



ea

Escuela Abierta
número 7 - 2004



REVISTA DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA DEL CENTRO
DE ENSEÑANZA SUPERIOR
CARDENAL SPÍNOLA

C E U



Escuela Abierta
número 7 - 2004

**REVISTA DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA DEL CENTRO
DE ENSEÑANZA SUPERIOR
CARDENAL SPÍNOLA
C E U**



Escuela Abierta
número 7 - 2004

Número 7
noviembre 2004

Redacción y Suscripciones:
C.E.S. Cardenal Spínola CEU,
Campus Universitario, s/n
41930 Bormujos (Sevilla)
Teléfono: 954 48 80 00
Fax: 954 48 80 10

ISSN: 1138-6908
D.L.: SE-341-98

Edita:
**Fondo Editorial de la Fundación
San Pablo Andalucía CEU**

Maquetación:
Francisco Pérez Fernández
*Servicio de Publicaciones
Fundación San Pablo Andalucía CEU*

Consejo de dirección:

Carmen Azaustre Serrano (Directora)
Francisco Pérez Fernández (Secretario)
Marie D. Byrne
Diego Espinosa Jiménez
Javier Gálvez González
Beatriz Hoster Cabo
Manuel Martín Riego
José Eduardo Vílchez López

Traducción al inglés:

Marie D. Byrne

Diseño de portada:

M^a José Lobato Suero

monografías

- 7** **2004 AÑO EUROPEO "DEL DEPORTE" ¿SERÁ VERDAD?**
Jaime Vallejo López
- 15** **NUEVAS TENDENCIAS GIMNÁSTICAS**
Juan Carlos Fernández Truán
- 55** **CLARIFICACIÓN DE CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL ENTRENAMIENTO DEPORTIVO**
J. Ignacio Manzano Moreno
- 73** **LA ACTIVIDAD FÍSICA ORIENTADA A LA PROMOCIÓN DE LA SALUD**
José Antonio González Jurado
- 97** **EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD MOTRIZ COMO NECESIDAD EDUCATIVA**
J.M. Cenizo Benjumea y J.C. Fernández Truan
- 137** **LA MOTIVACIÓN Y ADHESIÓN HACIA LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE**
Fernando Armenta González-Palenzuela
- 153** **LA BONDAD DEL JUEGO, PERO...**
Manuel Gutiérrez Delgado
- 183** **VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LA PERCEPCIÓN DEL COLOR EN EL RUGBY Y OTROS DEPORTES OPOSICIÓN - COLABORACIÓN**
Javier Gálvez González
- 201** **CRECER EN GRUPO A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL**
Claudia Castilho Caetano
- 225** **LA BARAJA DE CARTAS ESPAÑOLA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA**
M^a Carmen Cespedosa Rivas
- 235** **LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL Y SOCIAL. UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA**
Juan Segovia Maroto

Premios VII Noche de San Pablo

Reseñas

- 256** **El Oratorio de San Felipe Neri de Sevilla. Historia y patrimonio artístico.**
- Pedro Poveda: Nuevos caminos en la Iglesia.**
- 258** **Enseñar y Aprender: Obras Pedagógicas de la Biblioteca de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País.**
- 260** **Memoria de España.**
- 261** **Pintura Barroca Sevillana.**
- 263** **Las TIC, un reto para nuevos aprendizajes.**
- 264** **Aprendizaje y desarrollo motor.**
- 265** **Currículo, Deporte y Actividad Física en el ámbito escolar. La visión del profesorado de Educación Física en Andalucía**
- XX siglos de Deporte Sevillano a través de sus personajes**
- 266** **Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente.**
- 268** **Ser profesores y dirigir profesores en tiempos de cambio**

Número Monográfico

dedicado al

AÑO EUROPEO

DE LA

EDUCACIÓN

POR EL DEPORTE

2004

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN A "ESCUELA ABIERTA"

Apellidos

Nombre Teléfono.....

Calle..... Núm.

Población Provincia

Solicito suscribirme a **Escuela Abierta**. Revista de investigación educativa.

- Suscripción anual (1 número) 4 euros (más gastos de envío).
 Número suelto 6 euros (más gastos de envío).

..... de de 200

Sistema de pago

- Talón nominativo a la Fundación San Pablo Andalucía CEU
 Transferencia bancaria a la cuenta 0182-5566-71-0011505145
 Contra reembolso

Remitir a:

Centro de Enseñanza Superior Cardenal Spínola CEU.
Campus Universitario, s/n, 41930 BORMUJOS (Sevilla)
Tlf. 954 48 80 00 • Fax 954 48 80 10

DOMICILIACIÓN BANCARIA

Nombre y Apellidos

Código Cuenta Cliente

Entidad Oficina..... DC..... Cuenta

Banco/Caja

Agencia núm. Calle/Plaza

Población Provincia

Titular de la Suscripción

(En el caso de que sea otro diferente al de la cuenta)

Señores, les ruego atiendan, con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que periódicamente les presentará la Fundación San Pablo Andalucía CEU para el pago de mi suscripción a la revista **ESCUELA ABIERTA**.

Atentamente

2004 AÑO EUROPEO

"DEL DEPORTE" ¿SERÁ VERDAD?

Jaime Vallejo López



SUMARIO:

Resulta evidente que en los últimos años se han sucedido ciertos cambios sociales, que nos afectan a todos en mayor o menor medida, que han propiciado una dicotomía entre una vida laboral poco activa y un mayor tiempo de ocio y tiempo libre y que, en muchos casos - más de los deseables - nos han deparado una forma de vida muy sedentaria que está teniendo serias repercusiones en nuestra salud. Son ampliamente difundidos los beneficios para la salud que tiene la práctica de una actividad física regular y adecuada, por lo que una correcta educación física escolar puede contribuir a desarrollar las actitudes necesarias para valorar adecuadamente la importancia de la actividad física a lo largo de toda la vida.

SUMMARY:

It's evident that in latter years, certain social changes have happened that affect us all, in a greater or smaller measure, which have contributed to a dichotomy between a less active work life and a greater leisure and free time and which, in many cases- more than we'd wish for- has given us a very sedentary way of life, that is having serious repercussions on our health. The benefits that the practice of regular and adequate physical activity have for our health, are widespread, so a correct school physical education may contribute to developing necessary attitudes to adequately value the importance of sport throughout life.

Si hubiese que buscar algún privilegio al hecho de cumplir años (momento en el que eufemísticamente constatamos – bien el comienzo, bien la patente evidencia, según el caso – de que “ha vencido la garantía y las piezas de la maquinaria ya no son las mismas que fueron”) uno de ellos podría ser que “los años”, y la experiencia que los mismos proporcionan, nos permiten contrastar situaciones y/o vivencias.

Y no es raro en nuestro hábitat social del sur europeo constatar y contrastar esas vivencias en conversaciones con los amigos o conocidos. De esta forma, en los momentos de ocio y convivencia – en los que se suele bajar la guardia y pueden aflorar profundos conocimientos y sentido común, pero también los convencionalismos –, podríamos charlar entre otros muchos temas de como está cambiando el clima (“...*que calores los del pasado verano*”), de que la educación de los jóvenes ya no es lo mismo que era (“...*que si ya nadie cede el asiento en el autobús, que si la falta de respeto y egoísmo se nota hasta en la forma de conducir los coches... ¡y no hablemos de las motos!*”) o, incluso, de verificar que hasta la forma de jugar de los niños ni se parece a la que nosotros vivimos (“...*que si antes en cuanto terminábamos las clases por la tarde ya estábamos corriendo con la merienda para la calle, que si los juegos eran mucho más enriquecedores y activos bajo el punto de vista físico, que si eran mucho más socializadores*”), y otros muchos temas hipotéticamente potenciales de suscitar nuestro interés.

En cualquier caso sí parece evidente que en los últimos años se han sucedido ciertos cambios sociales, que nos afectan a todos en mayor o menor medida, que han propiciado un mayor tiempo de ocio y que, en muchos casos – más de los deseables – nos han deparado una forma de vida muy sedentaria que está teniendo serias repercusiones en **nuestra salud**.

Tanto es así que – dependiendo del tamaño de la ciudad – numerosas personas adultas acuden al trabajo en uno o varios medios de transporte y desarrollan la mayor parte de la intensa jornada laboral en un puesto estático. En ocasiones (sobre todo en las grandes ciudades) no pueden regresar a casa ni para comer y, finalmente – tras la dura jornada – regresan al hogar de la misma forma, realizan – según el caso – un variado número de tareas domésticas y post-laborales (o de estudio) y, por fin, antes de retirarse, descansan plácidamente ante el tele-

visor, escuchando música o navegando por Internet, después de “**todo un día sin parar**”, y sin llegar a ser realmente conscientes de que apenas han realizado algún tipo de ejercicio físico, que no han caminado mucho más de doscientos metros en todo el día y que los únicos escalones que han subido han sido los del autobús.

Y en el caso de los niños/as ¿qué sucede...? ¡La realidad puede ser mucho peor según la edad de que se trate!

Muchos/as comienzan la jornada desplazándose en autobús al colegio, desarrollan una larga jornada escolar sentados en sus aulas – en no pocos casos además ingieren todo tipo de “comida rápida” (a veces denominada comida basura) con “atractivos y apetitosos manjares”, convenientemente (para los intereses comerciales de los fabricantes) enfatizados desde los medios de comunicación, que suelen caracterizarse por rebosar de azúcares, de harinas “súper” refinadas y de grasas nada recomendables bajo el punto de vista de la salud –, por lo general asisten a diversas actividades complementarias para su mayor formación (inglés, música, etc.), y sólo algunos/as realizan actividades físico-deportivas y, ¡por fin!, regresan al hogar donde deben estudiar y realizar sus tareas escolares, **por supuesto sentados**. Y una vez finalizadas las tareas continúan de igual forma jugando ante la vídeo-consola o chateando en la red, llamando por teléfono a sus amigos/as y, finalmente, ven la televisión para acabar el día.

Visto lo cual no es difícil constatar que, en no pocas ocasiones, **¡el único ejercicio físico que realizan lo hacen en las clases de Educación Física!**

Pero recordemos que, en el mejor de los casos (lo que pocas veces ocurre), en el currículo escolar sólo se contemplan dos sesiones semanales de Educación Física – que no llegan a una hora de duración – y en la que, teóricamente al menos, los escolares deben:

- A. Abandonar el aula y desplazarse hasta el patio o gimnasio (eso siempre que el centro posea instalaciones deportivas, o que no llueva, lo que impediría realizar la sesión programada porque no suelen existir las necesarias instalaciones deportivas cubiertas).
- B. Cambiarse de ropa.
- C. Atender las oportunas explicaciones del profesorado, efectuar el

calentamiento, evolucionar en la intensidad del esfuerzo hasta la parte principal de la clase para, posteriormente, aminorar el nivel de esfuerzo y realizar la vuelta a la calma (esta fase o apartado – el C – es la que se entiende como la sesión o clase y, por tanto, la que debiera contar con el mismo tiempo NETO, o efectivo, del que realmente disponen el resto de las materias).

D. Ducharse, asearse y cambiarse de ropa (siempre que los vestuarios no hayan sido eliminados, o transformados en otro aula o dependencia del centro), por aquello de los hábitos higiénicos.

E. Regresar al aula.

Y todo ello en tan pocos minutos (en los que se supone que debemos alcanzar los objetivos perseguidos y además inculcar determinados valores) que ni un “Einstein”, convenientemente aderezado con unas gotitas del Mago de Oz y de Merlín el Encantador, podría dominar o “relativizar” el tiempo disponible de la forma que las circunstancias exigirían para poder tener éxito en la empresa del día a día de las clases..., ...o, como quizá diría un castizo que pensase en acometer semejante empresa: “... *y fueron felices, comieron perdices...*”, o “*colorín colorado este cuento se ha acabado*”, porque – lamentablemente – **en nuestro sistema educativo todo esto TODAVÍA suena a cuento chino.**

Queda pues suficientemente claro que, por un lado, el actual sistema educativo no está dedicando el mínimo tiempo lectivo que es preciso para alcanzar los objetivos que creemos necesarios, no ya sólo para los escolares como individuos, sino para el bien de toda la sociedad; y por otro lado, resulta evidente que tampoco se han dedicado los recursos mínimos para ejercer correctamente la responsabilidad asumida, ni con el número, ni con la calidad y diseño de las instalaciones deportivas de los centros (cuando existen).

Ante este alarmante panorama, ¿alguien puede sorprenderse del brutal incremento de los casos de obesidad infantil y juvenil que se están produciendo y que han encendido las luces de alarma de las autoridades sanitarias?

¿Acaso alguien – con el diseño manifiestamente mejorable del ámbito educativo imperante en este nuestro sector – puede asom-

brarse del **más que preocupante incremento de los graves problemas sociales y de salud de los alumnos** que, no lo olvidemos, en muchas ocasiones se detectan por primera vez en clase de Educación Física?

Pues, como podemos apreciar en las cuestiones y problemáticas que se especifican a continuación, unas pueden ser, y otras ya lo son, muy graves:

- Trastornos dietéticos.- Como los ya enunciados anteriormente de prevención de la obesidad; pero no deben ignorarse, por su paulatino incremento, otros trastornos alimenticios y/o enfermedades como la Anorexia o la Bulimia, en las que repercute la no aceptación de su identidad corporal por parte del alumno. Este, además, es un problema que se ve agravado por la agresividad y persistencia publicitaria ante la inmadurez del alumnado en ciertas edades.
- Alcoholismo, tabaquismo, ingesta de pastillas de diseño y otras sustancias estupefacientes... Sus consumos se acentúan en los jóvenes y la edad de comienzo es cada vez es más temprana. Somos muchos los que creemos que la asignatura de Educación Física – con otro diseño más específico de los objetivos curriculares **y con el necesario incremento en la carga lectiva** – podría ser muy importante como responsable de inculcar hábitos saludables en los alumnos y de **PREVENIR LAS DROGODEPENDENCIAS**.
- Violencia, comportamientos vandálicos y antisociales.- Especialmente de los grupos o hinchadas más radicales – los “hooligans” –, que tienen su máxima incidencia en determinadas competiciones y modalidades (fundamentalmente en el denominado DEPORTE ESPECTÁCULO, quizá en el que no practican activamente porque “sólo son espectadores”).
- Higiénico posturales (acentuados por el enorme número de horas que pasan sentados): Problemas en la columna vertebral: Cifosis, lordosis y escoliosis (sedentarismo, laxitud muscular y mochilas escolares con peso desproporcionado para sus posibilidades) que pueden acabar en un DESASTRE para el alumno.

- Enfermedades músculo – esqueléticas... Problemas articulares (laxitud de rodilla) originadas en ocasiones por el rápido crecimiento en ciertas edades de la población estudiantil.
- Incremento de las deficiencias respiratorias (Asma, alergias).
- Cardiopatías y problemas muy severos (arritmias, soplos).

La Administración debe velar por la **calidad de la educación y por la salud de los escolares como ciudadanos que son**, pero hasta ahora parece que sólo ha tenido en consideración otros planteamientos que podríamos denominar “economizadores”. Quizá sea por eso por lo que los destinatarios y protagonistas de la asignatura de Educación Física, incluso en el apenas iniciado siglo XXI, todavía adolecen de un imprescindible y riguroso **reconocimiento médico**, siquiera anual (en una asignatura en la que en ciertos momentos se realizan pruebas de esfuerzo), y previo al comienzo efectivo del curso.

Ciertamente la asignatura de Educación Física podría aún incidir mucho más favorablemente de lo que hasta ahora ya lo hace sobre los problemas descritos pero, además de actuar positivamente sobre los mismos, no debemos olvidar la importante función socializadora e integradora (mediante las pertinentes adaptaciones curriculares para alumnos con ciertas deficiencias o minusvalías), así como su enorme potencial como materia “dinámica” y motivadora, capaz de proporcionar **propuestas alternativas a la “movida juvenil”** mediante el adecuado uso del “ocio activo”.

En definitiva, además de la adquisición de diversos – e importantes – conocimientos y vivencias por los educandos (no pocas veces incomprendidos, cuando no denostados desde el desconocimiento y la prepotencia), válidos para su vida como ciudadanos/as, y adquiridos a lo largo de TODA su vida académica mediante una adecuada asignatura de Educación Física, se pretende que los alumnos/as **adquieran hábitos higiénicos y saludables, en las edades en que ello es posible**, y que posean suficiente preparación para saber cuáles son las actividades o ejercicios apropiados (e inapropiados) para aplicarlos en todo

momento, según sus necesidades de salud y de ocio; y sin olvidar que **se trata también de educar en valores**.

Hoy, tristemente, estos objetivos no se consiguen en muchos más casos de los deseados.

Estas cuestiones – creemos que suficientemente importantes – no sólo afectan a la *Educación Formal*, también influyen en la *Educación no Formal*, es decir, **qué calidad y cantidad** de actividad físico deportiva realizan los alumnos, una vez finalizadas las clases, en el centro y fuera de él.

No parece lógico que, si creemos que han de imperar unos criterios de **educación en valores** y *en contenidos pedagógicos* durante la jornada lectiva, una vez finalizada ésta esos contenidos y valores se vean – incluso en el propio centro durante los entrenamientos y actividades extraescolares – malparados (y a veces hasta vilipendiados) como resultado de criterios inadecuados, basados en los hasta ahora cicateros recursos económicos de la Administración (por un pretendido ahorro que acabamos pagando muy caro posteriormente) y realmente ajenos a la filosofía educativa. Por ello, en lugar de contar con la figura profesional capacitada para ejercer en el ámbito educativo – el/la profesor/a de E. Física –, y convenientemente remunerado en su jornada profesional no académica, hasta ahora es corriente observar en los centros docentes la labor de cierto voluntariado (las más de las veces con buena voluntad pero, por lo general, con muy escasa formación pedagógica en el ámbito de la actividad físico-deportiva), junto a la de “monitores/as”, u otros técnicos deportivos de la más variopinta formación (normalmente de niveles bajos de cualificación para que sean más baratos), y – salvo excepciones – sin la imprescindible capacitación pedagógica, revestidos en ocasiones de un espíritu excesivamente agonístico, y que, en no pocas ocasiones, exigen de los niños un rendimiento físico inapropiado para su edad o condiciones, y una desmesurada agresividad para con los contrincantes (incluso aunque éstos sean compañeros), lo que no suele casar siempre bien con otros valores. Por tanto esta situación debe cambiar.

Desde la ilusión, pero conscientes de las serias inhibiciones habidas por quienes no podían – ni debían – permitirse ese lujo por la responsabilidad que detentaban, damos la bienvenida al año europeo del

deporte. Deseamos que el mismo sea el comienzo de una nueva realidad en la que se tome conciencia y se remedien las importantes carencias que sufrimos. Y, por el bien común, deseamos importantes éxitos a los nuevos responsables políticos en este ámbito, y les animamos a que – aunque sea de una forma quizá algo egoísta o interesada por su parte – respondan seriamente a esta pregunta:

¿Cuánto se ahorraría el Estado (y cada una de las Comunidades) en atenciones geriátricas, asistenciales, médicas, farmacéuticas y hospitalarias en pocos años si existiese una adecuada inversión y una correcta política educativa en el ámbito de la Actividad Físico-Deportiva?

Estamos convencidos de que el resultado obtenido no sería una nadería bajo el punto de vista económico, tampoco lo sería en lo social.

Pero por el momento nos bastaría con que la Administración, en este “Año Europeo del Deporte”, de una vez se implique verdaderamente y haga realidad lo especificado en la **Constitución Española (Art. 43.3)**: “Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, **LA EDUCACIÓN FÍSICA** y el deporte. Asimismo facilitarán la adecuada utilización del ocio”.

Se suele decir que nunca es tarde..., pero ya es hora de comenzar con seriedad y rigor.

NUEVAS TENDENCIAS GIMNÁSTICAS

Juan C. Fernández Truan



SUMARIO:

Uno de los mayores cambios que ha experimentado la sociedad, ha sido la consideración y valoración de las actividades físicas para una mayor calidad de vida lo que plantea la necesidad de un nuevo enfoque en la Educación Física, en el que el desarrollo integral no sea exclusivamente de la condición física, sino como resultado de un trabajo individualizado de integración de mente y cuerpo mediante la aplicación de técnicas corporales que mejoren su sensibilidad propioceptiva. El presente artículo trata de realizar una rápida revisión de las Terapias Corporales más empleadas, a fin de conocer sus posibilidades educativas para la inclusión en el nuevo currículo de la Educación Física.

SUMMARY:

One of the greatest changes which society has experimented has been the consideration and appreciation of physical activities for a better quality of life. This raises the question of a new focus on Physical Education, in which integral development does not depend exclusively on the physical condition, but as a result of individualized work involving the integration of mind and body through the application of corporal techniques which improve perceptive sensitivity. This article tries to carry out a quick review of the most used Corporal Therapies, with a view to finding out their educational possibilities for inclusion in the new Physical Education curriculum.

Desde los orígenes de la civilización, hemos podido comprobar como la práctica de ejercicios físicos ha estado reservada a determinadas clases sociales, o con finalidades muy concretas y diferenciadas. De su aplicación militar durante las primeras civilizaciones hasta los sistemas nacionalistas del siglo XIX, poco ha variado la formación primordial del empleo de las actividades físicas como elementos formativos, ni tampoco ha evolucionado en lo esencial, su función educativa desde el período helenístico hasta la actual educación física escolar; sin embargo, el uso de las actividades físicas gimnásticas con fines recreativos ha sido el que mayores cambios ha experimentado durante los dos últimos siglos, en cierta medida como consecuencia de las muchas variaciones sufridas por la sociedad en la consideración y valoración de los tiempos de ocio y recreación.

Uno de los indicadores más significativos de la calidad de vida de los ciudadanos, ha sido sin lugar a duda la práctica de actividades físico-deportivas, que al inicio del último siglo se ofertaban de manera generalizada y plural, intentando favorecer el acceso de todas las personas a la práctica deportiva mediante campañas como la de “Deporte para Todos”, pero que posteriormente han comenzado a adquirir unas señas de identidad particulares en función de las capacidades, interés y motivación del sector de población que las realizaba, otorgándoles con ello un carácter diferenciador de los diversos estilos de vida de sus practicantes.

Esta adaptación de las ofertas de actividades físicas a los gustos de cada individuo, abandonando la costumbre habitual hasta entonces de incorporarse a las ofertas impuestas por el contexto, como instalaciones, influencias familiares, culturales o sociales, etc., ha venido provocada en cierta manera, por la invasión del consumismo en el mercado del ocio que a diario nos venden a través de los medios de comunicación de masas y que muy bien definen algunos pensadores actuales en textos como el siguiente: “...la cultura del consumidor contemporáneo connota individualismo, personalidad y conciencia del propio estilo. El propio cuerpo, la indumentaria, la forma de hablar, las actividades de ocio, las preferencias en comida, bebida, casa, coche, elección de vacaciones, etc., deben verse como signos de individualismo en el gusto y sentido del estilo de propietario/consumidor.” (Featherstone, M., 1991, citado en Bocock, R., “El consumo”, Talasa, Madrid, 1993, p 52).

Sin embargo, no puede considerarse como una única causa la responsable de los cambios acontecidos en la consideración social del ocio activo.

En primer lugar debemos tener presente que el número de horas de tiempo libre en las sociedades occidentales ha experimentado un aumento bastante significativo, sin que haya existido una formación paralela de esos ciudadanos sobre las formas de emplear dicho tiempo, lo que ha provocado que en la mayoría de las sociedades urbanas se haya convertido en un ocio pasivo de espectadores frente a un ocio activo de practicantes. No obstante, en los inicios del nuevo siglo se ha comenzado a sentir un cambio cultural generalizado de retorno al ecologismo, que está provocando una gran demanda de actividades novedosas de riesgo y aventura en el medio natural, con mayor valoración de las vivencias desarrolladas en espacios salvajes naturales, que de emociones experimentadas en espacios domesticados artificiales, como pueden ser las instalaciones deportivas.

No siempre es posible escapar de nuestra sociedad urbana el tiempo suficiente como para poder realizar una continuada actividad física que nos permita obtener los pretendidos objetivos estéticos, sociales y de salud, por lo que necesitamos poder lograr esas emociones y sensaciones en unas infraestructuras convencionales próximas durante todas las épocas del año, como en salas, gimnasios, etc.

Esa preocupación por la salud y la estética comenzará a convertirse en objetivo prioritario de este tipo de centros frente al rendimiento físico y la preocupación por la ocupación pasiva del tiempo libre.

Este cambio motivacional respecto a la práctica de actividades físicas en los gimnasios, ha tenido un factor predominante para su desarrollo en el acceso masivo de las mujeres a la práctica de actividades físicas de ocio activo, no por un aumento de su tiempo libre, sino por una modificación de su rol social, al incorporarse al ámbito laboral y buscar en los gimnasios mecanismos de evasión y compensación física, cultural y social, lo que provocará una difusión de los programas de ejercicio físico preocupados por conseguir beneficios estéticos mediante actividades rítmicas de bajo impacto y poca implicación.

La decisión de realizar algún tipo de ejercicio físico resulta en muchos casos un proceso complicado y difícil, al que le achacamos con

demasiada frecuencia grandes dosis de sacrificio y voluntad para vencer la pereza inicial, la falta de tiempo disponible y la falta de motivación, por lo que las nuevas propuestas y tendencias de programas físicos, tratan en cierta medida de vencer esas reticencias iniciales haciéndolas tremendamente atractivas para ayudarnos a dar ese primer paso que nos anime a conocerlas y “engancharnos” a su práctica, dando ese primer paso que nos arranque de la rutinaria vida sedentaria.

Basándonos en estas consideraciones previas, pretendo realizar un rápido repaso de algunas de las ofertas de programas físico-deportivos que actualmente se comercializan en los gimnasios, o entidades similares, para un sector de población que acaba de abandonar la juventud y no se resigna a incorporarse a la oferta de actividades para adultos y menos aún a las propias de la “tercera edad”. Un sector de población mayoritariamente femenino, que se caracteriza por disponer de poder adquisitivo para ocupar su tiempo de ocio en actividades comerciales de recreación, preocupado por su salud y bienestar personal, con inquietudes medioambientales y con marcados deseos de atención individualizada pero protegida por el anonimato del grupo, lo que además le facilita sus relaciones sociales, aunque salvaguardando sus intereses y motivaciones personales.

En este sentido encontramos que la oferta de actividades físicas que actualmente presentan los distintos gimnasios, o centros que trabajan en esta línea, la podemos encuadrar en dos grandes bloques:

1. Los programas de Fitness (Aptitud): Es el acondicionamiento físico mediante la mejora fisiológica y funcional del cuerpo con vistas a mejorar su aptitud física. “Es la habilidad de realizar un trabajo físico diario con rigor y efectividad, que tiene como producto el retraso de la aparición de la fatiga, que debe practicarse con la máxima eficiencia mecánica y evitando lesiones.” (Clarke, 1967)
2. Los programas de Wellness (Salud): Se considera como un compendio de salud, “en el que deben estar a la misma altura e importancia el cuidado físico, la relación social, la espiritualidad, la mejora cognitiva y el cuidado del medio ambiente, planteándose la posibilidad de mantener un estado en el que el individuo

se encuentre a gusto sin necesidad de buscar una mejora continua.” (Colado, 2003)

Este último grupo de actividades, más preocupado por el logro de objetivos relacionados con la salud que por el del acondicionamiento físico, parece más demandado por el sector de población que anteriormente se ha intentado definir, especialmente por tratarse de actividades encuadradas en el ámbito de las denominadas “terapias corporales” que tanto interés comercial despiertan hoy en día y que en muchos casos pueden resultar casi desconocidas para los profesionales del sector, al adquirir términos que en muchos casos no tienen traducción exacta, con denominaciones localistas en función del técnico que las emplean y de muy reciente creación, por lo que en algunos casos no llegan a consolidarse antes de volver a cambiar su denominación. Este grupo de programas de actividades físicas es el que ahora se pretende definir de manera muy resumida, dejando para estudios posteriores sus características técnicas y evolución.

Las actividades físicas que podríamos encuadrar dentro de las denominadas técnicas corporales terapéuticas, o programas físicos de salud, se pueden estructurar de diferentes maneras, en base al aspecto que consideremos como elemento diferenciador para su clasificación:

- a) Según la intensidad de los esfuerzos:
 - De alto impacto
 - De medio impacto
 - De bajo impacto

- b) Según el nivel de implicación del técnico:
 - Participación activa solo del practicante
 - Participación activa del practicante y del instructor

- c) Según su origen:
 - Medicinas tradicionales orientales (China, Tibetana, Ayurvédica-India, Japonesa, etc.)
 - Medicinas tradicionales indoamericanas (Mapuche, Aymara,

Quechua, Azteca, Maya, Lakota, Hopi, etc.)

- Artes Marciales tradicionales.
- Técnicas Terapéuticas Occidentales (Mézières, Alexander, Pilates, Feldenkrais, etc.)
- Técnicas del psicoanálisis y la meditación.
- Técnicas alternativas.

d) Según sus técnicas:

- Técnicas energéticas y sensoriales: Agrupan las técnicas relacionadas con el tratamiento de la energía vital y sus modulaciones en el organismo humano, como son: Sonoterapia (o Musicoterapia), Reiki, Meditación, Cromoterapia, Healing, Aromaterapia, Bioenergética, Terapia floral de Bach, Gemoterapia, etc.
- Técnicas corporales: Son las técnicas relacionadas con los beneficios a través de la manipulación del cuerpo en movimiento o de su buena actitud postural; pudiendo desarrollarse estas técnicas en dos medios diferentes: el acuático y el terrestre. En este grupo se encuentran técnicas como la Acupuntura, el Shiatzu, el Do-in, la Digitopuntura, la Reflexología y los diferentes métodos fisioterapéuticos occidentales.

A continuación intentaré definir muy brevemente algunos de estos programas, especialmente el grupo de las técnicas corporales, por ser los de mayor influencia sobre el nuevo enfoque de salud individualizada de la futura Educación Física.

FITNESS (Aptitud)		WELLNESS (Salud)	
Terrestres	Acuáticos	Terrestres	Acuáticos
<ul style="list-style-type: none"> · Aerobic - Step - Slide training - Power step moves - Latin Aerobic · Gap · Body Systems: <ul style="list-style-type: none"> - Bodypump - Body attack - Body combat - Spinning - Body balance - Bodystep · Tae-bo 	<ul style="list-style-type: none"> · Aguabuilding · Aquastretching · Correr en agua · Aquastep · Aquagag · Aquamacho · Aquafic · Gym Swin · Aquaerobic · Waterboxing · Dance-water · Hip-Hop acuático 	<ul style="list-style-type: none"> · Shiatsu · Yoga · Tai-Chi · Reiki · Healing · Do-In · Acupuntura · Digitopuntura · Mezieres · Antigimnasia · Eutonía · Reflexología · Quiropraxia · Rolfing · Osteopatía · Feldenkrais · Pilates · Reich · Bioenergética · Core therapy · Biosíntesis · Psicosisíntesis · Gestalt · Fitball · Reeducción postural · M. Relajación: <ul style="list-style-type: none"> - Schultz - Jacobson - Caycedo - Ajuriaguerra 	<ul style="list-style-type: none"> · Hidrocinecitrapia · Thalasoterapia: <ul style="list-style-type: none"> - Lodos marinos - Algas - Limos - Arenas - Aire marino · Crenoterapia: <ul style="list-style-type: none"> - Jacuzzi - Piscinas de relax - Zona de contrastes - Piscina de agua fría - Sauna vapor marino - Sauna Sueca - Ducha Escocesa · Quinton · Watsu · Jahara · Aqua salud · Agua lúdica · Aquayoga · Eutonia-acuática · Andar en agua · CardioAquagym

I. SISTEMAS FITNESS

A) Programas Terrestres

- *Aerobic*: Básicamente podemos definir al aeróbic, según lo definió su creador Cooper en 1968, como: “ejercicios de baja o media intensidad cuyo objetivo fundamental es el desarrollo del sistema cardiovascular.” Con el tiempo, una de las características más importantes de este sistema ha sido la introducción de la música como elemento que marca el ritmo de ejecución de los movimientos, dando lugar a definiciones como...: “Es una actividad física practicada con un ritmo musical, a través de un esfuerzo de baja o media intensidad y larga duración.” (Ceas, Leefsman, Quillet y Ublione, 1984). Actualmente podemos clasificar el aeróbic en dos grandes grupos en función del tipo de ejercicios que se empleen, como son:

- *Ejercicios de Bajo Impacto*.- Son ejercicios de baja intensidad que se realizan con apoyo en el suelo (marchas, cambios de peso, elevación de piernas, etc.)
- *b) Ejercicios de Alto Impacto*.- Son ejercicios de intensidad alta en los que se da una fase aérea (saltos, carrera, etc.)

Independientemente de estos dos grandes grupos, también existen en el aeróbic actual diversas modalidades de participación, entre las que destacan como las más conocidas:

- *Step*: Es una modalidad de bajo impacto pero de alta intensidad, que se basa en movimientos con el apoyo de un escalón o plataforma regulable (step), a la que se sube y se baja al ritmo de la música, mediante pasos o saltos.
- *Slide Training*: Es una modalidad de bajo impacto basada en el deslizamiento y desplazamiento lateral de las piernas sobre una cinta o slide.
- *Power Step Moves*: Es una modalidad empleada en el entrenamiento. Se basa en un trabajo intenso y dinámico de cara a mejorar la fuerza muscular y la resistencia, con la ayuda de los

steps, con ejercicios de alto impacto.

- *Latín Aerobic*: Se realizan ejercicios de bajo impacto, lo que permite conferir un aire alegre y sensual a los movimientos. Se adaptan pasos básicos de los bailes latinoamericanos, como la rumba, el mambo, el merengue, la samba o el cha-cha-chá.

- *Gap*: Es un programa de ejercicios en grupo en el que mediante un soporte musical que marca la velocidad de los movimientos, se tonifica de forma localizada aquellas partes del cuerpo que son más propensas a la acumulación de grasas, como los glúteos, el abdomen y las piernas. Los ejercicios se pueden realizar sin elementos o con gomas de tensión, steps o autocargas, siendo en todo caso muy importante el control durante los ejercicios de la espalda para evitar lesiones.

- *Body Systems*: Su creador fue Les Mills, cuatro veces olímpico, Alcalde de la ciudad más grande de Nueva Zelanda durante 12 años y entrenador de atletas campeones mundiales; quien en 1968 creó la empresa "Les Mills International", especializada en programas para la salud y en la dirección de empresas de fitness. Desde 1987 su organización se ha especializado en el desarrollo de innovadores programas de rutinas de ejercicios, basados en la precoreografía y la formación continua de los instructores de más de cuatro mil gimnasios por todo el mundo, que se conocen como los "Body Training Systems" y entre los que destacan: BodyPump, BodyCombat, Body Step, Body Attack y BodyBalance.

- *Bodypump*: Consiste en una serie de ejercicios de resistencia muscular practicados con una barra de halteras, realizados de manera coordinada mediante una metodología de trabajo rítmica. Durante la sesión se realiza una serie de rutinas de levantamiento de pesas con cargas algo más livianas de lo normal. Además de trabajar la fuerza y la resistencia este sistema modela el cuerpo estéticamente trabajando grupos musculares concretos. Al tratarse de sobrecargas, es necesaria una ejecución correcta de todos los movimientos para evitar lesiones.
- *Body Attack*: Se trata de una clase de aeróbic con un nivel medio de coreografía y con ejercicios de alto impacto, destinada básicamente a mujeres.

camente a la mejora cardiovascular, con un gasto medio que se calcula en 600 calorías por hora.

- *Body Combat* (o Kick-Boxing): Consiste en una actividad que combina técnicas de diversas artes marciales y algunas tradicionales del Boxeo, como el trabajo de bolsa, el boxeo de sombra y los saltos con la comba, destinada básicamente al desarrollo de la resistencia aeróbica.
- *Spinning* (o Cycling, o Spindir, o RPM): Es un programa de entrenamiento tanto físico como mental, impartido en salas acondicionadas con bicicletas estáticas, especialmente diseñadas para esta actividad, a través de un recorrido imaginario que el monitor dibuja al mismo tiempo que marca el ritmo a seguir. El programa de spinning combina la diversión y motivación mediante un trabajo aeróbico, además de ser un programa de entrenamiento en grupo ideado para evitar las lesiones de quienes se ejercitan. Es una forma rápida y sencilla para tonificar los músculos de piernas y glúteos, además de para la recuperación muscular, la concentración. Los participantes de esta actividad en sesiones de 45 minutos, con 27 minutos de trabajo aeróbico, queman un promedio de 500 calorías y hasta un máximo de 800 calorías.
- *Body Balance*: Basado en técnicas de Yoga y de Tai-chi, sirve para el descubrimiento del cuerpo y su equilibrio, proporcionando mejoras en la flexibilidad, la postura y la respiración.
- *Body Step*: Consiste en una sesión de aeróbico libre o mediante coreografías, en la que se utiliza un escalón o plataforma ajustable (step) del que se sube y baja constantemente al ritmo. Aunque se trabaja también la parte superior del cuerpo, básicamente está destinada al desarrollo del tren inferior (cuadriceps, isquiotibiales, gemelos y glúteos); mejora la resistencia aeróbica y reduce el tejido adiposo, desarrollando el sistema cardiovascular y muscular al mismo tiempo.

- *Tae-Bo*: También conocido como *Aerobox*, o *Carpio-Box*; es una disciplina creada en 1989 por Billy Blanks, siete veces campeón nacional de kárate, séptimo grado de Taekwondo y cinturón negro de otros cinco artes marciales, cuando abrió el "Billy Blanks World Training

Center” en Sherman Oaks (California), en donde para hacer más divertidas sus rutinas de ejercicios y atraer a las artes marciales a los sectores femeninos, realizaba una combinación de Taekwondo, Boxeo y el aeróbic, dando lugar al Tae-Bo (“Total Awareness Excellent Body Obedience” – Conocimiento total y excelente de la obediencia corporal). También emplea ejercicios de flexibilidad, respiración y algunos de relajación fundamentados en el Tai Chi, al estilo de un combate contra la sombra en el Boxeo y basándose principalmente en los giros. En las sesiones nunca hay enfrentamientos cuerpo a cuerpo y la música que acompaña los ejercicios debe ser acelerada y motivadora para que la sesión sea intensa. Una variante de este programa es la conocida como “*Fight-Do*”, muy similar al Tae-Bo, pero en el que además del Boxeo y el Taekwondo también se incluyen técnicas de otras artes marciales como el Kik-Boxing.

B) Programas Acuáticos

- *Aquabuilding*: Es un método desarrollado por Lebaz en 1988, que tiene como objetivo la musculación progresiva del cuerpo en el medio acuático mediante la resistencia que ofrece el agua para la ejecución de movimientos, que está en relación a la velocidad con la que pretenda realizarlos y a la posición de las articulaciones, con el beneficio de evitar lesiones al realizarlos en el agua; aunque en este método también se pueden emplear levantamientos de pesas.

- *Aquastretching*: “Es el desarrollo de un conjunto de técnicas que tienden a elongar la musculatura y a favorecer la movilidad articular dentro del agua, beneficiándose de las cualidades de masaje y presión que presenta el medio, utilizándolos como vehículo favorecedor del estiramiento.” (Cabello y Navacerrada, 1997) En este método se utilizan técnicas pasivas, activas y de Facilitación Neuromuscular Propioceptiva para el desarrollo de la flexibilidad en el agua.

- *Carrera en agua poco profunda*: “Es un programa parecido al de andar por el agua, pero que se lleva a cabo con pasos dando saltos. Los participantes que hacen carrera en el agua se levantan y salen parcial-

mente de la misma mientras avanzan por ella, a diferencia de los que caminan que dan las zancadas sin saltar.” (Sova, 1993) También pueden correr de diversas maneras (piernas extendidas, carrera lateral, apoyando talones o puntas, moviendo brazos hacia delante o laterales, dando puñetazos al aire o remando, etc.)

- *Aerobic acuático de potencia*: Es un programa que combina el acondicionamiento cardiorespiratorio del aeróbico, el entrenamiento de fuerza y la tonificación muscular en la parte aeróbica de entrenamiento. (Piget, 1991)

- *Aerobic con step*: Consiste en realizar la prueba aeróbica del escalón del Tests de Harvard en el agua, empleando para ello las escaleras de la piscina.

- *Aquafit*: Es un programa establecido mediante cuatro niveles de condición física, que se caracteriza por realizar el participante una revisión médica previa a su ejecución que determinará el nivel de esfuerzo al que debe iniciar la actividad. Para cada nivel se establecen una serie de rutinas o ejercicios concretos, a través de unas indicaciones técnicas expuestas en la instalación acuática; cuando los técnicos consideran que el participante puede pasar de nivel, le envían nuevamente al servicio médico para realizar otra prueba de esfuerzo que determinará su nuevo nivel. Para su desarrollo utiliza el entrenamiento interválico, alternando ejercicios de alta intensidad con otros de intensidad moderada, para realizar un entrenamiento aeróbico continuo que aproxima la frecuencia cardíaca al máximo durante un tiempo mayor que el que sería posible mediante el entrenamiento continuo sobre suelo firme.

- *Gym Swin*: Se trata de un método compuesto por aportaciones de varias disciplinas como el training autógeno, footing, judo, boxeo, gimnasia, danza, natación, stretching, yoga y otras, realizadas con un fondo musical elegido según el tipo de sesión a desarrollar. Se combinan las técnicas de natación con los ejercicios acuáticos aeróbicos y anaeróbicos. El verdadero secreto está en el orden, la variedad de los ejerci-

cios y en un instrumento imprescindible para la práctica de este método, el “Triángulo”.

- *Aqua-Cor*: Es un programa destinado al desarrollo de la condición física y la calidad de vida, en personas con antecedentes de cardiopatías y problemas coronarios, como complemento al tratamiento médico de rehabilitación coronaria.

- *Aquaerobic*: Los programas de Aquaerobic, Aquabic o Aquamusic, están formados por un conjunto de actividades aeróbicas realizadas en el agua poco profunda y acompañadas con música. Por su metodología, se acomoda a todo tipo de personas, independiente de su nivel de preparación, edad, sexo, e incluso aquellas que por prescripción médica tendrían restringido el trabajo físico en el medio terrestre. Consiste en realizar una gimnasia acuática incentivada con música y unos ejercicios adaptados a las diferentes necesidades de cada participante. Se podría decir que es el aeróbic trasladado al agua.

- *Hip-Hop Acuático*: Es un programa de actividad física acuática desarrollado en piscina poco profunda a través de una participación masiva a ritmo de rap y con un estilo danzado.

- *Waterboxing* (o Agua-Boxeo): Consiste en realizar imitaciones de los típicos ejercicios del Boxeo en el agua, tanto de sus técnicas como de su preparación, como el combate de sombra, los saltos con la comba, etc.

- *Otras variantes*: Acquagag (entrena piernas, abdomen y glúteos), Acquamacho (mejora de la fuerza mediante pesas en el agua), Biodanza, Agua-Yoga, etc.

II. SISTEMAS WELLNESS

A) Programas de Técnicas Orientales

a) Técnicas de movimientos y posturas

- *Yoga*: Sistema ancestral que se remonta a la medicina tradicional de la India, anterior a la medicina Ayurvédica, habiéndose encontrado referencias a su empleo en las excavaciones de Mohenjo-Daro en el actual Pakistán de hace más de 4000 años. En el año 3000 a.C. el yogui Pantanjali clasificó su práctica en ocho partes. Su significado se traduce del sánscrito como “yuj”, lo que significa “unión”, en referencia a la unión espiritual del individuo con su entorno universal. “Las vivencias mentales, físicas y sexuales están interconectadas; una acción en cualesquiera de estos aspectos tendrá consecuencias en los otros dos. Esto es conocido en Yoga como la interconexión entre Manas (energía mental), Prana (energía corporal) y Virya (energía sexual).” (Sarbatore, 2003). Las técnicas más comunes para actuar sobre estos tres elementos son:

- i) Manas: Las meditaciones, empleando o no, la práctica de la Mantra, fórmula mágica recibida por un Guru y ligados a determinados beneficios, que debe ser muchas veces repetida.
- ii) Prana: Las posturas físicas (Asanas) y los ejercicios respiratorios (Pranayama). Las Asanas se refieren todas a los movimientos de la columna vertebral y son de cuatro tipos: extensión, compresión, torsión y neutral; existiendo reglas para establecer el orden y la sucesión de las posturas. Las técnicas de Pranayama producen efectos diferentes: Sahita (produce calor en el cuerpo mejorando la digestión), Shitali (enfía el cuerpo), etc.
- iii) Sobre Virya: Los métodos de Maithuna Tantra.

Existen varios métodos diferentes de practicar el Yoga, siendo los más conocidos: Bhakti-Yoga (Yoga del amor y la devoción), Hatha-Yoga (de la vitalidad), Jñána-Yoga (de la sabiduría discriminativa), Karma-Yoga (de la acción autotranscendente), y Raja-Yoga (Yoga real).

- *Tai –Chi*: Sistema procedente de las tradicionales artes marciales chinas, cuyo origen se atribuye al monje taoista Chan San Feng de la montaña Wutang (Wu Dang) hace unos 800 años. En sus orígenes sirvió de ejercicios preparatorios para el combate entre las familias nobles. Consiste en un conjunto de movimientos encadenados (“forma”), realizados de manera lenta, uniforme, circular y continua sin interrupciones. Es el arte de la meditación en movimiento, o “Boxeo del supremo último”. Sus principios están relacionados con la armonía universal y los conceptos de circularidad original (Wu Ji) y de la complementariedad de los opuestos (Yin Yang). Por su gran difusión y popularidad, en los últimos años han surgido numerosas escuelas o estilos, tanto en oriente como en occidente (Chen, Yang, Sun, Wu, Woo y Hao). Se puede ejercitar con las manos vacías o con armas como el sable, la espada, el abanico, etc.

b) Técnicas de masajes o presiones

- *Acupuntura*: Aunque se trata de una terapia originada en los propios orígenes de China hace más de cinco mil años, cuando se pensaba que el cuerpo humano estaba habitado por seres bienhechores y malignos, y que eran estos últimos los que provocaban las enfermedades, por lo que para librarse de ellos se pensó en punzarlos con espinas y punzones de piedra, lo que representó el origen de la Acupuntura; sin embargo, las primeras referencias sobre su técnica no aparecen hasta el 2610 a.C. cuando Huang-Ti, el “Emperador Amarillo” de China, no escribe su “Tratado de las agujas”. Actualmente constituye uno de los pilares fundamentales de la medicina tradicional china y la base de muchas otras terapias corporales.

- *Do-In (o “Sin Shin Do”)*: Es un método japonés basado en una técnica ancestral china (“Dao Yin”), introducida en EE.UU. en 1968 por el médico japonés especialista en macrobiótica Dr. Michio Kushi. Se atribuye su origen al legendario emperador de China, Huang-Ti, quien hace cinco mil años escribió el libro “Nei Ching” considerado el fundamento de la medicina tradicional china. Tiene como objetivo mejorar la calidad de vida activando el poder curativo del propio organis-

mo, mediante estiramientos y automasajes. Según la medicina china y japonesa, para conseguir un buen funcionamiento de nuestros órganos, la energía (“ki”) debe fluir libremente por los 59 meridianos (canales que recorren el cuerpo) sin ser bloqueada. La técnica de Do-in pretende abrir estos meridianos mediante una serie de masajes a través de la región subcutánea, con los que restablezca el flujo energético alterado, recuperando la salud al reestablecer el equilibrio y la armonía del cuerpo. Las sesiones tienen tres fases: Primero se toma conciencia del cuerpo a través de movimientos lentos que ayudan a respirar profundamente y concentrarse. Después se estiran los 14 canales de energía con una serie de ejercicios basados en la postura pero sin ejercer ningún tipo de fuerza. En la tercera fase hay una influencia de Shiatsu, ya que nosotros mismos deberemos realizar automasajes a lo largo de los canales energéticos mediante suaves golpes o presiones. El Do-in puede aliviar jaquecas, dolores de espalda, trastornos digestivos, problemas circulatorios, cansancio crónico, estrés, ansiedad o insomnio.

- *Shiatsu* (o “*Shiatzu*”, o “*Tcheu-Tcheu*”): En occidente este método se ha popularizado con el nombre de “Digitopuntura” y se trata de un conjunto de técnicas para ejercer presión con las manos sobre determinados puntos o cavidades (“*tsubos*” en japonés y “*hsueh*” en chino), ubicados en los meridianos energéticos. Se trata de una terapia originaria de la medicina tradicional japonesa con más de cuatro mil años de antigüedad y su significado deriva de las palabras japonesas “*shi*” (dedo) y “*atzu*” (presión). Otras variantes de estas técnicas son: “*An Mo*” (chino), “*Anma*” (japonés), “*Tien Hsueh*” (o “*Mou Hsueh*”, o “*Chen Hsueh*”, “*Dian Xue*”, chinos), y “*Kyusho*” (japonés). Mediante la presión de los dedos en esos puntos concretos de la Acupuntura, se logra relajar los músculos, aliviar dolores y disminuir las tensiones. En contra de lo habitual en cualquier otro tipo de masaje en este método el paciente no necesita desvestirse.

- *Reflexoterapia*: Terapia originaria del antiguo Egipto, en donde se han encontrado pinturas del año 2330 a.C. con sus técnicas específicas en las paredes de la tumba de Ankmahor, en Skkarah, conocida como

“la tumba de los médicos”; aunque no ha sido conocida en Europa hasta el siglo XVI y modernamente ha servido en EE.UU. de base en la década de los años 20, al doctor William Fitzgerald para crear su Terapia Zonal, que posteriormente desarrollaría la enfermera Eunice Ingham en sus “zonas reflejas de los pies”. Se basa en la estimulación mediante presiones con las manos, de zonas específicas llamadas “zonas reflejas” (zonas reflejas: planta de los pies, palmas de las manos, oreja, mucosa nasal, iris del ojo, lengua, rostro, columna vertebral, pecho, espalda y abdomen), asociadas a órganos y funciones corporales por vía refleja-nerviosa para su curación. Se fundamenta en que al realizar el masaje en una zona de los pies, se produce una mayor irrigación sanguínea que aumenta el transporte de sustancias nutritivas, oxígeno, hormonas y anticuerpos que contribuyen a eliminar las toxinas de esa zona del organismo. (Hoyo, M., 2003)

- *Suyok*: Es una de las ramas de la medicina Onnury (Teoría de los 8 inicios y las 6 energías), basada en la acupuntura y elaborada por el científico surcoreano Park Jae Woo. Su significado en coreano deriva de las palabras “Su” (mano) y “Jok” (pie). Esta terapia se basa en que todas las partes del cuerpo están representadas en zonas concretas de nuestros pies y manos, por lo que masajeando la zona del pie o la mano en donde se sitúa el segmento o el sistema enfermo, este sanará o se aliviará su dolor.

- *Auriculoterapia*: Método terapéutico creado por el doctor Paul Nogier en 1951, basándose en técnicas de la medicina tradicional china, consistente en la estimulación de zonas reflejas de la oreja mediante el empleo de presiones, masajes, agujas de acupuntura, chinchetas especiales, microimanes, estimulación luminosa, etc. Los primeros escritos sobre esta técnica aplicada a distintas enfermedades y dolencias, no aparecen hasta las dinastías Chin y Tang (401-500 d.C. y 581-782 d.C.). Sus tratamientos están basados en la teoría de la relación Tzang-Fu (órgano y entraña asociada) y la de los meridianos y vasos colaterales. En esta terapia, a la oreja se le asocia la reproducción de la imagen de cada una de las partes de un embrión humano cabeza abajo (“feto auricular”), en las que al estimular manualmente,

con instrumentos como agujas o similar, o mediante electricidad, el punto concreto de la oreja asociado con la parte dolorida o la enfermedad, el paciente sanará de su mal. Esta terapia está especialmente indicada en pacientes que no pueden ser tratados mediante medicaciones por alergias o intolerancias, o su ausencia.

- *Quiromasaje*: Método terapéutico ancestral del que ya se tienen testimonios escritos en la corte de los primeros emperadores chinos, así como de su uso cotidiano en Grecia y Roma. Consiste en un conjunto de técnicas de fricción, presión, percusión y estiramientos, dirigidas a mitigar los dolores musculares, ya sean de tipo tensional, de bloqueo energético o de falta de tono.

- *Masaje Tradicional Thai* (o *Mad Phaen Borán*): Su origen se remonta a las comunidades monásticas del Budismo Theravada del siglo II a.C., aunque su creación se atribuye al médico de la época de Buda nacido en el norte de la India: Jivaka Kumara Bhaccha, también llamado Shivagomarpaj. En el siglo XVII se encontraron 60 grabados con las bases de esta técnica, escritas en lengua Pali sobre hojas de palma. Es la base de la terapia tradicional tailandesa y reúne diferentes disciplinas como la meditación, la digitopuntura, el yoga y la quiropraxia básica. Las técnicas más empleadas en el masaje Thai son las elongaciones pasivas del paciente, haciendo presiones suaves y lentas con las extremidades del terapeuta, respetando la flexibilidad del paciente, con lo que previene las lesiones musculares y tendinosas, además de mejorar el rendimiento físico general, fortaleciendo el sistema inmunológico, tonificando el sistema nervioso, facilitando la relajación, estimulando las funciones del sistema parasimpático que aumentan el flujo energético y aliviando el estrés.

c) Otras técnicas alternativas

- *Healing*: Más que un método terapéutico, se trata de una antigua modalidad de sanación espiritual china, introducida en occidente en 1983 por la maestra en el método china, Kwan Yin.

- *Reiki*: Método creado en el Japón de antiguas técnicas chinas y tibetanas que significa “Energía de la vida universal” (“Rei”: energía del universo, y “ki”: energía vital), que fue recuperado en 1922 y difundido por Mikaomi Usui con el nombre de “Usui Shiki Ryoho” (Sistema Usui de curación natural), e introducido en occidente por Hawayo Takata y popularizado por la doctora en filosofía de Santa Mónica (California) Bárbara Weber Ray. Funciona a través de la sintonía de la fuente de energía universal con el terapeuta, que se convierte en un canal de transmisión de esta energía y que mediante la imposición de manos, el dibujo y la visualización de símbolos sanadores y el alineamiento de la intención, reestablece el equilibrio energético del paciente. Otras variantes de este método son el “Usui Tibetano”, el “Karuna Reiki” y el “Mahikari” (creado en Japón por el empresario Kotama Okada en 1959, que se diferencia del Reiki por el empleo de un talismán sagrado (omitama) además de la imposición de manos).

- *Feng-Shui*: Método nacido en China hace más de tres mil años, que analiza “la correcta ubicación e integración de un espacio dentro de un entorno para lograr que sus ocupantes gocen de salud, vitalidad, armonía y prosperidad”. Se basa en los ciclos naturales, la orientación magnética, los vientos dominantes, las características geográficas del entorno, la presencia en el lugar de vegetación, agua y fauna, etc. Existen tres escuelas: a) La de la direccionalidad (prioriza el cálculo astrológico y relacionada con la tradición China), b) La de las formas (asociada al espacio, los elementos y los colores, y procedente de EE.UU. en los años 60), y c) La intuitiva (adapta los principios a la mentalidad occidental y surge en la segunda mitad del siglo XX). (Matamoros, J., 2003)

B) Programas de Técnicas Occidentales

- *Eutonía*: Método creado por Gerda Alexander que busca el obtener un equilibrio tónico idóneo para mantener la postura y cualquier movimiento, mediante un estado de receptividad elevado por vía del tacto y las sensaciones internas, proponiendo una exploración de nuestras percepciones. El término procede de dos palabras griegas: “Eu” y “Tonos”, que significan respectivamente “armonía” y “tensión”.

- *Método Mezieres*: Método creado por Françoise Mézières en 1949 para la reeducación postural, basándose en la normalización del tono muscular en conjuntos musculares poliarticulares de igual dirección, a los que denomina “cadenas musculares”. Se trata de estiramientos de las cadenas musculares realizados de forma global y no segmentaria, por lo que es preciso una gran participación del paciente. Se hace hincapié en elongar la musculatura posterior, evitando la rotación interna de los músculos inferiores y el bloqueo diafragmático. Mediante su técnica nunca se estiran los músculos acortados como consecuencia de desequilibrios tónicos, sino que se induce al paciente a realizar contracciones musculares voluntarias localizadas en puntos distantes del desequilibrio encontrado, para que al realizar estas contracciones se provoque el efecto de relajación de las contracciones iniciales con desequilibrio tónico y como consecuencia se logre una corrección morfológica. Para ello se trabaja de forma analítica mediante el control de la respiración y las tensiones musculares, la aplicación de masajes con fines calmantes y ejercicios propioceptivos. No trata de enseñar al individuo a mantenerse derecho, sino a ayudarlo a que logre su balance postural correcto. No emplea ningún tipo de materiales, pero resulta conveniente el uso de espejos laterales. La obtención de resultados se logra mediante el empleo comparativo de fotografías al inicio y al final de su tratamiento.

- *Antigimnasia*: Creada por Thérèse Bertherat, discípula de Françoise Mézières a la que conoció en 1972, profesora de anatomía en la Escuela de Fisioterapia de París; en 1976 escribió un libro que tendría gran repercusión y en el que sentaba las bases de su antigimnasia: “El cuerpo tiene sus razones, autocuración y antigimnasia”. Las diferencias que estableció con el Método de Mézières se basan en que mientras éste atendía las patologías más pesadas que contaban con prescripción médica, la antigimnasia es un trabajo de prevención, que se puede dirigir a todo el mundo y se practica en grupo; durante la sesión, cada persona debe localizar sus nudos musculares y sus inhibiciones y debe encontrar sus orígenes en su propia historia personal. Para la antigimnasia, la inteligencia, la emoción y el cuerpo nunca se separan, formando un todo indisoluble. La antigimnasia le permite

encontrar la movilidad y la vitalidad de los músculos que los acontecimientos de su vida le han conducido a retraer, a cortar, a atrofiar, mediante pequeños movimientos extremadamente precisos que corresponden a la fisiología exacta de sus músculos sin nunca forzar su amplitud. En la primera parte de cada sesión se realiza un test que le permite localizar con precisión lo que, de la cabeza a los pies, le encajona y le limita, pidiéndole que adopte posiciones que todo el mundo siempre trata de evitar y para lo que el cuerpo se retorcerá y se deformará intentando compensarlo mediante otros grupos musculares. En la segunda parte de la sesión, con mucha paciencia y calma, tratará de ir relajando y estirando cada uno de los nudos musculares que se habían formado como compensación de los movimientos requeridos.

- *Método Alexander*: Método creado en Londres en 1904, por Frederick Matthias Alexander (1869-1955), actor australiano nacido en Tasmania que al empezar a tener problemas de voz, comenzó a diseñar un método para corregir las acciones “de más” que le producían la ronquera, llegando a tener gran fama entre sus compañeros de profesión. El método consiste en una reeducación psicofísica a través de un análisis de nuestra postura buscando cambiar nuestros modelos inconscientes de pensamientos, mediante la obtención de sensaciones corporales que nos muestren en cada momento las posiciones incorrectas adoptadas. Para ello emplea ejercicios que desarrollan una actitud relajada y natural en el cuerpo erguido, priorizando el área de control primario; es decir, la relación entre cabeza y columna. De esta forma intenta cambiar los hábitos de vida erróneos que conducen a ciertos estados de tensión muscular.

- *Método Feldenkrais*: Método creado por el futbolista judío de origen ruso Moshe Feldenkrais (1904-1984), que realizó estudios de ingeniería y física nuclear, residiendo en Israel, Francia, Gran Bretaña y Estados Unidos, para finalmente volver a Israel para impartir clases de biología en la Universidad de Tel Aviv. Como consecuencia de un accidente en la rodilla que le llegó a imposibilitar comenzó a investigar el movimiento muscular bajo un prisma físico y matemático con el objetivo de resolver su problema, dando lugar a un método que se basa en

la autoconciencia por el movimiento y la integración funcional, para lo cual propone seguir aprendiendo a través de la exploración del movimiento, igual que lo hicimos en nuestros primeros años de vida. Busca reprogramar el sistema nervioso haciendo que cada movimiento sea más eficaz y económico, mediante manipulaciones suaves o ejercicios simples, que persiguen ampliar nuestros límites habituales. Es un aprendizaje de la sensación y del sentido del movimiento a través de la exploración del movimiento. Su idea básica es reeducar los movimientos del cuerpo para eliminar las respuestas estereotipadas del cerebro que obstaculizan nuestro funcionamiento. Se trata de investigar el nuevo esquema neuro-muscular y potenciar nuestra capacidad de aprender. Parte del supuesto de que el cerebro crea en las primeras etapas del desarrollo evolutivo de las personas un patrón de movimientos que le permiten al cuerpo operar de una manera coherente con él. A este cuerpo interconectado entre imagen y movimientos propios de cada persona le llamo "todo integrado".

- *Método Pilates*: Este método fue creado en 1920 por el alemán afincado en New York, Joseph Pilates (1880-1967). Es un sistema de ejercicios enfocado a la flexibilidad y potenciación del cuerpo, mediante series de 34 movimientos básicos en el suelo y también en unos aparatos específicamente diseñados para trabajar concretamente esos movimientos básicos, a los que se les ha dado nombres muy divertidos como: la silla Wunda, el Cadillac, el Pedi-Pul, etc. Su objetivo básico es conseguir un equilibrio muscular, reforzando los músculos débiles y alargando los músculos acortados, a través de un acondicionamiento físico adaptado a cada individuo, lo que mejora su postura y cura posibles lesiones. La respiración, concentración, alineación del eje del cuerpo, el control y la fluidez, son los conceptos clave del método, así como una maquinaria específica y original. Los centros de fuerza se localizan en el abdomen, zona lumbar y glúteos, mientras que el resto del cuerpo se mueve con libertad. En una sesión clásica de Pilates, media sesión se imparte mediante ejercicios sobre el suelo sin materiales y la otra media con ejercicios sobre los aparatos. Este método te permite trabajar tu cuerpo de una manera consciente, conociendo como funciona tu cuerpo, tus zonas fuertes y débiles, así como obte-

niendo beneficios estéticos, ya que trabaja todos los grupos musculares; además es ideal para corregir problemas posturales o lesiones. Los centros oficiales que imparten este método están asociados al “Polestar Pilates Education Inc.”, que tiene su central en New York.

- *Método Grimberg*: Método creado por Avi Grimberg, un israelita afincado en Suiza muy aficionado a las artes marciales y al yoga, que diseñó un método cuyo objetivo principal es “reducir el sufrimiento, ayudar a recuperar el bienestar y colaborar en el crecimiento personal enseñando a ganar atención sobre nuestro cuerpo, a distinguir los esfuerzos inútiles que hacemos, cuando los hacemos y como dejar de hacerlos”. Para ello elaboró un sistema mezclando diversas artes marciales y técnicas terapéuticas ya conocidas tanto orientales como occidentales. Comienzo con un diagnóstico de la persona a través de los pies y una vez que la persona elige lo que quiere trabajar, mediante técnicas de tacto, movimiento, respiración, concentración, relajación y mediante instrucciones que da el propio practicante, se aprende a crear el efecto deseado, con lo que además logramos que la persona participe activamente en la obtención de su equilibrio y bienestar.

- *Método Reich*: También llamada “Vegetoterapia” por su relación con el sistema vegetativo, o “Orgonterapia” por su relación con la energía. Fue creado por el psiquiatra austriaco Wilhelm Reich (1897-1957), discípulo de Sigmund Freud del que posteriormente se apartaría totalmente, cuyas teorías en el terreno de la relación mente-cuerpo han influido en muchos autores actuales al descubrir que las experiencias emocionales de las personas han cortado su fluidez, constituyendo bloqueos musculares (“corazas de carácter”). Trabajando con estos bloqueos musculares descubrió que la relajación de los músculos crónicamente rígidos producía con frecuencia sensaciones de frío y calor, picazón, prurito y despertar emocional y que estas sensaciones físicas peculiares se debían a los movimientos de la energía vegetativa o biológica liberada (que llamó energía “orgónica”). Su método consiste en disolver las corazas que aparecen en cada uno de los siete segmentos corporales, empezando con los ojos y terminando en la pelvis para disolver las corazas físicas y el componente psicológi-

co que la ocasionó, restituyendo de esa manera el libre flujo de energía para recobrar el bienestar original. Para ello utiliza básicamente tres elementos: la cooperación del paciente para atajar cualquier resistencia emocional que surja, la respiración profunda, y la manipulación de los músculos con el fin de aflojarlos.

- *Bioenergética*: Básicamente se trata de una técnica psicoterapéutica que combina el psicoanálisis con el acondicionamiento corporal. Fue creada por el psiquiatra neoyorquino Alexander Lowen (1910-), un discípulo del Dr. Wilhelm Reich, que en 1956 fundó el International Institute for Bioenergetic Analysis. La base de su método es el estudio de la personalidad humana en función de los procesos energéticos del cuerpo, aunando la liberación física de los bloqueos mediante la respiración, los masajes, la expresión emocional y el enfoque psicoanalítico en su resolución. Para Lowen el pensar y el sentir son equivalentes. Su método consiste en que nuestras experiencias, más o menos traumáticas, son llevadas a ser vivenciadas y expresadas con sus verdadero sentimiento, por medio de un proceso psico-corporal, para que de este modo se puedan analizar y finalmente integrarlas en nosotros mismos de una manera coherente, verdadera y llena de sentido. Para ello se realizan una serie de ejercicios que tienen como propósito lograr que el paciente asiente los pies en la tierra para que experimente su propio cuerpo y realice un viaje terapéutico de descubrimiento de sí mismo mediante la recuperación de su conciencia de crecimiento y dar salida a sus sentimientos reprimidos haciendo que los pacientes lloren, griten y den golpes, aliviando con ello las tensiones musculares. Utiliza las técnicas de respiración de Reich y diferentes posturas en las que la tensión aumenta en las partes del cuerpo crónicamente tensas, hasta que la tensión se hace tan grande que el individuo se ve obligado a relajar su coraza. Algunos ejemplos de estas posturas serían inclinarse hasta tocar el suelo, doblar la espalda con los puños en la base de la espina dorsal, e inclinarse hacia atrás sobre algún taburete.

- *Terapia Gestalt*: Creada durante la década de los 50 por el psiquiatra Fritz Perls y la psicóloga Laura Perls, matrimonio alemán afincado en U.S.A.; aunque no se trata exactamente de una terapia cor-

poral, se apoya en la experiencia directa del aquí y ahora, en el darse cuenta de lo que sucede en cada instante, y se ayuda de las reacciones corporales para ello. Se encuadra en el movimiento de la psicología humanista. “Anteponer la espontaneidad al control; la vivencia, a la evitación de lo molesto y doloroso; el sentir, a la racionalización; la comprensión global de los procesos, a la dicotomía de los aparentes opuestos... y requiere del terapeuta un uso de sí como instrumento (emocional, corporal, intelectual) que transmita una determinada actitud vital en vez de practicar únicamente una técnica útil contra la neurosis”. Hay tres premisas que fundamentan esta terapia: a) Darse cuenta.- “Solo cuando el individuo se da cuenta de lo que hace podrá cambiar su conducta.”; b) Homeostasis.- “El proceso mediante el cual el organismo interactúa con el ambiente para mantener el equilibrio.”; c) Contacto.- “Que es imprescindible para el crecimiento y el desarrollo del ser humano.” “La salud y la enfermedad vendrán determinadas, pues, por una alteración en cualquiera de estas tres expresiones del ser humano. Por lo que los objetivos de esta técnica terapéutica son: Pasar del apoyo externo al autoapoyo; aprender a darse cuenta de lo que hace y cómo lo hace (autoresponsabilidad); lograr la mayor integración posible, ya que esto facilita el crecimiento y desarrollo del individuo; y fomentar en el paciente una actitud activa y responsable que le permita aprender a observar sus conductas y a experimentar otras nuevas.” (Asociación Española de Terapia Gestalt, 2003)

- *Energía de C.O.R.E.*: Método creado por John Pierrakos basándose en las terapias de Reich y Lowen. Es un proceso de transformación simultánea de los cinco niveles de existencia: el espíritu, la voluntad, la mente-pensamiento, los sentimientos-emociones, y el cuerpo físico. Consiste en reunirse en grupos para trabajar intensamente el cuerpo para liberar energía que pueda fluir hasta el “core” (la fuente de la sabiduría, el placer y la creatividad), para con ello poder florecer la vida espiritual.

- *Biosíntesis*: Método que significa “integración de la vida”, creado en 1975 por el británico David Boadella, basándose en los estudios de psicología configuracional y embriología del inglés Francis Mott. Se

basa en la existencia de tres corrientes de vida en el organismo, asociadas con las capas embrionarias celulares del óvulo fecundado que fluyen por el cuerpo (ectodermo, endodermo y mesodermo) y a partir de las cuales se forman los sistemas orgánicos. Cuando estas corrientes se bloquean por exceso o falta de energía, generan parcial o totalmente síntomas o enfermedades que son siempre psicósomáticas. Las técnicas terapéuticas que se utilizan con estos pacientes son la respiración, la tonificación muscular y el tratamiento mediante comunicación oral cara a cara con el paciente.

- *Rolfing*: Método creado en la década de los 60 por la estadounidense Ida P. Rolf (1896-1979), doctora en bioquímica por la Universidad de Columbia, quien diseñó un método para solucionar la enfermedad de su hijo con una deformación congénita de la columna vertebral, que inicialmente denominó de “Reintegración estructural” y que se basó en el principio de que “el cuerpo funciona mejor si su estructura se encuentra alineada verticalmente con el campo gravitatorio de la tierra, lo que es posible conseguir por la plasticidad de sus componentes”. Se fundamenta en que “la red de tejido conjuntivo que contiene y une el sistema muscular sano puede utilizarse para devolverle su forma ordenada, si por alguna tracción ha llegado a desorganizarse”. Se basa en que el estrés físico y emocional puede desestabilizar la alineación vertical del cuerpo y hacer que los músculos y el tejido conectivo se vuelvan rígidos e inflexibles, derivando en más estrés y enfermedades; para evitarlo pretende realinear el cuerpo mediante el uso de una presión intensa y movimientos que logren estirar la fascia que recubre los músculos y que se encuentra reducida y rígida, haciendo que se vuelva suave y flexible para restaurar el equilibrio natural de músculos, tendones y huesos. Esta manipulación la realizan los técnicos mediante la presión de los nudillos, rodillas, codos, o dedos, sobre el tejido conectivo no sobre el músculo, con lo que se logra una mayor facilidad de movimientos, una mejor actitud postural y un bienestar emocional y físico, siendo muy recomendable a personas con necesidades de alto rendimiento físico, como deportistas, bailarines, actores, etc.

- *Psicosíntesis*: Método creado por Carl Gustav Jung basándose en

los estudios de Yoga-Sutras de Patanjali en el siglo segundo de nuestra era, que pretende encontrar el “sentido común colectivo” profundizando en el inconsciente mediante el “verbo”, que él define como “no solo el cuerpo (estado) sino el cuerpo en movimiento”, ya que según Jung, “no necesitas deshogararlo, encuentra el sentido colectivo y sabrás quien eres”.

- *Biodinámica Emotiva*: Método creado por el argentino Eliseo Rey, quien la define como: “La ciencia de la actividad vital”, o “El sistema de trabajo que desarrolla la energía vital para la producción de movimiento, o sea de vivencias emotivas, percibidas y asumidas por el individuo, como manifestación de su propia vitalidad.” El término emotiva se refiere a la acción del cuerpo o conmoción orgánica que se produce en respuesta a impresiones de los sentidos, ideas o imágenes, factibles de ser percibida por el sujeto que la produce. Su autor afirma que sus fuentes de inspiración han sido la disciplina de la Expresión corporal creada por Patricia Stokoe en la década de los años 50 y la filosofía gestáltica.

- *Biodanza*: Método creado en 1964 por el psicólogo chileno residente en Brasil, Rolando Toro, basándose en sus experiencias como profesor de “Desarrollo de la potencialidad creativa” y de “Psicología de la expresión artística” en la Universidad Católica de Chile y posteriormente en el Instituto de Antropología Médica de la Universidad de Chile. Su propio creador define la Biodanza como: “Un sistema de integración de potenciales humanos, de reeducación afectiva, basado en ejercicios con música, canto, movimiento y emoción en situación de grupo.” Según este método, “...al estimular vivencias que generan vitalidad, afecto, placer, creatividad y trascendencia, se alcanzan grados de integración cada vez mayores, puesto que al aumentar de manera gradual los aspectos saludables de la persona, disminuyen proporcionalmente los patológicos. Cinco campos vivenciales específicos abarca el trabajo de la biodanza:

- La vitalidad, que está determinada sobre todo por el movimiento y la emoción es de entusiasmo y alegría.
- La sexualidad, que se relaciona con el contacto físico y las emocio-

nes de placer y éxtasis.

- La creatividad, que tiene que ver con el juego y las emociones de entusiasmo y curiosidad.
- La afectividad,... cuyas emociones son la ternura y el amor.
- La trascendencia, hasta sentirse parte indisociable de la unidad donde es posible vivir la armonía y el éxtasis.

Contrariamente a lo que mucha gente cree, la Biodanza no es una danza libre, ya que sus ejercicios están sistematizados y sus movimientos se orientan de acuerdo con los efectos que producen en el organismo y los cambios que quieren lograrse de modo progresivo.” (Rojas, P. Y Venegas, L., 2003)

- *Fitball (o Esferodinamia)*: Surgió en la década de los 70 del siglo XX en los centros de fisioterapia suizos. Consiste en realizar ejercicios tumbados boca arriba o boca abajo, sobre una gran pelota de goma que debe adaptarse a la estatura de cada persona, de manera que sentados sobre la esfera, el ángulo lateral que formen las piernas entre caderas, rodillas y tobillos sea de 90 grados; por lo que el tamaño medio de la pelota según la estatura estará, entre 45 cm de diámetro para una persona de menos de 1'50 m, 55 cm para la de 1'60 m, 65 cm para la de 1'70 m y 75 cm hasta 1'80 m. Estos ejercicios aportan fuerza y tono muscular, mejoran el equilibrio, la coordinación y de manera muy especial incrementan la movilidad articular.

- *Desbloqueo*: Es una técnica de masaje creada a finales de la década de los 80 por José Martínez como consecuencias de sus experiencias clínicas profesionales en el atletismo de gran fondo. “Se basa en la aplicación del masaje no solo con las manos, sino empleando también todas las partes del pie, teniendo un patrón de trabajo para cada cuadro y paciente, trabajando con la ecuación: peso, intensidad, presión, longitud de pase, alcanzando niveles impensables para la mano como herramienta. Al paciente se le trata en camillas eléctricas especiales para esta técnica con barandillas para poder apoyarse y estar más confortables. La terapéutica puede ir desde hacer test musculares de comprobación, de elongaciones y acortamientos, desbloques verte-

brales, reeducaciones ligamentarias, isométricos, pediputaciones, manipulaciones, etc. También hay amasamientos, fricciones y pases específicos procurando un rápido alivio de tensiones osteomusculares, en especial de columna, cara interna de los brazos, glúteos, abdomen y zona femoral”. El método consiste en tratar el problema agudo y hacer al paciente las observaciones oportunas que eliminen de su vida las tendencias patológicas que lo han podido provocar. (Vega, E., 2003)

- *Reeducación Visual*: Terapia creada por el oftalmólogo neoyorquino Willian Bates (1881-1931), que pretende recuperar la visión normal sin emplear gafas al corregir los desequilibrios de la musculatura ocular que provocan trastornos visuales naturales (vista cansada, miopía, astigmatismo, etc.), mediante la realización de ejercicios concretos que mejoren la coordinación de la mente con el ojo.

- *Quiropraxia*: Método creado en 1895 por David Daniel Pal (1845-1913), basado en la manipulación vertebral para corregir segmentos espinales mal alineados que provocan trastornos en la transmisión del impulso por comprensión de los nervios raquídeos, aliviando las dolencias como lumbago, ciática, parestesias, etc., que estos pinzamientos provocan.

- *Osteopatía*: Método creado por el doctor Andrew Taylor Still (1828-1912), basado en la capacidad del cuerpo de autocurarse de perturbaciones orgánicas por obstrucción del flujo circulatorio, mediante manipulaciones óseas y siempre que esté intacta su integridad fisiológica y física.

- *Kinesiología*: Método creado en 1964 por el quiropráctico George J. Goodheart de Detroit (EE.UU.) en colaboración con otros compañeros de profesión como Kendall y John Tie, quienes establecieron las bases de este método al establecer las interrelaciones de los procesos fisiológicos con la anatomía del cuerpo humano en movimiento. “Aplica el test muscular como herramienta para diagnosticar y tratar problemas estructurales. Su objetivo consiste en analizar la energía, aplicando un gran número de técnicas de curación suaves, pero suma-

mente eficaces, encaminadas a la mejora de la salud y de la vitalidad. Aplicando técnicas suaves de las reacciones musculares, permite identificar en que zona u órgano hay un bloqueo o desequilibrio que influye negativamente en el bienestar físico, emocional o energético. Estos desequilibrios siempre tienen su origen en aspectos emocionales que son almacenados como “traumas”, no digeridos a nivel mental y que traducen sus consecuencias en el cuerpo físico, enfermedades, molestias, dolores, etc.” (Ventura Vilaró, Y., 2003)

Además existen otros muchos métodos de terapias físicas que emplean técnicas basadas en el movimiento o la postura, que son empleados por los fisioterapeutas, como: el Método Kabat (de facilitación neuromuscular), la Técnica de Perfetti (para la reeducación sensitivomotora), el Refuerzo Neuromuscular, la Reprogramación sensoriomotora, el Método Bobath (rehabilitación en neurología), el Método de reeducación muscular mediante reflejos posturales, la Autoconciencia por el movimiento, las técnicas de musculación abdominal y espinal, los métodos pasivos de reeducación, la movilización pasiva de las articulaciones periféricas, la técnica de la medicina manual (Counterstrain), la tracciones vertebrales, el masaje reflejo, la Hidrokinesiterapia, la Electroterapia, la Retroacción biológica muscular, la Ergoterapia, etc.; todos ellos más próximos al ámbito biomédico que al educativo o recreativo.

C) Programas Acuáticos

- *Hidroterapia*: Consiste en el empleo del agua con fines terapéuticos y se empleó ya era conocido en la época clásica de Grecia y Roma, aunque su empleo terapéutico moderno se adjudica a Sebastian Kneipp (1821-1897). En las últimas décadas está empezando a tener bastante demanda, ya que además del relax que produce introducirse en una bañera de hidromasaje por ejemplo, también reafirma los tejidos y alivia los dolores de espalda y piernas; no obstante, estas no son las únicas posibilidades de utilización ya que sus modalidades son numerosas, aunque básicamente se divide en dos grandes grupos: La crenoterapia y la Thalasoterapia.

- *La Crenoterapia* (o Hidrología médica).- Utilización del agua en dife-

rentes formas de aplicación con efectos medicinales, como: Jacuzzi, piscina de relax, piscina de agua fría, zona de contrastes, sauna vapor marino, sauna sueca, ducha escocesa, etc.

- *La Thalasoterapia*.- Empleo de baños con fines terapéuticos con diversos componentes del agua de mar y sus factores climáticos, como los lodos marinos, las algas, limos, arenas, aire marino, etc. Su empleo ya era conocido por Hipócrates.

- *Hidrocinesiterapia*: Basada en los beneficios que reporta la inmersión y flotación relajada sobre el agua y mediante ejercicios asistidos que disminuyen la carga sobre las articulaciones y músculos. Se trata de ejercicios terapéuticos en el agua que han representado la base de los numerosos métodos actuales de acondicionamiento físico en el agua.

- *Método Quinton*: Método creado a los inicios del siglo XX, por el médico francés René Quinton y sus colaboradores (Jericó, Robert Simon, etc.), basándose en la administración a los enfermos de agua marina en sus “dispensarios marinos”, a los que incluso los Hospitales oficiales de París enviaban sus enfermos terminales para que fueran tratados y con notables éxitos. Se fundamenta en que la introducción de agua de mar en el organismo humano enfermo, desempeña una función de recordatorio a nuestras células de la información procedente del ADN originario disperso en el agua, devolviéndonos el equilibrio celular sano y recargando nuestros minerales y sustancias esenciales.

- *Andar en el agua*: “Es un programa que consiste en dar zancadas con agua hasta la cintura o hasta el pecho a un ritmo lo bastante rápido para crear la sobrecarga necesaria para obtener beneficios cardio-respiratorios. El tipo de zancada empleado debe variar para asegurarse de que se usan todos los grupos musculares importantes de la parte inferior del cuerpo. Los músculos de la parte superior también deben variarse dando brazadas hacia delante y hacia atrás, describiendo figuras.” (Colado, Moreno y Vidal, 2002)

- *Aquagym*: Consiste en una sesión de actividades físicas de mantenimiento realizadas en el medio acuático a un ritmo determinado marcado por la música, para el desarrollo de la condición física general,

empleando para ello material o sin él y con repeticiones entre 15 y 60 para cada grupo muscular.

- *Cardio-Aquagym*: Es un método puesto en práctica por Colado en 1996, que consiste en estar en inmersión hasta la altura del tórax o superior y mantener continuos desplazamientos, combinando la marcha y la carrera clásicas con otros tipos de actividades. También se realizan de manera simultánea, desplazamientos de piernas con movimientos de brazos, desarrollando la resistencia aeróbica por el trabajo de grandes grupos musculares.

- *Watsu*: Fue creado por el californiano Harold Dull en 1980, al utilizar las técnicas del Shiatsu en el medio acuático, puesto que trabajaba en las fuentes termales de Harbin, un importante centro de terapias corporales de California. El Shiatsu es un masaje japonés basado en la presión de los dedos aplicados a los meridianos del chi, que en el Watsu se aplica sosteniendo el terapeuta, que está sumergido hasta el pecho desplazándose constantemente, el cuerpo del paciente que flota en el agua a unos 36° C, brindándole un apoyo cómodo y seguro en la zona cervical, o mediante unos flotadores en los tobillos, mientras le aplica los estiramientos y manipulaciones propios del Shiatsu y utiliza el roce del agua para crear un efecto de masaje mediante la mecida del cuerpo y la elongación de la columna vertebral y las articulaciones.

- *Jahara*: Es una variante del Watsu creada por Mario Jahara, de origen brasileño, que centra sus efectos en el trabajo sobre la columna vertebral que produce beneficios tanto en el ámbito físico como a nivel neurológico. En Jahara el ritmo de trabajo es lento y constante, permitiendo alcanzar un grado de relajación muy profundo. Se suelen utilizar un flotador cilíndrico debajo de las rodillas para determinadas maniobras, lo que permite al terapeuta mayor libertad de movimientos para abarcar la totalidad del cuerpo.

El Watsu y el Jahara son técnicas que se pueden utilizar por separado o combinadas, según las necesidades del paciente y del momento.

D) Otras Terapias Alternativas

Además existen otros métodos terapéuticos más próximos a los tratamientos médicos que a manipulaciones corporales, que pueden detectar enfermedades o curarlas mediante el empleo de diferentes elementos como: la alimentación (Macrobiótica), remedios homeopáticos (Homeopatía), las piedras (Gemoterapia), el iris del ojo (Iridología y Rayid), la escritura (Grafoterapia), la radiación electromagnética del espectro luminoso del cuerpo (Fototerapia), las flores (Método de Bach), las plantas (Fitoterapia), los aromas (Aromaterapia), la electricidad (Electroterapia), los líquidos corporales (Bioelectrónica), los iones del aire (Aeroionización), etc.

- *Aromaterapia*: Método creado a principios del siglo XX por el químico francés Rene-Maurice Gettefosse, quien estudiaba las propiedades curativas de los aceites esenciales, aunque se tiene constancia de su empleo terapéutico en la cultura babilónica, China, e india, hace más de cuatro mil años. Consiste en el uso terapéutico de los aceites esenciales de las plantas por penetración a través de la piel mediante masajes, por vía digestiva, o por vía respiratoria por inhalación de aerosoles o difusores de aromas.

- *Gemoterapia*: Desde las culturas más antiguas se conoce la utilización de determinadas piedras con propiedades para influir en la energía de las personas devolviéndoles la salud. En este sentido, una de las piedras a la que se le atribuyen mayor cantidad de propiedades curativas es el cuarzo, que incluso llegaron a llevarlo los cruzados como amuletos protectores en las batallas. El cuarzo pertenece a uno de los tres grupos de la subclase de los tectosilicatos, de la clase de los silicatos (Si O₄), que son los componentes más importantes de las rocas, pudiendo presentarse en dos formas específicas: la fenocristalina (cristal de roca o cuarzo ialino, amatista, citrina, etc.) y la criptocristalina (calcedonia, cornalina, sarda, ágata, ónice, etc.); a cada una de estas variedades le atribuyen propiedades diferentes.

- *Cromoterapia*: Método basado en las vibraciones que cada color posee y que actúan en determinadas áreas del organismo regulando

determinadas anomalías físicas o mentales. “El objetivo de su tratamiento es combatir los males que alteran el buen funcionamiento físico, haciendo que la vibración de los colores se ponga en resonancia con la vibración de nuestro campo bioenergético, al cual conocemos por el nombre de aura... Los tratamientos de Cromoterapia van desde la simple corrección de un estado de ánimo (ayudar a la persona a calmarse o aumentar su energía), a la regulación de anomalías.” (Deon, D., 2003)

- *Terapia Floral de Bach*: Método estudiado en Gales por el médico bacteriólogo natural de Moseley (Inglaterra) Edward Bach en 1917, quien a partir de 1950 comenzó a aplicarlo a sus pacientes como sistema terapéutico no curativo, sino de alivio temporal. Se basa principalmente en utilizar los efectos beneficios que provocan los olores de determinadas flores silvestres sumergidas en agua y expuestas al sol.

- *Musicoterapia (o Sonoterapia)*: Método que utiliza sonidos con instrumentos, voces, o trozos de música concretos, que se encuentren en resonancia con los bloques energéticos que en el paciente producen la enfermedad, para resolver sus problemas.

- *Moraterapia*: Método creado en Alemania durante la década de los 70 por el médico Morell y el profesor en ingeniería Rasch, basado en la creación de un aparato de biorresonancia capaz de invertir y neutralizar el equilibrio patológico del organismo, mediante la información electromagnética suministrada por el propio paciente.

- *Terapia Megavitamínica*: También conocida como “Medicina Ortomolecular”, término utilizado por el Premio Nobel en Química, Linus Pauling, quien la describió como “la preservación de la salud y el tratamiento de las enfermedades mediante la variación de las concentraciones de las sustancias que están normalmente presentes en el cuerpo y son necesarias para la salud”.

- *Cilindros del Faraón*: Antigua terapia egipcia, que consiste en agarrar con ambas manos unos enigmáticos tubos llamados “Cilindros del

Faraón”, que son dos tubos especiales que reproducen exactamente los encontrados en una excavación arqueológica de las Pirámides de Egipto por el físico ruso Wladimir Kowtun. Están elaborados con una original aleación de metales, seleccionados por su poder transmisor de energía y su capacidad para desbloquear sobrecargas y tensiones, eliminando el cansancio y mitigando el estrés, así como reforzando las defensas naturales. La sesión comienza con un chequeo manual del cuerpo a través de la sensibilidad y las habilidades especiales del monitor. Sus manos captan las vibraciones energéticas del cuerpo y las zonas donde existe un desequilibrio. Una vez detectadas las causas que nos provocan las molestias derivadas de estos bloqueos de energía se pasa al tratamiento, de tal manera que el cuerpo del paciente se vaya acostumbrando poco a poco a recibir el efecto beneficioso de los cilindros durante más tiempo (entre 5 y 10 minutos hasta llegar a media hora como máximo)

- *Cámaras de Aislamiento Sensorial*: También conocidas como “R.E.S.T.” (Restrict Environmental Stimulation Therapy- Terapia de Restricción de Estímulos Ambientales). Las bases de su empleo terapéutico las estableció el médico John C. Lilly. Se basan en los cambios positivos que afectan al organismo al aliviar a sus sentidos de las excitaciones habituales.

- *Métodos de Relajación*: Existen numerosos métodos de relajación que deberían ser tratados de manera específica por su tratamiento terapéutico diferenciado; no obstante y a modo de rápida revisión los resumiremos en los más conocidos: Schultz, Jacobson, Sofrología de Caycedo, Ajuriaguerra, etc.

La trasnochada Educación Física impregnada de modelos militaristas y deportivos, comprueba en las últimas décadas como se va abriendo a un nuevo enfoque en el que el desarrollo del cuerpo no vendrá de la mano de una exclusiva condición física, sino como resultado de un trabajo individualizado de integración de mente y cuerpo mediante el repertorio de técnicas corporales que mejoren la salud para lograr una mayor calidad de vida en sus practicantes, mediante el despertar

de su sensibilidad propioceptiva como forma para obtener una economía postural que les permita realizar sus movimientos cotidianos con eficacia y rentabilidad.

Las métodos de terapias corporales que acabamos de describir y que en muchos casos han sido desde sus orígenes técnicas tradicionales de educación corporal, comienzan a reconciliarse con su función docente y por ello no nos debe extrañar que en el futuro más inmediato algunos de ellos formen parte de los contenidos de salud en el Diseño Curricular de la nueva Educación Física.

BIBLIOGRAFÍA

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE TERAPIA GESTALT. [Consulta: 11/7/2003]

BOYESEN, P. El análisis psico-orgánico, 1-7.[Consulta 7/7/2003]

CABELLO, A. Y NAVACERRADA, F. Aquastretching. Comunicaciones Técnicas nº 5, 41-51, 1997.

CAMUS, Y. El medio acuático. Práctica, objetivos y aproximación pedagógica. *Apunts: Educación Física*, 5, 27-36, 1986.

CAVICCHIOLI, R. *La gimnasia en el agua*. Barcelona: De Vecchi, 1995.

CEAS, LEEFSMAN, QUILLET y UBLIONE. *Aerobic et Streching Vigot*. París, 1984.

COLADO, J.C.. *Fitness en las salas de musculación*, Barcelona, Inde, 1998.

COLADO, J.C., MORENO, J.A. y VIDAL, J.. *Fitness acuático: Una alternativa a las gimnasias de mantenimiento*. 2002 [Consulta: 7 de julio de 2003]

CLARKE (1967); citado en BLÁZQUEZ, D.. *Evaluar en Educación Física*, Barcelona, Inde, 1990.

DEBERGUE, J.C. *Gymnastique Aquatique*. París: Amphora, 1991.

DEON, Dino Ricardo. La cromoterapia o la importancia de los colores. [Consulta: 11/7/2003]

ECOSEM. Prácticas terapéuticas de la tradición. Empresa de Comunicaciones Santa Cruz, Encina, Mendoza y Asociados, Chile [Consulta: 11/7/2003]

FEATHERSTONE, M., (1991) citado en BOCOCK, R. El Consumo, Talasa, Madrid, p. 52, 1993.

GAILLARD, V. Watshu y Jahara; Ginebra, Holistica 2000, [Consulta: 7/7/03]

HÉRISSON, CH. y SIMON, L. *Hidrothérapie et kinébalnéothérapie*. París: Masson, 1985.

HOYO, M.. Reflexoterapia. [Consulta: 11/7/2003]

HOWLEY, E. y FRANKS, B. D. *Manual del técnico en salud y fitness*. Barcelona: Paidotribo, 1995.

IBAÑEZ, B. *El fitness en el agua. Programa "Aquatic Fitness"*. Murcia: FEN, 1985.

LEBAZ, B. *Aquabuilding*. París: Chiron, 1988.

LEMOINE, C. *Aquagym*. París: EPS, vol. 32. 69-75, 1992.

MATAMOROS, Jordi. El Feng-Shui. [Consulta: 11/7/2003]

MATURANA Y VARELA Fco..Nuevas Terapias [Consulta: 7/7/2003]

MORENO, J. A. y GUTIÉRREZ, M.. Diferencias en la satisfacción por el uso de instalaciones acuáticas. *3r. Congrés de Ciències de l'Esport, l'Educació i la Recreació*. Lleida: INEF, 1997.

MORENO, J. A. y GUTIÉRREZ, M.. Programas de actividades acuáticas. en MORENO, J. A., RODRÍGUEZ, P.L. y RUIZ, F. (Eds.), *Actividades acuáticas: ámbitos de aplicación* (pp. 3-25). Murcia: Universidad de Murcia, 1998 a.

MORENO, J. A. y GUTIÉRREZ, M.. *Bases metodológicas para el aprendizaje de las actividades acuáticas educativas*. Barcelona: Inde, 1998 b.

NETFIRMS WEB HOSTING. Terapias alternativas. Argentina. [Consulta 11/7/2003]

ODESSKY, Alejandro. Terapias corporales. Buenos Aires; [Consulta: 7/7/2003]

Ourlaouen, G. *Aguagim*. Tome 1-2. París: Chiron, 1986.

- PIGET, P.J. Aqua aeróbica. Revue EPS, nº 231, 1991.
- RODRÍGUEZ, P.L. y MORENO, J.A. Actividades acuáticas y salud. [Consulta: 7/7/2003]
- ROJAS, P. Y VENEGAS, L.. Terapias corporales, 1-13. [Consulta: 7/7/2003]
- SÁNCHEZ PAVEZ, J.C.. Métodos chinos tradicionales. [Consulta: 11/7/2003]
- SARBATOARE, Octavian. Yoga, la transformación de la vida, Australia, 1999. [Consulta 7/7/2003]
- SOVA, R. Ejercicios acuáticos. Barcelona, Paidotribo, 1993.
- Vallone, E.. *GymSwim*. Barcelona: Martínez Roca, 1997.
- VEGA GIL, Emilio. El desbloqueo. [Consulta: 11/7/2003]
- VENTURA VILARÓ, Yolanda. La Kinesiología. [Consulta: 11/7/2003]
- WERNER W. K. y HOEGGER, W. W. K. (1995). Is water aerobics aerobic? *Fitness Magazine*, 5 (11), 28-30.

WEBGRAFÍA

Otras consultas que se pueden realizar a través de internet sobre el tema:

- <http://mujer.terra.es/muj/cuidate/>
- <http://www.lindisima.com/>
- <http://www.aseda.com/sanart/>
- <http://shoppingba.infobae.com/infofitness/home/>
- <http://andres.meneses.com/spinning.htm>
- <http://www.antigymnastique.com>
- <http://www.academia.cl/ext/psicologia/grupaciones/humanistas/documentos/>
- <http://www.erikaduffy.com/core.html>
- <http://www.donosti.sadhana.es/>
- <http://www.biosintesis.com.ar/>
- <http://www.ie-quiromasaje.com/>
- <http://www.portaldelmilenio.com.ar/terapias/>

<http://www.revistanatural.com/>
<http://www.joyasreiki.com/>
http://www.mujeresdeempresa.com/vida_cotidiana/
<http://216.239.53.100/search?q=cache:b2dXFJ.../art40.pdf+gimnasia>
<http://www.elguaitador.com/medicina/>
<http://es.sundancespas.com/>
<http://www.holistica2000.com.ar/>
<http://www.noticiasdenavarra.com/ediciones/20020827/verano/adalip.php>

CLARIFICACIÓN DE CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL ENTRENAMIENTO DEPORTIVO

J. Ignacio Manzano Moreno



SUMARIO:

Las distintas corrientes en la publicaciones específicas relacionadas con el entrenamiento deportivo dan pie a una gran riqueza y variedad en terminologías. En alguna ocasión, y fundamentalmente en el comienzo de la profesión y al profano, hace que la similitud de conceptos nos obligue a realizar un repaso mental a las distintas concepciones y definiciones de aspectos centrados en la Física, la Biomecánica, la Fisiología, la Anatomía, la Lingüística, las Ciencias. En este artículo solo se pretende, como indica su título, la clarificación de conceptos sin perseguir aunar todo en una sola concepción que empobrecería la riqueza de estudios y sus particularidades.

SUMMARY:

The different tendencies that appear in specialized publications related to sport training give rise to a great richness and variety of terminologies. In certain circumstances and mainly for those who are either beginners or know nothing about the subject, the similarity of concepts obliges us to carry out a mental revision of the different concepts and definitions of aspects based on Physics, Biomechanics, Physiology, Anatomy, Linguistics and the Sciences.

In this article, we merely try, as the title indicates, to clarify concepts without seeking to combine all in a unique conception which on the other hand would impoverish the richness of studies and their peculiarities.

Cuando nos propusimos en el departamento, realizar este monográfico sobre la Educación Física, mi primer planteamiento fue el desarrollar un tema sobre mi asignatura y mi especialización. Después de darle vueltas consideré interesante abordar el tema de clarificación de algunos conceptos de uso diario en el entrenamiento.

La riqueza de la variedad y similitud de conceptos en el mundo del entrenamiento deportivo hace que en alguna ocasión tengamos que hacer un esfuerzo y un repaso mental a las distintas concepciones y definiciones de aspectos centrados en la Física, la Biomecánica, la Fisiología, la Anatomía, la Lingüística, la... las Ciencias.

Solo pretendo con el presente artículo llegar a una conclusión en los puntos que analizaremos, a modo de ver criterios fundamentados en las corrientes actuales de la actividad física y del entrenamiento deportivo.

CONCEPTOS SOBRE LA CONDICIÓN FÍSICA

Si revisamos *Condición Física* en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001), define “condición” como: índole, naturaleza o propiedad de las cosas. Aptitud o disposición. Circunstancias que afectan a un proceso o al estado de una persona o cosa. Así mismo, “física” tiene el significado de: perteneciente o relativo a la constitución y naturaleza corpórea // exterior de una persona; lo que forma su constitución o naturaleza.

Desde el punto de vista etimológico, “condición” procede del Latín, *conditio-onis*, que hace referencia a la naturaleza o propiedad de las cosas. Mientras que la palabra “física” procede del Griego, *physis*, que se puede traducir por “naturaleza”.

En la actualidad el término Condición Física se determina como el factor de la capacidad de trabajo (físico) del hombre, se concreta en Condición Física General y Condición Física Específica. La primera aborda los aspectos generales de la Condición Física en su grado de desarrollo elevado y básico en toda actividad física diaria y cotidiana del ser humano. La Condición Física Específica se centra en el desarrollo de los factores que determinan una actividad física concreta y en

el caso del deporte, determinan las características específicas de esa actividad.

Grosser et alii (1989) dividen la Condición Física en:

a) Capacidades con propiedades mayoritariamente energéticas, como la fuerza y la resistencia. Son componentes de todas las demás cualidades complejas o intermedias: la velocidad-resistencia; la fuerza-resistencia; la potencia (fuerza y velocidad), etc.

b) Capacidades con propiedades coordinativas (condición motriz), como la velocidad y la flexibilidad articular, que son apoyo físico de otras cualidades más complejas, con exigencia de destreza perceptivo-motora.

Los conceptos que hemos mencionado se concretan en los distintos conceptos que sobre las cualidades físicas analizaremos a continuación.

CONCEPTOS SOBRE LAS CUALIDADES FÍSICAS

El término Condición Física, como hemos visto, es genérico y reúne las capacidades que tiene el organismo. En la literatura especializada se utilizan distintos sinónimos en referencia a las cualidades físicas, así podemos encontrar: cualidad o capacidad motriz, capacidad física, características corporales, factores de rendimiento, capacidades motrices-deportivas, etc. En el campo de la Educación Física, Blázquez (1995) utiliza sinónimos en estos conceptos. Hanh (1988) dice que la capacidad de rendimiento motor se determina por el nivel de las cualidades motrices que se implican.

En cuanto a las cualidades físicas, Clarke (1971) agrupa las capacidades físicas en:

- Fuerza muscular
- Resistencia muscular
- Resistencia cardiovascular

Este autor define la Fuerza muscular como el máximo grado que se desarrolla en una contracción del músculo. La Resistencia muscular la considera como el número de movimiento capaz de realizarse en el

mayor periodo de tiempo posible. Y por último la Resistencia cardiovascular como la capacidad de posponer la aparición del cansancio.

Zaciorski (1966) señala:

- Fuerza
- Resistencia
- Velocidad
- Coordinación
- Movilidad articular

Para Rodríguez et alii (1995) los factores básicos de la Condición Física Saludable son:

- Resistencia cardio-respiratoria
- Fuerza, Potencia y Resistencia muscular
- Flexibilidad
- Composición corporal

La clasificación anterior introduce un parámetro como es la composición corporal. En algunas modalidades deportivas, el máximo rendimiento se alcanza con niveles muy ajustados de adiposidad y musculatura de ahí que para algunos autores incluyan la composición corporal entre las cualidades físicas.

El Colegio Americano de Medicina del Deporte (ACSM, 1986); La American Heart Association (1986) y la Asociación Americana para la Salud, La Educación Física La Recreación y la Danza (AAHPERD, 1988) han convenido que las cualidades o factores físicos relacionado con la salud son:

- La Resistencia cardiorespiratoria
- La Fuerza muscular
- La Resistencia muscular
- La Movilidad articular
- La Composición corporal

En el entrenamiento las **cualidades físicas** representan la capacidad de rendimiento motor básico y comunes en múltiples actividades deportivas. Para el entrenamiento las cualidades físicas (figura 1) se han clasificado en básicas o primarias y cualidades físicas derivadas, también denominadas: secundarias, coordinativas o resultantes.

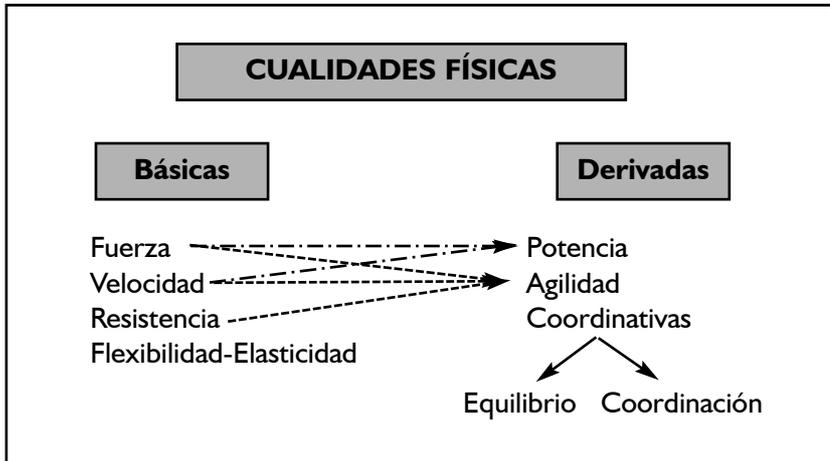


Figura 1. Clasificación de las cualidades físicas y transferencias. Manzano (1991)

En el siguiente concepto pretendemos desarrollar los aspectos más relevantes sobre la carga del trabajo y sus particularidades en el trabajo.

CONCEPTOS SOBRE LA CARGA DE TRABAJO

El entrenamiento es un proceso planificado y complejo que se concreta en las sesiones, donde a través de ejercicio físico, pretendemos, ajustando la carga de trabajo, conseguir el objetivo que nos planteamos con la sesión.

Entrenar no es hacer ejercicio físico sin más. Entrenar es algo más que unos movimientos y un esfuerzo. Entrenar es desarrollar los objetivos que en cada sesión pretendemos en una estructura concreta de una planificación.

Mosston (1982), define el ejercicio físico como *el acto voluntario aceptado libremente con intención de mejora personal. Es fundamentalmente controlado cualitativa y cuantitativamente y tiene intencionalidad.*

En definitiva el objetivo de las sesiones de entrenamiento es provocar en el organismo los fenómenos de adaptación deseados. Esta adaptación fisiológica está prevista en la sesión de entrenamiento con el ejercicio físico que provoque en el organismo un proceso de adaptación a nuevas necesidades. Por esto, debemos tener presente que la carga de entrenamiento (figura 2) viene determinada por los siguientes factores:

- El volumen
- La intensidad
- La densidad
- La frecuencia
- La complejidad

El volumen de la sesión de entrenamiento está determinado por el aspecto cuantitativo, supone la cantidad total de la carga y se concreta con: el número de repeticiones; el tiempo total de la sesión o del trabajo; los kilómetros realizados; el peso total de kilos levantados, etc.

La intensidad se concretaría como la parte cualitativa de la sesión, y representa la relación de la carga realizada y el máximo posible que tiene el deportista, algunos valores que lo determinan vendrían marcados en porcentaje respecto al máximo, la mayoría de los autores señalan: cargas a intensidad máxima (95% - 100%); intensidades submáximas (75% - 80%) e intensidades medias (50% - 60%).

La densidad expresa el descanso entre estímulos a lo largo de la sesión. Podríamos determinar este valor como la relación existente entre el tiempo total de la sesión y el tiempo útil de la misma.

La frecuencia representa el número de sesiones en una unidad cíclica de la planificación y que se determina generalmente en los microciclos.

Por último un valor determinante de la carga de entrenamiento vendría indicado por **la complejidad** de los estímulos que empleemos

durante la sesión y que generalmente relaciona las cualidades físicas con la técnica.

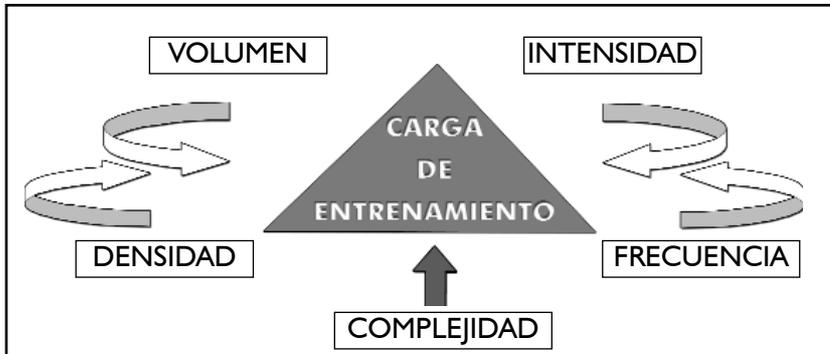


Figura 2. Componentes de la carga de trabajo en el entrenamiento.

CONCEPTOS SOBRE LA PLANIFICACIÓN / PERIODIZACIÓN DEL ENTRENAMIENTO DEPORTIVO

La planificación / periodización en el entrenamiento conlleva, en primer lugar, diseñar las directrices con vista a conseguir las máximas posibilidades del deportista. Esto significa que podremos establecer planificaciones en las que se persiga el desarrollo integral del deportista a nivel individual y prevé toda la vida deportiva. Estaríamos hablando de planificación **a largo plazo** en la que siguiendo a Platonov (1988) se suceden cronológicamente cinco fases:

- Preparación inicial
- Preparación de base
- Preparación específica de base
- Realización máxima de las posibilidades del atleta
- Mantenimiento de los resultados

También podemos planificar **a medio plazo** en la que tengamos en cuenta objetivos y directrices que nos permite el poder diseñar plani-

ficaciones de preparación *plurianual* con una duración entre 2 y 4 años. Y por último **a corto plazo** que comprende períodos más reducidos y se estructuran en:

- TEMPORADA Compuesta por macrociclos
- MACROCICLO Compuesto de los períodos o ciclos (mesociclos)
- MESOCICLO Compuesto por microciclos
- MICROCICLOS Compuesto por varias sesiones
- SESIÓN Es la unidad menor en el proceso de la planificación

La mínima concreción de la planificación se define en **la sesión** de entrenamiento que constituye la estructura elemental de la periodización. Para algunos autores la sesión se establece a partir de unos criterios que responden a los siguientes conceptos:

TIPO DE TAREA	- Aprendizaje y perfeccionamiento - Entrenamiento - Valoración
CLASES	- Físico - Físico-Técnico - Físico-Técnico-Táctico
ORGANIZACIÓN	- Grupos - Individual - Mixtas
MAGNITUD DE LA CARGA	- Desarrollo - Mantenimiento - Recuperación

Las sesiones de entrenamiento componen **microciclos**, que son la estructura mínima de la planificación a corto plazo. Normalmente tienen una duración de una semana en las que, en función de los objetivos, se puede entrenar desde una sesión hasta dos o tres sesiones al

día según las necesidades y el momento en la planificación. Existen diferentes tipos de microciclos dependiendo del objetivo del mismo: *Ajuste, carga, impacto, activación, competición, recuperación*. (tabla nº 1)

TIPOS de MICROCICLOS		
TIPO	CARACTERÍSTICAS	DURACIÓN
AJUSTE	Nivel medio de la carga total de trabajo, con disminución de la intensidad	4 - 7 días
CARGA	Nivel importante y grande de la carga total de trabajo	1 semana
IMPACTO	La magnitud de la carga de entrenamiento se ajusta a los límites extremos. Acumulación de fatiga y ausencia de recuperación total	1 semana
ACTIVACIÓN	Bajo volumen e intensidad elevada. Preparación inmediata a la competición	3 - 7 días
COMPETICIÓN	Implica las actividades inmediatas durante y post de la competición	3 - 9 días
RECUPERACIÓN	Nivel bajo de la carga total. Promueven la regeneración psicofisiológica	3 - 7 días

Tabla 1. Tipos y características básicas de los microciclos de entrenamiento.
Adaptado de Navarro (2000)

El siguiente paso en la estructura de una planificación nos lo determinan los **mesociclos**. En los modelos actuales de planificación existen diferentes tipos de mesociclos según el modelo que se utilice: tradicional o contemporáneo (tabla 2).

El soviético Matveyev (1977) recoge que la “forma deportiva” se alcanza a lo largo de un ciclo como preparación fundamentada en tres

fases: adquisición, estabilización o mantenimiento y pérdida temporal de la forma deportiva. Estas fases sirven como condiciones para la periodización del ciclo de entrenamiento en periodos de preparación general (PPG) y específico (PPE); periodo competitivo (PC) y periodo de transición (PT).

Un concepto alternativo actualmente se basa en la experiencia de Issurin&Kaverin (1985) del equipo nacional URSS en kayak y canoa, que señalan la estructura de los macrociclos en tres tipos de mesociclos: (**ATR**) de acumulación, de transformación y de realización.

TRADICIONAL	CONTEMPORÁNEO
Introdutorio Fundamental Preparación y control Perfeccionamiento Precompetitivo Restauración preparatoria Restauración mantenimiento Competición	Acumulación Transformación Realización

Tabla 2. Diferentes tipos de mesociclos según modelo tradicional y contemporáneo.

El macrociclo es el término utilizado para describir un ciclo de entrenamiento largo que incluye una fase competitiva. Su duración va desde los 3 a los 12 meses. Se compone por los tres periodos o tres ciclos (mesociclos). Como hemos comentado, existen fundamentalmente dos tendencias en la periodización deportiva: *tradicional* y *contemporánea*. Clarificaremos los conceptos analizando, en cada uno de ellos, su estructura y plantearemos un ejemplo teórico de las mismas. La estructura del modelo de **planificación tradicional** la sintetizaremos en la tabla nº 3.

PERIODO	OBJETIVO	CONTENIDOS
PREPARATORIO (adquisición forma)	Sentar la base para la adquisición de la forma deportiva. Acumulación de capacidades motoras y coordinativas multilaterales. Desarrollo motor general.	Volúmenes altos e intensidades bajas que se irán permutando según se avanza en sus dos fases: general (PPG) y específico (PPE).
COMPETICIÓN (estabilización forma)	Mantenimiento del estado de la forma.	Alternancia de los trabajos físicos. En función de la duración, realizar puntualmente controles sobre el estado de la forma.
TRANSITORIO (pérdida temporal)	Facilitar la recuperación activa. Renovación reservas de adaptación	Mínima actividad para la restitución fisiológica o descanso activo para el deportista.

Tabla 3. Estructura de un macrociclo con los periodos del modelo tradicional.

En la siguiente tabla nº 4, planteamos un ejemplo de una planificación tradicional con un macrociclo de una temporada con dos cimas, y en la que incluiremos (ver en la tabla 2) “todos los tipos de mesociclos” propuestos para este tipo de periodización.

PERIODO PREPARATORIO				
P. P. GENERAL		P. P. ESPECIAL		
Introdutorio	Fundamental	Preparación y control	Perfeccionamiento	Precompetitivo

PERIODO COMPETITIVO				P. TRANSITORIO
Competición	Restauración preparatoria	Restauración Mantenimiento	Competición	Restauración. Recuperación fisiológica

Tabla 4. Ejemplo de un macrociclo con todos los tipos de mesociclos.

Siguiendo con la planificación tradicional, el **periodo preparatorio** del macrociclo tiene como objetivo fundamental sentar la base para la adquisición de la forma con el aumento del potencial de las cualidades físicas básicas, derivadas y coordinativas, como base en la preparación general (PPG) para posteriormente realizar una especialización más concentrada en la específica (PPE).

El **periodo competitivo** persigue el mantenimiento o desarrollo del rendimiento competitivo en un nivel óptimo. En este periodo se utilizan ejercicios especializados, las propias competiciones y medios adicionales (recuperación, dieta, etc). El secreto estará en conjugar todos los aspectos: físicos, físicos-técnicos, físicos-técnicos-tácticos, fisiológicos, biomecánicos, psicológicos.

El **periodo transitorio** es el tiempo que dedicamos para dar la recuperación fisiológica al deportista para la restitución de las reservas de adaptación del deportista, para lo que se interrumpe el entrenamiento con cargas elevadas y la actividad se reduce a un descanso activo, el cual puede seguir dos orientaciones: *Comportamiento semi-libre* o *Programa relativamente fijo*.

Un periodo transitorio activo *semi-libre*, es cuando el deportista elige actividades de mantenimiento de su preferencia. No debe olvidarse: de ejercicios con elementos técnicos, de trabajos de resistencia aeróbica extensiva y de acondicionamiento físico general. La otra posibilidad estaría en prepararle un programa *fijo*.

Actualmente se está empleando el modelo de **la planificación contemporánea** en el que se sustituyen la utilización de cargas regulares por la concentración de cargas, basada en una organización de tres mesociclos: *acumulación*, *transformación* y *realización*. Igual que hemos realizado con el modelo de planificación tradicional plantearemos la estructura de un macrociclo en la gráfica siguiente.

MESOCICLO	OBJETIVO	CONTENIDOS
ACUMULACIÓN	Elevar el potencial técnico y motor básicos para la preparación específica.	Entrenamientos con volúmenes altos e intensidades moderadas.
TRANSFORMACIÓN	Transformar el potencial de las capacidades motoras y técnicas a la preparación específica. Enfatizar la tolerancia a la fatiga y la estabilidad de la técnica.	Volúmenes óptimos y con intensidades elevadas. Entrenamientos en estado descansado.
REALIZACIÓN	Lograr los mejores resultados dentro del margen disponible de preparación.	Empleo óptimo de ejercicios con intensidades máximas. Ejercicios competitivos. Competición.

Tabla 5. Estructura de un macrociclo con los mesociclos del modelo contemporáneo.

En la planificación contemporánea el diseño de una temporada está compuesta de macrociclos (entre cuatro y nueve) e integrados por los tres mesociclos: **Acumulación, Transformación y Realización (ATR)**.

En cada tipo de mesociclo no varían los contenidos independientemente de la fase de la temporada en que se esté. El tipo de trabajo

tampoco varía, siendo la duración de los mesociclos la que si puede cambiar. La duración de cada uno de los mesociclos dependerá del momento de la temporada y se establece fundamentalmente conforme al calendario de las competiciones.

Planteamos dos ejemplos con diferencias en la duración y en la distribución de los mesociclos. En la tabla nº 6 detallamos tres **macrociclos variables** compuestos por cinco, cuatro y tres mesociclos. En la tabla nº 7 se recogen, cinco **macrociclos idénticos** de tres mesociclos.

AI	A2	TI	T2	R	A	TI	T2	R	A	T	T
Macrociclo I					Macrociclo II				Macrociclo III		

Tabla 6. Ejemplo de cuatro macrociclos variables de tres, cuatro y cinco mesociclos.

A	T	R	A	T	R	A	T	R	A	T	R	A	T	R
Macro. I			Macro. II			Macro. III			Macro. IV			Macro. V		

Tabla 7. Ejemplo de seis macrociclos idénticos con tres mesociclos.

El **mesociclo de acumulación** tiene como objetivo principal elevar la condición física y técnica para la preparación específica. La duración conforme avanza la temporada va disminuyendo, siendo más largos al comienzo.

En el **mesociclo de transformación** se persigue transformar el potencial ganado en el mesociclo de acumulación para la preparación específica, para esto, se trabaja en la tolerancia a la fatiga y en la estabilidad de la técnica. Siguen un proceso intermedio entre el de acumulación y el de realización.

El **mesociclo de realización** se pretende lograr los mejores resultados dentro del margen disponible de preparación utilizando las capa-

idades motoras y técnicas, así mismo prepara la disposición para la próxima competición. Empiezan cortos y van en aumento en periodo de competiciones, siendo en el último macrociclo el de duración más larga. Las competiciones importantes deben ir al final de un mesociclo de realización, coincidiendo con el rendimiento óptimo.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

BLÁZQUEZ, D. Et alii (1995): *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Inde. Barcelona.

DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física. La salud y los juegos modificados*. Inde. Barcelona.

GROSSER, M., BRUGEMANN, P., ZINTL, F. (1989): *Alto rendimiento deportivo. Planificación y desarrollo*. Martínez Roca. Barcelona.

HANH, E. (1988): *Entrenamiento con niños*. Martínez Roca. Barcelona.

HEGUEDÜS, J. (1972): *Teoría general y especial del entrenamiento deportivo*. Stadium. Buenos Aires. Argentina.

ISSURIN&KAVERIN (1985): *Planirovania i postroenie godovogo cikla podgotovki grebcoc*. En NAVARRO, F. (2000): *Apuntes del master de alto rendimiento deportivo*. COE Universidad Autónoma. Madrid.

MANZANO MORENO, J. I. (1991a): *La preparación Física en Tenis*. Wanceulen . Sevilla.

MANZANO MORENO, J. I. (1991b): *Pulsómetros. Su uso para la determinación de umbrales aeróbicos anaeróbicos*. En *Ciencias de la actividad física y del deporte (Monografías)*. COPLEF Andalucía. Cádiz.

MANZANO MORENO, J. I. (1993): *Valoración de la condición física a través de Test Progresivo*. En *actas I Congreso Mundial de Educación Física*. INEF. Granada.

MANZANO MORENO, J. I. (2000): *Los umbrales del entrenamiento como límites para la salud*. En *actas II Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez de la Frontera. Cádiz.

MANZANO MORENO, J. I. (2001): *Ponencia: El deporte y la acti-*

- vidad física en la ciudadanía europea.* En Comenius. Nancy Francia
- MATVEYEV, L. (1977): *El proceso de entrenamiento deportivo.* Stadium. Buenos Aires. Argentina.
- MOSSTON, M. (1982): *La enseñanza de la Educación Física.* Paidós. Barcelona
- NAVARRO, F. (2000): *Apuntes del master de alto rendimiento deportivo.* COE Universidad Autónoma. Madrid.
- PLATONOV, V.N. (1988): *El entrenamiento deportivo: Teoría y metodología.* Paidotribo. Barcelona.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la Lengua Española.* Tomo I. 20ª edición. Espasa Calpe. Madrid. pp 616-617.
- RODRÍGUEZ, F.A., SANCHA, J.A. VALLS-LLOBET, I.C. (1995): *Ejercicio y salud: cómo mantenerse en forma con el ejercicio físico.* Circulo de Lectores. Barcelona.
- VINUESA, M. y COLL, J. (1987): *Teoría básica del entrenamiento.* Esteban Sanz. Madrid.
- ZACIORSKI, V.M. (1966): *Les qualites physiques du sportif.* INSEP. París Francia.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE EL TEMA

- ÁLVAREZ DEL VILLAR, C. (1987): *La preparación física del fútbol basada en el atletismo.* Gymnos. Madrid.
- ARNOLD, P.J. (1991): *Educación física, movimiento y curriculum.* Ed Morata. S.A. Madrid.
- BEUNEN G., RÖTING P., BECKER H. et alii (1992): *Diccionario de las Ciencias del Deporte.* Junta de Andalucía. (Edición español: Aquesolo J.A., Rodado P., y García C.) Málaga.
- BLÁZQUEZ, D. (1990): *Evaluar en Educación Física.* Inde. Barcelona.
- CASTAÑER, M. CAMERINO, O. (1991): *La Educación Física en la enseñanza primaria.* Inde. Barcelona.
- CASTAÑER BALCELLS, M. y TRIGO AZA, E. (1998): *La interdisci-*

plinariedad en la educación secundaria obligatoria. Inde. Barcelona.

CRATTY, B. (1974): Motricidad y Psiquismo en la educación y el deporte. Miñón. Valladolid.

DELGADO NOGUERA, M.A. (1991): Los estilos de enseñanza en educación física. Una propuesta para la reforma de la Enseñanza. I.C.E. de la Universidad de Granada.

DEVÍS, J. (1996): Educación física, deporte y currículo. Investigación y desarrollo curricular. Visor. Madrid.

GARCÍA MANSO J. et alii (1996): Planificación del entrenamiento deportivo. Gymnos. Madrid

GARCÍA MANSO J., NAVARRO F., RUIZ J.A., MARTÍN ACERO R. (1998): La Velocidad: la mejora del rendimiento en los deportes de velocidad. Gymnos. Madrid.

GROSSER, M. (1992): Entrenamiento de la Velocidad: fundamentos, métodos y programas. Martínez Roca. Barcelona.

LAWTER, J. (1983): El aprendizaje de la habilidades motrices. Paidós. Barcelona.

LE BOULCH, J. (1976): Hacia una ciencia del movimiento humano. Paidós. Buenos Aires.

LE BOULCH, J. (1987): La educación psicomotriz en la escuela primaria. Paidós, Barcelona.

LE BOULCH, J. (1997): El movimiento en el desarrollo de la persona. Paidotribo. Barcelona.

LEY DEL DEPORTE DE ANDALUCÍA (1998): Ley 6/1998, de 14 diciembre. (BOJA núm. 148).

PIERÒN, M.(1988b): Didáctica de las actividades físicas y deportivas. Gymnos. Madrid.

PIERÒN, M. (1999): Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas. Inde. Barcelona.

PILA, A. (1988): Educación físico-deportiva. Pila Teleña. Madrid.

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

SÁNCHEZ BAÑUELOS F. y RUIZ L.M. (1997): Rendimiento deportivo, claves para la optimización de los aprendizajes. Gymnos. Madrid.

LA ACTIVIDAD FÍSICA ORIENTADA A LA PROMOCIÓN DE LA SALUD

José Antonio González Jurado



SUMARIO:

La práctica de actividad física de manera regular y adaptada a las capacidades y características individuales de las persona conlleva patentes efectos beneficiosos para la salud orgánica y fisiológica. Esta afirmación está corroborada por infinidad de documentación científica a lo largo de muchos años. Si embargo este tipo de actividad no sólo reporta beneficios en la dimensión física, sino que la actividad físico-deportiva, también contribuye a mejorar la dimensión psíquica y social de la salud de las personas. En este trabajo se propone unas recomendaciones generales, básicas y prácticas de cómo se puede realizar ejercicio físico sean cuales sean las condiciones previas de las que se partan.

SUMMARY:

The practice of regular physical activity adapted to the individual capacities and characteristics of people entails patent beneficial effects for organic and physiological health.

This affirmation is corroborated by an infinite amount of scientific documents throughout many years. However, this type of activity not only reports benefits in the physical dimension, but physical-sport activity also contributes to improve the social and psychic dimension of people's health. In this study, we propose some general recommendations, which are basic and practical about how to carry out physical exercise in whatever previous conditions .

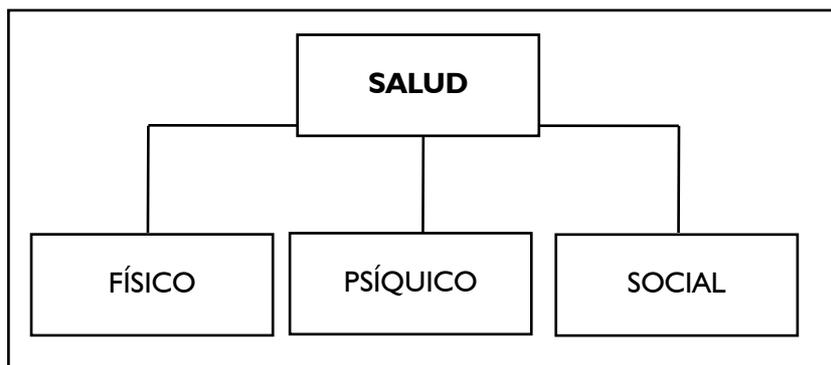
1. El concepto de salud

La salud es un concepto que todos conocemos y que está presente a lo largo de toda nuestra vida. Sin embargo si nos preguntamos ¿Qué es la salud?, no siempre encontramos fácilmente una definición. Habitualmente se define la salud en sentido negativo, esto es como ausencia de enfermedad. Es decir estamos sanos si no tenemos ninguna patología.

Desde 1948, la OMS publicó una definición de salud que aún hoy sigue vigente “*la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social y no tan sólo la ausencia de enfermedad*”.

De esta definición me gustaría destacar dos aspectos que considero significativos: en primer lugar la concepción holística e integral de la persona, ya que no se limita a la salud orgánica, sino que contempla la dimensión psíquica y social del ser humano.

En segundo lugar, concibe la salud como una situación de equilibrio dinámico de mayor o menor nivel de bienestar entre todos los ámbitos del ser humano, que darán como resultado un cierto nivel de salud, ya que parece utópico alcanzar ese completo bienestar en todas las facetas de nuestra vida.

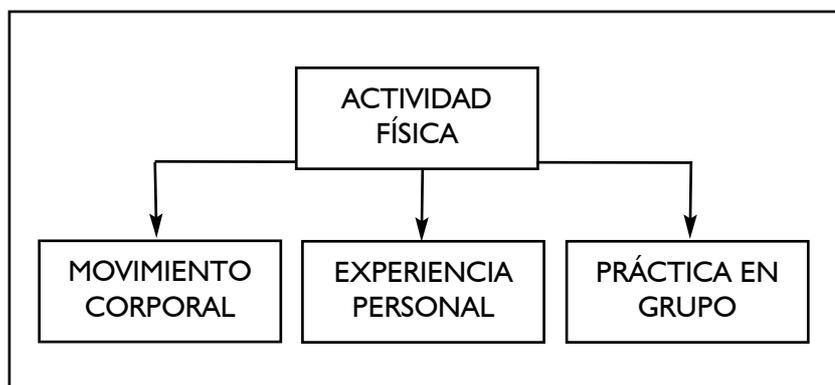


2. El concepto de actividad física

La actividad física es la manifestación pragmática de una necesidad básica del ser humano como es el movimiento. La actividad física con-

siste en interactuar con nuestro entorno utilizando el movimiento corporal. Desde una óptica funcional, la actividad física consiste en el movimiento corporal de cualquier tipo producido por la contracción muscular y que conduce a un incremento del gasto energético.

Habitualmente se ha identificado la práctica física con el ámbito biológico u orgánico de la persona, sin embargo el ejercicio físico como la mayoría de las manifestaciones humanas tiene un componente físico, psíquico y social. Afrontar la práctica física como una suma de movimientos musculares efectuados por las diferentes palancas óseas supondría un error. La actividad física supone movimiento corporal, asimismo casi siempre es una práctica social, ya que es un medio para interactuar con otras personas y a su vez es una experiencia y vivencia personal que nos permite conocernos mejor a nosotros mismo y aceptar nuestras limitaciones.



3. La actividad física y la salud

Puede decirse que son muchos los efectos y beneficios que se le atribuyen a la actividad física relativos a la salud, entendida ésta desde una perspectiva integral. Estos supuestos efectos positivos se ven refrendados en muchas ocasiones por publicaciones científicas y en otras son producto de ideas y conceptos trasnochados.

Las relaciones entre la actividad física y la salud se encuentran en los anales de la civilización occidental, ya en la Grecia clásica encontramos vínculos entre la práctica física y un buen estado de salud.

Podemos hablar de tres medios para influir en la salud a través de la actividad física:

- Acción preventiva.
- Efectos sobre el bienestar.
- Función rehabilitadora.

3.1. Efectos beneficiosos de la práctica física sobre la salud

Podemos encontrar gran cantidad de literatura sobre los efectos beneficiosos de la práctica regular de ejercicio físico sobre procesos fisiológicos. Quizás los efectos preventivos y terapéuticos del ejercicio físico sobre el sistema cardiovascular sean los más pormenorizadamente estudiados y difundidos. *Shephard y Noreau (1989)*, *Shephard (1994 y 1995)* concluyen que los hábitos de realización de actividades físicas en el tiempo libre (sobre todo si son de tipo aeróbico) tienen una correlación negativa con la incidencia de las enfermedades cardiovasculares (este estudio no se refería a deportistas profesionales).

Goldfine y col. (1991), encontraron que se dan tasas más bajas de mortalidad por enfermedades coronarias, y la incidencia no fatal de las mismas, entre los sujetos que realizan actividad física, frente a los que no la realizan. En esta misma línea de resultados podemos encontrar numerosos estudios.

También parece demostrado que el ejercicio físico realizado regularmente disminuye el riesgo de sufrir enfermedades cardíacas, disminuye la tensión arterial y ayuda a la pérdida de peso.

Asimismo se ha confirmado el efecto positivo de la actividad física sobre el cartílago articular. Dado que el ejercicio también aumenta el líquido intrarticular, que es el medio del que se nutre el cartílago.

En cuanto a la Presión Arterial muchos investigadores informan que la población más activa tiene menor probabilidad de sufrir hipertensión arterial que la población más sedentaria. Podemos encontrar muchos estudios que demuestran que la práctica regular de ejercicio

físico favorece la disminución de la presión arterial. Por ejemplo esta patología es muy poco frecuente en deportistas que entrenan regularmente.

Si nos referimos a la diabetes, existen muchas investigaciones que revelan una disminución del riesgo de padecer este problema si se practica actividad física de manera continua. Algunos estudios han demostrado que el ejercicio físico produce efectos semejantes a los de la insulina en cuanto a la estimulación del uso de la glucosa en el músculo.

El sobrepeso es un problema que crece de manera vertiginosa en las sociedades de nuestro primer mundo. Incluso en los países con la tradicional dieta mediterránea, como el caso de España está aumentando la obesidad de manera preocupante (hasta un 30% de la población según el VIII Congreso Internacional sobre Obesidad de París). Como hemos comentado con anterioridad, los hábitos y comportamiento determinan el estilo de vida de una persona, y los hábitos alimenticios son fundamentales en la configuración del estilo de vida de cada sujeto. El ejercicio físico es fundamental para detener la obesidad y controlar el peso.

En cuanto a los beneficios sobre el sistema cardiovascular, podemos encontrar en la literatura un gran número de estudios que informan sobre la gran variedad de factores y aspectos beneficiosos del ejercicio físico sobre la prevención y terapia de problemas cardiovasculares. Además en personas con patología cardíaca se observan adaptaciones cualitativamente muy similares a las que ocurren en personas sanas, por la práctica de actividad física de carácter aeróbico y moderada, es decir, mejoras a nivel de consumo máximo de oxígeno, volumen sistólico, frecuencia cardíaca, etc.

Si hacemos una síntesis de la gran cantidad de literatura que hace referencia a los efectos beneficiosos de carácter fisiológico del ejercicio físico para con la salud, podemos encontrar los siguientes:

- *Aumento del consumo máximo de oxígeno y gasto cardíaco.*
- *Reducción de la frecuencia cardíaca a un consumo de oxígeno determinado.*
- *Mayor eficiencia del músculo cardíaco.*
- *Vascularización miocárdica mejorada.*

- *Tendencias favorables en la incidencia de la mortalidad cardiaca.*
- *Aumento de la capilarización del músculo esquelético.*
- *Aumento de la actividad de las enzimas aeróbicas del músculo esquelético.*
- *Disminución de la producción de lactato a un porcentaje dado del consumo máximo de oxígeno.*
- *Mejora de la capacidad de utilización de los ácidos grasos libres durante el ejercicio. Ahorro de glucógeno.*
- *Mejora de la resistencia durante el ejercicio.*
- *Aumento del metabolismo, lo que resulta beneficioso desde el punto de vista nutricional.*
- *Contrarresta la obesidad.*
- *Mejora la estructura y función de los ligamentos y articulaciones.*
- *Aumenta la fuerza muscular.*
- *Aumenta la liberación de endorfinas.*
- *Amplifica las ramificaciones de la fibra muscular.*
- *Mejora la tolerancia al calor. Aumenta la sudoración.*
- *Contrarresta la osteoporosis.*
- *Puede normalizar la tolerancia a la glucosa.*

3.2. Riesgo para la salud de la inactividad física y el sedentarismo

También podemos encontrar literatura en la que se investigan los efectos que sobre la salud tiene la falta o inexistencia de actividad física. *Meléndez (1993)* habla de atrofia progresiva y debilidad física generalizada. Ya *Mellorovick (1976)* hablaba de *alteraciones hipocinéticas*.

La inactividad física determina un deterioro de la composición del tejido articular. Esto junto a la atrofia muscular consecuente, provocan una situación de inestabilidad articular que degrada más rápidamente el cartílago, acelerando los problemas degenerativos.

Otros problemas como la hipertensión arterial, la hipercolesterolemia, la diabetes tipo II, etc. tendrán mayor prevalencia en poblaciones sedentarias.

La inactividad física mantenida en el tiempo es un factor de riesgo en problemas en el sistema cardiovascular, como deterioro de la fun-

ción miocárdica o disminución del consumo máximo de oxígeno, aspecto muy importante en cuanto a la afectación funcional en otros órganos y sistemas.

3.3. Riesgos de una práctica física inadecuada

Parece evidente que la práctica físico – deportiva es beneficiosa para la salud. Esta idea de identificar el deporte con un medio de mejora de la salud, parece estar generalmente aceptada, y no sólo por la comunidad científica, rendida a la evidencia de la gran cantidad de investigaciones y estudios que se han realizado en este sentido con resultados que defienden o confirman esta hipótesis. Esta asociación o correlación que se establece entre “práctica deportiva” y “buen estado de salud”, también parece aceptada por el conjunto de la sociedad y por lo tanto por la mayoría del ciudadano de a pie.

Esta convicción ha sufrido un proceso de degradación, hasta tal punto que actualmente se tiene la idea, bastante extendida, que cualquier tipo de práctica físico – deportiva, es beneficiosa para la salud. Este hecho se ve favorecido por la gran cantidad de información y de intereses económicos que se han creado en torno a la práctica deportiva a todos los niveles, hasta tal punto que en algunos casos se confunde la práctica deportiva con el consumo de productos asociados a dicho deporte. Sobre la base de esta idea se ha creado en nuestro entorno un mercado, un negocio muy importante al que le interesa que la población practique deporte o lo que “es lo mismo” que consuma productos que se relacionan con la práctica deportiva (vestuario, implementos, o nutrientes relacionados con el deporte). Este hecho, que a primera vista no parece muy perjudicial, ha beneficiado, fomentado y reforzado esta idea: *toda la práctica físico – deportiva, sea cual sea y realizada en cualquier situación, es beneficiosa para la salud*, y esta certitud, sí que puede llegar a ser preocupante para la salud de la población.

La práctica de ejercicio físico indiscriminada, descontrolada, sin programación ni orientación por personas cualificadas, puede llegar a ser tanto o más perjudicial que la propia inactividad. El exceso del ejercicio físico o la práctica con cargas e intensidades de trabajo excesivas

y no adaptadas ni controladas de modo personalizado, aumentan el riesgo de consecuencias nocivas para la salud del sujeto.

El peligro siempre será mayor cuando se aumenta la intensidad del estímulo físico al que nos sometemos. Sobre todo en personas que no entrenan habitualmente, son especialmente peligrosas aquellos esfuerzos que superan el umbral anaeróbico.

Son muchos y muy variados los problemas de salud consecuentes a una práctica física-deportiva mal realizada. Así podemos hablar de un mal control de las cargas de trabajo en deportistas provocando la aparición de la fatiga crónica y llegar al síndrome de sobreentrenamiento.

Es frecuente por ejemplo la aparición de lesiones músculo – esqueléticas. También complicaciones de tipo cardiovascular como arritmias, anginas de pecho, problema cerebro – vasculares, infarto agudo de miocardio, incluso la muerte súbita.

Otras de las consecuencias de la realización de sobreesfuerzos físicos son alteraciones de tipo inmunológico. La práctica de ejercicio a intensidades elevadas provoca daño tisular acompañado de un verdadero proceso inflamatorio a nivel del músculo esquelético.

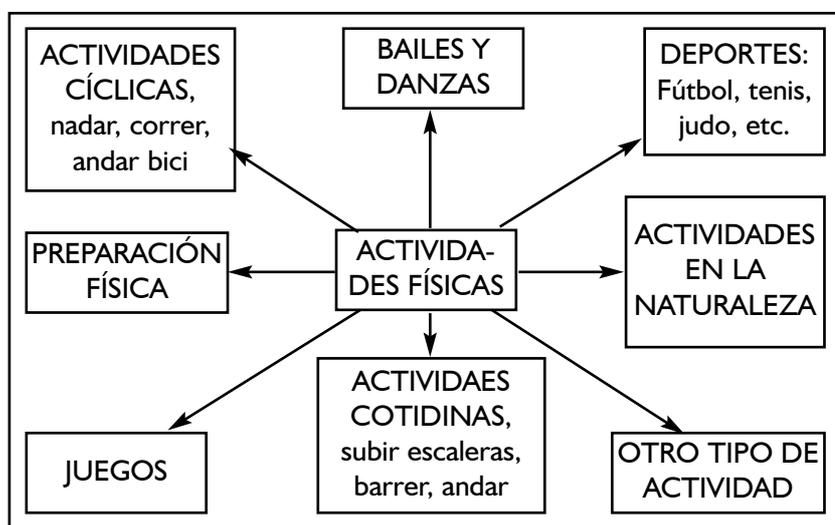
También en los últimos años encontramos investigaciones que informan sobre el aumento en la producción de radicales libres que producen daño oxidativo celular, como consecuencia del ejercicio extenuante, el cual provoca una imposibilidad de adaptación de los mecanismos antioxidantes fisiológicos.

Pero no cabe duda que la consecuencia negativa más importante de una práctica física inadecuada y sin control es lo que se conoce como “*muerte súbita en el deporte*”. Este suceso se ha estudiado profundamente en los últimos años encontrándonos gran cantidad de literatura científica en torno a este cuadro fatal.

4. Tipo de actividades físicas

La actividad física es apta para todas las personas, ya que todo el mundo puede encontrar el tipo de actividad adecuada a sus características y necesidades personales. Se trata de integrarlas al estilo de vida de cada uno de tal manera que le suponga una experiencia enriquecedora y satisfactoria.

Como se puede observar en la figura siguiente, existe una gran variedad de posibilidades de práctica física y físico-deportiva.



5. Planificación de actividad física para la salud

Cuando queremos practicar actividad física, sea el tipo que sea, tenemos que tener presente que vamos a someter a nuestro organismo a una serie de estímulos que requerirán unas adaptaciones fisiológicas a corto y a largo plazo. Nuestro objetivo ha de ser que dichas adaptaciones repercutan positivamente sobre nuestra salud. En definitiva se trata de llevar a cabo un entrenamiento adaptado a las características de cada persona. Por consiguiente hemos de contar con aquellos principios del entrenamiento que repercutan, no tanto en el rendimiento como en el bienestar y la promoción de la salud del sujeto.

5.1. Principios del entrenamiento deportivo

- Principio de unidad funcional. Cuerpo globalidad.

- Principio de multilateralidad.
- Principio de especificidad
- Principio de sobrecarga
- Principio de supercompensación.
- Principio de continuidad.
- Principio de progresión.

5.2. Principio de individualidad

- Principio de recuperación.
- Principio de periodización.

5.3. Principios del entrenamiento en la actividad física para la salud

- Principio de multilateralidad. Trabajar todos los sistemas (cardiovascular, respiratorio, etc), grupos musculares y cualidades físicas básicas (fuerza, resistencia y amplitud articular fundamentalmente)
- Principio de supercompensación. Los estímulos (cargas) han de ser lo suficiente intensas para que produzcan adaptación y no excesivamente elevadas para que no sean nocivas para la salud.
- Principio de recuperación. Es necesario que los descansos sean adecuados y suficientes para que los sujetos tengan tiempos suficiente de adaptación al trabajo realizado.
- Principio de continuidad. Entrenar mucho y de forma muy intensa durante períodos de tiempo ininterrumpido y sin planificación es más perjudicial que beneficioso.
- Principio de individualidad. No podemos hacer recetas universales, sino que debemos adaptar los planes de trabajo a las necesidades, aptitudes y expectativas de cada sujeto.

5.4. Evaluación de la condición física

Previo al inicio del programa de actividad física práctica por la que nos hayamos decantado, es imprescindible conocer nuestro nivel de condición física. De este modo podremos ajustar la intensidad, el volu-

men y el tipo de ejercicios a llevar a cabo.

Existen innumerables test físicos y de condición física aplicables a todas las modalidades de práctica físico-deportiva. Éstos se pueden encontrar fácilmente en la numerosa bibliografía publicada a este respecto. No obstante la mayoría de estos tests son pensados para evaluar el rendimiento físico y en muchas ocasiones son complicados de llevar a cabo. En cualquier caso se trata de pruebas perfectamente fiables y validadas científicamente.

En este documento mi intención es proponer medios que fomen-

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA CONDICIÓN FÍSICA PARA LA SALUD. Hulbert, L. (1988)

1. ¿Sientes debilidad en las piernas al subir las escaleras de varios pisos?	SI	NO
2. ¿Jadeas cuando corres una distancia corta como para coger el autobús?	SI	NO
3. ¿Puedes inclinarte para atarte los cordones de los zapatos o ponerte los calcetines sin sentarte?	SI	NO
4. ¿Encuentras difícil salir de la bañera o levantarte de una silla baja?	SI	NO
5. ¿Evitas en lo posible un esfuerzo físico?	SI	NO
6. ¿Durante las últimas semanas te has sentido agotado físicamente más de una vez al final de la jornada laboral?	SI	NO
7. ¿Durante las últimas semanas te has sentido tenso más de una vez y con dificultades para relajarte al final de la jornada laboral?	SI	NO
8. ¿Puedes hacer 10 repeticiones en un ejercicio de abdominales con las piernas flexionadas?	SI	NO
9. ¿Puedes tocar la pared si te sientas en el suelo mirando a la pared y con las piernas extendidas y abiertas?	SI	NO
10. ¿Realizas ejercicio moderado o vigoroso, al menos tres veces por semana?	SI	NO

ten la autonomía del sujeto a la hora de iniciarse en la práctica física.

Un test que nos da información bastante fiable de nuestro nivel de aptitud física, que además podemos completar individualmente y sin ninguna dificultad (ver tabla anterior).

Las personas que no tengan ninguna respuesta en la columna "A", se encuentran en buena condición física. Las que tengan entre 1 y 4, en dicha columna, necesitan cuidar algunos aspectos de su condición física. Aquellas que hayan señalado 5 o más respuestas en esta columna deben hacer importantes cambios en su estilo de vida

6. La realización de la actividad física: consideraciones preliminares

En primer lugar tenemos que tener en cuenta que cuando se practica actividad física sea el tipo que sea sometemos a nuestro cuerpo a una situación estrés físico y psíquico. Sabemos que nuestro gasto energético aumentará considerablemente (en función del tipo de actividad), y además nos enfrentamos a retos y desafíos que nosotros mismo nos planteamos. Tres son los pilares básicos que tenemos que respetar y cumplir.

1. Realización del ejercicio físico planificado.
2. Descansar el tiempo necesario.
3. Llevar una alimentación adecuada.

En segundo lugar cada vez que nos dispongamos a la ejecución de nuestro protocolo de trabajo físico, debemos respetar un orden en la ejecución de los ejercicios. Se debe empezar por actividades suaves que preparen progresivamente al organismo y terminar también con tareas simples y de baja intensidad. Debemos por tanto dividir la sesión en tres fases o momentos claramente diferenciados.

1º. CALENTAMIENTO.

OBJETIVOS:

- Preparar al organismo tanto física como psíquicamente para la actividad principal que le sigue.

- Conseguir una predisposición positiva y ambiente agradable.
- Prevenir el riesgo de lesiones.
- Aumentar la temperatura y el riego sanguíneo en el sistema locomotor.

ACTIVIDADES:

- Ejercicios suaves y de baja intensidad (movilidad articular y estiramientos suaves).
- Incidir especialmente en aquellos segmentos protagonistas en la parte fundamental.

2º. PARTE FUNDAMENTAL.

OBJETIVO.

- Trabajar cualidades físicas básicas o medios técnicos-tácticos que vamos a desarrollar con la modalidad de práctica físico-deportiva elegida.

ACTIVIDADES:

Medios de entrenamiento adecuados a cada tipo de cualidad físico-deportiva, en función de las características y aspiraciones de cada sujeto.

3º. FINAL.

OBJETIVO. Recuperar de forma gradual el estado físico y psíquico de reposo.

ACTIVIDADES:

Actividades de baja intensidad. Carrera suave. Paseo. Ejercicios respiratorios y de relajación. Estiramientos estáticos

6.1. Cualidades físicas básicas a trabajar

De las cinco cualidades físicas básicas; fuerza, resistencia, velocidad, amplitud articular y coordinación, nosotros creemos que un programa que pretenda mejorar la salud de los debe incidir sobre todo:

I. La fuerza (permite desenvolverse y realizar actividades de la vida cotidiana, llevar la compra, mover muebles y sentir que controla

su cuerpo)

2. **La resistencia aeróbica**, (fundamentalmente por sus efectos beneficiosos sobre la salud cardiovascular y el control del peso).

3. **La amplitud articular** (para que el sujeto pueda realizar movimientos habituales y adopción de posturas que mejoren su calidad de vida como atarse los zapatos o sentarse correctamente)

PERIODIZACIÓN SEMANAL							
CINCO DÍAS DE ENTRENAMIENTO							
	L	M	X	J	V	S	D
OPCIÓN 1	Fuerza	Resistencia	Fuerza	Resistencia	Fuerza		
OPCIÓN 2	Resistencia	Fuerza	Resistencia	Fuerza	Resistencia		

PERIODIZACIÓN SEMANAL							
CUATRO DÍAS DE ENTRENAMIENTO							
	L	M	X	J	V	S	D
OPCIÓN 1	Fuerza	Resistencia		Fuerza	Resistencia		
OPCIÓN 2	Resistencia	Fuerza		Resistencia	Fuerza		

PERIODIZACIÓN SEMANAL							
TRES DÍAS DE ENTRENAMIENTO							
	L	M	X	J	V	S	D
OPCIÓN 1	Fuerza		Resistencia		Fuerza		
OPCIÓN 2	Resistencia		Fuerza		Resistencia		

6.2. Periodización semanal del entrenamiento

7. Entrenamiento de las cualidades físicas básicas

7.1. Recomendaciones generales para ejercicios de fuerza

- Trabajo dinámico
- 12 - 20 repeticiones máximas
- Articulaciones alineadas
- Movimientos controlados.
- Respiración coordinada
- Grupos musculares grandes
- Alternar músculos
- No sobrecargar la columna

7.2. Medios de entrenamiento básicos para la Fuerza

1. PRÁCTICA DEPORTIVA. Todos los deportes necesitan un nivel importante de desarrollo de la fuerza, sin embargo algunas modalidades deportivas desarrollan o se sirven más de esta capacidad física que otras:

- Natación.
- Halterofilia.
- Deportes de lucha.
- Atletismo. (lanzamientos)
- Etc.

2. AUTOCARGAS.

Utiliza el propio cuerpo como sobrecarga para la mejora de la fuerza. Es útil para realizar un entrenamiento de mantenimiento de la condición física general. A continuación se enumeran los grupos musculares que podemos trabajar junto a un ejemplo de ejercicio para dicho músculo.

2.1. PECTORALES. Fondos En Suelo.

2.2. DORSALES. Dominadas.

2.3. ABDOMINALES LUMBARES. Cualquier ejercicio normal de trabajo abdominal y/o lumbar se suele hacer con autocargas

- 2.4. CUADRICEPS. Sentadillas. Subir escalones
- 2.5. ISQUIOTIBIALES. Desde rodillas: caer
- 2.6. HOMBROS. Pino. Antepulsiones.
- 2.7. BICEPS. Dominadas agarre pronación.
- 2.8. TRICEPS. Fondos de triceps

3. CARGAS EXTERNAS.

El uso de cargas externas para el trabajo de la fuerza muscular consiste en realizar contracciones musculares contra una resistencia externa, es decir con una sobrecarga. Habitualmente nos servimos de las pesas como elemento de sobrecarga. Existen gran cantidad de ejercicios y máquinas de musculación que se pueden utilizar para trabajar la fuerza muscular específicamente de gran número de músculos de nuestra economía. Se proponen algunos ejemplos de ejercicios para cada uno de los principales grupos musculares.

1. PECTORALES. Press de banca.
2. DORSALES. Jalones tras nuca.
5. CUADRICEPS. Prensa.
6. ISQUIOTIBIALES. Flexiones rodilla
7. HOMBROS. Vuelos laterales o frontales.
8. BICEPS. Curl con barra o mancuernas.
9. TRICEPS. Extensiones en polea.

7.3. Metodología de trabajo de la Fuerza

La determinación del volumen e intensidad óptimas no es tarea fácil, y aún menos si queremos establecer una prescripción generalizada. Si la intensidad y el volumen es demasiado hábil no producirá efectos beneficiosos para la salud, y si es demasiado intenso puede provocar el efecto contrario, es decir perjuicio para la salud del sujeto.

En el caso que el objetivo sea búsqueda del bienestar y el disfrute de la práctica física, nosotros recomendamos que la intensidad de trabajo oscile en un 55 al 65% de la intensidad máxima teórica de una repetición máxima (1RM). Esto se traducen en mover un peso que me

permita hacer entre 14 y 16 repeticiones hasta llegar a maniobra de Valsalva o que al realizar la 16ª se encuentre fatigado.

Un entrenamiento tipo podría ser realizar 3-4 series de cada uno de los grupos musculares mencionados anteriormente. Los descansos entre series de 16 repeticiones han de ser entre 3 y 5 minutos.

Estas recomendaciones elementales deben ser adaptadas a cada sujeto y a partir de estas se pueden desarrollar infinidad de posibilidades en función del progreso, expectativas e intereses de cada persona.

7.4. Recomendaciones generales para el trabajo de resistencia aeróbica

La Resistencia como capacidad física condicional presenta muchas manifestaciones y tipos de resistencia que nosotros no vamos a tratar con profundidad (resistencia orgánica, láctica, muscular, aeróbica, anaeróbica, básica, específica, etc). La resistencia está relacionada con la capacidad a resistir la fatiga. Nosotros vamos a recomendar el trabajo de la resistencia aeróbica, debido a sus demostrados efectos beneficiosos para la salud relacionados con la función cardíaca, la circulación y perfusión periférica, la presión sanguínea, la función pulmonar, etc.

7.5. Sistemas de entrenamiento de la resistencia

Los sistemas de trabajo de esta capacidad física se agrupan en dos sistemas, los cuales a su vez muestran diferentes variantes.

CONTINUOS: aquellos en los que el trabajo se realiza sin pausas intermedias de recuperación. El ritmo de trabajo puede ser uniforme o variado.

- carrera
- ciclismo
- natación
- remo
- aerobic, step

FRACCIONADOS: cuando se establecen pausas de recuperación durante el entrenamiento. Existe gran número de métodos fraccionados.

- interválicos, series....
- Deportes (tenis, fútbol....)
- Los deportes mencionados en los métodos continuos cuando se ejecutan con pausas.

7.6. Metodología del trabajo de la resistencia

Nosotros recomendamos métodos continuos y ejercicios cíclicos (nadar, correr, ciclismo, remo, etc.), para el trabajo de la resistencia aeróbica, por los beneficios que para la salud ya comentamos anteriormente. Asimismo estas modalidades de práctica física son fácilmente realizables y planificables por cualquier persona. De la misma manera que hicimos con el trabajo de fuerza nosotros exponemos unas recomendaciones generales, que luego han de adaptarse a las características específicas de cada persona (principio de individualización del entrenamiento).

Tomamos como referencia la frecuencia cardíaca máxima teórica, que podemos calcularla fácilmente a partir de una simple ecuación:

$$\text{F.C. máx.} = 220 - \text{Edad}$$

Tomando como referencia esta F.C. podemos establecer la F.C. de trabajo, que nosotros recomendamos entre el 50% y 80% de la F.C. máxima..

También podemos tomar como referencia la velocidad de desplazamiento, aunque esto vendrá determinado por la condición física previa de cada sujeto, aquellas personas con mejor nivel a una determinada F.C. se desplazarán a mayor velocidad. Para el caso de la carrera podemos dar como referencia una velocidad de 5 – 6 minutos el kilómetro (10 – 12 Km/h).

En cuanto al volumen de trabajo recomendamos como referencia 40-50 minutos de trabajo continuo. También podemos establecer el volumen a través de la distancia pero al igual que la velocidad depen-

de del nivel físico de cada sujeto.

Podemos establecer las siguientes relaciones en función del tipo de medio de trabajo por el que nos hayamos decantado:

VOLUMEN en distancia

Carrera : ciclismo = 1:2.5

Carrera : natación = 4:1

Natación : ciclismo = 1:10

7.7. El trabajo de la Amplitud de movimiento (flexibilidad)

Esta capacidad física se refiere al máximo rango de movimiento que puede alcanzar cada articulación. Hay muchos factores que limitan esta capacidad de movimiento: topes óseos, elasticidad muscular, flexibilidad de ligamentos y cartílagos, así como otras estructuras conjuntivas. Para el trabajo de esta cualidad física se utilizan habitualmente los popularmente conocidos estiramientos.

Beneficios del trabajo de la amplitud de movimiento.

- Mejora la realización de actividades cotidianas
- Mejora la actitud postural.
- Disminuye y controla el estrés y la tensión física y mental.
- Facilita la relajación muscular.
- Previene lesiones.
- Alivia del dolor muscular tras la actividad física.

Métodos para trabajar la amplitud de movimiento.

Tradicionalmente se han utilizado dos grandes métodos, el método pasivo, cuando el movimiento lo genera una fuerza externa al sujeto, por ejemplo cuando nos empuja un compañero para hacer el estiramiento. El otro es el método activo, es decir cuando la acción la produce la contracción voluntaria de la propia musculatura.

Un ejemplo práctico de ejercicios de estiramientos activos muy conocido es el *stretching*. Existen diferentes modalidades de *stretching*, una de ellas que podría estar en la línea de los que venimos recomendando en este trabajo sería el llamado **Método Del Grupo De**

Linköping:

- Tensión muscular isométrica de 4" a 6".
- Relajación de 2" a 3".
- Estiramiento 8".

Recomendaciones a tener en cuenta al trabajar la amplitud de movimiento

1. Debemos calentar previamente.
2. Recomendamos estiramientos estáticos, si rebotes.
3. Al estirar debemos sentir tensión pero nunca dolor.
4. Mantener las articulaciones bien alineadas, no es necesario buscar posturas complicadas para conseguir un buen estiramiento.
5. Combinar el trabajo de estiramientos con el de fuerza muscular.
6. Mantener cada estiramiento 10-30 segundos.
7. Especial cuidado con los músculos de la espalda, manteniendo siempre las curvaturas fisiológicas de esta mientras se estira.
8. Estirar siempre espalda, glúteos y parte posterior del muslo.

Consideraciones finales

Con este documento pretendemos promover y estimular la práctica de actividad física desde una perspectiva de la satisfacción personal y la ocupación saludable del tiempo de ocio.

Pretendemos desterrar el mito del que identifica el ejercicio físico con el rendimiento y la competición. deseamos fomentar una concepción de la práctica físico-deportiva desde su dimensión hedonista y enriquecedora de la persona.

No es preciso pertenecer a un club deportivo, ni inscribirse a macro-gimnasios, o competir para disfrutar de la capacidad de movimiento de nuestro cuerpo.

"mens sana in corpore sano"

BIBLIOGRAFÍA

1. Akova, B., Surmen, E., Gur, H. y col. (2001). Exercise induced oxidative stress and muscle performance in healthy women role of vitamin. *European journal applied physiology*. 84, 141-147.
2. American College of Sports Medicine. (2000). *Guidelines for exercise testing and prescription*. Philadelphia: Lea & Febiger.
3. Birrer, RB. (1997). Physical activity in the prevention and management of cardiovascular disease. *World Review Nutr Diet*. 28, 191-209.
4. Boden-Albala, B., Sacco, RL. (2000). Life-style factors and stroke risk: exercise, alcohol, diet, smoking, drug use, and stress. *Curr Atheroscle Re*. 2, 160-166.
5. Córdova, A. (1997). *La fatiga muscular en el rendimiento deportivo*. Madrid: Síntesis.
6. De Teresa, C. (1999). Modificación del perfil de riesgo cardiovascular mediante el ejercicio físico. *Revista de educación médica continuada en riesgo cardiovascular*. 8, 8-11.
7. Dela, F., Vaag, AA.(2000). Physical training in the treatment of type diabetes II. *Ugeskr Laeger*. 162, 2185-2189.
8. Detry, JR., Rousseau, M. y col. (1991). Increased arteriovenous oxygen different after physical training in coronary artery disease. *Circulation*. 58, 109-118.
9. Devís, J. (2000). *Actividad física deporte y salud*. Barcelona: Inde.
10. Eaton, C. y cols. (1995). Physical activity, physical fitness, and coronary heart disease risk factors. *Medicine science sports and exercise*. 27 (3), 340-346.
11. Ehsani, AA., Martin, WH. Y col. (1995). Cardiac effects of prolonged and intense exercise training in patients with coronary artery disease. *American journal Cardiology*. 210, 246-254.
12. Francis, K. (1996). Physical activity in the prevention of cardiovascular disease. *Phys Ther*. 76, 456-458.
13. García, JM., Navarro, M., Ruiz, JA. (1996). *Bases teóricas del entrenamiento deportivo*. Madrid: Gymnos.
14. Golffine, H. y cols. (1991). Exercising for health: what's really in it for your patients?. *Physician and sports medicine*. 19 (6), 80-93.

15. Gordon, NF, Scott, CB. (1991). *The role of exercise in the primary and secondary prevention of coronary artery disease*. Clinics in sports medicine.
16. Graf, C., Bjarnason-Wehresn, B., Rost, R. (2001). Preventing coronary heart disease by physical activity. How much exercises necessary. *MMW Fortschr Med*. 143, 28-30.
17. Janion, M., Bakowski, D. (2000). Change of life-style as a relevant therapy after myocardial infarction. *Przegl Lek*. 57, 469-473.
18. Ji, LL. (1993). Antioxidant enzyme response to exercise and aging. *Medicine science sports and exercise*. 25, 225-231.
19. Koning, D. y col. (2000). Upper respiratory tract infection in athletes influence of life-style, type of sport, training effort and immunostimulant intake. *Int J Sport Med*. 21, 294-301.
20. Lakka, TA., Laukkanen, JA., Rauranmaa, R., Salonen, R. (2001). Cardio respiratory fitness and progression of carotid arteriosclerosis in middle aged men. *Ann Intern Med*. 134, 12-20.
21. Lim, PO., Rana, BS., Struthers, AD., Mc Donald, TM. (2001). Exercise blood pressure correlates with the maximum heart rate corrected QT interval in hypertens. *Eur J Clin Nutr* 15, 164-172.
22. Macintyre, DL., Sorichter, S., Mair, J. y col. (2001). Markers of inflammation and myofibrillar proteins following eccentric exercise in humans. *European Journal Applied Physiology*. 84, 180-186.
23. Melendez, A. (1993). Ejercicio físico y salud para la formación de adultos. En UNED, *Educación Física, Deporte y transformación Social*. Madrid: UNED.
24. Mellerovicz, H. (1976). *Sport in the modern world*. 235-239. Berlin: Springer Verlag.
25. Mitchell, JH. (1995). Exercise training in the treatment of coronary heart disease. *Adv Intern Medicine*. 20, 249-273.
26. Mundal, R., Kjeldsen, SE., Sandvik, L., Erikssen, J. (1996). Exercise blood pressure predicts mortality from myocardial infarction hypertension. *Am. J Med*, 27, 324-329.
27. Pate, RR., Macera, C. (1994). Risks of exercising: Musculoskeletal injuries. En En Bouchard, C. y cols.: *Physical Activity Fitness And Health*. 1008-1018. Champaign: Human Kinetics.
28. Pedersen, BK., Bruunsgaard, H. (1997). Exercise-induced immu-

nomodulation. Possible role of neuroendocrine and metabolic factors. *Int J Sports Med.* 18, 2-7.

29. Rauramaa, R. y cols. (1995). Physical activity and health related fitness in middle-aged men. *Medicine science sport and exercise.* 27 (5), 707-712.

30. Rissanen, A., Fogelholm, M. (1999). Physical activity in the prevention and treatment of other morbid conditions and impairments associated with obesity current evidence and research issues. *Medicine science sports and exercise.* 31, 635-645.

31. Rodríguez Marín, J. (1995). *Psicología social de la salud.* Madrid: Síntesis Psicológica.

32. Rohde, T., MacLean, DA., Richter, EA. y col. (1997). Prolonged submaximal eccentric exercise is associated with increased levels of plasma IL-6. *American journal physiology.* 273, 85-91.

33. Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada a la salud.* Madrid: Biblioteca Nueva.

34. Sato, Y. (2000 b). Effects of physical activities on the type diabetes II. *Nippon Rinsho.* 58, 385-390.

35. Sato, Y. (2000). Diabetes and life – style: role of physical exercise for primary prevention. *Br J Nutri,*84, 187-190.

36. Shephard, R. (1995). Physical activity fitness and health: the current consensus. *Quest.* 47 (3), 288-303.

37. Shephard, R., Noreau, L. (1989). La valeur preventive de l'exercice sur la maladie coronarienne: quelques donnees epidemiologiques. *Science et sports.* 42 (2), 91-100.

38. Shephard, RJ., Rhind, S., Pang, N. (1994). Exercise and the immune system. Natural Killer cells, interleukins and related responses. *Sports medicine.* 18. 341-369.

39. Smith, LL., Anwar, A., Fragen, M. y col. (2000). Cytokines and cell adhesion molecules associated with high intensity eccentric exercise. *European journal applied physiology.* 82, 61-67.

40. Straus, SE., Komarof, AL., Wedner, HJ. (1994). Chronic fatigue syndrome: point and counterpoint. *The journal Infect. Dis.* 170, 1-6.

41. Thompson, P., Fahrenbach, M. (1994). Risks of exercising: Cardiovascular including sudden death. En Bouchard, C. y cols.: *physical activity fitness and health.* 1019-1028. Champaign: Human Kinetics.

42. Venkatraman, JT., Pendergast, D. (1998). Effects of level of dietary fat intake and endurance exercise on plasma cytokines in runners. *Med Sci Sports Exercise*. 30, 1198-1204.
43. Wannamethee, SG., Shaper, AG. (2001). Physical activity in the prevention of cardiovascular disease an epidemiological perspective. *Sports medicine*. 31, 101-114.
44. Wilson, JR., Ferraro, N. (1993). Exercise tolerance in patients with chronic left heart failure: relation to oxygen transport and ventilators abnormalities. *Am journal Cardiology*. 51, 52-60.
45. Woo, J. (2000). Relations hips among diet, physical activity and other lifestyle factors and debilitating diseases in the elderly. *European journal clinic nutri*. 54, 43-47.

EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD MOTRIZ COMO NECESIDAD EDUCATIVA

Cenizo Benjumea, J. M. y Fernández Truan, J. C.



SUMARIO:

El desarrollo de la Creatividad motriz en los alumnos debe ser necesariamente un elemento presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio de los distintos ámbitos de estudio (participantes creativos, proceso creativo, ambientes creativos, y productos creativos) son factores determinantes en la eficacia del desarrollo de creatividad motriz en Educación Física.

SUMMARY:

The development of driving Creativity in pupils must necessarily be an ever present element in the teaching-learning process. The study of the different circles (creative participants, creative process, creative atmospheres and creative products) are deciding factors in the efficiency of the development of driving creativity in Physical Education.

Vivimos la era de las reformas escolares, la obligación de la educación es preparar, de un modo eficaz, a los alumnos para dar respuesta a los cambios que se producen en una sociedad variable. La pedagogía de la creatividad, el diagnóstico y el cultivo de la misma, es un objeto capital de toda formación. El cambio constante y acelerado que experimenta la sociedad, demanda preparar al alumnado para que se conviertan en personas que resuelvan situaciones imprevistas con la mayor creatividad. Por lo que su preparación deberá incluir como aspecto novedoso y relevante, elementos para un adecuado desarrollo de la creatividad.

En una civilización en progreso no basta con extrapolar las tendencias del presente para crear el futuro, sino que hay que inventarlo. La creatividad debe ser una exigencia cotidiana para lograrlo. El hombre se realiza en su creación. Sus facultades creadoras son, al mismo tiempo, las más susceptibles de ser desarrolladas y las más vulnerables al retroceso e involución. Además, la educación lo mismo que la cultiva a veces también la ahoga. Es por esto, por lo que hay que esforzarse en la elaboración de unos programas de intervención que fomenten el desarrollo de esta capacidad.

Aunque no queramos reconocerlo, el ideal es llevar a cabo una actividad creadora que vaya adquiriendo cada día mayor importancia, que la convierta en un objetivo fundamental de la educación presente y futura. Por el contrario, la práctica responde a un sistema educativo donde la memorización y la repetición son eje principal del “aprendizaje” de los alumnos. Hay que actuar de acuerdo a los ideales y a la necesidad educativa y para lograrlo, la educación tiene que facilitar la expresión, la comunicación de las propias ideas en un ambiente de confianza, enseñar compartiendo opiniones, creer en el propio juicio.

Un hándicap que posee la Educación Física son los malos ejemplos, que en algunos casos, los medios de comunicación y la propia sociedad orientan hacia una actividad física centrada en el

deporte y en especial el de élite. En éste, los niños ven un ejemplo de actuación que propician unos estereotipos que limitan su capacidad para crear propuestas motrices propias. Desde el ámbito educativo y, concretamente, a través de la Educación Física se debe potenciar la motricidad del YO personal e individual con sus posibilidades y limitaciones. Para ello, se debe potenciar su capacidad de creatividad motriz.

Ofrecer una definición de creatividad no es una tarea fácil puesto que, como indica Marín Ibáñez (1995: 37), *“cualquier definición corre el riesgo de estrechar la frondosa riqueza de las manifestaciones creativas”*. Hay concepciones de la creatividad que hacen alusión a *“un proceso, otras a las características de un producto, algunas a un determinado tipo de personalidad y también otras que hablan de la forma que tienen algunas personas de operar su pensamiento”* (Casillas, 1999).

El concepto de creatividad desde sus inicios ha sido objeto de estudio desde diferentes ámbitos para ofrecer una definición, siendo todas ellas complementarias y relacionables con el concepto de educación (Fernández-Sarramona, 1978: 21-22):

- *“Un proceso esencialmente dinámico entre dos personas”*. La capacidad creativa tiene una componente innata y otra desarrollable a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *“Que pretende el perfeccionamiento como persona”*. El proceso de creación tiene como objetivo mejorar lo que hay y, por lo tanto, superarse como ser humano.
- *“Que busca la inserción activa y consciente del ser personal en el mundo social”*. Los productos creativos buscan un cambio, soluciones a problemas, en los distintos ámbitos de la comunidad.
- *“Significa un proceso permanente e inacabado a lo largo de toda la vida humana”*. La persona creativa indaga conti-

nuamente en la solución novedosa y útil de los problemas que van surgiendo e incluso va buscando.

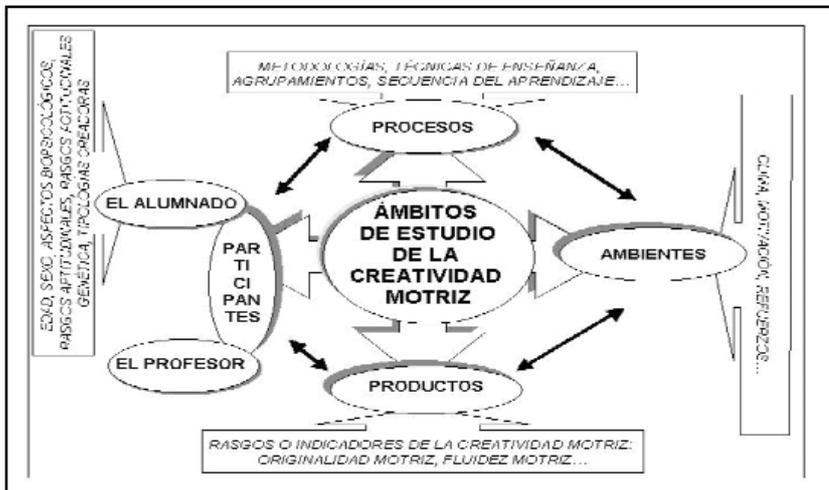
- *“Proporciona los medios y las ayudas necesarias para alcanzar las metas del hombre, partiendo de la aceptación consciente y creadora del sujeto”. Las personas, con su capacidad de innovar, van propiciando la superación del mundo.*
- *El estado resultante, aunque en constante perfeccionamiento, supone una situación duradera –no definitiva-, distinta al estado original –natural- del hombre”. Los procesos y productos creativos proporcionan un estado de bienestar para la persona y, en algunos casos, social. Este estado es circunstancial; dado que la aparición de problemas hace que el creador comience de nuevo a pensar.*

Trigo Aza (2000: 63, 1998: 624) entiende por motricidad “la vivencia de la corporeidad para expresar acciones que impliquen el desarrollo del ser humano” (1999: 72) y por corporeidad “la vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer” (1999: 60) identificándola sólo con lo humano a diferencia de cuerpo; “todo aquel objeto, animal o cosa que ocupa un espacio y por ende se puede percibir por los sentimientos” (2000: 9). Relaciona la creatividad con la motricidad: “La Creatividad Motriz no sólo incide en una mejora de la Creatividad sino que incide en la mejora de la motricidad en sí misma; por ello se denomina Creatividad Motriz” (1998: 624).

Basándose en estas ideas, define la Creatividad motriz como: **“La capacidad intrínsecamente humana de vivir la corporeidad para utilizar la potencialidad (cognitiva, afectiva, social, motriz) del individuo en la búsqueda innovadora de una idea valiosa”**. (Maestu y Trigo, 1995 y Trigo, 1998: 623)

Para estudiar todo el conjunto de factores que se relacionan con la creatividad motriz es necesario recurrir a las cuatro dimensiones que Money (1963 cit. Marín Ibáñez, 1995: 175) propuso para el estudio de este contenido a nivel general: Producto creativo, Proceso creativo, Ambientes creativos y Personas creativas.

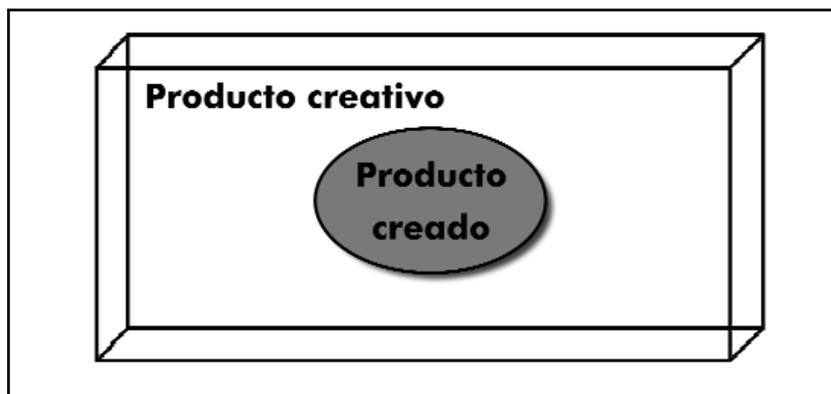
Todos los ámbitos son dependientes y están interrelacionados; se elabora un producto a partir de un proceso de creación motriz con eficacia, porque ha existido un ambiente idóneo y a su vez tanto en el alumno como en el profesor se han dado las connotaciones ideales para lograrlo.



Trigo Aza (2001: 79) diferencia entre **producto creativo** de la motricidad y producto creado de la motricidad.

- **Producto creativo de la motricidad**, que coincide con el resultado de todos los procesos creativos.

- **Producto creado de la motricidad**, que "son el resultado de algunos de los procesos y productos creativos... no todo proceso o producto creativo no lleva ni tiene que llevar a un producto creador... aquel hecho que tiene posibilidad de permanecer en la cultura social porque ha dado origen a una nueva situación lúdica en la motricidad."



En ambos casos, el grado de creatividad del material elaborado viene definido en función de los rasgos que la caracteriza. En el cuadro que se expone a continuación se desarrolla un estudio evolutivo en el que partiendo de los rasgos de la creatividad a nivel general propuestos por Löwenfeld (1961 cit. Marín Ibáñez 1996: 40), pasando por un interesante análisis de aplicación de algunos de ellos a actuaciones con la motricidad de Rey y Trigo (1995) y Trigo Aza (1999: 36-40, 2000: 66-71), llegamos a determinar un conjunto de indicadores de la creatividad motriz.

INDICADORES DE LA CREATIVIDAD (LÖWENFELD, 1961 CIT. MARÍN IBÁÑEZ 1996:40)	APLICACIÓN DE ALGUNOS INDICADORES DE LA CREATIVIDAD A ACTUACIONES CON LA MOTRICIDAD (REY Y TRIGO 1995; TRIGO AZA, 1999: 36-40, 2000: 66-71)	INDICADORES PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD MOTRIZ
Originalidad	Soluciones corporales inusuales, innovadoras.	Originalidad motriz Respuestas motrices infrecuentes-ingeniosas.
Fluidez o productividad	Diversidad de respuestas motrices.	Fluidez o productividad motriz Cantidad de respuestas motrices distintas.
Flexibilidad mental	Elevar una misma tarea desde distintas perspectivas. Realizar diversas y variadas actividades.	Flexibilidad mental motriz Acciones motrices que coinciden con distintos tipos de categorías de respuestas.
Elaboración	Completar una idea, trabajarla. Realizar distintos productos con la motricidad a partir de distintas experiencias creativas.	Elaboración motriz Calidad de las respuestas motrices.
Sensibilidad ante los problemas	Ver más allá. Cuestionamiento ante lo hecho y por hacer.	Sensibilidad motriz ante los problemas Curiosidad motriz por innovar, mejorar, descubrir fallos...
Redefinir	Utilizaciones inusuales. Experimentar nuevas aplicaciones corporales.	Redefinición motriz Elaboración de respuestas motrices haciendo un uso distinto para lo que en un principio se creó un recurso material.

Inventar hipótesis		Inventar hipótesis motrices Formulación de una o más posibilidades que justifiquen la solución de un problema motriz.
Mejorar el producto		Mejorar el producto motriz Respuestas motrices que superen en originalidad motriz, elaboración motriz... a las propuestas creadas en un principio.
Establecer relaciones remotas		Establecer relaciones motrices remotas Capacidad que aúna la flexibilidad mental motriz, la sensibilidad motriz y la síntesis motriz.
Sintetizar	Crear una situación motricia nueva partiendo de lo existente.	Síntesis motriz Fusión de acciones motrices variadas articulando una unidad para ofrecer respuestas motrices diversas.
Abstraerse		Abstracción motriz Capacidad que le permite excluir lo secundario para descubrir lo importante y poder ofrecer la/s solución/es motrices más adecuadas.
Analizar	Búsqueda de nuevas relaciones y sentidos entre los elementos de un todo.	Análisis motriz Descomponer las propuestas motrices en todas sus partes para estudiarla y poder ofrecer una respuesta.

Organizarse		<p>Organización motriz Dentro de la síntesis motriz, fusionar coherentemente y de forma coordinada acciones motrices variadas articulando una unidad para ofrecer respuestas motrices diversas.</p>
	<p>Nivel de inventiva. Productos creativos novedosos y valiosos en el ámbito personal y social. Es el final del proceso creativo al cual no tienen por qué llegar todos los sujetos. NOTA: Indicador propuesto por Marín Ibáñez en el ámbito de la creatividad general.</p>	

El **proceso creativo** ha sido estudiado por varios autores, como De la Torre (1993: 92-100), Casillas (1999), etc. La mayoría coinciden, siguiendo lo escrito por el primero de los citados, en identificar en el proceso cuatro fases:

1ª. Preparación: Etapa de información y documentación que conduce al planteamiento del problema. La posesión de estos datos previos es la base para construir algo distinto. El autor señala la "atención" como elemento prioritario para pensar sobre lo que se quiere intervenir.

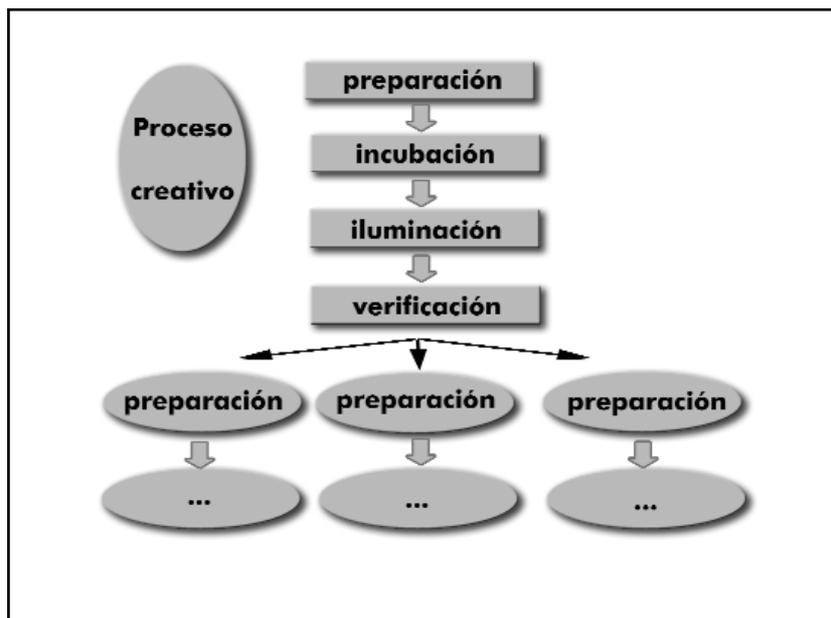
2ª. Incubación: Toda la información recibida aparece en estado de descanso aparente. Simula ser una fase donde no existe actividad pero se trata del momento donde se visualiza la solución desde puntos de vistas distintos. "Se genera todo un movimiento cognoscitivo en donde se establecen relaciones de todo tipo entre los problemas seleccionados y las posibles vías y estrategias de solución, se juega con las ideas

desde el momento en que la solución convencional no cubre con las expectativas del pensador creativo". Algunos autores la denominan la etapa "de la combustión de las ideas" porque se aumentan las alternativas de solución que se tienen. "Las personas creativas se caracterizan por la habilidad que tienen de generar fácilmente ideas alternativas".

3ª. Iluminación (o "concepción"): De la Torre la denomina "diversificación", puesto que se trata del momento donde surge la idea creativa, nueva, inédita gracias a una disposición divergente. Todos los datos de que se disponía aparecen estructurados funcionalmente dando la solución al problema planteado.

4ª. Verificación: La investigación y revisión de los resultados obtenidos requieren una nueva elaboración sistemática. "...proceso en donde se pretende poner en acción la idea para ver si realmente cumple con el objetivo para el cual fue concebida, es el parámetro para confirmar si realmente la idea creativa es efectiva o sólo fue un ejercicio mental."

Todo proceso creativo le proporciona a la persona un conjunto de experiencias que le suponen una ventaja a la hora de encausar otros nuevos.



Durante el transcurso de este proceso, algunos de los factores que influyen y que analizaremos más detalladamente a continuación son: las experiencias previas que tenga el alumno, los agrupamientos que utiliza el docente y la metodología que se emplee.

A) METODOLOGÍA

Dentro de este último aspecto, los métodos de enseñanza específicos de la Educación Física, Delgado Noguera (1991) diferencia dos clases de métodos: la “Instrucción directa” y “la enseñanza mediante búsqueda”. Sánchez Bañuelos (1984: 234-265) también realiza esta división pero las denomina técnicas, agrupándolas en:

a) Instrucción Directa. En ella el profesor le proporciona al alumno una información directa sobre la solución del problema, concretándole como debe realizar su ejecución.

b) Mediante búsqueda. En este caso, el docente proporciona un problema al alumno, y éste de forma activa, busca la solución/es más adecuada. Las fases de este proceso coinciden con las de la creatividad motriz (Preparación, Incubación, Iluminación, Evaluación).

El segundo método expuesto favorece el proceso, el ambiente y el producto de creación motriz beneficiando al alumno en el logro de:

- Una relación entre la actividad física y la actividad cognitiva.
- Una autonomía y una capacidad de decisión significativa.
- Una educación integral.
- Una interrelación con otras materias curriculares.
- Una motivación.

Delgado Noguera (1991: 186) , clasifica los estilos de enseñanza de la Educación Física en:

- Estilos de enseñanza tradicionales
- Estilos de enseñanza que fomentan la individualización
- Que posibilitan la participación del alumno en la enseñanza.
- Estilos de enseñanza que propician la socialización.
- Estilos de enseñanza que implican cognoscitivamente de forma más directa al alumno en su aprendizaje.
- Estilos de enseñanza que favorecen la creatividad.

Dentro de estos últimos “Estilos de enseñanza que favorecen la creatividad”, Delgado Noguera (1991: 190) analiza la Sinéctica (William J. Gordon, 1961) como estilo de enseñanza que desarrolla la creatividad.

B) ORGANIZACIÓN

Las características de las situaciones educativas demandan una u otra forma de organización. Trigo Aza (1999: 48) citando a De Bono (1994), afirma que *“el grupo será beneficioso según el tipo de trabajo a realizar, ya que éste puede ser un estímulo al proceso creativo, pero en otras ocasiones se convierte en un inhibidor de conductas individuales”*. También en este sentido, a la idea de Kaufmann, A; Fustier, M.; Drevet, A. (1973: 35 cit. De la Torre, 1987: 73) donde exponen que el potencial creativo de un grupo es mayor que el de un individuo debido *“al repertorio de conocimientos y de ideas”*, se deberían hacer las siguientes consideraciones a tener en cuenta:

- a) atendiendo al tamaño del grupo,
- b) al grado de creatividad de los miembros del grupo,
- c) a la motivación del grupo,

- d) a la relaciones entre los miembros,
- e) a los objetivos que se pretende.

A pesar de las dificultades para trabajar en grupo, debido a sus innumerables ventajas, es necesario este tipo de agrupamientos. A las dos ventajas que enumera Trigo Aza (1999: 48), podemos añadir una tercera que incita al desarrollo del proceso de creación motriz:

1. *“El grupo como banco de información”*. Su importancia no está tanto en la cantidad (fluidez motriz) como en la calidad (elaboración y originalidad motriz) de sus respuestas motrices.
2. *“El grupo como fuente de energía, como potenciador de la creatividad”*. Para ello, es importante que cada uno de sus miembros sea consciente de lo que es trabajar de forma cooperativa, donde tus aportaciones sirven como cimiento a la propuesta ofrecida por un compañero.
3. El grupo como relación social donde fluyen situaciones, emociones compartidas, comunicación, cohesión... que favorecen el desarrollo personal.

Además, el grupo necesita de unas condiciones que fortalezcan su estructura, a fin de que se produzca un desarrollo eficaz de la creatividad motriz de sus componentes. Unas condiciones que pueden ser internas y externas y que podemos resumir en:

- a) Los condicionantes internos que hacen que un grupo sea creativo son (Heinelt, G. 1979: 85 cit. De la Torre 1987: 73):
 - Motivación social, donde sus miembros ofrecen una disponibilidad y ceden a sus exigencias personales.
 - Comunicación y todos los factores de los que depende: comprensión, receptividad, conocimiento del otro...
 - Aceptación; la comunicación debe llevar consigo un respeto sincero de la opinión del otro.

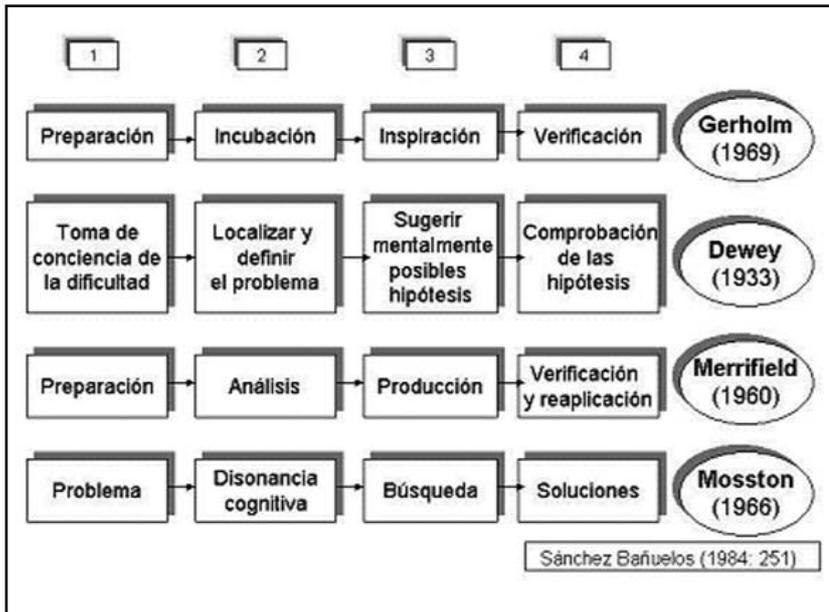
- Compromiso activo de todos sus miembros de unos objetivos comunes conocidos y coherentes.
- Integración grupal, donde cada uno de sus miembros conoce y cumple su rol atendiendo a sus posibilidades de acuerdo con unos objetivos grupales.
- Clima de confianza entre sus miembros que propicie la exposición de ideas de cada uno de sus componentes.

b) Los condicionantes externos de los que depende un grupo creativo son (De la Torre 1987: 75):

- Número de componentes.
- Edades de sus componentes.
- Características personales y culturales.
- Equipamiento y acondicionamiento del lugar de actuación.
- Distractores o estimuladores.
- Normas grupales.
-

Con ayuda de las características que definen a un grupo creativo descritas por Sikora (1979: 72-180), De la Torre (1987: 75), Trigo Aza (1999: 49) vamos a realizar un análisis de estas características:

1. Objetivos grupales e individuales concretos de descubrimiento que estimulan la búsqueda de una solución.
2. Grupos reducidos y heterogéneos. Los grupos no deben estar compuestos ni por pocos componentes, porque se reduce el número de propuestas, ni por muchos, puesto que se comienzan a hacer subgrupos dificultando las relaciones sociales. Cinco, considera el autor un número adecuado a nivel escolar porque: facilita la participación de todos sus miembros, evita los empates ante una votación democrática,



facilita el llegar a un acuerdo, facilita la distribución en el espacio (en una clase de 25 alumnos saldrían 5 grupos).

3. Estabilidad de los miembros. Este factor beneficia el conocimiento y los enlaces afectivos de sus miembros favoreciendo el adecuado nivel de comunicación para que se produzca el proceso de creación.
4. Sistema de rotación de funciones dentro del grupo y aceptación de las mismas.
5. Flexibilidad, en cuanto tiene la capacidad para modificar la estrategia, observar el problema desde otro punto de vista, integrar e interaccionar con otras ideas sin modificar el objetivo.
6. Confianza individual y grupal. Es mayor el grado de confianza que puede tener el grupo creador que un individuo creador. En el grupo, la persona *“pierde el miedo al ridículo y uno se*

siente libre de expresar lo que piensa o siente” (De la Torre 1987: 77). La autonomía del grupo favorece su autoestima.

7. La heterogeneidad en sus componentes hace que se fortalezcan los productos creativos del grupo.
8. Necesidad de unas normas “impuestas” y propias elegidas democráticamente favorecen el buen discurrir del proceso de creación motriz.
9. Espíritu de grupo donde sus componentes se sienten identificados con él.

C) EXPERIENCIAS PREVIAS

Las experiencias motrices realizadas previamente por el alumnado ejercen una importante influencia en las respuestas motrices que realiza posteriormente. Éstas, intervienen en el desarrollo de la creatividad motriz desde:

- a) La interrelación de contenidos. Las prácticas en un determinado contenido curricular proporcionan conocimientos y procedimientos que posibilitan la extrapolación, de una u otra forma, al resto de ellos. Los niños crean juegos reglados a partir de la práctica de tareas motrices simples como puede ser botar una pelota.
- b) La interdisciplinaridad. Por ejemplo, si un alumno ha realizado un grupo de tareas motrices en Educación Física donde ha tenido que lanzar y en Educación Artística ha manipulado papeles, posiblemente cuando se le ofrezca crear cualquier respuesta motriz con este material didáctico, fabricará una pelota y la lanzará de diferentes formas.

D) ESTÍMULOS

Dentro del proceso de creación motriz, los estímulos “*son aquellas situaciones que pueden resultar motivantes a la producción creatividad*” (De la Torre, 1987: 35). Ayudándonos del grupo de estímulos de la creatividad a nivel general que propone este mismo autor (Ibid, 35-50) se puede destacar:

a) Cualquier contenido puede ser presentado y llevado a cabo siguiendo las *características del juego*:

- *Placentero*. El juego debe poseer un componente de diversión, lúdico.
- *Socializador*. En el juego se deben encontrar hábitos de cooperación, convivencia y trabajo en equipo.
- *Susceptible de desarrollar la creatividad*. Debe crear un ambiente que potencie la creatividad motriz reclamando imaginación, reflexión e iniciativa para solucionar los problemas motores que se plantean en las situaciones de juego.
- *Reglado*. Para un mejor desarrollo de este tipo de tareas, es imprescindible que se lleven a cabo de acuerdo con unas determinadas normas.
- *Motor de aprendizaje significativo*. Con la práctica del juego, el niño adquiere unos contenidos que le son válidos.
- *Riqueza motriz*. Debe ofrecer una gama importante de posibilidades que faciliten el desarrollo psicomotor del niño.

b) Un clima creativo en clase exige que los alumnos superen los temores a *expresar libremente lo que piensa*. Este ambiente exige el esfuerzo del respeto de todos los participantes. El clima que se crea y los entornos físicos pueden favorecer que se pro-

duzca un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz. El clima. Se trata de los estímulos y bloqueos que favorecen o retraen respectivamente la creatividad motriz en el proceso educativo.

c) Los *planteamientos divergentes* se caracterizan porque (De la Torre, 1987: 40):

- No precisan recurrir necesariamente a la memoria aunque sí a los conocimientos del tema;
- Despiertan en el alumno curiosidad por la respuesta;
- Desencadenan una gran variedad de respuestas;
- Carece de respuestas predeterminadas o dadas previamente;
- No hay temor a equivocarse.

d) Las *actividades perfectivas*, es decir, aquellas en las que se exige a los sujetos una mejora son más estimulantes que las tareas motrices cerradas o exentas de una opinión personal, como pueden ser las informativas. “*Un juguete que permite combinaciones, modificaciones, tiene un poder mayor para estimular la inventiva que esos otros compactos, acabados, que sólo sirven para mover de un sitio a otro*” (De la Torre, 1987: 40).

Famose (1992 cit. Blández, 1992: 37) diferencia tres tipos de tareas motriz atendiendo a las instrucciones que el docente ofrece:

- “*Las tareas definidas se caracterizan por el alto grado de especificaciones del docente sobre la tarea, dando lugar a un aprendizaje instructivo donde se determina totalmente el movimiento, convirtiendo a las personas en máquinas repetitivas de un patrón motriz estereotipado que anula el desarrollo de la creatividad*” (Blández, 1992: 37).
- “*Las tareas semi-definidas corresponden a las llamadas*

Tareas	Elementos tipos	Objetivo	Operaciones	Arreglo material	Feedback
NO DEFINIDAS	Tipo I	No especificado	No especificado	No especificado	Autoevaluación
	Tipo II	No especificado	No especificado	Especificado	Autoevaluación
	Tipo III	No especificado	Semiespecificado	Especificado	Autoevaluación
SEMI-DEFINIDAS	Tipo I	Especificado	No especificado	No especificado	Autoevaluación
	Tipo II	Especificado	No especificado	Especificado	Autoevaluación
DEFINIDAS	Tipo I	No especificado	Especificado	No especificado	Evaluación externa
	Tipo II	Especificado	Especificado	Especificado	Evaluación externa

situaciones problema, donde el individuo se transforma en investigador de un problema motriz que se le propone” (Ibid, 40).

- *“Las tareas no definidas, en las que el grado de intervención del docente es mínimo. Se caracterizan por la ausencia de objetivos concretos, el máximo grado de indeterminación del movimiento y por el fuerte componente de ambiente creativo en que se desarrolla” (Ibid, 40).*

e) *La utilización de técnicas creativas debe ser constante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

f) *Variedad de recursos. “Cuanta mayor variedad de recursos acerquemos a la experimentación y vivencia el alumno, mayores posibilidades tendremos de que se integren nuevas experiencias” (De la Torre, 1987: 42). Además*

g) Los *juicios críticos* del profesor y, en algunas situaciones, de los propios compañeros frenan determinadas comunicaciones.

h) La *alabanza* o el reconocimiento de la originalidad y calidad del producto por parte del profesor e incluso de los mismos compañeros mejora y favorece con creces su actitud creativa ayudando la consecución de otros objetivos.

E) BLOQUEOS

Dentro del clima en el proceso didáctico, los bloqueos son aquellas circunstancias que “*obstaculizan la resolución de un problema impidiendo ver todas sus dimensiones*” (De la Torre, 1987: 44). Este mismo autor expone algunos casos que perfectamente son extrapolables al campo de la creatividad motriz:

- *Dificultad de aislar el problema.* Ocurre cuando el alumno se preocupa de un aspecto parcial del problema motriz propuesto impidiendo analizar el conjunto y poder actuar de forma creativa. Esto ocurre fácilmente en momentos de cansancio o de fatiga.
- *Bloqueo por limitación al problema.* Se da cuando delimita tanto el planteamiento que, a veces, llega a ignorar el efecto de las variables sobre otras de tipo general. Es decir, se olvida de la posibilidad de integrar los ámbitos de estudio dentro de otros contextos o marcos más generales. Es por esto, por lo que es necesario que se replanteen las situaciones motrices desde otros puntos de vista para ver otras vías de solución.
- *Dificultad de percibir relaciones remotas.* Esta imposibilidad viene dada por una incapacidad de relacionar los ámbitos del problema motriz propuesto.

- *Dar por bueno lo obvio.* Nos quedamos con lo de siempre, lo simple, por que la complejidad de otras respuestas motrices hay que trabajar y defender.
- *Rigidez perceptiva.* Aparece cuando se obsesiona en una línea de pensamiento llegando a producir un gran número de respuestas motrices pero, todas, de la misma categoría. Esta forma de proceder limita la posibilidad de plantear posibles soluciones distintas.
- *Inseguridad psicológica.* Los alumnos que desconfían de sí mismos, de su potencial, se aferran en lo que conocen y destierran cualquier posibilidad compleja que le lleve a una situación motriz de desafío del riesgo.
- *Temor a equivocarse o al ridículo.* Las personas con una autoestima baja desconfían de sus posibilidades y recelan a errar y al que dirán los demás.
- *Aferrarse a las primeras ideas recibidas.* Es una perspectiva incongruente, desde el punto de vista de la creatividad motriz, el atender sólo al pensamiento inicial obviando cualquier posibilidad de abrir otras vías de análisis. Otra posibilidad, enlazada con la idea anterior, es la de tomar como referencia la idea inicial para criticar el resto que vayan apareciendo.
- *Deseo de triunfar rápidamente.* Lo mismo que es importante tener el afán de conseguir el objetivo como estímulo también es necesario ser cautos en el proceso creativo y no aferrarse al triunfo rápido. “Sin pausa pero sin prisas” puede ser un buen lema para crear.
- *Alteraciones emocionales y desconfianza en los inferiores.* El temor oprime toda actividad motriz natural. La preocupación es una acción reiterativa que ahoga toda actitud espontánea y no lleva a la resolución creativa del problema.
- *Falta de paz interior que perturba la conciencia y la receptividad.*
- *Sentimiento de inferioridad.*

- *Falta de impulso y constancia para llevar hasta el final la labor comenzada.*
- *Condicionamiento de pautas de conducta.* La sociedad actual nos presiona hacia el conformismo, hacia el no-enfrentamiento de otras posibilidades de actuaciones más novedosas. El autor Ralph J. Hallman (1967: 325 cit. De la Torre, 1987: 54), expone: “*Las presiones son quizá las mayores inhibitoras de las respuestas creativas. Estas presiones pueden tomar la forma de objetivos y actividades elegidos por el maestro, rutinas y test estandarizados o de un plan de estudios inflexible*”.
- *Sobrevaloración social de la inteligencia.* Relacionado con el anterior bloqueo, la sociedad no introduce la creatividad en su jerarquía de valores y sí *sobrevalora el razonamiento lógico y la retención de conocimientos.* Torrance, citado por De la Torre (1987: 55), ha demostrado que el rendimiento académico es el mismo en niños inteligentes que en niños creativos.
- *Sobrevaloración de la competencia y cooperación.* Cuando se trabaja en grupo “*La excesiva importancia de la competencia como de la cooperación disminuyen la propia iniciativa, recursos y creatividad. La primera porque puede llevar a la persona a perder de vista su objetivo o problema que tiene entre manos para enfrentarse a otros; la segunda, porque exigen de ella el moldear sus ideas creativas adecuándolas a la organización para la que trabaja.*” (De la Torre, 1987: 56). En un equipo se pueden dar dos casos: un miembro extrovertido que involucre en el proyecto creativo al resto o, por el contrario, uno introvertido que le imposibilite el resto la posibilidad de crear.
- *Orientación hacia el éxito.* La persona creativa debe evitar priorizar la satisfacción de crear por encima del triunfo sobre los demás. Es importante el éxito entendido como la superación de sí mismo.

- *Excesiva importancia al rol de los sexos.* Atendiendo a las investigaciones que se han realizado a nivel general, el arte de crear está reñido con la diferenciación del sexo. Sería interesante sacar unas conclusiones en el ámbito de la creatividad motriz.
- *Presiones al conformismo.* La coacción es el mayor enemigo de la creación motriz. “Al exaltar la aceptación y el acatamiento en lugar de la observación crítica se inhibe la creatividad” (De la Torre (1987: 60).
- *Actitud autoritaria.* Esta forma de actuar anula la espontaneidad y debilita el pensamiento creador. “La educación por la autoridad dirige a los alumnos a aprender lo que otros ya han descubierto” (Hallman, 1975: 237).
- *Ridiculización de los intentos creativos.* Todo intento de creación motriz debe llevar paralelo un conjunto de estímulos que refuercen el proceso. Son contraproducentes acciones que ridiculicen llegando a eliminar la creación del producto.
- *Excesiva exigencia de objetividad.* Aparece cuando el profesor insiste en la búsqueda de unas repuestas o unas soluciones predeterminadas. Lo ideal es incitar a la adquisición de una actitud crítica, flexible y/o dinámica.
- *Excesiva preocupación por el éxito.* La obsesiva consecución de un producto que supere a los demás lleva consigo intereses egoístas de prestigio y de apariencia que perjudican el proceso creativo.
- *Intolerancia a la actitud lúdica.* Partiendo de la idea que la creatividad es fundamentalmente divertida, se puede afirmar que para crear es necesaria la libertad para jugar con las ideas y con los materiales.
- *Sobrevaloración de recompensas o castigos.* Algunas veces, se priorizan las motivaciones exteriores o se fomenta la creatividad a través de recompensas o amenazas perjudicando su proceso.

F) LA MOTIVACIÓN

La palabra motivación deriva del griego “*motivus*”, que hace referencia al movimiento, de ahí que signifique provocar, suscitar. La motivación es el “*conjunto de factores que intervienen como causa de la conducta o móvil de la acción*” (Diccionario Enciclopédico Universal). La motivación es la causa del comportamiento de un alumno o la razón por la que lleva a una actividad determinada. Por lo tanto, motivar es “*disponer del ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo*” (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española).

También en el apartado anteriormente exponíamos, según Maslow, una serie de necesidades humanas. Centrándonos en el ámbito del desarrollo de la creatividad motriz, el alumno tiene la necesidad de crecer, de superarse, de movimiento, de diversión, de descubrir, de experimentar, de producir, de vencer obstáculos... Cuando los responsables de su educación permiten que se desarrollen todas ellas, se está realizando un proceso de motivación eficaz. Tal es su importancia que Gallego (1990: 175 cit. Sáenz López y otros, 1999) afirma que “*la motivación es una de las preocupaciones más graves que tienen actualmente los profesores principiantes*”.

Del Villar (1993) y Sáenz López (1998), muestran como en Educación Física la dificultad no está en que los alumnos no lleguen motivados a las sesiones, sino en “*como canalizar esta excesiva demanda en una estructura organizativa eficaz*” (Sáenz López y otros, 1999). Con esto no se quiere realizar una defensa de métodos centrados en el profesor, sino en establecer un sistema de organización y demás factores didácticos que beneficien el tiempo de actividad motriz del alumno.

Siguiendo los dos tipos de motivaciones que se presentaban en el apartado citado, *extrínseca* e *intrínseca*, vamos a exponer una serie de factores que contribuyen a la producción de la creatividad motriz (Sáenz López y otros, 1999):

Bloqueos que se pueden producir en el proceso didáctico y que obstaculizan la resolución de un problema

PERCEPTIVOS Y MENTALES	EMOCIONALES O PSICOLÓGICOS	SOCIOCULTURALES	ÁMBITO ESCOLAR
<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad de aislar el problema motriz. - Bloqueo por limitación del problema motriz. - Dificultad de percibir relaciones remotas. - Dar por bueno lo obvio. - Rigidez perceptiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Inseguridad psicológica. - Temor a equivocarse o al ridículo. - Aferrarse a las primeras ideas recibidas. - Deseo de triunfar rápidamente. - Alteraciones emocionales y desconfianza de los inferiores. - Falta de paz interior que perturba la conciencia y la receptividad. - Sentimiento de inferioridad. - Falta de impulso y constancia para llevar hasta el final la labor comenzada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Condicionamiento de pautas de conducta. - Sobrevaloración social de la inteligencia. - Sobrevaloración de la competencia y cooperación. - Orientación hacia el éxito. - Excesiva importancia al rol de los sexos. - "Quien pregunta demasiado, suele ser tenido como entrometido, y en el mejor de los casos 'pesado'" (Ibid, 58). - "Damos más valor a las autoridades y a las estadísticas que a las nuevas propuestas" (Ibid, 58). - "Al decidirnos por una dedicación impulsados por la mayor aceptación social o por su remuneración económica, dejamos de lado una importante fuente de creatividad: las aptitudes y anhelos más profundos" (Ibid, 59). 	<ul style="list-style-type: none"> - Presiones al conformismo. - Actitud autoritaria. - Ridiculización de los intentos creativos. - Sobrevaloración de recompensas o castigos. - Excesiva exigencia de objetividad. - Excesiva preocupación por el éxito. - Hostilidad hacia respuestas motrices distintas a las del grupo. - Intolerancia con la actitud lúdica

a) Diseño de las tareas motrices:

Para desarrollar la aptitud creativa y fomentar una actitud que favorezca la producción divergente es necesario tener en cuenta durante el proceso de selección de las actividades motrices una serie de características:

1.- Motivaciones extrínsecas:

- Tareas motrices que potencien los aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales.
- Tareas motrices con unos contenidos acordes a las capacidades y al contexto del alumno.
- Combinar tareas motrices cercanas al alumno con otras nuevas e innovadoras que le supongan alterar la rutina y conocer otros campos.
- Estructurar la organización de las tareas motrices de tal forma que favorezca el tiempo útil o tiempo funcional.



- Una propuesta que posibilite una competición educativa permitirá la superación de uno mismo y nunca la superación del compañero. Sáenz López y otros defienden un planteamiento de las tareas motrices “*intranscendente, es decir, que ganar o perder suponga nada extraordinario*” ... “*intentar que todos los alumnos experimenten el éxito de una u otra forma*”. Un ejemplo de esto último sería: en el lugar de decir “a ver quién consigue antes 3 formas distintas de saltar con el aro”, proponer “seguro que cada uno de nosotros consigue 3 formas distintas de saltar con el aro, ¡ánimo!” y posteriormente valorar tanto el que ha terminado antes como el último, la respuesta motriz más original y la menos innovadora.
- Como se expuso en el apartado de los estímulos que favorecen un clima propicio para el desarrollo de la creatividad motriz, las tareas motrices no definidas o semi-definidas provocan “*un cierto riesgo o azar*” (Bernardo, 1991 cit. Ibid. Sáenz López y otros, 1999).
- Realizar los agrupamientos de tal forma que provoquen la cooperación entre los miembros del grupo.
- Uno de los requisitos esenciales de todo aprendizaje es la atención. El mejor medio de conseguirla en el niño es mediante actividades que sean de su agrado, y de ahí el carácter lúdico que deben revestir. La tarea motriz mantenida y repetida en los mismos términos durante un tiempo prolongado lleva al efecto contrario: la fatiga y el aburrimiento. Cuanto menor sea la edad del niño, menor debe ser la duración de una misma actividad, y más rápido el cambio de una a otra. El cambio no siempre supone pasar de una a otra completamente distinta; podemos también atraer la atención del niño introduciendo ciertas variaciones dentro de una misma tarea motriz.

2. Motivaciones extrínsecas

No sólo proponer tareas motrices innovadoras le supone al alumno una motivación. Es necesario que se presenten de tal forma que despierten la curiosidad. La restricción de la información durante el proceso de secuenciación del aprendizaje puede suponerle un estímulo para lograr respuestas motrices originales.

b) Incentivos:

Los incentivos son estímulos que hacen al alumno actuar de una forma determinada. Éstos pueden ser:

- *Incentivos materiales* (ejemplo: una bolsa de caramelos).
- *Incentivos no materiales* (ejemplo: *¡lo has hecho fantástico!*).

En nuestro caso, nos vamos a centrar en los segundos; puesto que en educación no son recomendables sistemáticamente los materiales “*ya que estaríamos estimulando el deseo por el consumo*” (Sáenz López y otros, 1999). Dentro de ellos, estos mismos autores, distinguen los refuerzos positivos y negativos para fomentar unas conductas y suprimir otras:

- *Refuerzos positivos*: son estímulos, verbales o no, que se sabe de antemano que le gustan y que se llevan a cabo bien porque ha realizado una conducta correctamente o se espera que lo haga.
- *Refuerzos negativos* (castigos): son estímulos verbales o no que tienen como función suprimir las conductas indeseables.

El docente de Educación Física, para lograr un grado de motivación eficaz, es muy recomendable que esté continuamente incentivando positivamente a sus alumnos (*¡muy bien!*, *¡ánimo!*,

¡que bien lo has hecho!, una palmada en la espalda, aplausos...). También es de gran importancia, establecer refuerzos positivos no sólo después de realizar la respuesta motriz sino antes de elaborarla; de esta forma se conseguirá que el alumno vaya con una motivación intrínseca mayor.

Dado que el refuerzo negativo puede provocar una serie de consecuencias colaterales de tipo emocional, es necesario que:

- *Los refuerzos sean siempre coherentes.* Con independencia del estado de ánimo del docente o de cualquier otra razón, una misma conducta del alumno no puede ser unas veces reforzada positivamente y otras negativamente.
- *El educador debe explicar siempre al alumno, simultáneamente a la utilización del refuerzo, en un lenguaje asequible, la razón por la cual su conducta es buena o mala.* De esta forma, se conseguirá que el alumno asimile las conductas motrices o las normas y podrá extrapolarlas a otros casos similares.
- *Se evite establecer competencias entre los alumnos por el logro de un refuerzo.* A cada uno se le debe reforzar de acuerdo con sus conductas, sus posibilidades motrices, y siempre que ésta suponga un progreso.
- *Se proporcionen inmediatamente después de la aparición de la conducta motriz a reforzar.*

c) Recursos materiales

La utilización correcta de los materiales didácticos en Educación Física, igual que en resto de las Áreas curriculares, supone un importante motor en el proceso de educativo. Del mismo modo, *“su uso indiscriminado, su utilización inespecífica, su condición vicaria en un depauperado proceso de enseñanza-aprendizaje, les convertiría en elementos inútiles cuando no perjudiciales”* (Santos Guerra, 1991: 29). Este mismo autor, citando a Rath

(1971), enumera un grupo de puntos a tener en cuenta para que la *potencialidad didáctica* de los materiales sea verdadera. Todos ellos, se puede afirmar, posibilitan un contexto en el que el alumno puede desarrollar su capacidad de creación motriz:

- *“Que permitan al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo utilizarlos y ver las consecuencias de su elección.”* La Asociación Mundial de Educadores Infantiles, en un estudio científico del juego y del juguete, “La edad y los juguetes”, afirma que la mayor equivocación que se puede realizar es seleccionar *“aquellos que no permitan la variación y no se presten a desplegar su habilidad creadora”*.
- *“Que permitan desempeñar un papel activo al alumno: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc.”*
- *“Que permitan al alumno o le estimulen a comprometerse en la investigación de las ideas, en las aplicaciones de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales.”*
- *“Que implique al alumno con la realidad: tocando, manipulando, aplicando, examinando, recogiendo objetos y materiales.”* Esta idea la defiende Mario Fiedotin diciendo: *“Para desarrollar la creatividad en la educación será condición indispensable la más amplia libertad para poder jugar con ideas y materiales, con representaciones de los objetos y con los objetos mismos, de modo que operen como fuente de estímulo incesante para sumergirse en la fantasía y en el mundo de lo impensado e inesperado.”*
- *“Que puedan ser utilizados por los alumnos de diversos niveles de capacidad y con intereses distintos, proporcionando tareas como imaginar, comparar, clasificar o resumir.”*
- *“Que estimulen a los estudiantes a examinar ideas o la aplicación de procesos intelectuales en nuevas situaciones, contextos o materias.”* Esta idea concuerda con “la reutiliza-

ción” de los materiales. En este sentido, Eugenia Trigo (1997: 63) defiende los materiales para jugar porque suponen una oportunidad para la improvisación y para desarrollar la capacidad de imaginación y la creatividad.

- *“Que exijan a los estudiantes examinen temas o aspectos en los que no se detiene un ciudadano normalmente y que son ignorados por los medios de comunicación: sexo, religión, guerra, paz, etc.”*
- *“Que obliguen a aceptar cierto riesgo, fracaso y crítica, que pueda suponer salirse de caminos trillados y aprobados socialmente.”*
- *“Que exija que los estudiantes escriban de nuevo, revisen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.”*
- *“Que comprometan a los estudiantes en la aplicación y dominio de reglas significativas, normas y disciplinas, controlando lo hecho y sometiénolo a análisis de estilo y síntesis.”*
- *“Que den la oportunidad a los estudiantes de planificar con otros y participar en su desarrollo y resultados.”* El uso de los materiales en Educación Física debe implicar relaciones sociales, donde el éxito no venga dado por la creatividad motriz de un alumno sino por la suma de todas las del grupo.
- *“Que permitan la acogida de los intereses de los alumnos para que se comprometan de forma personal.”*

Todos estos principios deben de estar fundamentados en un marco metodológico donde la utilización de los materiales didácticos proporcione un pensamiento divergente y, por lo tanto, la solución de problemas sea una búsqueda constante.

d) Los roles del Profesor y el alumnado

En el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen, entre otros, el docente y el alumno. En el caso de las prácticas cuya intención principal es el desarrollo de la creatividad motriz, al

contrario que en otros métodos de enseñanza, el papel activo del segundo es fundamental.

El alumno es el protagonista del proceso. Muchos son los factores de su persona que podrían estar interrelacionados con el desarrollo de esta capacidad: La herencia genética, la inteligencia, el sexo, su edad escolar, los estilos de pensamiento, etc.

Algunos autores han estudiado la relación de estos factores con la creatividad en el ámbito general. En futuros estudios sobre la creatividad motriz, partiendo de esta base, se analizarán las posibles interrelaciones.

En los estilos de enseñanza que desarrollan la creatividad motriz, el rol del profesor es importante no por el volumen en sus intervenciones, sino por el cómo y cuando de ellas:

- *En las decisiones previas a clase, debe elegir:*

- El objetivo que se persigue.
- Las tarea/s motriz que componen la sesión bajo un planteamiento de solución de problemas. Estudio de la secuenciación de aprendizaje.
- Recursos materiales: cuáles se requieren y cuándo y cómo presentarlos.

- *En las decisiones sobre la ejecución, debe tener en cuenta:*

- Refuerzos.
- Feedback: momento, tipo, al alumno-grupo...

- *En las decisiones sobre la evaluación de la clase, debe tener en cuenta:*

- Autoevaluación: del alumnado y del docente.
- Crítica constructiva.

Además del análisis realizado en el apartado “*Ambientes de la Creatividad motriz*”, creemos oportuno especificar el rol de un

profesor creativo con una disposición a que sus alumnos desarrollen su creatividad motriz.

En este sentido, Trigo Aza (2001, 47-48) especifica el nuevo rol del educador, describiéndolo como:

- *“Orientador, guiador, sugeridor de trabajos, buscador de moldes nuevos y de nuevas formas de convivencia.”* Es necesario que el docente se implique en el momento y en la forma adecuada.
- *“Conocedor de sí mismo.”*
- *“Saber establecer relaciones personales y trabajar en equipo.”*
- *“Capaz de elaborar proyectos y tomar decisiones.”* Para ello, es necesario adoptar una actitud crítica con consigo mismo y con el alumnado.
- *“Control de la clase logrando en su justa medida la autoridad.”* La autoridad debe partir de un proceso social, dialógico y cooperativo. Para ello, hay que olvidarse de la idea que el profesor lo sabe todo y todo lo que dice lleva razón.
- *“Evaluar los procesos de aprendizaje de los alumnos y utilizar los resultados para mejorar.”*
- *“Saber desarrollar técnicas de los alumnos y utilizar los resultados para mejorar.”*
- *“Saber desarrollar técnicas de enseñanza acordes con los procesos de aprendizaje.”*
- *“Gozar con la formación permanente y la investigación educativa.”*
- *“Acentuar la dimensión personalizada de la enseñanza (atención a la diversidad).”* Es necesario respetar el proceso y las respuestas del alumno.
- *“Adaptarse a los cambios y promoverlos. Tener la energía suficiente para no amoldarse (del todo).”*
- *“Facilitar el desarrollo de los procesos personales de los alumnos: conocer, ser, hacer, comunicarse.”*

- *“Entender el aula como comunidad universal de investigación.”*
- *“Infundir alegría, felicidad y pensamiento positivo.”*
- *“Comprender que “enseñar es aprender””.*
- *“Desarrollar la profesión con una gran dosis de motivación interna con la vista puesta en los sujetos que aprenden., los cuales motivaremos para que sean más ellos mismos y algún día “superen al maestro”.*
- *“Tener actitud favorable a la creatividad, buscar caminos para estimularla y ser capaz de formar personas creativas.”*
- *“Hacer de la educación un proyecto de vida. Educar no es instruir.”*

A esta aportación del nuevo rol del docente es interesante añadirle las cualidades que especifica Montávez y Zea (1998: 36) del rol del educador de Expresión Corporal y que se pueden extrapolar al desarrollo de la creatividad motriz:

- *ARTISTA: “originalidad, capacidad de improvisación, sensibilidad, seguridad, espectacular, sentido crítico, perfeccionismo, desinhibición, vivencial.”*
- *ANIMADOR: “capacidad de escuchar, intuitivo, comunicativo, carisma, espíritu lúdico, organización, espontaneidad, iniciativa, vitalidad, afectividad, abierto, cooperativo, sentido del humor.”*
- *EDUCADOR: “investigador, conocimiento de los contenidos, integrador, humilde, comprensivo, exigente, recursos didácticos, tolerante, reflexivo, sinceridad, recursos personales, capacidad de análisis...”*

A la vista de toda la fundamentación anterior, llegamos a la conclusión de que el desarrollo de la Creatividad Motriz es una necesidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los niveles educativos, pero mucho más en la Primaria, en donde a pesar de su gran cantidad y diversidad de aspectos a considerar,

debe convertirse en una exigencia cotidiana que nos permita aportar al alumnado los suficientes conocimientos y experiencias enriquecedoras, como para que puedan dar respuestas adecuadas a los constantes y acelerados cambios que experimenta la sociedad actual en todos los ámbitos de la vida.

BIBLIOGRAFÍA

ALEXANDER, F. *The Western Mind in Transition*. New York: Random House, 1960.

ÁLVAREZ SEOANE, M. y TRIGO AZA, E. Deporte en edad escolar y creatividad motriz. VI Congreso Galego de Educación Física "Educación Física e Deporte no século XXI". Vol. II, pp. 633-642. Coruña: Servicio de publicaciones de la Universidad de la Coruña, 1998.

BERSTCH, J. La creativité motrice. *Education Physique et Sport*. 1981, n° 181, p. 46-48.

BETANCOURT MOREJÓN, J. Creatividad en la educación: Educar para transformar. *Revista digital de educación "Nueva época"*. N° 10, Julio -Septiembre 1999. [Consulta: 29 de Agosto de 2002]. <<http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/10/10julian.htm>>

BETANCOURT MOREJÓN, J. y VALADEZ SIERRA, M. D. Reflexiones en torno a los niños superdotados. La creatividad y la educación. *Psicología Científica*. 2002. [Consulta: 1 de Enero de 2003]. <<http://www.psicologia.com/articulos/ar-jbetancourt01.htm>>

CAO, A. y TRIGO, E. Creatividad motriz. VI Congreso

Galego de Educación Física "Educación Física e Deporte no século XXI". Vol. II, pp. 621-631. Coruña: Servicio de publicaciones de la Universidad de la Coruña, 1998.

CASAS CARBAJO, J. La creatividad en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Madrid: EOS, 2000.

CASILLAS, M. A. Aspectos importantes de la creatividad para trabajar en el aula. Revista digital de educación "Nueva época". N° 10, Julio-Septiembre 1999. [Consulta: 29 de Agosto de 2002]. <<http://www.jalisco.gob.mx./srias/educacion/consulta/educar/10/10miguel.htm> >

DE LA TORRE, S. Educar en la creatividad. Madrid: Narcea, 1987.

DE LA TORRE, S. Creatividad en la reforma española. Revista digital de educación "Nueva época". N° 10, Julio-Septiembre 1999. [Consulta: 29 de Agosto de 2002] <<http://www.jalisco.gob.mx./srias/educacion/consulta/educar/10/10saturn.htm> >

DELGADO NOGUERA, M. A. Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza. Granada: ICE de la Universidad de Granada, 1991.

GARDNER, H. Mentas creativas. Barcelona: Paidós, 1997.

MAESTU, J. y TRIGO, E. (1995). Abriendo líneas de investigación en la creatividad motriz. Actas del II Congreso de Ciencias del deporte, la educación física y la recreación. Lleida, vol. 2, 157-167.

MARÍN IBÁÑEZ, R. La Creatividad: diagnóstico, evaluación e investigación. Madrid: UNED, 1995.

MARÍN, R. y TORRES, S. Manual de la creatividad. Barcelona: Vicens-Vives, 1991.

MARINA, J. A. y PRECIADO, N. Hablemos de la vida. Madrid: Temas de hoy, 2002

MURCIA PEÑA, N. La evaluación de la creatividad motriz: un concepto por construir. Revista Educación Física y recreación.

Colombia, nº 11, pp. 39-51, Diciembre 2000.

MURCIA PEÑA, N. (a) Los condicionantes: concertación e imposición en el desarrollo de la creatividad motriz. Revista digital efdeportes. Buenos Aires, nº 38, Julio de 2001 [Consulta: 27 de Agosto de 2002]. < <http://www.efderpotes.com/efd38/con-dic.htm> >

MURCIA PEÑA, N y otros. Sistemas de evaluación para la creatividad en motricidad humana. Revista digital efdeportes. Buenos Aires, año 8, nº 52, Septiembre de 2002 [Consulta: 6 de Noviembre de 2002].

< <http://www.efderpotes.com/efd52/creativ.htm> >

MURCIA PEÑA, N. (b) El aprendizaje significativo. Una necesaria relación en la educación física. Revista digital efdeportes. Buenos Aires, año 7, nº 39, Agosto de 2001 [Consulta: 6 de Noviembre de 2002]. < <http://www.efderpotes.com/efd39/signif.htm> >

PRADO, D. 10 activadores Creativos. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de Intercambio científico Campus Universitario Sur, 1998.

PRADO, D. Estimular la creatividad en el aula. Revista digital de educación "Nueva época". nº 10, Julio-Septiembre 1999. [Consulta: 29 de Agosto de 2002]. <<http://www.jalisco.gob.mx./srias/educacion/consulta/educar/10/10entre.htm> >

PRIETO SÁNCHEZ, M. D. y FERRÁNDIZ GARCÍA, C. Inteligencias múltiples y currículum escolar. Málaga: Aljibe, 2001.

REY, A. TRIGO, E. Abriendo líneas de investigación en la creatividad motriz. Actas del II Congreso del deporte, la Educación Física y la recreación. Lleida: 1995.

SÁENZ LÓPEZ BUÑUEL, P., IBÁÑEZ GODOY, S. y JIMÉNEZ FUENTES GUERRA, F. J. La motivación en las clases de Educación Física. Revista digital efdeportes. Buenos Aires, Año 4, nº 17, diciembre de 1999 [Consulta: 1 de Enero de

2003]. < <http://www.efderpotes.com/efd17a/motiv.htm> >

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. Bases para una didáctica de la educación física y el deporte. Madrid: Gymnos, 1990.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. Didáctica de la Educación Física. Madrid: Pearson Educación, 2002.

SHERILL, C. Fostering creativity in handicapped Children. Papper. Inter. Symp. Fedr. Of adepted Psysical Activity. Toronto.1985.

SHERILL, C. Social and psychological dimensions of sport for the disable athletes. En SHERILL, C. Spot and the disabled athletes. Champaign, Human Kinetics, 1986.

SIKORA, J. Manual de métodos creativos. Buenos Aires: Kapelusz, 1979.

SORIANO DE ALENCAR, E. M. L. La educación para la creatividad. Revista educar. n° 10, Julio-Septiembre 1999. [Consulta: 1 de Enero de 2003].

<<http://www.jalisco.gob.mx./srias/educacion/consulta/educar/dirseed.htm> >.

STEMBERG, R. Y LUBART, T. La creatividad en una Cultura Conformista. Barcelona: Paidós, 1997.

TORRANCE, E. P. Orientación del talento creativo. Madrid: Troquel, 1969.

TORRANCE, E. P. y MYERS, R. E. La enseñanza creativa. Madrid: Santillana, 1986.

TRIGO AZA, E. Abriendo sendas en la creatividad motriz. I Congreso de innovación educativa. pp. 531-538.

TRIGO AZA, E. Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física. Barcelona: Paidotribo, 1994.

TRIGO AZA, E. Creatividad general y creatividad motriz. Cuadernos Técnico-pedagógico. A Coruña: INEF, 1989.

TRIGO AZA, E. (a) Creatividad motriz. La dificultad de salirnos de los esquemas motores establecidos. Revista digital Sport Sciences. (12 de Mayo de 2001) [Consulta: 27 de Agosto de

2002]. < <http://sportciencias.com/es/docs/detalle/61.shtml> >

TRIGO AZA, E. (b) Creatividad y Juego en el Educación Física. Revista digital Sport Sciences. (12 de Mayo de 2001) [Consulta: 27 de Agosto de 2002].

< <http://sportciencias.com/es/docs/detalle/53.shtml> >

TRIGO AZA, E. y colaboradores. Creatividad y motricidad. Barcelona: Inde, 1999.

TRIGO AZA, E. © Creatividad, motricidad y formación de colaboradores. Una experiencia de investigación colaborativa. Revista digital Sport Sciences. (12 de Mayo de 2001) [Consulta: 27 de Agosto de 2002]. < <http://sportciencias.com/es/docs/detalle/51.shtml> >

TRIGO AZA, E. (e) Estrategias de futuro para un ocio recreativo. Revista digital Sport Sciences. (12 de Mayo de 2001) [Consulta: 27 de Agosto de 2002]. <

<http://sportciencias.com/es/docs/detalle/52.shtml> >

TRIGO AZA, E. Juego y creatividad: dos asignaturas pendientes en la Educación Física del tercer milenio. VI Congreso Galego de Educación Física "Educación Física e Deporte no século XXI". Vol. II, pp. 269-279. Coruña: Servicio de publicaciones de la Universidad de la Coruña, 1998.

TRIGO AZA, E. Juegos motores y creatividad. Barcelona: Paidotribo, 1997.

TRIGO AZA, E. La creatividad lúdico-motriz. Santiago: Tórculo, 1996.

TRIGO AZA, E. Manifestaciones de la motricidad. Zaragoza: Inde, 2000.

TRIGO AZA, E. (f) Motricidad creativa, una forma de investigar. La Coruña: Universidad de la Coruña, 2001.

WENDA, J. D. A comparison of motor creativity and motor performance of young Children. Tesis Doctoral. Universidad de Michigan. 1977.

WYRICK, W. Comparacion of motor creativity with verbal

creativity, motor ability and intelligence. Thesis Ed. D. University of Texas, 1966.

WYRICK, W. The development of a test of motor Creativity. Research Quarterly. Vol. 39, n° 3, pp. 756-765, 1968.

LA MOTIVACIÓN Y ADHESIÓN HACIA LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

Fernando Armenta González-Palenzuela



SUMARIO:

Conocer las razones que conducen a la población juvenil a practicar alguna actividad deportiva, los refuerzos que le llevan a continuarla, y las causas que determinan o condicionan el abandono prematuro, son algunos de los objetivos que se plantean en esta investigación. El cuestionario empleado es una adaptación del realizado por García Ferrando (1995), bajo el título de "Hábitos deportivos de los españoles". Los resultados demuestran que en la mayoría de las cuestiones existe una diferencia significativa en los intereses y hábitos de los hombres con respecto a las mujeres, y ésta tiende a desaparecer al comparar y analizar los diferentes niveles educativos en el primer ciclo universitario.

SUMMARY:

Knowing the reasons that lead young people to practice any kind of sport activity, the reinforcements that make them continue and the reasons that bring about the premature withdrawal are some of the items we try to approach in this article. The questionnaire used in this survey is an adaptation from the one developed by García Ferrando (1995) entitled "Sports Habits of Spanish People". The results show that in the majority of questions, there is a significant difference in the interests and habits with regard to men and women, and that this tends to disappear if we compare and analyze the different educational levels in the first cycle of University education.

INTRODUCCIÓN

La actividad físico-deportiva, en todas sus manifestaciones, se ha convertido en una de las prácticas humanas con mayor arraigo social en la actualidad. El deporte debe ser entendido como algo más que un simple entretenimiento para la sociedad, se trata de un auténtico 'fenómeno socio-cultural', un elemento integrado e integrador en la vida de los individuos y de los grupos sociales, que ejerce una influencia cada vez mayor sobre ellos.

En otras palabras, el deporte ha pasado a ser un fenómeno cultural total, pues configura un modo de ser y actuar en el hombre íntimamente ligado a otras pautas culturales, de manera que llega a ser complicado establecer cuáles son los límites de la 'conducta propiamente deportiva'.

Esta evolución del deporte ha provocado un notable incremento en el número de investigaciones desarrolladas, de manera interdisciplinar, sobre la 'práctica deportiva'; destacando aquellos campos de conocimiento que se ocupan de aspectos relacionados con el área cognitiva y social del ser humano. No en vano, el Deporte y el Juego se han convertido en las formas más habituales de entender la actividad física en nuestra sociedad. Por ello constituyen interesantes y prósperos elementos, dignos de ser analizado desde perspectivas educativas, económicas, sociológicas, biológicas, políticas y psicológicas (García Ferrando y col., 1998).

Pese a que existen numerosos aspectos que han permanecido sin apenas variación a lo largo de la historia del deporte, podemos encontrar algunos elementos que distinguen la práctica deportiva actual de la que se realizaba en tiempos pasados. Para Domínguez (1995; recogido en VV.AA., 2001) existen tres fundamentales, que son:

- **Carácter incruento.** La integridad física de los practicantes está asegurada en la actualidad; la crueldad ha sido desterrada del deporte actual, al menos en sus formas más extremas.
- **Apertura social:** Abierto a todos y sin limitaciones de sexo, raza, razón social, ni grupos social (al contrario de lo que sucedía en épocas pasadas, en las que era exclusivo de las clases dominantes: burguesía, aristocracia...). Ya apenas existen actividades exclusivas, por lo que podemos decir que el deporte ha dejado de ser un símbolo de clase.

- Diferenciación. Con el paso de los años el deporte fue quedando vinculado con la Educación Física, recibiendo ambas disciplinas un tratamiento conjunto hasta hace poco tiempo.

Todos y cada uno de los aspectos que rodean a la persona ejercen una influencia sobre ella, actuando como mediadores en la práctica de actividad físico-deportiva habitual. Entre los factores que inciden sobre los jóvenes, Tercedor (2001), destaca tres tipos:

- Factores personales: El nivel de práctica de actividad físico-deportiva desarrollado por el sujeto está influenciado por aspectos biológicos y psicológicos:
- Factores biológicos: Dentro de este grupo, el sexo supone una gran influencia sobre la práctica (García Ferrando, 1997), siendo mayor el índice en el género masculino que en el femenino. Esta diferencia es más producto de una tradición sociocultural que de los propios aspectos biológicos.

En este grupo de factores, la edad y la obesidad también condicionan el nivel de actividad físico-deportiva. Así, y bajo una visión global, la práctica disminuye con la edad, siendo la etapa infantil la más activa. Además, existe una disminución de la respuesta fisiológica al ejercicio físico con la edad (Elia, 1991, recogido en op. cit., 2001).

Respecto a la obesidad, la relación entre ésta y la práctica puede entenderse en un doble sentido, es decir, la falta de actividad física puede inducir a un incremento de grasa corporal, además de que los jóvenes obesos son menos activos que los no obesos (Epstein y cols, 1989, recogido en op. cit., 2001).

- Factores psicológicos: Sobre los factores que pueden favorecer la participación en actividades físico-deportivas, un estudio realizado con escolares americanos de 12 a 14 años, muestra que los beneficios atribuidos a la práctica de ejercicio físico presentan relación con la actividad realizada, aunque no es así con las actitudes hacia la práctica y el propio conocimiento de sus beneficios (Ferguson y cols, 1988, recogido en op. cit., 2001). Este

estudio apoya el modelo de las creencias de la salud, el cual abordaremos más adelante.

Otras de las razones que podrían guardar relación con el nivel de actividad físico-deportiva son: el conocimiento práctico referente a la realización del ejercicio físico, dificultades hacia la práctica, intención de practicar y capacidad percibida por el propio sujeto para llevar a cabo la actividad (Sallis, 1994, recogido en op. cit., 2001).

La influencia de la personalidad es una cuestión, que, a pesar de poder tener incidencia sobre la práctica, no ha sido investigada demasiado en profundidad.

Otros que sí muestran relación con la práctica de actividad físico-deportiva en los jóvenes son los trastornos alimentarios y la adición al ejercicio (Johnson, 1995, recogido en op. cit., 2001).

b) Factores sociales: La mayoría de estudios inciden en la trascendencia de los elementos sociales en relación a la práctica físico-deportiva, bien sea de forma indirecta, ya que determinados datos de carácter social se obtienen al rellenar el protocolo de medidas de la actividad física, o bien directa, como ocurre en el caso de la teoría cognitivo-social y el modelo sociocultural.

Ambos justifican la práctica de actividad físico-deportiva bajo la perspectiva de que vivimos en sociedad, interaccionado con las personas intercambiando valores, actitudes y comportamientos adecuados a la cultura imperante.

Sallis (1994, op. cit., 2001) entiende que existe relación entre el modelo de padre y su correspondiente imitación filial.

Por su parte, García Ferrando (1997) considera la práctica de actividad física por parte de la madre como una de las variables predictorias con mayor incidencia sobre la práctica de los hijos.

c) Factores ambientales: Aquí se incluyen el lugar de práctica, las condiciones climáticas, aspectos derivados del tiempo (día de la semana, fin de semana, vacaciones), las programaciones de actividad física y la facilidad para acceder a las instalaciones deportivas.

Según Cantera (1997, recogido en op. cit., 2001) la práctica de acti-

vidad física es mayor durante el fin de semana que en los días lectivos. Esta diferencia según el día de la semana puede deberse a que los jóvenes no tienen demasiada oportunidad de practicar en las jornadas lectivas, debido a que permanecen un tiempo considerable en el aula sin apenas oportunidad de llevar a cabo práctica físico-deportiva alguna.

Dentro de los factores que influyen en el desarrollo de actividades lúdico-motrices, existe uno - de origen psico-social - que goza de un enorme interés en el ámbito de las ciencias aplicadas al deporte, como es el tema de *la motivación* y su relación con las conductas de ejecución.

En este sentido, cabe destacar que la línea de investigación está siendo desarrollada desde las actuales perspectivas cognitivo-sociales de la motivación, las cuales han revitalizado la actividad investigadora sobre este tema. (Roberts, 1995).

Roberts (1995) define la motivación como "aquellos factores de la personalidad, variables sociales y/o cogniciones que entran en juego cuando una persona realiza una tarea para la que es evaluada, entra en competición con otros, o intenta lograr cierto nivel de maestría".

De Andrés y Aznar (1996, recogido en Tercedor, 2001), exponen dos tipos de motivaciones hacia la práctica de actividad físico-deportiva:

- Motivación intrínseca: Bajo este grupo se incluyen aquellos motivos que argumentan los individuos para participar en la actividad físico-deportiva por el propio carácter de ésta. Entre otras razones, encontramos el simple hecho del disfrute o satisfacción que les aporta la práctica realizada.
- Motivación extrínseca: Se refiere a aquellos motivos que justifican la práctica de actividad físico-deportiva y que no están relacionadas directamente con ésta. Razones como la pérdida de peso o la mejora de la condición física representan ejemplos de motivación extrínseca.

Según García, J., Llanes, R. (1992), la motivación deportiva se puede clasificar en:

- Motivación inicial, que supone el impulso necesario para comenzar a practicar una actividad físico-deportiva.

- Motivación continua, que es la motivación requerida para continuar practicándolo cuando ya se está inmerso en él.
- Motivación de alto rendimiento, relacionada con los deportistas de élite, y cuyo objetivo principal es el resultado de la competición.

La propia motivación hacia la práctica está orientada en un principio hacia el disfrute, evolucionando con la edad hacia aspectos más relacionados con la mejora o mantenimiento de la condición física dirigida hacia la salud.

En este sentido, y considerando el proceso de enseñanza-aprendizaje capaz de crear actitudes en el sujeto, se puede considerar que en la propia institución escolar y, más concretamente, en la clase de Educación Física, el alumno va consolidando o bien modificando sus actitudes. Esto supone una relación positiva entre la práctica de actividad física y el gusto hacia las clases de educación Física recibidas en la escuela (Tercedor, 2001).

En un intento de conocer cuáles son las motivaciones de los jóvenes, García Ferrando (1998), establece una clasificación, a partir de una investigación empírica, de las causas por las que la población juvenil practica o no algún tipo de actividad deportiva. Así, los principales motivos son:

- Por hacer ejercicio físico;
- Por divertirse y pasar el tiempo;
- Porque le gusta el deporte;
- Por encontrarse con amigos;
- Por mantener y/o mejorar la salud;
- Por mantener la línea;
- Por evasión;
- Porque le gusta competir.

Mendoza y cols. (1987, recogido en op. cit., 2001) exponen la salud como la principal motivación aducida por los jóvenes escolares para la práctica deportiva, seguido de hacer nuevos amigos, estar en forma, divertirse, agradar a los padres, estar con los amigos, mejorar en la

práctica, tener un buen aspecto físico, ser como los ídolos deportivos y ganar.

Por su parte, las razones fundamentales que llevan a la juventud a no practicar deporte, según García Ferrando (1998), son:

- Falta de tiempo;
- No le gusta;
- Por la edad;
- Por pereza;
- Sale cansado del trabajo o estudio;
- No le enseñaron en la escuela;
- Por la salud;
- No le ve utilidad o beneficios;

Gould et al. (1982) investiga las causas del abandono deportivo y realiza una clasificación sobre las razones que aducen los jóvenes a ese abandono:

- Tienen otras cosas que hacer;
- No eran tan buenos como esperaban;
- No era bastante divertido;
- Querían hacer otro deporte;
- No soportaban la presión;
- No les gustaba el entrenador.

Pues bien, frente a este cúmulo de factores que influyen en el desarrollo de la actividad físico-deportiva, nosotros trataremos de dar respuesta al cómo, cuándo, dónde y por qué de la práctica deportiva y del abandono prematuro, así como de las opiniones y expectativas que mantienen los futuros maestros sobre la formación que están recibiendo a través de estos estudios.

En otras palabras, se trata de *conocer las razones que conducen a la población juvenil a practicar alguna actividad deportiva, los refuerzos que le llevan a continuarla*, y las causas que determinan o condicionan el abandono prematuro, son algunos de los *objetivos* que nos planteamos en esta tarea de *investigación*.

Partiendo de esa base, profundizaremos en nuestra labor mediante un análisis de los resultados obtenidos empíricamente; con el fin de ofrecer una serie de conclusiones bien fundamentadas acerca de la situación que vive la práctica físico-deportiva en los jóvenes universitarios y el complejo de factores motivacionales que influyen en dicha situación.

Una vez cumplido todo esto, trataremos de programar posibles pautas de acción desde el plano educativo, de cara a:

- 1.- Motivar hacia la práctica deportiva
- 2.- Mantener el interés en ella
- 3.- Y evitar el abandono.

MATERIAL Y MÉTODO

El estudio se desarrolló con una muestra aleatoria de 229 estudiantes universitarios, de ambos sexos y pertenecientes al C.E.S. San Pablo CEU de Sevilla. Todos ellos cumplimentaron un cuestionario al que accedieron de una forma completamente anónima y voluntaria.

MUESTRA ELEGIDA

Los sujetos encuestados son jóvenes que cursan estudios de Magisterio, dentro de la especialidad de Educación Física, en el C.E.S. San Pablo CEU de Sevilla. El 'universo' total de alumnos/as matriculados/as es el siguiente:

	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	Total
Nº de alumnos/as	108	89	110	307

CURSO	HOMBRES	MUJERES
PRIMERO	62	20
SEGUNDO	44	23
TERCERO	56	24
Total	162	67

La muestra escogida fue la siguiente: Esto quiere decir que el colectivo entrevistado supone el 74,6% del total de alumnos/as matriculados, proporción suficiente para certificar la representatividad de la muestra escogida.

De los sujetos encuestados, el 35,8% se halla matriculado en el primer curso; y de ellos, el 75,6% son hombres y el 24,4% mujeres. Por su parte, los alumnos de segundo curso constituyen el 29,3% de la muestra obtenida, de los cuales el 65,7% son hombres y el 34,3% son mujeres. Por último, el 34,9% restante corresponde a los alumnos de tercer curso, con un 70 y un 30% de hombres y mujeres, respectivamente.

Teniendo en cuenta el total de estudiantes que participan en nuestro estudio (229), hay que significar que el 70,7% son hombres y el 29,3% son mujeres.

MATERIAL UTILIZADO

El material técnico utilizado en esta investigación ha sido un *Cuestionario* sobre la motivación hacia la actividad físico-deportiva.

El trabajo de campo se ha desarrollado durante el curso académico 2001-02, en el C.E.S. San Pablo CEU de Andalucía, en Sevilla. El cuestionario empleado es una adaptación del realizado por García Ferrando (1990), bajo el título de "Hábitos deportivos de los españo-

les", incluyendo específicamente aquellos ítems que nos interesaba estudiar y analizar en esta investigación.

Nuestro "Cuestionario sobre la motivación hacia el deporte" consta de 46 preguntas (varias de las cuales incluyen varios apartados) agrupadas en distintos bloques; unos dirigidos a todos, independientemente que practiquen deporte o no, y otros sólo para aquellos que practicaban o habían practicado deporte en alguna ocasión.

Estos bloques incluyen varias dimensiones:

- A) Datos personales (edad, sexo, nivel educativo)
- B) Datos familiares
- C) Frecuencia en la práctica deportiva
- D) Motivos por los que se hace o no deporte
- E) Preferencias deportivas y educativas
- F) Opinión sobre los entrenadores-educadores
- G) Experiencias y expectativas académicas y profesionales
- H) Iniciación deportiva
- I) Abandono deportivo

MÉTODO

Tras pasar el cuestionario a la población estudiada se procedió a la recogida de datos necesarios para llevar a cabo el análisis estadístico correspondiente.

Teniendo en cuenta el enfoque de esta investigación (estudio cuantitativo), se ha realizado un análisis descriptivo simple, mediante una tabla de distribución de frecuencias en cada uno de los ítems realizados. Asimismo, los resultados han sido descritos a nivel porcentual, realizando un primer análisis a nivel global del ítem en cuestión, seguido de los porcentajes parciales en función del criterio sexo y, a continuación, porcentajes según niveles educativos, para finalizar con una comparativa entre los distintos niveles educativos con el objetivo de determinar si existían diferencias más o menos significativas.

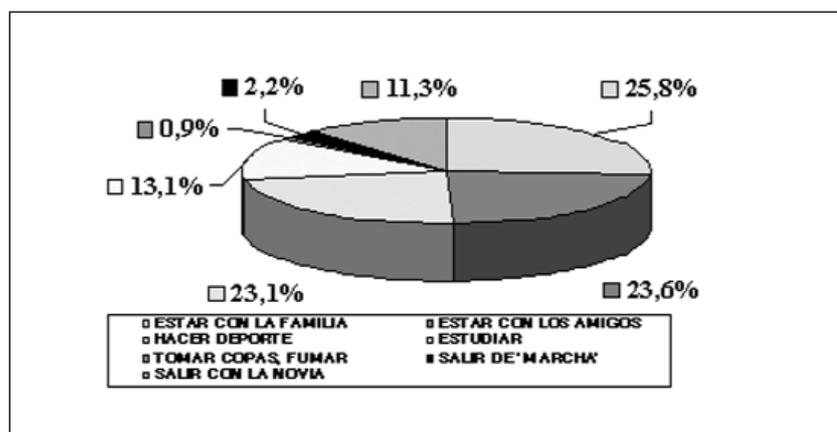
En cuanto a la forma de representación de los datos, destacar la utilización de dos tipos de gráficas: los diagramas de tipo 'circular', para

analizar fundamentalmente tanto los porcentajes globales como los realizados en función del sexo; y las gráficas tipo 'barras o columnas', para estudiar tanto los diferentes niveles educativos independientemente como para la posterior gráfica comparativa entre cada uno de estos niveles.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

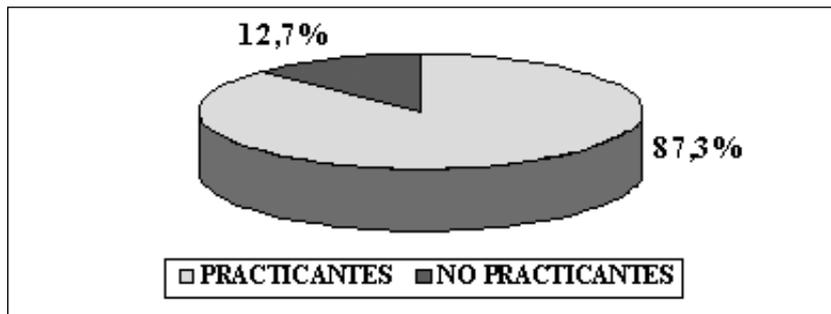
Los resultados obtenidos muestran varios aspectos significativos:

En relación a las actividades cotidianas que se consideran más importantes por parte de estos jóvenes, los datos señalan que la 'práctica deportiva' es la tercera actividad en orden de trascendencia (23.1%), muy cerca de 'estar con los amigos' (23.6%) y 'estar con la familia' (25.8%).

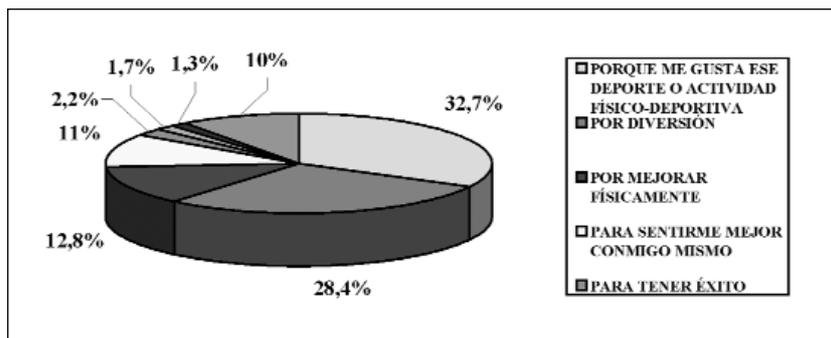


Destaca positivamente la preferencia que se da a la práctica deportiva respecto a otras actividades como por ejemplo 'salir de marcha' (2,2%) o 'tomar copas y fumar' (0,9%).

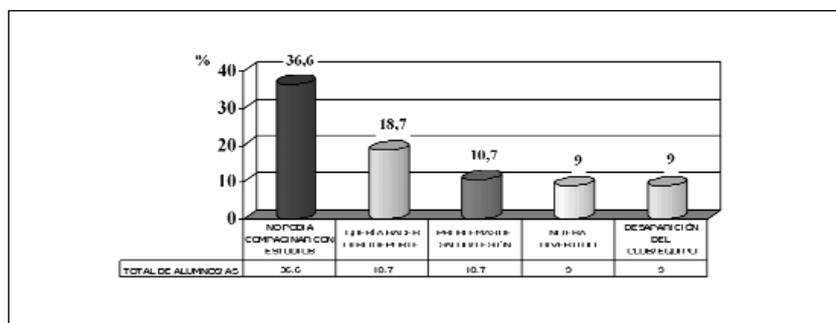
Por otro lado, la proporción de alumnos que practican algún tipo de actividad físico-deportiva en este colectivo es muy elevada (87,3%). Este dato refleja la relación existente entre la importancia que los jóvenes dan a este tipo de actividades y el nivel de practicantes existentes.



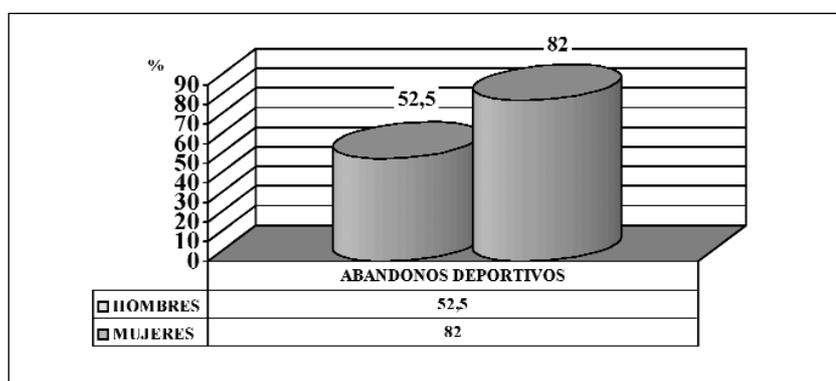
Como puede observarse en la siguiente gráfica, más de la mitad de los jóvenes practicantes (61%) lo son 'porque les gusta la modalidad que practican' (32.7%) y 'por diversión' (28.4%). En este sentido, las razones para la práctica parecen tener un origen fundamentalmente lúdico, lo cual es un aspecto positivo (frente a otras causas como 'obtener éxito' o el 'gusto por la competición').



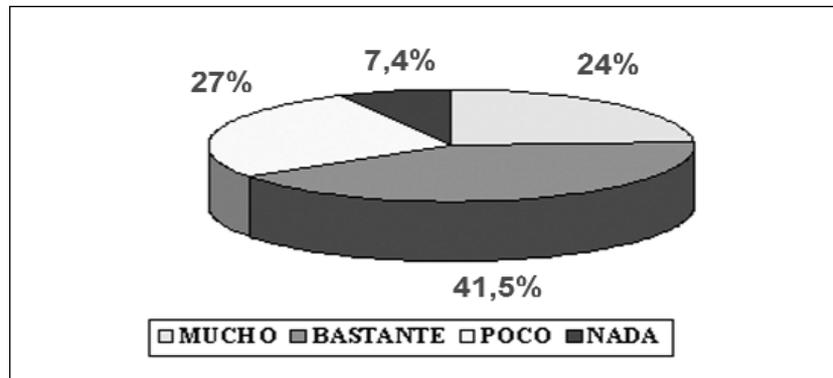
En cuanto al *abandono deportivo*, la siguiente gráfica demuestra que, a nivel general, la principal razón expuesta es la 'imposibilidad de compaginar la práctica deportiva con los estudios' (36.6%), si bien en el género masculino se obtuvo un porcentaje de individuos que argumentan la 'intención de realizar otro tipo de actividad físico-deportiva' distinta a la anterior. Ello supone que el abandono, en este caso, no es definitivo, sino que se buscan nuevas experiencias deportivas que quizás les proporcionen mayores satisfacciones.



Sobre el nivel de abandonos cabe destacar la diferencia que se da entre ambos géneros, destacando el sexo femenino (82%) con un mayor porcentaje respecto al masculino (52.5%).

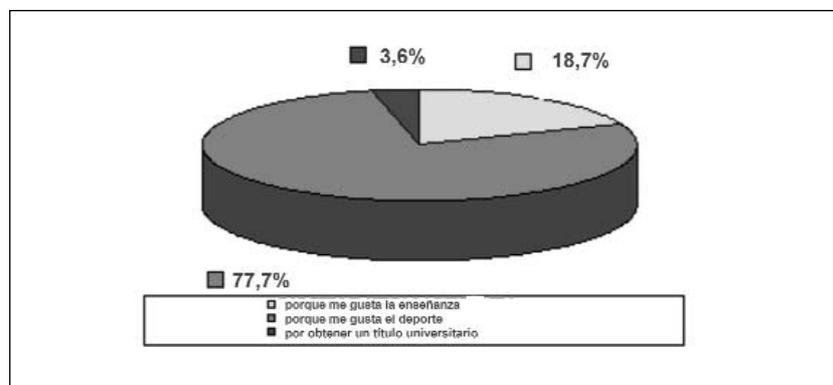


Otro aspecto interesante de esta investigación es conocer el grado de influencia que ejerce la familia sobre los jóvenes en cuanto al desarrollo de actividades físico-deportivas. Los datos obtenidos, revelan una posible relación entre el porcentaje de alumnos practicantes (87.3%) y los que afirman tener 'mucho' o 'bastante' apoyo familiar (65.5% en total).



También nos interesamos por la motivación de los jóvenes en relación a los estudios universitarios que están cursando. Uno de los principales aspectos a conocer son las razones que les han llevado a elegir esta carrera.

Los resultados recogidos en este ítem demuestran que el interés por la actividad física y el deporte constituye el principal argumento (77.7%), seguido de la 'vocación por la enseñanza' (18.7%). Así pues, queda constatado de nuevo el papel fundamental que desempeña la actividad físico-deportiva en la vida de estos jóvenes.



CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados, podemos establecer las siguientes conclusiones:

Todos los jóvenes, chicos y chicas, demuestran un alto interés por todo lo relacionado con la actividad físico-deportiva. De hecho, el porcentaje global de practicantes habituales es del 87.3%, repartiéndose de la siguiente forma por géneros: masculino un 92.6% y femenino un 74.9%.

Las actividades preferidas por los jóvenes a nivel global son tres, con similar importancia concedida: estar con la familia (25.8%), estar con los amigos (23.6%) y hacer deporte (23.1%).

- Los motivos que alegan para su práctica son fundamentalmente dos: porque les gusta (32.7%) y por diversión (28.4%). Tan sólo el 11.8% de los hombres y el 15% de las mujeres buscan como objetivo principal mejorar físicamente.
- Con respecto a la influencia familiar, una elevada proporción (65.5%) reconoce tener mucho apoyo para la práctica físico-deportiva, lo cual debe estar relacionado con el gran porcentaje de practicantes existente (87.3%).

Los motivos de abandono prematuro de la práctica deportiva fueron, por orden de importancia: imposibilidad de compaginarlo con los estudios (36.6%) y, sobre todo en los hombres, la intención de practicar otro deporte (23.6%). Asimismo, hay que destacar dentro de este apartado de abandono deportivo que es el género femenino el que manifiesta claramente un mayor porcentaje de abandonos (82%) que el masculino (52.5%).

Por último, destacar que el motivo esencial por el que estos jóvenes estudian educación física es por su interés hacia la actividad física y el deporte. Por el contrario, sólo el 18.7% lo hace por vocación docente.

BIBLIOGRAFÍA

García Ferrando, M. (1990). Aspectos Sociales del Deporte. Una reflexión sociológica. Alianza Editorial. Consejo Superior de Deportes, Madrid.

García Ferrando, M. (1997). Los españoles y el deporte, 1980-1985. Un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores. Consejo Superior de Deportes y Tirant lo Blanch. Madrid y Valencia

García Ferrando, M., Puig Barata, N., Largadera Otero, F. (1998): Sociología del deporte. Alianza Editorial. Madrid

García Ferrando, M. (2001). Los españoles y el deporte: práctica y comportamiento en la última década del siglo XX. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles, 2000. Consejo Superior de Deportes, Madrid.

García, J., Llames, R. (1992). La motivación deportiva: Principios generales y aplicaciones. Revista "El Entrenador Español". 52, 43-46.

Gould, D., Fletz, Horm y Weiss (1982): Participation motives in competitive youth swimmers. Editorial Mental training for coaches and athletes. Ottawa (Canadá).

Roberts, G.C.C. (1995). Motivación en el deporte y en el ejercicio. Editorial Desclée de Brouwer, S.A. Bilbao.

Tercedor Sánchez, P. (2001). Actividad física, condición física y salud. Editorial Wanceulen. Sevilla.

VV.AA. (2001): Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar en el nuevo milenio. Santander. A.D.E.F. Cantabria

VV.AA. (2001): La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Actas del IV Congreso Internacional. Santander. A.D.E.F. Cantabria.

LA BONDAD DEL JUEGO, PERO...

Manuel Gutiérrez Delgado 

SUMARIO:

El artículo está planteado sobre una amplia exposición de los conceptos del juego y las diferentes teorías que los sustentan, con la idea de fundamentar el principio que mantengo que lo verdaderamente importante del juego, no es el juego en sí, sino la forma de jugar. Por tanto, es trascendente en el juego, todo lo que al mismo rodea y en muchos casos las pequeñas cosas y detalles que a simple vista parecen intrascendentes.

SUMMARY:

This article is raised on a wide exposition of the concept of games and the different theories that sustain them, with the idea of basing the principle I maintain that the truly important thing about the game is not the game itself, but how to play it. Therefore, everything is important within the game, all that surrounds it and in many cases the small things and details which do not seem important at first.

INTRODUCCIÓN

La importancia del juego no está ni en la actividad, ni en el fin, ni en el significado que emane de él y que lo sobrepase, su esencia, está centrada completamente en él mismo. El juego tiene sentido por sí mismo. El mismo juego es la finalidad. “*Lo posee todo*” Moor (1987).

Esta idea acerca del juego, es la que pretendo desarrollar en este trabajo, a través de la cual y una vez descritas las diferentes definiciones y teorías que manifiestan diferentes autores sobre el porqué del juego, definiendo que lo verdaderamente importante del juego **es el propio juego y la forma de jugar**.

Podemos considerar el juego como la *actividad* fundamental de la infancia, en la que el sujeto que juega se entrega plenamente, de esta manera puede afirmar Schiller (1954) lo siguiente: “*el hombre sólo es completamente hombre cuando juega*”. El juego es una actividad sumamente compleja, la cual no se puede considerar exclusiva del ser humano, ya que es propia de cualquier especie animal superior, ni tampoco de la infancia, porque el hombre disfruta del placer del juego desde el nacimiento hasta la muerte.

Igualmente el término “*juego*” es polisémico y ha sido definido por diferentes autores y desde diferentes áreas (psicología, sociología, biología, etc.), lo que ha dificultado su estudio de forma integral. Muchos autores ven en el juego una actividad banal, insignificante, secundaria... sin embargo son ellos mismos los que dan al juego un poder rehabilitador de conductas desviadas en los niños y niñas. Es el juego como ludoterapia, Elkonin, (1985) terapia del juego, Moor, (1987)¹.

A través del juego se puede comprender mejor al niño e incluso muchas de las actitudes y comportamiento de los mayores. J. Chateau² nos pone de manifiesto la importancia del juego, que se manifiesta en los niños de dos formas fundamentales: la atracción del adulto y el gusto por el orden, por la regla.

El tema del juego ha sido siempre un tema de interés para el conocimiento de las diferentes culturas y civilizaciones. El postulado central se apoya en que cada juego con sus normas, es consustancial a una determinada cultura: todo juego refleja la forma de entretenerse y participar de la sociedad que lo practica. La lógica interna de los juegos y deportes tradicionales está unida a los valores sustentados por el contexto social al que pertenecen Parlebás, (2003).

Para Claparède (citado por Hernández, 1965), los fundamentos de los juegos tradicionales y populares, siempre hacen referencia a factores culturales; como son los juegos de lucha y caza, o los juegos sociales, familiares y de imitación. Roger Caillois (1979) en relación del juego con las diferentes etnias afirma *“en alguna medida, una civilización y dentro de esa civilización de una época, puede ser caracterizada por sus juegos”*.

Especial significación está teniendo en nuestra sociedad actual la importancia del juego como medio para canalizar el aprovechamiento del tiempo libre (Duran 1995).³

Significado que se acentúa debido a la reducción del tiempo de trabajo, la incesante tecnificación de las sociedades industrializadas, así como por los valores educativos intrínsecos que conlleva. Y esto es así, puesto que el juego bien estructurado y planificado va a suponer una forma de planificación en la formación integral del niño y de la niña, dado que hoy día se quiere educar en la utilidad del tiempo libre y en su buen aprovechamiento, Manzano, (2003).

DEFINICIONES

Teniendo en cuenta que el concepto de juego es amplio y a menudo ambiguo, sin embargo es absolutamente universal, plural, heterogéneo, flexible y necesario. El juego, de condiciones ambivalente (cualitativo y cuantitativo, pasado y presente,... cierto e incierto) se resiste a una definición categórica. Su significación es polisémica, pues implica un amplio abanico de significados y su lectura, es múltiple. El concepto de juego es tan versátil y elástico que presume de escaparse a una ubicación conceptual definitiva. En este sentido cualquier intento, por muy erudito que sea, como máximo, sólo será capaz de captar una parte de la verdad del juego.

El estudio sistemático y riguroso del juego, diríamos que no se cita, hasta que aparecen autores como Claparède, Schiller, Groos, Huizinga, Chateau, Elkonin, Piaget, Caillois e incluso el mismo Parlebas.

Etimológicamente el término juego procede del: latín “iocum” (broma, diversión), y “ludus”, lúdica (o lúdrica) que es el acto de jugar⁴.

Petrovski (citado por Elkonin, 1985) encuentra algunas diferencias del concepto del juego entre los diferentes pueblos. Así, para los griegos antiguos la locución “juego” significaba las acciones propias de los niños y expresaba principalmente lo que entre nosotros se denomina “hacer chiquilladas”. Entre los hebreos, la palabra “juego” correspondía al concepto de broma y risa. Entre los romanos, “ludo” significaba alegría, jolgorio. En sánscrito, “kliada” era juego, alegría. Entre los germanos, la antigua palabra “spilan” definía un movimiento ligero y suave como el de un péndulo que producía placer. Posteriormente, la palabra “juego” empezó a significar en todas estas lenguas un grupo numeroso de acciones humanas que no requieren un trabajo arduo y proporcionan alegría y satisfacción.

Veamos en la siguiente tabla las definiciones de los autores más representativos.

DEFINICIONES DEL JUEGO (I)	
RUSSEL, A. (1970) ⁵	El juego es una actividad generadora de placer que no se realiza con una finalidad exterior a ella, sino por sí misma.
J. BRUNER (1986) ⁶	El juego ofrece al niño la oportunidad inicial y más importante de atreverse a pensar, a hablar y quizás incluso a ser él mismo.
JACQUIN, GUY. (1958) ⁷	El juego es una actividad espontánea y desinteresada que exige una regla libremente escogida que cumplir o un obstáculo deliberadamente puesto que vencer.

DEFINICIONES DEL JUEGO (II)	
HUIZINGA, J (1972) ⁸	El juego en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada "como si" y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que halla en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo real.
BÜHLER. K ⁹	Denominamos juego a una actividad dotada de placer funcional mantenida por él o en aras de él, independientemente de lo que haga, además, y de la relación de finalidad que tenga.
SPENCER, H (1983) ¹⁰	El juego es una actividad que realizan los seres vivos superiores sin un fin aparentemente utilitario como medio para eliminar su exceso de energía.
ELKONIN, D. B. (1985) ¹¹	Variedad de práctica social consistente en reproducir en acción, en parte o en su totalidad, cualquier fenómeno de la vida al margen de su propósito real.
REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ²	La acción de jugar, pasatiempo o diversión.

DEFINICIONES DE AUTORES MÁS REPRESENTATIVOS

Para el estudio de la definición del juego hemos tomados la de los autores más representativos en el estudio del mismo. Todos ellos han realizado diferentes trabajos sobre el juego y en especial el de los niños y niñas.

Las definiciones anteriormente expuestas, que por muy amplias que sean no llegan a tratar todos los aspectos del juego, podemos sacar los siguientes conceptos: “*actividad generadora de placer*”, “*ser el mismo*”, “*actividad espontánea*”, “*acción libre*”, “*sin utilidad propia*”, “*práctica social reproductora de acciones*”, “*pasatiempo, diversión*”...

Vista las diferentes definiciones del juego a continuación hago un estudio de las teorías más señaladas del mismo.

TEORÍAS QUE TRATAN DE EXPLICAR EL JUEGO

A lo largo de los años se han elaborado numerosas teorías del juego, unas se fijan en determinados aspectos, otras se contradicen, algunas versiones justifican sus explicaciones en el principio de causalidad, tratando de responder al porqué se juega. De cualquier forma, en general son muchas las teorías las cuales se complementan en la comprensión de la ambivalencia del juego. Según O. Gruppe (1976) “*el juego se resiste a una clasificación conceptual definitiva, ya que cualquier teoría, lo más, logra, si no quiere sobrepasar sus propios planteamientos, es captar una parte de la verdad del juego*”.

Ante tal proliferación de interpretaciones, agrupo las principales teorías del juego atendiendo a la disciplina o ciencia en que sustentan sus argumentos, así podemos diferenciar teorías biológicas, psicológicas (psicoanalíticas y cognitivas), antropológicas o socioculturales y evolutivas.

De todas las teorías que han pretendido explicar la razón del juego, tan sólo enunciaremos las más ilustrativas o que más se acerquen a la comprensión del juego que se cita en el entorno escolar-académico. Estas teorías son las siguientes:

TEORÍAS BIOLÓGICAS

- Teoría del exceso de energía. Herbert Spencer, 1897.
- Teoría de la terapia de restablecimiento. M. Lazarus, 1883.
- El juego anticipación funcional. Karl Groos, 1902.
- Teoría de la derivación por ficción. Claparède.

TEORÍAS PSICOLÓGICAS

- Teoría del juego infantil. S. Freud. 1920.
- El juego como asimilación de la realidad. Piaget, 1945.

ANTROPOLÓGICAS Y SOCIOCULTURALES

- Teoría del juego protagonizado de Vygotski-Elkonin

TEORÍAS EVOLUTIVAS

- La teoría de la recapitulación. Stanley Hall. 1906.
- Teoría de la dinámica infantil. F.Buytendijk. 1933.
- Teoría del juego y el espacio potencial. D. W. Winnicott 1982.
- Teoría del juego como afirmación placentera. Chateau. 1981.

TEORÍAS BIOLÓGICAS

Durante la primera mitad del siglo XX la Psicología Infantil predominante, mantuvo una explicación descriptiva para todos los fenómenos psicológicos y biológicos. A grandes rasgos consideran que el juego es una liberación psicobiológica de energía vital para restablecer el equilibrio del organismo. Basan sus explicaciones en la condición instintiva que toda persona dispone como ser vivo. El juego posee una función biológica que le permite comparar el comportamiento lúdico animal con el humano.

Teoría del exceso de energía. Herbert Spencer, 1897

Las observaciones de Spencer de los juegos de los animales le llevaron a sostener que el juego tiene por función descargar energía excedente, es decir, no agotada en las actividades útiles como la super-

vivencia o la caza. En uno de los primeros libros de psicología, “*Fundamentos de psicología*” (1897) al indagar sobre la procedencia del impulso del juego, despliega su teoría de la manera siguiente: “*Hay un rasgo común que vincula las actividades denominadas juegos a las actividades estéticas, y es que ni las unas ni las otras intervienen en los procesos vitales*”, “*El juego es una inversión artificial de la energía que al no tener aplicación natural, queda tan dispuesta para la acción que busca salida en actividades superfluas a falta de las auténticas*”.

Como consecuencia de estas formulaciones, la pedagogía tradicional extrae que:

- El juego es una pseudo actividad sin significación funcional.
- El juego es incluso nocivo porque aparta a los niños de su deber.

Esta teoría sin embargo no explica ni la variedad de juegos, ni por qué los niños muchas veces cansados siguen jugando. Hoy sabemos que el juego es mucho más que descanso, recreación o descarga de una energía sobrante.

Teoría de la terapia de restablecimiento, o teoría del descanso. M. Lazarus 1883

Lazarus dice, que parte del gran consumo de fuerza y energía que exige la vida laboral del hombre, hace necesaria una compensación. La recuperación no sólo se puede alcanzar mediante el descanso, sino también poniendo en movimiento las otras fuerzas que están pasivas durante el trabajo. Observa el efecto recuperatorio del juego, y desde esta teorización, el juego es visto como una actividad que sirve para descansar y para restablecer energías consumidas en las actividades serias o útiles.

Se ve claramente que esta teoría está pensada más en el adulto que en el niño; y para él, el juego, es como un trabajo bajo otras condiciones y en unas circunstancias especiales. Pero con esto no aparece que el juego sea una cosa completamente distinta. Y sin embargo en el hecho de que el juego es algo completamente diferente a una actividad orientada hacia un fin, se podría encontrar la posibilidad de una

compensación mucho más esencial y profunda que la única compensación que se tiene aquí en cuenta y que se debe a un cambio en las metas de la actividad.

También aquí se puede comprender fácilmente que tal efecto compensador, tanto del simple cambio en las metas del trabajo, como también el juego en sí, puede ser valorado terapéuticamente.

El juego anticipación funcional. Karl Groos 1902

Con este filósofo y psicólogo, el juego es objeto de una investigación psicológica especial, siendo el primero en constatar el papel del juego como fenómeno de desarrollo del pensamiento y de la actividad. Está basada en los estudios de Darwin que indica que sobreviven las especies mejor adaptadas a las condiciones cambiantes del medio. Por ello el juego es una preparación para la vida adulta y la supervivencia.

Para K. Groos ¹², el juego es preejercicio de funciones necesarias para la vida adulta, porque contribuye en el desarrollo de funciones y capacidades que preparan al niño para poder realizar las actividades que desempeñará en la vida adulta. Esta tesis de la anticipación funcional ve en el juego un ejercicio preparatorio necesario para la maduración que no se alcanza sino al final de la niñez, y que en su opinión, esta sirve precisamente para jugar y de preparación para la vida:

“El gato jugando con el ovillo aprenderá a cazar ratones y el niño jugando con sus manos aprenderá a controlar su cuerpo”.

Además de esta teoría general del juego como preejercicio propone una teoría sobre la función simbólica. Desde su punto de vista, del preejercicio nacerá el símbolo al plantear que el perro que agarra a otro activa su instinto y hará la ficción... Desde esta perspectiva hay ficción simbólica porque el contenido de los símbolos es inaccesible para el sujeto (no pudiendo cuidar bebés verdaderos, hace el “como sí” con sus muñecos). Para Piaget será la estructura mental del niño la responsable del acceso a la simbolización, así como para S. Freud se accede a la ficción simbólica porque el contenido de los símbolos está reprimido en el inconsciente.

Con relación a la naturaleza u origen del juego, para Groos el resorte de las actividades es instintivo (carácter biológico). Este punto

plantea grandes controversias entre los autores, algunos señalan el origen biológico (S. Freud, S. Hall...) otros su origen social (D. Winnicott, D. B. Elkonin, L.S. Vygotski.) y otros plantean posiciones más integradoras como la de Garvey (1977) que lo ve a un tiempo producto y huella de la herencia biológica del hombre y de su capacidad creadora de cultura.

Teoría de la derivación por ficción. Claparède¹³

Definida por Claparède, sostiene que el juego persigue fines ficticios, para poder vivir las actividades que se realizan en la edad adulta y que los niños no pueden realizar (por ser prohibidas) o por no estar capacitados para ellas (como los mayores).

El juego tiende, como función, permitir al individuo realizar su yo, desplegar su personalidad, seguir momentáneamente la línea de su mayor interés en el caso en que no puede hacerlo por medio de las actividades "serias". *"En el niño, escribe Claparède, el juego es el trabajo, es el bien, es el deber, es el ideal de la vida. Es la única atmósfera en la cual su ser psicológico puede respirar y, en consecuencia, puede actuar"*. El niño es un ser que juega y nada más.

Claparède opina que el fondo del juego no está en la forma exterior del comportamiento, que puede ser completamente igual si juega como si no juega; está en la actitud interna del sujeto ante la realidad. Claparède estima que el síntoma más esencial del juego es la ficción. La conducta real se transforma en juego a causa de la ficción.

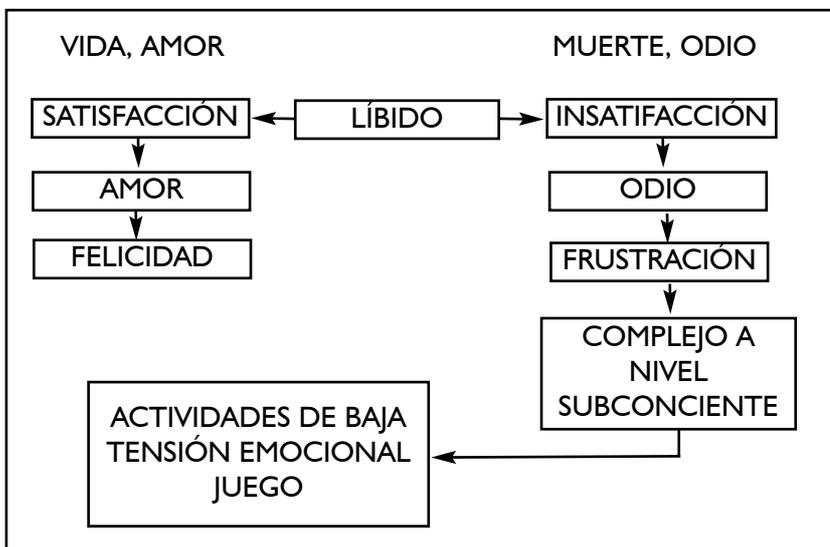
TEORÍAS PSICOLÓGICAS

Las teorías psicológicas tratan de aportar algunas ideas que la psicología nos proporciona para tratar de conceptualizar la actividad lúdica y su papel en el desarrollo integral de los sujetos, Ortega, (1990).

Teoría del juego infantil. S Freud. 1920

Los estudios desarrollados desde el psicoanálisis, “Más allá del principio del placer” han incidido más en el papel del juego en el desarrollo psicoafectivo y sexual del niño, y en su valor diagnóstico y terapéutico que en la descripción del juego en sí mismo. El juego es la manifestación de tendencias o deseos reprimidos y ocultos. En todo ser vivo existen dos impulsos vitales básicos:

De modo general, el juego sirve para que se de satisfacción a los instintos del ser humano mediante la sublimación, derivación motora o compensación.



S. Freud, iniciador de este enfoque, elabora *La teoría traumática del juego*¹⁵ (el juego como elaboración de experiencias traumáticas) (“Mas allá del principio del placer” 1920). Sus conclusiones dan pie al abordaje de este tema por parte de otros representantes de la psicología profunda. Ch. Y K Buhler enunciaron *la teoría del placer funcional* (el juego como actividad principalmente psicomotriz orientada al perfeccionamiento) (1931). M. Klein, conceptualizó por primera vez una téc-

nica de análisis de niños mediante el juego (el juego es un lenguaje de símbolos que ha de ser interpretado como se interpretan los sueños) (*"Psicoanálisis de niños"* 1932). E. Erikson desde un psicoanálisis más culturalista llamó la atención sobre la idea del juego como una función del YO infantil en aras de su síntesis. Desde este enfoque analítico no podemos dejar de mencionar el trabajo de S. Freud que concluyó en su teoría que el juego en una de las líneas, al proponer una evolución que va del cuerpo a los juguetes y del juego al trabajo (*la capacidad lúdica se transforma en laboral*).

El juego como asimilación de la realidad. Piaget, 1945.

Para explicar el desarrollo de cualquier dominio psicológico que se relacione con el conocimiento, es ya imprescindible referirse a la obra de Piaget, pero desde luego si hablamos del juego como marco para el aprendizaje de la misma manera nos tenemos que detener en este autor. *"La formación del símbolo en el niño"*. 1945.

Piaget estudió el comportamiento natural y lo relacionó con las formas espontáneas de construcción de estructuras de conocimiento, interpretando y explicando el origen del juego de acuerdo a las líneas conceptuales con las que había explicado el funcionamiento inteligente de los sujetos y realizando una teoría sistemática y evolutiva del juego infantil.

El origen del juego simbólico y del pensamiento representativo hay que buscarlo en la activación de esquemas motrices de carácter adaptativo. Los esquemas lúdicos-simbólicos son el resultado de la evolución de los esquemas sensorio-motóricos y en este sentido son idénticos a los esquemas no lúdicos, si bien con una mayor dosis de asimilación, esto es, con una cierta relajación en la acomodación del esquema a la realidad objetiva.

En su obra, Piaget nos ha explicado la relación del juego con las distintas formas de comprensión del mundo que el niño tiene. Así hoy sabemos, que la acción lúdica supone una forma placentera de actuar sobre los objetos y sobre sus propias ideas, de tal manera que jugar significa tratar de comprender el funcionamiento de las cosas. Las reglas de los juegos suponen una expresión de la lógica con la que los niños creen que deben regirse los intercambios y los procesos interactivos entre los jugadores.

Piaget asocia tres estructuras básicas del juego con las fases evolutivas del pensamiento humano: el juego es simple ejercicio (parecido al animal); el juego simbólico (abstracto, ficticio); y el juego reglado (colectivo, resultado de un acuerdo de grupo).

TEORIAS ANTROPOLÓGICAS Y SOCIOCULTURALES

Estas teorías hacen un planteamiento que encontramos coherente y globalizador, a la vez que permite el uso más adecuado y educativo del juego.

Teoría del juego protagonizado de Vygotski-Elkonin.¹⁶

Esta teoría considera como unidad fundamental del juego el “juego protagonizado”, característico de los niños de la última edad de preescolar, juego social, cooperativo, de reconstitución de los papeles y las interacciones de los adultos. Anterior a él habría un juego simbólico centrado en los objetos mismos, que se nos aparece como continuación, en cierta medida, del juego sensorio-motor piagetiano. La teoría no reconoce como propiamente juego esta última categoría, pues la condición esencial para el reconocimiento de lo lúdico estriba en la situación de ficción. Por el extremo contrario, el del juego de reglas, la teoría propone un cambio en el énfasis de las reglas como tales, que sólo estaban implícitas en el caso del juego protagonizado, en detrimento del argumento o “aspecto exterior” del juego.

La de Piaget, es la otra teoría fundamental del juego con la que competiría esta de Vygotski-Elkonin. Y hay que reconocer que en ella el juego protagonizado se concibe como estructuralmente idéntico al juego simbólico de los primeros años. Elkonin nos muestra cómo en el juego protagonizado se da la interacción de roles, por tanto la cooperación, cómo consiste en un continuo ejercicio de descentramiento, de colocarse en el punto de vista de otra persona (adulto), y eso justamente en los niños antes de la aparición del pensamiento operativo que permita la superación del egocentrismo infantil.

Podemos decir que no hay juego protagonizado en las sociedades primitivas con un nivel relativamente bajo de desarrollo. Esta tesis no debe llevar a la deducción de que son niños de un bajo nivel de desarrollo mental, ni faltos de imaginación, etc., La ausencia de juegos protagonizados es debida a la situación especial de los niños en la sociedad. Las herramientas y las formas primitivas de trabajo al alcance del niño le permiten independizarse pronto por necesidades de la sociedad mediante la participación directa de los adultos en el trabajo. No se trata de explotación del niño. El trabajo infantil tiene carácter de tarea social espontánea Elkonin, (1985).

Con el cambio del carácter de la producción se produjo, pues en la sociedad, otra división del trabajo. Los niños dejaron de participar en las diferentes actividades laborales superiores a ellos. La sociedad presenta a los niños la necesidad de aprender el manejo de los útiles de trabajo necesarios con la destreza del futuro hombre de trabajo.

TEORÍAS EVOLUTIVAS

Establecen en el juego los pasos imprescindibles para el adecuado desarrollo evolutivo de la persona. Son tesis sustentadas desde la psicología operatoria.

La teoría de la recapitulación. Stanley Hall. 1906

Este psicólogo y educador americano de influencia darwiniana ve en el juego la reproducción de formas primitivas. El juego desde este enfoque supone la reproducción de la filogenia en la ontogenia, es decir los juegos serían de edad en edad la reviviscencia de las actividades que en el curso de las civilizaciones se han sucedido en la especie humana.

Así, el juego infantil reflejaría el curso de la evolución desde los homínidos prehistóricos hasta el presente, y toda la historia de la especie humana estaría recapitulada en todo el desarrollo infantil.

Para Hall, se da una sucesión regular en la evolución de los juegos, sus contenidos corresponden a actividades ancestrales y la función que

estos tienen es la de liberar a la especie humana de esos residuos, apremiando al desarrollo de etapas superiores (origen biológico).

Encontramos ecos de esta interpretación en el trabajo de A. Aberastury¹⁷, al desarrollar la ontogenia del juego indica que el tambor fue utilizado en la historia de la humanidad en los rituales de fecundidad, luego se utilizó como medio de comunicación y más adelante en las ceremonias de guerra y de muerte, y que cada niño repite este desarrollo histórico con su tambor: “Al final del primer año simboliza el vientre fecundo de la madre, luego se hace un medio de comunicación y por último un objeto para descarga de sus tendencias agresivas sin culpa”.

Las observaciones de Hall aportaron un punto de mira al análisis del juego, sin embargo, como opina J. Piaget y H. Wallon que el contenido de los juegos varía según el medio físico y social del niño y que no puede ser exclusivamente resurrección hereditaria.

Teoría de la dinámica infantil. F. Buytendijk. 1933.

El psicólogo y biólogo holandés Buytendijk crea la teoría más ambiciosa de la época, y más representativa del pensamiento europeo del momento sobre el juego infantil. Afirma que la infancia explica el juego: el ser viviente juega porque aún es joven. Este autor determina **cuatro rasgos primordiales** de la infancia infantil que conducen al niño a jugar:

1. *La incoherencia sensoriomotriz o mental.* La ambigüedad de los movimientos.
2. *La impulsividad.* Los niños lo mismo que los animales no están nunca quietos, a causa de la impulsividad espontánea, que tiene fuentes internas.
3. *La actitud patética ante la realidad*¹⁸. Está relacionada con que los niños se distraen con suma facilidad, o se dejan llevar, la tendencia que tienen a imitar y el candor que los distingue.
4. *La timidez ante las cosas.* No se puede considerar producto del miedo, pues en muchos casos son impávidos. Les retrae los movimientos del objeto y los del sujeto hacia el objeto, es una ambivalencia que dura hasta que se establece una clara relación del sujeto con el medio.

Todos estos rasgos: ambigüedad, carácter impulsivo, actitud patética ante la realidad y la timidez llevan al animal joven y al niño a jugar.

Buytendijk hace la primera delimitación entre el juego y otras actividades, diciendo: “*El juego es siempre juego con algo*”. De ahí se deduce que, en la mayoría de los casos los denominados *juegos dinámicos* de los animales (Groos) no son juegos (Claparède no está de acuerdo con este aspecto de la teoría de Buytendijk).

Teoría del juego y el espacio potencial. D. W. Winnicott (1982)

Winnicott considera que en el espacio potencial, es la zona localizada entre el niño y la madre, lugar que no se encuentra en su interior, pero tampoco está fuera, es donde transcurre el juego. Este escenario lúdico se constituye a través de las relaciones que establece el niño con el denominado objeto transicional.

Teoría del juego como afirmación placentera. Chateau. 1981.¹⁹

Chateau, en su teoría, dice que el juego proporciona más que un placer sensual, un placer moral. El juego es el único medio que tiene el niño para autoafirmarse. Jugando se desarrolla la capacidad intelectual al descubrir constantemente algo nuevo.

Gracias al juego crecen el alma y la inteligencia. Por el juego, se desarrollan las funciones latentes, se comprende que el ser mejor dotado, es también el que juega más y mejor. La infancia, tiene por consiguiente el adiestramiento por el juego de las funciones tanto fisiológicas como psíquicas. El juego es así el centro de la infancia, y no se lo puede analizar sin señalarle un papel de preejercicio, como decía Groos.

CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO

A continuación vemos las características de los juegos en los autores más significativos y que para nuestro entender más han profundizado en este tema:

CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO				
HUIZINGA (1984)	GERARD SCHMIDT	CHATEAU (1973)	PIAGET (1961)	SEYBOLD. (1976)
1.El juego es más viejo que la cultura. 2.El juego es lo no serio. 3.Es sinónimo de libertad. 4.Es superfluo. 5.Se escapa de la vida corriente. 6.El juego busca crear un orden. 7.Es incertidumbre. 8.El juego genera reglamento. 9.El juego se rodea de misterio.	1.El juego es libertad. 2.Irreal. 3.Ambivalencia. 4.Totalidad. 5.Limitado. Comunicativo	1.El juego constituye un mundo aparte. 2.El juego es evasión. 3.El juego prepara para la vida seria.. 4.Con el juego se olvida el mundo real. 5.Busca el triunfo. 6.Se busca y se prueba la personalidad.	1.El juego busca el placer. 2.El juego es desinteresado. 3.El juego busca el descanso. 4. Surge de manera espontánea	1.El juego es ante todo acción libre. 2.El juego no es la vida ordinaria. 3.En el juego siempre hay algo en suspenso. 4. El juego crea orden. 5.El juego se desarrolla dentro de ciertos límites de tiempo y espacio. 6.El juego estimula la sociabilidad.

Características del juego	Orden	Huizinga	Gerhart Schmidt	Chateau	Seybold	ClapaGroos Buyte	Piaget
Irreal	1	x	x	x	x		
Libertad	2	x	x		x	x	
Placer	3	x					x
Tensión	4	x			x		
Limitado en el espacio y el tiempo	5		x		x		
Orden	6				x	x	
Ficticio	7	x					
Comunicativo	8	x	x		x	x	
Ambivalencia	9		x				
Desinteresado	10			x		x	x
Descanso	11						x
Prepara	12			x			
Busca el triunfo	13			x			
Totalidad	14		x				
Se prueba la personalidad	15			x		x	
Ejercicio	16						
Rodeado de misterio	17	x				x	
Reiteración	18						
Espontáneo	19						x
Más antiguo que la cultura	20	x					

EL JUEGO INFANTIL Y EL SEXO

Vamos a realizar una reflexión acerca de los diferentes modos de entender y practicar el juego por parte de los niños y de las niñas, y en que aspectos coinciden y en aquellos que discrepan. La simple observación en mis múltiples años dedicados a la enseñanza y práctica de los juegos con los niños y niñas, me hacen llegar a unas conclusiones sobre las diferencias de los juegos de los niños y de las niñas, son las siguientes:

El juego de las niñas.

- Es disciplinado. Respetan las reglas y su cumplimiento.
- Tiene menos iniciativas.
- Menos arrebatos.
- No existe jerarquía (respecto a líderes).
- Aceptación por edades.
- Tiene gran importancia los aspectos verbales y musicales, por lo que han generado a su alrededor un rico folklore: cantan jugando al corro, recitan “formulillas” en las adivinanzas y usan la mímica para escenificar diálogos cantados, Maestro, (2002).

Según Lehmann y Witty²¹ (citado por Chateau, 1973), el juego de las niñas es tranquilo (ritmo, música, dramatización). Otra observación de estos autores es que no existen juegos de construcción.

- Terman (citado por Chateau, 1973), en una clasificación en la cual hizo una graduación entre 0-24 según el coeficiente de masculinidad de los juegos, (esfuerzo físico y violencia, etc.): El juego de las niñas está por debajo de 13. También observó que eran más sociales, influye su intromisión, inferioridad de conductas, quitándoles iniciativas. Más disciplina de grupo.

El juego de los niños.

- Más indisciplinado, más arrebatos.
- Tendencia por los juegos de construcción. Bühler (1934) dice: “*Se puede llegar a la conclusión de que los varones prefieren los materiales de construcción a cualquier otro material*”
- Terman observó que su coeficiente de masculinidad de los juegos es mayor de 13, es decir, que realizan actividades de mayor esfuerzo físico (fútbol, cometa, zancos, esquí, natación...)
- Lehman y Witty observaron en sus diferentes trabajos de investigación que los juegos de los niños son más activos y vigorosos, juegos que implican destreza y habilidad motriz

- Hatwik, Foster y Green ven que los niños pelean, no comparten, se molestan,,,,, tendencia dominadora.

En 1984 un grupo de maestros y psicólogos estudiaron el juego, concluyendo:

Respecto al esfuerzo: Niños: 5 veces superior al de las niñas. Consideran a las niñas más inútiles, creando en ellas sentimientos de inferioridad.

Respecto al espacio: Niñas: Pequeños espacios, rincones. Niños: Espacios sin límites. Adquieren mayor seguridad en el medio, y se acostumbran en un futuro a diferentes espacios.

Respecto al agrupamiento: Hay gran separación. La consideración de mixto, las niñas aceptan a los niños, no ocurriendo así en el caso contrario. No se ve mal en el resto del sexo la mezcla.

Respecto a papeles sociales. Niños: Deben mostrar su valía, arriesgan, buscan protagonismo, no existe el fracaso. Esto produce que sean más luchadores en la vida, pero no admiten sus debilidades o posibles fracasos. Niñas: Más admisibles (papeles principales secundarios). No necesitan protagonismo, ni mostrarse a los demás. Dejan el protagonismo a otros (*estrategia social*). Muy influenciadas por los medios de comunicación (*hacen tareas de su sexo*). Se sienten más seguras en determinados espacios (la corta distancia).

A continuación vamos a ver como el juego que es susceptible de las más diferentes posibilidades, puede ser un magnífico elemento educativo o puede ser, igualmente, artífice de todo lo contrario.

EL JUEGO COMO CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Al pensar en el juego como un contenido de la Educación Física, debemos de darle unas determinadas características que nos permitan hacer de él un elemento educativo capaz de contribuir, como el resto de los contenidos, a conseguir los fines y objetivos que la educación se plantea. A continuación veremos algunas de estas características:

- Los juegos propuestos deben potenciar **la creatividad**. Una persona creativa se encuentra más preparada para afrontar la vida actual, que una persona con muchos conocimientos. Esta característica en los juegos, es valorada por la mayoría de los autores (Huizinga, Schmidt, Seybold...).
- Debe permitir en primera instancia el **desarrollo global** del alumno, posteriormente se pueden potenciar aspectos más específico. Sobre este punto coinciden los autores estudiados en la globalidad de los juegos en los primeros años de la vida de los niños y niñas (Piaget, Huizinga, etc.)
- Debe constituir preferentemente una vía de **aprendizaje cooperativo**, evitando situaciones de marginación que trae en muchas ocasiones consigo una excesiva competitividad. Corresponde al carácter de sociabilidad destacado por los diferentes autores, (Chateau, Huizinga, Seybold, etc.). La práctica surte mayores efectos formativos sino práctica cada uno por sí solo, sino juntos con el fin de alcanzar una meta común.
- Deben de mantenerse **la actividad** de todos los alumnos, procurando huir de los juegos eliminatorios, buscando otras opciones, cambios de papales, puntuaciones, etc. (Schmidt, Chateau, etc)
- Mediante el juego se pueden conseguir **vivencias** en la vida cotidiana que aseguren la experiencia, (Huizinga, Seybold,)
- La **aceptación personal** pretende sobre todo la aceptación plena del otro, la tolerancia, la sinceridad y seguridad, son los puntos de partida en que el individuo debe apoyarse, (Claparède, Groos, etc.).
- El juego debe ser una actividad **gratificante**, sobre todo al introducir la característica tan importante de la participación de manera lúdica y placentera. Esta consideración es destacada en los juegos por la totalidad de los autores que los han estudiado los mismos, (Huizinga, Schmidt, Claparède, Piaget, etc.).

Es imprescindible la participación del profesor en las diferentes sesiones de juegos, tratando en todo momento conseguir una mayor motivación e integración de todos los alumnos y alumnas en la clase en los mismos, observando los problemas que puedan surgir: separación

de niños y niñas, zonas de peligro, situaciones de violencia, agrupaciones inadecuadas, etc.

De la misma manera el profesor velará por la utilización correcta del material empleado en los juegos, utilización creativa del mismo y evitará en todo momento las situaciones de peligro que se puedan ocasionar. Si los materiales pueden ser de fabricación propia y novedosos, mejor.

Los juegos, se dice, que no tienen edad, y aunque esto es verdad debemos de tener en cuenta las actividades y pruebas que se piden en los mismos. Un determinado juego lo podemos cambiar de edad cambiando las distancias a recorrer, los balones empleados, las distancias para hacer diana etc. Estas características son las que verdaderamente definen la edad del juego, que estén adaptadas a las capacidades de los niños y niñas que los van a jugar. La aplicación de un juego depende del profesor que lo planteé, del grupo y de la relación entre ambos.

Uno de los grandes problemas del juego es la correcta utilización de la competitividad, (Kird, Arnold, Seybold, Parlebas, Orlick, etc). Gran número de juegos que se practican en las escuelas están inscritos en aquellos cuyo predominio es la competición "Agón". Para Caillois los juegos de competición se centran en un enfrentamiento entre oponentes con las mismas oportunidades, de tal manera que el triunfo será algo personal. Es preciso educar en la competición para evitar caer en casos como: no querer participar por miedo al fracaso, a la burla, perder la autoestima ante sucesivos fracasos, etc.,

Al considerar el juego como recurso didáctico, Delgado Noguera, (1991), lo entendemos "*como conjunto o elemento disponible para resolver una necesidad*", el juego alcanza su máxima importancia dentro del contexto educativo. En primer lugar hay que señalar la capacidad de utilizarlos como elemento motivador de los alumnos y de las alumnas hacia la participación en las actividades en clase dado su contenido lúdico que lo hacen especialmente atractivo. En cuanto a sus características son especialmente versátiles para poder adaptarse a los diversos objetivos educativos y a las características de los alumnos y alumnas, ya que la posibilidad de modificar las normas para acercar la participación a la consecución de los objetivos para hacerlos más participativos, o a practicar con la parte corporal deseada acorde con el

objetivo, permiten al profesor una capacidad de maniobra suficiente para que con modificaciones sucesivas de las normas, pueda completarse un aprendizaje sin haber dejado de proponer actividades lúdicas. En este sentido, el juego como recurso didáctico se puede utilizar de dos maneras básicamente:

- Como instrumento o medio de conocimiento del niño.
- Como instrumento de desarrollo, perfeccionamiento o corrección de las cualidades psicofísicas del niño/a.

PERO...

Los sociólogos, nos alertaron sobre algunos problemas que la práctica del deporte y de su progenitor el juego puede acarrear. Herbert Spencer y Thorstein Veblen (1979) son seguramente los autores más significativos sobre el mantenimiento de esta idea. El juego y el deporte, aún siendo empleados aparentemente de la misma manera, pueden desarrollar diferentes fines. Por ejemplo, un juego, en un momento determinado y practicado en una determinada situación puede conseguir la integración, la solidaridad, la tolerancia, el orden etc., mientras que por otro y en otras circunstancias puede favorecer lo contrario. la marginación, la violencia, el engaño, etc.

Igualmente autores del campo de la Educación Física llamaron la atención del problema que en muchos casos puede tener el juego y el deporte como componentes educativos en la enseñanza, (Arnold, 1991, Kird, 1990, Parlebas, 1988, Orlick).

En la dualidad del juego que surge entre la victoria o la derrota del contrincante, por un lado, y entre el juego limpio y la utilización de malas artes por otro, se pueden dar elementos diferentes en su interpretación educativa. Un exceso de competición en los juegos nos lleva a considerarlos en muchos casos como antieducativos, mientras que en otros, la propia competición bien ordenada y realizada es un excelente medio de educación. Arnold (1990) mantiene una dura crítica contra los juegos y deportes de competición en la escuela, pues mantiene que la competición, en sí misma, es mala. Afirma que la compe-

tición en las escuelas resulta esencialmente inmoral ya que provoca y refuerza conductas sociales indeseables.

Veblen²² encuentra en el juego y en el deporte los referentes más bajos que emanan de la clase ociosa. Nos dice: *“La afición al deporte atlético, que puede manifestarse no sólo en la participación directa sino también en su apoyo sentimental y moral, constituye una característica más o menos explícita de la clase ociosa, que esta, por lo demás, comparte con los criminales de las capas sociales más bajas y con todos aquellos elementos atávicos ornados de inclinaciones preponderantemente depredadoras”* Para Veblen la valentía en la vida se manifiesta o como violencia o como engaño, y ambas manifestaciones se dan de manera abundante en el juego deportivo. Así, dice, la treta, la falsedad y el amedrentamiento tienen un puesto fijo en toda competición.

Ante situaciones de agresividad, tensión, ansiedad, etc., ¿es el juego una catarsis o liberación o por el contrario, las provocan?. Hay opiniones en todos los sentidos, y cada uno aporta sus pruebas. Esto viene a corroborar la teoría que venimos defendiendo, de que lo importante no es el juego, sino, la forma de jugar. En todos estos casos, se apunta hacia la importancia de la acción educativa en su conjunto y no sólo por la aplicación de un programa de juegos determinado. Por todo esto se añade como condicionamientos, otros factores que configuran el verdadero contexto educativo del niño. La edad, el sexo, la salud, la inteligencia natural, la constitución física, las actitudes de padres e hijos, las experiencias de éxitos y fracasos en el pasado, la naturaleza de las relaciones entre el profesor y el alumno, etc. De todas estas y otras semejantes realidades dependen los resultados, Cagigal, (1981).

Podemos finalizar diciendo que el juego y en especial el competitivo, es uno de los grandes logros, mitad cultura, mitad naturaleza, del hombre en su proceso civilizante. Sin embargo: *“cuando la rivalidad llega a tronarse conflictiva, incluso mortífera, se está alterando uno de los grandes cauces por donde se canalizó “humanamente”, por donde se “humanizó” esta poderosa energía de competencias a vez creadora y destructiva”*, Cagigal, (1981).

BIBLIOGRAFÍA

- ABERASTUI, A. (1979). *El niño y sus juegos*. Paidós. B. Aires.
- ARNAIZ, SABINO. (1964). *El deporte en Grecia*. Madrid. Artes gráficas. S.A.
- ARNOLD, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Ediciones Morata. Madrid.
- ARRAEZ, M. A. (1997). *¿Puedo jugar YO?. El juego modificado. Propuesta para la integración de niños y niñas con necesidades especiales*. Proyecto Sur. Granada..
- BLAZQUEZ, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Deportes. Técnicas. Barcelona
- BLAZQUEZ, D. (Coordinador del libro). (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Inde. Barcelona.
- BÜHLER, K. (1934). *El desarrollo espiritual del niño*. Espasa-Calpe. Madrid.
- BUYTENDIJK, F. J. (1932). *Het Spel van Mensch en Dier als openbaring van levendriften*. Amsterdam
- CAGIGAL, J.M. (1981). *¡Oh deporte! (Anatomía de un gigante)*. Editorial Miñon. Valladolid.
- CAILLOIS, R (1979). Sobre la naturaleza de los juegos y su clasificación. En *Sociología del deporte*. Miñon. Valladolid
- CHATEAU, J. (1973).- *Psicología de los juegos infantiles*. Kapelusz. Buenos Aires.
- CHAVES, R. (1964). *El juego en la Educación Física*. Doncel. Madrid.
- CHAVES, R. (1966). *La educación Física en la escuela*. Doncel. Madrid.
- CRATTY, B. (1982). *Desarrollo intelectual. Juegos activos que lo fomentan*. Pax-Mexico. México.
- DELGADO NOGUERA, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Universidad de Granada.
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en*

educación Física: La salud y los juegos modificados. Inde. Barcelona

DÖBLER, E. DÖBLER, H. (1981). *Manual de juegos menores*. Stadium. Buenos Aires.

DURAN GONZÁLEZ, J. (1995). Análisis evolutivo del deporte en la sociedad española (1975-1990): Hacia una creciente complejidad y heterogeneidad deportiva. En. *Revista Española de Educación Física y Deportes*. Vol.2 nº 1-1995.

ELKONIN, D. (1985). *Psicología del juego*. Visor. Madrid.

ELSCHENBROICH, D. (1979). *El juego de los niños. Estudio sobre la génesis de la infancia*. Madrid. Zero.

FAMOSE, J. P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Paidotribo. Barcelona

FERNÁNDEZ NARES, S. (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español: La formación del profesorado*. Universidad de Granada.

FERNÁNDEZ, M^a. LL. (1979). Jugar es aprender. En: *Cuadernos de Pedagogía*. Pp: 4-9. Nº 57.

GARAIGORDOBIL, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Seco Olea. Madrid.

GARCÍA-FOGEDA, M. A. (1982). *El juego predeportivo en la educación física y el deporte*. Pila Teleña. Madrid.

GARVEY, C. (1977). *El juego infantil*. Morata. Madrid.

GROOS, K. (1902). *The Play of man*. Appleton. N. York.

GRUPPE, O. (1976). *Teoría pedagógica de la educación física*. INEF. Madrid.

GUTIÉRREZ, M. (1989). *140 juegos de educación psicomotriz*. Wanceulen. Sevilla.

GUTIÉRREZ, M. (1991). *La educación psicomotriz y el juego*. Wanceulen. Sevilla.

HERNANDEZ ANTON, J. L. (1975). *Juegos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

HERNÁNDEZ RUIZ, S. (1965). *Psicopedagogía del interés*. Barcelona. Uthea.

- HUIZINGA, J. (1984). *Homo Ludens*. Alianza Editorial. Madrid.
- JARES, X. (1989). *Técnicas y Xogos Cooperativos para toda-las edades..* Nova Escola Gallega. Vía Láctea. Vigo
- KIRK, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Universitat de València
- LANUZA, E. (1980). *El juego popular aplicado a la educación*. Kapelusz. Madrid.
- MAESTRO, F. (2002). *Actas del tercer Congreso Internacional de E.F.* Los juegos tradicionales o la tradición de jugar. Jerez de la Frontera.
- MANZANO, J.I. y OTROS. (2003). *Currículo, Deporte y Actividad Física en el Ámbito Escolar. La visión del profesorado de EF en Andalucía*. Informe Final. IAD. Málaga.
- MENDEZ GIMÉNEZ, A. (1988). *El juego en el ámbito de la Educación Física. Revisión conceptual*. Internet.
- MOOR, P. (1987). *El juego en la educación*. Herder. Barcelona.
- MORENO, C. (1993). *Aspectos recreativos de los juegos y deportes tradicionales en España*. Gymnos. Madrid.
- MOTOS, T. (1985). *Juegos y experiencias de Expresión Corporal*. Humanitas. Barcelona.
- NARGANES, C. (1993). *Juego y desarrollo curricular en educación Física*. Wanceulen. Sevilla.
- OÑA, A. (1987). *Desarrollo y motricidad: Fundamentos evolutivos de la Educación Física*. INEF. Granada.
- ORLICK, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Editorial Popular. Madrid.
- ORLICK, T. (1990). *Libres para cooperar libres para crear*. Paidotribo. Barcelona
- ORTEGA, R. (1990). *Jugar y aprender*. Diada. Sevilla
- PARLEBAS, P. (et al). (1988). *Las cuatro esquinas del juego*. Agonos. Lérida
- PARLEBAS, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Unisport. Málaga.
- PARLEBAS, P. (2003). *El juego en la actualidad*. Conferencia en el

- Congreso Internacional. Docentes de E.F. Jerez de la Frontera.
- PIAGET, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura económica. México
- RÚSSEL A. (1985). *El juego de los niños*. Herder. Barcelona.
- SANCHIS, J. R. MOLINA, J. P. (1998). Los juegos modificados en la Educación Primaria. *Actas del II Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte*. Almería.
- SCHILLER, F. (1954). *La educación estética del hombre*. Espasa-Calpe. Madrid.
- SCHMIDT, G. (2002). *Actas del tercer Congreso Internacional de E.F.* Posibilidades de la recreación. Pp: 213-222. Jerez de la Frontera.
- SEYBOLD, A. (1976). *Principios didácticos de la educación física*. Kapelusz. Buenos Aires.
- TRIGO E. (1989). *Juegos motores y creatividad*. Inde. Barcelona
- VAZQUEZ, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Primaria*. Gymnos. Madrid.
- VEBLEN, T. (1979). El deporte como conducta depredadora atávica. En *Sociología del deporte*. Miñon. Valladolid.
- VEBLEN, T. (1995). *Teoría de la clase ociosa*. Fondo de Cultura Económica. México.
- VICENTE, M. (1988). *Teoría pedagógica de la actividad física. Bases epistemológicas*. Gymnos. Madrid.
- VYGOTSKI, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. Barcelona.
- VIZUETE, M. GUTIERREZ, J. (1984). *Juegos populares extremeños*. Editora Regional Extremeña.
- WEIN, H (1991). *Hockey. Comité Olímpico Español*. Madrid.
- WINNICOTT, D. (1982). *Realidad y juego*. Gedisa. Barcelona.

Notas

1. *El juego en la educación*. Paul Moor 1987. Versión castellana de la obra: "Die Bedeutung des Spieles in der Erziehung"
2. *Psicología de los juegos infantiles*. Chateau, 1973. Título de la edición original: "L' enfant et le jeu".
3. Sobre una encuesta de García Ferrando, en: DURAN GONZÁLEZ, J. (1995). Análisis evolutivo del deporte en la sociedad española (1975-1990): Hacia una creciente complejidad y heterogeneidad deportiva. En. *Revista Española de Educación Física y Deportes*. Vol.2 nº 1-1995.
4. En el libro de Chateau *Psicología de los jugos infantiles* en una nota de la traductora (Helena Voldan) encontramos: "En español se dice lúdico (del latín ludicer, ludicrus) y no lúdico, como suele leerse en las obras pedagógicas. Lúdico es un galicismo, copia del francés ludique, voz que se deriva del latín ludus, "juego".
5. *El Juego de los Niños*.(1985) Das Kinderspiel. München, 1965.
6. *Juego, pensamiento y lenguaje*. (1986).
7. *A educación por el juego*. Ed. Alianza. Madrid.
8. *Homo Ludens*. También título original.
9. *El desarrollo mental del niño*. Traducido del alemán. BÜHLER, K. 1924
10. *Fundamentos de la psicología*.
- 11 *Psicología del juego*. Título original de la primera edición en ruso: "Psicología Igrí". Moscú, 1978.
12. *El juego de los animales* "Les jeux des animaux" 1902
13. *Psychologie de l' enfant*. 1927
14. *Más allá del principio del placer*
15. S. Freud ni expuso en ningún sitio su teoría del juego ni se propuso la misión de crear tal teoría. Trata los problemas del juego sólo de paso, en relación con su tentativa de penetrar en "el otro lado del principio del placer".
16. Psicólogos de la escuela soviética, cuyo punto de orientación es la tesis marxista de que la consciencia del hombre, es decir, el desarrollo humano es de naturaleza histórico social. Sus más relevantes

representantes L.S. Vygotski, "El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño". 1933 publicado en 1966 y D. B. Elkonin, "Psicología del juego infantil" 1978.

17. Este psicoanalista infantil hace este estudio en una de sus obras "El niño y sus juegos" (1977)

18. Buytendijk entiende por "patética", la actitud opuesta a la gnóstica y que podría caracterizarse como relación directamente pasional ante el mundo circundante, debida a la reacción ante la novedad del cuadro del mundo que se ofrece al animal joven o al niño.

19. *Psicología de los juegos infantiles. L' enfant et le jeu.*

20. Notas tomadas personalmente del curso de Juegos Infantiles en UNISPORT. 1988.

21. Trabajo de investigación realizado sobre una encuesta de más de 19.000 niños y niñas

22. Thorsten Veblen es un sociólogo que ya a principios de siglo escribió abundantes textos sobre los problemas que emanan de la práctica del juego y del deporte, anunciando en muchos casos las situaciones a las que posteriormente se ha llegado por un exceso de competición.

VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LA PERCEPCIÓN DEL COLOR EN EL RUGBY Y OTROS DEPORTES OPOSICIÓN - COLABORACIÓN

Javier Gálvez González



SUMARIO:

El presente estudio pretende analizar la influencia que tiene la percepción del color en el deporte. Un caso puede ser la capacidad de apreciar a un defensor dependiendo del color de su camiseta en un deporte grupal a la hora de atacar, determinando de forma más eficaz los espacios libres, las distancias, posibles ventajas, relaciones tácticas de igualdad o superioridad, distinguir a los compañeros de los contrarios, etc. En éste análisis de la percepción de color interviene no sólo el de la figura, sino también el del fondo dónde se realice la acción deportiva.

SUMMARY:

This study tries to analyze the influence that perception of colour has on sport. One case may be the capacity to appreciate a defender depending on the colour of his shirt when attacking in group sports, determining open spaces in a more efficient way, distances, possible advantages, tactical relationships of equality or superiority, distinguish companions from opponents, etc. In this analysis of colour perception not only does shape intervene but also the background where the sport is carried out.

INTRODUCCIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN AL DEPORTE

La intención de este trabajo es poder aportar pequeñas soluciones a alguna de las múltiples variables que sabemos pueden influir en el rendimiento deportivo, como es en nuestro caso la percepción visual del contrario y la influencia que puede tener el color.

Dentro de las posibles clasificaciones de los deportes podemos acercarnos a la de Blázquez (1986), o Bouchard, tomado de Torres (1994), que hablan comúnmente de deportes colectivos, pero me parece más enriquecedora la aportada por Hernández (1994), basándose en los estudios de Parlebás, para lo cual incluiría el rugby dentro de los deportes de oposición-colaboración realizados en espacio común y de ejecución simultánea. Es en estos deportes dónde la complejidad táctica es más evidente debido a la necesidad de observar todo lo que sucede alrededor, sobre todo cerca de las metas debido a la reducción de los espacios.

1.1.1.- Características del juego

Tal vez la característica que más define al rugby respecto a otros deportes es la posibilidad que tiene el defensor de agarrar y golpear reglamentariamente al jugador atacante, por lo que las acciones de evasión que realiza el jugador con balón respecto a los defensores cobran un gran protagonismo y son parte fundamental de la formación del jugador, como afirman Biddle (1989), Lambertin (1995) o Greenwood (1993). Sin embargo, es precisamente ese contacto físico el que atrae a veces al jugador con balón, buscando superar por fuerza física a su oponente directo. Son muy representativas las palabras de Carter (1997), diciendo que cuando mostraba una foto en la que se veían 6 jugadores de rugby corriendo de frente, uno al lado de otro y preguntaba “¿que es lo que ves?”, todos los jugadores contestan: “ 6 jugadores corriendo”, cuando la respuesta más inteligente debería ser “ 7 espacios libres, cinco entre los jugadores y dos en los extremos”. Esto no hace sino remarcar la idea que tenemos de que ante un mismo hecho cada persona ofrece un punto de vista, una solución o una respuesta.

Este hecho sucede con gran asiduidad en aquellos deportes que se dan en medios que no son estables y tenemos que estar continuamente adaptando nuestras acciones a las condiciones de cada momento. En ellos, el medio está proporcionando constantemente estímulos que se convierten en indicativos de los hechos que se suceden y que deben ser tenidos en cuenta a la hora de ejecutar nuestras acciones. El análisis correcto de la situación de juego va a ser por tanto determinante del éxito deportivo.

En el ejemplo anterior, pudiera ocurrir que el jugador con balón decide progresar corriendo con él y por tanto al encontrarse al defensor debe decidir enfrentarse a él directamente o bien intentar escapar por los espacios libres a ambos lados del defensor. Ante esta segunda opción, el defensor puede reaccionar ocupando ese espacio, y en este caso el atacante debe buscar un nuevo espacio libre por el que progresar. Por lo tanto, el desarrollo del juego se convierte en un continuo análisis del medio que rodea al sujeto para poder adaptarnos a él.

1.2. Marco conceptual de los deportes de oposición-colaboración en espacio común y ejecución simultánea

De forma básica, se puede decir que cuando analizamos lo que una persona hace o dice estamos estudiando su comportamiento.

1.2.1. Comportamiento motor

Autores como Thorndike (1931) y Hull (1943), citados por Oña (1994) definieron más a fondo el concepto de comportamiento (C) como el producto de la interacción entre un organismo(O) y el medio(M) que lo rodea.

$$C = f (O,M)$$

En esta interacción, el medio proporciona estímulos al organismo los cuales le sirven para adaptarse y sobrevivir. Cuando los estímulos desencadenan respuestas o adaptaciones en forma de movimientos

nos encontramos ante formas de *comportamiento motor*. Dependiendo del concepto que se tenga sobre éste se profundiza más sobre el conocimiento que tenemos de los movimientos deportivos.

Uno de los modelos que intenta explicar el comportamiento motor es el *Modelo de procesamiento de la información*. En él, se considera al sujeto como un organismo que procesa información. (ver fig.1.1)

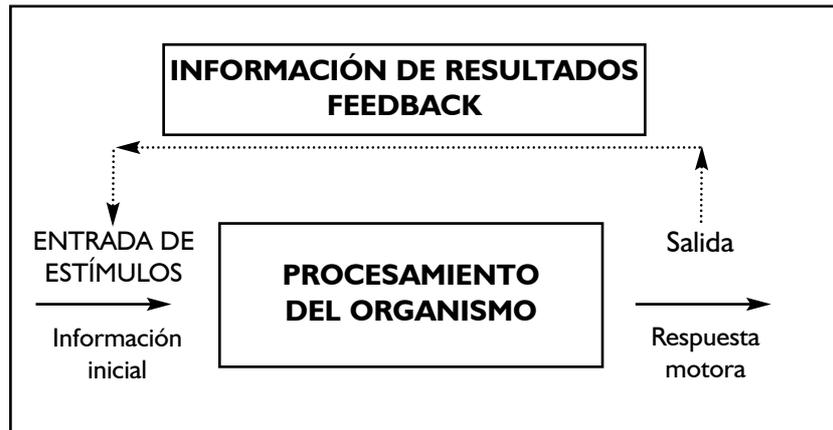


FIGURA 1.1. Modelo básico de procesamiento de la información. Tomado de Oña (1994)

Según esto, el sujeto recibe los estímulos que le presenta el medio, los procesa y da una respuesta, la cual se puede convertir en una nueva información que procesar. Las distintas teorías que intentan explicar el comportamiento motor dentro de este modelo de procesamiento se basan en que ocurre en dicho procesamiento. Así, Donders (1868), citado por Oña (1994), señala como procesamiento de la información al hecho de

- Identificar el estímulo.
- Selección de la respuesta
- Programación de la Respuesta.

Así, un jugador poseedor del balón, cuando recibe un estímulo debe identificarlo (por ejemplo el movimiento de un contrario), seleccionar la respuesta (comparar en la memoria que posibilidades de acción tenemos ante el movimiento de oponente, teniendo en cuenta múltiples factores: sitio del campo, resultado del partido, resultado del marcador, nivel técnico-táctico propio y del oponente...) y programar la respuesta, que según Oña (1994) consiste en “ un conjunto integrado de órdenes que se enviarán al sistema efector para que las unidades neuromusculares actúen en un juego sincrónico de tensión-relajación, a lo largo de un patrón temporal” .La decisión podría ser llevar a cabo un movimiento de cambio de dirección para evitar al defensor, para lo cual se llevará a cabo la elección y adaptación del esquema motor de desplazamiento más adecuado, según la teoría de Schmidt (1975), citado por Oña (1994). Una vez llegados los impulsos nerviosos a las fibras musculares se llevaría a cabo el movimiento respuesta motora, en este caso una finta de desplazamiento con cambio de dirección.

Otras líneas de estudio siguiendo el modelos de procesamiento de la información son los modelos de de Welford(1976) y Marteniuk (1976), tomados de Sánchez (1989).(Fig 1.2 y 1.3)

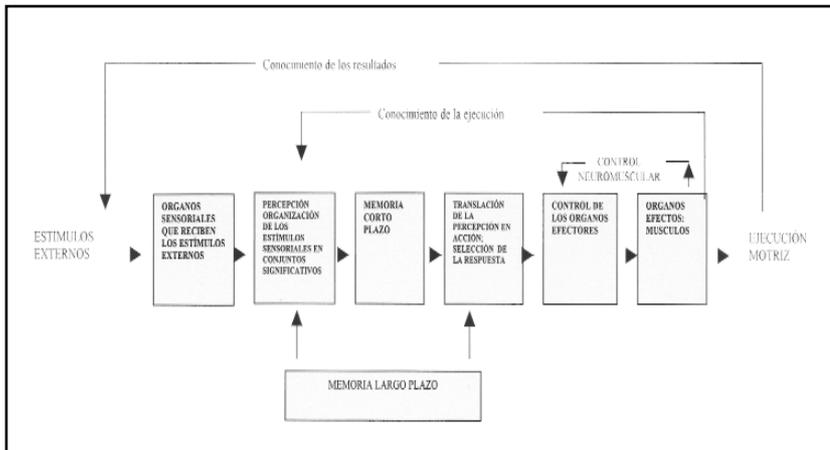


FIGURA 1.2 Esquema del modelo de ejecución de Welford (1976) tomado de Sánchez (1989)

En este modelo observamos como, aunque propone dos fases (sensación y percepción) el primer paso para ejecutar un movimiento es la recepción de la información.

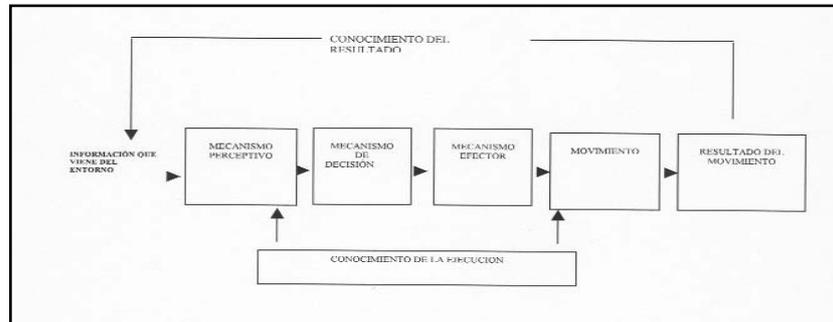


FIGURA 1.3 Modelo de Ejecución motriz de Marteniuk (1976), tomado de Sánchez (1989)

Marteniuk pone nombre a los mecanismos implicados en la realización de un movimiento: el mecanismo perceptivo como encargado de tomar la información que ofrece el medio, el mecanismo de decisión por el que elegimos entre las distintas posibilidades de acción y el mecanismo efector a través del cual ejecutamos el movimiento respuesta.

1.2.2. Percepción en rugby y otros deportes de oposición-colaboración en espacio común y ejecución simultánea

En este estudio estoy intentando profundizar en las acciones comportamentales de los jugadores en algunos movimientos en el campo. Siguiendo el modelo comportamental antes expuesto vemos que el primer paso en la respuesta motora es la recepción de la información y más concretamente en la identificación del estímulo si nos centramos en el modelo serial de Donders . Esta se realiza en dos fases: *sensación y percepción*.

1.2.2.1. Concepto de percepción

De forma generalizada, se entiende por sensación a la transformación de energía estimular en impulso nervioso, según Alvarez (1973) o Rigal (1987). De esta forma los receptores sensoriales reaccionan ante los estímulos de forma específica, proporcionando como expone Conde Caveda (1996) experiencias básicas y simples. Sería por tanto una captación de energía física a través de los órganos sensoriales y traducida a estímulos nerviosos denominados aferentes.

Otros autores, como Oña (1994) y Mayoral (1982), citado por Cárdenas (1995), confieren sin embargo una función más activa a la sensación, bien porque el sujeto selecciona aquella información que desea recibir, bien porque a la recepción informativa se acompaña de una respuesta motora que no siempre implica movimiento (tono muscular).

Los receptores sensoriales los podemos clasificar, según Oña (1994) en (a) interoceptores, que informan del estado de nuestros órganos internos, (b) exteroceptores, que informan de la estimulación externa al individuo siendo el que aporta la información más relevante en el campo deportivo el ojo y (c) propioceptores, que informan de la postura y el movimiento del propio cuerpo.

En un nivel superior de complejidad de entendimiento podemos situar a la percepción, porque va a suponer principios de organización de la información recibida. Como expone Fradua (1993), de las distintas teorías de la percepción podemos avanzar en las teorías conductuales y las cognitivas como más representativas.

Según la corriente conductista, siguiendo a Fradua (1993), la percepción se suele entender como un repertorio o rango de comportamientos especializados que se asienta en las interacciones entre un organismo biológico funcionando totalmente y aquellos acontecimientos físicos para los cuales existe un adecuado medio de contacto. Sin embargo, dicho contacto entre el sujeto y las energías del entorno se ve afectado por la historia previa del sujeto y el estado biológico en el momento de dicho contacto.

Este modelo no implica la necesidad de un ente que procese la información para dar una respuesta a los estímulos del entorno.

La corriente cognitiva o constructivista de la percepción va a entender a ésta como una más de las funciones que puede realizar un sistema de procesamiento de la información para dar respuesta a una estimulación del medio. En este sentido, Luria (1981) entiende la percepción como un proceso activo y complejo, o Mayoral (1982), citado por Fradua (1993), que afirma que la percepción es la encargada de originar formas mentales en el cerebro que suponen las representaciones internas del mundo exterior que hacen posible el conocimiento.

Es interesante la aportación de Neisser (1981) al criticar la carencia de validez ecológica de las teorías cognitivas, muy centradas en el receptor. Defiende que los psicólogos deben esforzarse en conocer la cognición tal y como ocurre en la vida diaria, no en el laboratorio. Insiste Neisser en que cada vez con mayor frecuencia se aborda la percepción sin tener en cuenta como se manifiesta en la vida cotidiana. Para él, la actividad perceptual implica la adaptación del organismo a un medio específico evolucionando en consecuencia. Por lo tanto, la percepción es el lugar dónde se encuentran la cognición y la realidad, y que por tanto, depende de la experiencia del sujeto, de lo que conoce de antemano, de estructuras preexistentes que él denomina esquemas, y que dirigen la actividad perceptual, modificándose en el transcurso.

Gracias a la concepción activa que tenemos hoy día de la percepción podemos entender algunos de los fenómenos que nos rodean, como la percepción de la tercera dimensión teniendo sensaciones visuales de la representación de la luz en la retina en un plano. Esto es debido a la integración de varios fenómenos fruto de la experiencia: tamaño del objeto, gradiente de textura, convergencia binocular, etc.

1.2.2.2. Habilidad motriz y percepción

¿Tendrá la misma complejidad perceptiva un movimiento distinto de otro? Parece lógico pensar que sí, pues no es lo mismo observar algo cuando estoy estático o en movimiento, o que el objeto esté en

movimiento. ¿Influirá también el número de objetos a observar? Para poder responder a estas preguntas es importante conocer el tipo de movimiento objeto de estudio.

El término habilidad motriz ha tenido muchos intentos de definición. Una referencia a seguir es el trabajo de Ruiz (1994). Expone que para unos el concepto de habilidad motriz supone “la capacidad para reproducir una respuesta establecida de antemano, para otros, el concepto de habilidad motriz debería de analizarse desde el punto de vista de las aptitudes requeridas”.

Durand (1988), citado por Ruiz (1994), define habilidad motriz como “la competencia adquirida por un sujeto para realizar una tarea concreta. Se trata de la capacidad para resolver un problema motor específico, para elaborar y dar una respuesta eficiente y económica, con la finalidad de alcanzar un objetivo preciso”. Por su parte, Knapp (1963) define habilidad como “la capacidad, adquirida por aprendizaje, de producir unos resultados previstos con el máximo de certeza y , frecuentemente, con el mínimo dispendio de tiempo, energía, o de ambas cosas”

Siguiendo a Hernández (1999), al igual que Sánchez García (1997) y Sánchez (1989), es importante determinar el tipo de habilidad o tareas para determinar sus requerimiento de ejecución.. Ambos citan los trabajos de Poulton en 1957, el cual clasifica las habilidades en abiertas y cerradas, dependiendo de que se realicen en un entorno cambiante o estable. Las habilidades abiertas precisan para su ejecución de los esquemas de comportamiento vistos anteriormente de Welford y Marteniuk, en el cual la información visual cobra un papel fundamental.

Por su parte, Knapp (1963) las clasifica en habilidades predominantemente perceptivas o predominantemente habituales. En las perceptivas, el sujeto está influido en su ejecución por los cambios que se producen en el entorno.

También Singer (1980) citado por Sánchez (1989) analiza las habilidades, sintetizando las anteriores en tres categorías: habilidades de autorregulación, de regulación externa y de regulación mixta, introduciendo esta última para explicar aquellas habilidades que en su comienzo están mediadas por un estímulo externo, pero que en el resto de su desarrollo ya se desarrollan en un medio estable.

Según lo visto anteriormente, podemos decir que la mayoría de las acciones que se dan en estos deportes son tareas abiertas, de regulación externa o predominantemente perceptivas, ya que se realizan en un medio cambiante, ante el que el jugador debe reaccionar, adaptando sus movimientos a las situaciones de juego planteadas, teniendo para ello que implicarse cognitivamente para recibir la mayor parte de información procesable para poder dar una respuesta lo más correcta, rápida y económica posible si se quiere ofrecer un rendimiento deportivo. Para todo lo anterior el sujeto deberá utilizar todos los exteroceptores, pero será el caso concreto de la visión el que aporte la información más relevante para responder, aunque, según Solé (1999), la importancia de la visión en el deporte dependerá de las características extrínsecas e intrínsecas de éste, siendo más importante en los de entorno cambiante.

1.2.2.3. Percepción visual en el deporte

Cada deporte tiene unos requerimientos específicos desde el punto de vista perceptivo, siendo determinante para el rendimiento. De las distintas formas de percepción, es tal vez la información visual la más importante. Según Montes (2000a), alrededor del 85% de la información que recibimos es de origen visual. Otros autores se pronuncian en el mismo sentido, como Guerrero (2000). Otros se refieren a la importancia de la visión periférica como forma de visión para tomar información en el desarrollo de las técnicas y tácticas deportivas como Cárdenas (1999).

1.2.2.3.1. El sentido de la visión

La visión la podemos definir desde un punto de vista fisiológico como hace Guyton (1992), como el proceso sensoriomotor por el cual son percibidos los objetos del medio que nos rodea. El estímulo es la luz, que entra en el ojo a través de la córnea que hace converger los haces de luz. La córnea es una membrana transparente situada en la

parte más exterior del globo ocular. Los haces de luz pasan por la pupila, agujero oscuro controlado por el iris para regular la cantidad de luz que se deja pasar. Esto se consigue gracias a los músculos ciliares. Después, la luz llega al cristalino, que tiene la capacidad de variar su forma, también gracias a los músculos ciliares, ayudando a enfocar los rayos en la retina. Esta es una membrana fotosensible situada en el fondo del ojo en la cual se hallan los fotorreceptores. La mayor cantidad de estos se encuentran en la mácula, Solé (1999), una pequeña área cerca del centro de la retina, sobre todo en la fovea, una pequeña depresión en el centro de la mácula.

Cuando dirigimos los ojos hacia algo que queremos ver, lo que intentamos es que la luz vaya directamente a la fovea en la retina, para que a través del nervio óptico la información llegue a las áreas propias de proyección del cerebro, al córtex occipital.

Las células receptoras de la retina son los conos y los bastones. Los conos se localizan fundamentalmente en la fovea y están constituidos por sustancias químicas sensibles a la luz y el color. Los bastones se sitúan en la periferia son más sensibles a la luz que los conos, pero menos a los colores.

1.2.2.3.2. Habilidades visuales

Existen varias habilidades relacionadas con la percepción visual, como son, siguiendo a Sobrado (1996): Agudeza visual estática y dinámica, percepción cromática, motilidad ocular, campo visual, acomodación, visión binocular, coordinación visomotriz, sensibilidad al contraste, tiempo de reacción visual y visualización. A su vez, Solé (1999) define las siguientes habilidades: Agudeza visual estática y dinámica, movimientos oculares, visión periférica, flexibilidad acomodativa, flexibilidad de fusión y estereopsis. Otros autores como Fradua (1993) Cárdenas (1994) y Conde Caveda (1996), al definir las habilidades hacen una mezcla de las anteriores y añaden otras, por lo que no existe un consenso de cuáles son las habilidades visuales. Sin embargo, si existe una opinión contrastada de la importancia de estas habilidades en la práctica deportiva; Montes (2000); Sobrado (1996) y Sschweizer

(1998), así como de la que son habilidades entrenables y que tienen una influencia en el rendimiento; Cárdenas (1999), Conde Caveda (1998), Montes (2000b), Sánchez (1997) y Solé (1999).

Ampliando aquellas habilidades que se pueden considerar más relevantes a la hora de jugar al rugby de forma eficaz nos encontramos con:

La visión periférica. Sería la capacidad de reconocer estímulos visuales en las distintas áreas del campo visual alrededor de un objeto sobre el que se fija la visión. Cárdenas (1999) resalta el papel privilegiado que ocupa la visión periférica por su incidencia en el resultado de la acción táctica en el jugador de baloncesto, así como por su capacidad de aportar información visual al atacante sin dar índices de dónde centra la atención sin realizar fijaciones oculares que pudiesen ser detectadas por el defensor. Newell (1993), citado por Cárdenas, añade que la capacidad de detectar el movimiento en la periferia es mayor que en las zonas centrales de la retina, debido a la capacidad de los bastones para detectar cambios en la intensidad luminosa.

Flexibilidad focal. Es la capacidad de variar el enfoque de los objetos de visión próxima o lejana y viceversa sin que se experimente visión borrosa. Esto permitirá observar los movimientos en profundidad de móvil y contrarios en el juego.

Binocularidad. Consiste en la utilización de los ojos de forma unitaria, simultánea y eficaz para que la fusión de las imágenes de ambos ojos aporte una imagen lo más clara posible.

Estereopsis. Estrechamente relacionada con la anterior, marca la capacidad de juzgar distancias relativas entre objetos y juntas, permitirá la localización exacta del balón y compañeros y oponentes en el espacio.

Agudeza visual dinámica. Habilidad de detectar y reconocer objetos en movimiento por parte de un observador en reposo, objetos estáticos por un observador en movimiento, u objetos en movimiento por un observador en movimiento.

La importancia de cada una de estas capacidades en cada deporte marcará asimismo la importancia del entrenamiento de cada una de ellas, así como de los requerimientos específicos de cada deportista, ya que según Montés (2000c) dependiendo de si el sujeto está entrenado o no, las orientaciones del entrenamiento visual deben ser distintas. Asimismo, remarcan que las necesidades visuales de la mayoría de los deportes se realizan a distancia, por lo que las pruebas visuales no deberían producirse a menos de tres metros de distancia.

Otro elemento a destacar y que corrobora la importancia del entrenamiento perceptivo-visual es la existencia de mejores resultados en diversos estudios en que se comparan deportistas con experiencia deportiva, ya sea específica o no respecto a sujetos no entrenados. Tales son los de Olave (1994), Solé (1999), que citando a Bard (1975) expone que los sujetos expertos miraban más del doble de veces el espacio libre en vez de al defensor; Guerrero (2000)

1.2.2.3.3. Percepción del color

Un aspecto de la percepción visual que potencialmente se debe controlar en los estudios perceptivos se refiere a la percepción del color, debido a que puede favorecer una rápida discriminación de la información más relevante debido al incremento en la rapidez de las acciones por efecto de la mayor especialización deportiva y los avances en el entrenamiento deportivo.

Las experiencias realizadas con retinogramas y curvas de absorción, según Alvarez (1973) e Isaacson et Al. (1974), han evidenciado que en la retina existen al menos tres pigmentos que actúan en la percepción de los colores, uno para la visión rojo-verde (yodopsina), otro para la visión amarillo-azul (yodopsina) y otro para el blanco-negro (rodopsina). En el caso de la yodopsina, difiere del tipo de proteína de fotopsina que la forme para orientarse a un color u otro. Estos tres pigmentos, dispuestos en conos y bastones, aunque no en misma proporción, muestran una sensibilidad diferente a la luz de diferentes longitudes de onda, dependiendo del umbral absoluto de intensidad. En un medio intensamente iluminado, según Villafañe (1996), los rojos se

ven más brillantes y luminosos debido a que los conos, que son sensibles a longitudes de onda largas, son los que llevan a cabo casi todo el trabajo de la sensación visual. Por el contrario con luz débil, se resaltan más los azules y los verdes porque en la sensación visual los conos comienzan a ser sustituido por los bastones, los cuales son más sensibles a longitudes de ondas más cortas. Esto es conocido como efecto Purkinje.

A la simple percepción del color hay que sumar la posibilidad de asociarla con el fondo en el que se realiza la acción perceptiva. Según la teoría del color, se perciben mejor los colores por oposición a otros, Manaut (1959); Agostini (1986) y Albers (1979) entre otros, aplicando la teoría tricromática del color destacan como resaltan más unos colores dependiendo del entorno en que se realicen, Figura 1.5. Siguiendo una disposición triangular en la cual se comparan los colores de los vértices con los de los lados opuestos, el rojo se aprecia mejor en un entorno de color verde, el azul en un entorno naranja y el amarillo en un entorno violeta.

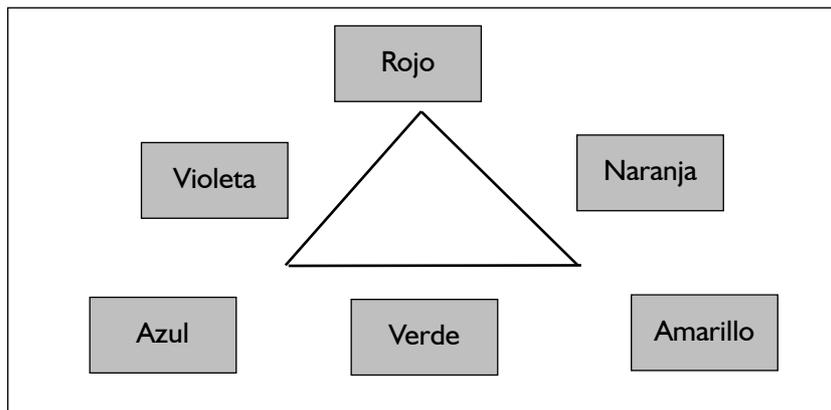


FIGURA 1.5 *Triángulo del color*

Además, podemos hacer un inciso mayor en esta cuestión de la percepción del color por su opuesto aplicando los principios de organización perceptiva como el de la figura y el fondo. Rubin, citado por Dember (1979) fue el primero en introducir este concepto, afirman-

do que la zona del campo visual que aparece como una unidad delimitada es la figura, y el resto el fondo. Si además son de distinto color se aprecia más la diferencia entre figura y fondo.

Son precisamente en estos conceptos de la percepción del color asociado al principio de la figura y el fondo dónde se centra la mayoría de los estudios. Montes (2000a) hacen referencia a la elección de las paredes de demarcación de la pistas de tenis para una mejor visión de las pelotas de tenis. Cárdenas (1999), cita experiencias en este sentido, afirmando que la percepción del color no sólo depende del matiz del color, sino también de la luminosidad y el contraste. En este sentido, Keller y Vautin (1998) destacan que a la hora de aplicar fuerza de agarre con la mano, no existen diferencias sobre el color visto siempre y cuando se mantengan constantes el brillo y la saturación del color. Morris et Al (1994) afirman que no hay diferencias en la eficacia en el golpeo en béisbol si variamos el color de la bola de blanco a amarillo.

No se han encontrado estudios referentes al color de la equipación desde un punto de vista perceptivo y para el rendimiento.

CONCLUSIONES

Se ha escuchado hablar mucho sobre si el color de la camiseta de los porteros de fútbol y balonmano puede influir en la eficacia de los lanzamientos a portería, pero sin embargo no se encuentra tras realizar la correspondiente revisión bibliográfica información en ningún medio sobre el tema. En varios de los deportes pertenecientes a este grupo, como el rugby y el balonmano, son muchas las situaciones de juego en las que en muy poco tiempo es importante percibir al contrario para poder eludirlo. Además este contrario está muy próximo y su acción además puede implicar importante contacto o choque corporal para el poseedor del balón. Son de máxima importancia desde el punto de vista perceptivo aquellas de las acciones que además se producen muy cercanas a la recepción del balón, pues su forma y trayectoria irregular determinan una fijación de la visión central en el móvil, y un control del oponente con la visión periférica.

¿ Puede influir el color de la camiseta del contrario en una mejor y más rápida percepción con la visión periférica de la presencia del defensor y de su situación y movimiento?. En un fondo verde, color de la hierba, ¿será el rojo, aplicando la teoría del color, el que permita una mayor discriminación de la figura del defensor?. ¿ Podrá el atacante con balón eludir mejor al defensor si lo percibe mejor en situación de acciones en proximidad?. ¿Y si el juego se realiza en un campo de tierra color amarillo, o si es parquet ? .

Las respuestas a estas preguntas deben llevarse a cabo mediante estudios experimentales futuros.

BIBLIOGRAFÍA

- Agostini, F.(1986):*Juegos con la imagen*. Madrid. Pirámide.
- Albers, J. (1979): *La interacción del color*. Madrid .Alianza Editorial.
- Alvarez, A. (1973): *El mundo mágico de la percepción*. Madrid. Ed. Doncel.
- Bayo, J. (1987): *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*. Barcelona Editorial Anthropos.
- Biddle, S. et Al (1989): *Rugby training*. Ramsbury. The Crowood Press.
- Blázquez, D. (1986): *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona. Martínez Roca
- Cardenas, D. (1995): *Desarrollo y aplicación de un sistema automatizado para la mejora de las variables comportamentales del pase en baloncesto*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Cárdenas, D. (1999): "El entrenamiento de la visión periférica en baloncesto". *Revista de entrenamiento deportivo*. Tomo XIII, 2, 5-10
- Carter, M. (1997) : "Space: it´s there if you can see it" *RFU Journal*. Spring 1997. 6-9
- Conde Caveda, J.L.(1996): *Valoración de los efectos de un programa de entrenamiento perceptivo-motriz para la mejora de las habilidades motrices y visuales en niños*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Conde Caveda, J.L.; Calero , M.D.;Fradua, J.L.;Miranda, M.T. y Viciano,V. (1998): "Valoración de los efectos de un programa de entre-

namiento perceptivo motor para la mejora de las habilidades visuales en niños/as". *Revista de entrenamiento deportivo*. TomoXII, 2. 11-16

Dember, N. y Warm, J. (1979): *Psicología de la percepción*. Madrid. Alianza Psicología.

Fradua, J.L.(1993): *Efectos del entrenamiento de la visión periférica en el rendimiento del jugador de fútbol*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Greenwood, J.(1993): *Rugby total*. Madrid. Ediciones Tutor

Guerrero, R.R. (2000): Capacidad de respuesta tras un estímulo deslumbrante en Futbolistas. *Efdeportes revista digital*. 25

Guyton, A. (1992): *Tratado de fisiología médica*. Madrid. Editorial interamericana-Mc Graw Hill.

Hernández, F. J.; Oña, A.; Martínez, M: (1999): "Habilidades motoras abiertas y su aprendizaje". *Habilidad motriz*. 13, 9-16.

Hernández, J. (1994): *Análisis de la estructuras del juego deportivo*. Barcelona. Inde.

Isaacson, R., Douglas, R., Lubar, J., Schmaltz, L.I (1974): *Introducción a la psicología fisiológica*. Madrid. Taller de ediciones Josefina Betancor.

Keller, L.M. y Vautin, R.G. (1998): "Effect of viewed color on hand-grip strength". *Perceptual and motor skills*. 87,763-768.

Knapp, B. (1963): *La habilidad en el deporte*. Valladolid. Miñón.

Lambertin, F. (1995): *Préparation Physique intégrée du joueur*. Paris. Ed Amphora.

Luria, A (1981): *Sensación y percepción*. Barcelona. Fontanella.

Manaut, J.(1959): *Técnica del arte de la pintura*. Madrid. Dossat.

Martin, A. Y Luna del Castillo, J. (1993): *Tablas de bioestadística*. Madrid. Norma

Montes, R. y Bueno, I. (2000a): "La visión en la práctica deportiva. Función visual relacionada con el Tenis". *Ver y oír*. 148

Montes, R. y Bueno, I. (2000b) : "La visión en la práctica deportiva. Entrenamiento de las habilidades visuales requeridas para la práctica deportiva I" .*Ver y oír*. 145

Montes, R. y Bueno, I. (2000c): "La visión en la práctica deportiva. Entrenamiento de las habilidades visuales requeridas para la práctica deportiva II" .*Ver y oír*. 146

Morris, B.K.;Zimmer, D.L.;Piper, F.C. y Mayhew, J.L.(1994) " Effect

of ball color on hitting performance by college softball players". Perceptual and motor skills.78, 1329-1330.

Neisser, U.(1981): *Procesos cognitivos y realidad*. Madrid. Marova.

Olave, J. M. (1994): "Propuesta de test para evaluar la percepción de trayectorias aéreas de objetos" Revista de entrenamiento deportivo.Tomo VIII, 3, 32-36

Oña, A. (1994): *Comportamiento motor. Bases psicológicas del movimiento humano*. Granada. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

Rigal, R. Et Al (1987): *Motricidad: aproximación psicofisiológica*. Madrid . Augusto Pila Teleña.

Ruiz L. M. (1994): *Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid. Visor.

Sánchez García, J. (1997): "La utilización de los espacios prohibidos en las clases de educación física como medio de progresión hacia el área prohibida en el deporte". Revista española de Educación física y deporte. 4, 3, 20-34

Sánchez, F. (1989): *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid. Gymnos.

Schweizer, K. (1998): "Visual search, reaction time, and cognitive ability" Perceptual and motor skills.86, 79-84.

Sobrado, M^a.P.; Usón, E.; Suárez, J.;Miralles de Imperial, J. (1996): Capacidades visuales en los deportistas. Archivos de Medicina del deporte.54, 281-286.

Solé, J., Quevedo, LL., Massafret, M. (1999) : "Visión y deporte: hacia una metodología integradora.Un ejemplo en el baloncesto. Apunts. 55, 85-89

Torres, J., Rivera, E., Arráez, J.M., Merino, J.A., López, J.M. (1994): *Las actividades físicas organizadas en educación primaria*. Granada Rosillo`s

Villafañe, J. y Mínguez, N. (1996) : *Principios de teoría general de la imagen*. Madrid. Ed Pirámide.

CRECER EN GRUPO A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

Claudia Castilho Caetano



SUMARIO:

Es la intención de la autora proponer un proyecto en el cual pretende establecer un medio para la colaboración entre los docentes, creando un grupo cooperativo, al que ofrece una serie de fichas de actividades relacionadas con la expresión. Lo realmente importante en esta propuesta es el experimentar una nueva forma de comunicarnos con los demás y con nosotros mismos

SUMMARY:

The author's intention is to propose a project in which she aims at establishing a means for collaborating among teachers, creating a cooperative group, to whom she offers a series of activity cards associated with expression. What's really important in this proposal is the experimenting of a new way of communicating with others and with ourselves.

“La expresión es un medio para la regulación de la vida afectiva, la liberación de tensiones y conflictos, la comunicación de necesidades y deseos, el acceso a la propia subjetividad, la apropiación de las representaciones sociales, la afirmación de uno mismo y el intercambio en una relación con el otro fundada en la confianza y en la aceptación”.

Mercè Mateu Serra

Explicar cómo y cuando surge una idea, un proyecto, un sueño, es, en muchas ocasiones imposible. El pequeño proyecto que se expone en este artículo, es una idea, un deseo de cambio que muchos docentes compartimos, pero que poco hacemos para llevarlo a la realidad, convencidos de que lograr un tiempo dedicado al desarrollo personal y grupal de forma sistemática dentro de un horario laboral, es, más que improbable, algo absolutamente utópico.

En demasiadas ocasiones dejamos que nos guíe la rutina, la continua presión del tiempo siempre escaso, la innumerable lista de objetivos a cumplir, la agresividad contenida y un sinfín de obstáculos que día tras día, año tras año tenemos que vencer. Es muy difícil, por ello, lograr un tiempo para cultivar espacios en los que se superen las relaciones habituales entre trabajadores, estrictamente laborales, poco efectivas, repletas de protocolo y carentes de cualquier muestra de afecto.

¿Por qué no intentarlo? ¿Qué perdemos con ello? Hagamos algo realmente sencillo, sin otras pretensiones más que la de demostrarnos a nosotros mismos que es posible, o convencernos de que realmente es una utopía, y que tendremos que resignarnos a que la casualidad, las circunstancias laborales y las características más superficiales de cada uno sean lo único que determine la relación entre personas de un grupo.

La fase inicial no pretende ser más que un primer contacto con la expresión corporal, en el que se propicie una mayor apertura hacia los

compañeros a nivel emocional, dejando la “máscara de lo que quiero que los demás vean” a un lado, durante unos minutos, hasta lograr deshacerse de ella por completo a través del juego.

El cuerpo emite mensajes constantemente. Sería importante “escuchar” y tomar en cuenta aquello que los demás quieran contarnos. Por lo general no lo logramos a través de la palabra. Intentemos pues la “transparencia” en la comunicación corporal, transparencia ésta esencial para crear vínculos con el otro.

Según Bonals (1996), “el trabajo encomendado al profesorado requiere una labor en equipo. De la capacidad de llevarlo a cabo dependerá, en mucho, la calidad de los procesos y de los resultados educativos. A la vez, **conseguir que las relaciones entre los profesionales docentes permitan un nivel de gratificación suficiente para cada uno** ha de ser un objetivo irrenunciable, del que dependerán los resultados del trabajo, como el confort de los propios profesionales, del alumnado y sus familias”.

Debemos tender pues, a crear grupos en constante evolución, en los que la persona pueda manifestarse más libremente, sin máscaras, en un ambiente de tolerancia y aceptación del otro, en un clima de diálogo y plena comunicación. El campo de acción en el que se trabajaría la expresión corporal sería el de formación y desarrollo personal.

En nuestro pequeño PROYECTO, deseáramos pues, de modo muy básico, desarrollar los procesos de socialización a través de la Expresión Corporal, desafiar al crecimiento personal jugando como niños, conocer y aceptar los límites propios y ajenos, y, sobre todo, transmitir y recibir emoción e ilusión por un proyecto común.

IMPORTANCIA DEL GRUPO COOPERATIVO EN EDUCACIÓN

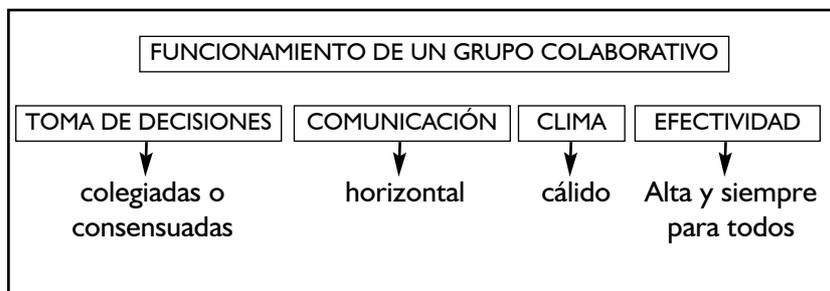
Antes de exponer nuestra propuesta, debe quedar claro el estilo de grupo al que pretendemos llegar para la optimización del trabajo de nuestra comunidad educativa y los roles que se quieren fomentar para que ello sea posible.

El *grupo cooperativo* se define, según Lewin, como aquél en el que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuencias o logros de sus objetivos. Un individuo alcanza su objetivo si también los otros participantes alcanzan el suyo. Por consiguiente, estas personas tenderán a cooperar entre sí para conseguir sus respectivos objetivos. Las recompensas o refuerzos del individuo son directamente proporcionales a la calidad del trabajo en grupo.

Éste es pues el equipo de trabajo a perseguir, el “cooperativo”, en el que haya tolerancia y aceptación en la discusión, y en la decisión / acción objetividad, creatividad y respeto a las personas.

Papeles dentro del grupo cooperativo

LIDERAZGO: En este grupo cooperativo, el papel de líder suele estar repartido. Todos trabajan juntos para resolver problemas comunes. Hay una elevada cohesión grupal, El consenso es el principio según el que trabajan. Procuran tener un alto nivel de relaciones interpersonales agradables como base sólida para la resolución de sus problemas.



LOS ROLES	
ROLES RELACIONADOS CON LA TAREA GRUPAL	Relacionados con la resolución de problemas y/o la consecución de las metas grupales (Iniciador, coordinador, crítico/evaluador).
ROLES RELACIONADOS CON LA FORMACIÓN Y EL MANTENIMIENTO DEL GRUPO	Animador, conciliador/armonizador (rebaja tensiones entre los miembros del grupo), facilitador de la comunicación.
ROLES INDIVIDUALES	Pretenden la satisfacción de necesidades individuales, prácticamente irrelevantes o incluso negativas para la tarea y la cohesión grupal (bloqueador, obstructor, tímido, etc...).

IMPORTANCIA DEL NIVEL DE COMUNICACIÓN EN EL GRUPO

En este apartado tendremos en cuenta la siguiente clasificación dada por Francia y Mata (1994):

NIVELES DE COMUNICACIÓN	
NIVEL DE LO GESTUAL	Comunicación estereotipada, de protocolo (saludo, etc...)
NIVEL DE LO CIRCUNSTANCIAL	Comunicación de lo externo, de momentos en los que vamos de paso (donde estás ahora, qué haces, ...)
NIVEL DE LO PERSONAL	Comunicamos algo propio, algo cercano, algo que le interese al otro: trabajo, familia, tiempo libre...
NIVEL ÍNTIMO	Comunicamos sentimientos, emociones en momentos y situaciones de intimidad. La persona se entrega a través de este nivel de comunicación. Por ello se valora más y crea lazos más sólidos, razón por la cual suele corresponderse.

NIVEL DE FEED-BACK EN GRUPO	Comunicamos al otro o al grupo, cómo los vemos y percibimos, que imagen suya es la que tenemos, qué juicio nos provoca, qué sentimiento nos produce, cómo lo vemos dentro del grupo, cuáles creemos que son sus motivaciones morales, sus mecanismos y su relación con el resto del grupo.
-----------------------------	--

Con la Expresión Corporal intentaremos trabajar todos los niveles de comunicación existentes, pues todos son importantes, pero el objetivo será potenciar aquellos que menos se dan en un gran grupo y que son tan importantes para la efectividad de su trabajo, sobre todo de las reuniones de coordinación pedagógica. Éstas son las que ocupan la mayor parte del tiempo de trabajo en equipo. Los trabajos que los docentes hacen en este ámbito giran en torno de grandes acuerdos referentes a la programación y en muchas ocasiones surgen grandes conflictos y una dificultad mayor de la deseada para que sean ágiles y eficaces.

El porqué de estos conflictos, tiene por supuesto un origen de tipo ideológico, que obligará cada parte a hacer concesiones y llegar a acuerdos. Pero tiene también, sin duda, un origen de falta de comunicación, de desconocimiento del otro y de sí mismos, que dan lugar a las malas interpretaciones y a tensiones tantas veces absurdas e innecesarias, que a menudo deterioran el ambiente del grupo, y, en consecuencia, el rendimiento del mismo.

¡PASEMOS A LA ACCIÓN!

Objetivos

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se iniciaría una primera fase en la que se trabajaría la desinhibición, confianza y cohesión grupal, dentro de los primeros niveles de comunicación.

En una segunda fase, se trabajarían, en mayor medida, los niveles de comunicación íntima y de feed-back en grupo, alejándonos, en ocasiones, del juego (aunque no necesariamente las actividades tienen

porque dejar de ser lúdicas) y haciendo mayor hincapié en el desarrollo personal a través de técnicas sensoperceptivas, y del grupo a través de técnicas de improvisación y composición.

Lo realmente importante en esta propuesta es el experimentar una nueva forma de comunicarnos con los demás y con nosotros mismos. A nuestro “desgastado” lenguaje hablado lo enriqueceremos con nuevos vocablos. Las diferentes experiencias que vivamos a nivel corporal integrarán nuevas formas de expresar nuestras emociones. Para empezar, hemos decidido que no hay nada mejor que los juegos de expresión corporal.

Nivel y temporalización de las actividades

Las fichas serán propuestas puntuales, a realizar al inicio o final de una sesión de trabajo, en la que en ningún caso (salvo que el grupo esté tan inmerso que no quiera terminar) se superarán los 45 minutos. Ello se debe a la falta de costumbre que tenemos de que nos pidan una implicación más afectiva de modo explícito, y por otro lado debido a aspectos prácticos como puede ser la falta de tiempo, factor que rige en gran medida nuestra vida actual.

Se empezará siempre por actividades que impliquen a todo el grupo, de modo que nadie se sienta observado (y en consecuencia juzgado... sentimiento habitual al principio), en las que los movimientos corporales sean comunes, básicos, de modo a que nadie experimente la sensación de fracaso o falta de competencia.

El orden de las fichas puede variar de acuerdo con las circunstancias (ej: si atravesamos una época de stress, como es el final de un trimestre, podríamos poner en práctica una actividad de relajación).

Por la diversidad de edades existentes en una comunidad educativa, las actividades presentadas requerirán un bajo nivel tanto técnico, como energético y de condición física (muy común en las actividades de expresión corporal que persiguen los objetivos anteriormente citados).

Estructura de las fichas de actividades

1. **TÍTULO:** el nombre de la actividad ha de ser aclaratorio y motivante. Debe crear expectación en el grupo.

2. **EDAD,** la edad apropiada para realizar la actividad no se incluirá dentro de la estructura de cada ficha. Queda establecida que la edad adecuada para nuestra propuesta de acción es a partir del inicio de la vida profesional del docente, sin límite de edad.

3. **ORGANIZACIÓN:** Inicialmente, sea cual sea la organización de la clase (gran grupo, mediano, pequeño, por parejas... en círculo, fila, dispersos por el aula...), todos estarán realizando la actividad de forma simultánea, sin la existencia de “espectadores”, de modo a favorecer el objetivo de desinhibición.

Así mismo, se tendrá en cuenta determinadas estrategias para constituir los grupos. En ocasiones los grupos se constituirán de modo espontáneo, pero en otras, la formación de los grupos se hará por iniciativa del guía para favorecer la relación entre compañeros con escasas ocasiones de hacerlo.

4. **MATERIAL:** se indicará el material necesario para llevar la sesión a la práctica.

5. **OBJETIVOS:** en esta fase inicial, los objetivos principales serán los de desinhibición, cohesión grupal y confianza en el otro, como bases fundamentales para el desarrollo de la autoestima, del conocimiento propio y del otro y el desarrollo de las relaciones afectivas.

6. **DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:** breve descripción del contenido de la actividad y de los pasos a seguir para llevarla a cabo.

7. **VARIANTES:** según se desarrolle el proceso al poner la actividad en práctica, el “guía” determinará si se debe pasar a la siguiente actividad, o si por el contrario, tiene cabida hacer uso de las diferentes variantes que hubiese programado.

En ocasiones las variantes determinan que varíe el objetivo.

8. **EVALUACIÓN:** es el momento más importante dentro de las actividades de expresión, en el que se integra a la propia personalidad todas las experiencias vividas durante la sesión, y en la que se favorece el proceso de comunicación, haciendo conscientes nuestras reacciones más espontáneas y auténticas.

A veces esta evaluación se hará simple, verbalizando las experiencias, y otras, aunque la finalidad sea la misma, introduciremos un pequeño juego o actividad que nos ayude a hacerlo, a modo de favorecer la disminución de la tensión que se crea cuando nos enfrentamos en solitario a nuestras emociones y al grupo con quién queremos compartirlas.

FICHAS DE TRABAJO

Todas las fichas que aquí se exponen, han sido llevadas a la práctica con grupos de adultos, que aunque con intereses y motivaciones muy distintas al grupo que pretendemos presentarlas, nos demuestran que no hay edad ni fronteras para jugar y vivir experiencias que nos enriquezcan personalmente, que nos permitan sentirnos parte de un grupo y que nos enciendan el deseo de querer conocer más los que nos rodean a través de cualquier tipo de comunicación.

Las experiencias a las que hacemos referencia las hemos vividos con grupos de expresión corporal y con alumnos de escuelas de magisterio. Las ideas, por lo tanto, son de personas siempre dispuestas a compartir su sabiduría, y lo que es mucho más importante, su experiencia, para que otros, como nosotros, las tomemos y transformemos adecuándolas a nuestra realidad.

FICHA Nº I

Esta ficha surge de la idea, que aunque pertenezcamos a una misma comunidad educativa, en muchas ocasiones no conocemos a nuestros compañeros. Y no, no es una exageración... mirad a vuestro alrededor en el próximo claustro general, en la próxima reunión de trabajo, y si el nº de trabajadores es relativamente amplio, seguro que entre los "recién llegados" y los que saludáis una vez a la semana (¡o incluso al mes!), seguro que os daréis cuenta que de alguno de ellos no conocéis ni el nombre.

FICHA Nº I - TÍTULO: "¿Recuerdas quién soy?"	
OBJETIVO	Conocer los nombres con los que los demás quieren que se les conozca
ORGANIZACIÓN	Gran grupo, en círculo.
MATERIAL	Cojines, aparato de música.
DESCRIPCIÓN	Empezando en círculo, el guía entregará un cojín a uno de los miembros del grupo. Éste iniciará la actividad nombrando a un compañero e inmediatamente después, enviándole el cojín. Se repetirá la acción hasta que todos hayan sido nombrados y el ciclo se haya cerrado. Se podrá repetir la actividad de modo acelerado, ya que se conoce la trayectoria que seguirá el cojín.
VARIANTES	Caminar en círculo introduciendo un segundo cojín, que iniciará el mismo "ciclo de nombres" segundos más tarde que el primero.

VARIANTES	<p>Introducir música. El grupo se dispersará por el espacio de modo a crear incertidumbre en la localización de nuestros "emisores y receptores del cojín", además de haber dispersado nuestra atención: ésta ya no solo se centra de dónde viene y a dónde va el cojín, sino que además se habrá centrado en seguir el ritmo de la música al caminar.</p> <p>-Se podrán introducir tantos cojines como lo permita el grupo. La caída persistente de cojines al suelo nos indicará donde está el límite.</p> <p>-Darle un significado al cojín (como envío de un saludo, como entrega de nuestro corazón, etc...). Hay que atender al nivel de compenetración y motivación del grupo para que esta variante no sea mal interpretada, ya que entran en juego mayor grado de afectividad.</p>
EVALUACIÓN	<p>-Será muy interesante sentarse al final de la actividad y reflexionar sobre la experiencia vivida: ¿A quién he enviado el cojín y de quién lo he recibido? ¿Cuántos nombres no conocía? ¿Me ha sorprendido algún nombre con el que se conoce un compañero? ¿Qué he percibido del ambiente del grupo? Utilidad de la actividad, etc...</p> <p>-OBSERVACIÓN: Posiblemente haya una estrecha relación entre los que establecen "conexión" (aunque ésta sea a través de un cojín). Reflexionar sobre qué la determina (mismo departamento, mismo nivel de enseñanza, relaciones afectivas de mayor intimidad, grupo de edad...).</p>

FICHA Nº2 - TÍTULO: "Mi alma gemela".	
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer mejor a los compañeros. -Aceptar las diferencias existentes entre los miembros del grupo. -Desarrollar nuestra tolerancia y flexibilidad.
ORGANIZACIÓN	-Gran grupo. Dos círculos concéntricos.
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> -Cuestionarios y bolígrafos (en igual nº que personas haya en el grupo). -Instrumento de percusión o aparato de música
DESCRIPCIÓN	<p>1ª PARTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cada componente del grupo rellenará un cuestionario (anexo 1) de forma individual, con preguntas personales (pero poco íntimas), dejando bien claro que no es estrictamente necesario que respondan a todas si no es su deseo. <p>2ª PARTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El grupo se dispondrá en dos círculos concéntricos, de modo que el círculo externo debe mirar hacia el centro y el círculo interno hacia fuera. -Se dará la pauta al grupo de tener que tener siempre a una persona delante cada vez que cambie de posición. Este cambio se efectuará moviendo un solo círculo, aquél que indique el profesor. A cada señal sonora acordada se dará un paso hacia la derecha. A la orden de "relacionarse" todos deben dar un paso y parar durante 30' indagarán sobre lo que tienen en común con la persona que se encuentra delante de ellos. El proceso se volverá a repetir cuando se oiga la señal sonora que indicará que se debe continuar. El tiempo de acción lo determinará el profesor, según el nivel de motivación que observe en el grupo.

VARIANTES	-Se podrá mover el círculo exterior, el interior, o los dos a la vez. -Así mismo, se podrá incidir en el número de pasos para crear mayor incertidumbre en el grupo, y en consecuencia mayor expectación y diversión. Ej: ambos círculos se moverán hacia la derecha a la señal sonora, pero el exterior con dos pasos y el interior con uno.
EVALUACIÓN	La evaluación sería la tercera parte de la actividad, en la que cada uno ha de transmitir con quién se ha identificado más, con quién cree tener más en común, quién le ha sorprendido en mayor grado y por qué, etc...

FICHA N° 3 - TÍTULO: "Como una piña".	
OBJETIVO	Formar subgrupos de 12 personas lo más heterogéneos posible para la actividad de la ficha n°4
ORGANIZACIÓN	Todos dispersos por el aula
MATERIAL	No es necesario
DESCRIPCIÓN	Ir dando las siguientes pautas hasta lograr grupos de diez personas (aproximadamente): 1° Unirse en parejas que impartan clase en diferente etapa educativa. 2° Cada pareja ha de juntarse con otra con la que tengan al menos en diez años de diferencia (edad de la pareja=suma de los dos miembros que la forman). 3° Cada cuarteto intentará unirse con otros dos de la misma altura (en su conjunto), o que tengan un peso similar (sumando todos los del grupo).

VARIANTES	<p>Aumentar las pautas a seguir o disminuirlas en función del nº de componentes que se pretenda que integren el grupo.</p> <p>" Crear grupos homogéneos en edad, etapa educativa, sexo, etc., según le convenga al guía para contrastar diferencia de criterios según se pertenezca a un grupo u otro.</p>
EVALUACIÓN	<p>" Se realizará al final de la sesión, tras realizar la actividad nº4. Trataremos de determinar lo que implica trabajar con un grupo heterogéneo, que se gana y en qué aspectos hay que ceder, nivel de integración en un grupo de estas características, etc...</p>

FICHA Nº4 - TÍTULO: "Árbol al viento". (También conocido por muchos como la "botella borracha")	
OBJETIVO	<p>Aprender a depender de los demás y confiar en ellos y en uno mismo.</p> <p>" Desarrollar la capacidad de atención-concentración</p>
ORGANIZACIÓN	-Grupos de 12 personas (aproximadamente).
MATERIAL	- Aparato de música
DESCRIPCIÓN	<p>Todos los componentes del grupo, excepto uno, deberán formar un círculo muy cerrado, prácticamente de "hombro con hombro". Uno del grupo, se colocará en el centro pies juntos y piernas estiradas. Los brazos estarán unidos al cuerpo, la columna lo más recta posible y los ojos (si así lo desea) cerrados. En ésta posición, se desequilibrará hacia un lado u otro, según le apetezca, y los compañeros que le rodean "amortiguarán" su caída, sosteniéndolo y volviendo a dejarlo en la posición de partida</p>

DESCRIPCIÓN	<p>de modo a que pueda elegir la próxima dirección hacia la que quiera dirigirse. La oscilación del cuerpo estará acompañada por música, que le sugerirá el ritmo a seguir.</p> <p>Todos los jugadores que lo deseen, se transformarán en árbol y experimentarán la posición central.</p>
VARIANTES	<p>Uno de los componentes del grupo fijará los pies al suelo del compañero que está en el centro y que no logra dejarlos juntos (siempre a petición suya... ¡Por supuesto!).</p> <p>-Dejar que sea el grupo quien guíe los movimientos del compañero que está en el centro. Insinuar que pueden "arrancar" el árbol del suelo y dejar que vuele a donde le lleve el viento.</p> <p>-Realizar la actividad por parejas, en la que uno está borracho, cayendo al suelo constantemente, y el otro, su "compañero del alma", desea llevarlo a casa sin que se haga daño cada vez que pierda el equilibrio. Cambiar de roles. ¡OJO! : para realizar esta variante, el nivel de confianza y compenetración ha de ser muy elevado. Las parejas han de formarse libremente aunque sin perder de vista los criterios de peso/estatura.</p>
EVALUACIÓN	<p>Al final de la actividad, se darán unos minutos para que se ponga en común las experiencias de cada uno: lo que produjo mayor miedo o desconfianza y lo que producía mayor satisfacción o placer</p>

Nº 5 - TÍTULO: "O te pegas o te pillan".	
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la cohesión grupal. - Fortalecer la integración en el grupo. - Dar y recibir confianza en el compañero
ORGANIZACIÓN	-Todos los componentes del grupo dispersos por el aula
MATERIAL	-No es necesario
DESCRIPCIÓN	<p>Se inicia el juego preguntando si alguna vez han jugado al "pilla-pilla" o al coger. Acto seguido, se explicará que el juego es similar, pero que para no ser cogidos, basta con estar unidos a una persona o grupo.</p> <p>Se podrán observar tres hechos. Los dos primeros suelen darse de forma inconsciente:</p> <p>1º Aunque nadie haya dado la consigna de que sea obligatorio separarse cuando se acerca "el que la queda", la mayoría del grupo tiende a hacerlo.</p> <p>2º Cuando se vuelve a unir, el grupo lo hace de forma "nerviosa y explosiva", sin fijarse a quién tocan ni el espacio que invaden en esa persona (el espacio íntimo, en el que solo permitimos que "entren" determinadas personas y en contadas ocasiones).</p> <p>3º Algunos compañeros crean un ambiente aún más divertido, gastándole bromas a gente generalmente cercana. Se dedican a dejar sola a compañeros que han confiado en ellos. No hay que darle mayor importancia, ya que al contrario de lo que se pueda pensar, esto creará un clima aún más distendido</p>

VARIANTES	- A medida que el guía perciba que el grupo se ha dado cuenta, de que si no se separa, nadie los puede "pillar", se introducirá una nueva regla: el grupo frente al cuál, el que la queda cuenta "1,2 y 3" debe separarse. Así las personas podrán ser cogidas si nos separan, además de sí están solas
EVALUACIÓN	- Valorar el hecho de acercarse a personas con las que en general se tiene poco contacto. - Hacer preguntas sobre las emociones sentidas ante el acercamiento, la excitación y demás reacciones del grupo. - Valorar la importancia de divertirse en grupo y compartir momentos distintos a los de trabajo.

FICHA N° 6 - TÍTULO: "Un, dos, tres, pollito inglés".	
OBJETIVO	" Favorecer la cohesión grupal. " Fortalecer la integración en el grupo. " Dar y recibir confianza en el compañero
ORGANIZACIÓN	El guía dividirá el grupo en cuatro. Le dará un número (del uno al cuatro) a cada rincón de la clase. A dedo, elegirá un número para cada persona, que deberá dirigirse a su rincón correspondiente. El guía permanecerá en el centro durante todo el juego.
MATERIAL	No es necesario

DESCRIPCIÓN	<p>" Se darán las siguientes pautas:</p> <ul style="list-style-type: none">- El grupo ha de avanzar (tal y como todos conocen) solo cuando oiga "un, dos, tres, pollito inglés" (frase que dirá el guía desde el centro de la sala) y permanecerá totalmente estático (manteniendo postura y expresión facial) mientras el guía permanezca en silencio y con la cabeza erguida.-El grupo volverá a su rincón inicial caso que se detecte que alguno de sus miembros no se encuentra en contacto con el grupo.- El objetivo del grupo será tocar el guía en el centro de la sala
VARIANTES	<ul style="list-style-type: none">- Inicialmente, todos los grupos tienden a darse las manos para avanzar unidos. Para lograr una mayor unión y contacto del grupo, se les puede dar la consigna de que "cuanto más pegados estéis, menos os desequilibraréis, y por otro lado, menos variaciones de posturas y expresión podré detectar". <p>Para ello, se puede determinar el nº máximo de personas que puedan estar en "primer plano".</p> <ul style="list-style-type: none">-Para crear más compenetración entre los miembros del grupo y favorecer que todos ocupen el lugar de líderes, se puede exigir que cada vez que el guía mire deba haber alguien diferente en ese "primer plano".
EVALUACIÓN	Similar a la de la ficha nº5.

FICHA N°7 - TÍTULO: "La escalera".	
OBJETIVO	Formar grupos de forma aleatoria.
ORGANIZACIÓN	Dispersion por el aula.
MATERIAL	No es necesario
DESCRIPCIÓN	La consigna será que se agrupen de 6 en 6 de modo a que formen una auténtica "escalera".
VARIANTES	Agruparse según características físicas: misma forma de nariz (de ojos, boca, etc...).
EVALUACIÓN	Se hará al final de la actividad n° 8. Las preguntas a realizar son: ¿Cómo nos hemos sentido en el grupo?¿Crees realmente que se han seguidos los criterios pedidos para formarlo?¿Qué tiene de positivo o negativo que no se formen grupos por niveles de intimidad?

FICHA N°8 - TÍTULO: "Viajemos a través de las sensaciones".	
OBJETIVO	- Favorecer el contacto corporal y la desinhibición. - Fomentar la socialización y las actitudes cooperativas.
ORGANIZACIÓN	Repartir el número de personas en 8, 9 o 10 grupos (de modo a formar subgrupos de 6-7 personas)
MATERIAL	Carteles con números del 1 al 10. " Papel y bolígrafo (uno por grupo). " Aparato de música

DESCRIPCIÓN	<p>-Los grupos se dispondrán en círculo alrededor de la sala, con un número que se colocará frente a ellos (en el suelo).</p> <p>- Tendrán de tres a cinco minutos para determinar qué país son y que le van a ofrecer al turista que los visite.</p> <p>-El primer grupo empezará a viajar pasando entre las dos filas enfrentadas que forma el grupo número dos, luego viajará a través del tres,... hasta pasar por todos. El segundo grupo empezará a viajar enseguida que el primero haya terminado de visitarle y así sucesivamente.</p> <p>-A medida que vayan viajando, se darán cuenta del nombre de cada país por lo que les vayan haciendo (ejemplo: el país de las caricias, del viento, de los besos, de la presión, de los pájaros, etc...).</p>
EVALUACIÓN	<p>" Cuando todos hayan viajado alrededor de este mundo imaginario, se concederán de 7 a 10 minutos para que cada grupo dé el nombre con el que ha percibido cada país y determine una sensación agradable y otra que no lo haya sido en absoluto.</p> <p>" Por fin se expondrá en círculo, con todo el grupo y se reflexionará sobre el trabajo previo a iniciar el viaje y las sensaciones percibidas durante el mismo.</p>

FICHA N°9 - TÍTULO: "El triángulo mágico".	
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la relación con el otro a través del tacto y la importancia de dar y recibir. - Desarrollar la confianza en el compañero. - Experimentar sensación de relajación a través del masaje corporal
ORGANIZACIÓN	Por tríos.
MATERIAL	Música relajante.
DESCRIPCIÓN	<p>-Una persona permanece de pie, con ojos cerrados y un compañero a cada lado, que iniciarán el masaje al comenzar la música. El masaje se hará de arriba hacia abajo (uno de los dos ha de marcar el ritmo). El que recibe el masaje, debe percibir el contacto de los compañeros de forma similar en ambos lados de su cuerpo.</p> <p>-Explorarán una a una todas las partes del cuerpo, hasta que, a la señal de "cambio de roles", se efectuarán movimientos de "barrido suave", o de "lluvia", (de arriba hacia abajo), en cada uno de los miembros superiores e inferiores, de modo a preparar al compañero para que, poco a poco, vaya abriendo los ojos y asuma su nuevo papel.</p>
VARIANTES	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar la misma actividad con la persona que recibe el masaje tumbada. En este caso, se empezaría boca-abajo y los compañeros se encargarían de darle la vuelta para continuar el masaje. - Se tendría que tener en cuenta que para esta variante se necesitaría más espacio, además de mantas o colchonetas
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre la gran dificultad que algunas personas tienen en "abandonarse o darse" a los demás. - Compartir sensaciones tanto positivas como negativas.

FICHA N°10 - TÍTULO: "La pescadilla que se muerde la cola"	
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la relación con el otro a través del tacto y la importancia de dar y recibir. - Desarrollar la confianza en el compañero. - Experimentar sensación de relajación a través del masaje corporal.
ORGANIZACIÓN	-Gran grupo, en círculo, todos girados hacia una dirección
MATERIAL	-Aparato de música.
DESCRIPCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los componentes del grupo tendrán un compañero frente a sí, al que aplicarán el masaje (y que estará de espaldas), y uno a sus espaldas, de quién lo recibirá. - El guía, que se encontrará formando parte del círculo, dará la consigna de que todo lo que vayan recibiendo de su compañero, deberán ofrecérselo al compañero que tengan delante. Es importante que tengan paciencia y sigan las indicaciones del guía si aún no han iniciado el masaje. - Al empezar la música, el profesor pedirá que todos cierren los ojos (dando siempre opción a que los mantengan abiertos) y empezará masajeando a quien tenga delante. De forma simultánea, dará indicaciones para que los que aún no estén recibiendo el masaje, balanceen suavemente los brazos, realicen pequeños semicírculos con rotación de cuello (siempre por delante), etc... - El masaje se iniciará en el cuero cabelludo, pasando por toda y cada una de las partes de la cara, cuello, hombros, brazos y espalda (hasta la cintura). Para que el masaje se pueda dar cómodamente, no debemos tener que inclinarnos. " Finalizado el masaje, nos echaremos de la forma más cómoda posible sobre el de delante, reposando, y balanceando al ritmo de la música.

VARIANTES	<p>-La guía se sitúa fuera del círculo. Cada vez que diga "balanceo", todos dejarán de dar masaje y se moverán en el lugar, al ritmo de la música. El guía tocará a alguien, que sin abrir los ojos será el que reinicie el masaje.</p> <p>- Cambiar el sentido del círculo cada vez que lo indique el guía. Estos cambios deben ser poco frecuentes para evitar disipar la atención.</p> <p>- Si el ambiente que se crea es propicio, el guía indicará que sin abrir los ojos, empiecen a caminar lentamente y vayan intercambiando masaje con aquellas personas que encuentren a su paso. No tendrá que ser necesariamente por parejas, podrán agrupar tantas personas como quieran.</p>
EVALUACIÓN	Reflexionar sobre las percepciones propias, el nivel de relajación alcanzado y el placer del contacto con los demás.

Aún con la duda de si lograremos llevar a cabo esta utópica idea de acercarnos unos a otros jugando, moviéndonos, buscando más allá de lo que la vista nos permite, acercándonos más a nuestra propia realidad y aceptando la de los demás, estamos convencidos que será un buen punto de partida.

La expresión corporal es, sin duda, un modo de lograr un cambio en nuestra forma tan superficial y pobre de relacionarnos con ciertos miembros de nuestro grupo de trabajo. Es una forma de exteriorizar sentimientos y compartir emociones. Es una manera de comunicarnos más profundamente, en cuerpo y alma, enriqueciendo el "pequeño mundo" en el que pasamos tantas horas de nuestra existencia.

No podemos concluir con ningún tipo de resultados, aunque si podemos prever las grandes dificultades con las que nos vamos a enfrentar. Faltará tiempo, faltarán ocasiones propicias, faltará disponibilidad de algunos compañeros (posiblemente de los más importantes

en este proyecto), y un sinfín de obstáculos más aún por determinar, pero que ya podemos intuir.

Ante todo ello, solo la ilusión y la fe ciega en el cambio pueden empujarnos a ponerlo en práctica...

“El hombre inteligente encuentra casi todo ridículo, el hombre sensible casi nada.” Von Goethe, 1749-1832.

BIBLIOGRAFÍA

CHAMBEAUD, M. (1999): art. Expresión Corporal. Rev. Teatro, expresión, educación. Nº 11. Ñaque, Ciudad Real

FERNÁNDEZ P, J.S. (2000): Apuntes de la asignatura de Sociología de los grupos escolares: sociometría y dinámica de grupos. Universidad de Almería.

MANTOVANI, A. y MORALES, R.I. (1999): *Juegos de expresión dramática* (más de 200 propuestas para expresarse y comunicar...). Ñaque, Ciudad Real.

MATEU S., M. y CASTAÑER M. (1992): *1000 ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión*. Volúmenes I y II. Paidotribo, Barcelona.

MATEU, M. (2003): *El sentir expresivo y comunicativo*. Cuaderno de pedagogía nº 322

MOTOS, T. (1983): *Iniciación a la expresión corporal (teoría, técnica y práctica)*. Humanitas, Barcelona.

NEDER, F. (1998): Curso de la escuela de verano de Expresión Corporal y Desarrollo Personal: Música de raíces. Proexdra, Víznar (Granada).

LA BARAJA DE CARTAS ESPAÑOLA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

M^a Carmen Cespedosa Rivas



SUMARIO:

El juego ha estado siempre presente en la historia del hombre, de manera que si a su interés y necesidad por jugar le unimos nuevos materiales o aportamos nuevas posibilidades de uso para materiales no convencionales, como es al caso de la baraja de cartas , incrementamos la motivación hacia la actividad que proponemos. El artículo muestra la posibilidad de usar "las cartas" en una sesión de Educación Física cumpliendo diferentes objetivos y ampliando la visión del alumno en cuanto a posibilidades lúdicas de materiales próximos.

SUMMARY:

Playing has always been present in Human History, so if we combine new materials with man's interest and need to play or think about new possibilities of using non-conventional materials, such as the pack of Spanish cards, we will increase motivation towards the activity we propose. This article shows the possibility of using cards in Physical Education lessons, reaching the different aims and widening the student's view towards the recreational possibilities of playing with known materials.

INTRODUCCIÓN

Los alumnos están cada vez más acostumbrados a nuevos materiales en la clase de E.F. Estos materiales pueden ser específicos de algunos deportes para ellos nuevos (hockey, badminton, indiana, palas...), materiales que los profesores vamos introduciendo en las clases confiando en sus posibilidades (latas, botes de yogurt, botes de detergente...) materiales de deportes propios de otros países (beisbol, cricket) o adaptaciones de materiales de deportes convencionales (balones de gomaespuma).

La baraja de cartas podemos considerarla como un material de los segundos nombrados, ya que no es un recurso propio de la clase de E.F ni material para desarrollar un deporte nuevo ni una adaptación.

Haciendo un intento por contextualizar el material principal de la sesión a desarrollar, nos encontramos con diferentes términos para describir los materiales, medios o recursos. Para no extendernos en demasía en este apartado vamos a seguir la clasificación que utiliza Fernández Truán (1999: 22), que entiende, después de hacer una amplia revisión, que “ los elementos didácticos que normalmente conocemos con el nombre genérico de medios educativos, pueden ser considerados desde dos puntos de vista:

- a) Instrumentos, cuando representan un ayuda para el aprendizaje, transmitiendo la información deseada.
- b) Contextos o ambientes, cuando establecen el propio sistema de aprendizaje, a través del ambiente, el espacio y los escenarios en los que se desarrolla.

La utilización de la baraja de cartas en la sesión responde más a la tendencia de contextos en la medida de que el material por sí sólo configura un ambiente lúdico en el que se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La propuesta que se presenta se ve justificada por la necesidad del niño y del adulto de investigar, conocer y descubrir nuevas formas de diversión en este caso asociadas a un juego convencional.

Este artículo no es más que un intento de innovación en el aula, de enriquecer las experiencias de alumnos y profesores, y de integrar materiales de fácil adquisición en la clase de Educación Física.

¿ MATERIAL ALTERNATIVO?

Respecto al concepto de material alternativo existen visiones diferentes. Está la perspectiva que considera que juegos o deportes alternativos son “ todos aquellos que no se hacen habitualmente “ (Marqués, 1.997: 9) , visión amplia que permite englobar cualquier material con la condición de notoriedad para el que lo use, incluidos deportes ya convencionales (badminton). Otra línea estaría representada por esta definición: “ *material alternativo es cualquier objeto, fácil de conseguir y de escaso o nulo coste económico, que no habiendo sido diseñado para su aplicación directa a la Educación Física, puede servir, modificado o no, para facilitar el proceso enseñanza – aprendizaje* “ (Palacios y Toja , 1.994: citado por Abrales, Palacios y Toja, 1.997:19). En estos últimos incluimos los materiales alternativos de uso cotidiano, que son aquellos muy próximos a nuestra vida diaria con un fin lúdico o no.

Este artículo no pretende realizar una aclaración terminológica sino situar la baraja de cartas y su uso en la sesión que vamos a desarrollar. Entendemos que el material de esta sesión se acerca más a la segunda acepción, pero sobre todo que la baraja va a ser un recurso puntual que el Profesor va utilizar maximizando sus posibilidades y adaptándolas al proceso enseñanza – aprendizaje.

JUSTIFICACIÓN

Podríamos justificar esta sesión sólo por su carácter lúdico. Más allá de lo meramente recreativo, las sesiones de Educación Física están al servicio de unos objetivos que pretendemos alcanzar con una selección de contenidos estudiada. Esta sesión la podemos utilizar como un

trabajo complementario de coordinación, ya sea al principio de la Unidad Didáctica como aproximación al contenido o al final de la misma a modo de síntesis.

Existe una línea integradora que considera la coordinación como una habilidad resultante a partir de la cual creamos una base sobre la que construimos el resto de habilidades (Conde y Viciano, 97: 167) y que bien trabajada permite disfrutar a la persona de su exitosa adaptación al espacio y al tiempo. Una definición de coordinación representativa de esto es la de Lora Risco (1991: 182): *capacidad de hacer intervenir armoniosa, económica y eficazmente, los músculos que participan en la acción, en conjunción perfecta con el espacio y el tiempo* . Todo esto hace que la coordinación esté estrechamente relacionada con capacidades como la fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad .

En resumen, entendemos que en las sesiones de E.F. tenemos siempre presente la coordinación de un modo u otro, pero no está de más proponer formas variadas y divertidas de movimiento con objeto de enriquecer las experiencias del alumno, como pretendemos en esta sesión. El incluir esta sesión en una Unidad Didáctica que se llame “ coordinación ” no es más que un pretexto para situarla en la programación de aula.

Con esta sesión queremos desarrollar los siguientes objetivos:

- Fomentar las relaciones sociales y lazos afectivos entre alumnos del grupo.
- Mejorar la aceptación de las normas para el buen desarrollo del juego.
- Desarrollar la capacidad de producir movimientos sincronizados.
- Potenciar la creatividad del alumno y el respeto a las aportaciones individuales para el trabajo en grupo.
- Ajustar las acciones musculares a las necesidades del movimiento.

Podemos usar esta sesión a cualquier edad realizando las adaptaciones oportunas en relación a los ejercicios seleccionados.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Para introducir al lector pasamos a exponer resumidamente en qué consiste la sesión antes de desglosarla en partes. Necesitamos dos barajas de cartas española y un reproductor de cd. Preparamos tantas parejas de cartas como parejas de alumnos vayan a participar. Las parejas se ven a crear al “azar”, con lo que aumentamos las relaciones entre alumnos con toda seguridad en número, y no tan certero en calidad.

En el caso de que el número de participantes sea impar, contaremos con una carta más configurando un trío y avisando a los alumnos de qué carta se trata (número y palo). Vamos a exponer una sesión para 24 alumnos, entendiendo el lector que las dimensiones que establecemos son adaptables a su espacio y número de participantes.

Cada carta es un movimiento a realizar. Estos movimientos asociados a cartas están expuestos en unas hojas situadas en el espacio de trabajo accesibles al alumno y de fácil visión. Cuando el alumno recoge su carta tendrá que encontrar a su igual realizando el movimiento que en la hoja tenga asignada su carta, y además con su pareja tendrán que alcanzar una zona unidos de las manos.

Colocaremos esta zona en dos de los lados de un cuadrado aproximadamente de 20x20m, con lo que tenemos un cuadrado para bailar en la primera parte de juego y un segundo para localizar nuestra pareja. (Ver gráfico I)

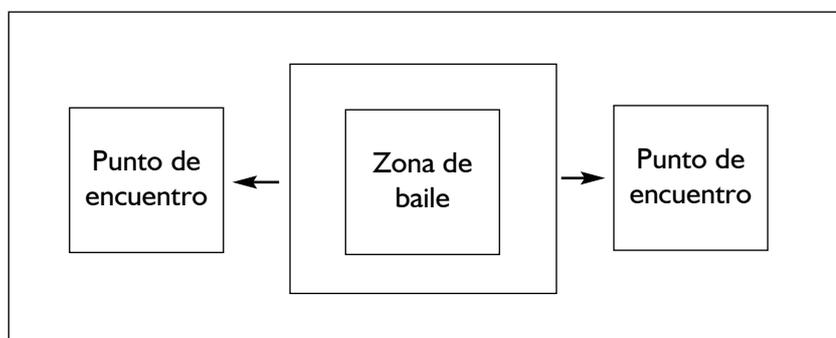


GRÁFICO I. Organización espacial de la sesión.

Para desarrollar la sesión por fases vamos a seguir la línea que utiliza Miguel A. Delgado (1.991) en cuanto a la toma de decisiones relativas a los estilos de enseñanza en el antes, durante y después de la aplicación. Vamos a distinguir tres fases:

FASE PREACTIVA: en esta fase preparamos el material necesario, como las cartas, las hojas de movimientos y música a utilizar(es importante que sea atractiva para los alumnos para aumentar la disposición). También tomamos las decisiones relativas en cuanto a espacio y puntos de colocación de los paneles de información. Los movimientos seleccionados se pueden adaptar a la edad de los jugadores en dificultad, lenguaje (más simbólico a menor edad, por ejemplo “ somos serpientes”, “ somos ranas ”, “somos canguros ”...)

FASE INTERACTIVA: supone el desarrollo de la sesión. Dividimos en animación, parte principal y vuelta a la calma.

Animación: concentramos a los alumnos en un espacio de 10x10 (en función del número de alumnos) y explicamos el desarrollo del juego, destacando que mientras hay música nos moveremos por el espacio delimitado libre y espontáneamente (bailando, saltando...) y que cuando no hay música se repartirán cartas, una por alumno repetido el número y el palo. Al volver a sonar la música buscaremos a nuestra pareja como haya indicado el profesor/a:

- La primera vez enseñando la carta y sin hablar.
- La segunda, gritando nuestra carta.
- La tercera, “ representando “ nuestra carta con gestos.

Cada vez que encontremos nuestro par nos dirigimos a las zonas acordadas cogidos de las manos. Es interesante marcar dos “puntos de llegada” para evitar concentraciones de alumnos y carreras en masa.

Parte principal: se sigue el mismo proceso que en la animación. Los alumnos bailan en el espacio delimitado y al parar música se le entrega una carta. Siguen bailando y al parar de nuevo la música se dirigen

a alguno de los cuatro puntos con las “ hojas de movimientos “ para descubrir qué movimiento “son “. El siguiente paso es realizar el movimiento que su carta tiene asignado, a la vez que buscar a una persona que está haciendo lo mismo que él. ¡Ésa es su pareja!. Posteriormente ambos alumnos se agarran de las manos y corren hacia algún punto de encuentro, dónde pueden comparar sus cartas y comprobar que no hay ningún error.

Para aumentar la motivación del juego usamos un proceso de eliminación de escasa duración. Si llamamos “ partida ” cada vez que se reparten las cartas y hay un encuentro , en función del número de participantes, eliminamos a algunas parejas que serán reemplazadas por los eliminados de la siguiente partida.

Podremos considerar ganadores del juego, a aquellos alumnos que realizadas “X” partidas nunca hayan sido descalificados. El número de partidas a realizar dependerá de si persiste motivación e interés por continuar con la actividad. En el momento que los alumnos manifiesten cansancio por el juego se suspende el mismo.

Vuelta a la calma: en grupo de 8 los alumnos elaborarán una coreografía con la música que ha estado presente durante el juego. El profesor seleccionará algunas cartas, y siguiendo la dinámica de azar, cada grupo escogerá 3 . De nuevo estas cartas representan movimientos. Cada grupo montará una coreografía con esos movimientos más 2 nuevos que inventarán.



Saltando con los dos pies juntos "CANGURO"



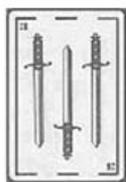
Andando de pie, agachado, de pie, agachado...



Andando con cuatro apoyos



Moviendo brazo derecho hacia adelante e izquierdo hacia atrás



Saltando con el pie derecho



Andando moviendo los dos brazos hacia adelante

BIBLIOGRAFÍA

Abraldes,A.,Palacios J.,Toja, B.Latas: material alternativo para juegos. *Revista de educación física*.

Conde, J.L. y Viciano, V (1.997). Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas. Archidona (Málaga). Aljibe.

Delgado Noguera,M.A.(1.991).Una propuesta de enseñanza. Granada. ICE

Fernández Truán, J.C.(1.999). *Aplicaciones didácticas de los recursos materiales en el desarrollo curricular de educación Física*. Sevilla. CEU.

Lora Risco,J.(1991). La educación corporal. Barcelona. Paidotribo.

López Rodríguez,M.(1.999). Material alternativo en E.F. Praxis. Barcelona.

Márquez Escámez,J.L.(1.997). Iniciación al juego y deportes alternativos. Madrid. Escuela española .

Schinca,M.(2003).Manual de Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal. Barcelona.

LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL Y SOCIAL. UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Juan Segovia Maroto 

SUMARIO:

El autor del presente artículo pretende que el área de Educación Física, no sea sólo un instrumento para trabajar el cuerpo del alumno, también quiere intentar que sea un instrumento para que éste pueda adquirir , desarrollar y motivarse en otros conocimientos y que al mismo tiempo este área de su formación tenga una relación interdisciplinar que comprometa a todo el profesorado responsable de la educación del educando. Para ello cuenta con el marco natural y social de Andalucía, situándose en el nivel educativo del segundo ciclo de E.S.O.

SUMMARY:

The author of this article tries to ensure that the area of Physical Education is not only an instrument for working with the pupil's body but also that it is an instrument for acquiring, developing and motivating himself in other subject areas and at the same time that this part of his training would have an interdisciplinary relation which would commit all teaching staff responsible for the pupil's education. To achieve this he may count on the social and natural framework of Andalusia, situating himself in the second cycle of Obligatory Secondary Education.

INTRODUCCIÓN

Vamos poco a poco haciéndonos un sitio en la enseñanza y ganando puntos en relación con los demás profesores que forman parte de la formación del educando, formación, que para ser eficaz debe ser completa en todos los aspectos de la misma y donde la Educación Física (EF) tiene un rol tan importante como las demás áreas del curriculum.

El motivo de este artículo esta basado en la enriquecedora experiencia que logré con mis alumnos y los profesores que me ayudaron y acompañaron a realizarla. Propuse darle a la asignatura de EF desde el momento que me incorporé al centro una doble misión; por un lado lograr la importancia que tiene la Educación Física en la formación integral del individuo y por otro lograr una fructífera relación con todas las demás áreas de conocimiento, invitando y comprometiendo a todo el profesorado.

Para ello me encontré con unos medios humanos y unos recursos materiales inmejorables. La Comunidad Andaluza donde realicé estas experiencias, cuenta con unos insuperables recursos culturales, históricos y naturales que no quise desaprovechar, para lo cual planifiqué al principio de cada curso las llamadas actividades complementarias programadas (ACP) , las puse en conocimiento de los profesores con los que quería tener esa relación interdisciplinar para llevar a cabo lo que se conoce como una unidad didáctica globalizada, de forma que mis alumnos conocieran en vivo muchos de los tesoros de su comunidad .

Durante el desarrollo de esas actividades complementarias programadas , tuvimos todos la ocasión de conocer y disfrutar de esas riquezas que la propia naturaleza nos tiene guardadas, así como las que el ser humano ha sabido construir con su inteligencia y esfuerzo.

La Educación Física cuenta con unos procedimientos entre los que se encuentra la locomoción y dentro de ella, la marcha y la carrera, tan básicos y primarios, con los que el ser humano empezó a descubrir y relacionarse con los demás, de la misma forma que nosotros podemos disfrutar con su práctica de bellos paisajes naturales, históricos y culturales, al mismo tiempo que se fomentan las actitudes de los alumnos y se le da importancia que se merece nuestra materia : creo que lo logré

Lo primero en tener en cuenta es tomar como referencia el contenido del Proyecto Curricular del Área de EF así como el de otras áreas con las que me propongo tener una relación interdisciplinar. Otra cuestión es la edad, curso o nivel con el que voy a trabajar, y otra es el lugar y lo que me voy a encontrar allí. Por último los medios con los que vamos a trabajar, así como el momento del curso en que se va a realizar y el personal docente que va a intervenir en la actividad. Ésta se halla encuadrada en el Área de EF, en el bloque de contenidos de Actividades Físicas en el Medio Natural, centrada en una Unidad Didáctica Globalizada y por medio de la cual se relaciona con las demás áreas del currículum, como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, Área de Educación Artística, así como las Áreas Transversales.

Esta unidad va dirigida a los alumnos de 2º Ciclo de ESO, con una edad de 14 a 16 años, y que en el momento de realizar la actividad práctica de la unidad están tratando de manera teórica el tema del hombre prehistórico.

Es el momento oportuno para conocer parte de la arquitectura megalítica de la Península Ibérica y en concreto de Andalucía. El fenómeno megalítico son las grandes construcciones sin labrar, levantadas desde el periodo Neolítico por el hombre prehistórico. Fue común creencia durante el siglo XIX atribuir las al pueblo celta, por esta razón son bretonas la mayoría de las palabras con que se designan las distintas construcciones.

Los hombres desde sus orígenes se han preocupado de enterrar a sus difuntos siguiendo la idea de la inhumación colectiva del Calcolítico (3.000 a. C) frente a la individual del Neolítico (4.000 a. C).

Las construcciones funerarias megalíticas se encuentran distribuidas en numerosas comarcas de la tierra, en general en zonas costeras, lo que parece indicar un centro común de dispersión, acaso situado en Egipto. A las tierras occidentales de Europa llega esta técnica a mediados del tercer milenio, originando los llamados dólmenes, palabra bretona que significa mesa de piedra.

En nuestro caso, dos teorías intentan explicar las corrientes de influencia del fenómeno megalítico del Sur de la Península; por un lado los que ven en el sudeste el foco de irradiación más claro del Neolítico,

y por otro los que teniendo en cuenta las últimas dataciones obtenidas en la zona occidental defienden una influencia de aquí al resto. Los descubrimientos realizados en los últimos años parecen apoyar esta teoría

Los restos de la arquitectura megalítica en la Península Ibérica se localizan en la zona andaluza, gallega, cantábrica, país vasco y de aquí hasta el norte de Cataluña. , siendo escasos en el centro y levante español . Uno de los núcleos más importantes de la cultura megalítica es Portugal, y de la Península pasa a las Islas Británicas; Irlanda, Inglaterra y Escocia siguiendo el camino marítimo.

En Andalucía tenemos en casi todas nuestras provincias muestras de la arquitectura megalítica y en concreto en Almería, Córdoba, Granada, Huelva, Málaga y Sevilla.

Una vez acabada esta breve justificación para realizar esta actividad dentro de la unidad didáctica globalizada, he querido elegir con mis alumnos lugares cercanos de Sevilla para que el factor tiempo muy importante en nuestra área, no sólo desde el punto de vista cuantificable sino también meteorológico, estuviera a nuestro favor.

Tras elegir el 2º ciclo de ESO y desarrollando la actividad de una manera independiente, al final del ciclo los alumnos adquirieron conocimientos sobre la arquitectura megalítica.

El lugar elegido para la primera salida programada con 3º curso de ESO fue la ciudad de Antequera (Málaga), donde no solamente encontramos restos de arquitectura megalítica construidos por la mano del hombre si no que también para hacer más gratificante y amena la salida del medio escolar, tenemos varias opciones que nos ofrece la madre naturaleza; el Torcal de Antequera y la Laguna de Fuente de Piedra. Elegimos el Torcal para hacer la visita y realizar actividad física, en este caso senderismo ; de vuelta para Sevilla enlazamos con el conjunto dolménico de Viera , Menga y el Romeral que es uno de los mejores y más conocidos del megalitismo europeo, sin despreciar por ello toda la riqueza artística, histórica y monumental de la ciudad de Antequera.

En este mismo curso escolar pero con 4º curso de la ESO, elegimos la ciudad de Niebla (Huelva) para visitarla y admirarla como conjunto arquitectónico y seguir con la arquitectura megalítica con el dol-

men de Soto y el conjunto dolménico de el Pozuelo, en Zalamea La Real.

Con estas dos salidas programadas desde principio de curso los alumnos conocieron algunos de los monumentos de la arquitectura megalítica de su comunidad y creo que sembré en ellos la semilla de la inquietud por saber más de esas épocas fascinantes de nuestra historia, y que a continuación, sin ninguna pretensión por mi parte, quiero mostraros.

Los objetivos y contenidos abordados en esta actividad fueron:

Objetivos para el desarrollo de la actividad en cuanto conocimiento del terreno y su utilización:

- Aprender la forma de dibujar un plano a escala
- Conocer la manera de utilizar la brújula y de orientarse con ella en el plano
- Interpretar los signos convencionales de un mapa

Contenidos

Conceptuales:

- Orientación sobre el plano con brújula
- Guía por los medios naturales

Procedimentales:

- Realización de actividades de locomoción

Actitudinales:

- Hábito de trabajo en grupo para llevar al día las actividades

Objetivos para la marcha

- Distinguir las cualidades físicas que destacan a un marchador
- Conocer la técnica de la marcha
- Aprender a talonar el paso
- Conocer y respetar nuestro entorno
- Saber elegir el calzado adecuado

- **Contenidos**

Conceptuales:

- Técnicas de la marcha
- Cualidades físicas cualitativas y cuantitativas de la marcha

Procedimentales :

- Realización de diferentes tipos de marcha

Actitudinales:

- Respeto del entorno natural
- Interés por salir al medio natural

Materiales para el desarrollo de la actividad, antes, durante y después

Brújulas, clinómetros, curvímetros , diapositivas , fotocopias , grabadora de sonidos, maquina digital fotográfica , podómetros , planos-plantilla de símbolos de rocas y transparencias

Organización y Control de los alumnos

Grupos de actividad

Grupos de equipamiento

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

I^a ACTIVIDAD : ANTEQUERA (Málaga)

Nos acercamos a la ciudad por la autovía Sevilla-Granada, dejándola para entrar en la ciudad de Antequera, y cogiendo la carretera del Torcal . A un kilómetro aproximadamente de la salida hay un mirador, donde realizamos una parada para poder contemplar la panorámica que se nos ofrece de la ciudad y de la famosa Peña de los Enamorados. Con esta fotografía quiero mostrar las bellezas logradas por el hombre y las que la propia naturaleza nos regala; es una vista desde la carretera que va camino del Torcal y desde donde se puede observar al fondo un enorme peñón que representa el perfil de una cabeza humana en posición supina, que la leyenda popular ha convertido en la Peña de los Enamorados , leyenda que a los alumnos interesa y que

fue la historia de amor entre un caballero cristiano y una joven mora durante el asedio a la ciudad de Granada. Además del peñón podemos observar la ciudad de Antequera. Se puede observar la antigua Alcazaba de Antequera de época árabe, con la torre de Papabellotas. La imagen se corresponde con una panorámica completa de los tres tesoros: la ciudad y el castillo hechos por la mano del hombre y el peñón formado por la propia naturaleza.

Después de un breve descanso para hacer las fotografías de rigor seguimos nuestro camino por la carretera que conduce al Valle de Abdalajís, y entrar en el entorno del Torcal. Éste se encuentra situado al suroeste de la ciudad de Antequera y a unos 12 kms por la carretera comarcal CC-3310. Se accede por el Puerto de la Boca del Asno a la entrada del área protegida. Como datos de interés podemos señalar los siguientes; tiene una superficie total de 1.171 Ha. , todo el terreno aparece entre los puntos geográficos siguientes : $36^{\circ}56'46''$ - $36^{\circ}59'09''$ de latitud Norte, y $04^{\circ}30'41''$ - $04^{\circ}34'56''$ de longitud Oeste. El nombre de Torcal , deriva de TORCA , que designa una formación geomorfológica de terrenos calizos. El Torcal es uno de los ejemplos más característicos del relieve cárstico existentes en el mundo. Desde el punto de vista geológico es un Karst , palabra de origen yugoslavo que se refiere al peculiar paisaje originado por la acción del agua combinada con el frío sobre la roca caliza , dando lugar a un proceso erosivo singular y con ello una serie de fenómenos y formas tan originales que sólo aparecen en estas áreas. Concretamente es un karst llamado de mesa.

La forma del Torcal se aproxima geométricamente a la de un trapecio orientado de Oeste a Este, siendo sus dimensiones longitudinales de 7.50 kms. E-W y 4.50 kms.N-S. Pueden diferenciarse cinco áreas geográficas / ambientales : Laderas, Sierra Pelada, Torcal Bajo, Las Vilaneras y Torcal Alto.

Nosotros visitamos las áreas de Las Vilaneras y el Torcal Alto. La primera constituye la porción más elevada del paraje, apareciendo como un largo frente de rocas tableadas, orientado de SE a NW y que separa el Torcal bajo del alto. Posee interesantes zonas de vegetación y de relieve cárstico , así como espectaculares vistas panorámicas sobre el entorno próximo y lejano. La segunda área es sin duda la más

espectacular de toda la Sierra, y dónde se concentran los elementos más valiosos desde el punto de vista del modelado cárstico, así como de interés florístico y fáunico, atesorando valiosos elementos de antiguas civilizaciones que pasaron por el Torcal, concretamente en las Cuevas del Toro y de la Picardía. En la Cueva del Toro, en el Torcal Alto se han encontrado estratos pertenecientes a la época dolménica y datadas de una antigüedad de unos 4.000 años (Neolítico Medio), lo que hace pensar en las relaciones entre estos pobladores y los que levantaron los dólmenes de la vega.

En él se localiza el CRIN (Centro de Recepción e Interpretación y otros elementos de visita, como itinerarios, miradores, etc.)

Los itinerarios que existen en la actualidad para visitar las áreas antes señaladas, están perfectamente señalados con tres colores: rojo, amarillo y verde, todos ellos indicados en unos carteles situados en el CRIN. Elegimos el Verde, con una longitud de 1.5 kms. de una dificultad normal, con una duración de 30 minutos, y debidamente señalizado, que transcurre por una serie de "callejones" y "hoyos", donde la profusión de formas son indescriptibles. Como recoge Cabanás "La piedra modelada por el agua y la intemperie adopta formas extrañas, de pesadillas; entre una arquitectura fantástica de templos orientales, de catedrales góticas, de colosos egipcios, aparecen seres monstruosos, torsos decapitados de animales quiméricos, formas mórbidas que el viento acaricia o carcomidas anatomías pétreas a las que se agarra la hiedra" y entre ellas están las conocidas con el nombre de: el macetón, la esfinge, las dos iguales, los prismáticos, la jarra, el agrasol, el camello, el adelantado, la aguja del agrasol y el tornillo entre otras, siendo ésta última, la elegida como símbolo del Paraje Natural de El Torcal de Antequera. Por último el mirador de las "Ventanillas" situado a 1.220 mts. ofrece una grandiosa panorámica de la Hoya Malagueña con el Mediterráneo al fondo.

No faltan las leyendas que nos siguen durante el recorrido. Una muy comentada por pastores y lugareños es la de "Camas de Roa". Roa fue un guerrillero antequerano que durante la Guerra de la Independencia luchó contra los franceses. Otra más antigua, relaciona la Sima de la Mujer, con la muerte de una musulmana que fue arrojada a ella por su marido al creer que le era infiel.

También para la poesía ha servido de inspiración el Torcal, como ejemplo tenemos entre otros estos versos de Rafael de la Linde

Tu altiva Sierra con tus Torcales
nos forja templos y catedrales
nos teje sueños a la ilusión
¡Torcal grandioso, sierra bravía
tienes tesoros de poesía
eres veneno de inspiración ¡

EI CONJUNTO DOLMÉNICO DE MENGA, VIERA Y EL ROMERAL

Es uno de los más conocidos del megalitismo europeo y están destinados a los enterramientos colectivos. Los tres pertenecen al período Calcolítico y están situados en la carretera de Málaga a Granada y a la salida de la ciudad de Antequera. Están contruidos con grandes piedras (cuevas dolménicas de Menga y Viera) o bien contruidos por pequeñas piedras (cuevas del Romeral)

El dolmen de Menga. Es el más grande y antiguo de los tres y el mejor conservado de todo el mundo prehistórico. Puede ser fechado en un cobre inicial, alrededor del 2.500 a.C.

Se trata de una cámara ovalada, formando una galería ahora incompleta, que da acceso a una gran cámara; a su vez ésta se compone de siete grandes piedras verticales a cada uno de los lados, además de otra de cierre de fondo . La zona de acceso a la galería ovalada está formada por 10 monolitos, 5 a cada lado, cubiertos por una cobija, ya que al parecer falta la primera que formaría la entrada. Es el único de los tres dólmenes que tiene unas inscripciones de figuras antropomórficas situadas en la primera losa de entrada a la izquierda. La cámara sepulcral tiene 6 mts de ancho en la parte central por 18.5 de largo. La cubierta la componen cuatro enormes losas de gran grosor y peso. A la última se le han calculado unas 180 toneladas, el conjunto se cubre con un túmulo de 50 mts de diámetro. En el centro de la cámara, existen tres monolitos que cumplen una teórica función de sostén de la cubierta.

El dolmen de Viera. Es algo posterior, aproximadamente sobre 2.000 a.C. y debe su nombre a los hermanos Viera, unos jardineros municipales que lo descubrieron en 1905. No es tan grande como el de Menga si bien el cuidadoso labrado de sus piedras nos hace pensar en la lógica evolución arquitectónica que le dan los aproximadamente cien años de diferencia entre la construcción de uno y otro.

El Romeral. También fue descubierto en 1905 por los hermanos Viera. Es el más moderno de los tres, perteneciente ya a un cobre final, y fechable en el 1.800 a. C. Es interesantísimo por contar con una cámara sepulcral de planta circular de 5.20 m. de diámetro, que cierra una bóveda de falsa cúpula y es el primer ejemplo europeo de este tipo de construcción y que sigue el modelo de la del tesoro del Atreo en Micenas. Hay que resaltar que la construcción de todos estos monumentos funerarios fue posible gracias a un gran esfuerzo colectivo, pues se necesitaba abundante mano de obra y un fuerte sentimiento de cooperación.

Las técnicas de construcción de estos monumentos en general era la siguiente: en primer lugar los bloques de piedra eran extraídos de una cantera cercana. Para su extracción se aprovechaban las grietas de la roca, donde se introducían unas cuñas de madera que al humedecerse hacían saltar la roca. Una vez extraídos se labraban con instrumentos rudimentarios. Posteriormente se procedía a su transporte hasta el lugar de ubicación del megalito, realizándose mediante fuertes maromas y rodándolos con gruesos troncos y ayudados por tracción animal. El siguiente paso consistía en hincar verticalmente los bloques de piedra en unas zanjas previamente excavadas. Los bloques eran levantados mediante cuerdas y por último colocaban las cubiertas, para lo cual rellenaban de tierra todo el espacio interior, formando un talud por donde se deslizaban las losas. Una vez colocadas se extraía la tierra y finalmente se cubría todo el conjunto formando verdaderos túmulos.

Todos estos conocimientos fueron transmitidos a los alumnos durante el desarrollo del 2º ciclo de la ESO, en contacto con los profesores del Área de Ciencias Sociales para que desarrollando y cumpliendo los objetivos y contenidos de su área pudieran completarlos con la práctica del ejercicio físico y este caso el senderismo, desde el área de Educación Física

2ª ACTIVIDAD . NIEBLA (Huelva)

La ciudad de Niebla se encuentra situada a 29 kms de Huelva y a orilla del río Tinto. Los orígenes de esta ciudad se remontan a hace 30.000 años, como así lo atestiguan los yacimientos del Paleolítico en la Gravera del Apeadero. En sus alrededores aparecen restos dolménicos datables en el III milenio a.C. Durante el periodo turdetano (fines del siglo VI a III a.C.) Niebla fue un importante centro social, y recibía el nombre de Ilipula. La región Bética cayó en manos de los romanos a comienzos del siglo II a.C., y la Ilipla romana se convierte en una de las ciudades más importantes del extremo occidental de la Bética. También estuvo bajo el dominio visigodo, bajo el nombre de Elepla, para caer en el año 712 en manos de los musulmanes y posteriormente en manos cristianas en el año 126. Las murallas de Niebla son las únicas de España que conserva todo su perímetro casi intacto, de una longitud de unos 2 km , sobre el que se sitúan las 41 torres rectangulares, salvo las dos de los ángulos del frente Este que son octogonales. A éstas habría que añadir las del alcázar, que fueron reemplazadas al construirse el Castillo de los Guzmanes. Este monumento está situado en la zona noroccidental del Conjunto Histórico de Niebla, entre las puertas de Sevilla y la del Agujero.

El dolmen de Soto.

Situado en la carretera de Sevilla a Huelva, en el punto km 73, fue descubierto por don Armando de Soto en 1922 y el 3 de Junio de 1931 fue declarado monumento Nacional. Es Soto un dolmen perteneciente a la familia de los dólmenes de " corredor largo " (conjunto de dólmenes yuxtapuestos), siendo el más largo de los encontrados en la provincia de Huelva con 21 mts de longitud y perteneciente al periodo Calcolítico. Esta formado por una cámara y un corredor en "V" que se ensancha al interior. Está orientado de Levante a Poniente, de tal manera que los primeros rayos del sol en el solsticio de verano entran directamente en la cámara. La galería o corredor está formada por grandes ortostatos de granito en su mayoría , traídos probablemente de la zona de Tejada (Paterna del Campo) a unos 40 kms de distan-

cia. Pese a las grandes dimensiones, solamente recibieron sepultura ocho cadáveres. Los ortostatos presentan numerosos grabados, correspondiéndose con los restos humanos y útiles allí encontrados.

Conjunto dolménico del Pozuelo

De este tipo de conjunto dolménico hay gran abundancia de ellos en el suroeste peninsular: Algarve y Bajo Alentejo de Portugal, la provincia de Huelva y parte de Extremadura. En el caso de la provincia de Huelva resulta ser de los más interesantes, pues presenta una de las más altas concentraciones de sepulcros megalíticos en superficie.

En el Pozuelo tenemos un interesante conjunto de dieciséis dólmenes, formando una necrópolis junto al poblado de Chiflón de la misma época. Los dólmenes del pozuelo pueden incluirse entre los de la tipología de corredor y cámara, aunque entre ellos hay de diversos y variados tipos : desde corredor y cámara simple hasta los de cámara múltiple y muy complicada , aunque son los de plantas más originales por la complejidad de las mismas .

En cuanto a sus dimensiones hay que hacer notar la enorme variedad y la poca altura de todos ellos. Para su construcción se emplearon materiales locales (pizarras, losas de porfirio, lajas, etc) , pero que también requería una gran organización social .

Los enterramientos efectuados en estos monumentos fueron múltiples, tanto en la cámara como en el corredor, y es característica la existencia de un ajuar que se compone de elementos de uso personal y cotidiano, como cuentas de collar, puntas de flechas, cuchillos en piedra tallada, piezas de cerámica , etc, y otros objetos ceremoniales, como ídolos (muy abundantes y variados), y entre los que destacamos los antropomorfos y el bastón , realizados en pizarra de esta zona .

Dolmen de la Zarcita

Se encuentra en el termino municipal de Santa Bárbara (Huelva). Es una zona donde se encuentran los siguientes elementos arqueológicos: un espacio de hábitat y cuatro enterramientos megalíticos, todos próximos entre sí.

El enterramiento que se encuentra en el Cabezo de "El Molino " y se trata de un tholos o enterramiento en cámara circular de más de dos metros de diámetro .

Un segundo enterramiento del Cabezo es " La Suerte del Bizco " donde han aparecido grabados esquemáticos.

El tercero es el del " Charco del Toro ", del que sólo se conserva el arranque de una cámara circular que era toda de mampostería, habiendo desaparecido casi por completo el túmulo .

Existía la duda de si se trataba de un enterramiento del Calcolítico o de una "bujarda" denominación local que se da a una losa para refugios de pastores. A poca distancia del segundo se encuentra el cuarto enterramiento excavado denominado " El Tesoro ", que está totalmente destruido y en su lugar se encuentra una era. Se sabe que la cámara era circular y de unos cuatro metros de diámetro.

Conclusiones finales de la actividad

- Los alumnos han adquirido conocimientos del Medio Social y Natural de su Comunidad que antes no conocían
- Muestran gran interés por ampliar y profundizar en esos conocimientos adquiridos
- Han podido descubrir que la actividad física les conduce a utilizar y completar otros conocimientos interesantes para su formación.
- Han comprendido la eficaz utilización de medios que conocían pero no utilizaban normalmente (mapas, brújulas, etc) y otros que utilizaban caprichosamente (máquinas fotográficas , grabadoras, etc) , dándoles ahora un uso útil para su formación .
- Mejorar en el conocimiento y el acercamiento más profundo a sus compañeros y profesores
- Y por último conseguir que su mochila huela a campo y a piedras, a sol y a aire libre, a crepúsculo y cansancio

BIBLIOGRAFÍA

MARTIN GONZALEZ ,J.J .: *Historia del Arte*. Ed . Gredos , Madrid ,1994

OBERMAIER, H.: *El dolmen de Soto. Boletín de la Sociedad Española de Excursiones*. Madrid 1924. Edición facsimil de la Diputación de Huelva , 1996

PILA TELEÑA, A .: *Educación Físico Deportiva. Enseñanza-Aprendizaje Didáctica*. Ed Pila Teleña , Madrid , 1984

PIÑÓN VARELA, F: *Los constructores de los sepulcros magalíticos, en Huelva y su provincia , vol, II*. Ed. Tartessos, Cádiz, 1986

ROMERO GONZALEZ, M. .: *Guía de visita del Torcal de Antequera*. Ed. Arguval. Málaga. 1994

SANCHEZ BAÑUELOS, F .: *Bases para una Didáctica de la Educación Física y el deporte*, Ed. Gymnos. Madrid, 1986

SEYBOLD, A.: *Principios pedagógicos de la Educación Física*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1974.

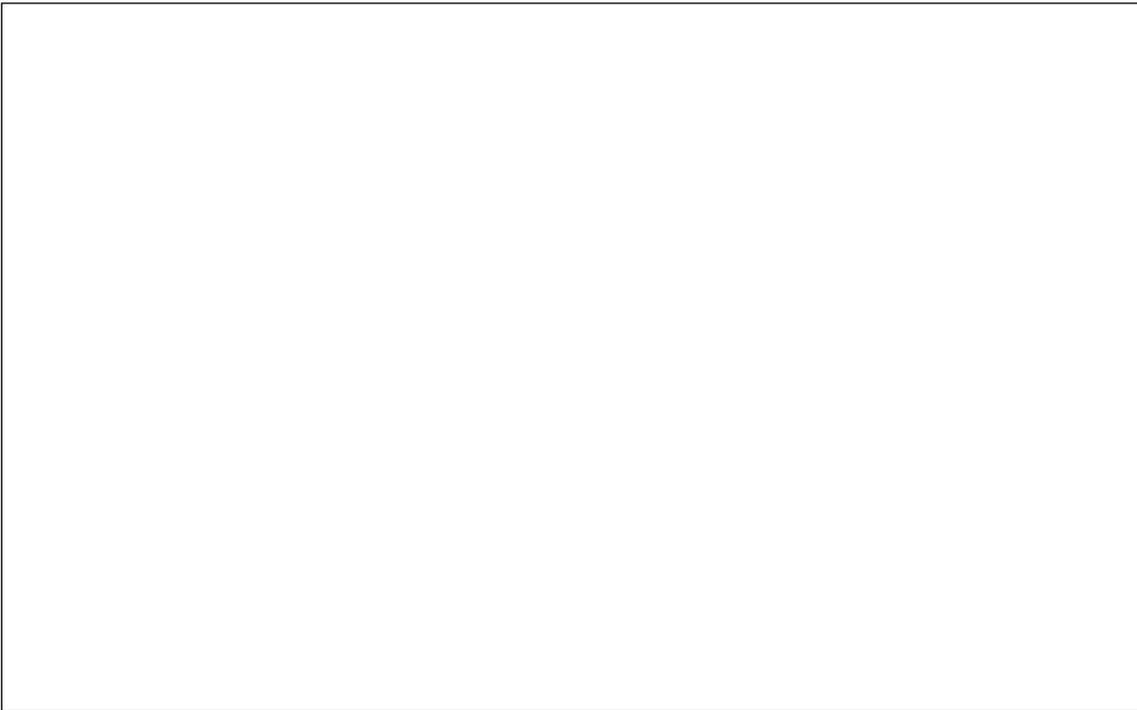
PREMIOS

VII

**NOCHE
DE SAN PABLO**

Primer Premio de Fotografía: *Buscando una profesión*
por Pilar Bomba Hortelano (Esp. Lengua Extranjera)







Primer Premio de Collage: *El sueño de una ilusión*
por Rosario Ríos Navarro (Esp. de Educación Infantil)



Primer Premio de Creación Literaria

Rocío Márquez Toscano (Esp. Educación Especial)

PERSEGUIRÉ EL PARAÍSO

Aquella tibia noche estaba destinada a volver a momentos pasados, a recuerdos que ya había dado por olvidados. Y cual fue mi ingrata sorpresa que de mi mente emanaban como si el tiempo no hubiese transcurrido.

La presencia majestuosa del faro, cuyas luces parecían jugar con la noche, anunciaba la llegada de otra patera. En la lejanía apenas se divisaba, tal era la minúscula imagen que contemplaba, que mi cuerpo no sentía temor alguno. A medida que se aproximaba podía distinguir como las olas tanteaban su estabilidad, me preguntaba si aquel oleaje se estaba haciendo cada vez más sucesivo, más fuerte, o si por muy al contrario, el miedo se había apoderado de mí, y su intensidad seguía siendo la misma que segundos atrás.

Por un momento mis ojos desatendían todo lo que ante mí tenía lugar. Evadido en el pasado recordaba mi primer contacto con el mundo de la inmigración, cuando años atrás pisaba estas costas. Era un trabajo más, las embarcaciones llegaban repletas de chavales mayores de edad, fuertes, grandes y con posibilidades de aguantar y soportar el desafío del mar. Ahora, tras años ausentado retomaba mi posición, desconocía el motivo por el que estaba allí. Es cierto que oí una pequeña historia, la historia de Kalid Tasi, y en ella percibí una sensación abrumadora. Sí, cierto es, quizás fue entonces cuando aprecié aquel trabajo. Pero... ¡cuán diferente era hoy todo! El perfil de la inmigración era otro, tan sorprendente, alarmante y radical que costaba creerlo.

El embravecido cruce de aguas había terminado su labor, allí, en aquellas rocas depositaba la embarcación. Ante mi un chico de apenas dieciséis años, de rostro débil y mirada profunda, ¡pero cuántas ganas de vivir se ocultaba tras ella!...

Se llamaba Kalid Tasi, vivía en el sur de Marruecos, en un pueblo rodeado de

montañas, situado a unos 30 km de Bani Melal, formado por casas separadas entre sí, por sus calles deambulaban multitud de personas, cada una con una historia distinta.

Siento escalofríos al pensar en su historia, oí decir que pertenecía a una familia formada por tres familias, esta redundancia me hizo no saber qué pensar ¿familia formada por tres familias? Entonces descubrí el significado. Tenía a sus padres y a sus ocho hermanos, su familia, pero con ellos también vivía su hermana viuda con cuatro hijos. Y la última, sus pilares, los abuelos y tres tíos. Había quien decía que si le preguntabas dónde vivía, su respuesta era: mi casa no es casa, y es que esa sencillez con la que repetía sus palabras reconstruía todo lo que él pensaba. Hecha de barro y paja, con tres habitaciones donde albergaba cada familia se convertía en lo único que poseían junto a un terreno de 90 metros y una vaca. De igual modo, había comentarios que hablaban de su rostro envejecido, con nueve años su padre lo sacaba del colegio para ir a trabajar y con quince su aspecto no se distinguía del de su progenitor.

Kalid siempre contaba orgulloso que pertenecía a las grandes redes de comunicación cons-truidas por los menores de aquel pueblo. ¿En qué consistían estas redes? Sus comienzos se situa-ban en Andalucía, Morad amigo de Kalid, se encontraba acogido en terreno sevillano por un cen-tro semicerrado, ya anteriormente había pasado por un primer centro, pero fue en éste donde decidió buscar la manera de tomar contacto telefónico con Kalid. Sahbi, amigo- fueron sus pri-meras palabras- y tras esto le contó el modo de vida que había allí, le habló maravillas de la tie-rra sobre la que sus pies se apoyaban, sus privilegios, el respaldo con el que contaba ya no tan sólo jurídico, sino también sanitario, le contó que tenía unas sabanas donde acurrucarse y le contó... le contó que tenía cama y comida.

Se dice que siempre acudía a la noche para dar a conocer su pasado. Allí las noches trans-currían de manera rutinaria, en su mayoría, a excepción de cuando sus oídos se hacían de una nueva historia de aquel otro mundo. De allá donde la televisión española llegaba, en el norte de Marruecos, le regresaban más y más embriagadoras noticias, y todas ellas cumplían su función, alimentaban esa ansia de conocer aquel paraíso. Una noche el tiempo se detuvo, Kalid se armó de valentía y le contó a sus padres todo lo que sabía, le habló de lujos, de ropa nueva, de joyas... de un tesoro escondido tras el Estrecho.

Por ser menor de edad Kalid se convertía en el centro de atención de su familia, esta decidió dar cuanto tenía en lo que allí se conoce como la patera de la muerte y es que esta inversión aseguraba el futuro de su hijo y el de su familia, Andalucía le daría un trabajo con el que recom-pensar a sus padres. Y sí, nuestro amigo Kalid consiguió cruzar el Estrecho de Gibraltar y tras presentarse a la policía fue acogido en un centro de Almería. ¿Pero sabéis por qué esta historia llegó a mí? Porque fue repatriado, y allí llegó, sin tierra y sin vaca.

... la noche sigue tibia, las olas ya no son minúsculas, mecen llenas de bravura a cuantos sobre ellas sienten la llegada del paraíso... te tengo a mi lado y sí, agradezco a todos los voluntarios que como tú se prestan a ayudar. Observo la mirada profunda de este niño y me pregunto... ¿cono-ces la historia de Kalid Tasi? A mí me hizo conocer mi trabajo, no tan sólo a partir de esta fron-tera, sino más allá... allá donde se divisa África. A mí me hizo entender por qué sólo yo siento miedo ante la presencia de la patera, y es que nada asusta a quien dice estar vivo pero muerto en su tierra... eso oí decir, se decía de Kalid... ¿quieres oír su historia?

Seudónimo: Kalid.

El Oratorio de San Felipe Neri de Sevilla. Historia y patrimonio artístico

MANUEL MARTÍN RIEGO Y JOSÉ RODA PEÑA

Córdoba, CajaSur, 2004. 661 págs.

El siglo XVIII es tratado en los dos siguientes capítulos centrándose no solamente en los principales acontecimientos históricos, sino en la vida cotidiana del Oratorio (análisis sociológico) y los bienes que le pertenecieron (visión económica), finalizando con el estudio biográfico de los propósitos dieciochescos de la Congregación Filipense. El periodo convulsivo decimonónico es interpretado con dosis de modernidad, concretamente en los problemas generados por la historiografía tradicional en cuestiones conflictivas como la desamortización. De manera muy exhaustiva se abordan los grandes problemas que para la comunidad representaron la expulsión y pérdida de sus bienes, así como sus recuperaciones puntuales. En la misma línea es tratado el estudio realizado del siglo XX, aportando múltiples datos con una minuciosidad propia de un verdadero erudito de la investigación historiográfica.

El profesor Roda Peña ha ido desempeñando en estos últimos años una interesante labor investigadora en el campo de la investigación sobre la producción artística religiosa en nuestra ciudad. Muy loable ha sido el análisis que ha

realizado del patrimonio artístico de la Congregación Filipense, comenzando su análisis por el estudio arquitectónico de los diversos templos que pertenecieron a los seguidores de San Felipe Neri durante estos años, siguiendo con un interesante análisis de la producción escultórica y pictórica, algunas hoy desaparecida, que se fue desarrollando en los años centrales del siglo XVIII. El estudio finaliza con el análisis artístico de la antigua iglesia carmelita de San Alberto de Sevilla.

JOSÉ FDO. GABARDÓN DE LA BANDA.

Pedro Poveda: Nuevos caminos en la Iglesia

EDICIÓN PREPARA POR BOMBARDIERI, GIOVANNA Y MORANO, CIRA

Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca, 2004. 121 págs.

Esta obra nace como homenaje a San Pedro Poveda con motivo de su canonización. El volumen recoge las intervenciones realizadas en diversos actos celebrados por profesores vinculados a la Cátedra "Pedro Poveda" de la Pontificia Universidad de Salamanca, y las pronunciadas en el acto académico organizado en Madrid por la Institución Teresiana bajo el patrocinio de dicha Cátedra. Un apéndice con los datos más

significativos del santo, una selección de fotografías y otra de manuscritos y publicaciones de Poveda ponen punto y final a las páginas de este libro.

El volumen se abre con una Introducción de Camino Cañón Loyes, co-directora de la Cátedra "Pedro Poveda". En ella nos ofrece los rasgos más significativos de la vida de Pedro Poveda, insistiendo en su alegría y mansedumbre. También nos presenta el contenido del libro con una breve reseña de cada una de las conferencias contenidas en el volumen.

La semblanza biográfica de Pedro Poveda, La fe en la plaza pública, es estudiada por Marisa Rodríguez Abancéns, de la Pontificia Universidad de Comillas (ICAÍ-ICADE). La autora subraya, de una forma especial, la estancia de Poveda en Madrid y su perfil humano. Su etapa evangelizadora en Guadix, Mirada inquieta sobre la tierra de Guadix, ha sido tocada por la profesora Carmen Azaustre, del CES Cardenal Spínola CEU y directora de la Revista Escuela Abierta, en su conferencia pronunciada el 28 de noviembre de 2002 en el acto de clausura del II Curso de la Cátedra Pedro Poveda de la Universidad Pontificia de Salamanca. Nuestra compañera Carmen nos acerca a las claves de actuación del fundador de la Institución Teresiana - encarnación en la realidad, detecta nuevas urgencias, advierte un cambio necesario y uniéndolo fuerzas-.

Aránzazu Aguado Arrese, directora del Proyecto Poveda de Educación Intercultural de Chicago, analiza la figura de Poveda como hombre de proyecto en su conferencia Pedro

Poveda: raíces y actualidad de un proyecto. En ella destaca la autora dos actitudes fundamentales del talante de Poveda: su manera de mirar las cosas humanas -manera atenta a la realidad social, al ser humano y a los caminos de Dios- y su modo de abordar las situaciones de fronteras. La conferencia de José Román Flecha Andrés, catedrático de la Pontificia Universidad de Salamanca, pronunciada en Barcelona el 28 de mayo de 2003, Pedro Poveda, presencia y profecía, se acerca a la figura del fundador de la Institución Teresiana como hombre de fe, sacerdote, profeta e iniciador de nuevos caminos eclesiales para el laicado y para el diálogo entre la fe y la cultura.

Cira Morano Rodríguez, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, con su conferencia, Pedro Poveda y los primeros cristianos: un referente para abrir nuevos caminos, pronunciada en la Universidad de Cantabria el 10 de abril de 2003, nos presenta al fundador de la Institución Teresiana, con su mirada puesta en los primeros cristianos, como referente para una propuesta eclesial para tiempos difíciles, anclada en las raíces del cristianismo primitivo. Por último, el volumen recoge un trabajo titulado, El hoy de la Institución Teresiana, obra de Poveda, obra de la Iglesia, por la profesora Loreto Ballester, directora de la Institución Teresiana. La conferencia nos ofrece algunos datos de la historia de la Institución, el momento actual de esta asociación laical y privada de fieles y de derecho pontificio y la presencia de la IT en la sociedad de hoy: en el compromiso con la justicia, en Organizaciones No Gubernamentales, en algunos ámbitos de la UNES-

CO y en grupos consultores de la ONU en materia de educación, mujeres, desarrollo y derechos humanos, en fenómenos migratorios, en el campo social y en el campo del conocimiento, etc.

El libro finaliza con unos datos biográficos de Pedro Poveda, una selección de fotografías de su vida y de su obra y una selección de manuscritos y publicaciones de Poveda sobre el origen y la identidad de la Institución Teresiana. En definitiva, un sugerente volumen que nos acerca a la figura y obra del santo de Linares y de Guadix a través de las conferencias pronunciadas con motivo de su canonización por Juan Pablo II en Madrid el 4 de mayo de 2003.

MANUEL MARTÍN RIEGO

Enseñar y Aprender: Obras Pedagógicas de la Biblioteca de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País

CALDERÓN ESPAÑA, M.C.; CORTS GINER, M.I. Y MONTERO PEDRERA, A.M.

Sevilla. GIPES. 2003. 538 págs

Las Sociedades Económicas de Amigos del País, impulsadas por Campomanes durante el reinado de Carlos III, fueron un proyecto ilustrado encaminado a desarrollar múltiples actividades dentro de institucio-

nes educativas de carácter eminentemente profesional, donde se intentaba compaginar una formación útil con la inculcación de ciertas normas morales y religiosas. Las diferentes Sociedades fundan Escuelas Patrióticas, de costura o Escuelas "Amigas", Colegio Académico y Escuelas de primeras letras o gratuitas, de oficios, Colegio de Humanidades, Academia de Música y Declamación, las Escuelas caritativas de los hospicios, la Academia de Enseñanza para la mujer y otros establecimientos y enseñanzas que intentan destacar la importancia política de la educación popular para conseguir la prosperidad social, cuyas fuentes nacen, según Jovellanos, de un mismo origen, la instrucción pública. La Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País se creó en 1775 bajo los auspicios de Pablo de Olavide, Asistente de la ciudad e Intendente de los Ejércitos de Andalucía, y el lema "Da luces siempre fiel", con el objetivo de impulsar la agricultura, la industria, el comercio y las enseñanzas prácticas. La racionalidad ilustrada responde a las demandas del capitalismo industrial y a las nuevas leyes de la economía política plasmadas en un modelo productivo donde se necesita una fuerza de trabajo capacitada, dócil y útil. Era el principio defendido por Jovellanos en sus Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública, según el cual era imposible dirigir y perfeccionar la agricultura, la industria, el comercio y las demás profesiones activas sin el desarrollo de ciencias prácticas y conocimientos útiles. Para apoyar esta diversidad de acciones y enseñanzas era necesario contar

con una biblioteca que albergara un fondo bibliográfico de agricultura, artes, industria, navegación y comercio.

En 1996, la profesora Calderón España, especialista en el estudio de la Sociedad hispanense, publica un libro con el título *Bibliografía pedagógica del siglo XIX* (Estudio sobre obras localizadas en las bibliotecas de Sevilla), donde recogía los textos escolares de enseñanza primaria utilizados en diversas bibliotecas de la ciudad, entre las que se encontraba la perteneciente a dicha Sociedad. Después de un extenso y ambicioso trabajo de ordenación y catalogación realizado durante los últimos años por las autoras del presente libro, tenemos ante nosotros el resultado de dicha actividad en forma de catálogo, donde no sólo aparecen los manuales de los diferentes niveles educativos (primaria, secundaria, universidad, enseñanzas técnicas y profesionales, especiales y formación del magisterio) sino que también se recogen las obras de Política y Legislación educativas (Anuarios legislativos, Anuarios estadísticos, Memorias, Proyectos de reformas, etc.) de Pedagogía (pensamiento pedagógico, metodología de la enseñanza, organización escolar, psicología educativa, etc.), de Historia de la Educación, manuales de enseñanza de otros países (recogidos por niveles), educación de la mujer, colonias escolares, Actas, Memorias, Anales y Reglamentos de diversas instituciones educativas (escuelas, institutos, seminarios o universidades) y de otras entidades preocupadas por las actividades formativas (Ateneos, Academias, Hermandades, Sociedades Económicas, etc.),

lecciones, programas de asignaturas y congresos. En la introducción se analizan las diferentes acciones de esta institución y sus aportaciones al progreso de la sociedad sevillana en los campos de la agricultura, la industria, el comercio y la educación, resaltando las diferentes enseñanzas impartidas a lo largo de su historia, a lo que sigue un análisis temporal y de contenidos de los fondos bibliográficos y documentales de su biblioteca a través de acertados gráficos donde se reflejan su evolución por siglos y materias. Se han catalogado un total de 3073 obras -expresadas en interesantes gráficos sobre sus contenidos y tiempos de publicación-, con las siguientes entradas y orden: autor, fecha, título, ciudad, editorial, imprenta o tipografía, número de páginas, tamaño, encuadernación, número de edición, número de ejemplares, traductor e idioma, breve resumen de su contenido y palabras clave, todo ello de acuerdo con un criterio temporal sencillo como es el siglo, con apartados que van desde "obras sin fechas" (179 obras), pasando por los siglos XVIII (103) y XIX (1968) y llegando al XX (823). Es interesante destacar el breve resumen recogido en cada una de las fichas en cuanto que aporta una pequeña descripción del texto muy válida para su utilización por parte de otros investigadores y hace que este trabajo tenga una mayor profundización que la mera relación de textos que, bajo los mismos contenidos, se han publicado en otros momentos. Las profesoras Calderón, Corts y Montero han empleado una terminología actual y comprensible para catalogar los diferentes textos, desde el

punto de vista de sus contenidos y en sus correspondientes siglos pero este criterio puede ocasionar algún error de interpretación entre los investigadores de la historia de la educación, a los que evidente y mayoritariamente va destinado este trabajo. De esta forma la clasificación actual de los distintos niveles educativos no se corresponden con los existentes en los siglos XVIII y parte del XIX, ocurriendo lo mismo con el término "formación del Profesorado", que se puede entender de manera general y no como lo que fue tradicionalmente, la formación del maestro en unas instituciones específicas, las Escuelas Normales. La obra se completa con tres índices, uno de autores, otro general de materias, donde se recogen los manuales de enseñanza españoles, los correspondientes a otros países, obras de educación y congresos para terminar con un tercero dedicado a las instituciones (academias, asociaciones profesionales, ateneos, centros de enseñanza, patronatos, etc.), cuya variedad nos pone de manifiesto los intercambios y la importancia cultural y educativa de una institución clave en la historia sevillana.

JUAN HOLGADO BARROSO

Memoria de España

GARCÍA DE CORTÁZAR, FERNANDO (DIR.)

Madrid, Santillana Ediciones Generales, 2004. 634 págs.

Esta obra es el resultado de un ambicioso proyecto, emprendido en colaboración con TVE, que pretende establecer las líneas maestras de la interpretación de nuestro pasado, desde los tiempos más remotos al presente, en los inicios de este siglo XXI en el que la historia ha adquirido un papel protagonista en la búsqueda de la identidad colectiva y en el debate social y político.

La obra ha sido dirigida por Fernando García de Cortázar, catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad de Deusto y director de la revista cultural *El Noticiero de las Ideas*. El libro contiene veintiséis capítulos, un índice onomástico y numerosas y ricas ilustraciones de las cuatro épocas estudiadas.

El libro se estructura en torno a cuatro partes. La primera está dedicada a la Edad Antigua y es su autor Jaime Alvar, catedrático de Historia Antigua de la Universidad Carlos III y director del Instituto de Historiografía Julio Caro Baroja. En cinco capítulos, (pp. 8-144), nos ofrece el profesor Alvar desde Atapuerca hasta el reino visigodo de Toledo.

La segunda parte se centra en la Edad Media y es su autor Salvador Claramunt,

catedrático de Historia Medieval en la Universidad de Barcelona, fundador y codirector de la revista *Acta Historica et Archaeologica*. En cinco capítulos, (pp. 145-254), el profesor Claramunt nos aclara los acontecimientos y las interpretaciones más importantes de la historia de España desde la ocupación de los musulmanes hasta la monarquía de los Reyes Católicos.

La parte tercera corresponde a la Edad Moderna en España. Está escrita por Ricardo García Cárcel, catedrático de Historia Moderna de la Universidad Autónoma de Barcelona y presidente del Taller de Estudios de Historia de España. Contiene siete capítulos, (pp. 255-392), comenzado por la España y el Imperio de Carlos V para terminar con el estudio de Carlos III y la conquista y presencia de España en América.

La cuarta parte de la obra, dedicada a la Edad Contemporánea, corresponde a Fernando García de Cortázar, director de la misma. Está dividida en nueve capítulos, (pp. 393-606). El autor comienza con el estudio de Carlos IV para concluir con una crónica de la Transición de la dictadura a la democracia y con el estudio de los gobiernos de Adolfo Suárez, Leopoldo Calvo Sotelo, Felipe González y José María Aznar.

Los autores, prestigiosos catedráticos de la materia, como podemos reconocer por sus nombres y publicaciones, responsables de algunas de las obras clave y de mayor éxito de la bibliografía actual, se han esforzado en hacer de estas páginas, lográndolo con creces, una lectura amena, didáctica y rigurosa que debe

servir a todos aquellos que quieran profundizar en la compleja y apasionante historia de nuestro país. Libro que recomendamos a todos los estudiantes de historia y a todas las personas que se interesan por la memoria de España.

MANUEL MARTÍN RIEGO

Pintura Barroca Sevillana

VALDIVIESO, ENRIQUE

Madrid, Santillana Ediciones Generales, 2004. 634 págs.

Con esta obra, el doctor Enrique Valdivieso, catedrático de Historia del Arte de la Universidad de Sevilla, culmina un proceso de veinticinco años de investigaciones dedicados a la pintura. Como él mismo nos indica en el Proemio de su libro, "importantes eventos culturales, como las distintas celebraciones de sucesivos centenarios de artistas sevillanos, han servido de motivo de estudio y de revisión de numerosos aspectos pictóricos del barroco", (p. 11).

El libro del doctor Valdivieso aparece vertebrado en torno a dos partes. La primera, (pp. 13-79), está dedicada a la historia de la actividad pictórica a lo largo del período barroco en sus aspectos sociolaborales, en los

que se recoge el ciclo que va desde al aprendizaje de los jóvenes a maestros hasta convertirse en artistas -el desarrollo del aprendizaje, los maestros pintores, la academia de pintura y patronos y clientes-. Se analizan también ejemplos de coleccionismo -propietarios y coleccionistas-, aspectos iconográficos y distintas tipologías pictóricas de la ciudad de Sevilla -iconografía de los temas sevillanos, temas autóctonos de la pintura sevillana, la personalidad de la pintura barroca sevillana en la iconografía tradicional y los géneros pictóricos-.

La segunda parte de esta monografía va desde el Manierismo, proceso preparatorio del Barroco, hasta los límites del Neoclásico, (pp. 81-602). Aquí aparece el estudio de la vida y de las obras de grandes y pequeños artistas que protagonizaron un período único y excepcional dentro de la historia del Arte de la ciudad de Sevilla.

En la época de la transición del Manierismo al Barroco, (pp. 81-104), al autor estudia la vida y las obras de los siguientes artistas: Alonso Vázquez, Mateo Pérez de Alesio, Cristóbal Gómez, Vasco Pereira y Angelino Medoro.

Al siglo XVII dedica el profesor Valdivieso tres amplios capítulos: el siglo XVII: el triunfo del barroco, (pp. 105-214), segundo tercio, (pp. 215-318) y tercer tercio, (pp. 319-470). En el primer tercio del siglo XVII se estudian, además de los techos de la casa de Arguijo y del palacio arzobispal, la vida y obras de los siguientes artistas; Francisco Pacheco, Juan de Roelas, Jerónimo Lucente, Juan Guy, Antonio

Mohedano, Diego Velázquez, Francisco López Caro, Juan de Uceda, Francisco Varela, Pablo Legot, Miguel Güelles, Juan del Castillo, Juan Sánchez Cotán y Miguel de Esquivel.

En el segundo tercio del siglo XVII el doctor Valdivieso estudia y analiza la vida y las obras de los siguientes artistas: Alonso Cano, Jerónimo Ramírez, Francisco de Herrera "el viejo", Francisco de Zurbarán, Juan Luis Zambrano, Francisco Reyna, Juan de Zurbarán, Francisco y Miguel Polanco, Bernabé de Ayala, Ignacio de Ríes, Pedro de Camprobín, Sebastián de Llanos Valdés y Juan de Zamora.

En el tercer tercio del siglo XVII nos ofrece el autor la vida y las obras de los siguientes artistas: Francisco Herrera "el joven", Bartolomé Esteban Murillo y su escuela, Matías de Arteaga, Francisco Antolinez, Ignacio de Iriarte, Pedro Núñez de Villavicencio, Jerónimo de Bobadilla, Pedro de Medina, Francisco Barranco, Marcos Fernández Correa, Juan Carlos Ruiz Gijón, Cristóbal López, Juan José Carpio, Miguel Luna, Tomás Martínez, Juan Simón Gutiérrez, Esteban Márquez, Francisco Meneses Osorio, Sebastián Gómez, Juan Martínez de Gradilla, Diego García Melgarejo, Juan de Valdés Leal, pintores de origen flamenco -Cornelio Schut, Alejandro Carlos Licht, Jean Van Mol, Sebastián Faix y Pedro de Campolargo- y otros pintores de orden secundario.

El siglo XVIII lleva por título Luces después de las sombras. En la primera mitad del siglo XVIII, (pp. 471-552), encontramos la vida y obras de los siguientes autores: Lucas Valdés,

Clemente de Torres, Andrés Pérez, Cristóbal de León, Alonso Miguel de Tovar, Bernardo Lorente Germán, Pedro Duque Cornejo, Juan Ruiz Soriano, Domingo Martínez, Pedro Tortolero, Andrés Rubira, Pedro José de Uceda y Pedro Cabral. En la segunda mitad del siglo XVIII, (pp. 552-602), el profesor Valdivieso nos ofrece la vida y obras de los siguientes artistas: Juan de Espinal, Vicente Alanís, José Rubira, Francisco Miguel Ximénez, Lorenzo de Quirós, Miguel de Luna, Antonio de Torres, José García, Pedro de Acosta, Diego Bejarano, Pedro Guillén, José de Huelva, José Suárez, Pedro del Pozo, Juan José Uceda, Joaquín Cano, Juan de Dios Fernández y José Corbalán.

El libro finaliza con las notas, (pp. 603-614), una excelente y cuidada bibliografía, (pp. 615-626), un índice de artistas, (pp. 627-629), un índice iconográfico, (pp. 631-641) y un índice toponímico, (pp. 643-647). Las excelentes y ricas ilustraciones son un valor añadido a la monografía que constituye, actualmente, el trabajo de investigación más completo de la pintura barroca sevillana. Felicitamos al doctor Enrique Valdivieso por tan importante estudio y a la editorial Guadalquivir que ha puesto a la disposición de los estudiosos y de los sevillanos una obra de tal envergadura.

MANUEL MARTÍN RIEGO

Las TIC, un reto para nuevos aprendizajes

RUIZ, M.; CALLEJO, M. L.; GONZÁLEZ, E. Y FERNÁNDEZ, M.

Madrid, MEC/ Narcea, 2004.

La editorial Narcea, en su colección de materiales para educación secundaria-12 - 16, ha publicado un conjunto de propuestas en torno a las tecnologías de la comunicación e información que acercan al profesorado a las cuestiones educativas e instrumentales que se derivan del uso de las mismas.

Actualmente, entre los programas del Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, en el que colaboran las autoras de la publicación, estas tecnologías ocupan un lugar importante de reflexión y actuación y promueven la profundización en las posibilidades y límites de la aplicación de las TIC en las diversas áreas del currículo, así como el estudio y propuesta de diversos modelos de aplicación didáctica en el aula. Esta publicación es una sistematización del trabajo realizado en los últimos años y que ha recibido la aprobación de los diversos grupos de profesores que lo han experimentado.

La obra se centra en la incidencia educativa de los cambios tecnológicos, especialmente en el ámbito de Internet, y en los nuevos aprendizajes que exige esta Sociedad de la Información. Sus contenidos se estructuran en

cuatro partes: una primera de tipo introductorio en la que aparecen temas tales como impacto de las TIC en el currículo, aprender a usar información, a comunicarse y utilizar recursos, etc. Otra, segunda, centrada en la búsqueda de las habilidades necesarias para sobrevivir en la Sociedad de la Información: Saber buscar información, un modelo las WebQuest, actividades, biblioteca virtual de WebQuest, etc.; otra, tercera, que contempla el aspecto ético y responsable de la información y propone una metodología generadora de conocimiento: los géneros discursivos, prácticas sociales y de trabajo, seguridad, códigos de conducta, entornos virtuales cooperativos al servicio de la educación, etc. ; la cuarta se ocupa de la correcta utilización de algunas herramientas comunicativas que ofrece la Internet para el trabajo colaborativo dentro y fuera del aula.

Es interesante reseñar los anexos en CD-Rom que ponen a disposición de los usuarios no sólo un interesante repertorio de direcciones generales útiles, sino específicas, en las áreas de Matemáticas, Ciencias, Humanidades, Lenguas, etc., que posibilitan la visita virtual a diversas instituciones.

El profesorado de Secundaria encontrará en esta obra un excelente conjunto de materiales para promover y educar a sus alumnos en y desde las TIC.

M^a DEL CARMEN AZAUSTRE SERRANO

Aprendizaje y desarrollo motor

GUTIÉRREZ DELGADO, MANUEL

Sevilla, Fondo Editorial de la FSPA (CEU), 2003.

Aprendizaje y desarrollo motor es un manual dirigido al alumnado que comienza en los estudios universitarios de Maestro, en la especialidad de Educación Física. La bibliografía sobre esta materia no es abundante y aunque podamos encontrar determinadas investigaciones que profundizan en aspectos parciales, son escasos los libros que ofrecen un estudio completo y de conjunto. Por ello, este manual aporta una visión amplia y rigurosa sobre el tema, al mismo tiempo introduce al futuro docente en otros ámbitos del conocimiento de la Especialidad.

Este manual se organiza en dos partes bien diferenciadas. En la Primera, dedicada al aprendizaje motor, se exponen las teorías y principios que orientan el proceso de enseñanza de las habilidades y destrezas físicas; la segunda, estudia el crecimiento y desarrollo motor de las diversas etapas por las que atraviesa el niño.

IGNACIO MANZANO MORENO

Currículo, Deporte y Actividad Física en el ámbito escolar. La visión del profesorado de Educación Física en Andalucía

J. IGNACIO MANZANO MORENO
(DIRECTOR)

Málaga. Instituto Andaluz del Deporte (IAD). 2003

La escasez de estudios sobre la actividad física y el deporte en edad escolar en España y más concretamente en Andalucía, ha motivado la realización de este trabajo y la necesidad por estudiar este tema. Es precisamente en estas edades, en la edad escolar, de las que se dispone menos información, sobre todo en relación con el deporte escolar.

Para abordar este estudio se ha formado un grupo de trabajo e investigador, desde un enfoque pluridisciplinar y metodológico, que analizó la cultura básica deportiva que sobre el deporte y la actividad física tienen los escolares andaluces.

En este sentido, en el estudio se desarrolla la opinión del profesorado de E.F. sobre el currículum que imparte, preguntado sobre las finalidades educativas, los contenidos, la metodología que emplea en sus clases, las instalaciones y recursos que dispone para la docencia y la evaluación de la enseñanza de la Educación Física.

"El deporte y la actividad física en el ámbito escolar. La visión del profesorado de

Educación Física en Andalucía" presenta la opinión del profesorado de la asignatura sobre el currículum de la Educación Física y el Deporte. Para ello, lo enfocan desde cuatro grandes dimensiones en el estudio:

- 1) La situación laboral del profesorado de Educación Física de Andalucía.
- 2) El currículum en Educación Física.
- 3) La formación permanente del profesorado.
- 4) Las dificultades y satisfacciones en la enseñanza de la EF.

La preocupación por una enseñanza de la Educación Física y el Deporte de calidad obliga que se produzcan momentos de análisis y reflexión como el que nos presentan este grupo de investigación. Sólo en esta actitud se podrá producir una enseñanza de la Educación Física eficiente en función de los medios y recursos disponibles.

MANUEL GUTIÉRREZ DELGADO

XX siglos de Deporte Sevillano a través de sus personajes

JUAN CARLOS FERNÁNDEZ TRUÁN

Sevilla, Excma Diputación de Sevilla. 1071 págs

La obra que nos presenta el autor recupera la historia del deporte sevillano desde sus primeros momentos, desde las actividades bélicas pre-deportivas hasta los Juegos Olímpicos de Sydney, poniendo nom-

bre y apellidos a todos aquellos que hicieron posible que se hable del deporte hispalense. La recopilación de la información ha sido la piedra angular de este libro, siendo necesaria la revisión de 40.000 diarios, infinidad de historiales deportivos y entrevistas, a lo largo de 8 años de trabajo del autor, junto con los colaboradores, todos ellos profesores y alumnos del Centro de Estudios Superiores Cardenal Spínola, en Sevilla.

Según el autor, el libro se convierte en un ladrillo (no sólo por su volumen) sobre el que poder actualizar y revisar los datos que en él aparecen.

A lo largo de los distintos capítulos podemos encontrar los premios a los mejores deportistas sevillanos, los sevillanos olímpicos, los medallistas en campeonatos universitarios, los deportistas de élite o aquellos que han sido pioneros en sus modalidades, así como los presidentes de las federaciones deportivas sevillanas, andaluzas o españolas, ocupadas por sevillanos y otros dirigentes deportivos de relevancia.

Este volumen por tanto, se convierte en un referente para todo aquel que quiera conocer la historia del deporte sevillano a través de sus protagonistas.

JAVIER GÁLVEZ GONZÁLEZ

Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente

SALINAS, JESÚS, AGUADED, JOSÉ IGNACIO Y CABERO, JULIO

Madrid, Alianza, 2004. 319 págs

En el ámbito de la tecnología educativa, la reflexión sobre los materiales didácticos ha sido uno de los campos de investigación más fecundos, llegándose a convertir en uno de sus ámbitos de concreción privilegiados. Con la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos formativos esa disciplina ha cobrado un nuevo sesgo. Como nos recuerda Julio Cabero (2001), uno de los coordinadores del libro que aquí reseñamos, de concepciones mecanicistas o instrumentales sobre el uso de los medios se ha evolucionado hacia visiones más sistémicas o curriculares en la que los procesos de diseño, producción y evaluación de materiales son interpretados no como elementos aislados sino formando parte del complejo sistema instruccional.

Desde esta perspectiva curricular, es comprensible que, junto al análisis sobre los materiales educativos surjan otras parcelas de reflexiones anexas tales como la necesaria puesta al día del papel que desempeñan profesores y alumnos, los modos de organización escolar,

conceptos como "formación permanente" e "innovación educativa."

Es este el punto de partida de *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente* (2004). Desde una concepción coral y pluridisciplinar (participan 18 profesores e investigadores de 6 universidades españolas coordinados por Jesús Salinas, José Ignacio Aguaded y Julio Cabero), se insiste en la necesidad de que los docentes, comprometidos con los cambios sociales, tecnológicos y científicos que acontecen a nuestro alrededor, promuevan procesos de mejora en la calidad de la enseñanza, en los que la investigación sobre los materiales educativos se descubren como motor de ese cambio. Y esto, en un doble sentido: como elementos curriculares que cuestionan las tradicionales estrategias didácticas centradas en la mera transmisión de contenidos y como instrumentos que favorecen procesos más colaborativos y autónomos de aprendizaje.

Tras el prólogo, dos capítulos centran la visión de conjunto: Francisco Martínez (Univ. de Murcia) aporta las "bases generales para el diseño, la producción y la evaluación de medios para la formación" dentro de una visión comunicativa del proceso de enseñanza-aprendizaje; mientras que Manuel Cebrián (Un. de Málaga) busca engarzar el "diseño y la producción de materiales didácticos" en procesos de innovación educativa.

El resto de los capítulos concretiza esa visión de conjunto en ámbitos específicos: M^a Paz Prendes (Univ. de Murcia) se adentra en "el diseño y la producción de manuales escola-

res"; desde la Universidad de Huelva, nos llegan los artículos de M^a Amor Pérez y José Ignacio Aguaded sobre el "diseño de programas didácticos para integrar los medios y las tecnologías en el currículum escolar"; el de Ramón Tirado y Ramón Correa sobre el "diseño y utilización didáctica del retroproyector y el videoprojector" y el de Ana Duarte y María Dolores Guzmán sobre "diseño y producción de páginas web educativas"; Julio Barroso y Rosalía Romero (Univ. de Sevilla) avanza en "las presentaciones colectivas". Diversas son las aportaciones de Julio Cabero "El diseño de vídeos didácticos", "La web para la formación" y "Diseño y producción de materiales formativos" junto a Pedro Román. Desde su experiencia en la UNED, María Luis Sevillano analiza "Los programas radiofónicos aplicados a la educación" y Lorenzo García las "características de la producción de materiales para la formación a distancia". Desde el ámbito universitario balear, Bárbara de Benito el trata el "diseño de acciones formativas soportadas en videoconferencia". Jesús Salinas analiza la "evaluación de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje" y, con Adolfin Pérez, "El diseño, la producción y realización de materiales multimedia e hipermedia". El libro concluye con otro capítulo de Adolfin Pérez sobre "Comunicación mediada por ordenador, estrategias instructivas y tutoría" y una bibliografía.

En conjunto, el libro puede ser un buen estímulo para adentrarse en los procesos de innovación educativa a través de la reflexión sobre los materiales. Quizás echamos en falta

la originalidad de algunos capítulos, ya aparecidos con más o menos modificaciones en otras publicaciones impresas o digitales, pero que, agrupadas en este volumen, agradecen su inclusión dentro de una visión de conjunto unificadora.

FRANCISCO PÉREZ FERNÁNDEZ

~~Ser profesores y dirigir profesores en tiempos de cambio~~

BAZARRA, L.; CASANOVA, O. Y GARCÍA UGARTE, J

~~Madrid, Narcea, 2004, 180 págs.~~

La tarea de educar tan debilitada en estos tiempos de cambio recibe con la propuesta de estos profesores un gran impulso educativo. Se necesita soñar y estos profesionales han soñado, como dice en el prólogo Fernando Lucini, al que titula La arquitectura de los sueños, " En tiempos llenos de cambios y de incertidumbres(...) es necesario que los profesores nos aventuremos a navegar en libertad por los senderos de esa Pedagogía Interrogativa que ellos nos proponen" y traza lo que es esa arquitectura de los sueños, una arquitectura dinámica y abierta a la interrogación, al diálogo y a la escucha; una arquitectura donde los términos tradicionales como programación, diseño, estrategias, currículo, se funden con pasión, desprendimiento, alegría,

ternura, entusiasmo, esperanza.

Si la primera parte del libro nos proporciona un modo de ser, de vivir, de contagiar, la segunda presenta el diseño de una arquitectura compartida, o, mejor, en palabras de los autores una misión compartida, una elaboración de un proyecto comunitario de solidaridad y esperanza en el que confluyen los sueños compartidos de los profesores y profesoras que trabajan en un mismo centro escolar, dinamizados, todos ellos, por un equipo directivo cuya función más importante es el apoyo, estimulación y motivación del profesorado.

Los autores de esta reflexión abren su discurso con el capítulo ¿Por qué no cerrar las escuelas? Ante la dificultad que vive la institución educativa no tendríamos que cerrar las puertas de las aulas para escuchar el mundo que nos viene, que entra por la puerta; no tendríamos que discutir, , imaginar, llenar de nuevos proyectos las aulas de las escuelas, institutos, universidades. Un tiempo sin escuela, para crear una nueva escuela. La escuela en la que necesitamos crecer. Ante ese reto qué hacer. Son nuevas propuestas no solo de hacer, no solo de estrategias, sino de ser. Postulan un cambio de mentalidad, porque el interés principal como educadores debe estar en aprender y no sólo en enseñar. Y así, poco a poco, van definiendo una nueva manera de contemplar y percibir la realidad, dejándose impresionar por ella misma. Ser agentes de cambio, porque el cambio forma parte de nuestra personalidad, ser impulsores de

sentido, porque lo hemos descubierto, ser testigos de la vida, porque estamos llenos de ella y así ser educadores, construyendo humanidad y mostrando un rostro humano en una didáctica que recupera la pregunta, que no olvida el para qué, que no prescinde del cómo, que se centra en una pedagogía del diálogo y la escucha.

Ser profesor del siglo XXI es un reto, pero no lo es menos dirigir profesores en tiempos de cambio, porque supone ser promotor de comunicación, del trabajo en equipo, de alentar un alegre clima educativo, porque "La escuela es un proyecto exigente que, al desarrollarlo, nos obliga a TODOS , a mirarnos. A ser capaces de respondernos de vez en cuando: ¿qué hemos aprendido?¿qué merece la pena aprender? ¿cuál es la mejor manera de hacerlo? ¿cuánto creemos que deben aprender los que nos siguen? ¿cuánto estamos dispuestos a aprender aún nosotros. (...).

Supone esta reflexión un impulso de ilusión y esperanza en la tarea educativa.

M^a DEL CARMEN AZAUSTRE SERRANO

NORMAS DE PRESENTACIÓN DE ARTICULOS Y RESEÑAS

Los autores que deseen enviar sus trabajos deberán hacerlo por triplicado y adjuntando una copia en disquete (en cualquier procesador de textos en entorno Windows) , así como un resumen de su *curriculum vitae* (10 líneas máximo) que incluya datos personales, profesionales, dirección, teléfono de contacto y las líneas básicas de investigación. El Comité de Redacción de la revista se compromete a contestar la solicitud de publicación en un plazo máximo de 60 días a partir de la fecha de recepción. Los trabajos rechazados serán destruidos tras la notificación correspondiente y los autores quedarán liberados para su publicación por otros cauces.

Los artículos deberán seguir fielmente los siguientes requisitos formales:

- El título del artículo no debe sobrepasar seis palabras. En caso de ser más largo, será preferible dividirlo en título y subtítulo.
- Los artículos no superarán las 20 páginas en letra de tipo arial, cuerpo 12 e interlineado sencillo.
- Junto con el texto íntegro del artículo, se enviará resumen analítico en español (80 palabras máximo), sin notas ni puntos y aparte. Este resumen se incluirá en un archivo independiente en el disquete.
- En el documento infomatizado no deben incluirse tabuladores ni sangrados.
- Los gráficos y tablas deberán aportarse en formato tif a una resolución mínima de 300 pp o, en su defecto, original para ser escaneado.
- Las comillas utilizadas deben ser las españolas o latinas («...»), usando las inglesas ("...") para los textos incluidos en entrecorillado normal. Si fuera necesario un tercer nivel de entrecorillado se usarán las comillas simples ('...').
- Las citas extensas en el cuerpo del artículo (más de cuatro líneas) deben quedar separadas por un espacio en blanco antes y después del texto original y con el entrecorillado indicado.
- Las citas bibliográficas deberán seguir la norma UNE 50-104-94 que podrán consultarse en <http://bib.us.es/guias_old/referenciabib.asp>.
- Para los recursos informáticos se seguirá la norma ISO 690-2 que puede consultarse en ESTIVILL, A. y URBANO, C. *Cómo citar recursos electrónicos* [en línea]: [Barcelona]: Universidad de Barcelona, Escola Universitària Jordi Rubió i Balaguer de Biblioteconomia i Documentació. [Consulta: 16 septiembre 2003]. <<http://www.ub.es/biblio/citae-e.htm>>.
- Si el texto llevara notas, se deberán teclear manualmente los números de llamada, entre paréntesis e incluir el texto de las notas al final del documento.
- Las reseñas no superará el límite de una página con las mismas características tipográficas anteriormente señaladas para los artículos.

Envíos a:

Revista Escuela Abierta

C.E.S. Cardenal Spínola CEU
Campus Universitario s/n, 41930 Bormujos (Sevilla)
Teléfono 954 48 80 00
Fax 954 48 80 10

NUESTROS COLABORADORES

José Antonio González Jurado.

Fecha de Nacimiento: 26-diciembre-1970. Doctor por la Universidad de Granada. Ldo. Ciencias de la Actividad Física y el deporte. Universidad de Granada:1999. Maestro Especialista en Educación Física. Unversidad de Sevilla:1995. Diplomado universitario en Enfermería. Unversidad de Granada: 1991. Profesor del Centro de Estudios Superiores Cardenal Spínola de la Fundación San Pablo-CEU Sevilla, desde el curso 1999-2000.

José Manuel Cenizo Benjumea

Diplomado en Magisterio en la especialidad de Educación Física.. Licenciado en Ciencias de la Educación y Diplomado en Estudios Avanzados. Maestro de Educación Física en el C.E.I.P. Purísima Concepción (La Algaba). Coordinador de un grupo de trabajo de E.F. en el C.E.P. de Sevilla. Ponente en varios cursos del C.E.P. de Sevilla, grupos de trabajo de Infantil y en varias comunicaciones en congresos de Educación Física.

Manuel Gutiérrez Delgado

Es maestro, licenciado en Educación Física y Catedrático de Educación Secundaria. Ha impartido clases en los diferentes niveles educativos, siendo actualmente profesor universitario en el CES Cardenal Spínola, de la Fundación San Pablo Andalucía. Durante varios años fue asesor técnico provincial del área de Educación Física en el Centro de Profesores de Sevilla y Coordinador Regional de la Reforma. Ha publicado diferentes libros y artículos relacionados con los estudios de Educación Física. Formó parte del grupo de profesores que elaboraron los Diseños Curriculares del Área de Educación Física de la LOGSE en Andalucía. Ha realizado sendos trabajos de investigación subvencionados por el Instituto Andaluz del Deporte: en uno como director "La Optativa de Educación Física en el Bachillerato" y en el otro como participante,

"El deporte y la actividad física en edad escolar. Cultura deportiva básica".

Juan Carlos Fernández Truán.

Lcdo. Educación Física en la Universidad Politécnica de Madrid. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Catedrático de Educación Secundaria en la especialidad de Educación Física. Profesor del Centro de Estudios Superiores Cardenal Spínola de la Universidad de Sevilla desde 1995. Ex Jefe del Servicio de Cultura Física de la Dirección General de Deportes de la Junta de Andalucía (1989-1992). Miembro del Seminario Permanente sobre la Historia del Deporte en Andalucía desde 1999. Autor de varios libros sobre Recursos Materiales de la Educación Física.

J. Ignacio Manzano Moreno

Licenciado en EF por el INEF de Madrid. Asesor de EF en el CEP de Sevilla. Prof. titular de teoría y práctica del acondicionamiento físico. Tiene publicado varios libros como autor y coautor, así como, artículos en revistas especializadas sobre trabajos relacionados, fundamentalmente, con el entrenamiento físico (pulsómetros, test de valoración progresivo, intensidades de esfuerzos, etc.). Ha participado en numerosas actividades de formación como: coordinador, ponente, conferenciante o asistente.

Javier Gálvez González (Colegiado nº 6894). Es Licenciado en Educación Física por la Universidad de Granada. En la actualidad cursando los estudios de tercer ciclo. Profesor del centro de Estudios Superiores Cardenal Spínola desde 1994. Ha impartido diferentes cursos de formación para diversos organismos e instituciones y conferenciante en foros relacionados con la Educación Física y el deporte.

Fernando Armenta González-Palenzuela

Licenciado en Educación Física por la Universidad de Granada. Profesor del Centro

de Estudios Superiores Cardenal Spínola desde 1998. Ha impartido diferentes cursos de formación para diversos organismos e instituciones y conferenciante en foros relacionados con la Educación Física y el Deporte. Tiene publicado un libro sobre el entrenamiento del árbitro de fútbol, así como otros artículos y comunicaciones en revistas y congresos especializados, sobre trabajos relacionados con el entrenamiento deportivo y otras de carácter didáctico. Profesor de la Escuela Andaluza de Entrenadores de Fútbol, impartiendo el área de "Preparación Física". En la actualidad está cursando los estudios de tercer ciclo en al Universidad de Sevilla.

Claudia Castilho Caetano

Licenciada en Educación Física (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). Profesora de Educación Física en E.S.O. y Bachillerato. Profesora de Expresión Corporal y su Didáctica en el C.E.S. Cardenal Spínola. Amplia participación en foros relacionados con la Educación Física, así como ponente en cursos del C.E.P. y F.E.R.E.

Juan Segovia Maroto

Licenciado en Educación Física. Es profesor del Centro de Estudios Superiores Cardenal Spínola de la Fundación San Pablo Andalucía desde 1972. Profesor de Educación Secundaria en el Centro Cultural Alemán. Tiene una amplia participación en cursos y congresos relacionados con la actividad física y el deporte.

M^a Carmen Cespedosa Rivas

Licenciada en E.F por la Universidad de Granada. Actualmente realizando estudios de tercer ciclo. Profesora de Didáctica de la Educación Física en el Centro de Estudios Superiores Cardenal Spínola desde 1.995. Profesora de E.F en E.S.O. Amplia participación en cursos y congresos relacionados con la E.F y algunas ponencias.