación—; otros, han optado abiertamente por la no realización de actividades deportivas y el último grupo de ellos, requiere aún del entrenamiento en los requisitos básicos para realizar un deporte reglado (seguimiento de instrucciones, conducta cooperativa, rapidez motora, atención concentrada durante largos períodos de tiempo, agilidad motriz, coordinación visomotora, etc.).

Pero lo más importante de todo es que pretendemos que nuestros chicos y chicas se diviertan a través del movimiento junto a otros, que, sin apenas darse cuenta, realicen un ejercicio físico al que, por lo general, nadie prestaba hasta la fecha demasiada atención, pero, sobre todo, que las familias reivindiquen su derecho a la práctica deportiva y que los organismos encargados del diseño de las actividades deportivas de la ciudad recuerde que ciudadanos somos todos, independientemente de nuestras capacidades.

Anotar que durante este año, la programación de deporte adaptado del Ayuntamiento de Almería se ha incrementado notablemente, que otras asociaciones y colegios se han lanzado a la práctica de la natación, hasta el punto de que las personas con discapacidad parece que hemos colapsado la única piscina cubierta de la ciudad.

Los objetivos que se pretenden cubrir con el proyecto, son los siguientes:

- Proporcionar un lugar de encuentro en el que poder desarrollar, sin trabas y de forma lúdica, sus capacidades.
- Dar a todos la posibilidad de descubrir el gusto por la actividad física y el deporte.
- Enseñar/aprender la capacidad de moverse y relacionase en el grupo.
- Desarrollar la confianza en sus posibilidades corporales y disfrutar con su realización, como contribución fundamental al goce y al bienestar personal.
- Iniciarlos en actividades predeportivas a través del juego.
- Facilitar el acceso del colectivo a la práctica de un gran número de prácticas deportivas para facilitar así su proceso real de decisión.

La metodología y las actividades diseñadas, fundamentalmente lúdicas, giran en torno a la facilitación de la comunicación, la cooperación, la adaptación al medio y la vivencia gratificante de la práctica motriz. Unos nos compensamos a los otros, nos dejamos acompañar y juntos nos divertimos creando un proyecto con sentido, con un espacio y un tiempo, con una memoria colectiva que nos acompañará a lo largo de la navegación. Hemos optado por la fórmula de pequeños grupos heterogéneos, comprobando como los jóvenes con moderadas discapacidades, entre un grupo de leves discapacidades, reducen sus comportamientos disruptivos, imitando actuaciones grupales más positivas; si bien en ocasiones -y sobre todo si se ligan a trastornos mentales transitorios y/o permanentes-, distorsionen fuertemente al grupo. Así mismo, los jóvenes con leves discapacidades elevan su autoestima al imitar modelos de actuación del voluntariado hacia sus compañeros

y sintiéndose, quizás por primera vez, útiles y apreciados en sus diferencias.

Nos hemos divertido con la práctica puntual de deportes de nieve (patinaje sobre hielo y trineos) y deportes de aventura (bicicletas de montaña, rápel, tirolina), frecuentemente nos relacionamos a través de la actividad lúcido-acuática, queremos iniciarnos en deportes náuticos y hemos hecho incursiones en golf, tiro con arco, tenis, fútbol, baloncesto y atletismo.

### Tesoros adquiridos

Son muchas las cosas que hemos aprendido durante estos tres años de navegación y que creemos deben formar parte de cualquier programa de ocio de una asociación que se dedique al apasionante mundo de las personas con discapacidad psíquica.

- Si pretendemos un servicio de calidad hemos de apostar fuertemente por la formación del voluntariado, tanto inicial como permanentemente, tanto dentro como fuera de la asociación. En el ámbito deportivo hemos de centrar dicha formación en la cooperación, el desarrollo de habilidades sociales que favorezcan la integración social, la animación lúdica, etc. La práctica de deportes reglados deberá de ser tutorizada por personal especializado, pasando el voluntariado a un papel de facilitador e impulsor de la participación de todas las personas con discapacidad, así como a un papel asesor del especialista deportivo en materia de discapacidad, al menos en una primera fase.
- Es más positivo el ocio integrado que el segregado, desde el punto de vista del uso de instalaciones (comunes o segregadas), por lo que favorece la concienciación social. Aún seguimos discutiendo si es más eficaz el ocio integrado, tomando como referente la población a atender; por el momento hemos optado por crear una conciencia y una vinculación a un grupo de iguales —inexistente hasta la fecha— manteniendo las puertas abiertas y favoreciendo la incorporación de otros chavales sin discapacidad —aspecto más

fácil de conseguir si participamos en sus instalaciones y con sus mismos monitores, que si ellos han de desplazarse a las nuestras—. Sabemos que hay grandes defensores del ocio integrado, de la inclusión de uno, dos o tres dentro de un grupo de chavales sin discapacidad. Hasta la fecha creemos que si ello es posible, perfecto, pero, por desgracia y en la mayoría de los casos y sobre todo conforme la edad avanza, ello es más difícil y a veces traumático para los chicos.

Diseñemos, por tanto, desde la discapacidad, pero, por favor, sin añadir barreras ni prejuicios; diseñemos actividades tan arriesgadas, divertidas y emocionantes como para el resto de la población (acuaola, discotecas, tirolina, viajes de aventuras, trineos, patinaje sobre hielo, parques temáticos...), asumamos los riesgos -ello no implica la falta de control-. Es más difícil, por supuesto, pero será más atractivo además para el resto de la población sin discapacidad, para los hermanos y compañeros de colegio; favorezcamos los intercambios pero desde nuestra banda. Con ello facilitaremos la autonomía, la toma de decisiones, las habilidades sociales, la motivación, pero sobre todo y más importante, les estaremos creando un proyecto de vida. Un proyecto que como nos dice Manuel Cuenca (director del Instituto de Estudios de Ocio-Deusto), será "un proyecto de presente", en cuanto facilitaremos una vivencia personal y grupal, rica en matices e intensa en emociones, será un "proyecto de pasado" en cuanto permanecerá en la memoria y podrán recrearla cuantas veces tengan a bien hacerlo y, sobre todo, un "proyecto de futuro", pues les estamos proporcionando el motor que les

haga levantarse todas las mañanas con la esperanza de vivir un día diferente al anterior, con la fuerza para crear e inventar durante la semana aquello con lo que sorprenderán a sus amigos y -sin saberlo- a ellos mismos pues día a día irán creciendo en fortaleza de ánimo, en habilidades que les faciliten la adaptación social, en amigos y amigas con los que compartir las vivencias, que les empuje -por qué no decirlo- al deseo por la independencia familiar. Como un miembro más de la familia posee un plan de ocio para el fin de semana que ya no pasa por vivir el de sus padres sino el suyo propio en el que, poco a poco, no caben sus padres.

- No debemos olvidar a las familias pues nuestros chicos dependen de ellas. Favorezcamos el equilibrio interno de las mismas, otorgándoles independencia para el descanso y/o el disfrute de su ocio. Diseñemos programas "respiro", servicio de canguros, centros de ocio en los largos períodos vacacionales. Aunemos voluntades con los familiares y conseguiremos mucho más para los chicos; ayudémosles a romper los fuertes lazos que les unen y, en ocasiones, limitan.
- El desarrollo de la autodeterminación de los beneficiarios, su autonomía personal y social, la cooperación entre los miembros del grupo, la participación en la comunidad y el bienestar emocional de las personas con discapacidad, han de ser nuestras cartas de navegación, las de voluntarias, profesionales y familiares, y han de convertirse en las banderas que ondeen en nuestro mástil en el nuevo milenio que comienza a despertar.



# Bibliografía

- "El Ocio en la vida de las personas con discapacidad". (1995), Documentos de Estudios de Ocio, número 1. Universidad de Deusto, Instituto de Estudios de Ocio.
- "Hacia una sociedad plural" (1999), Jornados de Necesidades Educativas Especiales y Atención a la Infancia en Riesgo Social. Granada: Grupo Editorial Universitario FETE. "Iguales, pero diferentes. Un modelo de integra-
- ción en el tiempo libre" (1995), Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Juventud, Editorial Popular, S.A.
- "La Educación encierra un tesoro" (1996), Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, Santillana Ediciones UNESCO.
- MIGUEL ÁNGEL VERDUGO ALONSO (1999), "Hacia una nueva concepción de la discapacidad".

  Actos de los III Jornados Científicos de Investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca: Amarú.
- "Ocio y equiparación de oportunidades" (1999). Documentos de Estudios de Ocio, número 6. Universidad de Deusto, Instituto de Estudios de Ocio.

# El ocio, tiempo para tod@s: planteamiento de un programa recreativo en torno a la "(dis)-capacidad"

"...Desde el punto de vista biológico no tiene errores, no hay minusvalía, no hay disfunciones... En biología no existen minusvalía... Es en el espacio de las relaciones humanas donde la persona definida como limitada pasa a ser limitada."

MATURANA (1989)

#### María Jesús Zea

Maestra especialista en Educación Física Coordinadora de Re~Crea, Anima-Expresa y Educa

#### Palabras clave

ocio, programa recreativo, discapacidad

#### Abstract

With the experience described we offer a way of living free time from an Educational-Recreational perspective that accepts diversity.

After considering the importance of leisure time for people with disabilities the article presents some proposals based on an expressive recreational methodology and with contents aimed at favouring normalisation and understanding of the fact that people who are different must have the same opportunities as the rest of society.

#### Resumen

Con esta experiencia que a continuación planteamos, invitamos a vivenciar el tiempo libre desde una perspectiva Educativa-Recreativa de la mano de la aceptación de la DIVERSIDAD.

Tras algunas reflexiones que tratan de fundamentar la importancia del tiempo de ocio en las personas con discapacidad, pretendemos en este artículo dar a conocer algunas propuestas que se nutren de una metodología Expresiva-Recreativa y de un contenido temático que facilitan la normalización y nos llevan a comprender que todas las personas diferentes han de tener la misma oportunidad que el resto de la sociedad.

#### Introducción

Despertar la capacidad de disfrutar de un tiempo que la vida nos regala es tarea de tod@s.

El tiempo de ocio nos presenta un abanico de posibilidades para su disfrute y vivencia, proporcionándonos la oportunidad de experimentar nuevas relaciones entre todas las personas. Y hablar de todas las personas es hablar de la diversidad, de la integración. En la sociedad hay grupos diferentes, personas, gustos y motivaciones diferentes,

pensamientos y puntos de vistas diferentes. Pero lo principal es que ante la diferencia tenemos la necesidad y el derecho de disfrutar del tiempo libre.

Como educador@s animador@s debemos conseguir que lo diferente sea motivo de enriquecimiento, suscitando así ese respeto hacia las personas con discapacidad y aprendiendo a desarrollar otras sensibilidades, otras formas de comunicación.

Valores como: la creatividad, la sociabilidad, el pensamiento crítico, están en el centro mismo de la educación en el tiempo libre, a los que hemos de añadir especialmente, el respeto y la tolerancia en la aceptación de la diversidad. Y estos son los beneficios que nos puede aportar el ocio bien entendido, es decir, desde la Creatividad personal social y no desde la industria del consumo, a la mejora de nuestra Calidad de vida.

# Una experiencia práctica: tiempo libre y diversidad

Desarrollar un programa Educativo-Recreativo donde todas las personas tienen cabida ha sido siempre nuestro principal objetivo. Con esta experiencia, que a continuación describimos, pretende-

mos la expansión de las personas discapacitadas hacia otros entornos distintos del habitual- familiar, con el deseo de proponer la vivencia de nuevas situaciones que les favorezcan hacia una mayor autonomía intelectual, física y emocional.

Sin duda, la inquietud de animador@s profesionales y voluntari@s entusiastas que experimentan y reflexionan sobre su propia acción educativa nos ha llevado a la necesidad de enfocar los programas de animación a la integración de todos los colectivos.

### Una bandeja de propuestas en base a una experiencia de cine

#### El programa

Este programa recreativo se estructura en base a un "CONTENIDO TEMÁTICO" denominado "DÍAS DE CINE" donde los protagonistas son las personas discapacitadas, que tendrán la oportunidad de ser los actores principales de su propia película. El aspecto lúdico es el eje regulador de esta propuesta educativa que se desarrolló en un período vacacional de los participantes.

#### Objetivos

Los objetivos que proponemos nos sirven de marco de referencia para el programa que vamos a realizar; ellos nos guían en el proceso.

Teniendo en cuenta que nuestro principal objetivo es integrar a las personas con discapacidad nos planteamos los siguientes:

- Fomentar las relaciones interpersonales capacitando a tod@s a disfrutar junt@s del tiempo de ocio.
- Facilitar actividades que sean significativas y que conduzcan al desarrollo personal y a la calidad de vida.
- Favorecer la salud integral proporcionando el bienestar físico y psíquico mediante propuestas que inducen a un encuentro del cuerpo con la persona.
- Proporcionar oportunidades de participación activa en el tiempo libre convirtiendo a los participantes en protagonistas de su propia vida y compañer@s de la experiencia.

- Potenciar el juego en grupos como forma de descubrir las cualidades y capacidades de los demás.
- Capacitar en la toma de decisiones.
- Enfocar lo cotidiano desde una nueva perspectiva que nos hagan vivenciar valores renovados.

#### Actividades

El programa en su totalidad se estructura en distintos bloques de actividades cuyo contenido hace referencia a un título que agrupa la ternática de "cine" de cada día:

- A) Talleres Prácticos: Comprenden las actividades de carácter manual e intelectual como el taller del artista (plástica), de prensa...
- B) Actividades Deportivas-Recreativas: Todas ellas con un alto componente lúdico donde prevalece una competición sana y cooperativa. En este bloque nos encontramos con juegos y deportes tradicionales, alternativos, populares y actividades de aventura.

- C) Actividades Expresivas: Engloban propuestas de danza en el medio natural, bailes de salón lúdicos, expresión dramática, danza recreativa... siendo lo característico la metodología expresiva a utilizar en todo el programa.
- D) Rincón de la salud: Donde se invita al cuerpo a sentir la relajación, el masaje compartido... El momento y la diversidad del grupo marcarán la implicación.
- E) Actividades Acuáticas: En ellas se integran las de expresión acuática, danza, "juegos pasados por agua"... El agua es un medio donde nos sentimos livianos de la carga corporal, siendo un medio ideal para trabajar propuestas con las personas discapacitadas.
- F) Actividades Nocturnos: En un programa de estas características la noche es el espacio mágico donde el grupo se encuentra. Las dinámicas de ritmo, espectáculos participativos, concursos... son los que despiertan al PROCESO CREATIVO, (Fig. 1)

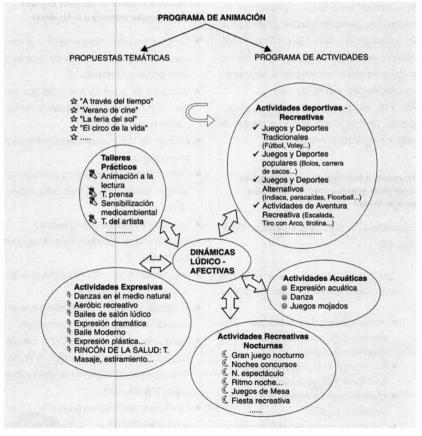


Figura 1.



### Principios básicos para la acción educativa en grupos de personas con discapacidad

Antes de adentrarnos en el desarrollo del programa recreativo puntualizaremos algunos aspectos importantes a tener en cuenta en lo que se refiere a los grupos con necesidades educativas especiales.

Basamos la dinamización en una METO-DOLOGÍA EXPRESIVA RECREATIVA (Montavez y Zea 1998, pág. 29): "Aplicaremos un estilo u otro de enseñanza siempre que fomenten la personalización, atiendan a la socialización, favorezcan la sensibilización, impliquen cognoscitiva, afectiva y físicamente al alumnado y potencien su creatividad y actitud crítica".

Por ello, el dinamizador/a de la actividad deberá centrar su actuación sin perder de vista los siguientes principios:

#### En cuanto a las estrategias metodológicas de carácter genérico para la realización de la actividad

Siguiendo a Zarilli (Citado en VARIOS, 1998, pag. 86):

"Los principios básicos a tener en cuenta en cualquier estrategia metodológica son:

- Funcionalidad: Las actividades propuestas deben ser adecuadas a los objetivos diseñados.
- Socialización: Las actividades deben permitir el trabajo comunitario.
- Uso del medio ambiente como medio educativo y social.
- Trabajo en grupo, como forma de comunicación.

- Individualización con respeto a la persona.
- Transformación de la sociedad.
- Mejora de la calidad de vida, ambos como objetivos generales de todo grupo de trabajo".

# Con respecto a la actitud del dinamizador/a

- Debe estar basada en la aceptación y tolerancia de las diferencias y limitaciones.
- Transmitiremos respeto en todo momento incluso a la hora de dirigirnos a ellos tratándolos con naturalidad y normalidad.
- Saber escuchar y estar receptivos a formas de comunicación no verbal.
- Asumir responsabilidades para dar las respuestas necesarias en cada momento.
- Estar abiertos a aprender de las situaciones que se presenten siendo positivos frente a los problemas.
- Estar motivados para inducir a la puesta en práctica de las dinámicas.

#### En cuanto a la forma de dirigirse al grupo debemos prestar atención a lo siguiente

- Dirigirse siempre directamente a la persona por su nombre en vez de hacerlo al acompañante o voluntario.
- Hablarles de acuerdo a la edad que tienen, con respeto (si son adultos no hablarles como a niños).
- Dentro de los grupos diversos tratarlos como a uno más.
- Incluirlos en actividades y conversaciones aunque tengan problemas para expresarse.
- Escuchar y respetar sus opiniones.
- Evitar ponerse nervioso ante situaciones conflictivas.
- Ser expresiv@s, espontáne@s y afectiv@s en todo momento.
- Es necesario plantear propuestas participativas, dinámicas y con gran espíritu lúdico.
- Explicar las propuestas de forma natural, con ejemplos visuales, táctiles, emocionales, apoyándonos en la metáfora y analogía (objetos, ideas...).
- No tener prisa, todas las propuestas tienen un proceso individual, y cada persona está en un momento distinto del proceso.

- Es fundamental el proceso. Sin despreciar el resultado, estando abiertos a cualquier iniciativa o expresión individual, valorándola.
- Nunca hay problemas, sino apoyos para crear y aprender.
- La técnica en expresión es un liberador de la creatividad, por ello en algunos momentos necesitaremos de la imitación, realizando esta mediante propuestas lúdicas distintas.
- Utilizaremos diferentes lenguajes: la música, la plástica, el movimiento, la expresión escrita... como recursos enriquecedores.
- No perder de vista que debemos escuchar lo que ocurre en cada momento de la actividad, sin tener que interrumpirla si alguno se pone nervioso o le da una crisis, pues para ello nos apoyan los voluntarios que atajarán el problema. Si abandonamos la dinámica para atenderlo es probable que se rompa el proceso.
- Que exista la COOPERACIÓN en cualquier propuesta que se plantee para que todos sientan que han contribuido a su realización.
- Debemos felicitar y agradecer la participación para que se sientan protagonistas en cada momento.

### En el plató de la acción: desarrollo del programa "DÍAS DE CINE"

Este programa se diseñó con el objetivo de facilitar algunas claves para la cooperación e integración de las personas con discapacidad en el ámbito del ocio y lo estructuraremos en tres fases sin olvidar integrar los principios básicos de actuación expuestos anteriormente:

#### Primera Fase: preparación

- Elaboración de una "Entrevista jugada".
- Recogida de datos sobre los gustos de los participantes.

Los voluntarios comienzan su labor de equipo diseñando preguntas y realizando de forma lúdica la entrevista entre los futuros actores y actrices (próximos asistentes al programa).

El resultado de esta entrevista nos dará ideas que complementarán el programa específico y provocarán el interés de los mismos. (Fig.2)

 Para los participantes que tienen problemas de lenguaje utilizaremos otros medios para comunicarnos: el dibujo, las imágenes, los gestos..., pero ellos también darán su opinión.

Esta primera fase nos lleva a observar como los gustos de los participantes están influenciados en exceso por los medios de comunicación de masas y a posicionarnos desde una tensión crítica, subrayando los aspectos positivos y bromeando en torno a los negativos.

#### Segunda fase: diseño y desarrollo del programa

Desde el momento en el que los participantes salen de su hogar para lanzarse a la aventura del cine, ya tienen consciencia y están preparad@s, de la mano de su familia y amig@s, para el sueño del que van a ser protagonistas: "Grabar su propia película":

Programa: DÍAS DE CINE Duración: 6 Días

Contenido: Película "La aventura de la

vida"

#### Primer día:

Título: "La llegada de los artistas a..."

#### ACTIVIDADES:

 Bienvenida afectiva. "CONOCE EL ESPACIO DE ACCIÓN"

Es el momento de abrir los brazos para recibir a los participantes, introducirlos (aunque ya vienen preparad@s por los voluntari@s) en el tema cinematográfico presentando a la cámara (que vivirá con nosotr@s), a los directores de escena (responsables del programa) y a todos los compañer@s (actores y actrices del rodaje).

 Un juego de orientación por grupos dará paso a familiarizarlos con el espacio.

- Espacio de convivencia: Este espacio albergará los momentos de comidas, descansos y sueños.
- Actividades nocturnas: "EL GRAN CASTING"

Consiste en crear una dinámica concurso donde se barajarán posibles personajes, temas, situaciones... descubriremos e irán descubriendo sus múltiples posibilidades/capacidades (cantar, bailar, jugar, reír, gritar...).

 Espacio de convivencia: "SUEÑO DE UNA NOCHE DE... CINE"

#### Segundo día:

Título: "Ponemos el pie en el plató del SUSPENSE"

#### ACTIVIDADES:

Con el lema "Algo bueno va a ocurrir hoy..." despertamos al rodaje.

- Espacio de convivencia.
- Actividades expresivas: iDESPIERTA TU CUERPO!: Dinámica expresiva para estirar los músculos, entrar en calor y practicar la sonrisa.
- Actividades deportivas: la Toma "EL DEPORTE ES SALUD". ¿QUIÉN ES EL DEPORTISTA?

Se distribuirán distintos espacios de juegos modificados (fútbol, baloncesto, voleibol, y un lugar para elegir " Mi deporte favorito").

La organización será por grupos que irán rotando para experimentar sus "nuevas" habilidades mientras, la cámara busca imágenes del deportista más rápido, sonriente, afectivo, juguetón... El cambio de grupo (espacio) irá acompañado de una dinámica. Para finalizar la mañana, despedimos el deporte con Aeróbic recreativo centrado en el estilo "Olimpíada aeróbic". La coreografía se basará en gestos deportivos de fácil coordinación donde el sonido y la voz integrarán el movimiento y cada cual lo realizará según su capacidad.

 Rincón de la salud: 2ª Toma "EL DES-CANSO DEL ARTISTA"

Prepararemos el cuerpo en el taller de masaje compartido: "Con la incertidum-

#### ENTREVISTA LÚDICA

- · ¿Cuáles son tus actores o actrices preferidos?
- · ¿Cuál fue la última película que has visto en el cine o TV?
- ¿Qué te divierte más: las películas de humor, suspense, acción...?
- · ¿Te gustaría ser estrella por un día?
- · Si tuviéramos que grabar una película, ¿cuál elegirías?
  - \* Es importante que el entrevistador adquiera un rol

Figura 2.

bre de que si respetamos el silencio y escuchamos la respiración... algo bueno va a ocurrir hoy..."

- Actividades acuáticas: Toma 3ª "EN BUSCA DEL NAUFRAGIO..."
   Los juegos de flotación junto con las dinámicas de ritmo en el agua nos acercarán a seguirles la pista al naufragio.
- Espacio de convivencia.
- Actividades nocturnas: 4° Toma "DESCUBRE EL MISTERIO DE..."

Mediante la dinámica del Gran Juego de Noche los participantes encontrarán escondidos bajo las estrellas distintos personajes mágicos que irán descifrándoles el "Gran misterio". Algunas pruebas que harán demostrar el valor, la amistad, la sensibilidad..., serán el regalo para escuchar la historia que tiene cada uno escondido.

Y bajo la consigna: algo bueno ocurrió hoy..., hemos disfrutado del día y concluimos en un aplauso.

Espacio de Convivencia.

#### Tercer día:

Título: "Ánimo, grabamos una aventura"

#### ACTIVIDADES:

El rodaje comienza con la "Aventura de convivir".

Estiramos el cuerpo con cariño y empujamos a los compañer@s al desayuno con nuestros sueños. Durante el mismo narrarán a tod@s su último sueño aventura.

 Actividades Alternativas: Siguiente toma "AVENTÚRATE A JUGAR"

Los materiales alternativos, indiacas, discos voladores, palas... son la excusa para



Aventura recreativa: Cámara, acción...
 UN EPISODIO SELVÁTICO.

Los disfraces, las canciones, los aplausos serán el impulso para confiar en el éxito de realizar estas actividades, (Escalada, tirolina...) todas ellas enmascaradas con situaciones concretas: El rescate de la princesa (tirolina), el tesoro de las estrellas (escalada)...

- Espacio de convivencia.
- Actividad Nocturna: "LA SELVA SE DESPIERTA"

Es una dinámica recreativa, que se organiza como una fiesta del juego donde la escenografía y una muestra de stands que rondan en torno a la vida selvática y los participantes entran en la fiesta y vivencian el juego sorpresa.

#### Cuarto día:

Título: Cámara... Acción "Una escena de terror"

#### ACTIVIDADES:

- Espacio de convivencia.
- Despierta tu cuerpo: DANZA RECREATIVA La danza de Frankenstein y la danza del fantasma del mar despertarán los músculos y con ello descubrirán nuevos personajes para el episodio del día.
- Juego populares: "SIN MIEDO A JUGAR" Un espacio para vivenciar el juego popular en un lugar donde el terror no tiene cabida. La grabación del momento más valiente hace revivir los juegos del pasado.
- Espacio de convivencia.
- Expresión dramática: "PERSONAJE EN-MASCARADO"

Mediante la dinámica expresiva se seleccionarán a los distintos personajes de terror para darles vida. La dramática es un recurso fundamental para introducirlos en la acción.

 Talleres prácticos: EL RINCÓN DEL ARTISTA. Plástica creativa.

Un tiempo para crear con nuestras manos, pintar, pegar, recortar y preparar el decorado y los disfraces para la noche.

- Espacio de convivencia.
- Noche del terror: "EL MUSEO VIVIENTE"
   Tras la caracterización de los personajes invitaremos a la gente externa al grupo a

visitar nuestro museo. Todos tendrán un papel a desempeñar. El "estatismo" será el protagonista. Las personas inquietas o que poseen "hiperactividad" serán las que dinamizarán el ambiente.

#### Quinto día:

Título: El humor se desliza en el plató

#### ACTIVIDADES:

- Espacio de Convivencia
- Actividades Expresivas:
   Despertamos con risas y sonrisas. El cuerpo danza al sol para tomar energías.
- Talleres prácticos: TALLER DE FAN-TASÍAS. "A contar historias". Los libros serán los protagonistas para jugar con ellos y animar a la lectura y a la imaginación. (Creatividad).
- Actividades acuáticas: "CÓMICOS AL AGUA" Siguiente toma.
   Los bailes de salón en el agua serán la provocación previa para experimentar la sensación de flotar.
- Espacio de Convivencia.
- Rincón de la salud: "JUEGOS EN LA PIEL".
   Masaje y respiración calmarán el cansancio e impulsarán al humor.
- Talleres prácticos: Taller de prensa cinematográfica. "LA NOTICIA DE LA VIDA"
   Entrevistar y buscar la vivencia de cada uno en este encuentro al aire libre y crear nuestro pequeño noticiero para llevarnos el recuerdo de los momentos de cine.
- Actividad nocturna: LLUVIA DE ES-TRELLAS. (Ver siguiente epígrafe). Consiste en una dinámica de tablero gigante donde el azar nos da la oportunidad de ser grandes estrellas, cantando, bailando, imitando... participamos por grupos avanzando en el tablero.

#### Sexto día:

Título: "La entrega de los OSCAR"

#### ACTIVIDADES:

El despertar de las estrellas.

La despedida de los participantes se realizará con la entrega de los Oscar todos por su actuación en la película. "La aventura de la vida".



jugar INVITANDO. Mediante un sistema de juego se organizará la dinámica y perseguiremos que la competición sea un medio y no un fin haciendo partícipe a tod@s de esta actividad física.

Gracias a estos sistemas tenemos la oportunidad de organizar los equipos con las características que deseemos. Tras la invitación, los jugadores crearán sus propias reglas y tomarán decisiones para avanzar o retroceder en el tablero colectivo.

El apoyo de los voluntarios en esta dinámica será fundamental para inducir al descubrimiento del manejo y facilitar las propuestas.

- Espacio de convivencia.
- Rincón de la salud: La respiración y la música nos harán recobrar las fuerzas para seguir.

Al mejor humorista... Al mejor deportista... Todos llevarán su Oscar a casa.

#### Concreción y desarrollo de la actividad del programa

- NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: Lluvia de Estrellas
- TIPO: Actividad lúdica expresiva, englobada en los grandes juegos de Azar. Juegos de tablero.
- RECURSOS:
   Un tablero pintado en tela
   Dado gigante
   Música
   Listado de pruebas
- PREPARACIÓN:
  - Elección de la temática: En este caso al estar ya sumergidos en el tema del cine, y al final del programa, nos centramos en el objetivo planteado. El tablero, el nombre del juego, la ambientación y las pruebas irán en torno al ESTRELLATO. "Convertir a los protagonistas en estrellas de la noche"
  - Diseño del tablero: Las casillas serán estrellas enumeradas, ordenadas en un camino que lleva al centro del mismo. El resto del diseño correrá a cargo del dibujante.
  - Diseño de las pruebas:
     Se elaborarán de acuerdo a los siguientes bloques:
    - Artísticas: cantar, bailar...
    - Habilidad: Puntería, equilibrio...
    - Sensibilización: Tacto, olfato...
    - Humor: Imitación, disfraz...
    - Pruebas comodines: Serán aquellas con las que se avanza o retrocede.
- DINÁMICA:
  - Distribución de grupos de distintas "capacidades"
  - Toma de decisiones:
    - Nombre del mismo
    - Caracterización
  - iComienza el juego!:
    - Todos los grupos tirarán el dado uno tras otro y situarán su ficha en el tablero.

- El dinamizador/a lee la prueba a cada grupo mientras tod@s escuchan.
- Tiempo para preparación de la prueba
- Tiempo para la realización
- Tod@s opinamos, valoramos si la prueba ha sido o no conseguida.
- El dinamizador/a conduce y reconduce la dinámica en cada momento con el objetivo de que al finalizar el juego tod@s consigan ser ganador@s.

En este tipo de actividad se desarrolla dentro de una competición sana donde tod@s aspiran a ser estrellas mediante el esfuerzo cooperativo.

#### Tercera Fase: Reflexión:

Tras la actividad los participantes se despedirán tras la valoración de su experiencia y el equipo de educador@s animador@s se reunirá para sacar conclusiones y reflexionar sobre la actuación de cada un@ en el proceso.

#### Conclusiones

La novedad de la actividad, el espacio donde se desarrolla (fuera del entorno familiar), la utilización de materiales desconocidos y atrayentes, la actuación de voluntarios y animadores que permite una atención más individualizada, la filosofía educativa-recreativa que envuelve toda la acción, influyen positivamente y nos llevan a la consecución de los objetivos planteados.

Con el desarrollo de esta propuesta educativa hemos tenido la oportunidad de experimentar la satisfacción de encontrar un ambiente normalizado e integrado que enriquece nuestra experiencia en la vida y nos hace comprender que todas las personas estamos CAPACITADAS para disfrutar del tiempo de ocio.



Como eje metodológico central de esta propuesta señalaremos, la ACTITUD reflexiva, flexible y dinámica con la que el educador/a animador/a se enfrenta a la diversidad, vivenciando y compartiendo una metodología expresiva recreativa que nos conduce a la EDUCACIÓN EN VALORES.

"Educar para el tiempo libre desde la Recreación es Educar para tod@s, con el objetivo de darle un nuevo sentido a lo cotidiano desde la creación y la autonomía personal."

# Bibliografía

BARTON, L. (1998), Discapacidad y sociedad. Madrid: Morata

LÓPEZ MELERO, M. (1997), En la diversidad y la diferencia en la ESO: retos educativos para el siglo XXI. Archidona (Málaga): Aljibe.

MATURANA, H. (1994), El sentido de lo humano. Santiago de Chile: Dolmen.

MONTAVEZ, M. y ZEA, M. J. (1998), Expresión Corporal. Propuestas para la acción. Málaga: M.M. y M.J.Z

MORA, J. y SALDAÑA, D. (1992). Personas con minusvalías. Madrid: Social.

VARIOS (1998), Ocio y personas con retraso mental. Madrid: CCS.

VARIOS (1995), Iguales, pero diferentes. Un modelo de integración en el tiempo libre. Madrid: Popular S.A.

Reportaje gráfico: chavales de la asociación "A toda vela" de Almería.



# Foro José M. Cagigal

# Un estudio antropológico del ídolo deportivo

#### **David Mata Verdejo**

Profesor adjunto de la Universidad San Pablo Profesor del I.E.S. Vista Alegre (Madrid)

#### Presentación

Abstract
In the context of spectacular sport, the figure of the idol appears as the central point or onphalon of a system that brings together different human groups. The life route of an idol, through a fixed cycle with a series of landmarks has been studied in some paradigmatical examples. Attaining the status of idol gives access to many privileges; but at the same time it imposes some behaviour patterns with undoubted popular acceptance, as models to follow.

Imagínese una ciudad paralizada. Una población confundida y atónita. El turista que aterriza en sus calles castigadas por el calor descubre con rapidez un único tema de conversación: La expulsión del equipo de fútbol de la ciudad de la competición nacional de máxima categoría, y relegado a la Segunda División B. Nadie se cree lo que está pasando. El retraso del pago de unos avales bancarios por parte de la directiva del club echa por tierra todo el trabajo desarrollado por el equipo durante la pasada temporada. El hincha fiel, con bufanda y camiseta del equipo, pulula por los alrededores del estadio tratando de encontrar una explicación a la catástrofe. No puede imaginar su vida sin el fútbol, sin su equipo. A los pocos minutos ya no está solo, sino que son miles los aficionados que se arremolinan profiriendo gritos contra la directiva, el consejero delegado, la cabeza irresponsable que ha permitido tal descalabro social.

La noticia del descenso de dos categorías ha sido anunciada a bombo y platillo por todos los medios de comunicación. El telediario de la primera cadena estatal arranca en cabecera con esta noticia. Un auténtico bombazo, algo sin precedentes. Un equipo con la historia, el prestigio, la trayectoria y el empaque social como éste, relegado a jugar partidos contra equipos semiaficionados de tercera fila. De la estupefacción se pasa a la indignación. En cada taxi, en bares y restaurantes, hospitales y hoteles, toda la masa social trata de poner soluciones. El máximo dirigente del club, por consejo policial, se camufla en los almacenes de su empresa juguetera, evitando así posibles linchamientos por parte de los aficionados más radicales que no dejan de proferir improperios tras la puerta. Todo parece perdido, sin solución. El recurso presentado ante el máximo organismo estatal del deporte parece tener pocas posibilidades de éxito frente a la inexcusable razón de una fecha límite. Al depender la organización del campeonato de una empresa privada, el reglamento no está sujeto a la Ley de Procedimiento Administrativo. El club está en manos de la Liga de Fútbol Profesional.

Mientras tanto, la tribu ha comenzado a movilizarse. Una manifestación improvisada, pionera en su campo, recorre la principal calle de la ciudad. La tribu se agrupa espontáneamente hasta formar multitud en la marcha protesta. Las movilizaciones se repiten un día tras otro como medida de presión ante tan catastrófica decisión para ellos. Los teléfonos se saturan de llamadas de protesta, los faxes de la Liga de Fútbol Profesional (LFP), el Consejo Superior de Deportes (CSD) y la Real Federación Española de Fútbol (RFEF) no dejan de recibir transmisiones pidiendo el regreso del equipo a la máxima categoría. Los rezos a la Virgen buscan el milagro. Otros aficionados se declaran en huelga de hambre. Esto ya es una ciudad enloquecida, a la deriva. Afortunadamente no ha habido que registrar ningún suceso luctuoso.

Como respuesta a esta tendencia incontenible al conflicto, el Ayuntamiento de la ciudad ha dirigido un recurso al CSD solicitando que se anule la decisión tomada. Y en la Plaza Mayor, donde se celebra la penúltima manifestación popular, el Ayuntamiento en Pleno sale en defensa pública del equipo.

Los seguidores del equipo rival de la ciudad comienzan a derivar el primigenio sentimiento de alegría y escarnio ante la desgracia ajena, por el de lástima y conmiseración. Se vislumbra la solidaridad, la Unión Sagrada; algunos de sus aficionados acuden, identificados con sus propios colores, a sumarse en defensa de los intereses del equipo rival. Sin enfrentamientos en el campo no existiría la rivalidad.

En otro rincón del país, un equipo sufre la misma situación, y la ciudad vive simultáneamente una tragedia semejante con acontecimientos análogos. La reunión extraordinaria del Consejo Social de la Ciudad evalúa las terroríficas consecuencias que para la ciudad supondría la desaparición del equipo de la competición liguera. "El fútbol da vida a la ciudad", señala uno de sus miembros en rueda de prensa. Mientras tanto, una manifestación multitudinaria abarrota la Puerta del Sol. Tal es el alcance social que ha desencadenado esta revuelta popular, esta sublevación ante una medida que se considera desproporcionada, que los medios de comunicación siguen con escrupulosa meticulosidad cada uno de los acontecimientos. Los noticiarios nacionales cubren esta información con la conciencia de que este *affaire* ha desbancado en interés social a otros asuntos,

Y no porque el momento esté falto de noticias: Han sido detenidos unos terroristas que pretendían asesinar al Rey durante su estancia veraniega. Por otra parte, en la búsqueda de responsabilidades de la guerra sucia contra una organización terrorista, alguien menciona incluso a la figura del Presidente del Gobierno. Pero estas y otras noticias parecen importar poco a las gentes que se preparan para dirigirse a Madrid antes de que la LFP en su Asamblea Extraordinaria tome la última decisión. Aquí sólo se habla de fútbol, de una parroquia que no se resigna a perder sus ceremonias y liturgias como pura razón de existir. Una encuesta a nivel nacional señala que el 96,2 por ciento de los encuestados conoce el problema que nos ocupa. El Estado ha tomado cartas en el asunto. No quiere que la situación se le escape de las manos derivando en violencia callejera. Pero no es competente en este mundo de sociedades anónimas. Algo debe hacer, sin embargo. Al menos, arbitrar el conflicto, aconsejar, colaborar en pro de la concordia social entre los pueblos de España que comienza a desestabilizarse por los intereses contrapuestos de equipos y ciudades que quieren permanecer en primera y otras que exigen subir a esta categoría por el desplazamiento de los primeros como consecuencia de la sanción. Esto es lo que se espera de un estado intervencionista que ha delegado algunas funciones en las propias organizaciones privadas, pero que no olvida que la enorme deuda acumulada por los funestos gestores de los equipos de fútbol en pasados años fue conmutada por el Plan de Saneamiento del Fútbol Español y absorbida por el dinero público. Las reuniones del Secretario de Estado para del Deporte con los máximos dirigentes de la Liga, y la visita a las comisiones de trabajo de la misma son interpretadas como una interferencia política. Pero ya los políticos han dejado caer su opinión y su peso específico en el presente problema. El Ministro de la Presidencia afirma que es preciso sancionar a los dirigentes de los equipos responsables del incumplimiento del reglamento, y no a

las aficiones que sufrirían sobremanera el descenso de categoría. El propio Presidente del Gobierno (vinculado por nacimiento a una de las ciudades de los equipos sancionados) se involucra en la crisis solicitando el indulto para los sancionados.

Llegó el día final de la votación en la Liga de Fútbol Profesional. Durante la mañana, simultáneamente a la reunión de trabajo, se celebra una ceremonia religiosa en el campo del equipo descendido, oficiada por las máximas autoridades eclesiásticas de la Diócesis para pedir al Señor la ayuda necesaria en aras de conseguir la permanencia.Y así sucedió, puesto que sin producirse estrictamente tal votación, se aprobó por aclamación, ante los medios de comunicación que transmitían en directo la jornada, una solución de compromiso, que mantenía a todos los equipos litigantes en Primera División (dos que luchaban por no descender y dos descendidos que exigían la plaza de los sancionados). Los más de tres mil aficionados que aguardaban la decisión en los alrededores del edificio social de la Liga explotaron en muestras de júbilo tras cuatro horas de espera de reunión y dos semanas de pesadilla.

Esta historia no es de ninguna manera un cuento o relato imaginario para situar el presente trabajo en contexto. Una vez más, la realidad supera a la ficción. Porque la narración anterior descrita sin nombres propios corresponde fielmente a los sucesos acontecidos entre los días uno y dieciséis de agosto de 1995. Durante ese período, los clubes FC Sevilla y FC Celta de Vigo permanecieron en Segunda División B como consecuencia del Reglamento de la Liga de Fútbol Profesional que desarrolla el Real Decreto de las Sociedades Anónimas Deportivas. Según el mismo, la falta por no entregar los avales bancarios anuales del club en fecha determinada se sanciona con el descenso de dos categorías. Aquellos que votaron y aprobaron la norma de forma unánime no calcularon las repercusiones que la sanción podría ocasionar. Esta circunstancia insólita y seguramente irrepetible no sólo pone de manifiesto la profunda vinculación de la sociedad española con el fútbol, sino también el proceso de inversión

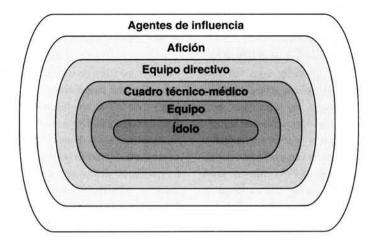


Gráfico 1.

de un pueblo, una tribu de aficionados que gana el partido más importante del año ante la mirada atenta de los jugadores.

Hoy en día, las manifestaciones del deporte espectáculo se han convertido en los acontecimientos más importantes de la vida social. Y nos atrevemos a decir que esta realidad se representa a escala mundial, sin que el nivel socioeconómico (desde los países más avanzados al Tercer Mundo), ni los regímenes políticos (democracias o dictaduras), puedan detener semejante intensidad de raigambre popular.

# Hacia un modelo estructural de estudio

La estructura del deporte espectáculo es uno de los elementos más comunes a nivel mundial, puesto que lo encontramos tanto en los países tecnológicamente más avanzados como en aquellos en vías de desarrollo. Las diferencias estriban, específicamente, en los recursos dedicados a la producción de los mismos acontecimientos, pero las estructuras se desarrollan de manera análoga. Con esto queremos señalar cómo los diferentes elementos del horizonte (desde el ídolo a la tribu de hinchas, organizadores y jueces, medios de comunicación y equipo médico) se repiten en lugares dispares vinculados a culturas diferentes. Un partido de fútbol de la máxima rivalidad guarda las mis-

mas connotaciones sociales en Nigeria que en Alemania, aunque en el país germano el despliegue tecnológico de medios permita un mayor y mejor conocimiento del mismo. En esta primera parte del horizonte central vamos a abordar el deporte practicado por grupos y personas especializados y dedicados de forma más o menos profesional. Alrededor de los atletas se configuran varios niveles de grupos humanos vinculados a la actividad (Thomas et al., 1987: 152). El más numeroso es el del público espectador y aficionado, que dedica en mayor o menor medida su tiempo libre al seguimiento de las actuaciones del equipo preferido y del campeonato en que participa.

El deporte se ha convertido a este nivel en un gran negocio comercial dirigido por grupos empresariales. Estas agrupaciones deportivas han aumentado tremendamente su poder de captación hacia la población cuando comprendieron que el deporte podía ser una forma de entretenimiento para el público, y no un mero espacio de evaluación del rendimiento deportivo (B. Mullin et al., 1995: 53). En Estados Unidos, la forma de producir un acontecimiento deportivo ha adquirido un concepto de show similar al circo o a una gala musical o artística propia de Hollywood. Sin embargo, medios de comunicación, presidentes de asociaciones y clubes, dirigentes deportivos y autoridades son conscientes de que para el público aficionado la pertenencia a un equipo determinado supone una vinculación grupal que va más allá del mero espectáculo. El deporte se convierte así en un microcosmos con su propia cultura transmitida a través de agentes portadores en contextos establecidos bajo la tutela de las instituciones. La asimilación de los componentes de un equipo de fútbol profesional con la conformación antropológica de la tribu fue de autores como Verdú (1980) y Morris (1982). Este último analiza cada uno de los componentes bajo el prisma simbólico de la tribu, desde el héroe tribal al Consejo de la Tribu (directivas de los equipos).

Los diferentes componentes de este primer horizonte deportivo se superponen en la estructura espacial donde se desarrollan, por lo que hemos diseñado la figura mediante anillos concéntricos. (gráfico 1)

En el centro del gráfico observamos la figura del ídolo, de la estrella del equipo, quien es arropado por los componentes del equipo o plantilla de jugadores. El tercer escenario es el cubierto por las personas encargadas de la preparación y cuidados de los jugadores. En el cuarto cinturón aparece el equipo directivo, cuyas competencias son cada día mayores a medida que aumenta la comercialización en el terreno deportivo. Socios y simpatizantes que forman la base del apoyo al equipo y cierran el quinto cinturón, que engloba a todos los anteriores mediante el espíritu de pertenencia a una tribu.

En el círculo exterior situamos a aquellos grupos que influyen en diferente grado sobre la tribu deportiva. Los más importantes son, por un lado, los medios de comunicación que narran los sucesos que acontecen en los eventos deportivos. Por otro, las distintas administraciones que dirigen, controlan y canalizan las actividades deportivas. Asimismo hemos incorporado un tercer grupo de agentes externos a los reglamentados que desempeñan ciertas influencias sobre el colectivo deportivo.

A través de esta estructuración podemos aproximarnos con mayor capacidad de análisis a los fundamentos antropológicos de cada uno de los grupos, y conocer las repercusiones sociales que supone el status de cada uno de ellos. Nos permitirá, asimis-

mo, comparar los usos y costumbres de los mismos, y descubrir cómo afectan en los distintos grupos de este horizonte la base sociocultural, económica, política e incluso ideológica, de la sociedad en que se desarrollan.

En este artículo desarrollaremos la figura del ídolo por ser la más representativa del horizonte deportivo central, en el ámbito del deporte espectáculo.

# Aproximación a la figura del ídolo deportivo

En cualquier sociedad humana de nuestros días, la figura del ídolo deportivo se ha convertido en una de las más reconocidas y carismáticas. Personajes como el ex-jugador de baloncesto Michael Jordan podrían pasar desapercibidos en cualquier lugar del mundo ... donde no llegue la televisión. Y con reservas. El aventurero y periodista Miguel de la Quadra Salcedo nos señalaba con gran simpatía la estupefacción que sintió durante una de sus expediciones a la selva del Amazonas, en que encontró en un pequeño poblado de aborígenes un muchacho que portaba una fotografía de un famoso futbolista. Para que una persona sea convertida en ídolo social su comportamiento debe provocar admiración desmedida en el grupo o persona que lo venera, igual que el objeto inanimado al que se atribuyen poderes sobrenaturales (Dicc. Larousse 1992). Del ídolo siempre se espera algo fuera de lo común, una esencia aunque sea momentánea que lo diferencie de los demás mortales. Un gol inverosímil, un registro espeluznante en su rendimiento físico, una magia especial con su público.

La personalidad del ídolo será idealizada con el desarrollo de los acontecimientos quedando convertido en un mito que refleja los sentimientos de la colectividad. El mito "define la naturaleza de la personalidad que cada individuo debe convertir en comportamiento" (E. Adamson y T. Weaver, 1985: 529), y sus hazañas permanecen vivas a través de tradiciones orales y ciclos que narran sus peripecias (C. Martínez y M. Ojeda, 1989:194). Los ciclos de los héroes deportivos se ajustan, en nuestro tiempo, a

formatos de cintas de video o libros de memoria coproducidos con un periodista. Asimismo los medios de comunicación contribuyen a impedir que los héroes de antaño se pierdan en el olvido y continuamente recuerdan su valía comparándola con la de los nuevos ídolos.

Si realizamos un sondeo acerca de los grandes grupos de donde proceden los ídolos en el mundo actual de las comunicaciones y la sociedad de consumo, encontramos que preferentemente provienen de las artes corporales: cantantes, estrellas del cine, deportistas, forman parte de este elenco. En España y otros países latinoamericanos, los matadores de toros son asimismo considerados y tratados como ídolos, y pueden ser incluidos en este grupo. En estas artes la presencia y utilización del físico adquiere una fuerte relevancia. A través de los medios de comunicación no sólo se difunde el rendimiento físico de su trabajo (la calidad de su canción, película o práctica deportiva), sino su propia imagen de juventud triunfadora. Podemos, por lo tanto, asociar estas escenas a conceptos vigentes y dominantes en nuestro tiempo, como la búsqueda de la imagen corporal, la belleza y el éxito. El deportista agraciado físicamente sólo se convertirá en un ídolo social si realiza gestas y triunfos en la competición. Por el contrario, si la estética personal no acompaña al triunfo deportivo, el nivel de adulación y seguimiento social no será digno de consideración social.

Fiel reflejo de estas dos condiciones fue el tratamiento recibido por el tenista español Carles Moyà, de veinte años de edad, durante el torneo Open de Australia de 1997. El joven jugador, de gran presencia física, se convirtió en el objeto de deseo de miles de jóvenes australianas. Cada partido de competición ganado y eliminatoria superada le otorgaba mayor cobertura televisiva, y el apoyo multitudinario del público. Al llegar hasta la final, Moyà reencarnaba la figura del héroe. "Vuelve el héroe", le dedicaba la portada el semanario del diario El Mundo. Sin embargo, el tenista español reconocía la importancia del triunfo deportivo cuando señalaba "el año pasado en este torneo no me decían esas cosas (acerca de su imagen

de sex symbol), porque perdí en primera ronda " (La Revista, 9/2/1997: 18). Similar repercusión tuvo la gesta del golfista español de 19 años Sergio García durante el torneo profesional Open USA 1999. Este joven, que terminó subcampeón por detrás del ídolo local Tiger Woods, fue apodado El Niño por los medios de comunicación americanos, en alusión a su fiereza y enorme potencial, en alusión a la corriente de vientos denominada de esta forma que sopla en el litoral pacífico del continente americano.

Con esta base argumental, creemos que el ídolo deportivo se ha convertido en el prototipo de ídolo social de nuestros días porque cristaliza el conjunto de valores más importantes de las culturas de nuestros días: a la personalización del héroe de la eficiencia (J. J. Barreau, 1992: 133) se suma el triunfo de la imagen corporal y la trascendencia social que ha alcanzado el deporte en este siglo. Por ello, asociamos el concepto de ídolo deportivo al de héroe entendido por Thomas Carlyle (1946), sustentado en el carácter espiritual y moral, que lucha "con su Fortaleza contra Vicios y Maldades" (I. Farrán, 1946: 20) y creando así el Culto de los Héroes. El Héroe de Carlyle es "eminentemente social, ... amoroso, rico de pensamiento y de vida y mejor esclarecido; luz y guía para los demás hombres, porque en él se resumen las más bellas y más nobles aspiraciones de los demás hombres de su época. El que sabe lo que se debe ante todo a los demás. En quien todos se reconocen como el más auténtico de todos ellos. Y, por lo tanto, no le siguen por imposición de su fuerza, sino por amor, por admiración o reconocimiento" (ibid., 20).

La repercusión social del fenómeno del deporte espectáculo en el mundo actual conlleva manifestaciones que trascienden del propio ámbito deportivo. Los ídolos deportivos se convierten, lamentablemente, en símbolos de poder de países y tendencias políticas, con lo cual nos acercamos a la alienación de los valores reales del deportista en aras de la manipulación por parte de los gobernantes (J. M. Brohm, 1982: 295).

Para ilustrar todos los agentes referentes al ídolo, es necesario referirnos a personajes concretos con gran reconocimiento social, puesto que representan, en nuestra opinión, la reencarnación de los valores que hemos expresado anteriormente. Existen numerosos casos significativos, como la gimnasta rumana Nadia Comaneci. Convertida en la reino de los IJOO de Montreal 1976 por su gracia y dominio en la competición, pasó a ser estandarte del régimen militar prosoviético de este país, y la imagen del mismo hacia el mundo. Solamente tras el desmantelamiento del sistema y el derrocamiento del dirigente Ciaucescu, la gimnasta, ya entrenadora, pudo escapar a Estados Unidos donde fue acogida y después reconocida como ciudadana americana. Comaneci denunció el régimen político rumano, y sus consecuencias económicas en la población. Sin embargo, la noticia que más conmovió a la opinión pública americana fue el trato vejatorio al que fue sometida por el hijo del dictador por su condición de ídolo mundial.

El ídolo deportivo se ha convertido en un símbolo de la propia sociedad, y personaliza los valores admirados por la mayoría de ese grupo. Por ello es esencial en su desarrollo, el control del "ámbito cognoscitivo" (K. Blanchard y A. Cheska, 1986: 53) del propio ídolo. Cuando un deportista de alta competición asume su relevancia social, pasa a ser consciente de que su posición le exige un comportamiento social ejemplificante. De lo contrario el propio grupo rechazará su imagen como modelo a seguir para los jóvenes. Al ocupar un espacio especial en la sociedad como héroes de la excelencia, los deportistas pasan a ser modelos a imitar, por lo que la sociedad espera de ellos algunas responsabilidades morales (R. Simon, 1991:196-9). Por ello, como veremos, es fundamental el conocimiento de las repercusiones sociales que supone el status de ídolo deportivo.

Para abordar el estudio del ídolo desde la base etnográfica, vamos a considerar como aspectos fundamentales del mismo:

 los valores del ídolo en relación con la escala de valores sociales.

- el ciclo vital del ídolo con sus diferentes hitos y formas de trayectoria.
- el status como posición social, con los consiguientes derechos y obligaciones del individuo.

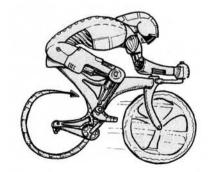
#### Los valores del ídolo

#### Valía humana y deportiva

Los deportistas cuya consideración social asciende hasta la esfera del ídolo, ven convertir su comportamiento en un símbolo para la comunidad incluso en algunos casos durante el resto de su ciclo vital. Así, el ciclista Bahamontes sigue siendo referencia como ejemplo de la gallardía en la lucha; El futbolista José Martínez, "Pirri", del sacrificio por el equipo; el motociclista Ángel Nieto, del control de los adversarios. Podría resultar anecdótico si pensáramos que la mayoría de los principales ídolos deportivos españoles encandilaron a la afición sobre todo por su espíritu luchador más que por su talento. Así pues, nos encontramos ante el dilema si aceptar o no el tópico de la furia española como valor predominante. Esta expresión surgió durante un partido de fútbol en los IJOO de Amberes en 1920 en el que tras una auténtica batalla campal, el equipo español obtuvo la victoria (J. G. Tharrats, 1972: 307) contra la selección sueca. Hasta nuestros días la tal furia española, o simplemente la furia vuelve a ocupar titulares de los medios de comunicación, e incluso la voz de los propios jugadores, cuando se consigue una victoria en situaciones extremas, se busca una remontada amplia en el marcador, o se defiende un resultado con predominio del esfuerzo físico sobre los fundamentos técnico-tácticos. Por tanto, en nuestra opinión, la furia española es un valor resaltado por nuestra sociedad, que conecta con otros tópicos cercanos como la expresividad y apasionamiento latinos. A través de la tradición y el empuje de los medios de comunicación, se ha asentado para demostrar cómo el arrojo puede superar cualquier dificultad.

Las instituciones tratan de recoger y exaltar este sentimiento colectivo, aunque registramos una desviación en cuanto a los valores que se resaltan. La escala de valores con la que un pueblo distingue la valía de sus componentes no coincide en las sociedades modernas, con los valores que la autoridad quiere difundir como modélicos.

Nos encontramos en este momento del estudio con un enfrentamiento entre la valía deportiva (el rendimiento físico - ídolo de la eficiencia) y la valía personal del personaje. Esta dialéctica se representa en frases tópicas como "gran deportista y mejor persona" que muestran tal dualidad. La masa de aficionados básicamente conoce la faceta deportiva del individuo, por ser la que ocupa la atención de los medios de comunicación. Sin embargo, las instituciones y organismos se acercan a la grandeza del deportista a través de su comportamiento social. Un ejemplo claro de ello es el de Miguel Indurain. En 1995, días después de que el ciclista español Miguel Indurain obtuviera su quinta victoria consecutiva en el Tour de France. el Comité Olímpico Internacional le condecoró con su máxima distinción, destacando por encima de otras virtudes su sencillez y espíritu deportivo con sus compañeros. En los ámbitos populares, son sus inmejorables cualidades físicas las que le hicieron ser denominado "la máquina humana", o "Terminator" (comparándolo con la película de la estrella del cine de acción Arnold Schwarzenegger). El ciclista representaba la máxima excelencia física, el cuerpo todopoderoso de máximo rendimiento que las sociedades de consumo ofrecen a sus miembros mediante fórmulas comerciales ("modele su cuerpo", "consiga un cuerpo perfecto" etc.). La población española se



manifestaba con todo tipo de halagos y aga-

Indurain, la imagen del hombre-máquina.

sajos hacia el quíntuple campeón, al que consideraba el mejor deportista de nuestra Historia. Por supuesto, para los jóvenes este personaje superaba todas las proezas conocidas. En nuestra encuesta, el 45 por ciento del total de los encuestados lo definían como el mejor deportista español de todos los tiempos. Si consideramos que el ciclismo no tiene la repercusión social del fútbol, donde residen la mayoría de los ídolos de los jóvenes, debemos considerar este porcentaje como muy alto.

Como señalamos anteriormente, existe una clara disociación de valores resaltados por la sociedad y las administraciones (políticas y deportivas). El Comité Olímpico Internacional, máxima autoridad mundial del deporte, que ensalza los valores promovidos por su personaie fundador, el barón francés Pierre de Coubertin (lo importante es participar, la lucha es más importante que el triunfo, el espíritu del fair play o juego limpio, la deportividad, el deporte como unión entre los pueblos del mundo) quedó fascinado por la "personalidad generosa" de Indurain a quien concedió la Medalla al Mérito Olímpico. Indurain se ha destacado a nivel humano por dejar ganar a los rivales los premios pequeños, manteniendo como objetivo único la victoria final. Encontramos en nuestro personaje un prototipo de "Neoquijotismo", como caballero del deporte con altitud de espíritu (J. M. Cagigal, 1957: 371).

En este comportamiento contrasta tremendamente con otro ídolo anterior del ciclismo mundial y también vencedor de cinco *Tours*, el belga Eddie Merckx. El *Caníbal*, era un hombre tan ambicioso que buscaba el triunfo en todas las categorías de la carrera, los premios de montaña, la regularidad, entraba en los *sprints* de finales de etapa, quería ganarlo todo, machacar a sus rivales. Ganó 525 carreras de 1.800 disputadas (J. Vidarte, *Morca*, 25/4/97: 6)

El propio Miguel Indurain reconocía en 1994, año de la retirada del su compañero de equipo ciclista, el segoviano Pedro Perico Delgado, su sana envidia hacia Delgado ya que este corredor suscitaba mayor revuelo y admiración entre el público que él mismo habiendo vencido ya el Tour en

cuatro ocasiones, mientras que Delgado sólo venció en una. El bueno de Indurain sabía que la forma de montar de Delgado. con esas arrancadas subiendo los puertos que dejaban "clavados" a sus rivales, y su comportamiento tan visceral y extrovertido, provocaban una emoción en el aficionado muy superior a su pedaleo robusto y rompedor y al carácter reservado del navarro. Pedro Delgado representaba un "estereotipo cultural" (G. Magnane, 1964: 90) tremendamente admirado por la sociedad. En este aspecto, el escritor Miguel Delibes señalaba, tras la retirada de Indurain del ciclismo profesional en enero de 1996, la ausencia del componente épico en el campeón español: "Yo no veo a Indurain como un héroe novelesco, más lo veo como una ecuación matemática de la suma de fuerza+resistencia+cabeza fría" (Informe Semanal.TVE. 4/1/1996).

Este corredor confirmó su escasa preocupación y concienciación hacia la atribución social de su persona como un ídolo: Así lo mostró durante su alocución en rueda de prensa al comunicar su retirada. Indurain, aún afirmando estar en condiciones de vencer en la carrera del Tour de Francia por sexta vez (supondría un récord), decidía colgar la bicicleta y dedicarse a ser una persona normal. La mujer y su pequeño hijo, la fatiga de tanto entrenamiento pesaban más que el empuje de toda la afición que le pedía que intentara la gesta deportiva. El deportista que nunca asumió el papel de ídolo social, reivindicaba sus derechos como persona, con las mismas inquietudes que cualquier otra. A pesar de que los medios de comunicación nacionales se lanzaron en defensa del corredor y dedicaron sus espacios a destacar su grandeza humana y deportiva, otros medios extranjeros no optaron por esta actitud. Así, el diario francés L'Équipe señalaba en sus titulares "Indurain s'échape "(Indurain se escapa).

#### Abanderados de grupos contrarios

El concepto de dualidad de aficiones es uno de los más arraigados valores de la sociedad contemporánea. En estos casos los ídolos deportivos son los abanderados de estos movimientos sociales y políticos (G. Chartier, 1991: 135) y actúan según los principios que rigen en cada uno de los grupos. Para ilustrar este caso nos desplazamos a finales de los años ochenta en que la Unión Soviética comenzaba a despedazarse en movimientos de espíritu nacionalista. Durante ese tiempo revolucionario de ideas previo al de los cambios geopolíticos, se asistió a una de las grandes batallas en el campo del ajedrez mundial. El máximo dominador, Anatoly Karpov, se enfrentaba al joven retador Garry Kasparov.

No sólo era una lucha de hombres sino de ideas. Karpov, simpatizante de la Plana Mayor del mando soviético representaba el viejo poder inmovilista del socialismo soviético. Kasparov representaba el espíritu de rebeldía y deseo de cambio, la Perestroika (G. Kasparov, 1987). Durante el torneo para dirimir quién sería el Campeón del Mundo en 1984, Kasparov exigió que le retiraran de su mesa la bandera soviética que tenía como indicativa de su país, al igual que Karpov. En la siguiente partida del campeonato, Kasparov aparecía con la bandera tricolor rusa. Para evitar males mayores de diplomacia política, la organización suprimió las banderas en la siguiente partida. Cada uno de los dos contendientes tenía su propia tribu, su afición que no solamente le apreciaba por su estilo de juego (que por cierto, el de Kasparov era calificado por los analistas como moderno y abierto, en contraste con el juego rígido y establecido de Karpov).

En Estados Unidos, donde los valores se ofrecen a golpe de maquillaie e inversión publicitaria, los ejemplos son todavía más significativos. Como veremos, el enfrentamiento entre dos ídolos puede conllevar asimismo la lucha americana entre dos grandes corrientes sociales: el conservadurismo y la renovación. Para ello nos marcharemos al mundo del tenis, deporte que conlleva gran número de contradicciones formales. Abocado al remolino del super-profesionalismo, el tenis de alta competición ha contemplado medidas técnicas de vanguardia para favorecer el espectáculo: radar velocímetro para registrar la velocidad de la pelota en el sague, detector

electrónico de bote de la pelota sobre el cuadro de saque para dirimir si el bote se produce dentro o fuera del área legal (debido a la dificultad de la contemplación visual por la enorme velocidad de la pelota), desarrollo de nuevas superficies artificiales de juego para espacios cubiertos, etc. Sin embargo el tenis arrastra concepciones decimonónicas del juego, como es la obligatoriedad de guardar silencio por parte de los espectadores, o la necesidad hasta hace unos años, de que el jugador vistiera ropa blanca. Este fenómeno, denominado Lev de Evolución Imbricada (A. Álvarez Villar, 1969: 93 y ss) consiste en "un desfasaje entre la dimensión socioeconómica de una etapa histórica y la mentalidad correspondiente".

Los colores en el atuendo fueron apareciendo de manera tímida y gradual, manteniendo el espíritu de decoro y pulcritud. Hasta que a comienzos de los noventa irrumpió en escena un joven americano llamado André Agassi con unos pantalones vaqueros castigados por el uso y cortados a tijera por encima de la rodilla, y enorme melena rubia. Para colmo de los puristas, el chico tenía talento para jugar. Esto supuso un enorme revuelo en las esferas espirituales del tenis. Muchos lo vieron como un desvergonzado grosero. Otros simplemente sonrieron. Pero los profesionales de la publicidad se fijaron en él como encarnación de los nuevos tiempos, del espíritu juvenil rebelde y ambicioso. Como el espíritu contestatario ante las normas obsoletas. Agassi no sólo representa ahora una forma de jugar tenis potente y agresiva sino que también es un líder de toda una generación de jóvenes americanos que viven el espíritu de las locuros que promociona la multinacional Pepsi-Cola, uno de sus sponsors. Estas compañías a buen seguro estaban tras el cambio de imagen que realizó este jugador cuando para el Torneo Open de Australia de 1995 apareció vestido de pirata con pañuelo en la cabeza y pendiente en la oreja.

Frente al jugador rebelde se sitúa Pete Sampras, "prototipo de chico americano de

buena familia, cuyo sacrificio lleva a la cumbre" (M.S. Ag. El País, 11/2 /1995: 46). Sampras cuida a la perfección todos los valores que Agassi parece no estar dispuesto a aprender. Su imagen, vestuario y peluquería corresponden a los cánones clásicos de belleza en el tenis. Su propia estampa y figura lo fortalecen. La agresividad con que golpea a la pelota se convierte en educación y discreción a la hora de formular una protesta formal al árbitro por un bote dudoso. No se le ve bromear con el público ni perder la concentración. No se anima demasiado ni se hunde con los errores. Comprende que esa es la forma que él tiene para ganar, la que ha aprendido y no realiza excentricidades. Ambos jugadores comparten valores en común, puesto que ellos dos están ayudando a que el mundo del tenis de la alta competición adquiera mayores niveles de audiencia, y por ello la ATP (Association of Tennis Proffessionals) utiliza su imagen para el beneficio de la propia asociación de jugadores profesionales.

#### El ciclo vital del ídolo

Para que un ídolo reciba ese recital de adulaciones, debe primero conseguir tal status. Es preciso, en primer lugar, como hemos señalado, conseguir una gesta. El origen del héroe y el superhombre reside en la proeza (W. Umminger, 1964). Si ésta tuviera lugar fuera del territorio, mucho mejor: Así nacen los ídolos.

#### La gesta como origen

Antes de la eclosión del deporte español de alta competición de los años ochenta, y si exceptuamos las figuras del fútbol, España vivió del recuerdo de varias gestas sin precedentes que tuvieron una sensacional repercusión en el desarrollo del deporte popular en los años siguientes: Fueron los triunfos de Francisco "Paquito" Fernández Ochoa en el slalom de los Juegos Olímpicos de Invierno de Sapporo (Japón) 1972 y los triunfos de Manuel "Manolo" Santana en

el torneo de tenis abierto de Roland Garros (en 1961 y 1964) y Wimbledon (1966), considerados los más importante del mundo sobre tierra batida y hierba, respectivamente. Ambos fueron recibidos como héroes en su país y en su localidad. El campeón olímpico Ochoa no necesitó ningún otro éxito deportivo para mantener su posición social de privilegio durante toda la vida. Santana consiguió otros éxitos importantes (Forest Hills, 1965, coronándose como el mejor tenista aficionado del mundo en ese año). Queda clara, de todas formas, la perpetuidad de los éxitos de tales magnitudes, como ya cantó Píndaro en sus odas Olímpicas (siglo V a.C.)

"El vencedor el resto de sus días tendrá una dicha con sabor de mieles " (1, 96)

En esa misma dirección nos encontramos el caso del atleta norteamericano de salto de longitud Bob Beamon, quien en los IIOO de México 1968 consiguió realizar una salto más allá del aparato de medición de los jueces, alcanzando los 8,90 metros y batiendo el récord mundial en 55 centímetros (el récord había meiorado en los treinta y dos años anteriores sólo 25 centímetros). Beamon, en el mismo tiempo que alcanzaba la gesta moría deportivamente para convertirse en un mito, en el hombre volador. Aunque siguió saltando nunca llegó a aproximarse lo más mínimo a esa marca que en un tiempo y espacio alcanzó. Como nos refería personalmente con gran humor: "Ese salto cambió mi vida. Dio mucho de qué hablar. Tanto que llevo veinte años hablando de lo mismo por todo el mundo" (1).

Como hemos señalado anteriormente, el pueblo acoge al ídolo deportivo de forma multitudinaria y entusiasta. En nuestros días, los aeropuertos se abarrotan de aficionados esperando recibir a los campeones. Las calles se engalanan para desfiles de aclamación, como si se tratara de la acogida a un ejército triunfador en la batalla. Las ciudades se ponen a sus pies y se hinchan de orgullo exhibiendo la filiación del campeón

<sup>(1)</sup> Curso de Verano UCM, El mundo olímpico, El Escorial, 1989.

como hijo de ese lugar. Encontramos tradiciones análogas a este tipo de acontecimientos en los Antiguos Juegos Olímpicos, que se celebraban en el Santuario de Olimpia. Existen evidencias de varias polis que derribaron un trecho del lienzo de la muralla defensiva para preparar la entrada del campeón olímpico. Con ello se simbolizaba que la puerta de la muralla era demasiado pequeña para el glorioso campeón u olimpionikos, y que con él de vuelta en casa, la ciudad no necesitaba defensas (J. G. Tharrats, 1972:16).

En la actualidad, en que las naciones carecen de murallas de piedra, el campeón ve derribarse otro tipo de barreras para dejarle el paso expedito. Caso significativo de ello fue la vuelta a Brasil de la selección nacional de fútbol que obtuvo el Campeonato del Mundo en Estados Unidos-1994. Los jugadores brasileños, al llegar al aeropuerto, fueron eximidos de pasar el control de la aduana, por lo que obtuvieron carta blanca para introducir libremente todo tipo de electrodomésticos y componentes electrónicos comprados en Estados Unidos. Los muros siguen cayendo al paso del campeón.

Debemos considerar que si la gesta realizada no es lo suficientemente importante para mantenerse en el tiempo, el ídolo de hoy puede ser olvidado mañana y suplido por el siguiente. El papel de los medios de comunicación es fundamental, alzando ídolos sociales cada día, más con ánimos comerciales que estrictamente informativos. Por lo tanto, en deportes donde el atleta está sometido a un régimen intenso de prácticas competitivas, es necesario que durante el ciclo anual el jugador-ídolo mantenga un nivel superior a la media de su equipo, aunque no sea de rendimiento efectivo y objetivo, al menos de imagen hacia la masa social. La propia comunidad se encargará de mantenerle en su status de intocable o de vaca sagrada.

En los deportes individuales, los grandes deportistas se organizan la temporada de acuerdo con sus objetivos, escogiendo los acontecimientos que más les interesen para mantener y acrecentar su poder deportivo social y económico. Este régimen vital de

los grandes campeones que acomodan sus giras entre el amplio espectro de festivales era también común para los deportistas de la antigua Grecia (F. García Romero, 1992:155).

#### Una trayectoria ejemplar

Por tanto, la trayectoria desarrollada por el ídolo a lo largo de su carrera deportiva va marcando el mantenimiento de su status o la pérdida del mismo por el decadencia de los valores que le mantenían en tal posición. Son pocos los casos en que podemos encontrar un personaje que haya protagonizado un ciclo vital completo asociado a la figura del ídolo, desde su aparición en escena hasta su retirada. El ejemplo más claro en España, desde los años ochenta, de un ciclo vital de ídolo desarrollado de manera análoga a su propia carrera deportiva es el del futbolista Emilio Butragueño. Hemos comentado anteriormente que el nacimiento del ídolo surge de un acontecimiento extraordinario.

Así ocurrió en los Campeonatos del Mundo de Fútbol de México-1986. Allí, en el partido que enfrentaba a las selecciones de España y Dinamarca por el pase a los cuartos de final el joven delantero madrileño Emilio Butragueño conseguía, en un partido memorable, cuatro goles, terminando dicho enfrentamiento con la victoria española por cinco a uno. Esa misma noche a más de cinco mil kilómetros de distancia y escasamente a tres kilómetros del campo de juego de su equipo, el Real Madrid, miles de aficionados se manifestaban en la fuente de la Cibeles con banderas españolas gritando iOa, oa, oa, Buitre a la Moncloa! Butragueño, delantero de escasa talla, gran talento y aspecto infantil refleja la estructura matriarcal del equipo de fútbol (Verdú, 1980: 32) en la que la cual existe una degradación de la concepción femenina desde la visión doméstica y protectora de la "madre" que ocupa la portería, hasta la delantera, calificada de "parvulario sagrado" (p. 111).

La evolución de Butragueño ha sido modélica y podemos utilizarla como prototipo de ídolo de la tribu. Después de ascender al equipo titular del Real Madrid, capitaneando un grupo de jóvenes promesas que la prensa denominó "La Quinta del Buitre" (compuesta por el propio Butragueño, Michel, Martín Vázquez, Pardeza y Sanchís) se constituyó como la figura de un equipo cargado de estrellas. Era la imagen del hombre hecho a sí mismo (J. M. Brohm, 1978: 27). Butragueño fue, por casi una década, ejemplo a seguir como futbolista y persona y por ello su posición social y aceptación popular se ha asentado con el tiempo. "El Buitre" era admirado por sus diabluras en el campo de juego, y respondía a la tribu no sólo con sus goles, sino colaborando en todo tipo de empresas humanitarias, sociales y benéficas.

La propia exigencia de la competición retira también a los grandes campeones. El ocaso deportivo del ídolo, acontecido durante la temporada 1994/5, se tiñó con tintes épicos. La llegada al primer equipo de una nueva estrella, el jovencísimo jugador de 17 años Raúl, también procedente del equipo filial, relegó a Butragueño al banquillo. La muerte mediante sacrificio (Verdú, 1980: 23) se había consumado. La grada coreaba el nombre de Raúl, silbó los fallos de Butragueño en las pocas ocasiones en que saltó al campo. La imagen de niño indefenso volvía a aparecer, esta vez para lamentar su situación y anunciar su marcha. Preguntado acerca de su nueva situación, respondía con la amarga desesperación de un niño al que no le dejan jugar. El ídolo es incombustible hasta su muerte. Puede necesitar el descanso del guerrero, pero no puede "estar en paro", ni permanecer a la sombra de otro emergente, pues todo el poder y prestigio adquirido se perderá. Como líder, comprendió que era la hora del relevo. Como guerrero del deporte, sabía que esto significaba o el retiro o el destierro. A pesar de la oferta del equipo rival dominador de los últimos años, el FC Barcelona y su entrenador el holandés Johan Cruyff para formar parte de sus filas, Butragueño afirma que no jugará con ningún otro equipo español después de haber vestido 13 años la camiseta blanca. Ni él mismo ni su tribu perdonarían semejante acto de alta traición.

El ídolo ya no es sólo un jugador de fútbol, un deportista especializado en meter el balón en la portería contraria, sino que es un símbolo de una congregación. Butragueño lo expresó con estar palabras: "saber marcharse es tan importante como saber llegar" (figura 2.5). Butragueño optó por el autoexilio aceptando fichar por un equipo mexicano, volviendo al país que le vió consagrarse en el fútbol mundial. Indudablemente, las condiciones físicas del futbolista ya no alcanzan el nivel disfrutado a la edad de veinte años. Por ello, las posibilidades de seguir rindiendo a gran nivel pasaban por militar en otro campeonato donde el nivel de competitividad no fuera tan exigente, y donde el esfuerzo físico no prime tanto como el virtuosismo o la técnica (algo inviable en Inglaterra o Alemania). En México, el Buitre podría volver a volar.

Pero anteriormente a su marcha, el ídolo debe vivir el ritual de la despedida, el reconocimiento de todos los estamentos (la tribu, los directivos, las instituciones) al servicio realizado por el hombre a la sociedad. Durante el partido homenaje los sentimientos negativos de thanatos mantenidos por el pueblo hacia el jugador en el período de ocaso se convierten en el eros inmortal que acompañará la memoria colectiva de la tribu para siempre. El ídolo social no muere cuando cuelga las botas. Durante el verano de 1995 y antes de que Butragueño hubiera decidido el lugar de retiro deportivo, el presidente del Real Madrid, Ramón Mendoza pidió al jugador quedarse en el equipo ante la marcha de otros jugadores. Sin duda desconocía el momento del ciclo vital en que se encontraba el ídolo: La marcha en el momento justo. De no haberlo hecho, seguramente las consecuencias hubieran sido peores, al volver fuera de tiempo al espacio sagrado (M. Sahlins, 1988:125) con lo cual fácilmente se hubiera encontrado con la fatalidad. Sin embargo, el mito no murió nunca, pues tras años de retiro al desierto de la meditación (en nuestros días, estudiar un postgrado MBA en Los Ángeles), reaparece en España preparado para seguir liderando equipos humanos: La revista Magazine El Mundo no titubeó en su portada: Butragueño for President (31/10/99).

Existen otros factores que ponen fin a la trayectoria competitiva de un ídolo además de la retirada por edad. Las lesiones pueden forzar al abandono de la práctica deportiva cuando el ídolo se encuentra en plenitud de condiciones físicas. Casos de ello han sido el jugador de balonmano Cecilio Alonso o el bicampeón del mundo de motociclismo, Ricardo Tormo, quien sufrió un gravísimo accidente cuando probaba una de las motos de carreras en un parque industrial de Barcelona. Esos ejemplos demuestran el nivel de carisma social de los deportistas cuando su comunidad se vuelca con ellos para demostrarle su adhesión en todos los actos de homenaie. Cuando en 1999 Tormo falleció víctima de la Leucemia, la Generalitat Valenciana aprobó homenajerarle poniendo su nombre al recién finalizado Circuito de Velocidad situado en Cheste.

#### El ángel caído

El segundo modelo de desaparición del ídolo sucede debido a la degradación de los valores que le habían encumbrado. Como punto de referencia para una comunidad de aficionados, o buque insignia de un equipo, su desvinculación al grupo que apoya o a los valores que le encumbraron supone la perdición, casi automática de la condición adquirida.

Ninguna afición olvida, y difícilmente perdona, que el jugador estrella del equipo pase a ocupar una plaza en otro equipo de la misma categoría cuando se encuentra todavía en plenitud de facultades. La vuelta al estadio del antiguo equipo se celebra con todo tipo de silbidos, insultos (sobre todo "pesetero, pesetero" en alusión a una mejor oferta económica realizada por el nuevo club) que se repiten cada vez que el jugador participa activamente en una jugada o realiza una técnica con el balón. Un caso muy significativo entre las décadas ochenta y noventa fue la figura del alemán Bernard Schuster, quien se alineó con los equipos de fútbol Barcelona, Real Madrid y Atlético de Madrid, pasando por equipos y aficiones completamente enfrentadas. Quienes un año le ovacionan, al siguiente le silban e increpan.

Consideramos una variante en este caso, en la cual un jugador reverenciado y querido por su público, en el declive de su carre-

ra deportiva o retirado del equipo por sacrificio, pasa a formar parte de la disciplina de otro equipo, normalmente de menor entidad. En tal caso el antiguo ídolo no reviste el peligro de enemigo. El regreso al campo que le vio triunfar, la aparición ante la hinchada de toda su vida, y el enfrentamiento con su antiguo equipo se tiñen de emociones afectivas. La afición recupera momentáneamente. la vivencia de los meiores tiempos del jugador y lo festeja. Esta situación acontece incluso cuando el jugador ni siquiera forma parte del equipo titular. El portero Andoni Cedrún volvió al estadio de La Romareda, del FC Zaragoza con la camiseta del modesto equipo Logroñés en la temporada 1995 / 6. Este jugador, que obtuvo con el club maño una Copa de SM El Rey (1994) y un título continental, la Recopa de Europa (1995), saltó al campo para efectuar el calentamiento pero permaneció en el banquillo como suplente durante el partido. En el transcurso del mismo, se erigió momentáneamente en el único protagonista del mismo. La afición quiso reconocerle su larga trayectoria defendiendo sus colores y la admiración sempiterna hacia su valía. Todo el campo se estremeció con los gritos al unísono de "Andoni, Andoni" en medio del partido. El jugador, desde el banquillo de los suplentes, saludaba al público reconociendo este gesto.

Sin salir de este apartado de la degradación de valores del ídolo, observamos asimismo cómo las actitudes vitales de quien estuvo considerado como un ídolo para un grupo o colectivo pueden degenerar en modelos que lo alejen de su condición anterior. Policarpo Poli Díaz, El Potro de Vallecas pertenece a una humilde familia del popular barrio madrileño de Vallecas. Desde muy joven practicó el boxeo y de la mano del manager Enrique Sarasola obtuvo el Campeonato de Europa ante su público que abarrotaba el Palacio de Deportes de Madrid. Poli se convirtió en el ídolo del barrio y orgullo madrileño, el hombre máquina (Laguillaume: 1978: 42), un joven nacido de la nada que con esfuerzo y dedicación había alcanzado la gloria y regalado una nueva casa a su madre como primer acto de agradecimiento a su familia.

Pero la derrota sufrida contra el boxeador americano Whitaker en el asalto al Campeonato del Mundo le sumió en una crisis personal. Su comportamiento social se volvió agresivo y violento, registrándose varias denuncias contra él por incidentes y peleas. Poli Díaz no controló el proceso de inversión social que sufrió de forma tan efímera. de un joven sin recursos a un ídolo millonario. Era la imagen del ángel caído dominado por la adulación, inconsciente de los riesgos que conllevaban los excesos e incapaz de hacer frente a las exigencias que su nuevo status requería. Su carrera deportiva describió una travectoria característica en el ambiente del boxeo: rápida ascensión económica a edad temprana, carácter punitivo del deporte, relación de dependencia con el manager e irresponsables dispendios llevan a un declive económico aún más rápido (K. Weinberg y H. Arond, 1976: 220). Durántez (1977: 187) nos recuerda al poeta Píndaro para señalar las falsas vanaglorias

"A ti campeón de Olimpia el que conservar sepa su riqueza y la gloria añadir a sus copiosos bienes, que no pretenda nunca ser un dios" (Olímpicas, V, 20)

en que puede caer un campeón, y de las

que debe cuidarse:

El boxeador fue perdiendo nivel de popularidad y admiración, y lamentablemente comenzó a ser objeto de noticia, no por su éxito deportivo, sino a través de un disturbio o hecho violento. La relación impulsiva del eros por parte de la sociedad hacia el joven no deriva a la antagonista del thanatos sino que se difumina en la memoria colectiva desde la comprensión a la lástima. Cuando el ídolo deportivo no es fruto de un resultado esporádico sino de una larga trayectoria, y su imagen se ha convertido en un auténtico símbolo de una comunidad, su status permanece a pesar de que su comportamiento se aleje de ser ejemplificante y modelo. El ejemplo más significativo de esa singular pulsión positiva hacia el ídolo ha sido el caso del jugador de fútbol argentino Diego Armando Maradona. Campeón del Mundo con su país en 1986 y Subcampeón en

1990, militó en las ligas argentina, española e italiana con enorme éxito, siendo calificado como el mejor jugador de la década de los ochenta, y entrando a formar parte del Olimpo de los Dioses del Fútbol, junto a Di Stéfano, Pelé y Cruyff. Después de haber conseguido enorme cantidad de triunfos y distinciones, una crisis personal afectó a su rendimiento deportivo. En 1991 fue detenido y arrestado en Argentina por posesión de cocaína; este hecho significó un escándalo nacional. Sin embargo, Maradona se rehabilitó para formar parte de su equipo nacional en los Campeonatos del Mundo 1994 de Estados Unidos, donde tras un inicio fulgurante, fue sorprendido en un control anti-dopaje y sancionado. Sus varias tentativas de abandonar el fútbol se vieron truncadas por el deseo de volver a jugar. Y allá donde va, y cada vez que volvía a vestir el traje de futbolista, despertaba el interés de toda la nación que le sigue contemplando como un mito viviente: Muestra de ello fue el acto protocolario en que Maradona fue designado y galardonado como el mejor deportista argentino del siglo XX.

#### Muerte y reencarnación. Los fastos

Cuando un ídolo desaparece de manera traumática, repentina, la sociedad se conmociona y convulsiona. La veneración mortuoria a los héroes ha sido un proceso antropológico de enorme extensión (W. Umminger, 1964: 31). La pérdida de tal personaje contribuye a investir al mismo de atributos sobrenaturales. La muerte de Fernando Martín, estrella del equipo de baloncesto del Real Madrid y de la Selección Española como consecuencia de un accidente de tráfico cuando se dirigía a un entrenamiento en otoño de 1989 supuso un duro golpe para el deporte español. El día del velatorio, los institutos de Enseñanza Media de Madrid registraron un considerable nivel de absentismo escolar. Los jóvenes acudieron en masa a despedir a uno de sus ídolos.

La institución del partido o torneo "Memorial" con el nombre del difunto es un ritual repetido en estas ocasiones, y en el mismo encontramos paralelismos históricos con el homenaje en honor del difunto Patroclo



Equipo del Rayo Vallecano. Le acompañan, agachado, Poli Díaz, y sobre él, Queche Muñoz.

como narra la Ilíada en su canto XXIII, en que sus compañeros le dedicaron una carrera en la playa. Si el ídolo es reconocido no sólo por la tribu deportiva sino por el propio Estado, se trasladan al mismo los homenajes funerarios. Así Fernando Martín es el nombre de un complejo polideportivo en el municipio de Madrid y en otro de la provincia, Fuenlabrada.

Una muerte que desgarró el sentimiento de todo un pueblo fue la acontecida durante la carrera de Fórmula-I en el circuito de Imola (Italia) valedero para el Campeonato del Mundo 1994. El líder de la carrera y tricampeón del Mundo, el brasileño Ayrton Senna da Silva perdía el control de su bólido en una curva a trescientos kilómetros por hora, estrellándose contra el muro de protección. El ídolo brasileño moría instantáneamente como consecuencia del impacto. El funeral se convirtió en una de las más multitudinarias manifestaciones que se recuerdan en el país. Las muestras de homenaje póstumo se sucedieron en todos los terrenos, tanto deportivos como sociales y políticos. Una de las más emotivas ocurrió durante el Campeonato del Mundo de Fútbol celebrada meses después en Estados Unidos. Los jugadores del equipo brasileño, una vez terminada la Gran Final y alcanzado el campeonato, durante la vuelta de honor al campo, exhibieron una pancarta en memoria del ídolo fallecido. Brasil es un país donde el deporte se vive con especial pasión por parte de la afición o torçido y donde la figura del ídolo deportivo se consolida como una de las más populares del país. La muerte, una vez más, convierte al ídolo en mito mediante la ideali-



Sólo un ídolo como Michael Jordan puede introducirse en el mundo de los dibujos animados de la Warner Bros y extenderse por el globo (foto extraída de la tapa de un yogurt).

zación del personaje con cualidades extraordinarias y que expresa los sentimientos de la colectividad (Larousse: 1992).

Un ritual para homenajear al jugador ídolo (ya sea fallecido o retirado) consiste en eliminar el número de la camiseta de dicho jugador de la alineación del equipo. De esta manera, ningún otro jugador en el futuro llevará la camiseta con el número del ídolo local. El Real Madrid retiró, con el permiso de la autoridad deportiva, el número 10 que pertenecía al fallecido Fernando Martín. En Estados Unidos, la figura del ídolo alcanza niveles sacralizados. Por ello, esta práctica se realiza sin necesidad de que ocurra la muerte física. Cuando el jugador que ha marcado una época en el equipo se retira de la competición, su equipo retira la camiseta con su número y la iza hasta el techo del pabellón.

Nosotros consideramos este tipo de homenaje como una ceremonia que abarca ciertos rituales relacionados entre sí para ejecutar actos religiosos (C. Martínez y M. Ojeda, 1989:182). Dentro de la perspectiva émica (interna de la propia colectividad) del club, se está elevando a los altares deportivos a la figura ejemplificante de su jugador retirado. Es un símbolo de perpetuación, indicando que el espíritu de ese jugador flotará siempre sobre el equipo a modo de tótem protector. El rito del izado de la

camiseta es acompañado por los sones del himno americano, como si el propio Estado, por medio de su representación popular, legitimara tal actuación.

Cuando una de las mayores estrellas de la historia del baloncesto mundial, Michael Jordan, anunció su retirada a su entrenador del *Chicogo Bulls*, su equipo le tributó un gran homenaje, colgando su camiseta con el número 23 y colocando una estatua del jugador en la puerta del pabellón. Ya existían casos en los Antiguos Juegos Panhelénicos celebrados en Olimpia, donde los campeones olímpicos poseían un paseo con sus estatuas (Sweet, W: 1987: 240) tal como lo recoge Pausanias en su *Descripción de Grecia* (6.1.) en el siglo II.

Un año y medio después, aburrido de jugar en ligas menores de beisbol y presionado por una huelga de jugadores de este deporte, Jordan decidió volver al deporte de la canasta, y lo hizo provisionalmente con el número 45. Era la reencarnación de un dios. Larry Bird, otra gran estrella del baloncesto, dijo de él "Jordan es Dios vestido de Michael Jordan". Cuando se anunció su vuelta a las canchas, las acciones de sus empresas patrocinadoras, como Coca Cola y Nike revistieron una considerable subida en el mercado bursátil de Wall Street. Sus antiguos compañeros esperaban, ansiosos, la providencial mano que consiguiera la canasta decisiva en el último segundo, al hombre que ponía la diferencia. El precio que debían pagar los novatos del equipo supondría otra vez resignarse a la tiranía impuesta por la estrella del equipo y la jerarquización propia del horizonte central: Les tocará llevar el equipaje del ídolo por todos los aeropuertos de América y realizar todo su trabajo deportivo al servicio de la estrella.

En el Madison Square Garden de Nueva York, pabellón multiusos más carismático de los Estados Unidos, cuelgan varias camisetas de jugadores de diversos deportes que utilizan esta cancha, como el hockey sobre hielo y el baloncesto. Y de allí cuelga la única camiseta de mujer que recuerda a la tenista Martina Navratilova, la jugadora más laureada de la historia y defensora de los derechos de la mujer. Martina, que reconocía públicamente su lesbianismo y abogaba por la libertad sexual, está consi-

derada como un mito del deporte femenino mundial. La ciudad de Nueva York, símbolo de la vanguardia y la libertad, no podía dejar de lado a un héroe con origen humilde (V. Verdú, 1980: 15) llegada del exilio detrás del telón de acero, como era la Checoslovaquia natal, y acogida por la *Gran Manzana*.

#### Ídolos en edad prematura

En el deporte femenino español donde apenas ha existido tradición de atletas de alta competición, han comenzado a aparecer los primeros ídolos como son las tenistas Arancha Sánchez Vicario o Conchita Martínez. Estas jugadoras, al igual que otras procedentes de diversos países, participan de una modalidad deportiva en la cual se alcanza el máximo rendimiento en plena adolescencia, y donde las jugadoras entran al circuito profesional con apenas catorce años (edad mínima permitida por la Asociación de Jugadoras Profesionales de Tenis –WPTA–).

El arrojamiento que sufren estas adolescentes a un mundo totalmente profesional y exigente ha producido casos traumáticos gravísimos, donde a la alienación personal (Brohm, 1971:18) de la jugadora se añaden las presiones encaminadas hacia la obtención de su máximo rendimiento. Una buena parte de las mismas proviene de sus padres quienes tratan de explotar al máximo a la gallina de los huevos de oro, como señala Inmaculada Puig, psicóloga del FIT Sport, al indicar que "muchos niños no pueden soportar la violencia -física y psicológica- de sus padres y pierden la ilusión... No se trata simplemente de ganar un partido, sino de lavar todas sus frustraciones, sus problemas laborales, sus desengaños, y de poner en el niño toda su proyección" (El País, 26/9/94: 57).

Víctima de ello fue la americana Jennifer Capriati, profesional desde los I 4 años y retirada como multimillonaria a los dieciocho, en que es detenida en una joyería por robar un anillo de oro, y poco después, por posesión de marihuana. A los trece años ya tenía un contrato de cinco millones de dólares, y ante la ambición de los padres, la tenista se rebeló añorando ser una chica normal. Situación semejante de trato exigente paternal fue el

sufrido por la francesa Mary Pierce, quien era castigada y agredida cuando no conseguía el triunfo en el torneo de tenis. La Asociación prohibió la entrada al padre a los torneos en que participara esta tenista.

Los casos de las tenistas españolas, afortunadamente, no han revestido esos tintes dramáticos. Los padres de ambas tenistas españolas entran en el rol deportivo como los protectores del ídolo, asumiendo su incompleta formación. En el caso de Arancha Sánchez, especialmente su madre Marisa Vicario ha encontrado un puesto de reconocimiento en el mundo del tenis mundial, acompañando a la campeona durante los torneos del circuito desde que la tenista era adolescente. Su imagen no solamente aparece en flashes de imágenes de televisión como espectadora del partido, sino que se reclama su presencia en programas de televisión para ser entrevistada junto a la tenista, y manifestar la comprensión y apoyo total hacia su vástago (Antonelli, 1982: 302). Mientras que en el aspecto social el ídolo aparecía como una niña entre algodones, en el ámbito personal el conocimiento compartido de la realidad por ambos miembros permite el desarrollo de la carrera deportiva y humana de la joven. A nivel deportivo, Arancha Sánchez Vicario ha encontrado el reconocimiento de la afición no sólo por sus éxitos deportivos internacionales, sino por las pautas de comportamiento mostradas durante la ejecución de sus actividades. Su personalidad extrovertida, la fortaleza mental demostrada para remontar resultados adversos, ha conectado con el tópico de la "furia española".

En otros deportes, la situación social en que se desarrollan los deportistas es mucho más dramática. La competición de gimnasia (tanto rítmica como artística) exige durísimos entrenamientos desde edades prematuras, anteriores a los diez años. Del aprendizaje en la escuela deportiva se pasa a la especialización y a los equipos de alto rendimiento. Las niñas, ante el entusiamo de los padres por ver un vástago coronado con los laureles, se abocan a una dinámica en donde el rendimiento físico prima por encima de los demás objetivos. Ni los padres ni las jóvenes deportistas son cons-

cientes del sufrimiento y perjuicios que conllevará el alcanzar la posición de ídolo. Esta circunstancia fue definida en el título del trabajo de Loles Vives como "Cuando sea mayor quiere ser atleta... pero todavía no sabe lo que le espera" (L. León, 1989: 110-121). En el artículo denunciaba los problemas metabólicos y fisiológicos de las jóvenes gimnastas. El equipo nacional español de gimnasia rítmica obtuvo la medalla de oro por equipos en los Juegos Olímpicos de Atlanta-1996. La perfección técnica de sus gestos, la sincronización de los movimientos y las lágrimas derramadas al escuchar el himno nacional desde lo más alto del podio fueron ampliamente difundidas por todo el mundo. Nacía una generación de ídolos deportivos de escasa talla, menor peso y frágil figura. Adolescentes que sin duda promoverán un enorme desarrollo de este deporte en España. Miles de niñas tratarán de seguir sus pasos y miles de padres soñarán con emocionarse con los triunfos de las campeonas.

Fueron, sin embargo, las denuncias públicas efectuadas por María Pardo, gimnasta que dejó el equipo un mes antes de los Juegos, las que originaron una auténtica revolución por la trascendencia que tuvieron. Su frase pronunciada a su madre: "¿Qué quieres, una hija o una medalla?" nos proporciona una idea de la situación. Su diario evidenciaba la tremenda dureza de la vida de estas personas, portadoras del "rasgo de ansiedad competitiva" (R. Martens, 1986).

Sin duda, otras jóvenes quedaron también en el camino del éxito, tomando la puerta del abandono, por aburrimiento, presión excesiva, dureza de la competición y críticas de los entrenadores (J. F. Marcos, 1996: 64, siguiendo a D. Gould y T. Horn, 1984). El Consejo Superior de Deportes, tras el escándalo suscitado, comprendió que el Estado debía mejorar la situación social de las adolescentes para favorecer su plena integración en la sociedad (Art. 2.1. Carta Internacional E. F. y Deportes de la UNESCO, 1978). En 1997, se desarticula la infraestructura de aislamiento (guetto) del equipo nacional y desmontando el sistema de vida, al considerarse que las gimnastas son también deportistas y deben permanecer en los centros especializados para la población de alto rendimiento junto al resto de la población atleta. De esta manera se trata de salvar o frenar el enorme perjuicio personal que conlleva el status de ídolo en una edad en que la persona no ha alcanzado su madurez. Asimismo, el régimen de entrenamientos y dietas, unidos al estrés competitivo, producen alteraciones metabólicas importantes, como son el retraso y desajuste de la menstruación, anorexia y bulimia, ataques de pánico, depresión y alteraciones gastrointestinales (J. F. Marcos Becerro, 1996: 64).

#### El status de ídolo: pautas de comportamiento

Como hemos contemplado en los anteriores ejemplos, el conseguir una hazaña prodigiosa otorga al deportista o al equipo en su totalidad el rango de héroe. El jugador que consigue el gol del campeonato forma parte del equipo ganador y aunque pueda distinguirse un mayor nivel de admiración hacia el mismo, es el propio equipo el acogido como héroe. Pero es evidente que el héroe debe transmitir unos valores que comulguen con su tribu para ser considerado un ídolo.

Evidentemente aquí debemos marcar diferencias entre los deportes individuales en los cuales el único que interpreta la actuación deportiva es el propio individuo, y los deportes colectivos en los que el ídolo está vinculado a un grupo de jugadores, a un equipo. En el primer caso existe una tendencia a la focalización de ese deportista que actúa en solitario o contra otros adversarios. Sin embargo, el ídolo de nuestro tiempo, consciente de la importancia que tienen las personas que le rodean y apoyan, siempre manifiesta su trabajo como una labor de equipo, aproximando su experiencia a la de un deporte colectivo.

Consideramos que las pautas de comportamiento del ídolo siguen cinco principios:

- Motivación colectiva: Cubre una serie de estrategias que mantienen al ídolo dentro de su grupo deportivo en un ambiente de conformidad.
- Motivación social: Los ídolos realizan actividades humanitarias.

- Motivación económica: Basada en la explotación de sus propios recursos deportivos.
- Motivación ciudadana: Cumplimiento de las obligaciones ciudadanas de la manera menos perjudicial para su carrera.
- Motivaciones personales: Profundizaremos en las costumbres de tipo sexual.

#### Ensalzamiento del espíritu de equipo

Miguel Indurain no dejaba de manifestar un solo día su gratitud hacia los compañeros de equipo durante las carreras por etapas, aunque el esfuerzo individual propio sea el que pone las diferencias conforme a los rivales. Y asimismo, en una prueba celebrada en solitario como fue el establecimiento del récord mundial de la hora en el velódromo de Burdeos en 1994, Indurain se quitaba mérito personal para repartirlo con las personas que formaron su equipo técnico (médico, preparador, masajista, etc.). El halago al equipo no es más que la respuesta al ámbito cognoscitivo del propio corredor, conocedor de la inmensa ventaja que le reporta tener a su disposición a un profesional para cada una de sus necesidades en aras de la obtención del máximo rendimiento deportivo. El héroe de la eficiencia (L. Mumford, 1950: 264) encarama los valores de su sociedad y por ello la solidaridad y el espíritu son factores esenciales

Este completo equipo de profesionales que configura una fructífera estructura nos induce a pensar cómo el deporte, componente del acervo cultural, también se desarrolla como un mecanismo de adaptación en el cual las estructuras tecno-económicas avanzadas permiten producir cambios y mejoras significativas que conducen a los seres más adaptados a ocupar posiciones todavía más ventajosas.

La categoría del ídolo se desarrolla según el propio conocimiento que el deportista tenga de su condición adquirida, puesto que esta propia percepción le posibilita comportarse según lo que se espera de él. Un ídolo no sólo debe serlo, sino también parecerlo, saber lo que ello significa. Cumpliendo con el

papel, el ídolo puede perpetuarse asimismo como un mito, o una leyenda deportiva. Quien es conocedor de los valores culturales que personifica puede conocer su camino a seguir. Ello no implica el que sea aceptado por toda la comunidad, pues ésta sin duda puede estar dividida en una dualidad de aficiones o segregada en múltiples grupos.

Hemos visto cómo tareas fundamentales del ídolo son las de arropar a su equipo, homenajear a los compañeros, y respetar a sus rivales. El talante humano benefactor se manifiesta asimismo en el apoyo al pueblo más necesitado, devolviendo a la tribu la energía que él mismo recibe, como un acto de compensación.

#### Actividades y compromisos sociales

Por ello no nos extraña encontrar a famosos deportistas en hospitales visitando a adolescentes y jóvenes para incrementar su estado anímico, como fue la multitudinaria visita de jugadores de baloncesto a la joven Irene Villa, afectada con la amputación de ambas piernas tras un atentado terrorista de la ETA. También los jóvenes pueden recibir un homenaje por parte de sus ídolos en el propio campo de juego, como el del niño Diego Montes en el partido Sevilla-Real Sociedad del 24/11/1991 tras un atentado terrorista en Bilbao, y reconocer el pequeño futbolista ser hincha del Sevilla. En los últimos años se han reproducido las escenas de apoyo social por parte de los deportistas profesionales a los damnificados en diversas fatalidades.

Los ídolos del tenis antes mencionados, Agassi y Sampras, más allá de su enfrentamiento deportivo, cumplen como héroes fuera de la cancha apoyando sendas asociaciones y programas de ayuda a poblaciones necesitadas. Estos comportamientos aumentan el valor emocional de la relación de los aficionados y fans hacia los jugadores además de conseguir la admiración por parte de grupos que no están necesariamente vinculados al mundo del tenis o del deporte en general, con lo cual mejora la percepción y el conocimiento general que la propia sociedad tiene de los deportistas.

### Ganancias y compromisos económicos

En la actual coyuntura económica del deporte espectáculo, los grandes ídolos gozan de contratos millonarios no sólo con sus clubes y equipos, sino también con sus patrocinadores o sponsors comerciales. El ciclista español Indurain rechazó una oferta que superaba los mil millones de pesetas por continuar su actividad durante el año 1996. Veinticinco millones de dólares es la ficha del jugador Michael Jordan durante la temporada 1996/7, a lo que deberán sumarse las primas y contratos de patrocinadores, como la marca de ropa deportiva Nike (que superaban los 5.000 millones de pesetas al año). El ídolo deportivo, que obtiene bolsas tan grandes por su imagen como por su rendimiento físico, está obligado a atender las responsabilidades particulares con sus patrocinadores individuales mediante el uso exclusivo de sus ropas en las competiciones y otras actividades, como realizar anuncios publicitarios exhibiendo la calidad y resistencia de unas zapatillas.

Sin embargo, el deportista a la hora de representar al país, debe acogerse a la disciplina de la Federación o Comité Olímpico Nacional. No es extraño que nos encontremos con intereses contrapuestos entre el ídolo y el organismo deportivo. Estas entidades utilizan asimismo su posición de órganos oficiales de representación nacional para obtener recursos económicos a través de los ingresos procedentes de empresas que vinculan su marca al deporte. De ahí se derivan contratos de material y equipamiento oficial de los equipos nacionales. La posición del ídolo se convierte en frágil y vulnerable. Como personaje modelo y punto de referencia, no puede anteponer su interés personal por encima del bien nacional, si no quiere ser desterrado y ver descendida su posición social. Y como trabajador, tampoco puede atentar contra los compromisos contractuales con su/s patrocinador/es que le mantiene/n económicamente en posición de lujo. Por lo tanto, las diferentes partes conocen la magnitud de problema y tratan de mediar para buscar las soluciones más positivas para el interés nacional sin perjudicar a las empresas involucradas. Este conflicto empresa-Estado se planteó a modo de debate nacional en Estados Unidos previamente a la celebración de los Juegos Olímpicos de Barcelona-92. El equipo de baloncesto, al cual nos hemos referido anteriormente vino a participar casi gratis, sin cobrar, ocupando el período vacacional del verano. Pero su estrella Michael Jordan no estaba dispuesto a salir a recoger la medalla de oro olímpica con el chandal oficial del equipo nacional puesto que lucía publicidad de una empresa competencia de uno de sus patrocinadores En estos momentos los patrocinadores son los verdaderos padrinos del deporte que imponen sus criterios e intereses (Roca, 1987: 160). Michael Jordan, que ya daba por sentado antes del viaje la consecución del título dejó claro que si la Federación no solucionaba el problema, él no iba a participar. Por encima de la medalla de oro para su país estaba su patrón. El dilema se solucionó colocándose, durante la ceremonia de entrega de medallas, una gran bandera americana sobre su pecho a modo de capa que tapaba el logotipo de la marca. Al final, el país quedaba por encima del dólar.

#### Cumplimiento con la Patria

El ídolo deportivo puede encontrarse, en medio de su carrera deportiva, con una obligación inexcusable, como es la prestación del servicio militar o civil sustitutorio. Algunos jugadores alcanzan un enorme prestigio social en edades tempranas, incluso antes de ser llamados a filas. Los deportistas acogidos a planes de entrenamiento y competición dependientes del Estado español pueden gozar de prórrogas de quinta clase para la incorporación a estos servicios, debido a la realización de trabajos de interés nacional. La tradición nos señala cómo los deportistas profesionales acuden a la llamada del Ejército de manera notable. El ritual de la Jura de Bandera se convierte en un acontecimiento cubierto por numerosos medios informativos. El recluta pasa a ser militar, el deportista cumple con la Patria. En unos tiempos en que el Estado se encuentra con problemas para cubrir el contingente militar debido al aumento de los mozos que escogen el Servicio Social Sustitutorio, los ídolos deportivos siguen escogiendo el uniforme militar como opción. La concepción tradicional de rito de paso encaja mejor en el joven que se hace hombre en el Ejército a las modernas ofertas de servicios sociales.

Y ahí teníamos al futbolista Enrique Narváez, "Kiko", vestido de la Armada o al piloto de rallyes Carlos Sáinz con el uniforme del Ejército del Aire. Incluso los primeros ídolos deportivos españoles ya galardeaban con su status de militar, como el guardameta de fútbol Ricardo Zamora "El Divino" allá por los años veinte.

¿No es precisamente Ricardo Zamora ese soldado de Dragones de Montesa que cabalga por el paseo de Gracia sobre una yegua castaña?... Y ahí va, contoneándose, para que todo el mundo le vea, caballero en su yegua castaña, vistiendo un uniforme impecable y sonriendo a la gente que le reconoce.

Pero, ¿qué pasa ahora? La yegua se encabrita, seguramente asustada por el tráfico, y emprende un incómodo trote que hace tambalear al jinete. Parece que se va a caer. ¡Sí, se cael... ¡No, no se cael... (Cronos, 1969: 11).

Este género de deportistas consagrados se ven favorecidos por mecanismos que permiten una cierta continuidad de su actividad, por lo cual el servicio militar no supone, como al "grueso de la tropa", un parón



El divino Ricardo Zamora, el primer gran mito del fútbol español.

en sus vidas de un año de duración. Con ello queda patente el apoyo institucional que reciben estos personajes, cargados de relevancia social. Uno de estos elementos es el traslado a un centro cercano a su lugar de trabajo. Por ejemplo, el delantero del Atlético de Madrid, "Kiko", después de realizar la instrucción en Cádiz, continuó el servicio en Madrid, con lo cual permanecía en contacto permanente con su club.

Otra prebenda de que gozan estos ídolos vestidos en traje de guerra es la concesión de permisos para la participación en competiciones. Así, el piloto Carlos Sainz podía participar en las carreras del Campeonato del Mundo. Ello supone un permiso extraordinario para poder salir de España en período militar (Reglamento de Servicio Militar. Real Decreto 1410 / 1994 de 25 de junio). Tal tramitación es realizada por el Consejo Superior de Deportes a través de la Federación Nacional Deportiva.

Los ídolos no sólo agradecen públicamente el trato recibido durante su formación castrense, sino que corresponden en la medida de sus posibilidades hacia esta institución. No extraña, pues, oír cómo un jugador dedica públicamente un gol o una victoria a sus compañeros del Ejército o contemplar al piloto Carlos Sainz con su coche de carreras en la pista de aterrizaje del aeródromo militar realizando exhibiciones de virtuosismo con el automóvil, o incluso hacer una carrera de sprint contra un avión de caza militar. Este deportista hizo coser en su traje de carreras o mono el escudo de las Fuerzas Aéreas durante su época de soldado. Dicho anagrama contrastaba con el resto de logotipos de las distintas compañías que patrocinan al piloto español, y que pagan enormes sumas para poder aparecer en ese traje.

De esta forma, el deportista español subirá en su carro de combate (automóvil de carreras) vestido con su traje de guerra (mono ignífugo) para participar en una batalla deportiva en la que, involuntariamente por su parte pero reconocido con orgullo por el protagonista, descansan fuertes intereses patrióticos. De una forma simbólica, existe una analogía entre los objetivos fundamentales del Ejército (como es la defensa nacional) y los de un deportista de este ta-

lante, cuyos triunfos se valoran a modo de conquista nacional. Señalaba Luis Cazorla (1984: 22) cómo el desempeño de las funciones deportivas de los profesionales trasciende en numerosas ocasiones a dimensiones como el orgullo nacional y la dignidad de la nación. Ambos valores casan fuertemente con la ética y el espíritu militar. En nuestra opinión, la realización del servicio militar contribuye a reforzar la imagen machista del ídolo deportivo, puesto que le sitúa en otra plataforma tradicional de hombría como ha sido hasta ahora la pertenencia a las Fuerzas de Defensa, en contraposición a otras actividades dependientes con el Ministerio de Justicia, como la prestación del Servicio Social Sustitutorio. La imagen del héroe deportivo refugiado en tareas de objeción de conciencia no incorpora ningún aliciente informativo para los medios de comunicación social.

La segunda de las obligaciones ciudadanas por parte del ídolo deportivo, y en este caso sin distinción de sexo, es la tributaria. Algunas de las estrellas del deporte profesional individual, como tenistas o jugadores de golf, fijan su residencia en paraísos fiscales donde no se someten a la fiscalidad española (Andorra, Montecarlo). Las enormes sumas de dinero que cobran los ídolos deportivos incluso son prorrateadas por parte de los medios de comunicación para calcular el capital que cobra un jugador por cada hora o minuto de trabajo. Tales cantidades contribuyen a reforzar su posición privilegiada y superior ante la sociedad ("cuanto más gana, más vale"). Sin embargo, a la hora de responder como ciudadanos a las obligaciones fiscales, existen estrategias que no caminan en la misma dirección del refuerzo social del campeón. En deportes individuales, donde los jugadores realizan frecuentes desplazamientos, la posibilidad de fijar su lugar de residencia en un paraíso fiscal (como Montecarlo, o Andorra) se presenta como una fórmula para no ver reducidos sustancialmente sus ingresos. El jugador de golf Severiano Ballesteros, gloria del deporte español, reconocido y admirado mundialmente por su dilatada y exitosa carrera de golfista, condecorado con la Gran Cruz (máxima condecoración ... de las Reales Órdenes) al Mérito Deportivo del Estado español, ha eludido el pago de millones de pesetas de impuestos cuando mantenía su residencia en Montecarlo durante años (antes de volver a cotizar en España). Lo mismo sucede con la tenista catalana Arancha Sánchez Vicario, que ha defendido los colores del equipo español en numerosas ocasiones, y cuyo lugar de residencia a efectos fiscales se fijó en el Principado de Andorra.

Las autoridades del Ministerio de Hacienda comenzaron en 1995 una serie de estrategias para recuperar la tributación de este grupo de deportistas. Se basan prioritariamente en irregularidades en el cumplimiento de la Ley General Tributaria, ya que dos factores para cotizar en el extranjero, como son acreditar la permanencia en otros países durante 183 días y no mantener relaciones económicas en España (El Mundo, 13/12/1995;75). Los deportistas, por el contrario, mantienen sustanciosos contratos con patrocinadores en nuestro país. Los deportistas, por su parte, alegan soportar una doble tributación, (ibidem) debido a las retenciones fiscales que se registran en la cantidad de dinero para el premio del torneo, y después la tributación en España. Mientras, ídolos como el ciclista Miguel Indurain han utilizado otras vías para eludir el tipo máximo de tributación, el 56 %, como ha sido la creación de una sociedad trasparente con su nombre (con un tipo del 35 %).

En la Comunidad Foral de Navarra, y en el País Vasco, el tipo tope es del 40. En esta última, Hacienda de Guipúzcoa utiliza un sistema de pago aplazado en función del reglamento del impuesto para personas con rentas irregulares, aplicado a jugadores de la Real Sociedad y al golfista Txema Olazábal (ib.).

#### Tradiciones amatorias

Otro de los trabajos propios del ídolo es el del amor. La mitología grecolatina está salpicada con numerosas aventuras amorosas entre dioses, héroes y humanos (J. Humbert, 1985). El amor, la conquista amatoria y la promiscuidad son tareas propias del ídolo,

y admiradas por su tribu. El más legendario jugador de baloncesto de la historia, el americano William Chamberlain, presumía en su autobiografía A view from above (1992) de haber "poseído" durante toda su carrera deportiva (en los años sesenta y setenta), a veinte mil mujeres. Esta cifra nos suena algo disparatada, pero es una cifra mítica, y como tal debe ser tomada.

El zoólogo Desmond Morris señala en su obra (1982:138) un fragmento de la autobiografía del jugador de fútbol británico George Best, quien recordaba la soltura con que se citaba con jóvenes admiradoras para mantener relaciones sexuales: "Miraba por la ventana de mi dormitorio y veía una cola de jovencitas... era increíble. Nunca tenía que invitarlas a comer o hacer todas esas bobadas... Hasta se peleaban entre ellas para acostarse conmigo". Dicho jugador señalaba haberse acostado con más de mil chicas en los años sesenta.

Este concepto de promiscuidad multitudinaria ha sido sustituida en los últimos años por el principio de la relación estable, del sexo seguro. Otro jugador, ídolo de los años ochenta, *Magic Johnson*, casado y con familia, anuncia ser portavoz de anticuerpos del sida como resultado de una relación heterosexual extrafamiliar. Mientras su mujer aparece como la esposa que debe aceptar los sufrimientos del héroe, Johnson se ocupa de lanzar mensajes a la población acerca de la necesidad del uso de los preservativos. Este jugador, una vez retirado, ocupó la cartera de Asesor del Presidente de los Estados para la Lucha contra el Sida.

Volviendo a buscar manifestaciones de este tipo en España, no podemos encontrar apenas ejemplos significativos del ídolo-amante como las hubiera en el mundo de los toros, donde las mayores figuras han cosechado asimismo destacadas faenas en el campo de la seducción. Umminger (1964:103) encuentra en la figura del ídolo del toreo una imagen comparable al ídolo deportivo, por las pautas de actividad física y social que presentan.

Ejemplos de la seducción torera fueron Luis Miguel Dominguín, con la actriz americana Ava Gardner, o el poder amante latino Juan Belmonte, el diestro Ortega Cano con la madura estrella de la canción española Rocío Jurado, el joven ídolo en los años noventa, Jesulín de Ubrique, que en sucesivos actos de exhibicionismo descarado se permite promover corridas de toros ante un público exclusivamente femenino que abarrota las plazas (Aranjuez, Málaga).

Tal vez porque los deportistas no han alcanzado el status de héroe-amante que poseen los artífices de la fiesta nacional. En Estados Unidos, país que carece de tal espectáculo taurino, las figuras del deporte mantienen un nivel de protagonismo social similar a las estrellas de los espectáculos artísticos como el cine o la música. Así, la estrella del beisbol Joe di Maggio sedujo hasta el altar a la Novio de Américo, Marilyn Monroe. La nueva estrella de la juventud del tenis André Agassi vivió un prolongado romance, culminado con matrimonio, con la actriz Brooke Shields, personificación de los cánones de belleza de la propia generación. Caso sonado fue el romance que mantuvo el argentino Guillermo Vilas, prototipo de latin lover con Carolina de Mónaco, quien perdió la cabeza por el tenista ante la desesperación del padre de la misma. el Príncipe Rainiero. En España, el enlace nupcial entre el jugador de balonmano Iñaki Urdangarín y la Infanta Real Cristina de Borbón ha superado, en repercusión, a los anteriores ejemplos.

En estos casos la figura del héroe sale fortalecida de cara a su hinchada que aprueba semejante acto de desafío y conquista. Muy lejanas a esta percepción son las situaciones públicas de matrimonio entre un héroe y una mortal, puesto que resta atracción física y poder de seducción ante el público. Así son corrientes las expresiones de "el campeón por fin cayó" u otras frases que popularmente señalan el enlace nupcial. El ídolo pierde su carácter eterno y adquiere mayores atributos de ciudadanía.

Sin embargo hay posibilidades de mantener el status por el propio ámbito de actuación: El futbolista está aislado de su familia mientras juega, acude solo al campo de entrenamiento con su flamante automóvil y sale del vestuario duchado y con el pelo engomina-

do, listo para atender el aluvión de piropos y peticiones de autógrafos. El ídolo se manifiesta de esta forma como un fetiche sexual, como un objeto de deseo (Butt, 1987: 127; Verdú, 1980; 29). El espectador siente personalizadas sus aspiraciones y calmadas su frustraciones, asistiendo a la contemplación de su rendimiento deportivo como una acto erótico de voyerismo (D. Mata, 1987: 14). No es usual ver al ídolo acompañado de su esposa agarrada al brazo (como lo hacen los ídolos del cine o la televisión) en apariciones o actos sociales privados o multitudinarios, sino que las galas en las que jugadores y esposas comparten mesa son muy señaladas.

En el fútbol español apenas ha comenzado el fenómeno de ídolo sexual de masas, excepto algunos casos espectaculares de fiebre adolescente hacia jugadores jóvenes como Butragueño en los ochenta, o en los noventa el llamado fenómeno Guerrero hacia el jugador del Athletic de Bilbao y de la selección española, desde los 20 años de edad. El caso de Julen Guerrero explotó previamente al Campeonato del Mundo de 1994 cuando miles de jovencitas seguían al jugador en todos los desplazamientos del equipo en el hotel de concentración y los entrenamientos.

El papel de los medios de comunicación de masas, que han incorporado las actividades deportivas como parte de la programación estrella, está elevando el conocimiento social hacia los deportistas. Esto conlleva la mayor presencia de los mismos en entrevistas y programas especializados, por lo que su popularidad aumenta en grupos que apenas mostraban afición hacia el deporte. Consecuencia de ello: cientos de adolescentes esperando, durante el horario escolar, en la salida de los campos de entrenamiento de los equipos profesionales para conseguir un autógrafo o fotografía de su ídolo.

La situación más característica en el mundo del fútbol español es la del matrimonio desde edades relativamente jóvenes, antes de que alcancen su madurez deportiva. El estado civil de casado es apreciado por directivos y técnicos del equipo, conocedores de que ésta es la forma de tener controlado

al jugador sin necesidad de realizar llamadas telefónicas a su domicilio a medianoche para conocer si el jugador permanece en casa o se ausenta para disfrutar de placeres nocturnos. Señalaba el entrenador del FC Barcelona Helenio Herrera, conocido como El Mogo, al jugador de su equipo Lobo Carrasco, que si quería alcanzar su mejor juego debía casarse, para estar tranquilo. La repercusión que supone el quebrantamiento de la Ley de la Noche salta rápidamente al conocimiento público. Eran famosas las escapadas del madridista Juan Gómez "Juanito" y el atlético "Charly" Leal en sus tiempos mozos.

Los ídolos encuentran más problemas familiares cuando son sorprendidos por prensa y fotógrafos con alguna señorita (como la estrella brasileña Romario con la garota del verano de Ipanemo en 1994, que le costó los trámites de separación, o las persecuciones por parte de diversos medios de comunicación hacia el astro argentino Maradona para registrar su tiempo de ocio).

Otra tendencia, de signo opuesto a la de la promiscuidad heterosexual que hemos abordado en este apartado, también aparece reflejada en la figura del ídolo deportivo. Nos referimos a la relación de pareja homosexual de una parte de las estrellas del deporte. Lejos de la imagen machista anterior, el ídolo, ya sea varón o mujer, aparece en este caso como una persona llena de sensibilidad que defiende la dignidad de su relación y apoya los movimientos para el reconocimiento social de la homosexualidad. Los ejemplos más significativos han sido el de la tenista de origen checo nacionalizada americana Martina Navratilova, y el saltador de trampolín Greg Louganis.

Este saltador ha sido el deportista más laureado de su especialidad, con los triunfos en los Juegos Olímpicos de Los Ángeles-84, Seúl-88 y Barcelona-92. Greg, que nunca había escondido su homosexualidad, anunció en 1995 ser portador del virus del sida desde antes de la Olimpiada de Barcelona, donde en uno de los saltos resultó lesionado en la cabeza al golpearse con el trampolín, cayendo su sangre a la piscina. Louganis se aterró con la idea de un posible

contacto de la enfermedad a través del agua (algo descartado por los médicos) hacia otros saltadores. El saltador, una vez retirado de la competición, ofreció una rueda de prensa donde se presentaba ante el pueblo como una víctima, violado por un hombre del que quedó asimismo atrapado y con el que compartió años de compañerismo hasta que el violento seductor murió a causa del sida en 1990.

#### Bibliografía

- ADAMSON, H., E. y WEAVER, T. (1985), Antropología y Experiencia Humana. Barcelona: Omega.
- ÁLVAREZ VILLAR, A. (1969), Psicología de los pueblos primitivos. Madrid: Biblioteca Nueva. ANTONELLI, F. y SALVINI, A. (1982), Psicología del deporte. Valladolid: Editorial Miñón.
- BARREAU, J. J. y MORNE, J. J. (1992), Epistemología y Antropología del deporte. Madrid: Alianza Editorial.
- BLANCHARD, K. y CHESKA, A. (1986), Antropología del deporte. Barcelona: Bellaterra.
- BROHM, J. M. (1978), "Sociología política del deporte", WAA.
- (1982), Sociología política del deporte.
   México: F.C.E.
- BUTT, D. S. (1986), Psychology of sport. The behavior, motivation, personality, and performance of athletes. Nueva York: Van Nostrand Reinhold.
- CAGIGAL, J. M. (1957), Hombres y Deporte. Madrid: Taurus.
- (1979), Cultura intelectual y cultura física.
   Buenos Aires: Kapelusz.
- (1981), iOh, deporte! (Anatomía de un gigante). Valladolid: Miñón.

- (1990), Deporte y ogresión. Madrid: Alianza Deporte.
- CARLYLE, T. (1946), Tratado de los héroes. De su culto y de lo heroico en la Historia. Barcelona: Iberia.
- CAZORLA, L.M. (1979), Deporte y Estado. Barcelona: Labor.
- (1969), "Cronos": Vidas de grandes deportistas. De Zamora a Santana. Madrid: Comité Olímpico Español.
- (1984), "Los poderes públicos ante el deporte popular y el deporte espectáculo", en Deporte popular, deporte de élite. pp. 15-32. Valencia.
- CHAMBERLAIN, W. (1992), A view from above. Mass market Paperback.
- CHARTIER, R. y Vinarello, G. (1991), "Les trayectoires du sport. Pratiques et spectacles". Cfr. J. J. Barreau y J. J. Morne, pp. 46-57.
- DURÁNTEZ, C. (1977), Los Olimpiados Griegos. Madrid: COI.
- FARRÁN Y MAYORAL, J. (1946), Prólogo a la obra de T. Carlyle; cfr. autor
- GARCÍA ROMERO, F. (1992): Los Juegos Olímpicos y el Deporte en Grecia. Barcelona: Ausa.
- HUMBERT, J. (1985), Mitología griega y romana. Barcelona: Gustavo Gili.
- KASPAROV, G. (1987), El hijo del cambio. Ed. Barcelona: Temas de Hoy.
- LAGUILLAUMIE, P. (1978). "Para una crítica fundamental del deporte". Cfr. "Partisans", pp. 32-58.
- LEÓN, V. (1983), Diccionario del argot español. Madrid: Editorial Alianza.
- MAGNANE, G. (1964), Sociologie du sport. Idées, Francia: Gallimard, Saint-Amand.
- MARCOS BECERRO, J. F. (1996), "Problemas y soluciones del deporte infantil y juvenil". Cfr. Olimpismo y Medicino deportivo. Madrid: Rafael Santonja.
- MARTENS, R. (1986), "Youth sports in USA", F. L. Smol et al., Children in Sport. Champaign, II.: Human Kinetics.

- MARTÍNEZ MUÑIZ, C. y OJEDA, M. (1989). Cómo dominar la Antropología. Madrid. Playor.
- MATA, D. (1994), "El voley playa: nacido para el espectáculo". Rev. Olimpia. Madrid: COE. Año IV. N.º 25. Pp. 88-91.
- MATA, D. y ENCARNACIÓN, G. (1991), "Voley playa, un deporte con futuro", Rev. Olimpia. Madrid: COE. Año 2. N.º 9. Pp. 76-80
- (1991), "Voley playa en Brasil, a ritmo de samba", Rev. Olimpio. Madrid: COE. Año 2. N.º 10. Pp. 76-79
- (1993), "El bronceado y el voley playa", El País, 17 de marzo. p. 16
- MORRIS, D. (1977): El Hombre al desnudo. Un estudio objetivo del comportamiento humano. Barcelona: Círculo de Lectores.
- (1982), El deporte rey. Ritual y fascinación en el fútbol. Barcelona: Argos Vergara.
- MULLIN, B.; Hardy, S. y Sutton, W. (1995), Marketing deportivo. Barcelona: Paidotribo.
- ROCA, Q. (1986), Sponsorship. La publicidad espectáculo. Barcelona: Distribución Consulting.
- SAHLINS, M. (1988), Islas de historia. La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia. Barcelona: Gedisa.
- SIMON, R. (1991), Fair Play. Sports, values and society. Colorado: Westview Press.
- SWEET, W. (1987). Sport and recreation in Ancien Greece. Oxford: Oxford University Press.
- THARRATS, J. G.I (1972), Los Juegos Olímpicos, Madrid: Ibérica Europea de Ediciones.
- THOMAS, R., et al. (1988), Sociología del deporte. Barcelona: Bellaterra.
- UMMINGER, W. (1964), Héroes, dioses, superhombres. Barcelona: Delos Aymá.
- VERDÚ, V. (1980), El fútbol. Mitos, ritos y símbolos. Madrid: Alianza Editorial.
- WEINBERG, R. y Gould, D. (1996), Fundamentos de Psicología del Departe y el Ejercicio Físico. Barcelona: Ariel Psicología.

# Opinión

# ¿Taxonomía de las actividades o de las situaciones motrices?

José Hernández Moreno Ulises Castro Núñez Heriberto Cruz Cabrera Guillermo Gil Sánchez Luz M.ª Hernández Melián Miriam Quiroga Escudero Juan Pedro Rodríguez Ribas

Grupo de Estudios e Investigaciones Praxiológicas (GEIP) Departamento de Educación Física Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

#### Palabras clave

taxonomía, situación motriz, objetivo motor, interacción motriz, espacio y lógica interna

#### Abstract

This work is a proposal of taxonomy of motive situations taken from epistemological hypotheses of motive praxiology. We constructed it according to the following criteria:

- motor objectives of motive situations
- the type of motive interaction that can be produced between the participants in the motive situation.
- · the characteristics of space of action.

Following up the previous criteria, the different motive situations of play, expression and sporting character, have been grouped together beginning with their similarity in internal logic. We removed that which was external to the motive situation to concentrate on the specific and internal.

The end of the work is to make a classification or taxonomy of the motive situations with specific criteria and epistemological relevance.

#### Resumen

El presente trabajo es una propuesta de taxonomía de las situaciones motrices hecha desde los supuestos epistemológicos de la Praxiología Motriz.

Su construcción se ha hecho a partir de los siguientes criterios:

- Los objetivos motores de las situaciones motrices
- El tipo de interacción motriz que se puede dar entre los participantes en la situación motriz
- Las características del espacio de acción.

A partir de los anteriores criterios, las diferentes situaciones motrices de carácter lúdico, expresivo y deportivo, se ha agrupado partiendo de su semejanza en su lógica interna. Se obvia lo externo a la situación motriz para centrarse en lo específico e interno.

La finalidad del trabajo es elaborar una clasificación o taxonomía de las situaciones motrices con criterios de especialidad y pertinencia epistemológica.

#### Planteamiento del problema

Uno de los momentos epistemológicos importantes en la elaboración del conocimiento científico es la realización de clasificaciones o taxonomías en el ámbito que se pretende estudiar. Con la pretensión de aportar una propuesta desde el ámbito de la Praxiología Motriz se ha elaborado el presente trabajo.

En la primera etapa se ha hecho una revisión bibliográfica en la que se han consultado diversos autores, que han tenido como criterio principal la estructura funcional de la actividad (P. Fitts, 1965; M. Bouet, 1968; G. Durand, 1969; J. Tessie, 1971; L. Matveivev, 1975; B. Knapp, 1979; P. Parlebas, 1981; J. Hernández y D. Blázquez, 1983; F. Largadera, y col. 1993, F. Amador, 1994).

El verdadero inconveniente, de estas taxonomías, radica en que se siguen unos criterios poco diferenciados a la hora de definir las ramas en las que se engloban las distintas actividades lúdicas, deportivas y expresivas. Esto trae como consecuencia encontrarnos determinadas prácticas con una lógica interna totalmente diferente en el mismo grupo, y viceversa, o peor aún, que pudieran aparecer en varias categorías diferentes. Este hecho supone un gran problema epistemológico y didáctico a la hora de plantear progresiones de aprendizaje si seguimos una metodología multisituacional.

En cuanto a este tema se refiere, nuestro grupo de trabajo (GEIP) siempre ha tenido cierta inquietud por modificar alguna de las taxonomías existentes o elaborar una nueva. Teniendo en cuenta como criterio de partida el objetivo motor prioritario de la práctica, pretendemos ordenar, de forma lógica y coherente, dichas actividades. Este precepto provocará que se ubiquen cada una de ellas en un lugar único y pertinente, dándole de esta forma sentido a la actividad.

Posteriormente, aparecerán otros que nos terminarán de categorizar, de forma más precisa, todas las actividades lúdicas, deportivas y expresivas posibles. Esto también nos permitirá crear nuevas tareas que, hoy por hoy, no encontramos, y que simplemente serán el resultado de la combinación de las distintas variables taxonómicas.

Por otro lado, hemos de enmarcar nuestro estudio dentro de un paradigma científico que nos delimite los razonamientos de partida ante el problema inicial planteado. En este sentido, tomaremos el campo de estudio de la Praxiología Motriz, es decir, el conjunto de situaciones motrices que se producen durante el desarrollo de prácticas lúdicas, deportivas y expresivas. Si tenemos en cuenta que desde este ámbito epistemológico se entiende por situación motriz a la estructura de datos que surge de la realización de una tarea motriz, nos define, claramente, la línea epistemológica a partir de la cual desarrollaremos posteriormente los criterios taxonómicos.

#### **Objetivos**

Teniendo en cuenta el marco epistemológico en el que nos estamos moviendo, el planteamiento de los objetivos de este estudio se han centrado en:

- Agrupar las diferentes prácticas lúdicas, deportivas y expresivas según su semejanza en cuanto a lógica interna se refiere (coherencia epistemológica).
- Obviar lo externo a la situación, para centrarse en lo específico e interno: los objetivos motores, principalmente, y las condiciones de realización (de producción de las acciones).
- Facilitar la creación de nuevas prácticas lúdicas, deportivas y expresivas a través de la combinación de los diferentes criterios que conforman la taxonomía.

#### Metodología

La elaboración final de la clasificación ha pasado por varias fases. En primer lugar nos dedicamos a agrupar actividades lúdicas, deportivas y expresivas que, desde nuestro punto de vista, mostraban un cierto parecido en cuanto a desarrollo del juego se refiere, encontrándonos con grupos de actividades cuyas lógicas internas eran muy similares.

El siguiente paso consistió en estudiar la razón de dichas similitudes, llegando a la conclusión de que el eje principal, sobre el que rota la actividad, es el objetivo motor de la tarea.

A continuación, se desarrollaron criterios de segundo nivel con el fin de ir separando las prácticas que, aunque pertenecían a la misma categoría, mantenían ciertas diferencias. En este sentido fuimos desglosando las actividades a partir de criterios espaciales y comunicacionales, surgiendo una estructura en cascada en la que cada categoría establecía diferencias significativas respecto a la anterior. De esta forma, quedaron grupos de deportes con lógicas internas semejantes y sin que ninguno de ellos apareciera en ninguna otra categoría.

Por ello, no siempre se establecían categorías ejemplificadas por una actividad determinada, ya que la combinación de los diferentes criterios utilizados (espaciales y comunicacionales) daban como resultado una determinada situación motriz, y no una actividad. Aún así, siguen existiendo combinaciones en las que no se puede ubicar ni actividades ni situaciones, lo cual crea grandes expectativas para la elaboración de nuevas prácticas.

#### Criterios utilizados

Para ir desarrollando la estructura que mencionamos anteriormente, definimos una serie de criterios que nos ayudaron a tal propósito, estos son:

#### El Objetivo de la tarea:

- Situar el Móvil en un Espacio y/o Evitarlo:
  - Llevar el móvil a una meta y/o evitarlo.
  - · Enviar y/o evitar el reenvío del móvil.
- Efectuar y/o Evitar Traslaciones:
  - Efectuar y/o evitar superaciones espaciales.
  - Efectuar y/o evitar superaciones temporales.
  - Efectuar y/o evitar superaciones espacio/temporales.
  - Efectuar acciones de precisión y/o evitarlas.
- Combatir cuerpo a cuerpo y/o evitarlo con o sin implemento:
  - Golpear y/o evitarlo.
  - Derribar y/o evitarlo.
  - Dominar y/o evitarlo.
  - Excluir y/o evitarlo.
- Reproducir Modelos y/o evitarlo.
- Efectuar Actividades Interoceptivas.

#### La Interacción motriz

 Presencia/Ausencia de Compañero/s y/o Adversario/s.

#### Aspectos Espaciales

- Utilización del Espacio:
  - · Común.
  - Separado.
- Estandarización del Medio:
  - · Estandarizado.
  - No Estandarizado.

#### Propuesta taxonómica Objetivo de la tarea

El objetivo motor de la tarea lo definimos como el aspecto de la lógica interna que implica la demanda motriz prioritaria a conseguir por el/los participante/s y que da sentido a dicha práctica. Todo ello, independientemente, de la configuración de las condiciones del contexto motriz (modo de operar con el móvil, el/los material/es, el espacio, el tiempo, el individuo y los posibles compañeros y/o adversarios). Entre éstos tenemos:

- Situar el móvil en un espacio y/o evitarlo: Situación/es cuyo objetivo consiste en ubicar el móvil en determinadas zonas estratégicas del espacio, y/o evitarlo.
  - Llevar el móvil a una meta y/o evitarlo: Situación/es consistente/s en ganar espacio para colocar un móvil en una meta, y/o evitarlo.
  - Enviar y/o evitar el reenvío del móvil: Situación/es consistente/s en colocar el móvil en un espacio para impedir que el/los adversario/s lo reenvíe/n, y/o evitarlo para poderlo reenviar.
- Efectuar y/o evitar traslaciones: Situación/es cuyo objetivo es realizar una acción y efecto de trasladar/se una persona o cosa, y/o evitarlo.
  - Efectuar y/o evitar superaciones espaciales: Situación/es en las que se pretenden conseguir una distancia, y/o evitarlo.
  - Efectuar y/o evitar superaciones espacio/ temporales: Situación/es en las que se pretende conseguir una distancia en un tiempo, y/o evitarlo.
  - Efectuar y/o evitar superaciones temporales: Situación/es en las que se intenta prolongar en el tiempo una determinada posición del sujeto, y/o evitarlo.
  - Efectuar acciones de precisión y/o evitarlas: Situación/es en las que se produce un efecto de trasladar una cosa o trasladarnos hacia una cosa o lugar, con el fin de que éstos se eviten o se encuentren, y/o evitarlo.

- Combatir cuerpo a cuerpo con o sin implemento, y/o evitarlo: Situación/es en las que se produce un enfrentamiento corporal y/o se evita, con la presencia o no de un implemento que caracteriza la contienda.
  - Golpear y/o evitarlo: Situación/es cuyo Objetivo Motor Prioritario es Impactar directamente sobre el cuerpo del adversario, y/o evitarlo.
  - Derribar y/o evitarlo: Situación/es cuyo Objetivo Motor Prioritario es hacer tocar en una superficie todo o determinadas partes del adversario, y/o evitarlo.
  - Dominar y/o evitarlo: Situación/es cuyo Objetivo Motor Prioritario es no dejar usar ni disponer de su cuerpo al adversario/s, y/o evitarlo.
  - Excluir y/o evitarlo: Situación/es cuyo Objetivo Motor Prioritario es sacar, o impedir la entrada, al adversario/s del espacio de enfrentamiento, y/o evitarlo.
- Reproducir modelos y/o evitarlo: Situación/es cuyo Objetivo Motor Prioritario es realizar patrones motrices establecidos con anterioridad, y/o evitarlo.
- Efectuar Actividades Interoceptivas: Situación/es cuyo Objetivo Motor Prioritario es desarrollar conductas motrices que se encaminen hacia la búsqueda de sensaciones y/o emociones de carácter interno.

#### Interacción motriz

Parámetro por el cual podemos observar la posibilidad y características de la relación entre los elementos que mencionamos a continuación, teniendo en cuenta que siempre que haya presencia de dichos elementos esta debe ser esencial:

- Presencia / Ausencia de compañero/s.
- Presencia / Ausencia de adversario/s.

#### Aspectos espaciales

#### Utilización del espacio

Este apartado hace referencia al uso de la/s zona/s de juego en las que se desarrollará la actividad.

- Común: La utilización del espacio de juego se extiende a todos los participantes de la actividad.
- Separado: La utilización del espacio de juego se encuentra físicamente diferenciada entre adversario/s y/o compañero/s.

#### Estandarización del medio

Define la mayor o menor estabilidad del espacio en el que se desarrollan las acciones motrices. Esto incidirá en la toma de decisiones del participante. Hemos establecido dos subgrupos:

- Estandarizado: Las acciones se desarrollan en un espacio cuyos elementos son más o menos estables.
- No Estandarizado: Los elementos constituyentes del espacio son variables.

El cuadro final, incluyendo algunos ejemplos de actividades conocidas y otras creadas con los criterios taxonómicos de cada rama, quedaría de la forma que podemos observar en el cuadro I.

#### Conclusiones

Las actividades lúdico-deportivas no pueden categorizarse dada la amplia gama de situaciones motrices que se pueden producir en cada una de ellas. Lo más que podemos hacer es acercarnos a ubicarlas en función de las situaciones motrices que en ella predominen, por ello hemos planteado una clasificación válida para situaciones motrices. Pedagógicamente, creemos que es muy útil conocer cual es el tipo de situaciones que mayoritariamente se da (predominancia).

Existen actividades dentro del subobjetivo "Enviar y/o evitar el reenvío del móvil" que se encuentran categorizadas en el mismo grupo después de aplicarles todos los criterios taxonómicos. Aún así, todavía, poseían ciertas diferencias que se concretaban en:

 La posibilidad de pasarse el móvil entre los compañeros (voleibol), o no (tenis doble).

	SOLO		COMPAÑERO				ADVERSARIO				COMPAÑERO Y ADVERSARIO			
	ESPACIO ÚNICO		COMÚN		SEPARADO		COMÚN		SEPARADO		COMÚN		SEPARADO	
	EST.	NO EST.	EST.	NO EST.	EST.	NO EST.	EST.	NO EST.	EST.	NO EST.	EST.	NO EST.	EST.	NO EST.
1							Penalti en Hockey Patines				Fútbol, Hockey, Baloncesto			ive is In this
2							Squash, Frontón		Tenis		Frontón por parejas		Tenis doble, Voleibol	
3	Lanza- miento de Peso			Escalada en Cordada			Salto de Altura		Escalada paralela en rocódromo					
4							Suspensión en barra fija, Apnea							
5	Esquí (Slalom)	Aguas Bravas (K-1)	Bobsleight	Aguas Bravas (K-2)			1.500 m. (Atletismo)	Vela (Láser)	Atletismo 100 m.	Aguas Bravas (K-1 paralelo)*	Ciclismo en ruta	Vela Latina	Atletismo (Relevos 4x100)	
6	Tiro con Arco	Caza	Aguantar balón por parejas*		Pases de Disco Volador*		Pelea de Piedras*				Juegos de Pelotazo*		Brilé	
7							Boxeo				Teletov		(Carlot sch)	TERRORS.
8							Lucha Canaria						ter in Mi	
9							Greco- romana				Presing Catch*			Let sele
10						100	Sumo*						Sogatira	
11	Salto de Trampolín		Gimnasia Rítmica					Surf			i i inc			
12	Yoga				111111111111111111111111111111111111111									

El símbolo \* implica que es una actividad creada conforme a todos los criterios de su rama o una situación motriz de una actividad determinada,

#### Subobjetivos

- 1. Llevar el móvil a una meta y/o evitarlo.
- 2. Enviar y/o evitar el reenvío del móvil.
- 3. Efectuar y/o evitar superaciones espaciales.
- 4. Efectuar y/o evitar superaciones temporales.
- 5. Efectuar y/o evitar superaciones espacio/temporales.
- 6. Efectuar acciones de precisión y/o evitarlas.
- Golpear y/o evitarlo.
   Derribar y/o evitarlo.
- 9. Dominar y/o evitarlo.
- Excluir y/o evitarlo.
- 11. Reproducir modelos y/o evitarlo.
- 12. Efectuar actividades interoceptivas.

Cuadro 1.

 Que el tipo de comunicación a través del móvil entre los compañeros y adversarios sea alterna (tenis de mesa doble) o no alterna (tenis doble).

A este criterio final lo llamamos "Comunicación con el Móvil: Permitida/No Permitida y/o Alterna/No Alterna". De todas formas, los casos son tan escasos que, finalmente, decidimos obviarla.

En cuanto al concepto de participación alternativa y simultánea, hemos decidido suprimirlo ya que, entendemos que, siempre hay participación simultánea. Lo que es alternativo, en su caso, es la posesión del móvil.

Pueden existir actividades que combinen superación espacial y temporal como por ejemplo la halterofilia. Ante este hecho, hemos decidido aislar cada situación y decir que una situación es espacial y otra temporal. La halterofilia, para nosotros, es una actividad con dos situaciones.

En definitiva, creemos que con esta nueva propuesta taxonómica hemos conseguido agrupar las diferentes prácticas lúdicas, deportivas y expresivas según la semejanza de sus lógicas internas, centrándonos en los objetivos motores de éstas y, finalmente, posibilitándonos la creación de nuevas prácticas. No obstante, queda abierta a nuevas aportaciones o matizaciones y, sobre todo, estará en función del sentido u objetivo motor que cada uno le de a la práctica que esté realizando (el Footing puede tener, para algunos, un objetivo interoceptivo y, para otros, un objetivo de superación espacio-temporal, por lo que, evidentemente, dependerá del sentido que se le de a la actividad más que de la propia actividad).

#### **Aplicaciones**

#### Desde un punto de vista pedagógico

- Puede ayudar a que los alumnos/as mejoren los procesos de identificación de los objetivos de las tareas, a través del planteamiento de situaciones que pertenezcan al mismo "grupo" de prácticas motrices de carácter expresivo, lúdico y deportivo.
- Puede ayudar a fomentar y facilitar la creación y el desarrollo de modelos y procesos de enseñanza-aprendizaje que profundicen en los de tipo global y cognitivo-motriz.

#### Desde el punto de vista del entrenamiento y la iniciación deportiva

- Puede posibilitar, a los entrenadores, el diseño de un tipo de entrenamiento multisituacional.
- Puede favorecer la comprensión y la elección de métodos de aplicación de los procesos de transferencia deportiva.

#### Bibliografía

- AMADOR RAMÍREZ, F. (1994), "Estudio praxiológico de los deportes de lucha. Análisis de la acción de brega en la Lucha Canaria". Tesis Doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- BUNGE, M. (1989), La ciencia, su método y su filosofía. Editorial nueva imagen. 10.ª edición, 1994.
- DEVÍS, J. y READ, B. (1990), "Enseñanza de los Juegos Deportivos: Cambio de Enfoque", Apunts. Educación Física y Deportes, 22, pp. 51-56.
- Diccionario de la Real Academia Española, 21.ª edición 1992, Tomos I y II. Espasa Calpe.

- GRUPO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES PRAXIOLÓGICAS (GEIP), (1997), Hacia la construcción de un paradigma en Praxiología Motriz: Objeto, Campo, Clasificaciones e Ideología.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. (1988), Apuntes de la asignatura de 1.º de IEFC, "Fundamentos del Deporte". Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- (1992), Apuntes de la asignatura de 5.º de IEFC, "Fundamentos de la Táctica Deportiva". Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- (1994), Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras de los juegos deportivos. Publicaciones Inde, 1ª edición.
- (1994), "Análisis praxiológico de la estructura de los deportes", Revista de Entrenamiento Deportivo (RED), tomo IX, n.º 2, pp. 27-34.
- (1994), "Hacia un análisis praxiológico del deporte", Revista de Entrenamiento Deportivo (RED), tomo VIII, n.º 2, pp. 5-10.
- (1995), Conferencia Inagural en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). "Hacia un análisis praxiológico del deporte". III Simposium Internacional de Educación Física Escolar y Deporte de Alto Rendimento.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. y otros (1993), "Praxiología motriz, ¿ciencia de la acción motriz", Apunts. Educación Física y Deportes.
- LAGARDERA OTERO, F. (1994), "La praxiología como nueva disciplina al estudio del deporte". Revista de Educación Física, 55, pp. 21-30.
- "Documentos de trabajo entregados en el curso de doctorado impartido en el bienio 1993-1995". Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- NAVARRO ADELANTADO, F. (1994), "Sobre el concepto de motriz". Entregado en reunión del Grupo de Estudios e Investigaciones Praxiológicas (GEIP).
- VALDÉS CASAL, H. y ARROYO MENDOZA, M. (1994). La investigación de la actividad física. Editorial Formas Educativas Contemporáneas (FECON), 1,ª edición.
- WILLIAMS JEAN M. (1991), Psicología aplicada al deporte. Editorial Biblioteca Nueva.

#### ANEXO: otras taxonomías

#### M. Bouet (1968):

Deportes de combate.

Deportes de balón o pelota.

Deportes atléticos y gimnásticos.

Deportes en la naturaleza.

Deportes mecánicos.

#### G. Durand (1969):

Deportes individuales.

Deportes de equipo.

Deportes de combate.

Deportes en la naturaleza.

#### P.M. Fitts (1965):

Nivel I: Deportista y Objeto => Reposo y Fijo respectivamente.

Nivel II: Deportista u Objeto en movimiento.

Nivel III: Deportista y Objeto en movimiento.

#### B. Knapp (1979):

Habilidades abiertas.

Habilidades cerradas.

#### L. Matveivev (1975):

Deportes acíclicos (potencia muscular

intensidad máxima).

Deportes de resistencia orgánica de tipo aeróbico.

Deportes de equipo.

Deportes de combate o lucha.

Deportes complejos y poliathones.

#### J. Tessie (1971):

Dominio de los desplazamientos.

Dominio del propio cuerpo.

Dominio de los objetos.

Conocimiento del oponente.

#### P. Parlebas (1981):

Esta conocida clasificación considera toda situación motriz como un sistema de interacción global entre un sujeto actuante el entorno físico y el/los otro/s participante/s eventual/es.

#### J. Hernández y D. Blázquez (1983):

Estos dos autores añaden a la taxonomía de Parlebas dos nuevos elementos:

- · Forma de utilizar el espacio (común-separado).
- · Participación de los jugadores (simultánea-alternativa).

#### F. Amador (1994):

Según el criterio de acción motriz luctatoria distingue entre:

- · Desequilibrar/Derribar.
- · Fijar.
- Excluir.
- · Controlar.
- · Golpear.
- · Tocar.

#### J. Dévis (1993):

- 1. Juegos de invasión (fútbol).
- 2. Juegos de cancha dividida (tenis).
- 3. Juegos de campo y bate (béisbol).
- 4. Juegos de muro o pared (squash).
- 5. Juegos de blanco-diana (golf, bolos).



## El deporte en la biblioteca

# El deporte también puede inspirar poesía

Ramon Balius i Juli

Conocí la Cançó de Patinar (Canción de Patinar) escuchando un concierto del Cor Vivaldi (Pequeños cantores de Catalunya). Mi nieta Carlota, componente del citado coro, me proporcionó el poema y el nombre de su autor, el escritor conocido por el seudónimo Miquel Desclot. Bajo este apodo se esconde el nombre de Miquel Muñoz i Creus, nacido en Barcelona en el barrio "des Clot", el año 1952. Se inició en poesia en la revista Tarot de quinze y ganó el Premio Amadeu Oller el año 1971, con lra és trista passió. Ha publicado también Viatge perillós i al.lucinant a travès de mil tres cents-vint-i-set versos infestats de paraules i de lladres de camí ral (1974) i Juvenalia (1983). La Cançó de Patinar (Canción de Patinar) se encuentra en la obra Cançons de la Iluna al barret (Canciones de la luna en el sombrero), la cual, editada el año 1978. fue reeditada en 1981 y reeditada y ampliada en 1986. Miquel Desclot ha colaborado en revistas como Serra d'Or. Faig y Cavall fort. En esta última descubrió el mundo de la literatura infantil y juvenil en el cual se introdujo con libros propios como El blanc i el negre (1971), No riu el riu (1983) y Set que no dormen a la palla (1986) entre otros, y traducciones como Moll Flanders de Daniel de Foe (1982). Con el volumen Augues i espantalls (1987) ganó el Premi d'Humor i Sàtira Pere Quart y últimamente con el Llibre de Durham (1992) el Premi Crítica Serra d'Or 1993.

#### CANÇÓ DE PATINAR

Aquest matí de mes de març, a la cua de l'alba, jo patinava sobre el glaç de l'estany de Meranges.

Volava com un deu del gel i feria la gebre amb el punyal de cada peu a la dansa guerrera.

Però de cop se m'ha badat la clofolla de l'aigua i m'han caigut al fons del llac les pupil·les gelades.

Ha estat llavors que he descobert que només patinava, amb mitja lluna a cada peu, pel teu cos de primala (\*).

(\*) Animal ovi, boví o cabrum d'entre un i tres anys de vida. (Diccionari de la Llengua Catalana. IEC)

#### CANCIÓN DE PATINAR

Esta mañana de mes de marzo, al finalizar el alba, yo patinaba sobre el hielo del estanque de Meranges.

Volaba como un dios del hielo y hería la escarcha con el puñal de cada pie en la danza guerrera.

Pero de golpe se ha resquebrajado la cáscara del agua y han caído al fondo del lago mis pupilas heladas.

Ha sido entonces que he descubierto que solamente patinaba, con media luna en cada pie, por tu cuerpo de primala (\*).

# Miquel Desclot Cançons de la <u>lluna</u> al barret

Jo sóc un arbre arrelat en un clot que gronxo nenes oloroses de bosc i dono fruita a les noies del volt.

Els llibres de l'Escorpí Poesia

48





<sup>(\*)</sup> Aplicase a la res ovejuna o cabría que tiene más de un año y no llega a dos. (Diccionario de la Lengua Española. R.A.E.)



## El deporte en el museo

### Los retos artísticos de Rosa Serra

#### Ramon Balius i Juli

Conozco a Rosa Serra desde el año 1987, cuando presentó en Barcelona las primeras veintidós piezas de la Suite Olímpica. A la sazón, quise conocer sus inicios y su trayectoria artística y desde entonces he creído seguir el día a día de su actividad en el mundo del arte. De este interés han surgido numerosos artículos, publicados en revistas nacionales y extranjeras, alrededor de su obra especialmente deportiva. Pensaba, sinceramente, que poseía una idea sólida y documentada sobre la importante tarea realizada por ella hasta hoy. Ahora bien, hace pocos meses, la presentación de un libro (Rosa Serra, Galería Maria Salvat, Noviembre de 1999), con el texto de Xavier Febrés, ilustres aportaciones de Baltasar Porcel, Amau Puig, Joan Antoni Samaranch y Georges-Henry Gourrier y reproducciones de más de doscientas obras, me han hecho ver y darme cuenta de mi error. Conocía muy poco de la obra de Rosa y de su amplia y completísima capacidad en todos los campos de la escultura. Dificilmente encontraremos, especialmente en la actualidad, un artista creador a la vez de desnudos femeninos en las más variadas situaciones y volúmenes; de torsos masculinos y femeninos y mixtos, estos últimos creo que totalmente originales; de maternidades,

generaciones y familias; de mujeres singulares como las de S'Agaró, del lago Leman, de Palma, de Europa o de la Mediterránea en Girona; de monumentos a los niños, al pastor, a Josep Pla y la pagesia o al Dr. Trueta... de retratos, de amigos y personajes históricos; de deportistas en acción como los de la Suite Olímpica, y muchos otros presentes en sus sedes federativas. campos de juego y estadios de todo el mundo, trofeos de todo tipo, deportivos o conmemorativos de acontecimientos diversos. Son obras realizadas en pequeños, medianos y grandes formatos, según las encontremos en colecciones públicas y privadas o situadas en grandes espacios rurales o urbanos. Y todo ello realizado en un estilo inconfundible, a pesar de evolucionar constantemente en el tiempo, de tipo expresionista-abstracto, con reflejos de Manolo Hugué, del mediterranismo de Clará y Maillol, y muy especialmente de los estilizados volúmenes del mejor Henri Moore. Una obra tan exuberante, que entronca clasicismo y modernidad, demuestra un dominio absoluto del cuerpo humano y un continuo deseo de superación, para conseguir vencer cualquier circunstancia que ella misma se plantee o que le haya sido propuesta.

108

Estas divagaciones apasionadas, me han hecho pensar que el proceso creador de una obra representa siempre, para el artista un reto, un desafío, que le obligan, sin lugar a duda, a largos momentos de meditación, necesariamente en soledad. Realmente es un reto decidir la temática adecuada para una escultura a ubicar en una determinada plaza o parque de Olot, de S'Agaró o de Syngapore. Es un reto, a veces agravado por motivos ajenos al arte, decidir sobre los diversos materiales a la hora de realizar una obra. Es siempre un desafío la plasmación de un rostro conocido, física y psíquicamente, en un retrato. Y posiblemente el reto más difícil de resolver es aquel proveniente de un encargo específico, aunque poco o mal definido. Todo esto me lleva a una prosaica cuantificación de las muchas horas de reflexión que Rosa ha tenido que dedicar, sin duda en soledad, para la creación de su obra.

Rosa Serra es, con seguridad, el artista que en el mundo ha realizado una mayor cantidad y diversidad de obra escultórica de temática deportiva. Y además, la ha creado con una admirable representación de la emoción estética del gesto deportivo. Ella explica que le interesa el deporte porque posee fuerza, aunque, conociendo su poca afición deportiva, pienso que la Suite Olímpica ha constituido para ella una verdadera Suite de Retos, que ha sabido superar con total éxito, uno a uno. Como he recordado, al comenzar el artículo, la suite la inició con veintidós piezas (Baloncesto, ciclismo, atletismo, hockey, salto de esquí, remo golf, judo, vela, lucha, tiro con arco, gimnasia rítmica, balonmano, waterpolo, natación, boxeo, esgrima, tenis, voleibol, halterofilia, fútbol e hípica), siguiendo la sugerencia que el año 1984 le hizo Da-







vid Moner, el actual Presidente de la UFEC. Después intervino en el tema Joan Antoni Samaranch, verdadero activista e instigador de retos artísticos, el cual el año 1991 le encargó cinco nuevas esculturas, de la que podríamos denominar Suite del hielo y de la nieve (bobsleigh, hockey sobre hielo, patinaje artístico sobre hielo, esquí de fondo y esquí alpino). El espíritu coleccionista del Presidente del CIO persistió y en el año 1993 le pidió que modelase el patinaje de velocidad sobre hielo, el biatlón, la luge y el curling. Desconozco cuántas jornadas de meditación le causó a Rosa este último y exótico deporte; sin duda muchas. La colección seguía abierta y espacio no faltaba en el Museo Olímpico de Laussane. En el año 1994 con el tiro de pistola, el tenis de mesa, el piragüismo, el béisbol, la mountainbike y el taekwon-do, se llegó a los treinta y ocho deportes. La reflexión sobre la mountain-bike, seguramente fue también larga y difícil, pero el resultado ha sido espléndido.

Y llegamos al motivo de este artículo, que no es otro que comentar las características de la escultura de Rosa Serra, que se reproduce en la portada de este número de Apunts, dedicado a la "Educación Física, Deportes, Ocio y Atención a la Diversidad". El reto que esta vez le lanzó Samaranch a la artista, fue la realización de un atleta paralímpico. Surgió la propuesta de un jugador de baloncesto sobre una silla de ruedas, denominado por la autora, Paralímpic (bronce, 60x41x25cm). La obra es realmente espectacular: un deportista de tronco y brazos sólidos y potentes, como corresponde a un hombre que dedica toda su actividad física a fortalecer aquellas partes de su cuerpo joven, que le permiten llevar una vida cotidiana de relación, en contraste con el tamaño atrófico de las piernas paralizadas. Creo que nos encontramos frente

a una obra singular, posiblemente única. El paralímpico en silla de ruedas, es frecuentemente representado en los sellos de correos conmemorativos de acontecimientos deportivos de disminuidos físicos, porque probablemente es la única discapacidad que tiene posibilidades estéticas, que difícilmente pueden encontrarse en amputados, ciegos o disminuidos psíquicos. He realizado una encuesta bibliográfico-artística con resultado negativo entre compañeros dedicados a la medicina de los minusválidos y ninguno de ellos recuerda una manifestación escultórica de esta índole. De esta obra existen tres réplicas, que Joan Antoni Samaranch ha destinado una a la sede del Comité Internacional Paralímpico (IPC) situada en Bonn, una a la Organización Nacional de Ciegos (ONCE) en Barcelona y lógicamente, otra al Museo Olímpico de Lausanne. He de agradecer a Rosa Serra que junto con el dibujo preparatorio de la obra que estoy comentando, me haya remitido dos dibujos, no menos interesantes, de deportistas sobre silla de ruedas, demostrando que el reto estuvo ampliamente vencido. Representan un tenista en actitud de realizar un drive y una corredora de velocidad de indudable encanto.

Quiero acabar hablando de algo que siempre me ha impresionado y que nunca he comentado: Me refiero a los extraordinarios dibujos previos a la ejecución de las obras escultóricas. Son todos de una delicada suavidad y de una belleza excepcional y, a la vez que reflejan perfectamente —a veces incluso mejor gracias a las posibilidades del trazo del lápiz—el dinamismo de la acción, especialmente en el caso de los deportes.



### GEDE Grupo de Estudio de Mujeres y Deporte

# Sobre la participación femenina en las actividades deportivas

Susanna Soler Prat

Colaboradora del GEDE

#### Justificación

En una sociedad que pretende ser cada día más igualitaria y en la que la salud es un valor primordial, la preocupación de que las mujeres realicen actividades deportivas va creciendo. Posiblemente por esta razón ya son muchos los estudios sociológicos que se han realizado sobre el tema, describiendo cómo es esta participación femenina en los diferentes tipos de actividades deportivas e intentando darle una explicación. Este artículo recoge las ideas fundamentales de estos estudios, con la intención de dar una imagen clara del fenómeno y proporcionar unos datos que se han de tener en cuenta a la hora de llevar a cabo actividades dirigidas al colectivo femenino.

#### Introducción: nueva conceptualización de deporte y género

El Estado del Bienestar, sin debatir sobre su eficacia o no, ha comportado importantes

cambios estructurales en la sociedad, reflejados todos ellos en todos los aspectos culturales posibles. El deporte también es uno de estos aspectos y como cualquier otra manifestación cultural, dinámica e interactiva con la sociedad que la diseña, también se va modelando según estos cambios.

#### Deporte

Con el intenso debate epistemológico que están viviendo nuestras ciencias se hace difficil establecer una definición válida para un fenómeno cada vez más complejo y variable, pero es evidente la necesidad de una definición que sea operativa y que nos permita una visión clara de la actividad deportiva femenina. Con esta intencionalidad hemos buscado una definición amplia, que no nos restringiese el campo de trabajo ni nos obligase a establecer diferenciaciones entre los diversos tipos de actividades físico-deportivas que se practican hoy en día.

Hemos optado pues, por la definición del deporte como un sistema abierto, formado por diferentes modelos (N. Puig y K. Heinemann, 1991): el modelo de deporte espectáculo, el modelo expresivo (el deporte para todos; como ocio), el modelo instrumental (como medio para fines de salud, estética o educación) y el modelo competitivo. Cada uno de ellos tiene unas motivaciones, practicantes, legitimaciones, valores e impactos diferentes, de manera que cualquier actividad se puede encontrar en dimensiones muy distantes. Y es que a pesar del evidente contraste entre una final olímpica, una sesión en el gimnasio, el partido de cada sábado con el equipo del pueblo o una "pachanga" entre amigos, todo ha quedado incluido dentro de lo que entendemos como deporte, tal y como se establece en la Carta Europea del Deporte. Se hace evidente, pues, que con el desarrollo de la sociedad del ocio, el concepto de deporte se ha ampliado y se han conformado nuevas maneras de entender la actividad deportiva más congruente con la lógica del nuevo sistema sociopolítico.

Con esta nueva definición, el deporte entendido de forma tradicional, el deporte de competición, aún perdura, no se ha perdido, pero ya no es la única opción, ya que la sociedad de masas de hoy en día tiene nuevas necesidades, como la del espectáculo, y tiene en cuenta nuevos principios, como el de la recreación o la salud, que no se pueden ubicar dentro de la concepción tradicional, diseñada el siglo pasado bajo una mentalidad y un marco social diferentes. No sería correcto un análisis de la participación femenina en las actividades deportivas teniendo en cuenta sólo esta dimensión tradicional, reservada y diseñada en el siglo pasado por hombres, ya que, precisamente la incorporación de las mujeres en la vida social ha comportado esta ampliación del concepto de deporte que estamos viviendo en nuestros días.

#### Género

Por otro lado, los conceptos de género femenino y masculino también se han ido modificando conforme ha ido avanzando el siglo. El género es una construcción social, es decir, los comportamientos, actitudes y valores propios de los hombres y de las mujeres los establece la sociedad, de manera que pueden variar de un lugar a otro y de un momento a otro, ya que, se trata de una categoría dinámica (M. García Ferrando, N. Puig y F. Lagardera, 1998). Que unos hechos o unas acciones sean considerados femeninos o masculinos dependerá pues, de la sociedad en la cual nos encontremos. De esta manera, en Europa el fútbol se considera una actividad propiamente masculina, y en cambio, en los EE.UU. se considera una actividad femenina.

Aquello que la sociedad entiende como masculino o femenino se transmite a través del proceso de socialización, que es aquel proceso mediante el cual la persona se convierte en un ser social, es decir, es apta para vivir de forma adecuada en sociedad, ya que va aprendiendo las normas y pautas culturales vigentes, y las interioriza.

Se trata de un proceso interactivo de la persona en situación de aprendizaje con los agentes socializadores (familia, escuela, amigos...) y de mutua influencia de ambos con el entorno (M. García Ferrando, N. Puig y F. Lagardera, –comps.–, 1998).

Este proceso de socialización está dominado por la cultura hegemónica, que hace que perduren los estereotipos masculino y femenino tradicionales. Así, encontramos diferentes valores asignados a un género y al otro:

Valores masculinos: agresividad, violencia, competitividad, ambición, máximo rendimiento, fuerza, poder, vigor, decisión...
Valores femeninos: obediencia, pasividad, solidaridad, ternura, elegancia, renuncia, sumisión, fragilidad, expresividad, belleza...
No obstante, hemos de constatar que los dos géneros se aproximan cada vez más y que junto con el proceso de socialización, actúa otro que se desarrolla en las sociedades postmodernas actuales: el proceso de

Este proceso comporta que si "antes la sociedad imponía patrones de comportamiento, ahora, a pesar de que continúa habiendo comportamientos hegemónicos, la persona puede y tiene que elaborar formas propias de comportamiento y responsabilizarse de ellos" (Puig, 1998: 21).

individualización.

De esta manera, la capacidad de control de las instituciones como la familia o la Iglesia ha disminuido, y los márgenes de tolerancia

**CULTURA DEPORTIVA** CULTURA DEPORTIVA MASCULINA **FEMENINA** Practican: 48 % 30 % Practican: Se interesan: 73% Se interesan: 53 % Competición: 28 % Competición: 8% Licencia Federativa: 29 % Licencia Federativa: 8 % Deporte de ocio: Deporte de ocio: 82 % 50 % (natación, aeróbic, rítmica (fútbol, ciclismo, natación, danza, mantenimiento) baloncesto, "jogging")

Gráfico 1. (Fuente: N. Puig, 1999: Ponencia presentada en el III Forum Olímpico "Las mujeres y el movimiento olímpico: presente y futuro". Barcelona.)

se han ampliado, de manera que el modelo de la sociedad existente hasta ahora ha entrado en crisis.

En definitiva, la manera como nos afecten estos dos procesos será determinante a la hora de emprender la socialización deportiva, es decir, a la hora de adquirir una cultura deportiva, o no adquirirla. Y no sólo serán determinantes en el ámbito deportivo; según A. Buñuel (1991), el acceso de la mujer a las prácticas deportivas se ha de hacer dentro del marco más amplio del proceso social de incorporación de las mujeres a todas las esferas públicas: trabajo fuera de casa, política, universidad, etc.

# Una cultura deportiva femenina

Aclarados estos conceptos, podemos analizar los datos sobre participación deportiva de la población española (M. García Ferrando, 1996), en los que los sociólogos han podido constatar la coexistencia de dos culturas diferentes (gráfico 1).

Este hecho evidencia que cuando las mujeres han ido accediendo al deporte lo han hecho no reproduciendo comportamientos masculinos, sino que dentro del marco de un concepto abierto del deporte, lo han modelado según parámetros que reproducen los esquemas de su proceso de socialización (N. Puig, 1998), buscando vías alternativas a la dimensión tradicional del deporte.

Así pues, en la sociedad actual podemos diferenciar tres grandes grupos entre la población femenina por lo que respecta a la vinculación con el deporte: Un primer grupo sería aquel que engloba las que no participan en ningún tipo de actividad deportiva; un segundo grupo sería aquel que desarrolla una cultura deportiva femenina; y finalmente un tercer grupo, minoritario, que sería aquel que ha adoptado los valores más propios de la cultura deportiva masculina.

Al ver los datos de la participación en competiciones escolares nos damos cuenta de que las dos culturas diferenciadas persisten, ya que no sólo encontramos unos índices de participación similares —con un 69% para los niños y un 37% para las niñas—, sino que también vemos unas actividades que escogen más ellos y otras que escogen más ellas.

En el ámbito universitario, donde también hay una menor participación femenina, también se reflejan estas dos culturas.

Considerando, pues, los dos grandes modelos de participación femenina, vamos a ver algunas de las características de cada grupo de participación.

# Planteamientos de la oferta deportiva para mujeres

Entre todo el conjunto de prácticas que se pueden englobar dentro del modelo expresivo o instrumental del deporte, más cercano a la cultura deportiva femenina, el Grup d'Estudi de Dona i Esport (el GEDE), se ha preocupado especialmente por aquellas actividades dirigidas a mujeres adultas. Por esta razón se realizó, con el soporte de la Diputación de Barcelona "el Análisis de la oferta de actividades físicas, para mujeres adultas, en la provincia de Barcelona". (GEDE, 1999) (1). En este estudio se pudo comprobar que:

 Las prácticas de actividad física para mujeres adultas se fundamentan en el modelo de acondicionamiento físico, pensado para el rendimiento en las técnicas deportivas. Por tanto, no se ajustan a las características ni necesidades de este grupo de población, sin cumplir los objetivos de mejora de la salud.

 El profesorado se encuentra en situaciones de precariedad laboral y con falta de formación, aspectos que devalúan la calidad de los programas.

A partir de estas conclusiones queda evidente que hace falta mejorar la formación del personal responsable de estas actividades más propiamente femeninas para que tengan en cuenta sus particularidades.

# Las mujeres frente al deporte de competición

A pesar de una diferenciación de una cultura deportiva femenina y de una cultura deportiva masculina, somos muchas las mujeres que formamos parte del modelo competitivo del deporte, sin que ello comporte ningún conflicto de identidad o de género. Pero las dificultades para que la mujer entre dentro de este modelo son muchas.

El primer inconveniente es que en el deporte competitivo encontramos valores tradicionalmente asociados como masculinos: competitividad, fuerza, éxito, potencia, etc. ya que fue concebido por hombres y para los hombres. Este concepto se refuerza a través de los medios de comunicación, en los cuales los chicos, y no las chicas, encuentran más modelos sociales donde identificarse y donde se continúa trasmitiendo una clasificación de "deportes femeninos" y "deportes masculinos" que fomentan el estereotipo más tradicional de los géneros (M. E. Ibáñez y M. Lacosta, 1998). Esta asociación de valores también se trasmitía a través de los contenidos de la educación física hasta hace muy poco tiempo, donde se daba mayor relevancia a las cualidades masculinas y los valores considerados masculinos como la competitividad o la fuerza, en detrimento de los aspectos recreativos, lúdicos y de salud (M. J. Girela, 1998),

Por otro lado perviven todavía muchos mitos sobre la práctica deportiva de las mujeres. El primero de ellos es que el deporte es una vía de masculinización, cuando en realidad no se puede asociar musculación al hombre, ahora que precisamente se está extendiendo la imagen de la mujer musculada. En segundo lugar, se tiene la creencia de que el deporte es perjudicial para la salud de la mujer, cuando está totalmente demostrado que el deporte es beneficioso si se práctica moderadamente -y que resulta peligroso si se sobrepasan ciertos límitestanto para hombres como para mujeres. Finalmente, otro gran mito que aún se está rompiendo, es que las mujeres no tienen aptitudes para el deporte, pero cada vez las mujeres nos hemos introducido en más deportes y en poco tiempo ya se han alcanzado mejores niveles de práctica.

Otro aspecto que dificulta el acceso de la mujer al mundo del deporte competitivo es que el tiempo libre de que dispone tradicionalmente es escaso y fragmentado. Las responsabilidades de la casa, que hoy en día aún recaen principalmente en la mujer, hacen difícil establecer un horario fijo con amplios períodos de tiempo para desplazarse hasta la infraestructura necesaria y llevar a cabo la competición (M. A. Durán, 1987) Por otro lado, también es importante ver los recursos que encontramos las mujeres cuando queremos ir a competir. Resulta difícil contactar con otras chicas interesadas en nuestra misma competición deportiva. la organización de las competiciones no es siempre del mismo nivel que en la categoría masculina, resulta muy complicado conseguir apoyo económico y, como punto más importante, destacaría la falta de técnicos que padece el deporte de competición femenino. A pesar de que se consiga incrementar las cifras de participación femenina en el deporte de competición, no resulta muy beneficioso si no va acompañado de un incremento más cualitativo, a base de buenos técnicos que se dediguen a ello. (S. Soler, 1999).

<sup>(1)</sup> Trabajo realizado por Consuelo Asins.

En cuanto al deporte de élite, a nivel de Estado español, todavía encontramos una mayor presencia masculina, a pesar de que en los últimos años se han ido nivelando los porcentajes. Aún sigue habiendo, sin embargo, una importante falta de modelos a seguir para las chicas jóvenes que se inician en el deporte.

Finalmente, destacar que si hay pocas mujeres deportistas, todavía hay menos que ocupen lugares técnicos y directivos, ya que la presencia femenina en estos cargos es anecdótica: para preparar equipos femeninos u ocupar cargos sin responsabilidad.

#### Conclusiones

- Coexisten una cultura deportiva masculina y una de femenina, claramente diferentes, debido a que cuando las mujeres han ido accediendo al deporte lo han hecho sin reproducir el comportamiento masculino, y lo han modelado según parámetros que reproducen los esquemas de su proceso de socialización (N. Puig, 1998), superando la dimensión tradicional del deporte.
- El esquema cultural transmitido en el deporte tradicional (agresividad, competitividad, etc.) está en contradicción frontal con los códigos corporales y valores que se transmiten a las mujeres en el proceso de socialización. Esquemas y valores que se continúan difundiendo a través de los medios de comunicación.
- El acercamiento que se está produciendo entre los dos géneros, a lo largo del proceso de socialización y la ampliación de los márgenes de tolerancia propia de la individualización que estamos viviendo actualmente, facilitan progresivamente el acceso de la mujer al modelo competitivo del deporte. Sin embargo, el hombre no

- ha entrado todavía en actividades que se consideran más femeninas. Esta individualización del género lleva a que el número de hombres interesados por el deporte ya parece que se ha estancado, mientras que el de mujeres sigue incrementándose.
- La falta de una educación deportiva adecuada durante mucho tiempo, la menor disponibilidad de tiempo para llevar a cabo las actividades, los mitos que arrastra el deporte de competición, y la dificultad para encontrar técnicos y modelos que incentivan a la práctica, resultan grandes inconvenientes que dificultan este progresivo acceso a cualquiera de los modelos de deporte (competitivo, expresivo, instrumental o de espectáculo).
- Las nuevas ofertas de actividades deportivas que responden a los nuevos modelos de deporte, como actividad física recreativa y para la salud, más atrayentes para ellas (la gimnasia de mantenimiento para mujeres adultas, p.e.), se llevan a cabo como si fueran prácticas para el rendimiento en las técnicas deportivas, sin ajustarse a las características ni a las necesidades del grupo a que se dirigen, sin cumplir con los objetivos de mejora del estado general de salud —calidad de vida— con los cuales se justifican.

#### Bibliografía

- BUÑUEL, A. (1991), "La construcción social del cuerpo: prácticas gimnásticas y nuevos modelos culturales" (Tesis doctoral), Madrid: Universidad Complutense.
- (1996), "Mujer, machismo y deporte", en Temas para el deporte, n.º 23.
- DURAN, M. A. (1987), "La práctica del ejercicio físico del ama de casa española. Un estudio sociológico", pp. 99-102, en VV.AA., Mujer y

- Deporte, Madrid, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1987), "Aspectos sociológicos de la mujer en la alta competición", pp. 21-52, en W.AA., Mujer y Deporte, Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- (1996), "Las prácticas deportivas de la población española, 1976- 1996", pp. 9-25, en R. Sánchez Martín (ed.), Lo actividad física y el deporte en un contexto democrático (1976-1996), Pamplona, Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte.
- GARCÍA FERRANDO, M.; PUIG, N. y LAGARDERA, F. (comps.) (1998). Sociología del deporte. Madrid: Alianza Editorial.
- GEDE (1999), Programas de mantenimiento. Trabajo de investigación inédito.
- GIRELA, M. J. (1998), "La imagen de la mujer en la publicidad desde la perspectiva de la actividad física y el deporte", en Ocio y deporte en España, pp. 207-214. Madrid.
- IBÁÑEZ, M. E. y LACOSTA, M. (1998), "Información deportiva: sólo para ellos", en Gènere i Informació. Barcelona: Associació de Dones Periodistes de Catalunya.
- MARTÍN, M. y PUIG, N. (1996), "Las deportistas de alto nivel que practican deportes llamados masculinos en Cataluña", pp. 147-154, en R. Sánchez Martín (ed.). Pamplona: Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte.
- Puig, N. (1996), Joves i Esport. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaría General del Deporte.
- (1998), "Individualización, diferencia y calidad de vida en el deporte", en Martínez del Castillo (comp.), Deporte y calidad de vida. Pamplona, núm. 4 de la Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte.
- PUIG, N. y HEINEMANN, K. (1991), "El deporte en la perspectiva del año 2000", Papers, 38, pp. 123-141.
- Puig, N. y Zaragoza, A. (1994), "Els grups específics davant l'esport", en *Lectures en sociologio de l'oci i de l'esport*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona
- SOLER, S. (1999), "Se busca: entrenador/a para equipo femenino. Recompensa: la satisfacción por el trabajo bien hecho", Apunts. Educación física y deportes, 55, pp. 98-100.