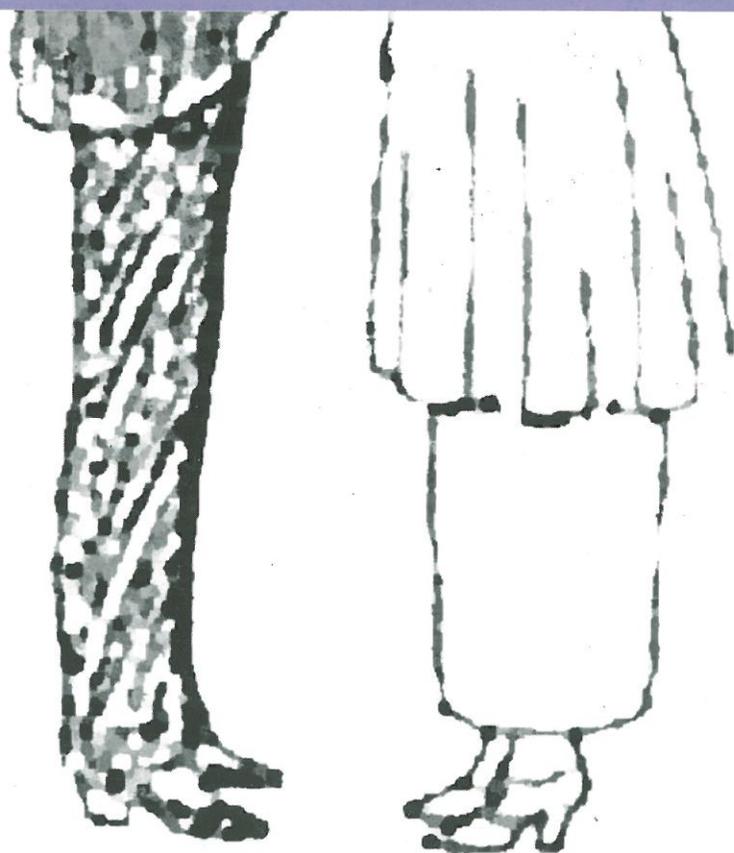




HABILIDAD MOTRIZ

REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE



Virab. I

NÚMERO 18 2002

cedma

Centro de Ediciones - Diputación de Málaga

Edita:

Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Andalucía

Consejo Editorial:

Presidente: Jaime Vallejo López.

Vicepresidente: José María González Ravé.

Secretario: Antonio Aires Rosales.

Tesorero: Albert Aliaga Rodés.

Vocales: Juan José Camacho Coves, Palma Chillón Garzón, Carlos Guillén López, Juan Fco. Martín Encinar y Jesús Saéz Padilla.

Delegados: Raúl Bernal Vigo, José Ignacio Manzano Moreno y Antonio J. Mena García

Dirección:

Prof. Dr. Miguel Ángel Delgado Noguera

Prof. Dr. Daniel Linares Girela

Comité Científico:

Prof. Dr. Delgado Noguera, M. A. (Coordinación)

Prof. Dr. Arraez Martínez, J. M.

Prof. Dr. Blázquez Sánchez, D.

Prof. Dr. Carreiro da Costa, F.

Prof. Dr. Hernández Moreno, J.

Prof. Dr. Gutiérrez Dávila, M.

Prof. Dr. Martínez del Castillo, J.

Prof. Dr. Oña Sicilia, A.

Prof. Dr. Ruiz Pérez, L. M.

Prof. Dr. Sánchez Bañuelos, F.

Prof. Dr. Torres Guerrero, J.

Pfra. Dra. Vernetta Santana M.

Prof. Dr. Sergio Ibañez Godoy

Prof. Francisco León Guzmán

Edición: Habilidad Motriz.

Apartado de Correos 4.136 18080 - GRANADA

Administración: Ilust. COLEF y CAFD de ANDALUCIA
Carbonell y Moránd, nº 9, 14001-CORDOBA

Maquetación: Francisco Panadero Bautista

Impresión: Centro de Ediciones - Diputación de Málaga

Depósito Legal: C0-782-1992 ISSN: 1132-2462

Periodicidad: Semestral

Habilidad Motriz es una publicación plural y abierta, que no comparte necesariamente las opiniones expresadas por sus colaboradores. La reproducción del material publicado en esta revista está autorizado, siempre que se cite su procedencia.

Contenidos

EDITORIAL	3
MIGUEL ÁNGEL DELGADO NOGUERA	
CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO ALMERIENSE DE ENSEÑANZA SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA Y DE SEGUNDO CICLO DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERIA QUE HA ABANDONADO O NUNCA HA PRACTICADO ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EN SU TIEMPO LIBRE Y MOTIVOS ALUDIDOS	5
FRANCISCO RUIZ JUAN; M ^a ELENA GARCÍA MONTES; IRENE HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ	
LOS BAILES DE SALÓN COMO EXCUSA PARA LOS VALORES HUMANOS	12
MAR MONTÁVEZ MARTÍN; M ^a JESÚS ZEA MONTERO	
LOS PUNTOS CIEGOS DEL SECTOR DE LOS SERVICIOS DEPORTIVOS: NUEVAS ALTERNATIVAS PARA EL DESARROLLO SECTORIAL	25
SEBASTIÁN JIMÉNEZ GONZÁLEZ; ANTONIA MERCEDES GARCÍA CABRERA	
ENVEJECIMIENTO, SALUD Y ACTIVIDAD FÍSICA	32
J. SANCHEZ GARCÍA	
“ANÁLISIS DE LA COEDUCACIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA UNA INTERVENCIÓN NO SEXISTA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO”	39
RUTH JIMÉNEZ CASTUERA; LUIS ANTONIO RAMOS MONDÉJAR; EDUARDO CERVELLÓ GIMENO	
EL JUEGO EN EL DECRETO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA, ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA	48
CIPRIANO ROMERO CEREZO; FÉLIX ZURITA MOLINA	
LA ENSEÑANZA DEL JUDO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UNA ALTERNATIVA A LOS DEPORTES TRADICIONALES	60
RAQUEL ESCOBAR MOLINA; JESÚS MEDINA CASAUBÓN	

EDITORIAL

MIGUEL ÁNGEL DELGADO NOGUERA

“HOY ES MÁS DIFÍCIL ENSEÑAR Y EL PROFESORADO DE EF SE QUEMA MÁS RÁPIDO, LUCHA POR MANTENER TU ILUSIÓN DE EDUCAR”

No hace muchos años entre los compañeros y compañeras docentes en la enseñanza de la Educación Física era frecuente oír el siguiente comentario: “Somos unos privilegiados al dar clase de EF” y esto mismo, con otro enfoque, no exento de cierta envidia, lo corroboraban otros compañeros /as de otras materias, diciendo: “Tenéis suerte, a todos los niños le gusta vuestra materia, jugar, hacer deporte”.

Los tiempos han cambiado y ahora, los problemas del profesorado en los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) nos han unificado a todos los profesores /as. En general, todos los docentes tienen problemas, de diversa índole, con el alumnado. Estos problemas los podemos tipificar en varias categorías:

- Problemas de desinterés o desmotivación por la asignatura.*
- Problemas de indisciplina en las aulas.*
- Problemas de violencia en los Centros.*
- Problemas con la droga en los Centros.*
- Otros problemas.*

Estos problemas están haciendo mella entre el profesorado de EF que ya no se considera tan privilegiado, que no se cree Mr. Kitting (profesor de la película: El club de los poetas muertos) y que se ha funcionarizado, que ha perdido en algunos casos la ilusión y se ha enculturizado en los Institutos.

Evidentemente, como observador de la realidad de los Centros, al menos, desde la perspectiva de un análisis crítico y constructivo de la enseñanza de la EF me atrevo a sugerir algunas propuestas, dirigidas al profesorado de EF:

- Los problemas no los resuelven uno sólo, alíate, únete a tus compañeros /as. Trabaja en equipo dentro de tu seminario o departamento didáctico y con el resto de colegas de otras materias del Centro para resolver estos problemas.
- También asóciate y colégiate al Colegio Profesional Andaluz, en nuestro Colegio encontrarás el apoyo de muchos compañeros que quieren dignificar la profesión.
- Dentro del Centro y en tu clase escucha al alumnado, sus intereses cambian, es una nueva generación que cambia cada año, aunque lo percibimos pasados unos años.
- Plántate nuevos retos en tu trabajo, la rutina es la peor acompañante del profesional de la enseñanza.
- Intenta cambiar tu estilo de enseñanza, prueba nuevas formas de enseñar y de resolver los problemas en el aula.
- Solicita cursos formativos sobre estrategias a utilizar para corregir estos problemas que hacen que el profesor no se dedique con ilusión a enseñar y esté más tiempo resolviendo problemas de (in) disciplina. Esquilo dice que la disciplina es madre del éxito, quizás por ello fracasa el sistema educativo donde todo vale.

Es asombroso el rápido nivel de "burnt out", de estar quemado, del profesorado de EF y la cantidad de bajas y enfermedades que ya empiezan a catalogarse como enfermedades profesionales del profesorado.

No basta con una actitud positiva del profesorado para resolver estos problemas es urgente actuaciones de la Administración Educativa Andaluza. Se ha dicho que en el profesorado está el cambio y cualquier reforma de la enseñanza pero no sobre y a costa de él (de su esfuerzo, de su voluntarismo). Se necesita mayor apoyo didáctico, legislativo y económico de la Administración. Cómo se pretende que se apliquen determinados contenidos con el abandono y falta de protección e incentivos de la Administración ante, por ejemplo, las salidas fuera del centro para realizar actividades en el medio natural.

También se necesita un apoyo decidido de las asociaciones de madres y padres (AMPAS) al profesorado. Éste no es un enemigo sino el ayudante de la educación de sus hijos.

No olvidemos que ante que enseñantes somos educadores.

CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO ALMERIENSE DE ENSEÑANZA SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA Y DE SEGUNDO CICLO DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERIA QUE HA ABANDONADO O NUNCA HA PRACTICADO ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EN SU TIEMPO LIBRE Y MOTIVOS ALUDIDOS

FRANCISCO RUIZ JUAN

PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

M^a ELENA GARCÍA MONTES

PROFESORA EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

IRENE HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

PROFESORA EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

I NTRODUCCIÓN.

El presente documento, se centra sobre los comportamientos de abandono o ausencia de práctica físico-deportiva de tiempo libre de dos poblaciones de jóvenes almerienses, por un lado, el alumnado de Enseñanza Secundaria Postobligatoria (es decir, los que están en disposición de poder acceder a la Universidad) y, por otro lado, el alumnado de segundo ciclo universitario (que están en condiciones de acabar sus estudios universitarios), profundizando en los motivos por los que han desechado este tipo de prácticas para ocupar su tiempo libre.

Los datos que van a exponerse a continuación forman parte de una investigación más amplia que ha dado lugar a la tesis doctoral "Análisis diferencial de los comportamientos, motivaciones y demanda de actividades físico-deportivas del alumnado almeriense de Enseñanza Secundaria Postobligatoria y de la Universidad de Almería".

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO.

Entre los comportamientos que pueden ser adoptados por la población -en general- en relación con las actividades físico-deportivas de tiempo libre se encuentran tres opciones: la de realizar práctica, la de haber practicado en otras épocas pero haberlo dejado y la de no haber practicado nunca.

El colectivo de los que han abandonado la práctica físico-deportiva de tiempo libre, que suele ser bastante frecuente en las poblaciones cercanas a épocas de cambios (de estudios obligatorios a opcionales o al mundo laboral o al familiar, etc.), es uno de los que nos ocupa en este artículo. Igualmente, de las tres situaciones citadas anteriormente, la tercera, aún siendo la más conflictiva para los objetivos de una investigación y la más compleja de ser afrontada en futuras

actuaciones, debe ser también tenida en cuenta y analizada.

En ambos casos trataremos de conocer, en el alumnado almeriense de Enseñanza Secundaria Post Obligatoria y de segundo ciclo de la Universidad de Almería, sus características sociodemográficas y de vida académica, las dificultades encontradas y/o los motivos por los que realizaban práctica durante su tiempo libre y la abandonaron o nunca practicaron.

Con respecto a la población constituida por el alumnado de Enseñanza Secundaria Post Obligatoria de la provincia de Almería convendría hacer algunas matizaciones. La actual situación de tránsito por la que pasa nuestro sistema educativo provoca que coexistan en él varias modalidades de estudios, unas incipientes y otras a extinguir. Por ello, cuando nos referimos al alumnado almeriense de Enseñanza Secundaria Post Obligatoria (en adelante ESPO), se está considerando al alumnado que durante el curso académico 98/99 se encuentra matriculado en: 3º de BUP y COU; 1º y 2º de Bachillerato; 4º y 5º de FP; y 1º y 2º de los Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional. En definitiva, queremos extender nuestro estudio, en este núcleo de la población, a los alumnos que cursan su último y/o penúltimo año de Enseñanza no Obligatoria antes de su acceso a la Universidad o de su paso al mundo laboral. En el curso 1.998/99, en el que se realizó esta investigación, la población de ESPO, según datos facilitados por la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Almería, es de 11.359 sujetos, siendo 5.278 alumnos y 6.081 alumnas.

Por lo que respecta a la población universitaria, indicar que está formada por el alumnado universitario almeriense de segundo ciclo. Los datos que nos ha aportado los Servicios Centrales de la Universidad de Almería en Abril de 1999, indican que la población de segundo ciclo de esta Universidad, durante el curso 98/99, está formada por 3.440 sujetos, siendo 1.401 varones y 2.039 mujeres.

El tamaño de la muestra es de 1.375 sujetos en ESPO, mientras que en alumnado almeriense esta es de 878. En ambos casos supondrá una validez en los resultados de un margen de error muestral del $\pm 3\%$ y un nivel de confianza del 95.5% (Tagliacarne, 1962, citado por García Ferrando, 1988).

Para realizar la selección de la muestra se ha utilizado el procedimiento de muestreo polietápico estratificado con afijación proporcional.

Alumnado almeriense de ESPO.

En primer lugar se consideró al alumnado según las modalidades de estudios que cursan, para cada estrato posible se ha determinado el tamaño de las submuestras asumiendo un error del $\pm 5\%$ y un nivel de confianza del 95.5%. En una segunda etapa, en cada submuestra, se procedió a la afijación proporcional del número de sujetos según los tipos de centro (público-privado-diurno-nocturno) de manera que el tipo de centro que cuente con menos sujetos se le aplicará un menor número de encuestas. En la tercera etapa fueron asignados unos códigos a cada centro. Por medio de un sorteo al azar fueron elegidos los centros que formarían parte de la muestra en cada tipo de centro. Se procedió a la afijación proporcional del número de encuestas en cada uno de ellos. Por último, se

procedió a realizar la afijación proporcional en cada centro por niveles (primer o segundo curso) y sexo (varones y mujeres).

Alumnado de segundo ciclo de la Universidad de Almería.

En primer lugar se realizó por facultades, en una segunda etapa por los diferentes estudios de cada Facultad. A continuación, se realizó la afijación proporcional teniendo en cuenta los cursos de los diferentes estudios en los que se encontraban matriculados el alumnado. Y, por último, se efectuó según la variable sexo.

La recogida de datos se ha realizado con metodología cuantitativa mediante encuestas (cuestionario autoadministrado con aplicación masiva -por aulas- y presencia de aplicador).

Las técnicas cuantitativas de análisis de datos mediante el programa informático SPSS/PC+ (V 7.52), presentando análisis descriptivos de las diferentes variables planteadas, así como análisis inferenciales.

2.- ABANDONO DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA DE TIEMPO LIBRE DEL ALUMNADO DE ESPO Y SEGUNDO CICLO DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y DE VIDA ACADÉMICA.

Entre el alumnado almeriense de ESPO y segundo ciclo de la Universidad de Almería que han practicado actividad físico-deportiva de tiempo libre en algún momento de su vida, han abandonado dicha práctica un 21,2% de los alumnos de ESPO y un 31,5% de los universitarios [ver figura 1].

Centrándonos en estos grupos de personas y atendiendo a las variables sociodemográficas y de vida académica, obtenemos la siguiente distribución.

Por grupos de edad, entre el alumnado de ESPO podemos apreciar como entre los que tienen de 16 a 17 años es donde se produce un menor abandono de la práctica de actividad físico-deportiva. Pero en el colectivo de alumnos de segundo ciclo se aprecia como el menor abandono de la práctica de actividad físico-deportiva se produce entre los que son mayores de veintinueve años [ver figura 2].

El análisis por sexo presenta una distribución en la que, el porcentaje de personas que han abandonado la práctica físico-deportiva de tiempo libre es del doble para las mujeres que para los varones (66,7% y 33,3% respectivamente), en ESPO, y de casi el triple en los alumnos de segundo ciclo de la UALM (27,1% varones y 72,9% mujeres) [ver figura 2].

En la variable estado civil, tanto en el alumnado de ESPO como en el de segundo ciclo, no apreciamos diferencias en las proporciones de personas que han abandonado la práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre con respecto a la distribución porcentual de la totalidad de la población analizada, siendo mayoritario el colectivo de solteros, si exceptuamos el leve incremento de abandono, de dos unidades porcentuales, del alumnado no universitario que está casado [ver figura 2].

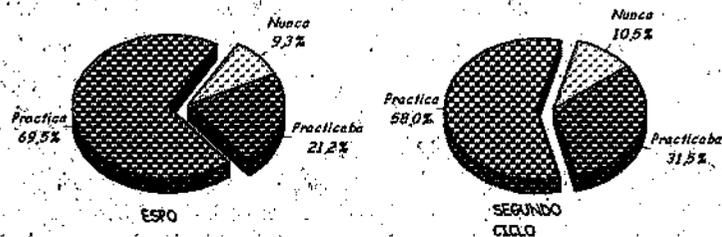


FIGURA 1. -- PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS DEL ALUMNADO DE ESPO Y SEGUNDO CICLO DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA.

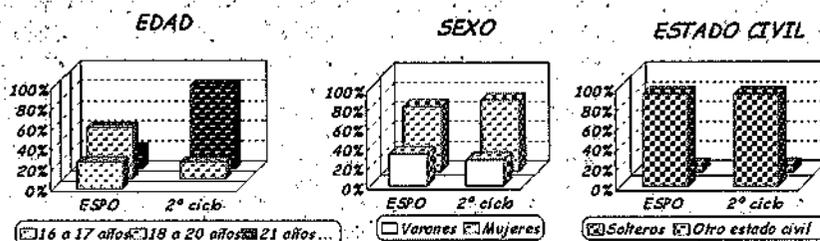


FIGURA 2. -- ABANDONO DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS DEL ALUMNADO DE ESPO Y SEGUNDO CICLO DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA POR EDAD, SEXO Y ESTADO CIVIL.

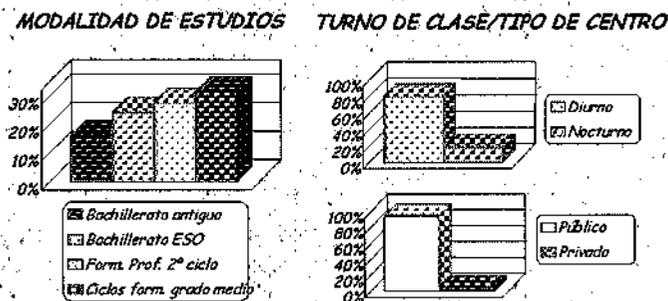


FIGURA 3. -- ABANDONO DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS DEL ALUMNADO DE ESPO POR MODALIDAD DE ESTUDIOS, TURNO DE CLASE Y TIPO DE CENTRO.

Según el turno de clase, en el alumnado no universitario, el mayor abandono se produce entre los que tienen el turno nocturno, mientras que en el alumnado de segundo ciclo se aprecia como en los que tienen el turno de clase de mañana y tarde se produce un mayor abandono de la práctica de actividad físico-deportiva [ver figura 3].

La siguiente variable de vida académica, por las situación propia de cada una de las poblaciones no es comparable, por ello pasamos a indicar los datos descriptivos sobre abandono de la práctica, por una lado, atendiendo a las modalidades de estudios en ESPO y, por otro, a las facultades y escuelas en la Universidad de Almería.

Teniendo en cuenta el total de estudiantes que están matriculados según las modalidades de estudios, se observa que el mayor incremento de abandono se produce -entre nueve y siete unidades porcentuales- entre el alumnado de Formación Profesional de segundo ciclo y Ciclos Formativos de Grado Medio, respectivamente. Por el contrario, entre el alumnado de bachillerato antiguo se produce una considerable disminución de trece puntos, lo que nos viene a indicar que en esta modalidad de estudios es donde se produce un menor abandono de la práctica de actividades físico-deportivas [ver figura 3].

Por facultades y escuelas, se observa que, en segundo ciclo, el mayor porcentaje de abandonos lo encontramos en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (44,4%), seguido de la Facultad de Derecho (22,4%), de la Facultad de Ciencias Experimentales (17%) y de la Facultad de Ciencias Empresariales (12,6%), siendo mínimo en la Escuela Politécnica Superior (3,6%), correspondiéndose a la distribución proporcional de matriculaciones. Del análisis se desprende el mayor porcentaje relativo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y el menor en la Facultad de Ciencias Empresariales.

2.1.- Tiempo en que se Produjo el Abandono de la Práctica de Actividad Físico-Deportiva de Tiempo Libre del Alumnado de ESPO y Segundo Ciclo de la Universidad de Almería.

Entre los miembros del alumnado almeriense de ESPO que han abandonado la práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre, podemos apreciar como apenas existen diferencias entre los que dicen haberlo hecho Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato no Obligatorio estando sus valores próximos al cuarenta y siete por ciento. Solo el 4,8% dicen haberla dejado en Educación Primaria [ver figura 4].

Por lo que respecta a los alumnos universitarios, casi el cincuenta por ciento dicen haberla abandonado en Educación Secundaria y en la Universidad y sólo el 0,7% afirman haber dejado de practicar en Educación Primaria [ver figura 4].

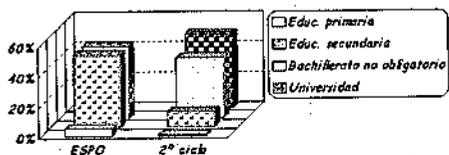


FIGURA 4.- TIEMPO EN QUE SE PRODUJO EL ABANDONO DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS DEL ALUMNADO DE ESPO Y SEGUNDO CICLO DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA.

2.2.- Autopercepción del Alumnado de ESPO y Segundo Ciclo de la Universidad de Almería sobre si Volverá a Practicar Actividad Físico-Deportiva de Tiempo Libre.

La mayoría de los miembros del colectivo de alumnos de ESPO y segundo ciclo de la UALM que han abandonado la práctica de actividad físico-deportiva, tienen una autopercepción positiva hacia volver a practicar (49,5% en ESPO y un 55,9% en segundo ciclo). Entre ellos un 35,4%, en ESPO, y un 39,7%, en segundo ciclo, opina que probablemente sí volverá a practicar; un 14,1%, en ESPO, y un 16,2%, segundo ciclo, sí con seguridad [ver figura 5].

Los que tienen una posición neutra, es decir los que opinan que ahora no lo saben son el 41,9%, en ESPO, y el 32,9%, en segundo. Tan sólo tienen una autopercepción negativa (los que opinan que probablemente no y seguro que no) un 6,9%, en ESPO, y un 9,7% en segundo ciclo [ver figura 5].

Por lo tanto podemos decir que los alumnos almerienses de ESPO y segundo ciclo de la Universidad

de Almería que han abandonado tienden a volver a practicar actividad físico-deportiva [ver figura 5].

3.- ALUMNADO DE ESPO Y SEGUNDO CICLO DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA QUE NUNCA HAN REALIZADO PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA DE TIEMPO LIBRE. CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS Y DE VIDA ACADÉMICA.

En el colectivo de alumnos almerienses de ESPO y segundo ciclo de la Universidad de Almería, tan sólo el 9,3%, en ESPO, y el 10,5%, en segundo ciclo, dice no haber practicado nunca actividad físico-deportiva de tiempo libre [ver figura 1].

Centrándonos en este grupo de personas y atendiendo a las variables sociodemográficas y de vida académica, pueden extraerse las siguientes aportaciones.

Por grupos de edad, entre el alumnado de ESPO podemos apreciar como no hay apenas diferencias, con respecto a la totalidad de la población objeto de estudio, en los mayores de veintiún años y como se produce un descenso de algo más

de siete unidades porcentuales en la franja de edad de dieciocho a veinte años, es decir, los que nunca han practicado actividad físico-deportiva predominan más entre los que tienen dieciséis y diecisiete años. Entre el alumnado universitario de segundo ciclo los que nunca han practicado actividad físico-deportiva predominan más entre los que son menores de veintidós años [ver figura 6].

El análisis por sexo presenta una distribución en la que, el porcentaje de personas que nunca han realizado práctica físico-deportiva de tiempo libre, en los alumnos de ESPO, es el triple para las mujeres que para los varones (25% varones y 75% mujeres) y casi el cuádruple en segundo ciclo (20,7% varones y 79,3% mujeres) [ver figura 6].

En relación con el estado civil, en ESPO se observa que las proporciones de personas que nunca han practicado actividad físico-deportiva de tiempo libre, se corresponden con las proporciones descritas en la población objeto de estudio, destacando claramente el colectivo de los solteros. Por el contrario, se observa, en segundo ciclo como disminuye considerablemente el porcentaje de solteros que nunca han practicado actividad físico-deportiva de tiempo libre, es decir, entre los que no son solteros predominan más los que nunca han realizado actividad físico-deportiva [ver figura 6].

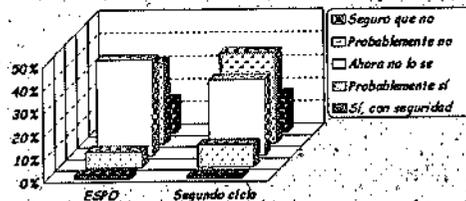


FIGURA 5.- AUTOPERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE ESPO Y SEGUNDO CICLO DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA SOBRE SI VOLVERÁ A PRACTICAR ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA.

Según el turno de clase, en ESPO se aprecia un aumento de cuatro unidades porcentuales en los que tienen un turno nocturno, o lo que es lo mismo, en este turno es donde más predominan las personas que nunca han practicado actividad físico-deportiva [ver figura 7]. Esta situación también se produce entre el alumnado de segundo ciclo de la UALM, con un aumento próximo al diez por ciento.

Como hemos referido anteriormente, en el apartado de abandono, las siguientes variables de vida académica: modalidades de estudios en ESPO y facultades y escuelas en UALM las analizaremos por separado.

Teniendo en cuenta el total de estudiantes que están matriculados según las modalidades de estudios, se observa un incremento de alumnos que nunca han practicado actividad físico-deportiva de tiempo libre entre el alumnado de Bachillerato antiguo, Formación Profesional de segundo ciclo y Ciclos Formativos de Grado Medio. Por el contrario, entre el alumnado de Bachillerato ESO se produce una considerable disminución de nueve puntos, lo que nos viene a indicar que en esta modalidad de estudios es donde se produce menor incremento de alumnos que nunca han practicado actividad físico-deportiva de tiempo libre [ver figura 7].

En relación con el total de estudiantes que están matriculados por facultades y escuelas, se observa, en el segundo ciclo de la UALM, que es la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación la que experimenta un mayor aumento (más de diecisiete unidades porcentuales) siendo en la Facultad de Derecho donde existe menos incremento (próximo a los catorce puntos).

Si observamos el tipo de centro, podemos apreciar como en los centros públicos hay un descenso de porcentajes si lo

comparamos con la totalidad de la población, es decir, menos alumnos que nunca hayan practicado actividad físico-deportiva de tiempo libre que en los centros privados [ver figura 7].

4. MOTIVOS PARA HABER ABANDONADO LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA DE TIEMPO LIBRE.

Podemos encontrar diversos estudios donde se reflejan los motivos de abandono de la práctica físico-deportiva de tiempo libre. De esta manera, los motivos que influyeron en la decisión de abandonar el deporte, en la juventud española, según los resultados obtenidos por García Ferrando (1993b) son: salía muy cansado del trabajo (33%), por pereza y desgana (32%), los estudios le exigían demasiado (32%), por falta de tiempo (17%), no tenía instalaciones deportivas adecuadas (15%), no tenía instalaciones deportivas cerca

(14%), falta de apoyo y estímulo (14%), los amigos no hacían deporte (10%) y, el resto de los motivos se encuentran todos ellos por debajo del nueve por ciento.

Igualmente, se refleja en este estudio que el 29% de los jóvenes españoles manifiestan que probablemente si volverán a practicar deporte, disminuyendo al 17% aquellos que dicen con absoluta seguridad volver a la práctica. Un 24% indican no saberlo en la actualidad, un 16% responden que probablemente no, siendo solamente el 6% los que aseveran que no volverán a practicar deporte.

Corcuera y Villate (1992: 34), en el estudio sobre jóvenes y deporte en Vitoria-Gasteiz presentan para el abandono de la práctica físico-deportiva "las razones se resumen en dos: la falta de tiempo para dedicarlo a actividades deportivas, manifestándose en este sentido el 62% de los jóvenes; y la pereza que recoge el 19% de los pretextos señalados".

Con respecto a la edad, se aprecia como a medida que se van acercando más "a la veintena la conciencia de que se hace menos deporte que hace unos años va tomando cada vez más fuerza. De los 18 a los 20 años es casi unánime el sentimiento de querer hacer más deporte", siendo la falta de tiempo la razón principal y más destacable con respecto al resto de edades.

García Montes (1997: 458) presenta que "la falta de tiempo es el motivo más aludido por el colectivo de mujeres granadinas que nunca han practicado actividad físico-deportiva o la han abandonado, seguido de haber dejado el centro escolar y de la existencia de impedimentos por parte de ciertos miembros de la familia, así como de las responsabilidades creadas en torno a la familia y el hogar".

Hernández (1999) en la investigación con la

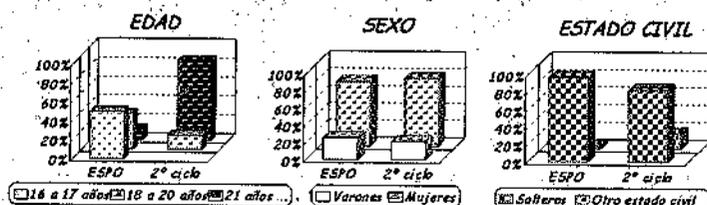


FIGURA 6.- ALUMNOS DE ESPO Y SEGUNDO CICLO DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA QUE NUNCA HAN REALIZADO PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA POR EDAD, SEXO Y ESTADO CIVIL.

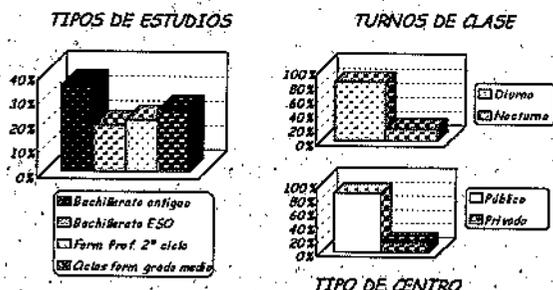


FIGURA 7.- ALUMNOS ALMERIENSES DE ESPO QUE NUNCA HAN REALIZADO PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA POR MODALIDAD DE ESTUDIOS, TURNO DE CLASE Y TIPO DE CENTRO.

comunidad universitaria almeriense, expone como motivos principales para haber abandonado la práctica de actividad física en tiempo libre, la falta de tiempo por estudio y/o trabajo, la pereza y desgana, el gustarle otras cosas y que sus amistades no realizan este tipo de prácticas en su tiempo libre.

4.1.- Motivos que Influyeron en el Abandono de la Práctica de Actividad Físico-Deportiva de Tiempo Libre del Alumnado de ESPO y Segundo Ciclo de la Universidad de Almería.

Entre las diferentes razones aludidas, por los alumnos de ESPO y segundo ciclo de la UALM, para haber dejado de hacer práctica físico-deportiva de tiempo libre, la más señalada y claramente distanciada del resto, es la falta de tiempo porque el estudio o trabajo le exigían demasiado (68,7% en ESPO y 79,1% en segundo ciclo) [ver figura 8]. A continuación, un 48,5% y 55,2% (en ESPO y segundo ciclo respectivamente) dicen no hacer prácticas físico-deportivas en la actualidad por pereza o desgana, un 37,5% y 40,1%, respectivamente, porque el horario es incompatible con sus obligaciones, le sigue porque le gustaban más otras cosas (29,9% y 27,4%), por la distancia al domicilio (22,7% y 23,5%) y la falta de tiempo por obligaciones familiares (17,2% y 21,3%). Con porcentajes más reducidos se alude a, porque dejó el centro donde estudiaba, porque dejó de gustarle, por motivos económicos,.... [ver figura 8].

A ambos colectivos de alumnos que han abandonado la práctica, se les solicitó que de las razones aportadas anteriormente señalaran los tres motivos principales, es decir, los que más influyeron en su decisión de abandonar la práctica de actividad físico-deportiva.

Como **primer motivo**, en ambos colectivos, figura la falta de tiempo porque el estudio o el trabajo le exigía demasiado (33,7% en ESPO y 47,3% en segundo ciclo), seguido por pereza y desgana (11,7% y 18,1%). Los demás motivos son señalados en menos de diez unidades porcentuales.

La razón que mayor porcentaje ha arrojado, como **segundo motivo**, ha sido por pereza y desgana (17,5% y 19,7%), apareciendo en segundo lugar la falta de tiempo porque el estudio o el trabajo le exigía demasiado (17,1% y 16,5%).

Y, por último, como **tercer motivo** señalado por los dos colectivos de alumnos figura, en primer lugar, la falta de tiempo

porque el estudio o el trabajo le exigía demasiado (15,3% y 14,8%), estando a continuación, entre los alumnos no universitarios, gustarles más otras cosas (13,1%) y, para los universitarios, tener un horario incompatible con sus obligaciones (12,5%).

5.- MOTIVOS QUE ADUCEN LOS QUE DICEN NO HABER REALIZADO NUNCA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA DE TIEMPO LIBRE.

La juventud española (García Ferrando, 1993a, 1993b) muestra, en un 48%, como principal motivo para no practicar deporte, el no gustarle el deporte. La falta de tiempo (45%) es el segundo motivo en importancia aducido por esta población, figurando en tercer lugar la pereza y desgana (21%) y, en cuarto lugar, salir cansado del trabajo (14%). El resto de los motivos arrojan porcentajes inferiores al siete por ciento.

Atendiendo al sexo, se aprecia como las mujeres afirman gustarles menos el deporte que a los varones (49% y 44% respectivamente), al igual que ocurre con no disponer de tiempo para ello (47% mujeres y 40% varones). La pereza es manifestada como motivo por el 22% de las mujeres y el 19% de los varones. Por su parte, los varones indican encontrarse cansados en un 19% y las mujeres en un 12%. No le ven utilidad a la práctica deportiva el 8% de los varones y el 6% de las mujeres.

Se comprueba, que a medida que la edad aumenta el factor pereza disminuye porcentualmente. El grupo de edad entre 20 y 24 años es el que mayor porcentaje presenta en no gustarle la práctica deportiva (51%) y en no verle utilidad a la práctica deportiva (8%). El no disponer de tiempo (40%) y el estar cansado (10%) son dos motivos que se encuentran por debajo de la media

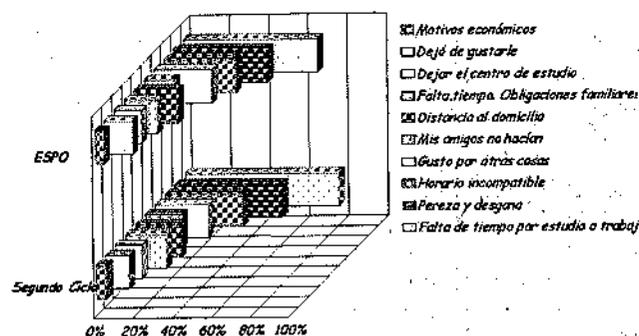


FIGURA 8.- MOTIVOS QUE INFLUYERON EN EL ABANDONO DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS DEL ALUMNADO DE ESPO Y SEGUNDO CICLO DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA.

de esta población.

Corcuera y Villate (1992: 46), en el estudio sobre jóvenes y deporte en Vitoria-Gasteiz encuentran que los motivos económicos son aducidos como razón para no practicar cada vez más a medida que se incrementa la edad. "El 28% de los entrevistados cree que no tener dinero dificulta la práctica deportiva (...) llegando a rozar el 40% en los 18 y más años".

Los datos expuestos sobre la juventud castellano-leonesa (Consejería de Cultura y Turismo. Junta de Castilla y León, 1994), en relación con los motivos para no practicar vienen analizados por modalidades deportivas, y reflejados como frenos para la práctica.

Se puede observar una tendencia porcentual a la alza, para la mayoría de las modalidades al hacer referencia a la falta de tiempo. La falta de ocasión para practicarlos, así como los motivos económicos están más relacionados con prácticas estacionales, tanto invernales como estivales. La alusión a la falta de instalaciones se relaciona fundamentalmente con aquellas modalidades que requieren para su práctica de una instalación específica como la natación, el tenis, el voleibol, el fútbol sala, etc.

Romero, Martínez, Pacheco, Sanchís, Antequera y Rey (1994), al centrarse en el colectivo de población sevillana que no realiza ningún tipo de práctica de actividad físico-deportiva, indican como principal motivo aducido, que no tienen tiempo, con un 46%, por el contrario, por motivos de salud figura en último lugar con un 5%.

En la investigación realizada por Hernández (1999) con la comunidad universitaria almeriense se reflejan, como motivos para no haber realizado nunca práctica la falta de tiempo (80%), seguida de la pereza y desgana para hacer actividades físico-deportivas en el tiempo libre (77%) y de salir muy cansado del trabajo o del estudio (61%).

5.1- Motivos por los que Nunca han Practicado Actividad Físico-Deportiva de Tiempo Libre el Alumnado de ESPO y Segundo Ciclo de la Universidad de Almería.

Entre las diferentes razones aludidas del por qué nunca han practicado actividad físico-deportiva de tiempo libre podemos comprobar como las siete primeras coinciden entre ambos colectivos aunque no los porcentajes arrojados en ellas. Son citadas la falta de tiempo (46,1% en ESPO y 33,7% en segundo), por tener pereza o desgana (45,3% y 52,2%), por la de salir muy cansado del trabajo o del estudio (25% y 32,6%), no gustarle la actividad físico-deportiva (22,7% y 30,4%), porque el grupo de amigos no realiza actividad físico-deportiva (19,5% y 17,4%) y no haber instalaciones cerca y/o adecuadas (14,1% en ambos colectivos). Con porcentajes inferiores señalan los motivos de salud, de falta de apoyo para iniciarse en prácticas físico-deportivas, no verle utilidad, ni beneficios, porque no le enseñaron en el centro de estudios, ... [ver figura 9].

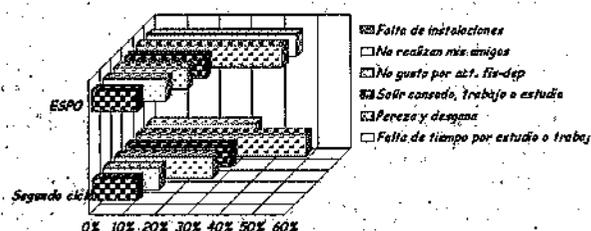


FIGURA 9.- MOTIVOS POR LOS QUE NUNCA HAN REALIZADO PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA LOS ALUMNOS DE ESPO Y SEGUNDO CICLO DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA.

6.- CONCLUSIONES.

1. Las menores tasas de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva se encuentran entre los más jóvenes del alumnado de ESPO, y las mayores entre los que tienen más edad en los diferentes colectivos.

2. En el colectivo de mujeres es donde se producen los mayores abandonos de práctica físico-deportiva.

3. Entre los alumnos de ESPO que acuden en el turno de clase nocturno y entre los universitarios que lo hacen en el turno de mañana y tarde se dan las mayores tasas de abandono de la práctica físico-deportiva.

4. Entre los motivos aludidos para haber abandonado la actividad físico-deportiva, como para nunca haberla realizado, el alumnado sitúa como principal la falta de tiempo porque el estudio o el trabajo les exigen demasiado, aunque se ha producido un descenso bastante importante en el alumnado universitario transcurridos dos años. Como segundo motivo en ambos casos figura la pereza y desgana.

5. Las expectativas de la mayoría de los jóvenes que han abandonado la práctica físico-deportiva son de volver a practicar en un futuro.

7.- BIBLIOGRAFÍA.

Corcuera, E. y Villate, R. (1992). *Actitudes ante el deporte en Vitoria-Gasteiz. Estudio cualitativo*. Vitoria-Gasteiz: Neurriak (paper).

García Ferrando, M. (1988). *Socioestadística. Introducción a la estadística en sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

García Ferrando, M. (1993a). Tendencias de las prácticas físico-deportivas del alumnado universitario. En Servei d'Activitat Física de la Universitat Autònoma de Barcelona. (Ed.) *III Jornadas de Actividad Física y Universidad*. (pp. 21-38). Barcelona: Servei d'Activitat Física de la Universitat Autònoma de Barcelona.

García Ferrando, M. (1993b). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud.

García Montes, M. E. (1997). *Actitudes y Comportamientos de la mujer granadina ante la práctica física de tiempo libre*. Tesis Doctoral. Granada. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Universidad de Granada (paper).

Hernández, I. (1999). *Análisis de la demanda de la comunidad universitaria almeriense en actividades físico-deportivas. Estudio de adecuación de la oferta*. Tesis Doctoral. Granada. Departamento de Educación Física y Deportiva. Universidad de Granada (paper).

Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Turismo (1994). *La juventud de los 90. Estudio sociológico de la juventud de Castilla y León*. Junta de Castilla y León.

Romero, Martínez, Pacheco, Sanchís, Antequera y Rey (1994). *La Actividad físico-deportiva en Sevilla*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla. Instituto Municipal de Deportes.

LOS BAILES DE SALÓN COMO EXCUSA PARA LOS VALORES HUMANOS

MAR MONTÁVEZ MARTÍN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CORPORAL. UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.

M^a JESÚS ZEA MONTERO

DIRECTORA DE RE-CREA. ANIMA - EXPRESA Y EDUCACIÓN.

"El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro, en lugar de imaginarlo (...) Pero está visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga contracara. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela."

GALEANO, E. (1998).

La danza invita a la vida y se manifiesta en todo su esplendor en los momentos de felicidad compartida. De todas sus expresiones hemos tomado los bailes de salón para caminar hacia los valores. Sabemos que es un mundo amplio y complejo por lo que somos conscientes que esta experiencia es una propuesta de sensibilización hacia los mismos. A lo largo de la historia el Baile de Salón ha sido una actividad festiva que nos ha inducido agradablemente a la comunicación y al contacto personal, dentro de un espacio delimitado.

Su resurgimiento en verbenas populares, guateques y discotecas postmodernas, ha venido a constituirse en una alternativa del baile individual, favoreciendo la motivación social hacia el mismo, proporcionándonos una herramienta educativa para la coeducación, la cooperación, la comunicación...

En cuanto a los valores humanos "reflejan la personalidad de los individuos y son la expresión del tono moral, cultural, afectivo y social marcado por la familia, la escuela, las instituciones y la sociedad en que nos ha tocado vivir" (TIERNO, 1992). Por ello la educación es un vehículo fundamental para el desarrollo de dichos valores.

"La escala de valores de cada persona será la que determine sus pensamientos y su conducta. La carencia de un sistema de valores bien definido, sentido y aceptado, instalará al sujeto en la indefinición y en el vacío existencial, dejándole a merced de criterios y pautas ajenas" (TIERNO, 1992).

Es de gran importancia no sólo la vivencia saludable de los bailes de salón sino también la reflexión acerca de la misma para potenciar el desarrollo personal a través de dicha experiencia.

Los Bailes de Salón forman parte de las manifestaciones expresivas asociadas al cuerpo como expresión y comunicación dado que son un estilo dentro del amplio campo de la danza.

En concreto los Bailes de Salón se llevan a cabo en pareja, esto ya crea una dinámica por sí misma para la coeducación, cuya transversalidad se expresa en la educación para la igualdad. La cooperación se establece desde el momento que se invita a realizar juegos de comunicación y de creatividad conjunta así como propuestas basadas en figuras o situaciones colectivas de las danzas del mundo

Proponemos el desarrollo de una Unidad Didáctica para facilitar el planteamiento anteriormente expresado, cuyo título es: "Los Valores Humanos a Través de los Bailes de Salón". Esta Unidad Didáctica la llevaremos a cabo en el Tercer Ciclo de Educación Primaria (6º).

LOS VALORES HUMANOS A TRAVÉS DE LOS BAILES DE SALÓN.

Esta Unidad Didáctica se desarrollará a lo largo del tercer trimestre, ya que las características lúdico-festivas de los Bailes de Salón son muy adecuadas para final de curso, dada la motivación que despierta su carácter catártico y hedonista, sirviendo para compensar las situaciones de estrés relacionadas con los exámenes y trabajos a entregar, junto con la climatología en esta época.

La Unidad Didáctica contará de 8 sesiones, a lo largo de 4 semanas y serán como hemos dicho anteriormente las últimas sesiones llevadas a cabo en el curso para finalizar alegre y satisfactoriamente la asignatura.

Los objetivos de la educación física en primaria que subrayaremos son:

1.- Resolver problemas que exijan del dominio de patrones motrices básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa evaluación de sus posibilidades.

2.- Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de realización con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.

3.- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas, estados de ánimo, y comprender mensajes expresados de ese modo.

8.- Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, posturales y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con sus efectos sobre la salud.

Con esta Unidad Didáctica así mismo pretendemos desarrollar en el alumnado las siguientes capacidades:

A. Desarrollar nuevos códigos de comunicación que nos ayuden a ampliar nuestro vocabulario corporal de la mano de l@s compañer@s: ritmo, coordinación... Potenciando su seguridad corporal manifestándose en una autoestima saludable.

B. Llegar a experimentar alegría y placer mediante el componente lúdico de los bailes de salón, jugando con la música, los pasos, las figuras y l@s compañer@s.

C. Fomentar la participación y cooperación de todo el alumnado invitándole a crear sus propias composiciones coreográficas de forma autónoma.

D. Acercar los Bailes de Salón a todos los colectivos independientemente de sus cualidades físicas y sexo, mediante el respeto y la tolerancia.

E. Conocer y distinguir los distintos ritmos musicales correspondientes a los distintos bailes y culturas valorando a estas.

F. Potenciar la coeducación desde la naturalidad como base para la igualdad.

En esta Unidad Didáctica se interrelacionan todos los bloques de contenidos de forma integral: La salud (actitud postural), los juegos (metodología lúdica) y el conocimiento y desarrollo corporal. Éste último será el "protagonista" ya que el baile necesita de la imagen y percepción (figuras), las habilidades y destrezas (saltos, giros) y la expresión corporal y comunicación (danza, teatro).

Aunque todos los contenidos se dan, la expresión corporal y comunicación es el eje ofreciéndonos como contenido específico la manifestación expresiva: BAILES DE SALÓN.

2.2.1 Contenidos conceptuales

- Conocimiento de las actitudes posturales correctas (saludables) para la realización de los diferentes Bailes de Salón a realizar.
- Capacidad para describir (dibujar y explicar) los pasos básicos del merengue, pasodoble y cha cha cha.
- Diferenciar los distintos ritmos que se relacionan con los diferentes bailes.
- Historia básica de los diferentes bailes aprendidos.

2.2.2. Contenidos procedimentales

- Adecuación a la música de los pasos básicos (coordinación y ritmo) en relación con los distintos Bailes de Salón.
- Utilización del gesto y el movimiento para la expresión y la comunicación.
- Ejecución de los pasos básicos de merengue, cha cha cha y pasodoble.
- Resolución de problemas motrices espacio-temporales a partir de propuestas lúdicas-expresivas.
- Creación por parejas de una coreografía.

2.2.3. Contenidos actitudinales

- La valoración positiva por parte de todo el alumnado hacia toda manifestación expresiva corporal (baile) propia y ajena (sus compañer@s) desde una actitud de respeto, aprendizaje y disfrute.
- Respeto y tolerancia al compañer@ (pareja y grupo), tanto a nivel corporal como de las propuestas y decisiones que se den en los distintos juegos y en la creación de la coreografía. Aprendiendo conjuntamente.

LOS TEMAS TRANSVERSALES INVITADOS A BAILAR.

“Educar en los valores es lo mismo que educar, porque son los valores los que enseñan al individuo a comportarse como hombre...” (TIERNO, 1992), o como mujer, es decir como persona.

En relación con los temas transversales vamos a escoger los más significativos en esta U.D.

- **Coeducación (educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos).**

Los Bailes de Salón desde el punto de vista educativo son un recurso para potenciar el respeto entre ambos sexos.

Promoveremos actividades que fomenten un trato igualitario entre estos y que respeten, valorando las características de ambos grupos.

- **Educación para la paz.**

Debemos promover :

- La cooperación y colaboración entre el alumnado mediante la actividad de bailes de salón y trasladar dicha actitud a la vida cotidiana.

- El Respeto a la diversidad y tolerancia a través de la valoración de todas las creaciones ajenas individuales, de pareja y colectivas.

- La autonomía y creatividad, a partir de creaciones coreográficas propias, y la autoestima, a través de exhibiciones de aula, y con estas bases personales construir entre todos una sociedad mejor, en armonía.

- El conocimiento y el respeto hacia otras culturas a través de sus manifestaciones sociales expresivas (historia de los bailes de salón).

- **Educación hacia un consumo responsable.**

Este contenido desarrolla en gran medida la creatividad, la imaginación y una actitud crítica que conduce al alumnado a alejarse del consumo desmedido y descubrir sus propios recursos y necesidades vitales.

Hemos utilizado en esta U.D. materiales de bajo coste, reciclados... y en la mayoría de los casos el cuerpo y el movimiento exclusivamente.

- **Educación para la salud.**

Potenciaremos:

- La aceptación de la propia imagen y valoración del cuerpo desde la vivencia de los bailes de salón aprendiendo a cuidarlo y quererlo repercutiendo en una autoestima saludable.

- El conocimiento de los beneficios que aporta la actividad física expresiva para la mejora de la salud y la calidad de vida. Los Bailes de Salón son una actividad saludable muy recomendada para llevarla a cabo durante toda la vida.

UNA CITA METODOLÓGICA CON LA “HUMANIDAD”.

En Expresión Corporal la metodología es fundamental dado que las propuestas más que en ningún otro contenido necesitan de un dominio de todos los estilos de enseñanza,

con estos recursos didácticos intervendremos en la práctica de forma expresiva (creación de dinámicas) y creativa (improvisación...)

Partimos de la idea de que no existe un estilo de enseñanza ideal, sino que desde una actitud reflexiva, flexible y dinámica utilizaremos uno u otro o fusionaremos varios en función de las diferentes situaciones educativas y bagaje personal - profesional conformando nuestro propio estilo abierto al cambio.

En la enseñanza – aprendizaje de Expresión Corporal se pueden aplicar todos los estilos de enseñanza siempre que fomenten la personalización, atiendan a la socialización, favorezcan la sensibilización, impliquen cognoscitiva, afectiva y físicamente al alumnado y potencien su creatividad y actitud crítica.

También es de gran importancia respetar la estructura de la sesión de Expresión Corporal y llevarla a cabo en un proceso fluido:

- Calentamiento expresivo.
- Espacio de creación (Parte Central).
- Relajación holística (relajación, masaje...).
- Reflexión compartida (Puesta en común)

Esta última es fundamental ya que debemos favorecer la concienciación de la práctica expresiva facilitando el paso de la vivencia a la experiencia.

Por todo lo comentado anteriormente creemos que los estilos más idóneos para el desarrollo de la Expresión Corporal son los Estilos Creativos.

Los recursos espaciales, las primeras sesiones de Bailes de Salón las llevaremos a cabo en el gimnasio, ya que creemos que este espacio cubierto facilita el desarrollo de las distintas sesiones, así como la consecución de los objetivos didácticos de las mismas. Creando un clima positivo para la dinámica expresiva. Utilizaremos el espacio como un recurso didáctico físico y afectivo.

En cuanto a los recursos materiales los utilizaremos como soportes creativos, elementos motivadores, para desinhibir...estos materiales serán mínimos. El cuerpo, el movimiento y la música serán los protagonistas y a estos lo acompañarán principalmente materiales reciclados y de bajo costo (papel de periódico, trapos, globos...) así educaremos hacia un consumo más saludable.

VALORACIÓN EXPRESIVA.

La valoración en Expresión Corporal se llevará a cabo a lo largo de todo el proceso. Los contenidos procedimentales y actitudinales nos llevan desde la vivencia a los contenidos conceptuales tras la reflexión de la misma. Nos decantamos por un seguimiento sistemático de la evolución personal del alumnado, valorando sus capacidades potenciales y su desarrollo posterior en cuanto a recursos personales, sociales, motores y creativos.

Para facilitarnos datos valorativos del proceso propondremos trabajos individuales (cuaderno de expresión), cooperativos (dibujos de las coreografías), prácticos (creaciones colectivas coreográficas), ...

Para llevar a cabo algunas de las propuestas anteriores, haremos un "espectáculo-valoración" a partir de unos cuadrantes básicos con unos criterios mínimos a realizar, atendiendo a la:

- Autovaloración de la pareja (coreografías).
- Valoración a las otras parejas.
- Valoraciones del profesorado a todos los componentes del grupo (cuaderno expresivo, dibujos, reflexiones).

En la Unidad Didáctica de Bailes de Salón se considerará que el alumnado ha conseguido los objetivos mínimos superando los criterios básicos de valoración cuando manifiesten lo siguiente:

- Actitudes de respeto y tolerancia hacia el otro sexo y el propio en cualquier situación expresiva.
- Cooperación y participación en las propuestas de resolución de problemas y en las creativas.
- Conocer los pasos básicos de los distintos Bailes y ejecutarlos adecuándolos al ritmo desde sus posibilidades expresivas (aceptación y valoración).
- Valorar tanto su expresión y ejecución como la de las demás personas en relación con los Bailes de Salón (respeto y tolerancia).

DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

Las sesiones tendrán la siguiente estructura: CALENTAMIENTO EXPRESIVO, ESPACIO de CREACIÓN (parte central), RELAJACIÓN HOLÍSTICA (vuelta a la calma) y REFLEXIÓN COMPARTIDA (puesta en común). Estas partes se darán a todas las sesiones de bailes de salón sin ruptura, de forma fluida.

Pasamos a exponer someramente las sesiones de la U.D.:

1ª Sesión

- Primer contacto con los Bailes de Salón desde el juego, para motivarlos hacia la actividad y desinhibir para el disfrute comunicativo.
- El contenido llevado a cabo será merengue.
- En la reflexión animar a las expresiones de la vivencia.

2ª, 3ª, 4ª y 5ª Sesión

- Aprendizaje desde el juego de los pasos básicos de merengue, cha-cha-cha y pasodoble.
- Figuras espaciales de los distintos pasos.
- Coordinación por parejas de todo lo anterior.
- Juegos coreográficos de creatividad.
- Juegos musicales de diferenciación rítmica.

6ª Sesión

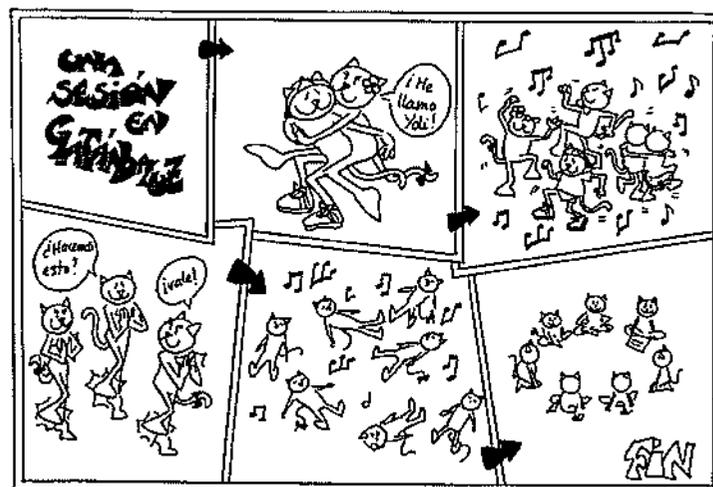
- Propuestas de improvisación.
- Reflexión grupal de los diferentes estilos y anotaciones por escrito y mediante el dibujo de los pasos básicos aprendidos.
- Historia de los Bailes de Salón vivenciados.

7ª Sesión

- Creación de una coreografía
- Diseño del vestuario a partir de materiales de bajo coste o reciclados.
- Selección musical.
- Explicación por parte del profesorado de los criterios de valoración del espectáculo-valoración del próximo día.

8ª Sesión

- Espectáculo-Valoración. Cuadrantes preparados con los criterios a evaluar (ritmo, expresión, coordinación, memoria de los pasos y vestuario)



EJEMPLO DE SESIÓN: 1°.

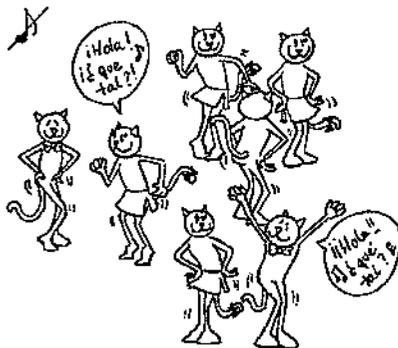
UNIDAD DIDÁCTICA: LOS VALORES HUMANOS A TRAVÉS DE LOS BAILES DE SALÓN	
SESIÓN N° 1: "MERENGAZO"	
<p>OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LA SESIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer el ritmo latino y a partir del movimiento y comunicación grupal llegar al baile de pareja. • Descubrir los pasos básicos del merengue desde el juego, el contacto y el ritmo, y crear nuevos. 	<p>RECURSOS MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papel continuo. • Música. • Ceras.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

CALENTAMIENTO EXPRESIVO

• **HOLA ¿QUÉ TAL?**

de merengue. Nos movemos libremente por el espacio, dejándonos llevar, sin paso determinado, al ritmo de la música, sonreímos, miramos a los compis ... (CREATIVIDAD, LIBERTAD)

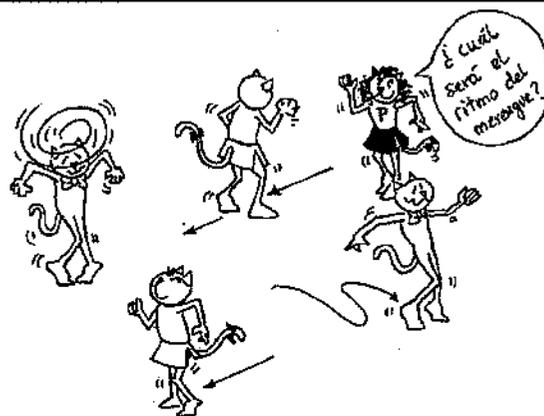


¶ Saludamos a los compañeros y compañeras sacudiendo la cadera y gritando "Hola ¿qué tal? (COMUNICACIÓN).

- “EL CICLÓN”

ε El ritmo de merengue nos lleva de un lado a otro como un ciclón... Pasamos muy cerca de los compañeros o compañeras pero sin rozar a nadie (IMAGINACIÓN Y DIVERSIÓN SANA).

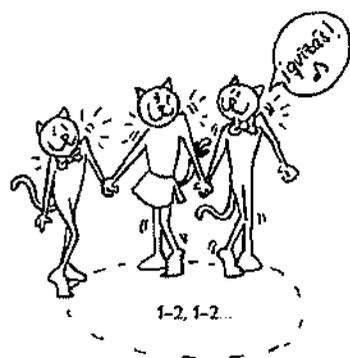
Intentamos definir el ritmo de la ε con nuestro cuerpo, ¿Cuál será el ritmo de merengue?



- “LA FIEBRE”

Vamos acercándonos hasta formar un círculo que ocupe toda la sala. Nos miramos todo el mundo y en dos segundos nos colocamos chico-chica. Rápido, rápido. (COEDUCACIÓN).

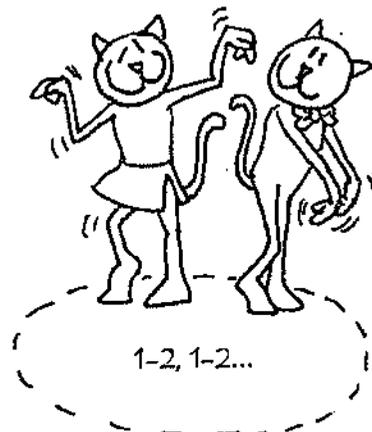
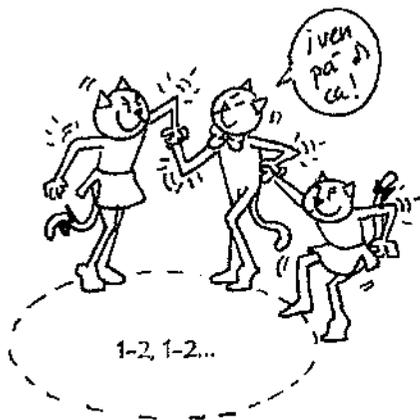
Las rodillas que marcan sin cesar el pulso 1-2, 1-2... de la música.



...Hombros que cantan a pleno pulmón “Quizás, quizás” y se mueven rítmicamente (HUMOR Y DESINHIBICIÓN)

....Cabeza que llega al desmelene “merengueando” (HUMOR Y DESINHIBICIÓN).





...Codos que afirman "ven pá cá" (HUMOR y DESINHIBICIÓN). ...Muñecas que nos invitan a dramatizar (HUMOR y DESINHIBICIÓN).



...Caderas que buscan la sensualidad (HUMOR y DESINHIBICIÓN).

...La fiebre recorre todo el cuerpo e impulsa a girar a todos en círculo, llevados por la e (HUMOR y DESINHIBICIÓN).

ESPACIO DE CREACIÓN

- “PASO ESTRELLA” (Paso básico)

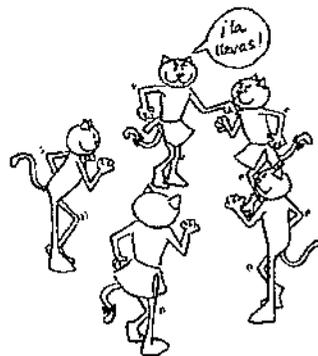
Una vez curados de esta fiebre el/la profesor/a marca el PASO BÁSICO: Un paso por cada tiempo moviendo cada vez un pie (dcho., izq., dcho., izq.), centramos el movimiento en las caderas con pns. Semiflexionadas y relajadas, marcando las distintas posibilidades \Rightarrow , \Leftarrow , lateral, \Rightarrow ... (DISCIPLINA).



- “LALLEVAS”

e La persona más atrevida marca el paso básico (\Rightarrow - \Leftarrow) y acompaña el movimiento con el cuerpo, las demás le siguen sin perder el círculo, respetando su movimiento. Cuando toque al de su derecha, ésta persona “la lleva”.

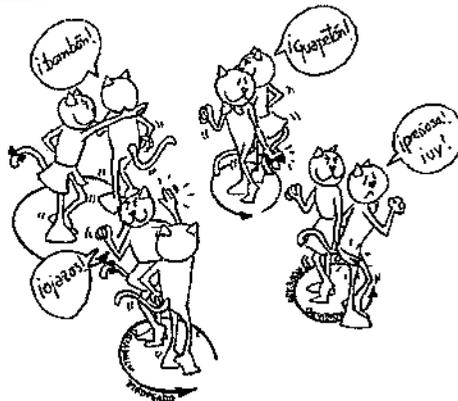
...¿Nos descubrirán algo nuevo? (RESPECTO Y TOLERANCIA)



- ¡QUÉ ATREVIMIENTO!

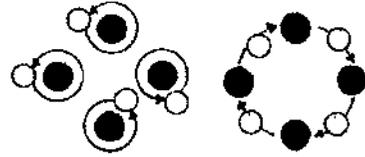
Sin salir del círculo, decidimos cada dos quién es el “atrevid@” y quién el “piropead@”.

e Nos dejamos llevar por el ritmo marcando 8T en el sitio, el “atrevid@” avanza \Rightarrow alrededor de la pareja lanzándole un “piropo” (8T) mientras el “piropead@” no pierde el paso y contacta como más le apetezca (AUTOESTIMA).





Cuando terminamos de rodear a la pareja en el 8ºT ¡Cambio de pareja! Situándonos al otro lado. Si estábamos en el lado izq. pasaremos al dcho. y la persona a rodear será siempre distinta (RELACIONES SOCIALES Y COMUNACIÓN).

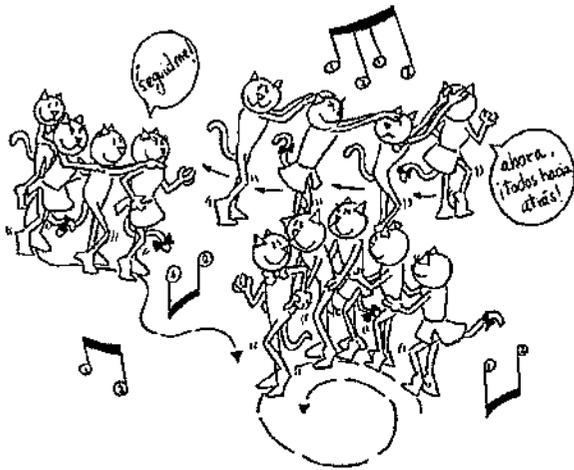


☺ “LOS VAGONES”

• Nos organizamos en vagones (grupos de distinta altura)

Contactamos con los compañeros y compañeras del vagón, como queramos. Alguien del grupo nos lleva de viaje “merengueando”, utilizando todas las direcciones (DECISIÓN y SOLIDARIDAD).

¶ Decidimos quién nos llevará ahora (damos a todo el mundo la oportunidad).

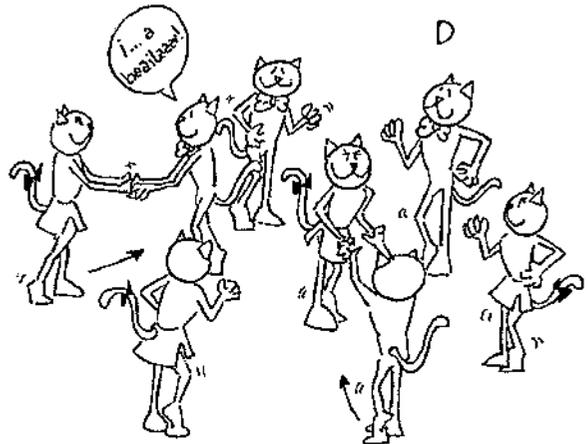


• “TE INVITO”

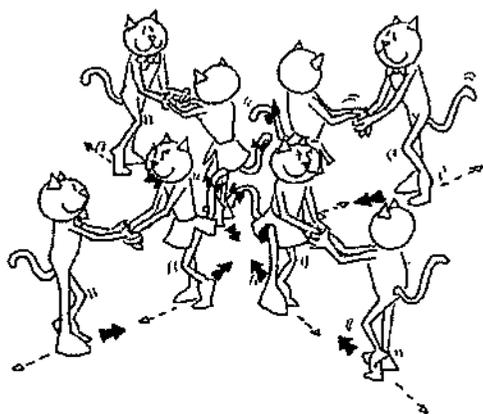
Basándonos en la danza colectiva “Break Mixed” de Inglaterra, invitamos a bailar merengue.

Nos situamos en círculo esperando la invitación, un@ del grupo invita a cualquiera a bailar, pide una mano y avanza 8T al centro, ¡cara a cara! Se despiden ⇐ 8T, se acercan 8T, bailan muy agarrados 8T más y se separan para invitar a otra persona.

Ya tenemos 4 danzantes, que tras bailar los tiempos marcados invitan a alguien más, hasta que todo el grupo es invitado. Mientras, quienes “esperan” marcan el paso de merengue y vitorean al grupo que va saliendo (CONFIANZA y ENTUSIASMO).



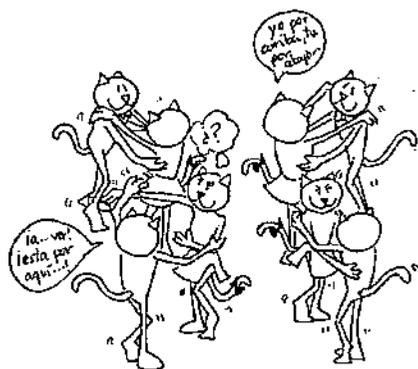
• "ABANDONO"



4T dentro + 4T fuera

Formamos un círculo entre todas las parejas. ¿Intentamos que las chicas estén dentro y los chicos fuera?...
 e Nos damos las manos y avanzamos al centro del círculo 4T dentro + 4T fuera, ahora tenemos 8T libres para investigar la "posición básica" de parejas del baile de salón y jugar con los brazos.

¶ Las que están dentro del círculo abandonan a su pareja avanzando hacia su izq. y encontrándose con una nueva (COEDUCACIÓN, COOPERACIÓN Y CREATIVIDAD).



¿Cuál es el agarre básico?



¡Cambio de pareja!

• "A...GIRAR..."

Nos acercamos a alguien y nos "abandonamos en sus brazos" (AFECTIVIDAD)

e Bailamos merengue con nuestra pareja marcando los pasos que el chico indique, sin hablar. Lo marcará con su mano dcha. que se encuentra en la espalda de la chica (SEGURIDAD y COMUNICACIÓN).

¶ ¿Cómo giramos? Probamos las chicas, ¿Por dónde? Sin soltar las manos, soltando una mano... (COEDUCACIÓN)





¡Ahora, cambio de pareja!, con todos aprendemos algo nuevo (VALOR y RESPETO).

...Bailemos con nuestra pareja la "estrofa", improvisando y jugando. En el estribillo tenemos 8T para \varnothing + 8T para buscar una nueva pareja, ¡A bailar! (CREATIVIDAD y AUTONOMÍA).

• "ABRE - LATA"

Miramos fijamente a los ojos del compañero o compañera y aprovechamos para perfeccionar nuestro "agarre básico", comentamos: ¿qué tal?... (DIÁLOGO).

e Comienza el baile: si oímos "abre", soltamos una mano abriendo la figura y situándonos en el lateral. Cuando oigamos "Lata", volvemos a unir la figura cantando, abrimos a un lado y a otro (ALEGRÍA).



• "CORAL COREOGRÁFICA"

Vamos a darle color al cuerpo de baile. Nos colocamos las parejas en círculo.

En el ESTRIBILLO DE LA CANCIÓN definimos conjuntamente los pasos que posteriormente marcaremos; cuando suene una estrofa cualquiera tenemos nuestro tiempo cada pareja para improvisar y jugar (autonomía y libertad).

Cada vez que aparezca el estribillo "bailamos cantando todos a la vez" (me sube la bilirrubina e ...) (COOPERACIÓN).



Estribillo

RELAJACIÓN HOLÍSTICA

• “SOLTURA”

Vamos conduciendo a la pareja a un espacio donde nadie nos moleste. En silencio, un@ se tumba boca arriba cerrando los ojos.

Quien comienza se sitúa a los pies y desde una posición cómoda, con suavidad, va recorriendo el cuerpo: dibujando “eses”, aflojamos los tobillos dejando bailar la musculatura en el aire...

...Pasamos a los gemelos, cuádriceps...

El compañero o compañera que está tumbado respira tranquilamente.

¶ Cambiamos de roles.

No olvidar “escuchar” a la pareja ¿qué es lo que más necesita? (ESCUCHAR, RESPETAR, RESPONSABILIDAD, CONFIANZA, RELAJACIÓN FÍSICA Y MENTAL).



REFLEXIÓN COMPARTIDA

• “LA TARTA”

Vamos a confeccionar la receta de esta tarta de “merengue expresivo” ¿Cuáles pensamos que son los ingredientes que hemos saboreado mientras compartíamos éste ritmo?

En el centro del grupo situamos papel continuo donde dibujaremos una gran tarta. Ahora es el momento de escribir la receta dentro de ésta.

El profesor o profesora se la lleva como material de reflexión (COMPARTIR Y REFLEXIONAR).



SIMBOLOGÍA

	ε	Música	¶	No música	T	Tiempos	
+	Más	⇒	Adelante	⇐	Atrás	↻	Giro

En definitiva la Expresión Corporal nace de una necesidad de renovación y de una recuperación del humanismo. Si nos adentramos en ella por cualquiera de sus puertas (Bailes de Salón, Dramática...) a poco que caminemos nos encontramos con los valores humanos como protagonistas indiscutibles de la expresión corporal educativa, llegando a la conclusión de que todas las manifestaciones artísticas corporales que enriquecen la expresión corporal son meras excusas para el desarrollo de dichos valores humanos como son: la creatividad, la autoestima, el respeto, la tolerancia...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GALEANO, E. (1998): "*Patas arriba. La escuela del mundo al revés*". Edi. Siglo XXI España editores S.A. Madrid.
- MONTÁVEZ, M. (1998): "*METODOLOGÍA EXPRESIVA*". *Actas del IV Congreso Nacional de Educación Física de F.C.E. y XV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Universidad de Granada. Melilla.
- MONTÁVEZ, M. y ZEA, M.J. (1998): "*Expresión Corporal. Propuestas para la Acción*". Edi. M.M. y M.J.Z. Málaga.
- TIERNO, B. (1992): "*Valores Humanos*". Edi. Taller de Editores S.A. Madrid.
- V.V.A.A. (1996): "*Estrategias metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de la Educación Física escolar*", Edi. PROMECO. Granada.

Dibujante: Myriam Vélez

LOS PUNTOS CIEGOS DEL SECTOR DE LOS SERVICIOS DEPORTIVOS: NUEVAS ALTERNATIVAS PARA EL DESARROLLO SECTORIAL

SEBASTIÁN JIMÉNEZ GONZÁLEZ

ANTONIA MERCEDES GARCÍA CABRERA

DEPARTAMENTO DE ECONOMÍA Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS. FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES. UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

RESUMEN

Basado en una investigación de índole cualitativa con expertos del sector, se lleva a cabo una recopilación de creencias generalizadas en el sector de los servicios deportivos. Estas creencias, que conforman parte de la cultura sectorial, en muchos casos pueden resultar negativas para el desarrollo del sector y contribuir a su estancamiento. En este trabajo se analizan tales creencias, denominadas puntos ciegos del sector, y se proponen nuevas alternativas para el desarrollo sectorial por parte de los gestores deportivos.

ABSTRACT

Based in a qualitative research with sport experts, this article do a collecting of general ideas of the sport managers about this sector. This ideas, that shape the sectorial culture, in many cases can be negative to the sectorial development and contribute to the stagnation of it. This article analyze these ideas, calling sectorial blind points, and propose new alternatives to the sectorial development by the sport managers.

PALABRAS CLAVE

Servicios deportivos, sector deportivo, gestión deportiva, puntos ciegos sectoriales, cultura sectorial.

KEY WORDS

Sport Services, sport sector, sport management, sectorial blind points, sectorial culture.

I NTRODUCCIÓN.

El sector de los servicios deportivos ha experimentado un importante auge en los últimos años y ello ha venido propiciado por factores tales como el aumento de la demanda general de actividad física de la población, la eclosión de nuevos nichos de mercado con necesidades más específicas, la creciente atención prestada al deporte como espectáculo o el desarrollo de nuevas modalidades deportivas. Al abrigo de estas tendencias se han desarrollado nuevas iniciativas empresariales con el propósito de generar riqueza a partir de la prestación de servicios deportivos.

Ahora bien, el desarrollo de la oferta y la demanda del sector, hasta fechas recientes, no ha ido acompañada de la necesaria tecnificación de la gestión de las organizaciones que en él operan. Es más, tampoco ha habido un interés importante por generar nuevas herramientas de gestión, o adaptar aquellas que han sido de gran utilidad para el desarrollo de otros sectores. De esta forma, técnicas tales como la dirección por objetivos, la planificación estratégica, la gestión cultural, el *benchmarking*, el desarrollo de recursos y capacidades como fuente de ventajas competitivas, junto a otras tantas, pueden ser calificadas como desconocidas para una gran parte de las empresas que integran este sector, que muchos sitúan aún en un estadio emergente. Ahora bien, no cabe duda de que el desarrollo y consolidación del mismo exigirá una mayor orientación hacia la gestión de las organizaciones que lo componen.

Por consiguiente, y partiendo de estas consideraciones, hemos estimado oportuno desarrollar un trabajo que permita realizar una contribución a la mejora de la gestión de las organizaciones deportivas. Concretamente, abordamos el estudio de las creencias que imperan en el sector y que determinan sus principales puntos ciegos. Éstos son de gran relevancia, ya que pueden limitar las alternativas estratégicas considera-

das por las empresas que operan en el mismo. Así, a partir del análisis de las creencias y puntos ciegos, y con el ánimo de realizar una aportación de utilidad para los especialistas y gestores del sector, establecemos algunas consideraciones que permiten cuestionar los mismos y ofrecemos nuevas alternativas para el desarrollo del sector de los servicios deportivos.

Con este objetivo general presentamos este trabajo que estructuramos en cuatro apartados, a saber: (i) breve análisis conceptual del significado e importancia de los puntos ciegos que se desarrollan en todo sector, (ii) características de la gestión de las organizaciones deportivas, en donde queda patente la necesidad de profundizar en herramientas que permitan tecnificar la gestión de estas organizaciones, (iii) metodología desarrollada para analizar los puntos ciegos del sector y, finalmente, (iv) principales resultados del trabajo, donde se exponen los puntos ciegos identificados y se proponen alternativas que permitan establecer nuevas bases para desarrollar la competitividad en el sector.

LOS PUNTOS CIEGOS DESDE UNA PERSPECTIVA CONCEPTUAL.

Los economistas definen el sector como un grupo de empresas que abastecen a un mercado y, por tanto, que compiten entre sí al objeto de obtener la mayor porción posible de éste. Ahora bien, a pesar de la presencia de competitividad e intereses divergentes entre los contendientes que operan en el sector, es común que, paralelamente, éstos coincidan en sus planteamientos o visiones respecto a ciertas cuestiones básicas sobre el funcionamiento del mismo.

En efecto, cada sector, debido a factores estructurales (e.g., poder negociador de clientes y proveedores, presencia de productos sustitutivos, desarrollo tecnológico, estadio del ciclo de vida, etc.) o, en general, a las características de las empresas que lo conforman (e.g., relaciones laborales, propósito del trabajo, diseño estructural de las organizaciones, etc.), posee un determinado sistema de creencias que propicia que las empresas y/o empresarios que en él operan mantengan ciertas ideas y asunciones comunes. Este extremo es apoyado por diversos investigadores del *management*, entre los que se encuentra Grant (1995:139-140) que señala que "La evidencia indica que este sistema de creencias no sólo suele ser estable en el tiempo, sino que además tiende a converger entre las empresas de un mismo sector. Por lo tanto, en este punto, las distintas empresas del sector tienden a suscribir creencias muy similares". Esta comunión de esquemas tiene un fundamento lógico, que se sustenta en dos factores diferenciados, a saber:

1. La competitividad provoca que muchas empresas mantengan una búsqueda denodada de las denominadas "mejores prácticas", una búsqueda que no permite llegar a planteamientos diferenciados y sostenibles a largo plazo con respecto a la forma de competir y/o desarrollar el negocio, ya que los factores clave de éxito del sector son comunes para las distintas empresas que en él operan. Como consecuencia, ha sido muy cuestionada la idoneidad de «la búsqueda de las mejores prácti-

cas en relación con los factores clave de éxito del sector» como planteamiento competitivo, que sólo puede conducir hacia la estandarización dentro del sector y, por consiguiente, hacia la reducción de las alternativas para desarrollar la batalla competitiva.

2. El desarrollo de una sociedad en la que las vías telemáticas de comunicación avanzan a un ritmo vertiginoso fruto del desarrollo de las tecnologías de información y comunicación. De esta forma, la fluidez con la que circula y se comparte todo tipo de información conduce también hacia el mimetismo antes aludido.

Ahora bien, estas creencias compartidas que se desarrollan en el sector pueden incluso generar unas «recetas» que contienen un marcado carácter interpretativo (ayudan al directivo a interpretar los acontecimientos que se producen en el sector) y orientativo hacia la acción (inducen al directivo a responder en una forma determinada ante los acontecimientos del sector). De esta forma, "Las recetas del sector pueden limitar la habilidad de una empresa, e incluso de todo el sector, para responder de manera efectiva y racional a los cambios externos. El resultado puede ser que las empresas establecidas tengan un *punto ciego* para responder a las iniciativas competitivas de un nuevo competidor" (Grant, 1995:140), lo que a su vez abre oportunidades para aquellas organizaciones con mayor capacidad para detectar estos "puntos ciegos" que, en la mayoría de los casos, suelen proceder de otros sectores no afectados por los mismos.

De esta forma, los puntos ciegos a los que venimos haciendo referencia pueden llegar a ser muy relevantes a la hora de justificar por qué los sectores no responden a amenazas externas, por qué no realizan innovaciones o por qué, en ocasiones, un nuevo entrante es capaz de revolucionar el mercado aplicando nuevas ideas que las empresas del sector ni tan siquiera hubieran contemplado como posibilidad por considerarlas «una locura» o «una iniciativa fracasada de antemano».

EL SECTOR DE LOS SERVICIOS DEPORTIVOS: ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE SU GESTIÓN.

El término deporte ha sido sumamente estudiado y definido por los investigadores del campo de la actividad física. Sin embargo, sigue siendo un ámbito de debate no exento de controversia, dada la amplitud de componentes que intervienen y la presencia de diversos términos con significados muy parecidos como son el juego, la actividad física o la competición.

En el caso concreto que nos ocupa, el término deporte, referido a los servicios deportivos, sería desafortunado por no corresponderse con la definición que los grandes académicos, como Parlebas o Hernández Moreno, defienden. Estos estudiosos de la materia incluyen la competición reglada como parte fundamental del término deporte. Sin embargo, los denominados servicios deportivos, no tienen, la mayoría de las veces, competición reglada. Por tanto, haciendo un uso más ortodoxo del lenguaje, deberíamos usar el concepto de Servicios de Actividad Física para referirnos al tipo de servicios objeto de este estudio. No obstante, parece ingenuo pretender

que sea ésta la denominación más extendida, por una simple razón de economía en el lenguaje, dado el peso que la primera denominación tiene en el ámbito social. Por tanto, entendemos oportuno tomarnos la licencia de mantener el término *servicios deportivos* y, en cualquier caso, con nuestra definición de los mismos, esperamos encuadrarlos en un marco teórico que mantenga la suficiente precisión científica:

"servicios deportivos son aquellas prestaciones ofertadas por una entidad a un mercado determinado y que incluyen, como medio para satisfacer las necesidades del cliente o usuario, la realización por parte de éste de alguna forma de actividad física".

Los servicios deportivos son, tal como referíamos, prestados por entidades, a las que denominaremos de forma genérica organizaciones deportivas. Éstas, en función de su grado de complejidad organizativa, pueden ser muy básicas -clubes elementales, federaciones autonómicas minoritarias o patronatos de pequeños municipios- o muy complejas -grandes clubes deportivos, federaciones nacionales o autonómicas de deportes populares o patronatos de grandes ciudades situándose entre estos extremos múltiples opciones. Por otra parte, y desde el punto de vista de la titularidad, pueden ser entidades públicas -como los servicios de deportes municipales- o entidades privadas -como los clubes socio-deportivos-, situándose en el nivel intermedio entidades tales como los patronatos municipales -ofertan actividades subcontratadas a empresas privadas- o las federaciones deportivas -con carácter jurídico privado pero financiación pública-. Como podemos observar la variedad de entidades es amplia.

Ahora bien, el trabajo que hemos realizado se centra únicamente en las organizaciones empresariales de ámbito privado (por su especial carácter competitivo), entre las que estarían empresas como los gimnasios, compañías de servicios deportivos para la administración o empresas de servicios deportivos en la naturaleza. La mayoría de estas empresas se caracterizan por ser muy jóvenes, o incluso por no contar con una dirección profesional cualificada en gestión deportiva, debido fundamentalmente a aspectos tales como su reducida dimensión o su propio origen, tal y como más adelante detallaremos. De esta forma, la visión estratégica de estas organizaciones ha sido, bajo esta perspectiva estratégica, muy limitada, e incluso convergente hacia esas creencias comunes que están estancando el desarrollo del sector.

METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE LOS PUNTOS CIEGOS DEL SECTOR DE LOS SERVICIOS DEPORTIVOS.

Nuestro estudio, tal como hemos explicado, se centra en el sector de las empresas de servicios deportivos. No obstante, dadas las limitaciones materiales y humanas que han afectado a este trabajo acotamos los límites de la investigación en los siguientes extremos:

- 1) El estudio realizado versa sobre el sector compuesto por aquellas empresas cuyo objeto social principal es la explotación de servicios en los que, mediante la práctica de actividad física por parte de los clientes y utilizando los medios materiales y/o intangibles que gestiona la

empresa, éstos vean satisfechas sus necesidades.

- 2) Se estudiarán únicamente empresas privadas, con ánimo de lucro, y por tanto sujetas a una dinámica competitiva. La razón es que encontramos en estas organizaciones lucrativas una comunión de intereses orientados a la competitividad, conformando así un grupo homogéneo o subsector específico dentro del mundo de la prestación de servicios deportivos.

- 3) En lo que a ámbito geográfico se refiere, centramos el estudio en la Comunidad Autónoma Canaria, si bien utilizaremos referencias de otras zonas geográficas, con profusión de datos de ámbito nacional y provenientes de Estados Unidos. Partimos de la premisa de que las circunstancias o factores sobre los que vamos a indagar no difieren en gran medida de unas empresas a otras del sector por motivos geográficos, tal como ha señalado de forma general Phillips (1994). Además, se puede observar un paralelismo en el desarrollo del sector, de forma que las tendencias más significativas en Estados Unidos, país pionero y líder en la oferta de servicios deportivos, sucesivamente se reproducen en los países más avanzados de Europa como Alemania, Reino Unido o Francia; las regiones punteras de España como son Madrid, Barcelona y País Vasco, para luego llegar a Canarias.

La fuente principal de información en esta investigación ha sido el experto. Hacemos referencia a personas que aúnan una serie de características que garantizan que están en posesión de información solvente sobre el sector y las empresas que lo conforman, tales como las que a continuación relacionamos: (i) estar muy informadas y poseer conocimientos actualizados sobre la realidad del sector objeto de nuestro estudio, (ii) contar con formación especializada en el ámbito empresarial o de gestión deportiva, (iii) poseer experiencia como gestor o formador de gestores deportivos, y (iv) conocer personalmente diversas empresas de las que conforman el sector desde hace al menos cinco años.

Como técnica cualitativa de obtención de información hemos utilizado el método de la entrevista semiestructurada, de respuesta abierta. El método de muestreo utilizado, por otra parte, fue el empírico y, más concretamente, el razonado en base tanto a las limitaciones materiales y humanas de los investigadores como a la información secundaria que se disponía sobre la naturaleza y características de la población susceptible de ser consultada. Como resultado, optamos por incluir en la muestra a tres perfiles complementarios de expertos, a saber, el empresario-profesional, el investigador y el político, ascendiendo a 11 la muestra de los individuos (véase tabla 1). Los aspectos más importantes de la recogida de información, a su vez, se muestran en la tabla 2.

Concretamente, el cuestionario diseñado para la recogida de información estaba conformado por cuestiones que abordaban diferentes creencias del sector que, potencialmente, podrían ser consideradas como puntos ciegos, y que habían sido extraídas de manifestaciones orales y escritas realizadas

Número de expertos ()	Empresarios (7)	Investigadores (2)	Políticos (2)
Categoría profesional	Directivo	Profesor universitario	Presidencia del Colegio de Licenciados en Educación Física. Dirección Técnica de Concejalía de Deportes.
Ámbito geográfico de actuación	Internacional (1) Regional (1) Local (5)	Regional (2)	Regional (1) Local (1)
Dependencia laboral	Privada (7)	Pública (2)	Pública (2)
Antigüedad profesional	Más de cinco años	Más de cinco años	Más de cinco años
Procedencia geográfica	Tenerife (1) Gran Canaria (4) Barcelona (1) Suiza (1)	Cáceres (1) Gran Canaria (1)	Gran Canaria (2)

TABLA 1. CARACTERÍSTICAS DE LOS INFORMANTES

por distintos empresarios del sector. Esta relación estaba conformada por las siguientes creencias:

- «Es un sector poco rentable»,
- «Es un sector fácil»,
- «Es un sector con futuro»,
- «Los recursos humanos son más un inconveniente que una ventaja»,
- «Las cosas van a ser más difíciles en el futuro»,
- «Las instalaciones son lo más importante»,
- «La administración arruinará el sector privado»,
- «Habrá menos competidores»,
- «Las instalaciones y equipamientos serán más importantes»,
- «Los precios bajarán»,
- «Habrá más gente que viva de esto», y
- «La gente que vive de esto, los trabajadores, subirán su nivel de vida».

ANÁLISIS DE RESULTADOS: DESCRIPCIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS PUNTOS CIEGOS DEL SECTOR DE LOS SERVICIOS DEPORTIVOS.

Una vez recabada la información, y analizadas las respuestas dadas por los expertos entrevistados, se estuvo en disposición de analizar las distintas creencias básicas que, a modo de hipótesis, se habían incluido en el cuestionario. Del conjunto de creencias analizadas, aquellas sobre las que hubo un menor grado de acuerdo y que, por tanto, no pueden considerarse creencias comunes del sector (ni puntos ciegos), fueron las que a continuación enumeramos (el porcentaje de

individuos que compartían cada una de estas creencias no superaba el 20%):

• «Es un sector fácil». De hecho parece que existe una conciencia creciente sobre la dificultad de gestión que el sector entraña, siendo sobre todo las empresas más consolidadas (empresas que han diversificado su actividad en el ámbito de los servicios deportivos, con equipos directivos profesionalizados, estructuras divisionales, etc.) las que más perciben las dificultades que el sector conlleva.

• «La administración arruinará al sector privado». De hecho algunas empresas del sector, como las especializadas en gestión de espacios públicos, ven la actuación de la administración como una oportunidad mientras otras perciben una merma de su rendimiento por la competencia pública. En este sentido, nuestros entrevistados con responsabilidades en la administración ven la acción pública como complementaria de la privada, mientras que los gestores de servicios netamente privados y con instalaciones propias son más críticos con la oferta pública.

• «Habrá menos competidores». Esta creencia no ha sido compartida ya que, de hecho, en opinión de los entrevistados, la competencia va a aumentar y, sobre todo, la procedente de la administración pública.

Con respecto a otras creencias, las que a continuación enumeramos, existió un amplio consenso entre los expertos a la hora de manifestar que éstas caracterizan al sector, si bien consideran que lo hacen con un grado de intensidad moderado (*i.e.*, caracterizan al sector, pero no son las más relevantes):

- «Es un sector poco rentable». Los expertos coinciden en esta idea, a pesar de existir una deficiencia generalizada de análisis económico-financieros fiables dentro de las empresas que operan en el sector. En este sentido, cabe añadir que otros estudios como el del profesor Carlos Campos (1999) también han concluido la baja rentabilidad generalizada del sector.
- «Los recursos humanos son más un inconveniente que una ventaja». Esta afirmación es común sobre todo en el grupo de gimnasios más tradicionales en los que habitualmente se imparten actividades como artes marciales, musculación o *aerobic*; en buena parte de ellos coincide la figura de propietario y director en una única

persona que, en la mayoría de los casos, son antiguos culturistas que accedieron al negocio debido a su alta vocación deportiva, pero que carecen de formación empresarial. También, consideran que "los recursos humanos son más un inconveniente que una ventaja" las empresas de servicios especializadas en subcontratas públicas, que parecen dar una menor consideración al valor del personal posiblemente debido a que en su cuenta de resultados actúan únicamente como un gasto. Esto se explica porque la remuneración de la administración a estas empresas no está ligada a la productividad o lo está en una baja proporción, siendo el criterio relevante el fácil control de cumplimiento sobre normativas laborales y la reducción de costes.

• "Las instalaciones son lo más importante". Con respecto a esta creencia el grado de acuerdo resulta casi generalizado entre los distintos expertos.

• "Las instalaciones y equipamientos adquirirán un rol más importante". En este punto el acuerdo es generalizado entre todos los expertos.

• "Habrá más personas que vivan de este sector", como consecuencia de la futura expansión prevista.

PUNTOS CIEGOS DERIVADOS DE LAS CREENCIAS DEL SECTOR.

Analizando los supuestos más relevantes para el sector y contrastándolos con la evolución pasada del mismo, nos atrevemos a presentar, a modo de hipótesis algunos puntos ciegos:

En primer lugar, y con respecto a la creencia de que las instalaciones y equipamientos adquirirán un rol más importante en el futuro establecemos las siguientes consideraciones: no dudamos que las instalaciones y los equipamientos han de seguir una senda de mejora continua, pero sobre su

importancia relativa respecto a otros factores entendemos que no tiene por qué crecer. De hecho, consideramos que la importancia otorgada a las instalaciones y equipamientos está sobredimensionada. En este sentido, Porter (1999) llega a plantear como un grave problema de muchas empresas el exceso de inversión en inmovilizado material en detrimento de las inversiones inmateriales en aspectos como la I+D, el desarrollo de *Know How* o la formación del personal, lo que por un lado ele-

va las barreras de salida y por otro resta a las empresas capacidad tanto de diferenciación como de adaptación. En el sector en análisis, esto probablemente sea así, porque los primeros empresarios del sector, al carecer de formación empresarial y por tanto de herramientas de gestión, encarrilaron sus esfuerzos de diferenciación por la vía más sencilla (siempre que se cuente con capital): desarrollar instalaciones más amplias que resulten más atractivas y donde puedan practicar deporte un mayor número de usuarios. Esto evidentemente genera economías de escala y sube las barreras de entrada al sector. Por tanto, se ha propiciado una dura competencia por poseer las instalaciones más amplias y atractivas. Sin embargo, en esa carrera se pueden cometer algunos errores como son la indiferenciación, la falta de retención de clientes, que ante servicios más impersonales se encuentran más desatendidos, e incluso problemas de rentabilidad si medimos ésta con respecto a la inversión.

Por consiguiente, y debido a este riesgo, los empresarios del sector se sienten abocados a seguir una carrera acelerada de inversiones por instalación que les permita mantenerse en el juego competitivo. Ahora bien, algunas de las influencias más poderosas sobre los contendientes del sector son ejercidas precisamente por los fabricantes de equipamientos. Estas empresas tienen suficiente potencial promocional como

Instrumento metodológico	Entrevista semiestructurada
Tipo de preguntas	Abiertas
Método de muestreo	Muestreo empírico y razonado
Formas de contacto	Personal
Número de contactos	17 solicitudes
Fecha de trabajo de campo	Agosto a diciembre de 1999
Control	Realizado por el investigador
Margen de error	No procede
Tratamiento de la información	Manual

TABLA 2. ASPECTOS DE LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

- "Los precios bajarán". Existe acuerdo en torno a esta creencia, si bien es una de las cuestiones que plantea más dudas a la mayoría de los expertos entrevistados.
- "La gente que vive de esto, los trabajadores, subirán su nivel de vida". También existe amplio consenso entre los expertos a la hora de manifestar que esta es una creencia del sector, si bien consideran que no es encuadrada en el grupo de las más relevantes.

Finalmente, existe un tercer grupo de creencias que gozaron de un amplio consenso y que, además, son consideradas las más relevantes:

- "Se trata de un sector con futuro". Este es un supuesto que goza de total adhesión. Todos coinciden en que la demanda continuará subiendo lo que resulta un tanto contradictorio con el hecho de que exista poca planificación estratégica en el sector, no tratándose de tomar decisiones que anticipen la evolución futura del mismo.
- "El sector va a ser más difícil". Debido precisamente a que la demanda va a aumentar, el atractivo del sector se incrementará, lo que atraerá a nuevos inversores, incluso de multinacionales extranjeras (que de hecho ya han entrado en algunas ciudades españolas) que dificultarán la supervivencia en el mismo.

para crear auténticas modas en el uso de equipamientos y actividades ligadas a los mismos. Si unimos esto al hecho de que en el sector la investigación es muy baja, resulta fácil concluir que al carecer de alternativas de innovación propias, que generen valor añadido, las empresas se ven abocadas a mejorar utilizando como vía casi exclusiva la inversión en equipamientos. Evidentemente esta es una salida mala para todos los competidores, porque al carecer las empresas de diferenciación sostenible se acercan peligrosamente a un sistema de competencia perfecta, donde la rentabilidad es nula. Lo que mantiene en liza a determinadas empresas es el hecho de invertir continuamente y generar ventajas coyunturales hasta que otras también inviertan. El problema estriba en que si la competencia acaba prácticamente reducida a la capacidad inversora, éste será un sector donde las habilidades directivas no tendrán gran utilidad y donde cualquier competidor destacará sólo hasta que se presente otro con más capital.

En segundo lugar, los recursos humanos son considerados más como un inconveniente que como un recurso. Existe la creencia de que las personas que trabajan en servicios deportivos dan preponderancia a su tiempo de ocio y calidad de vida frente a la ambición o deseo de progreso profesional, lo cual puede ser bastante contradictorio si tenemos en cuenta que las condiciones laborales de la inmensa mayoría de trabajadores del sector no permiten vivir de forma mínimamente estable y desahogada. Cabe preguntarse, ¿es que acaso las personas que trabajan en el sector no desean trabajar más y se conforman con unas condiciones laborales que prácticamente no les permiten vivir? ¿o es que las condiciones laborales actuales producen en los trabajadores actitudes que se pueden interpretar como de pasividad? Frente a estas cuestiones algunos gestores podrían objetar que las condiciones laborales no se pueden mejorar apelando a los siguientes argumentos:

1. El grado de especialización requerido para la mayoría de actividades deportivas y las características de la prestación impiden que alguien pueda realizar una jornada laboral completa cada día. Es el caso por ejemplo de los profesionales del *aerobic* (no se pueden dar más de cuatro horas diarias sin incurrir a medio plazo en lesiones y enfermedades) o de las actividades acuáticas (no se puede estar cada día más de seis horas en una piscina respirando cloro, con corrientes de aire y cambios de temperatura bruscos).
2. Los sueldos por hora del sector para cada actividad están estandarizados y la empresa que suba el sueldo por hora en una actividad incurre en una desventaja en costes.
3. La rentabilidad del sector es demasiado baja como para legalizar totalmente la situación laboral de los trabajadores, y además implicaría un sobre coste que los demás competidores no afrontan.
4. La cualificación de los trabajadores no justifica sueldos mayores.
5. Es preferible seguir una política de sueldos bajos y alta rotación, al estilo del sector de la comida rápida (donde existe una mayoría de trabajadores muy jóvenes que lo

utilizan como primer trabajo de paso), con lo que se ahorra costes de despidos y se mantiene un personal siempre joven.

UN DEBATE SOBRE LOS PUNTOS CIEGOS IDENTIFICADOS: NUEVAS ALTERNATIVAS PARA EL DESARROLLO DEL SECTOR DE LOS SERVICIOS DEPORTIVOS.

A la vista de los argumentos expuestos en el epígrafe anterior sobre los puntos ciegos del sector cabe preguntarse ¿están justificados los mismos y realmente se está abocando a mantener el sistema laboral actual para ser competitivo? ¿acaso son las inversiones en equipamientos e instalaciones los únicos atractivos que valoran los clientes? o ¿podría ser que estas creencias respondan a una inercia histórica y estén impidiendo cambios que eviten un sector atorado?

Para contestar a estas preguntas y a modo de orientación sobre alternativas de desarrollo futuro nos atrevemos a plantear diversas cuestiones, en primer lugar, referidas a los recursos humanos:

¿Realmente es imprescindible el grado de especialización que actualmente se exige en los trabajadores? ¿No es posible desarrollar un modelo profesional más polivalente que permita el cumplimiento de jornadas laborales completas? ¿Es imprescindible que sean las actividades que exigen más especialización las que más se impartan en los servicios deportivos? ¿Es bueno para una cultura homogénea y eficiente horizontalmente que las tareas y condiciones laborales estén muy especializadas y diferenciadas para cada individuo?

¿Es necesario que los sueldos se calculen por hora de actividad en lugar de hacerlo por un desempeño global mensual? ¿No es posible crear unas condiciones laborales con tareas más polivalentes que permitan mayor estabilidad y continuidad? ¿No es posible que los ahorros de una menor rotación de personal compensen unos sueldos más altos? ¿No es posible que unos sueldos más altos se vean compensados por rendimientos mayores y con mayor continuidad?

¿Si no se legaliza la situación laboral de los trabajadores qué porvenir les espera en la empresa? ¿Si la empresa no es capaz de sostenerse legalizando a sus trabajadores, a medida que el sector evolucione, y esté sujeto a mayor control de las autoridades en materia de regulación laboral, que futuro le espera? ¿Tienen capacidad real las empresas que conforman el sector para permanecer en él?

¿Cabe la posibilidad de que trabajadores más cualificados sean más productivos? ¿Se puede formar a los trabajadores para que, incluso con el coste de sueldos mayores, sean más productivos (en la relación coste del trabajador/ producción de éste)?

¿Es imprescindible en este sector mantener plantillas muy jóvenes? ¿Son los jóvenes más productivos siempre? ¿Qué gasto es mayor, el de la rotación y la falta de productividad de un personal de paso y poco cualificado o el de mejores condiciones laborales y eventuales despidos a largo plazo?

Por otra parte, y en relación a las inversiones, cabe también preguntarse, ¿acaso son las inversiones en equipamientos e instalaciones los únicos atractivos que valoran los clien-

tes? ¿Qué sucede con los tipos de actividades, los programas de entrenamiento, la decoración, el tipo de ambiente, la especialización en nichos de mercado, la gestión de la calidad, las ventas de productos accesorios del servicio, el sistema de prestación, la atención al cliente, las fórmulas comerciales, etc.?

En definitiva, estos interrogantes ofrecen argumentos suficientes que justifican la necesidad de iniciar una reflexión seria sobre los puntos ciegos del sector de los servicios deportivos y, al mismo tiempo, establecen senderos alternativos a través de los cuales las empresas pueden emprender nuevas formas o fórmulas estratégicas para competir en el sector.

CONCLUSIONES.

El desarrollo de la oferta y la demanda de servicios deportivos producido en los últimos años no ha ido acompañada de la tecnificación suficiente en la gestión de las organizaciones que en él operan, ni del desarrollo de herramientas adaptadas a las características del sector para tal fin. En este contexto, hemos considerado conveniente realizar una pequeña contribución desarrollando un estudio sobre algunas creencias y puntos ciegos del sector que pueden limitar la toma de decisiones estratégicas y, consecuentemente, el progreso y consolidación del sector de servicios deportivos.

A partir de los análisis realizados podemos concluir que los principales puntos ciegos del sector son los siguientes: importancia sobredimensionada que se otorga a las instalaciones y equipamientos y, al mismo tiempo, escasa valoración concedida a los recursos humanos, puntos ciegos que se agravan por la carencia de formación de muchos gestores, así como por la dependencia de los proveedores de equipamientos, entre otros aspectos. Conjuntamente, estos puntos ciegos y limitaciones pueden conducir a las empresas hacia una batalla indiferenciada en la búsqueda del crecimiento y la rentabilidad superior, que nada bueno puede aportar ni a ellas ni al sector en su conjunto a largo plazo. En efecto, la escasa vocación de futuro y el actual sistema de competencia están conduciendo al sector a un momento de dura criba, que no es más grave gracias a la bonanza económica actual, favorecedora de una mayor demanda que actúa como colchón contra la racionalización del sector. No obstante, la teoría de los ciclos económicos nos dice que habrá de llegar la crisis periódica que terminará de eliminar a muchos competidores.

A pesar de lo anteriormente expuesto, y no queriendo terminar esta discusión con una visión pesimista, queremos señalar que también consideramos que se abren oportunidades de éxito para aquellas iniciativas capaces de aportar nuevos valores añadidos al margen de la inversión en inmovilizado. Aquellas iniciativas que cuenten con la creatividad, viabilidad y capacidad de ejecución suficiente como para inducir un cambio en el sistema de competencia o al menos para crear un modelo que permita la supervivencia, el crecimiento y el éxito al margen del sistema actual. Esto hace más pertinente, si cabe, nuestro estudio, dado que es necesario conocer y cuestionar los puntos ciegos vigentes en un sector al objeto de encontrar formas alternativas de desarrollar ventajas competitivas que sean sostenibles a largo plazo.

BIBLIOGRAFÍA.

- BARNEY, J.B. (1986). "Organizational culture: can it be a source of sustained competitive advantage?". *Academy of Management Review*. Vol. 11, Nº 3: 656-665.
- BLANCHARD, K. Y CHESKA, A. (1986). *Antropología del deporte*. Bellaterra.
- BUENGER, V., DAFT, R., CONLON, E., AUSTIN, J. (1996). "Competing Values in Organizations: Contextual Influences and Structural Consequences". *Organization Science* Vol. 7, Nº 5, September- October.
- CAMPOS, C. (1999). *Estudio de Benchmarking del sector de los gimnasios en España*.
- CHAPPLE, E.D. (1941). *Organization problems in industry*. *Applied Anthropology*, 1(1): 2-9.
- FONTELA, E. (1997). *Los ciclos económicos en la economía moderna*. Fundación Argentaria.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1997). *Los españoles y el deporte, 1980-1995 (Un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores)*. Consejo Superior de Deportes y Tirant lo Blanch.
- GRANT, R. (1995). *Dirección estratégica, conceptos, técnicas y aplicaciones*. Editorial Civitas.
- GREEN, S. (1986). "Organizational culture and strategy". London Business School. Working Paper Series, Nº 4.
- MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J. (1994). *Desarrollo socioeconómico, deporte y territorio. Análisis factorial de las Comunidades Autónomas en España*. Investigación Social y Deporte, Nº 1, 35-49.
- PHILIPS, M. (1994). "Industry Mindsets: Exploring the cultures of two macro-organizational settings". *Organizational Science*. Vol. 5, nº3. August.
- PORTER, M.E. (1982). "Estrategia Competitiva, técnicas para el análisis de los sectores industriales y de la competencia". Compañía editorial continental, S.A.
- PORTER, M.E. (1999). *Ser competitivo, nuevas aportaciones y conclusiones*. Deusto.
- TURNER, B. A. (1973). *Exploring the industrial subculture*. London: Macmillan.

ENVEJECIMIENTO, SALUD Y ACTIVIDAD FÍSICA

SANCHEZ GARCÍA, J.

I.E.S. ANTONIO DE MENDOZA. ALCALÁ LA REAL (JAÉN).

ENVEJECIMIENTO, SALUD Y ACTIVIDAD FÍSICA

En los distintos sistemas orgánicos y celulares, a lo largo de los años, se produce un envejecimiento que afectará al potencial atlético.

El envejecimiento es un proceso universal e irreversible, que ocurre en las personas de forma inexorable. Dicho proceso no tiene indicadores biológicos en concreto y socialmente se identifica con los 65 años, edad de la jubilación. A partir de la cual se intensifican los efectos psicosociales y biológicos del mismo, lo que repercute en la calidad de vida.

Los datos sugieren que todos los grados de pérdida, tanto a nivel orgánico como funcional, son similares para sujetos activos e inactivos, pero que para una determinada edad, los sujetos activos conservan mejor dichos niveles.

Palabras clave:

Envejecimiento, salud, actividad física, entrenamiento.

AGEING, HEALTH AND PHYSICAL ACTIVITY

An ageing which affect the athletic potential takes place throughout the years in the different organic and cellular systems.

This ageing is a universal and irreversible process which affects people in an inexorable way. This process doesn't have specific indicators and it is socially identified with the age of retirement, sixty-five. From this moment on the psychosocial and biological effects of this process increase, which has repercussions on the quality of life.

These facts suggest that all the degrees of loss, both in an organic and a functional level, are similar in active or inactive people, but when dealing with a certain age, active people keep these levels much better.

Keywords:

Ageing, health, physical activity, training.

En los distintos sistemas orgánicos y celulares, a lo largo de los años, se produce un envejecimiento que afectará al potencial atlético.

El envejecimiento es un proceso universal e irreversible, que ocurre en las personas de forma inexorable. Dicho proceso no tiene indicadores biológicos en concreto y socialmente se identifica con los 65 años, edad de la jubilación. A partir de la cual se intensifican los efectos psicosociales y biológicos del mismo, lo que repercute en la calidad de vida.

Los datos sugieren que todos los grados de pérdida, tanto a nivel orgánico como funcional, son similares para sujetos activos e inactivos, pero que para una determinada edad, los sujetos activos conservan mejor dichos niveles.

En cuanto al concepto de 3ª edad, mientras que la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.) da una clasificación cómoda que a nada compromete, debemos admitir habitualmente que la tercera edad corresponde en el hombre a la recesión de sus diversas funciones y sabiendo que esto se inicia en la persona sedentaria a partir de los 30 años, Castelló (1989) la sitúa en el sujeto que realiza actividad física a los 40 años.

Para Nieman (1990) los "más mayores" son aquellos que alcanzan o pasan de 65 años de edad. Considera a hombres de mediana edad "middle-aged" aquellos de 45 a 64 años.

El envejecimiento no necesariamente va unido a la edad cronológica, existiendo una gran variedad interindividual. Modificaciones en el sistema osteoarticular, neuromuscular y sistema de transporte de oxígeno, son los principales responsables de la respuesta al ejercicio en la tercera edad. Para Mc Ardle, Katch y Katch (1990), si se continúa un estilo de vida activo durante los años de mayor edad, se retendrá un nivel funcional relativamente alto pudiéndose practicar actividades vigorosas y con éxito.

A continuación se van a relacionar una serie de cambios orgánicos y funcionales que tienen lugar durante el proceso del envejecimiento.

1.1.- CAMBIOS ORGÁNICOS.

Disminuye el número de células parenquimatosas y aparece fibrosis, como consecuencia, el peso de los órganos y tejidos disminuye. Así las células hepáticas disminuyen gradualmente de los 50 a los 60 años, y más rápidamente a partir de esa edad. Igual sucede en el cerebro, riñones, pulmones, músculos y otros órganos.

A nivel celular se encuentra infiltración y degeneración grasa, disminuye el número y aparecen alteraciones en las mitocondrias, y por último ocurren cambios en la permeabilidad de la membrana celular (fracaso de la bomba de Na⁺).

Alteraciones en la configuración de las moléculas de colágeno y la disminución de las fibras elásticas varían la resistencia y flexibilidad de los tejidos, sobre todo en columna vertebral y articulaciones proximales (Cuesta, 1989).

A nivel cardíaco, los volúmenes ventriculares generalmente permanecen inalterables con el envejecimiento, y no hay ningún cambio asociado a la edad en las arterias coronarias, excepto el aumento de la tortuosidad, el área transversal y los grados de arteriosclerosis (Ortega, 1992). Para este autor el miocardio no se atrofia, sino que más bien se desarrolla una hipertrofia del ventrículo izquierdo.

1.2.- Cambios funcionales.

Son resultado de los cambios orgánicos antes mencionados, dado que las células parenquimatosas constituyen la parte noble de los tejidos, su disminución en número condiciona un deterioro de sus funciones.

El pico de máxima actividad y eficacia de la mayor parte de las actividades fisiológicas sucede hacia los 30 años. A partir de esta edad, las funciones fisiológicas declinan escalonadamente a un ritmo de aprox. 0,70 a 1 % cada año (Camplillo y col., 1992).

Muchas funciones biológicas comienzan un deterioro asintomático alrededor de los 25 años (Tabla 1), así la primera fase del envejecimiento con actividad no restringida puede durar unos 50 años o más (Ortega, 1992).

El rendimiento mecánico (disminución de la flexibilidad, movimientos parásitos, contracciones estáticas) ocasionan un aumento del gasto energético (Quirion y col., 1987).

Para Castelló (1989), a nivel metabólico todas las funciones disminuyen de 15-25 % entre 20-70 años. A los 60 años es del orden de 28-30 calorías/m²/h, encontrándose cifras de 26 cal./m²/h. en personas de 90 años.

Las posibilidades metabólicas al ejercicio muscular disminuyen un 25 % entre los 30-70 años.

Para Mc Ardle, Katch y Katch (1990), las medidas fisiológicas y de rendimiento mejoran con rapidez en la niñez y llegan a su valor máximo entre el final de la adolescencia y los 30 años de edad, para a partir de ahí disminuir y no al mismo ritmo.

A partir de aquí, hemos de preguntarnos ¿qué factores son los responsables del proceso de envejecimiento?. Existen numerosas teorías de las cuales podemos destacar las dos siguientes (Saxon y Etten, 1978; Nieman, 1990).

- a) Las teorías del "error" especulan que cuando avanza la edad, somos menos capaces para reparar el daño causado por el mal funcionamiento interno o las agresiones

externas al cuerpo.

Varios cambios bioquímicos y hormonales con la edad pueden finalmente llevarnos a la muerte. El sistema inmunológico es menos efectivo y el cuerpo es menos capaz de combatir las infecciones o de destruir células anormales.

- b) Las teorías del "programa" sugieren que comienza un reloj interno y empieza a ir más rápido con la edad. Algunos investigadores se identifican con la postura de que las células humanas pueden sólo dividirse un cierto número de veces y después se paran, llevando a la muerte.

1.2.1.- Nivel cardiovascular.

Su deterioro ha sido claramente demostrado en ambos sexos a partir de los 20-30 años. Incluso, respecto al consumo máximo de oxígeno (VO₂ max) hay una disminución progresiva a partir de los 15 años (Mc Ardle, Katch y Katch, 1990).

Por estimación de datos de sección cruzada la disminución del VO₂ max es aproximadamente de 0,4 ml/Kg-1/m-1 (mililitros x Kilogramo x minuto) cada año. Si bien, esta estimación puede ser algo alta, ya que en estudios longitudinales en individuos sanos y activos durante muchos años, el ritmo de disminución es aproximadamente la mitad.

Los individuos sedentarios tienen un ritmo de deterioro del VO₂ max de casi el doble con el paso de los años.

En hombres altamente entrenados no varía hasta los 40 años. De hecho Wilmore y Costill (1998), encontraron valores de 69 ml/Kg/m en sujetos de 21 años y de 64,3 ml/Kg/m con 46 años. Pero para trabajadores de oficina fué de tan sólo 36 ml/Kg/m.

La disminución de la capacidad aeróbica con la edad se debe en gran parte a varias reducciones en las funciones fisiológicas implicadas en la captación, transporte y utilización del oxígeno relacionadas con la edad.

- Hay una disminución del rendimiento máximo cardíaco tanto en hombres como mujeres después de los 25 años, de 8% por década (Heath y col., 1981; Cuesta, 1989; Nieman, 1990), aunque Castelló (1989) lo sitúa en 1.03 % por año a partir de los 20 años. Entre 20 y 40 años la disminución es más importante que entre 40-60 años. causada por una menor capacidad contráctil, y comprobándose una disminución de la expulsión de sangre por latido a altas intensidades de ejercicio. Además hay una caída de las catecolaminas y con la edad la hipoxia coronaria aumenta.

Estudios transversales, ponen de manifiesto que el grado de disminución en el VO₂ max para hombres sedentarios, es de 0.40-0.45 ml/kg-1/m-1 por año empezando a los 25 años (9 % por década). Para mujeres sedentarias el grado de disminución puede ser algo menor, sobre 0.35-0.40 ml/Kg-1/m-1 por año. La causa de más de la mitad de la disminución es la escasa actividad física realizada, lo que conlleva una caída de la frecuencia máxima cardíaca.

Algunos investigadores han sugerido incluso que si la actividad física y la composición corporal se mantuvieran constantes, el deterioro causado por el proceso de envejecimiento propio llevaría a una caída del VO₂ máx. de aproximadamente un 5 % por década (Heath y col., 1981).

Sin embargo, otros investigadores mostraron que el entrenamiento intensivo puede contener la caída durante al menos 10 años en individuos de mediana edad (Pollock y col., 1987).

En otro estudio llevado a cabo en un grupo de hombres activos de edades comprendidas entre 45 y 55 años, realizado durante 10 años, no se encontró una pérdida de VO₂ máx. como resultado de ejercitarse durante 3 horas por semana al 86 % de su capacidad aeróbica máxima. Pero a los 20 años de seguimiento con el mismo grupo de hombres, y a pesar de permanecer activos 3 o 4 días a la semana, el VO₂ máx. bajó de 44.4 a 38.9 ml/Kg-1/m-1, un 12 % o 0.27 ml/Kg-1/m-1 por año (Heath y col., 1981).

Resumiendo, debemos decir que si bien el ejercicio intenso puede frenar la caída del VO₂ máx en hombres y mujeres de mediana edad, eventualmente el proceso de envejecimiento parece dominar y provocará su caída. Dentro de la edad de 60-65 años, los datos sugieren que alguna reducción en el VO₂ máx. es inevitable, incluso si el entrenamiento es muy intenso y se mantiene (Pollock y col., 1987). El factor más importante que probablemente influye es la intensidad, ya que es el factor que más ha disminuido. La cantidad (volumen) de entrenamiento ha permanecido igual.

- Existe una disminución de la frecuencia cardíaca máxima con la edad, 1 ppm/año (Cuesta, 1989). Una aproximación del cambio de aquella se expresa en la siguiente relación: F.C. máx (latidos x minuto) = 220 - edad (años).

Los atletas de resistencia tienen bradicardia en reposo por una mayor actividad vagal (Shin y col., 1997).

La pérdida de masa muscular con la edad puede ser otro importante factor que explique la caída del VO₂ máx.

Y como consecuencia de la menor frecuencia cardíaca máxima, el gasto cardíaco máximo se reduce con la edad. Lo que también contribuye a esta menor capacidad del flujo sanguíneo es la reducción del volumen sistólico del corazón, que puede reflejar cambios en la contractilidad del miocardio (Mc Ardle, Katch y Katch, 1990).

En un estudio realizado con atletas de élite de 56 años, se encontraron valores disminuidos de VO₂ máx. respecto a atletas más jóvenes, debido a que los atletas mayores tenían menores frecuencias cardíacas máximas. Otros parámetros cardiorespiratorios como la diferencia arteriovenosa de oxígeno no fueron significativamente diferentes (Hagberg, 1985).

Tanto en reposo como en ejercicios máximos, el volumen sistólico es mayor en sujetos atletas que en sedentarios. El entrenamiento de resistencia lo aumenta, con un corazón más fuerte y un mayor volumen de sangre (Wilmore y Costill, 1998).

	Vs reposo	Vs máximo (ml)
No entrenados	55-75	80-110
Entrenados	80-90	130-150
Altamente entrenad.	100-120	160-220

- Las presiones sistólica y diastólica aumentan progresivamente con el ejercicio a medida que se envejece. El trabajo de resistencia provoca que en reposo, la presión arterial me-

dia y la diastólica disminuyan, pero no la sistólica (Chicharro y Fernández, 1995).

Muchas investigaciones indican que sujetos con pocas experiencias en actividades físicas aeróbicas tienen respuestas cardiovasculares mayores a estresores psicológicos. Así durante las pruebas estresantes se encontraron hasta 30 latidos cardíacos más por minuto en aquellos sujetos sin experiencia en relación con los que sí tenían un buen estado físico, así los programas de entrenamiento aeróbico eran muy efectivos en reducir la frecuencia cardíaca ante agentes estresantes.

Cuando los hombres de una cierta edad previamente activos siguieron un programa regular de ejercicio de resistencia durante un período de 10 años, se evitó el descenso que produce el envejecimiento, entre el 9 al 15 % de la capacidad de trabajo y de la potencia máxima aeróbica. Así, a la edad de 55 años, estos hombres activos mantenían los mismos valores de presión sanguínea, peso corporal y VO₂ máx que a la edad de 45 años.

La mayoría de los investigadores han mostrado que la entrenabilidad cardiorespiratoria de los mayores no difiere mucho de los adultos jóvenes cuando los grupos son comparados en porcentajes y no en valores absolutos (Hossack y Bruce, 1982).

En pruebas de resistencia como la maratón, en los muy jóvenes (13 años) y en los mayores (60 años y más) su rendimiento disminuye bruscamente, aunque en la edad de 30 a 86 años el declive en el rendimiento es significativamente progresivo.

La concentración de lactato sanguíneo limitante es de 10-12 mmol/l, es decir superior a la de las personas más jóvenes. Sin embargo, hay una tendencia a alcanzar el umbral anaeróbico a una proporción menor del consumo máximo de oxígeno (Ortega, 1992).

1.2.2.- Nivel respiratorio.

El pulmón normal tiene una gran capacidad de reserva que le permite atender a los requerimientos ventilatorios incluso durante un esfuerzo máximo. La capacidad de reserva empieza a deteriorarse gradualmente entre los 30 y 60 años de edad con una aceleración posterior (Campillo y col., 1992). Este proceso puede ser más rápido si el individuo es fumador o está muy sometido a los contaminantes atmosféricos, y de igual magnitud a la del sistema cardiovascular.

Los tres cambios más importantes que ocurren con la edad son:

- El aumento gradual del tamaño de los alveolos.*
- Alteración de la estructura del soporte elástico pulmonar.*
- Debilitamiento de los músculos respiratorios.*

Estos cambios pueden interferir con la ventilación y perfusión pulmonar, reduciendo la capacidad de intercambio de oxígeno.

- Los volúmenes residuales están aumentados y los parámetros respiratorios como la capacidad vital disminuidos, 17-22 ml/m² por año, a partir de los 20 años (Cuesta, 1989; Castelló, 1989).

- El volumen espiratorio máximo de más de 130 litros a los 20 años no sobrepasa los 40 litros a los 90 años.

1.2.3.- Nivel muscular.

Los cambios en el músculo esquelético son:

- Denervación de cierto número de fibras.
- Sustitución por tejido graso de masa muscular.
- Reducción de los sustratos energéticos.
- Variaciones en el porcentaje de las fibras (disminuyen las de tipo II).
- Reducción de la elasticidad de músculos, tendones y ligamentos.
- Descenso en la fuerza isométrica y dinámica, así como de la potencia
- Descenso de la actividad de las enzimas glucolíticas y oxidativas.
- Algunos autores encontraron una reducción en el tamaño y número de mitocondrias, afectando a la producción de ATP y reduciendo la capacidad de trabajo muscular (González, 1992).
- El tiempo de desarrollo de tensión máxima está aumentado y la velocidad de relajación disminuida, debido a la pérdida selectiva de las fibras tipo II. Así, conducen a una pérdida de potencia máxima, de fuerza máxima y de velocidad máxima.

La fuerza muscular disminuye progresivamente. A partir de los 70 años sólo representa un 30-40 % de la fuerza del sujeto joven. Sin embargo, una actividad prolongada durante la vida del sujeto es beneficiosa sobre la función muscular, la resistencia a la fatiga y la coordinación de movimientos, tiende a ser preservada mejor que la potencia aeróbica hasta los 50 años.

La fuerza parece caer a los 30 años, seguido de un mantenimiento hasta los 50 años, y una caída de un 20 % a los 65 años, mayor cuanto más se incrementa la edad (Ortega, 1992). Mucho de esto es debido a la pérdida de masa muscular.

El entrenamiento de resistencia puede mejorar la fuerza de hombres y mujeres más viejos (Quirion y col., 1987). Pero, la hipertrofia está disminuida, y la capacidad de reclutar unidades motrices está aumentada. La flexibilidad puede ser mejorada con la gente mayor utilizando grados apropiados de movimiento.

La reducción en la capacidad para la hipertrofia muscular puede estar relacionada con descensos en la testosterona (Campillo y col., 1992).

Entrando en un análisis de la velocidad, cualidad física que depende muy directamente de la fuerza, Himann y col. (citado por Ortega, 1992), estudiaron los efectos de la edad en la elección de la velocidad de marcha, longitud de zancada y en la frecuencia de pasos en 289 varones y 149 mujeres de edades entre 19 y 102 años. Encontraron que los 62 años coincidían con una declinación acelerada en la velocidad de la marcha. Antes de los 62 había una bajada de 1-2 % por década. Después de los 63 años, las mujeres mostraban una disminución del 12,4 % por década y los varones un 16,1 %. El grupo mayor (de 63 años en adelante) tenía una velocidad de marcha significativamente más baja y una longitud de paso

más pequeña que los grupos más jóvenes (de 19-39 años y de 40-62 años) para todos los ritmos. La frecuencia cardíaca en los tres ritmos elegidos no cambiaba con la edad.

La velocidad de un sprint subiendo escaleras disminuye en un 46-65 % desde los 25 a los 65 años, a pesar de que el sistema fosfágeno que aporta la energía sólo disminuye un 15 %. Otros factores que disminuyen el rendimiento en velocidad son la reducción de la actividad diaria, la pérdida de flexibilidad y el miedo a una caída inesperada por rodillas inestables o mala visión.

1.2.4.- Nivel articular.

Se observa una disminución de la movilidad, reducción de la estabilidad, degradación de las fibras de colágeno, de las fibras de la membrana sinovial, deterioro articular y un aumento de la deformidad, todo ello condicionado por las diferencias genéticas y por el grado de actividad física previa.

El líquido sinovial pierde su viscosidad y eficacia.

La movilidad se deteriora progresivamente por los encadenamientos cruzados del colágeno, la artrosis y la anquilosis articular, la eficiencia mecánica cae entonces, aumentando el coste cardíaco de una determinada actividad.

Es difícil separar envejecimiento de la acumulación de pequeños traumatismos del cartílago articular; éstos ocasionan la formación de un tejido cicatricial formado por material fibroso que hace al tejido conjuntivo más rígido y con menos capacidad de respuesta a la sobrecarga. Puede producir un estrechamiento de la cápsula articular que contiene adherencias y dificultan la movilidad.

Las estructuras del tejido conjuntivo cambian con la edad con alteraciones en la estructura del colágeno, y produciendo una disminución en la elasticidad de tendones, ligamentos y articulaciones (con posibles lesiones).

1.2.5.- Nivel óseo.

- Estados de desnutrición (carencia de proteínas y calcio).
- Problemas de mala absorción (enfermedades hepáticas), alteraciones endocrinas.
- Los osteocitos se atrofian.
- Aumenta el número y espesor de las fibras colágenas.
- Para las personas sedentarias con los años pueden llegar a tener problemas de osteoporosis, debido a una pérdida de masa ósea, menor grosor de la cortical del hueso, pobre aporte sanguíneo periarticular, y mayor susceptibilidad de fracturas.

La osteoporosis tipo II relativa a la edad, puede desarrollarse a cualquier edad como consecuencia de desórdenes hormonales, digestivos y metabólicos, así como por descansos prolongados en la cama y vuelos espaciales. Para Campillo y col. (1992) la pérdida mineral ósea para las mujeres empieza a los 30 años y en el hombre a partir de los 50 años.

Para las personas con más de 60 años, estas alteraciones en el hueso puede reducir la masa ósea de un 30 a un 50 % (Pollock y col., 1987). De ahí los beneficios y el papel preventivo de toda actividad física regular y adaptada.

La estatura desciende con la edad, como resultado de una cifosis aumentada, compresión de los discos interverte-

brales y deterioro de las vértebras. Diversos estudios muestran un descenso de 6 cm. en la altura entre los 17 y los 60 años (Marcos Becerro, 1990).

1.2.6.- Nivel neural.

Los efectos acumulativos del envejecimiento sobre la función del sistema nervioso central se revelan en una disminución del 37 % en el número de axones de la médula espinal, una reducción del 10 % de la velocidad de conducción nerviosa, y una pérdida de las propiedades del tejido conjuntivo (Mc Ardle, Katch y Katch, 1990).

Estos cambios pueden explicar parcialmente la disminución con la edad en el rendimiento neuromuscular, según se evalúa en tiempos de reacción y movimiento sencillos y complejos. Así, tanto en las tareas motrices sencillas como complejas, el tiempo de movimiento es más lento en los individuos no activos jóvenes y mayores que en los jóvenes y mayores activos.

Por tanto, el envejecimiento afecta la capacidad de detectar un estímulo y procesar la información para producir una respuesta, del tiempo de reflejo, y poca precisión en el control motor.

También se afectan con la edad la capacidad de equilibrio, pérdida de memoria para sucesos cercanos, de la capacidad de juicio, de sentimientos, personalidad y capacidad de hablar, además de la presentación de cuadros de demencia senil (Nieman, 1990).

El entrenamiento no previene el deterioro de la función neural. Diversos estudios no han encontrado diferencias significativas a este respecto entre atletas senior, bien entrenados y sujetos sedentarios de edad similar (Marcos, 1990).

1.2.7.- Nivel perceptivo.

Hay una pérdida del gusto y del olfato entorno al 40 % de las personas de 80 o más años. También de la agudeza visual y auditiva, que empieza a declinar alrededor de los 45 años. La pérdida de audición gradual comienza sobre los 20 años, y se estima que afecta al 66 % de las personas de 80 años.

Cambios en la percepción de la fatiga.

1.2.8.- Alteraciones de la termorregulación.

En personas mayores de 50 años, se comprueba que existe una disminución de la capacidad de termorregulación, sobre todo en ambientes cálidos (Cuesta, 1989). La actividad de la glándula tiroidea puede disminuir y será entonces menos tolerante a los cambios en la temperatura.

Debemos tener en cuenta en su producción dos factores:

- Una mala función cardiovascular. Así la disminución de la capacidad funcional (VO_2 max) con la edad viene dada principalmente por el deterioro del rendimiento cardíaco máximo. Se ha sugerido una respuesta compensadora (disminución del flujo sanguíneo a la piel) que dificulta la pérdida de calor por radiación y convección (Kenney y Hodgson, 1987).
- Disminución del número de glándulas sudoríparas activas, distinta respuesta a la estimulación del calor, alteraciones morfológicas de la piel (piel deshidratada y es-

camosa) (Seals y col., 1984), y un aumento del grosor de la grasa subcutánea.

1.2.9.- Composición corporal.

En el mundo occidental, el hombre medio de 35 años ganará entre 0,2 y 0,8 Kg de grasa cada año hasta los 50 o 60 años de vida (Mc Ardle, Katch y Katch, 1990). La figura 1 muestra esa situación en el porcentaje de grasa corporal de hombres y mujeres de diferentes edades. Para Campillo y col. (1992) el aumento de peso corporal comienza a los 20 años y continúa hasta los 55-60 años, para declinar después.

Después de los 60 años, disminuye el peso corporal total a pesar de la creciente proporción de grasa corporal.

También, el peso muscular magro tiende a disminuir con la edad, debido en gran parte a que el esqueleto envejecido se desmineraliza y se vuelve poroso, y a la vez disminuye la cantidad de masa muscular.

Meredith y col. (1987) estudiaron el % de grasa de 27 hombres adultos durante un período de 12 años en individuos de edad comprendida entre 32 a 44 años, y el depósito de grasa corporal aumentó con la edad. Sólo 4 de ellos no ganaron grasa corporal. El peso de la grasa aumentó en un promedio de 6,5 Kg que fue igual a la ganancia total de peso durante los 12 años.

El envejecimiento conlleva a la acumulación de grasa y a una sustancial pérdida de masa muscular, pudiendo llegar a ser de un 10-12 %.

González (1992) establece que de un 15 % de grasa a los 17 años se pasa aun 28 % a los 60 años, acumulándose en la cintura principalmente. En la mujer se pasa de un 25 % a los 17 años a un 40 % a los 60 años, con distribución en caderas preferentemente. Estos valores son muy variables y tienden a ser menores en sujetos entrenados.

Otros estudios sugieren que el entrenamiento aeróbico no previene (alrededor de 50 Kms de carrera por semana) la pérdida muscular, siendo necesario complementar con un entrenamiento de fuerza los programas de los adultos mientras se envejece para mantener el peso libre de grasa (Pollock y col., 1987).

1.2.10.- Actividad física y envejecimiento.

Analizadas las consecuencias del envejecimiento en el sistema corporal y en sus funciones, debemos hacer hincapié siguiendo a todos los investigadores, que una actividad física vigorosa regular y adaptada al individuo produce mejoras fisiológicas sea cual sea la edad. Y no sólo en el aspecto biológico se obtienen beneficios, sino en la prevención de estados depresivos y superación del aislamiento social (Ramírez, 1998).

La capacidad de mejora parece estar relacionada con la edad, así las personas mayores deben esperar peor respuesta cuando empiezan a entrenarse más tarde en su vida. Pero, tanto en los mayores como en los jóvenes pueden esperarse mejoras significativas a través del entrenamiento (Timaras, 1997).

A pesar de la bajada inevitable en la frecuencia cardíaca máxima y del VO_2 máx. con la edad, algunos hombres y mujeres a los 60 y 70 años son capaces, mediante el entrena-

miento, incrementar su VO₂ máx. por encima de gente joven saludable no entrenada (Heath y col., 1981).

Hombres saludables a sus 50 años, que empezaron a practicar ejercicios vigorosos han tenido valores de VO₂ máx. un 20-30 % más altos que hombres jóvenes sedentarios. Atletas de mediana edad y mayores que entrenan para competiciones tienen valores de VO₂ máx. un 50 % superior sobre aquellos ex-atletas de la misma edad que dejaron de entrenar.

Incluso hallazgos electrocardiográficos anormales, como depresión del segmento ST también mejoran con el entrenamiento (Campillo y col., 1992).

En general, la capacidad aeróbica puede ser mejorada en casi todas las edades, excepto quizás después de los 75 años. Hombres de 49-65 años respondieron a un programa de entrenamiento de resistencia, 3 sesiones por semana y de 30-45 minutos durante 20 semanas, con un incremento de un 19 % en su VO₂ máx (Pollock y col., 1987). Ortega (1992) decía "Muchos de los problemas clínicos que vemos los médicos en el anciano se relacionan más con la debilidad muscular que con la falta de capacidad aeróbica".

En cuanto al problema de la osteoporosis la mayoría de autores defienden que el ejercicio físico tiene un papel preventivo, pero se ha de seguir investigando de forma rigurosa (Pirnay y col., 1987; Myburg y col., 1989).

Los datos apoyan el hecho de que las personas pierden masa ósea rápidamente cuando no hay gravedad o el estrés muscular en las piernas se reduce, o enfermedades que necesitan reposo en cama mucho tiempo o lesiones de la médula espinal.

Una persona en cama durante 4 a 36 semanas puede perder un promedio de un 1 % del contenido mineral del hueso por semana.

Por el contrario, con el estrés por la gravedad o cuando el movimiento muscular es aplicado sobre el hueso, la presión producirá una corriente eléctrica (efecto piezoeléctrico), que tiende a construir la masa mineral. Cuando se ejerce una sobrecarga sobre los huesos, estos se hacen cada vez más resistentes, y más débiles en su ausencia, siendo el estímulo más importante el propio peso corporal.

Numerosos estudios muestran que los atletas tienen una densidad ósea mayor que los sedentarios (Stillman y col., 1986). Andar, correr y deportes de raqueta mantienen el sistema óseo en buenas condiciones, más que otras actividades deportivas donde el estrés producido sobre los huesos es menor, como la natación.

Los ejercicios de estiramiento suaves pueden restaurar la flexibilidad, mientras que la actividad progresiva en la que soporta peso, detiene si es que no revierte las pérdidas de calcio de origen óseo (Ortega, 1992).

En un estudio en el que participaron 200 mujeres de 35-65 años, tras realizar ejercicio regular durante 3-4 años, con una frecuencia de 135 minutos por semana, se observó que la masa mineral del hueso disminuyó un 7.2 % en el grupo control constituido por mujeres sedentarias, pero sólo el 3 % entre el grupo de mujeres que practicaron actividad física (Bilanin y col., 1989).

El entrenamiento de resistencia fortalece o aumenta la

resistencia de ligamentos y tendones estimulando el crecimiento de colágeno, lo que produce una mayor masa de tejido en estas estructuras (Campillo y col., 1992).

Por tanto, son especialmente importantes las terapias no farmacológicas que incluyen la dieta, el ejercicio y los estilos de vida saludables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BILANIN, J.E., BLANCHARD, M.S., RUSSECK-COHEN, E. (1989). *Lower vertebral bone density in male long distance runners*. *Medicine Science Sports Exercise*, 21: 66-70.
- CAMPILLO, J.E., MAYNAR, M., MARCOS, J.F., MENA, P. (1992). Capítulo 16. Envejecimiento y actividad física. En: González Gallego, J. *Fisiología de la actividad física y del deporte*. Madrid: Mc Graw-Hill- Interamericana.
- CASTELLÓ ROCA, A. (1989). *Límites del ejercicio físico en la 3ª edad*. Jornadas sobre la actividad física para la 3ª edad. Vitoria: Instituto Municipal del Deporte.
- CHICHARRO, J.L., FERNÁNDEZ, A. (1995). *Fisiología del ejercicio*. Madrid: Médica Panamericana.
- CUESTA, G. (1989). *Bases fisiológicas de la actividad física en la 3ª edad*. Jornadas sobre la actividad física en la 3ª edad. Vitoria: Instituto Municipal del Deporte.
- GONZALEZ GALLEGO, J. (1992). *Fisiología de la actividad física y del deporte*. Madrid: Mc Graw-Hill-Interamericana.
- HAGBERG, J.M. (1985). *A hemodynamic comparison of young and old endurance athletes during exercise*. *Journal Applied Physiology*, 58: 2041-2046.
- HEATH, G.W., HAGBERG, J.M., EHSANI, A.A., HOLLOSZY, J.O. (1981). *Physiological comparison of young and older endurance athletes*. *Journal Applied Physiology*, 51: 634-644.
- KENNEY, W.L., HODGSON, J.L. (1987). *Heat tolerance, thermoregulation and aging*. *Sports Medicine*, 4: 446-456.
- HOSSACK, K., BRUCE, R. (1982). *Maximal cardiac function in sedentary-normal men and women: comparison of aged-related changes*. *Journal Applied Physiology*, 53: 799-804.
- MARCOS BECERRO, J.F. (1990). *La actividad física y el deporte en los ancianos: valoración indicaciones y contraindicaciones*. Rehabilitación en Geriatría.
- Mc ARDLE, W.D., KATCH, F.I., KATCH, V.L. (1990). *Fisiología del ejercicio*. Madrid: Alianza Editorial.
- MEREDITH, C.N., ZACKIN, M.J., FRONTERA, W.R., EVANS, W.J. (1987). *Composition and aerobic capacity in young and middle-aged endurance-trained men*. *Medicine Science Sports Exercise*, 19: 557-563.
- MYBURGH, K.H., NOAKES, T.D., ROODT, M., HOUGH, F.S. (1989). *Effects of exercise on the development of osteoporosis in adult rats*. *Journal Applied Physiology*, 66: 14-19.

- NIEMAN, D.C., D.H.S., M.P.H. (1990). *Fitness and sports medicine: An introduction*. Palo Alto, California: Bull Publishing Company.
- ORTEGA SANCHEZ-PINILLA, R. (1992). *Medicina del ejercicio y del deporte para la atención a la salud*. Madrid: Díaz de Santos.
- PIRNAY, F., BODEUX, M., CRIELAARD, J.M., FRANCHIMONT, P. (1987). *Bone mineral content and physical activity*. *International Journal Sports Medicine*, 8: 331-335.
- POLLOCK, M.L., FOSTER, C., KNAPP, D., ROD, J.L., SCHMIDT, D.H. (1987). *Effect of age and training on aerobic capacity and body composition of master athletes*. *Journal Applied Physiology*, 62: 725-731.
- QUIRION, A., DE CAREFUL, D., LAURENCELLE, L., METHOD, D., VOGELAERE, P., DULAC, S. (1987). *The physiological response to exercise with special reference to age*. *The Journal Sports Medicine and Physical Fitness*, 27 (2): 143-150.
- RAMÍREZ, J. (1998). *Ejercicio físico y tercera edad*. Monografía de los cursos de verano de la universidad de Granada en Ceuta. 219-226. X Edición.
- SAXON, S.V., ETEN, M.H. (1978). *Physical change and aging*. New York: Tiresias Press.
- SEALS, D.R., HAGBERG, J.M., HURLEY, B.F., EHSANI, A.A., HOLLOSZY, J.D. (1984). *Endurance training in older men and women*. Cardiovascular responses to exercise. *Journal Applied Physiology*, 57(4): 1024-1029.
- SHIN, K., MINIMITANI, H., ONISHI, S., YAMAZAKI, H., LEE, M. (1997). *Autonomic differences between athletes and nonathletes; spectral analysis approach*. *Medicine and science in sports and exercise*. Indianapolis, 29 (11), Nov, 1482-1490.
- STILLMAN, R.J., LOHMAN, T.G., SLAUGHTER, M.H., MASSEY, B.H. (1986). *Physical activity and bone mineral content in women aged 30 to 85 years*. *Medicine Science Sports Exercise*, 18: 576-580.
- TIMARAS, S.P. (1997). *Bases fisiológicas del envejecimiento y geriatría*. Barcelona: Masson.
- WILMORE, J.H., COSTILL, D.L. (1998). *Fisiología del esfuerzo y del deporte*. Barcelona: Paidotribo.

“ANÁLISIS DE LA COEDUCACIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA UNA INTERVENCIÓN NO SEXISTA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO”.

JIMÉNEZ CASTUERA, RUTH.

LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE. UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA.

RAMOS MONDÉJAR, LUIS ANTONIO

PROFESOR DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DEL DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

CERVELLÓ GIMENO, EDUARDO

PROFESOR DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DEL DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

1.- INTRODUCCIÓN.

Es un hecho irrefutable la influencia que la sociedad ha ejercido y ejerce en otorgar a la mujer un lugar determinado dentro de la misma; la mujer puede entrar de lleno en el mundo social, deportivo, laboral, etc., en la medida en que sale del encasillamiento a la que ha estado sometida por la sociedad.

Si de la socialización pasamos a la Educación Física institucionalizada, la historia nos pone de manifiesto que la incorporación de la E.F. femenina en los programas educativos es muy reciente. En España, concretamente a partir de la Ley General de Educación de 1970, se establece la posibilidad de la escuela mixta y se regula como obligatoria en los centros públicos y en los privados concertados a partir de la aplicación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación.

La coeducación es definida por el Diccionario de las Ciencias del Deporte como “la educación en común de los dos sexos”. Según la Igualtat d'oportunitats noies i nois (1997) coeducar es “valorar delante de chicos y chicas los rasgos de carácter positivo de los modelos femeninos y masculinos y hacer entender a unos y a otras que no se trata tanto de eliminar formas de comportamiento femeninas, sino de hacer participar a los chicos de las ventajas que tienen muchas de las formas de conducta que hasta ahora han estado consideradas exclusivas de las mujeres, es decir, valorar el modelo femenino como hasta ahora se ha valorado el masculino”.

Conviene distinguir entre escuela mixta y coeducativa. La escuela mixta es la organización formal que resulta de la coexistencia de alumnos y alumnas en el mismo centro educativo compartiendo el mismo currículum. Pero ello ha supuesto la incorporación de las alumnas al modelo masculino, considerado como universal, lo que constituye una discriminación, cuando no una negación del modelo femenino. La escuela coeducativa implica no sólo educar conjuntamente a chicos y

chicas, sino procurar las condiciones para que tengan una igualdad de oportunidades real a través del respeto y la valoración de las características de ambos grupos.

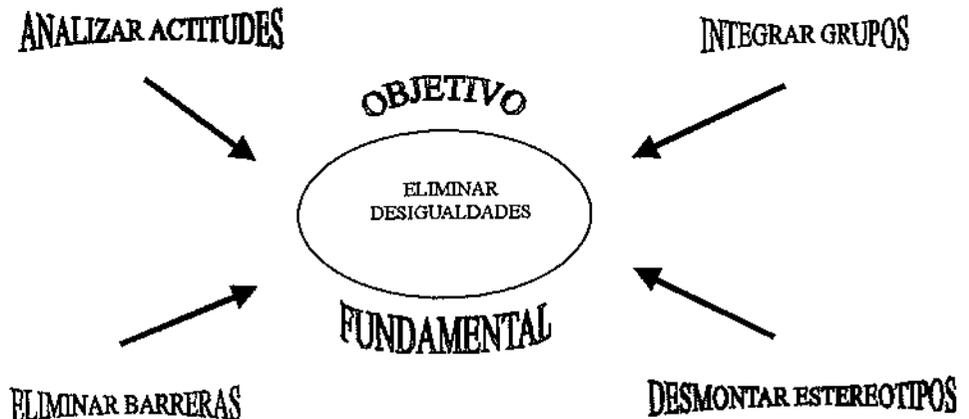
El papel del profesorado como un elemento modificador de los comportamientos del individuo se ve fuertemente condicionado por la influencia de otras variables como las socioeconómicas, ambientales, familiares y culturales, lo cierto es que el profesorado tiene un cierto papel, y no desdeñable, como elemento de cambio social, y no sólo como mero transmisor de conocimientos. Somos conscientes de que para que estos cambios se produzcan se necesita la coincidencia de una serie de factores, y no sólo los educativos; pero es la escuela, junto con la familia, donde el individuo comienza su proceso de socialización y donde únicamente se puede intervenir directamente para intentar modificar las tendencias y ofrecer modelos diferentes al niño y a la niña en función de las intenciones educativas, de ahí la importancia que se da al currículum, ya que si no se formulan claramente estas intenciones educativas, por defecto se perpetuarán los comportamientos sociales vigentes y no se irá introduciendo la posibilidad de un cambio en esos planteamientos.

El cambio de mentalidad del profesorado de Educación Física se debe enmarcar dentro de un cambio de mentalidad del profesorado en general. La forma más eficaz de que se produzca dicho cambio es insertarlo en el marco del segundo nivel de concreción curricular, donde no sólo se plantea la existencia de esas desigualdades, sino que se plasma estrategias educativas para eliminarlas modificando actitudes, prejuicios y estereotipos sociales y ser capaces de aplicarlas en el tercer nivel de concreción (aula). En definitiva, se trata de no ignorar las diferencias, sino de explicitar en el Proyecto de Centro objetivos y acciones educativas concretas encaminadas a la eliminación de las desigualdades por razón de sexo.

Las actuaciones determinantes en la transformación del modelo sexista o del modelo educativo de pseudo - igualdad (entendido así porque no establece diferencias explícitas, pero que tampoco hace nada por eliminarlas), por otro que realmente apuesta por una "igualdad de oportunidades", depende no sólo de los objetivos formulados, contenidos seleccionados o métodos empleados, sino también de las concepciones educativas que sustente el profesor y la profesora, de su ambiente cultural, de su experiencia práctica y de su capacidad para adaptarse a nuevas dimensiones de la conducta y estilos de enseñanza.

Consideramos que toda pedagogía y, con mayor razón aquella que tenga por finalidad eliminar desigualdades, no puede tratar a todo el alumnado por igual, porque ello suele contribuir en ocasiones a perpetuar esas desigualdades, sino que debe dar diferentes respuestas a diferentes necesidades. Si lo que se pretende es eliminar desigualdades, deben pro-

ponerse actividades para comprenderlas, integrar grupos diferentes, desmontar estereotipos y prejuicios mediante un análisis de los mismos, eliminar barreras y analizar situaciones, actitudes y conductas que, de hecho, se están dando entre alumnos y alumnas; en definitiva, apoyar educativamente a aquellos colectivos (alumnas de E.F.) que tradicionalmente han estado más desfavorecidos.



La dificultad para llevar a cabo una sensibilización que evite una contribución inconsciente a los estereotipos vigentes reside básicamente en que se necesita cambiar las mentalidades de las personas mediante el análisis sistemático y reflexivo de las conductas, de las actitudes y juicios previos, del propio trabajo y de los resultados del mismo.

2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

El objetivo de estudio de nuestra investigación es el de ofrecer al profesorado una base teórica con el fin de provocar la reflexión sobre si existe una verdadera coeducación en las clases de E.F., procurando al mismo tiempo incitar al profesorado a utilizar los medios y elementos curriculares necesarios para que los alumnos y alumnas tengan una igualdad de oportunidades real a través del respeto y la valoración de las características de ambos grupos.

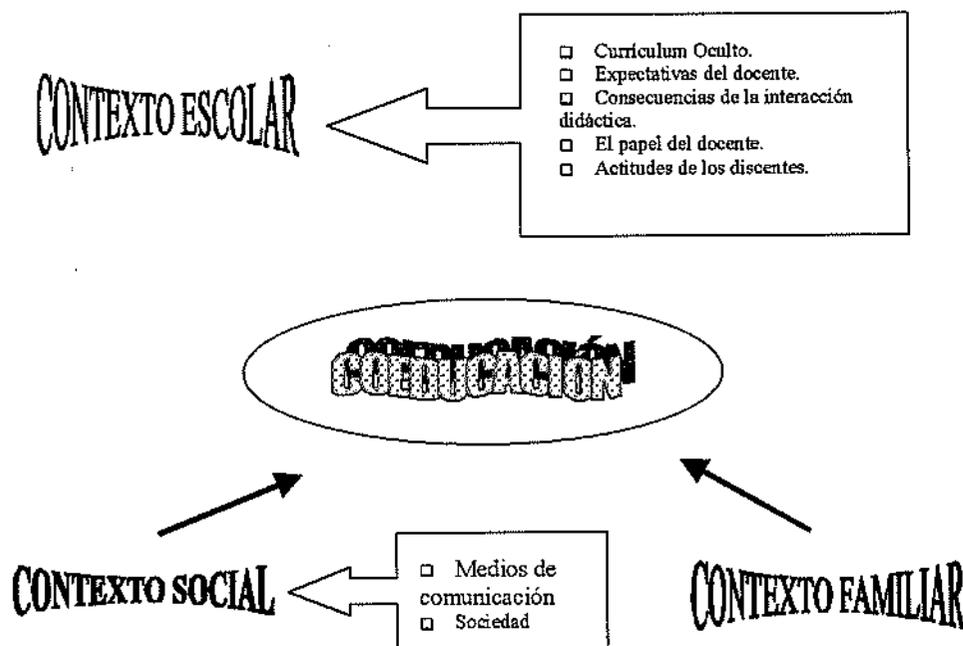
A través de este objetivo el profesorado tratará de:

- Conocer si existe un trato de igualdad entre los alumnos y alumnas.
- Examinar si los métodos didácticos empleados, los contenidos, las actividades así como el resto de los componentes del currículum provocan una discriminación sexista en las clases de E.F.
- Saber si el alumnado percibe, interpreta el trato docente diferencial y la influencia en su rendimiento.
- Corregir las actitudes, estereotipos sexistas y la forma de transmisión de la enseñanza-aprendizaje de la E.F.

En definitiva, se pretende:

- Propiciar un cambio en las concepciones y actuaciones del profesorado y el alumnado hacia una coeducación real ocasionando modificaciones en las respuestas de los alumnos y alumnas.

3.- ANÁLISIS DE FACTORES QUE INFLUYEN EN LA COEDUCACIÓN.



te de él, valores, actitudes y normas sociales establecidas, el currículum oculto consta sobre todo de esto último: valores y creencias, actitudes y estereotipos, normas, expectativas y, a veces, sanciones sociales, dando lugar a una verdadera pedagogía implícita tan eficaz como la explícita.

La Educación Física puede considerarse como una de las disciplinas en que el currículum tiene tanto o más contenido oculto que manifiesto, ya que alude a aspectos antropomórficos muy profundos, como son la conciencia y valoración del propio cuerpo, el lugar de este en la cultura, los usos y técnicas corporales según el sexo y la edad, los modelos corporales dominantes para ambos sexos, etc., transmitiéndolos a través del esfuerzo del estereotipo corporal masculino y femenino.

Actualmente el currículum oficial ya no establece estas diferencias y se oferta el mismo currículum a niños y niñas, y las propias profesoras y profesores afirman que no establecen ninguna diferencia entre unos y otras.

3.1.- CONTEXTO ESCOLAR.

Es importante que el profesorado tome conciencia de que existe un problema de tratamiento desigual en función del sexo, y que puede contribuir a mantenerlo por acción a veces inconsciente y en otras muchas ocasiones por omisión, es decir, porque no interviene educativamente para lograr eliminar esa desigualdad.

Para tomar conciencia de esta situación, es necesario que analice sus propias actitudes para, en primer lugar, modificar su actuación y, en segundo lugar, para llevar el análisis sobre las diferentes atribuciones de género a la actividad física, presentes en nuestra sociedad, a sus propios alumnos y alumnas.

Vamos a analizar los elementos que hay que tener en cuenta y sobre los que se debe intervenir para conseguir realmente una igualdad de oportunidades educativas para las niñas y para los niños.

3.1.1. CURRÍCULUM OCULTO.

Si por currículum se entiende el conjunto de experiencias que la escuela proporciona a los alumnos y alumnas, y los contenidos que la enseñanza transmite o intenta transmitir, hay un "currículum manifiesto, explícito u oficial" con los contenidos que los responsables educativos consideran que se deben adquirir, y otro no declarado o diáfano que se transmite sin pretenderlo: este es el llamado "Currículum oculto".

En el currículum oficial o manifiesto están las intenciones educativas, objetivos y contenidos, pero también forman par-

Sin embargo, la tendencia a valorar más contenidos de orientación androcéntrica dentro del currículum hace sospechar que la situación de las niñas en la clase de Educación Física esté en cierta medida discriminada respecto a la de los niños.

Por ello, no es suficiente analizar el currículum manifiesto u oficial, sino el oculto, que de hecho se transmite en las clases. Es decir, se tratará de pasar de la no discriminación formal a la no discriminación real.

De los múltiples elementos transmisores del currículum oculto mostraremos algunos como más claros e influyentes. Se sitúan en el profesorado y su comportamiento, así podrán aparecer en la organización de la clase, utilización del material y del espacio por los discentes, etc.

El papel del profesorado es crucial en el control del currículum oculto, hasta tal punto que en la literatura pedagógica se afirma que cualquier estrategia para modificar el currículum oculto, si no es desarrollada por profesores y profesoras comprometidos en llevar a cabo estos cambios, está destinada al fracaso.

Vamos a ver algunos de los elementos transmisores del currículum oculto, utilizado por el profesorado:

A. Código de género en el lenguaje y actitudes

Uno de los elementos más investigados en el currículum oculto es la utilización de códigos de género en el lenguaje. Diversos estudios en el ámbito de la educación ponen de manifiesto que existe una discriminación de la mujer en la utilización del lenguaje escolar.

Por una parte, el término genérico utilizado para el conjunto de la clase es siempre "niños", lo que hace suponer que implícitamente se está silenciando a las niñas. Por otra parte, existe una jerarquía de los valores considerados como femeninos y masculinos, a favor de estos últimos. Los aspectos "femeninos" suelen ser sancionados por el profesorado, a menudo de forma inocente: "No llores como una nena", "Las niñas son cursis", "Saltar a la comba es de nenas", etc., son frases habituales que se pueden escuchar en cualquier ámbito. De ahí que cuando se produce una actitud considerada como "típicamente femenina" conlleva un intento de modificación por parte del profesor y la profesora, tanto si se da en una niña como en un niño.

Además, en Educación Física suele producirse un fenómeno aún más grave que la negación de lo femenino en la utilización del lenguaje, y es la utilización que a veces se hace de lo femenino como mecanismo de refuerzo negativo o de ridículo. No es infrecuente que profesores y entrenadores, incluso profesoras y entrenadoras, utilicen, para reforzar conductas, términos tales como "... vamos, ¡Salta!, que parece una nena...", o utilizar despreciativamente en su código de lenguaje valores considerados como femeninos: "... parece que te estás contoneando por la pista...". Y por el contrario, utilizar como refuerzo positivo en su código de lenguaje valores considerados como masculinos o atribuciones positivas a la sexualidad masculina: "... échale coj ...".

Aunque profesores y profesoras afirman que consideran iguales a niños y niñas, sin embargo la igualdad no surge por integración de las características de ambos géneros, sino por negación de uno de ellos, el femenino. Por lo tanto, no hay coeducación, sino asimilación de la niña a la educación del niño considerada como modelo. (Bonal, 1997).

B. Atención secundaria que el docente presta a los pupilos.

Este segundo rasgo aparece al medir mediante registros verbales el número de palabras o frases dirigidas específicamente a niños y a niñas, comprobándose que la interacción verbal del docente es menor con las niñas que con los niños, en una proporción de 74 a 100. Hay alguna diferencia en relación al sexo del docente, pero, contra lo que cabría esperar, la discriminación de las niñas a través del lenguaje es mayor cuando la docente es mujer. También existe diferencia en cuanto a la edad, pues por debajo de treinta años la discriminación es menor.

Las consecuencias de estos dos rasgos en el código de género se manifiesta en que:

- La participación de las niñas en la clase es menor cuanto menor atención reciben por parte del profesor y la profesora.
- Las participaciones voluntarias por parte de las niñas se orientan en un porcentaje muy alto a la demanda de intervención por parte del profesor y la profesora situándose en un 140% sobre el índice 100 de los niños, siendo esta el único tipo de conducta que mantiene por encima de la de los niños. (Eccles y Harold, 1991).

Por lo tanto, el estereotipo de género sigue actuando aunque sea a niveles inconscientes del profesorado, considerando a las niñas como "niños de segundo orden".

Evidentemente creemos que esta situación se da en la clase de Educación Física y probablemente con mayor intensidad de la que los propios profesores y profesoras reconocen, ya que la transmisión del estereotipo corporal así lo demuestra.

También en la clase de Educación Física la educación de la niña tiende a asimilarse a la educación del niño; como consecuencia, la niña se ha visto "obligada" a asumir las actividades físicas del niño en las que sus rendimientos son considerados de segundo orden.

Claro está que, además de los que esta situación supone de negación de lo femenino, puede originar conflictos de autoestima en las niñas al no corresponder en muchos casos el esfuerzo desplegado con los resultados obtenidos, y por otra parte una falta de afirmación personal al no poder desarrollar aquellas cualidades en las que podría demostrar ser mejor.

3.1.2. EXPECTATIVAS DEL PROFESORADO SOBRE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Un principio básico de la psicología social aplicada a la educación afirma que las personas aprenden "quienes son" y "qué son" según la manera en que han sido tratadas por los demás desde su nacimiento.

Esto cobra una gran importancia en la reproducción de los prejuicios y roles del género. Así, como anteriormente se expresaba, del niño se espera que cumpla el estereotipo sexual: fuerte, grande, agresivo, resistente, potente, competitivo, etc., cualidades no sólo relativas a su morfotipo, sino también a su rol social de protagonista dominador, competidor, etc. En consecuencia, el profesorado percibirá al niño y le tratará según este modelo, y el niño tenderá a desarrollar estas cualidades sobre otras porque son las socialmente reforzadas y toda práctica que no se ajuste a este modelo será automáticamente rechazada o ridiculizada por ellos mismos o por los que le rodean. Por lo tanto, las expectativas de éxito en este terreno serán mayores para los niños que para las niñas.

A su vez, se espera que las niñas cumplan el estereotipo femenino al que se le atribuyen cualidades como la suavidad, flexibilidad, expresividad, coordinación, etc., no sólo relacionados con su morfotipo "sexo débil", sino también con su papel en la sociedad de subordinada, afectiva y pasiva en relación a la actividad social del varón. En consecuencia, el profesorado tenderá inconscientemente a orientarlas a actividades de tipo expresivo más que a las instrumentales, porque espera mejor resultado que en el caso de los niños. Y también las niñas inconscientemente tenderán a preferir estas actividades por sentirse más a gusto, al esperarse más de ellas en este tipo de actividades que en otras.

Otro principio básico de la interacción, según Rosenthal, es que las expectativas o percepciones que tenemos sobre las personas pueden modificar la conducta de dichas personas "Efecto Pigmalión", que aplicado a la Educación Física de las niñas vendría a decir: "Si el profesorado cree en la capaci-

dad física y en sus posibilidades motrices, éstas desarrollarán al máximo todo su potencial independientemente del estereotipo femenino".

Es evidente que no se puede cambiar a las personas sólo mediante desarrollos legislativos que eviten determinadas prácticas, sino que para modificar los comportamientos es necesario cambiar las percepciones y facilitar un clima de estímulo y apoyo (acción positiva).

Para ello, se deberán realizar actividades que sirvan para corregir una situación inicial de desigualdad, en función del género, favoreciendo en cada sexo aquellos aspectos en los que está menos desarrollado.

3.1.3. CONSECUENCIAS EN LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA DE LAS DISTINTAS EXPECTATIVAS DE ÉXITO PARA NIÑOS Y NIÑAS.

Diversos estudios ponen de manifiesto que hay una tendencia inconsciente en el profesorado a preocuparse más por los alumnos / as que considera buenos que por los que considera flojos, de tal manera que es frecuente en la práctica docente la llamada "Profecía que se autocumple". (Lirgg, 1993; Martenek, 1985).

En este sentido no son frases insólitas en la Educación Física: "Con las niñas es tiempo perdido", "El resultado era de esperar", etc., en contraposición al mayor esfuerzo positivo hacia los niños porque implícitamente se les considera más capacitados o más motivados.

3.1.4. EL PAPEL DEL PROFESORADO EN LA CORRECCIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS.

Otro elemento que se ha de tener en cuenta para conseguir actuar realmente contra las desigualdades es el hecho de que los conocimientos que se transmiten no son neutros. Una parte del profesorado considera que lo que se transmite a los alumnos y alumnas son conocimientos, y por lo tanto, universalmente válidos, sin embargo, no es así. Tanto los contenidos que se transmiten como la forma en que se hace tienen una carga ideológica, cultural, y también de género, sobre todo en la Educación Física, área que basa su objeto de conocimiento en el propio cuerpo, y, por lo tanto, con una carga de género muy fuerte: se plantean las actividades de enseñanza y aprendizaje pensando inconscientemente en un modelo masculino o femenino, según la atribución de género que se haga a lo corporal (normalmente, y por defecto de una atribución consciente, suele hacerse de género masculino). En un modelo de carácter sexista, esto se hace dando mayor importancia a capacidades, aptitudes o valores que socialmente se atribuyen al hombre y a actividades en las que los roles masculino se ven mucho más respaldados por la sociedad, los medios de comunicación, etc., como son determinadas prácticas deportivas o el propio planteamiento competitivo, relegando a un segundo plano o anulando aspectos y contenidos considerados como femeninos.

También es frecuente que cuando el profesor planifica sus actividades de enseñanza y aprendizaje lo hará teniendo en mente, no a sus alumnos y alumnas concretos y que debe conocer, sino que hace una abstracción de un alumno prototi-

po y es para este alumno promedio o alumno tipo para quien diseña las actividades. Luego, evalúa a cada alumno y alumna por el grado de similitud o discrepancia con ese modelo. Esto ocurre también en Educación Física, con el agravante que este alumno promedio, salvo en colegios femeninos, suele tener una traducción de género masculino, y es por ello que en Educación Física el colectivo de chicos está mayoritariamente más motivado que el colectivo de chicas, porque el modelo ofertado coincide más con sus intereses, o más bien con los valores que socialmente se atribuyen a los chicos. Son modelos más cómodos para los chicos que para las chicas, y, por lo tanto, se sienten más identificados con los unos con las otras.

Además, todo ello se ve reforzado por la incompreensión de cierta parte del profesorado que consolida sus juicios previos al observar que a iguales propuestas se produce una desigual respuesta, sin analizar sus causas, aumenta así la diferencia de trabajo, justificándose de alguna manera ante la diferencia de motivación, con lo que se refuerzan las desigualdades.

En todo el trabajo referido a determinados ámbitos de la condición física se produce por parte de la mujer un rechazo a este tipo de esfuerzo. El trabajo sobre las carreras (resistencia cardio - vascular) y potencia (saltos y serie de ejercicios localizados en diferentes partes del cuerpo) implica un nivel de esfuerzo fuerte y resulta difícilmente asumible por la mujer en términos generales.

En dichos contenidos referidos a la condición física esta diferenciación se va produciendo a partir de los diez u once años y se hace más acusada en las edades correspondientes al Bachillerato. La mujer presenta la misma, en incluso superior, capacidad inicial para el aprendizaje que el varón en todo tipo de contenidos referidos a habilidades o destrezas, precisión, equilibrio y componentes rítmicos del movimiento. (Ruiz Pérez, 1992). Así parece aconsejable prever anticipadamente estas situaciones, e intentar modificar desde el principio esta posible actitud femenina.

Si consideramos que la motivación constituye uno de los elementos esenciales que facilitan el aprendizaje de cualquier destreza, el conseguir esta motivación en la mujer hacia la práctica de la actividad física habrá de ser objetivo prioritario del profesor / a.

Otro de los elementos, íntimamente ligado a la motivación, que contribuye a la formación de estas actitudes, es el referido a la autoimagen del alumno / a. Está comprobado que presentan mayor motivación para la persona aquellos aprendizajes en los que se posee un cierto nivel de éxito en su realización. El círculo se completa cuando esta motivación, generada por la buena ejecución y sensación de que "aquello se controla", desemboca a una mejor predisposición para la práctica y posteriormente en un refuerzo en la nueva y posterior ejecución. (Piéron, 1982).

El nivel inicial con que cada individuo aborda nuevos aprendizajes puede ser un condicionamiento importante para la autoimagen que forma el alumno / a con respecto al grupo de clase. Por ello, es básico introducir tareas en las que se empleen medios no convencionales y favorecer un acercamiento

a los aprendizajes desde puntos de partida lo más cercanos posible. En los casos en que esto no pueda llevarse a la práctica, una solución posible es la de individualizar la enseñanza trabajando con grupos de nivel.

Las estrategias de actuación docente deberán orientarse tanto a ofrecer opciones de liderazgo a las mujeres en tareas bien definidas dentro de la clase como favorecer la toma gradual de decisiones por parte de las alumnas sobre diferentes aspectos tradicionalmente asumidos por el profesor /a.

Otro de los motivos que puede condicionar la interacción entre alumno /as de ambos sexos en el desarrollo de actividades físicas es el nivel de "agresividad física" a través de contactos corporales (reglados) que suelen ser mucho más utilizados por los chicos que por las chicas. Esta utilización del contacto físico y del énfasis que el varón suele incorporar al movimiento puede resultar determinante en algunas circunstancias.

Para esta orientación se suele ser más severo con los chicos que con las chicas, y el mayor número de reprimendas recibidas por los varones pueden hacerlos psicológicamente menos dependientes de los padres y por tanto, más independientes y con mayor nivel de autonomía.

Este hecho, desde la perspectiva de la actividad física, puede desembocar tanto en la asunción de papeles de liderazgo masculino en detrimento del colectivo femenino, como en una mayor espontaneidad individual de los chicos a la hora de expresarse a través de la práctica motriz.

3.1.5. ACTITUDES MÁS FRECUENTES ENTRE LAS ALUMNAS Y LOS ALUMNOS FRENTE A LA PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA.

En el contexto escolar se producen una serie de actitudes en el grupo de alumnas y de alumnos, que resulta interesante hacer una especial mención:

ACTITUDES FEMENINAS:

- Rechazo al esfuerzo físico de media intensidad.
- "El deporte es cosa de chicos".
- "Los chicos son mejores en esto".
- "Prefiero no participar, no nos dejan jugar".
- "No juego con ellos porque son unos brutos".
- "Hoy no puedo asistir a clase porque tengo el período".

ACTITUDES MASCULINAS:

- El mito y el reflejo del héroe: aceptación de un nivel medio de esfuerzo físico.
- "Esto es cosa de niñas".
- "Los niños somos mejores".
- "Yo soy el capitán del equipo".
- "No quiero jugar con niñas: son unas patosas".

3.2. CONTEXTO FAMILIAR.

Dentro de este marco tan extenso nos gustaría realizar un análisis de los prejuicios y de las actitudes que niños y niñas poseen de forma previa, factor que afecta notablemente a la coeducación que se percibe en el ambiente escolar, marcado por la influencia que dichos discentes reciben día a día de forma inconsciente en su ambiente familiar.

Los esquemas conceptuales previos de los niños y niñas parten de su formación inicial, en la familia donde comienza su contacto con el mundo, y en consecuencia su aprendizaje del mismo. En el ámbito familiar observan la distribución de papeles pro razón de sexo en el reparto de las tareas domésticas.

Comienza para el niño y la niña un aprendizaje de su propio papel a través de los modelos familiares, y de lo que se espera de ellos, potenciando en la niña el desarrollo de la afectividad, sensibilidad, ternura, pasividad y limpieza, y en el niño el desarrollo de la competitividad, actividad, fuerza, agresividad...

Otro papel importantísimo en este proceso lo desempeñan los juegos y los juguetes, en los que se repiten y se refuerzan estos estereotipos: los juguetes de niñas (las plantas, las cocinitas, muñecas...) y de niño (coches, motos, personajes de naves espaciales, muñecos protagonistas de aventuras...); los juegos de niñas (como la goma, la comba...) y juegos de chicos (policías y ladrones, las guerras ...) reforzándose de esta manera los clichés relativos a cada género.

Esta diferencia que se establece entre los juegos "propios de niñas y de niños" tiene además otra consecuencia, y es la distinta ocupación del espacio que hacen unos y otras. Mientras que la niña utiliza juguetes que la obligan a permanecer más estática, a utilizar más la coordinación fina y la habilidad manipulativa, ocupando un espacio más reducido que los niños. Los niños desarrollan juegos que les incitan a desenvolverse en espacios más amplios y a utilizar y mover más su propio cuerpo, empleando más la fuerza y el contacto físico. (Asins, 1992).

Todo ello va a influir de una forma muy directa en el área de Educación Física, pues el conocimiento previo relativo a las posibilidades y capacidad de movimiento del propio cuerpo, la autonomía y la seguridad en sí mismo estará mucho más desarrollado en los niños que en las niñas.

3.3 CONTEXTO SOCIAL.

Dentro de esta dimensión tan extensa cabe hacer una mención especial al papel que desempeñan los medios de comunicación y la sociedad en general.

Los medios de comunicación: televisión, publicaciones infantiles, libros, publicidad, mantienen y reproducen fielmente esta asignación de papeles. Los protagonistas de los cuentos, de dibujos animados, programas infantiles, de los spots publicitarios, etc., son masculinos en cuanto representan personajes activos, valientes, intrépidos, aventureros, agresivos, inteligentes... y son femeninos si representan personajes sensibles, débiles que realizan tareas domésticas, cuya belleza y físico es fundamental.

El modelo social contribuye al desarrollo de los estereotipos bien diferenciados, y nos encontramos con alumnos y alumnas con diferentes intereses, actitudes y motivaciones previas. Los estereotipos no constituyen juicios que se apoyen en la realidad, sino que "es una opinión ya hecha que se impone como un cliché a los miembros de la comunidad..." (Piéron, M., 1982)

Desde el punto de vista genérico los estereotipos sexua-

les han sido estudiados en diversos aspectos, debiéndose señalar la influencia que ejercen en la conducta del individuo. Alguno de estos estudios, realizados en sociedades europeas ofrecen una imagen del hombre y la mujer altamente favorecedora para el primero.

4. ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA PARA FAVORECER LA COEDUCACIÓN

En los párrafos anteriores hemos hecho un esfuerzo por analizar, a nivel teórico, todos aquellos factores que han condicionado el desarrollo de una educación sexista en el aula de Educación Física, pero todo proceso de reflexión educativa, debe ir acompañado de una propuesta de intervención en la práctica donde se hagan explícitas dichas reflexiones y que, a su vez, sirvan de orientación a los docentes a la hora de diseñar y desarrollar sus sesiones de enseñanza.

En este apartado pretendemos analizar las posibilidades coeducativas que ofrecen cada uno de los estilos de enseñanza utilizados habitualmente en la enseñanza de la Educación Física, valorando su utilidad en beneficio de una educación integral del discente con independencia de su sexo. Para ello, utilizaremos fundamentalmente la clasificación de los estilos de enseñanza propuesta por Delgado (1.992), aunque hemos considerado las aportaciones de otros reconocidos autores como Colás (1.985), Sánchez Bañuelos (1.986), Píeron (1.988) y Mosston y Ashworth (1.996).

4.1. Los estilos de enseñanza tradicionales basados en la enseñanza masiva

En este tipo de estilos de enseñanza basados en la autoridad del profesor y donde éste toma todas las decisiones referentes al proceso de enseñanza, se deberían favorecer las siguientes acciones:

- Puesto que toda la información es transmitida por el profesor, utilizar un mismo léxico para niños y para niñas
- Aportar diferente cantidad y tipo de feedback según la necesidad del discente. En este sentido, sería oportuno utilizar refuerzos positivos en las niñas en el sentido "tú también puedes", "estás en el camino adecuado", "no te faltan capacidades", etc.
- Utilizar como modelo de ejecución tanto a chicos como a chicas, con independencia de la actividad propuesta
- El profesor debería obligar al cambio de componentes en las distintas actividades, utilizando estructuras organizativas flexibles y variables, aportando mayor riqueza en los agrupamientos y favoreciendo así la interacción entre todos los miembros de la clase.

El hecho de que se propongan las mismas tareas de aprendizaje a todos los alumnos ya implica una actitud no discriminatoria, pero si dichas tareas han sido elegidas y consideradas como típicamente masculinas o femeninas y se ha reforzado el hecho de identificarlas con uno u otro sexo, estaríamos transmitiendo de nuevo, un modelo sexista. En este sentido, sería importante que el docente explicase el por qué y para qué se realizan las actividades propuestas, tratando de

desvincular la carga genérica de las mismas y atribuyendo su importancia a objetivos más generales de nuestra área como educación para la salud, educación para el ocio y el desarrollo integral de la persona.

Por último, nos gustaría destacar de estos estilos su modelo de evaluación, que generalmente, ha sido un modelo normativizado (Blázquez, 1.990) basado en la medición y en el uso de pruebas estandarizadas para ambos sexos, con el objetivo de situar a un alumno-a respecto a los demás. Creemos que no es incompatible el uso de unos estilos de enseñanza masivos con el uso de un modelo de evaluación más criterial, y que tal y como defiende la LOGSE (1.989), estaría caracterizado por la verificación de las adquisiciones de los alumnos-as, por la constatación de su propia evolución personal y aportándole el carácter flexible implícito que han de tener los criterios de evaluación.

4.2. Los estilos de enseñanza individualizados

En primera instancia, podríamos pensar, que el hecho de establecer subgrupos de enseñanza puede favorecer el uso de actitudes sexistas en el aula. Esto ocurriría si estas divisiones se hiciesen en función del sexo, del esfuerzo físico, de actividades típicamente masculinas o femeninas, etc. pero el objetivo fundamental que persiguen estos estilos es el de adaptarse a las necesidades de aprendizaje de los discentes, lo cual hace que el alumno o alumna siga una determinada secuencia de aprendizaje, no por ser varón o hembra, sino por ser persona y encontrarse en nivel determinado de su proceso de adquisición de esos conocimientos.

Dentro de las acciones que favorecerían la transmisión de un modelo no sexista al utilizar estos estilos, destacaríamos las siguientes:

- Agrupar a los discentes en función de su nivel, con independencia del género de éstos
- Orientar la calificación a la propia evolución del alumno-a en la enseñanza del contenido desarrollado y no según su nivel de destreza
- Aunque las actividades de enseñanza estén individualizadas, permitir la participación de ambos sexos en tareas colectivas o referidas a la situación real de juego (cuando se trate con deportes)
- Cuando trabajemos por grupos de interés, el profesor debería poder respetar sus intereses pero ofreciéndoles la posibilidad a unos y otros de recibir todas las enseñanzas, evitando la inconsciente reproducción de modelos sexistas que pueden provocar los mismos discentes, al interesarse los chicos por actividades o deportes socialmente considerados de hombres, y las chicas por actividades o deportes asociados a su género

4.3. Los estilos de enseñanza participativos

En el uso de estos estilos, caracterizados por la participación de los alumnos en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, serían favorecedoras de un clima no sexista, con el desarrollo de las siguientes acciones:

- En el caso de utilizar "Enseñanza Recíproca", permitir

los cambios de pareja y favorecer la formación de parejas mixtas

- En el caso de utilizar "Grupos Reducidos", ofrecer la posibilidad de que todos los alumnos-as pasen por los diferentes roles establecidos por el profesor durante la clase: corregir al compañero, evaluar, informar, ayudar, arbitrar, etc. favoreciendo igualmente la formación de grupos mixtos

- Favorecer el debate y la reflexión conjunta (profesor-a / alumno-a) sobre los agrupamientos en función del género, relaciones establecidas entre géneros, justificación del establecimiento de parejas segregadas, etc.

- En el caso de que el alumno adquiera el rol de evaluador, concienciarle que debe hacer sus valoraciones en función de los aspectos técnicos descritos por el profesor y no por el género y la sintonía personal con el ejecutor

Consideramos a estos estilos de enseñanza especialmente adecuados en el desarrollo de una educación no sexista, ya que están fundamentados en los aspectos cualitativos del movimiento (con la intención de aportar más feedback al que realiza la tarea), y no en los cuantitativos, y es en este hecho donde más igualdad podemos encontrar en las ejecuciones de uno u otro sexo.

4.4. Los estilos de enseñanza socializadores

Estos estilos de enseñanza cuyos objetivos principales son el desarrollo del espíritu de colaboración y el trabajo en equipo, el respeto mutuo, la tolerancia, y la responsabilidad individual para con el grupo, se constituyen en una metodología de obligada inclusión en las enseñanzas encaminadas al desarrollo de una educación no sexista y en beneficio de la formación integral de la persona.

Cualquiera de las acciones comúnmente utilizadas en estos estilos, se convierten en acciones favorecedoras de coeducación, entre ellas:

- La formación de grupos variables y mixtos donde se prime el trabajo en equipo, la cooperación y la solidaridad

- Fomentar el respeto al compañero o compañera en sus actuaciones: cuando habla, cuando ejecuta, cuando trabaja, etc.

- La realización de actividades donde cada uno de los componentes del grupo asume una responsabilidad, la cual es imprescindible para el adecuado desarrollo de las mismas, entre ellas: realización de actividades extraescolares, competiciones internas, trabajos interdisciplinarios, realización de montajes, celebración de fiestas o creación de un periódico en el centro de enseñanza

4.5. Los estilos de enseñanza cognitivos

Estos estilos de enseñanza están caracterizados por la implicación cognitiva del alumno-a en su proceso de aprendizaje motriz, utilizando una técnica de enseñanza por indagación donde no se presenta el modelo sino que se intenta favorecer que los alumnos lo busquen, desarrollando así su capacidad de resolver problemas y tomar decisiones. En este sentido, es un estilo de enseñanza no sexista, ya que la solución a un problema motriz es individual, y por tanto, no se estable-

ce ninguna conducta final a conseguir que pueda discriminar.

En estos estilos, la valoración de la originalidad, la curiosidad y los deseos de aprender y descubrir, están por encima de la valoración de la propia respuesta en sí misma aportada como resolución del problema. Entre las acciones positivas que podemos desarrollar con los estilos de enseñanza por "Resolución de problemas" en beneficio de una educación no sexista, podemos encontrar las siguientes:

- A la hora de determinar una serie de problemas a resolver, el profesor debe intentar conocer por igual los intereses y motivaciones de los chicos y chicas, proponiendo problemas "significativos" para ambos.

- Intentar que dichos problemas no guarden una carga sexista en el comportamiento de los discentes, procurando conseguir respuestas independientes a los estereotipos habituales.

- Reforzar tanto a alumnos como a alumnas, independientemente del tipo de respuesta aportada como solución

- En el caso de utilizar "Descubrimiento Guiado" habría que reforzar todas aquellas respuestas motrices que vayan en la dirección acertada, independientemente de quien la aporte, y aunque no sea la solución definitiva.

4.6. Los estilos de enseñanza creativos

Nos gustaría finalizar haciendo una breve alusión a este tipo de estilos que tienen como objetivo fundamental el desarrollo de la originalidad, espontaneidad y creatividad de los alumnos en el contexto educativo. Dichos estilos han estado íntimamente ligados a un contenido específico de nuestro área como es Expresión Corporal, el cual ha estado identificado tradicionalmente con un estereotipo femenino que debemos desmitificar. Por tanto, sería de obligada inclusión en las programaciones docentes que persiguen un objetivo coeducativo, introducir actividades como bailes, representaciones, mimos, montajes coreográficos, danzas, etc. concienciando a los alumnos especialmente, de la necesidad de desarrollar su capacidad de expresión y creatividad, cualidades que no son exclusivas del sexo femenino.

5. CONCLUSIONES

Para finalizar, y a modo de resumen, extraemos las siguientes conclusiones:

1. El profesorado ha de ser consciente de la responsabilidad que tiene con el alumnado para fomentar la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, y para ello, debe fomentar la reflexión conjunta entre docentes y establecer las medidas oportunas en el 2º y 3º nivel de concreción curricular para conseguir este objetivo.
2. El docente ha de ser un profesional reflexivo que analice diariamente su comportamiento en el aula, evitando los estereotipos y conductas sexistas que puede transmitir, tal vez de forma inconsciente, a sus alumnos y alumnas durante la clase.
3. Tanto en el contexto familiar como social, se están reproduciendo constantemente estereotipos sexistas, por tanto, el docente no sólo se debe limitar a no transmitir estos mismos modelos, sino que debe promover la re-

flexión de los discentes y su espíritu crítico respecto al establecimiento de dichos estereotipos.

4. El profesor puede y debe hacer uso de los diferentes estilos de enseñanza en función de los contenidos a desarrollar y los objetivos perseguidos, asegurándose una serie de acciones dentro de los mismos que facilitarían un clima no sexista durante sus clases.

Por último, nos gustaría comentar, que pretendemos seguir trabajando en este tema, para lo cual desarrollaremos cuestionarios que permitan medir de forma sistemática la coeducación en las clases de E.F. con el fin de conocer de forma objetiva el pensamiento de nuestros discentes a cerca de la igualdad de oportunidades educativas que perciben en las clases de E.F.

6.- REFERENCIAS.

- ALBERDINES Y MARTÍNEZ LUZ. (1988). *Guía Didáctica para una Orientación no Sexista*. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- ASINS, C. (1992). La ocupación diferencial del espacio en Educación Física. En *IV Jornadas Internacionales de coeducación*. Generalitat Valenciana. Valencia.
- BENARD MICHEL. (1990). *Guía para una Educación Física no Sexista*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación.
- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en educación física*. Barcelona: INDE.
- BONAL,X.(1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Propuesta de intervención. Graó. Barcelona.
- COHEN, L. y MANION,L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- Colás, M. P. (1985). *Los métodos de enseñanza. Su influencia en el rendimiento escolar*. Madrid: Promolibro
- COLAS, M.P. y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar.
- DELGADO, M. A. (1.992). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física*. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada
- DEL VILLAR, F. (1996). *La investigación en la Enseñanza de la Educación Física*. Cáceres. Servicio de Publicaciones de la U.E.X.
- ECCLES, J.S., Y HAROLD,R.D.(1991). *Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' expectancy-value model*. Journal of Applied Sport Psychology, 3, 7-35. (1991).
- GUÍA PARA UNA E.F. NO SEXISTA. (1990). *Secretaría de Estado de Educación*. M.E.C. Madrid.
- LIRGG, C.D. (1993). *Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students*. Research Quarterly for Exercise of Sport, 64, 324-334. (1993).
- MARTENEK, T.L. (1989). *Children's perceptions of teaching behaviors: An attributional model for explaining teacher expectancy effects*. Journal of Teaching in Physical Education, 8, 318-328. (1989).
- M.E.C. (1.970) *Ley General de Educación (Ley 14/1970)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C. (1.985) *Ley Orgánica del Derecho a la Educación (Ley Orgánica 8/1985)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C. (1.989) *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1.996). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano-Europea
- PIERON, M. (1982). *Estudio de los profesores en Educación Física*. Unisport. Andalucía.
- Pieron, M. (1988) *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez-Bañuelos, F. (1.986) *Bases para una didáctica de la Educación Física y del Deporte*. Madrid: Gymnos
- RUIZ PEREZ, L. (1992). Tópicos y evidencias científicas sobre el desarrollo de habilidades motrices en niñas y niños: implicaciones para la Educación Física. En *IV Jornadas Internacionales de Coeducación*. Generalitat Valenciana. Valencia.
- VÁZQUEZ BENILDE. (1993). *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas*. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- WITTRUCK, M. (1989). *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona. Paidós.

EL JUEGO EN EL DECRETO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA, ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CIPRIANO ROMERO CEREZO

FÉLIX ZURITA MOLINA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE GRANADA).

I INTRODUCCIÓN.

Este trabajo, que vamos a glosar, referencia al juego en el Área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria.

En general, el juego está presente en todas las áreas curriculares de la etapa por la importancia que tiene en el desarrollo de la personalidad de niños y de niñas. Constituyendo un elemento motivacional, de aprendizaje y de interacción social. Por ello, se conforma como un medio imprescindible para la consecución de los objetivos de las diferentes áreas curriculares, siendo la actividad más propia, cercana y constitutiva de la personalidad en estas edades; permitiendo satisfacer sus necesidades de acción y expresión, además de ayudarles a ir percibiendo y conociendo su entorno social.

En Educación Física, es un tema ya repetido, peculiar y omnipresente. El juego es una de la formas más comunes de entender a la Educación Física en nuestra sociedad. Por ello, debemos aprovechar esta circunstancia y emplearlo como elemento motivador, de acercamiento a la práctica de la actividad física; de esta manera, podremos potenciar valores y actitudes positivas.

Las publicaciones acerca del juego en Educación Física han proliferado bastante en los últimos tiempos. A pesar de ello, vamos a efectuar algunas consideraciones sobre éste como medio y contenido de la Educación Física. Así pues, la práctica de la actividad física en estas edades, debe entenderse en un amplio sentido lúdico. El desarrollo de capacidades perceptivo-motoras, el aprendizaje de habilidades y destrezas motoras, adecuado a la evolución e intereses de los escolares; la potenciación de las relaciones e interacciones con los demás, en un marco de participación e integración; la asimilación de reglas, aceptación de roles, participación en situaciones que exigen la cooperación-competencia y el desarrollo de las estrategias de grupo. Todas ellas, son razones que avalan

un enfoque metodológico de la Educación Física, desde una perspectiva fundamentalmente lúdica.

A partir de estas consideraciones acerca del juego como medio de la Educación Física, nos centramos en los objetivos y contenidos de los juegos con relación al diseño y desarrollo curricular del área. Partiendo de los objetivos según Decreto del Área de Educación Física de Educación Primaria que hacen mención explícita a los juegos, efectuamos una secuenciación a lo largo de los distintos ciclos. Igualmente, hacemos con los contenidos, estimando el bloque de el juego, en una visión general de la etapa y en una visión particular en cada uno de los ciclos que la conforman.

Una vez que tenemos los objetivos y contenidos, exponemos algunas orientaciones y adaptaciones metodológicas basadas en las características de los juegos, y la intervención didáctica.

Como colofón y epílogo del tema que estamos tratando, exponemos, en el ámbito teórico y práctico, lo que entendemos que debe ser el desarrollo de la sesión de juegos.

I. CONSIDERACIONES SOBRE EL JUEGO COMO MEDIO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

A nadie se nos escapa las ventajas educativas que podemos obtener mediante el empleo del juego en las clases de Educación Física. Fundamentalmente, es el medio mediante el cual los escolares se acercan más fácilmente a la actividad física y se implican con más ahínco en su práctica y, por consiguiente, facilita los aprendizajes. En consecuencia, podemos entender al juego como una experiencia motivadora en la que el escolar se entrega en un entramado de relaciones, reglas y roles, viviendo más intensamente la actividad física por el placer que le reporta.

El juego no debe entenderse sólo como una actividad placentera y poco seria, hay que entenderlo como una actividad educativa, en el que el educador debe tolerarlo, estimularlo y facilitarlo. Actualmente constituye uno de los bloques de contenidos del Decreto de Educación Física para la Educación Primaria, pero que además, gracias al valor educativo que tiene, debe considerarse como una estrategia metodológica que afecta al resto de los contenidos.

Por tanto, hay que considerar al juego como una actividad motriz educadora y adecuada para facilitar aprendizajes significativos en cuanto que:

- El juego es una actividad motivante en sí misma por el placer que reporta. Los escolares se implican en este con el esfuerzo y la responsabilidad que se imponen como exigencia de la propia dinámica del mismo.

- La actividad lúdica se ajusta a los intereses de los alumnos y alumnas y evoluciona en función de su propia evolución física y psíquica. La atención a las diversas edades justifica una concepción flexible y progresiva de estas actividades, atendiendo al nivel de desarrollo de las diversas capacidades (cognitivas, afectivas, sociales y motrices). A lo largo de la etapa, siguiendo el proceso de evolución y de intereses de los niños y de las niñas, se va desde de las formas jugadas más espontáneas y libres en el primer ciclo, hasta un uso más reglado,

específico y socializante en el tercer ciclo.

- Atendiendo al desarrollo de los escolares y a las condiciones que deben darse (reglas, espacio, entorno social, nivel de exigencia física, intelectual...), el juego debe revestir diversas modalidades según la complejidad del mismo, el grado de implicación que exija, las capacidades que pretende desarrollar y del momento evolutivo del escolar.

- El juego es el medio ideal para desarrollar las capacidades motoras (perceptivas y coordinativas), las habilidades motrices (básicas, genéricas y el inicio a las específicas); las cualidades físicas básicas (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad); sin olvidar el desarrollo cognitivo, afectivo y social. Así, se puede observar que a través de la regulación óptima del juego, se puede conseguir transferencias de habilidades y la adquisición de actitudes como: valoración de uno mismo y lo que le rodea, conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones, etc.

- El juego:

- * Facilita la integración social. El conflicto de intereses y reglas externas propias de los juegos contribuyen, además, a que a través de ellos el niño o la niña pueda descentrarse del punto de vista propio, admita dichas reglas, adopte diferentes papeles o funciones en situaciones de cooperación y/o competición, establezca estrategias de equipo y, en general, se incorpore a actividades de grupo.

- * Favorece el conocimiento de hechos y situaciones del entorno socio-cultural y desarrolla actitudes de cooperación y solidaridad. De esto, se puede deducir que la actividad lúdica es una forma de conocer hechos y situaciones del entorno social y cultural, integrando en la escuela, la calle, el barrio y diferentes manifestaciones populares. A través de las diferentes situaciones vivenciales del alumnado y de su práctica debe desarrollar actitudes y hábitos de tipo cooperativo y social basados en la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la aceptación de las normas de convivencia.

- * La práctica de juegos autóctonos y tradicionales del patrimonio cultural andaluz. Debe entenderse como la práctica lúdica vinculada a la cultura circundante que aporta multitud de tradiciones y manifestaciones propias de indudable riqueza. Conviene por tanto tener en cuenta la importancia de que los alumnos y alumnas conozcan y practiquen juegos autóctonos y tradicionales, como vínculo y parte del patrimonio cultural de la Comunidad Autónoma.

- Las actividades lúdicas no tienen que derivarse necesariamente en aprendizajes deportivos, sino que tienen sentido en sí, favorecen la exploración corporal, las relaciones con los demás y el disfrute creativo del ocio. Debe valorarse la participación individual y de equipo, la práctica del juego en sí y no en función del éxito o el fracaso y la erradicación de las situaciones de agresividad, violencia y desprecio hacia los demás. Es necesario también, propiciar la aceptación de las limitaciones propias y ajenas, la integración en el papel que le corresponde y el respeto de las normas y reglas establecidas.

De esto podemos decir:

- Potenciar la participación: integración y coeducación.
- Evitar que el fracaso no sea motivo de frustración, lo

importante es participar y poder volverlo hacer.

- Potenciar responsabilidades individuales y como parte integrante del grupo.
- Aceptación de las reglas y del "juego limpio", como prelude de las normas de convivencia que el adulto tiene en su vida.
- Aceptar sus propias posibilidades y limitaciones en la actuación del juego, asumir la función o papel a desempeñar.

Como conclusión se puede aseverar: El juego es un medio muy interesante y motivador, constituyendo un elemento fundamental de la conducta motriz para que los escolares puedan desarrollar las cualidades y capacidades de movimiento, estableciéndose una serie de entramadas relaciones sociales, que contribuyen al equilibrio personal, a fomentar las relaciones interpersonales y a su utilización como un medio de actuación e inserción social.

II. OBJETIVOS Y CONTENIDOS RELACIONADOS CON EL JUEGO.

A) OBJETIVOS.

El juego se puede considerar como un medio muy importante en la consecución de los objetivos en el Área de Educación Física de la Educación Primaria. Contribuyendo a su vez, al logro de los diferentes objetivos generales de la etapa, fundamentalmente en lo que se refiere a las capacidades de tipo motor, de relación interpersonal, de actuación e inserción social, de tipo cognitivo y de equilibrio personal.

Con relación a la función que puede cumplir el juego, vamos a considerar aquellos objetivos generales del área de Educación Física que consideramos que hacen mención explícita a éste, bien considerándolo como recurso metodológico o como bloque de contenidos en el área. Además, se contextualizan por ciclos teniendo en cuenta los parámetros evolutivos propios de la edad, la lógica del área y las características propias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

OBJETIVOS DE ÁREA (ETAPA DE PRIMARIA)		
<i>I.- Participar en juegos y otras actividades, estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás.</i>		
OBJETIVOS: CICLO 1º (6-8 AÑOS)	OBJETIVOS: CICLO 2º (8-10 AÑOS)	OBJETIVOS: CICLO 3º (10-12 AÑOS)
<ul style="list-style-type: none"> - Participar de forma habitual en cualquier tipo de actividad física, de forma lúdica, independientemente del resultado. - Aceptar a sus compañeros independientemente de sus características personales, sociales y sexuales. - Respetar las normas de juego establecidas, bien sea por la propia actividad o grupo. - Disfrutar del juego con independencia del resultado. - Superar las pequeñas frustraciones que la práctica de los juegos puede producir y evitar la inhibiciones ante ciertos juegos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar de forma habitual en juegos populares y tradicionales, iniciándose en los de exploración y aventura. - Aceptar a los otros, con independencia de sus características personales o sociales. - Reconocer el hecho de perder o de ganar como elementos propios del juego. - Progresar a través del juego en el respeto y la aceptación de las reglas. - Aceptar el papel que le corresponde desempeñar en cualquier tipo de juego. - Conocer los diferentes tipos de juegos. - Conocer y utilizar las estrategias básicas del juego. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en juegos y deportes de grupo en un clima de relación saludable. - Buscar la integración, evitar los actos de discriminación y controlar las conductas agresivas en los juegos con oposición. - Conocer y utilizar estrategias básicas del juego (cooperación, oposición, cooperación/oposición). - Practicar actividades deportivas adaptadas, teniendo las mismas un carácter más multifuncional y de recreación que de aprendizaje de una disciplina deportiva concreta. - Incrementar la competencia motora mediante los deportes adaptados. - Aceptar el papel o función como jugador dentro del grupo. - Valorar el esfuerzo y las relaciones personales que supone la participación en juegos.

OBJETIVOS DE ÁREA (ETAPA DE PRIMARIA)		
<i>II. Valorar diferentes comportamientos que se presentan en la práctica de la actividad física</i>		
OBJETIVOS: CICLO 1º (6-8 AÑOS)	OBJETIVOS: CICLO 2º (8-10 AÑOS)	OBJETIVOS: CICLO 3º (10-12 AÑOS)
<ul style="list-style-type: none"> - Adoptar una actitud de cooperación en la realización de actividades físicas. - Evitar conductas agresivas en las actividades físicas competitivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestar solidaridad y compañerismo en cualquier actividad física. - Rechazar actitudes agresivas o de rivalidad en las actividades físicas competitivas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Apreciar y valorar diferentes comportamientos en la práctica de la actividad física, favoreciendo los de cooperación, ayuda y solidaridad y evitando los de agresión o de rivalidad.

OBJETIVOS DE ÁREA (ETAPA DE PRIMARIA)		
<i>III.- Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos.</i>		
OBJETIVOS: CICLO 1º (6-8 AÑOS)	OBJETIVOS: CICLO 2º (8-10 AÑOS)	OBJETIVOS: CICLO 3º (10-12 AÑOS)
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar las capacidades y habilidades motrices básicas mediante situaciones de juego. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar las habilidades motrices básicas mediante juegos que impliquen resolución de problemas y que requiera una adecuada percepción espacio-temporal. - Desarrollar habilidades motrices genéricas a través de juegos y que requiera el desarrollo del mecanismo de percepción y de decisión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar juegos que necesiten adaptaciones espacio-temporales en situaciones nuevas y cambiantes. - Buscar a través del juego situaciones en donde se tenga que resolver problemas motrices uno mismo y con los compañeros. - Resolver problemas motores a través de juegos que requieran del mecanismo de ejecución.

OBJETIVOS DE ÁREA (ETAPA DE PRIMARIA)		
<i>IV.- Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.</i>		
OBJETIVOS: CICLO 1º (6-8 AÑOS)	OBJETIVOS: CICLO 2º (8-10 AÑOS)	OBJETIVOS: CICLO 3º (10-12 AÑOS)
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar el juego como medio de desarrollo de las capacidades perceptivas y coordinativas. - Desarrollar globalmente las capacidades físicas y las habilidades motrices básicas en situaciones de juego y en el entorno próximo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar las capacidades motrices y ampliar las habilidades motrices básicas en situaciones de juego y espacios conocidos. - Identificar y valorar las situaciones de juego. - Valorar el juego como medio de relación con los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar las capacidades motrices e iniciar a las habilidades específicas en situaciones de juego. - Utilizar todas las posibilidades de movimiento mediante juegos colectivos y de equipo para así valorar y poder aceptar su propia realidad corporal. - Organizar y realizar juegos en su tiempo libre (recreos, horario extraescolar)

OBJETIVOS DE ÁREA (ETAPA DE PRIMARIA)		
<i>VI.- Conocer y valorar diferentes formas de actividad física, participando en la conservación y mejora del entorno en que se desarrollan.</i>		
OBJETIVOS: CICLO 1º (6-8 AÑOS)	OBJETIVOS: CICLO 2º (8-10 AÑOS)	OBJETIVOS: CICLO 3º (10-12 AÑOS)
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer juegos y actividades físicas propias del entorno habitual del niño y la niña. - Participar en los juegos que se celebran en el centro educativo y en el entorno. - Saber utilizar el espacio inmediato para la utilización de los juegos y de las actividades físicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y practicar diferentes juegos y actividades físicas regladas. - Participar en la organización de diferentes actividades físicas y deportivas como así mismo del material necesario para su práctica. - Conocer y practicar aquellos deportes más populares y juegos propios de la región donde viven. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar, conocer y practicar diferentes deportes, adaptados y alternativos. - Conocer actividades deportivas de diferentes regiones y el entorno en donde se desarrollan. - Utilizar y cuidar las instalaciones como los materiales necesarios para la práctica deportiva.

B) CONTENIDOS.

En el Decreto de Educación Primaria del Área de Educación Física, se recoge el juego como un bloque de contenidos. La actividad lúdica debe entenderse no sólo como un bloque de contenidos o aspectos de la realidad que el alumno debe aprender, sino también como una estrategia metodológica que afecta al resto de los contenidos y les confiere un tratamiento determinado.

En el bloque de contenidos de el juego, el diseño y desarrollo debe girar en torno a:

- El juego como un fenómeno social y cultural.
- Desarrollo de capacidades motoras (perceptivas y coordinativas), habilidades y destrezas motrices (básicas, genéricas y específicas - en relación a la iniciación deportiva-) en situaciones de juego.
- Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas de juego y de las estrategias básicas de cooperación, oposición, cooperación/oposición).
- Práctica de actividades deportivas adaptadas (haciendo flexibles las normas de juego)
- Práctica de juegos de campo, de exploración y aventura, populares y tradicionales.

Además, es de gran interés que el profesional de la Educación Física tenga unas orientaciones de cómo se estructuran los contenidos del área a lo largo de los distintos ciclos de la etapa de la Educación Primaria. Para ello, vamos a exponer lo que entendemos que es lo más característico, atendiendo a las reseñas que efectúan el MEC (1992) y la CECJA (1993) a través de las orientaciones que nos facilitan para la secuenciación de contenidos. Obviamente, entendemos que estas orientaciones son aproximadas, que se tendrán que contrastar con la realidad educativa en el ámbito de un contexto, de un grupo de clase y de manera individual de cada uno de los escolares. Veamos cuál es la secuenciación que proponemos para los juegos.

III. ORIENTACIONES Y ADAPTACIONES METODOLÓGICAS BASADAS EN LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ESCOLARES Y DE LOS JUEGOS.

Como hemos visto con anterioridad, el juego va a ser un medio prácticamente imprescindible para el desarrollo de los contenidos y para la consecución de los objetivos del área de Educación Física en la Educación Primaria. Tanto el juego que surge espontáneamente como el que se realiza de una forma reglada o codificada tiene lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno y otro conforman un tratamiento metodológico que favorece el trabajo libre en los primeros años y

que atiende a normas y reglas cada vez más complejas. Ello favorece la progresión en los niveles de socialización, en el desarrollo físico y en el desarrollo cognitivo y afectivo-emocional.

Mediante la práctica lúdica se desarrollan y perfeccionan diferentes capacidades y habilidades y destrezas básicas, en un proceso que atiende a la evolución del alumnado. Al mismo tiempo se ponen en funcionamiento diferentes estrategias, sustentadas en mecanismos de cooperación y oposición y en una dinámica de relaciones planteadas dentro del

dominio de la ubicación espacial y temporal.

En el último tramo de la etapa deben favorecerse modificaciones metodológicas, adaptándolas a un progresivo esfuerzo, a prácticas deportivas adecuadas, etc., posibilitándose un paso flexible y armónico a la posterior etapa educativa.

Por tanto, en cada ciclo se enfocará el juego con unas perspectivas distintas en función de las edades y características del grupo de clase.

Atendiendo las orientaciones de Ortega y Blazquez (1984) y Apollinaire y Otros (1986), podemos considerar la evolución que se recoge en la tabla que veremos en la siguiente página.

CICLO PRIMERO (6-8 AÑOS)	CICLO SEGUNDO (8-10 AÑOS)	CICLO TERCERO (10-12 AÑOS)
<ul style="list-style-type: none"> - Juegos simples y espontáneos. - Juegos que desarrollen las capacidades perceptivo-motoras - Inicio a los juegos colectivos con reglas simples. - Juegos populares y tradicionales conocidos en diferentes situaciones: <ul style="list-style-type: none"> * Espacio-temporales; * Diferentes móviles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos colectivos donde se utilicen estrategias básicas de cooperación, oposición y cooperación/oposición. - Juegos predeportivos. - Juegos rítmicos. - Ampliación de juegos populares y tradicionales. - Iniciación a la práctica de los juegos en el medio próximo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos de campo, de exploración, de orientación y de aventura en el entorno próximo. - Juegos de iniciación deportiva (predeportivos). - Deporte adaptado. - Juegos populares y tradicionales de la región.

FORMA ESPONTANEA	DESCUBRIMIENTO: - Del Yo - Del otro - De los demás - Del espacio próximo.	JUEGOS LIBRES	Infantil y Ciclo 1º de Primaria
FORMA MAS ELABORADA	TOMO CONCIENCIA: - Del límite y mis posibilidades corporales. - De las relaciones espacio-temporales. - De las relaciones de cooperación y oposición. - De la regla.	JUEGOS INDIVIDUALES Y COLECTIVOS	Ciclos 1º y 2º de Primaria
FORMA CODIFICADA	DOMINIO Y CONTROL DE LAS DIFERENTES SITUACIONES. - Utilizo mi cuerpo, el espacio y reglamento. - El otro como oposición, cooperación u oposición-cooperación. - Los demás: compañeros o adversarios.	JUEGOS Y DEPORTES COLECTIVOS CON REGLAS, ESPACIOS Y MATERIALES ADAPTADOS	Ciclo 3º de Primaria.

En definitiva, los planteamientos metodológicos del juego pueden ir desde las formas espontáneas y de libre exploración, como hacia aquellas formas regladas que requieren normas y codificaciones. Por tanto, el juego, a lo largo de la etapa de la Enseñanza Primaria, tiene una evolución desde las formas espontáneas, en el primer ciclo, a las formas más regladas y especializadas del último ciclo, donde el deporte se presenta ya con un elevado peso específico, dada su aceptación socio-cultural (la forma más común de entender la actividad física en nuestra sociedad), entendiéndolo como una práctica lúdica de los escolares.

IV. EL JUEGO Y EL DESARROLLO CURRICULAR.

Se pretende mostrar cómo podemos concretar la teoría curricular referente al área de Educación Física, comenzando con algunas orientaciones a tener en cuenta, haciendo uso del juego en nuestras clases. Continuamos con una propuesta de secuenciación por ciclos, donde se recogen los objetivos y contenidos "conceptual, procedimental y actitudinalmente". Por último, daremos unas pautas orientativas encaminadas al desarrollo de la sesión empleando juegos y las orientaciones para su intervención didáctica.

Todos los educadores ven la importancia que tiene el juego en el desarrollo de la personalidad del niño. Más, ¿cómo se puede utilizar el juego en el propio proceso educativo asegurando aprendizajes significativos?. Para asegurar el aprendizaje significativo mediante los juegos debemos considerar:

- Atender a la edad de los escolares; cada juego y su dinámica da respuesta a unas necesidades e intereses propios de ella.
- Que se ajuste a los intereses de los alumnos. Justificando una concepción flexible y progresiva de las actividades en función del desarrollo (motor, intelectual, psíquico y social).
- Que debe revestir diversas modalidades según la com-

plejidad de las normas que lo regulan, el grado de implicación que exija a los participantes y las capacidades que pretende desarrollar.

- El juego como medio de desarrollo y consolidación de capacidades, habrá que utilizarlo como un procedimiento motivante y atractivo a través del cual pueda practicar el creciente número de esquemas o capacidades a dominar.

- Que el juego sirva como medio favorecedor de interacciones del escolar consigo mismo, con (el entorno, los objetos, otros niños y el maestro). Estas situaciones facilitaran el proceso educativo. La facilitación en el aprendizaje por imitación, adaptación a situaciones, fomenta la cooperación y el compañerismo.

- Respecto a las normas y condiciones de juego, que sean ellas las que nos permitan introducir elementos de progresión, de cambios de actuación, de solución, de so-

cialización, de espacio, tiempo y otras condiciones del juego como número de participantes o ir de respuestas más abiertas a respuestas más elaboradas.

SECUENCIACIÓN DEL JUEGO EN LOS DISTINTOS CICLOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

PRIMER CICLO (6-8 AÑOS)		
OBJETIVOS:		
<ul style="list-style-type: none"> - Participar de forma habitual en cualquier tipo de actividad física, de forma lúdica, independientemente del resultado. - Utilizar el juego como medio de desarrollo de las capacidades perceptivas y coordinativas. - Desarrollar globalmente las capacidades físicas y las habilidades motrices básicas en situaciones de juego y en el entorno próximo. - Conocer juegos y actividades físicas propias del entorno habitual del niño y la niña. - Participar en los juegos que se celebran en el centro educativo y en el entorno. - Saber utilizar el espacio inmediato para la utilización de los juegos y de las actividades físicas. - Aceptar a sus compañeros independientemente de sus características personales, sociales y sexuales. - Adoptar una actitud de cooperación en la realización de actividades físicas. - Respetar las normas de juego establecidas, bien sea por el grupo o por la propia actividad. - Disfrutar del juego con independencia del resultado. - Evitar conductas agresivas en las actividades físicas competitivas. - Superar las pequeñas frustraciones que la práctica de los juegos puede producir y evitar la inhibiciones ante ciertos juegos. - Desarrollar las capacidades motrices y ampliar las habilidades motrices básicas en situaciones de juego y espacios conocidos. - Identificar y valorar las situaciones de juego. - Valorar el juego como medio de relación con los demás. 		
CONTENIDOS		
Conceptos	Procedimientos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> - Juego libre y juego organizado. - Las reglas de éstas en el juego organizado y su aplicación. - El juego como manifestación social y cultural: juegos autóctonos y su práctica en el entorno inmediato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de reglas en los grandes juegos. - Práctica de juegos donde se utilicen fundamentalmente los desplazamientos y las habilidades básicas. - Utilización de juegos populares y tradicionales andaluces cercanos a su ámbito vivencial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación en todos los juegos buscando diversión y aceptando a todos los compañeros. - Respeto de las normas, aceptando el papel que corresponde dentro del juego. - Interés por participar en actividades física y juegos. - Aceptación de las propias posibilidades en la participación en diversos juegos.

SEGUNDO CICLO (8 - 10 AÑOS)		
OBJETIVOS:		
<ul style="list-style-type: none"> - Participar de forma habitual en juegos populares y tradicionales, iniciándose en los de exploración y aventura. - Conocer y practicar diferentes juegos y deportes más populares. - Utilizar las habilidades motrices básicas mediante juegos que impliquen resolución de problemas y que requiera una adecuada percepción espacio-temporal. - Desarrollar habilidades motrices genéricas a través de juegos y que requiera el desarrollo del mecanismo de percepción y de decisión. - Conocer y utilizar las estrategias básicas del juego. - Participar en la organización de diferentes actividades físicas y deportivas como así mismo del material necesario para su práctica. - Aceptar a los otros, con independencia de sus características personales o sociales. - Reconocer el hecho de perder o de ganar como elementos propios del juego. - Rechazar actitudes agresivas o de rivalidad en las actividades físicas competitivas. - Progresar a través del juego en el respeto y la aceptación de las reglas - Aceptar el papel que le corresponde desempeñar en cualquier tipo de juego. - Manifestar solidaridad y compañerismo en cualquier actividad física. 		
CONTENIDOS		
Conceptos	Procedimientos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> - Juegos colectivos donde se utilicen estrategias básicas de cooperación, oposición y cooperación-oposición. - Distinción entre juego y predeporte. - Los factores de juego: el espacio y el movimiento. - Juegos populares y tradicionales de la localidad. - Los juegos en el medio próximo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo de las estrategias de cooperación-oposición en los juegos colectivos. - Utilización de las reglas en juegos colectivos, aumentando la dificultad en función del espacio de acción. - Aplicación de las habilidades básicas y genéricas en situaciones de juegos. - Práctica de juegos predeportivos. - Práctica de los juegos populares y tradicionales andaluces de forma habitual. - Iniciación a los juegos de exploración y aventura en el entorno escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación y colaboración en diferentes tipos de juegos reconociendo su valor funcional y recreativo. - Respeto por las normas y reglas del juego, así como valoración de su importancia en las relaciones de respeto y tolerancia con los demás. - Reconocimiento, sin que ello suponga inhibición del nivel de destreza propio, aceptando los diferentes niveles de destreza que hay en los demás y valoración del esfuerzo realizado. - Aceptación del papel que corresponde como jugador y la necesidad de ir cambiando de rol para que todos los compañeros experimenten esa situación. - Reconocimiento de la importancia de todos y cada uno de los jugadores dentro de la organización de un equipo. - Confianza en las propias posibilidades y valoración de éstas ante la elección de actividades de tiempo libre y ocio, e interés por descubrir la variedad de actividades que existen. - Aceptación del hecho de ganar o perder sin menosprecio al oponente.

TERCER CICLO (10-12 AÑOS)		
OBJETIVOS:		
<ul style="list-style-type: none"> - Participar en juegos y deportes de grupo en un clima de relación saludable. - Desarrollar las capacidades motrices e iniciar a las habilidades específicas en situaciones de juego. - Utilizar todas las posibilidades de movimiento mediante juegos colectivos y de equipo para así valorar y poder aceptar su propia realidad corporal. - Buscar la integración, evitar los actos de discriminación y controlar las conductas agresivas en los juegos con oposición. - Conocer y utilizar estrategias básicas del juego (cooperación, oposición, cooperación-oposición). - Practicar actividades deportivas adaptadas, teniendo las mismas un carácter más multifuncional y de recreación que de aprendizaje de una disciplina deportiva concreta. - Incrementar la competencia motora mediante los deportes adaptados. - Aceptar el papel o función como jugador dentro del grupo. - Valorar el esfuerzo y las relaciones personales que supone la participación en juegos. -Apreciar y valorar diferentes comportamientos en la práctica de la actividad física, favoreciendo los de cooperación, ayuda y solidaridad y evitando los de agresión o de rivalidad. - Realizar juegos que necesiten adaptaciones espacio-temporales en situaciones nuevas y cambiantes. - Buscar a través del juego situaciones en donde se tenga que resolver problemas motrices uno mismo y con los compañeros y que requieran del mecanismo de ejecución. - Organizar y realizar juegos en su tiempo libre (recreos, horario extraescolar). - Valorar, conocer y practicar diferentes deportes, adaptados y alternativos. - Conocer actividades deportivas de diferentes regiones y el entorno en donde se desarrollan. - Utilizar y cuidar las instalaciones como los materiales necesarios para la práctica deportiva. 		
CONTENIDOS		
Conceptos	Procedimientos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> - Juegos adaptados y de iniciación deportiva. Sus reglas básicas. - El deporte adaptado y su reglamentación - Juegos populares y tradicionales. - Juegos de campo, de exploración, de orientación y de aventura en el entorno próximo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica de juegos en los que las reglas planteen dificultades en función del espacio de acción y tiempo, para elaborar así diferentes estrategias y adoptar la correcta en cada situación. - Utilización de las habilidades genéricas y específicas en los juegos (iniciación deportiva). - Práctica de deportes adaptados mediante la flexibilización de las normas. - Recopilación de juegos populares y tradicionales, además de continuar con su práctica. - Práctica de juegos de campo, de exploración, aventura y de orientación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeto y participación en todo lo relacionado con los juegos, sin rivalidad ni menosprecio por los compañeros. - Valoración de las posibilidades y nivel de destreza como jugador y miembro de un equipo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN DE JUEGOS MEDIANTE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.

Si se quiere efectuar una mediación adecuada para facilitar los aprendizajes de los escolares mediante los juegos, deberemos considerar distintas fases:

a) Preparación o planificación de los juegos. El docente en función de los objetivos de la clase, las características y edades de los alumnos, el grado de aprendizaje y las posibilidades de instalaciones y materiales va a proponer una serie de juegos.

b) Puesta en marcha o presentación del juego. Previamente se ha tenido que preparar el juego, en donde se le puede dar participación a los escolares. Se deberá tener preparado el marco de juego: la elección del terreno y el material a emplear.

¿Cómo se va a organizar la clase?: pequeños grupos, equipos, propuesta de varios juegos, etc. Lo ideal es formar grupos homogéneos y que puedan estar diferenciados.

Explicación de la situación (propuesta inicial del juego). En la información inicial se debe ser breve y clara, eludir las explicaciones largas y complicadas. Deben ir encaminadas a incitar o motivar a los escolares: ¿Quiénes lo hacen?, ¿Es posible que consigáis?, etc.

El docente tiene que ser el iniciador y motivador de los juegos. Para que todos los niños y niñas puedan participar de forma activa es necesario realizar una presentación estimulante y atractiva del juego, de tal forma que atraiga y acerque a todos y todas a la realización del juego.

c) Desarrollo del juego. Una vez que se ha propuesto el juego, el maestro debe estar lo más libre posible para observar a los escolares en su actividad.

Debe asegurarse que persiste la motivación en los niños y en las niñas, por lo que no dará todas las soluciones y las reglas. Deja tiempo para que ellos y ellas busquen las soluciones y las experimenten.

Hay que huir de las excesivas conversaciones, lo que quieren es jugar, por eso es importante dedicarle el mayor tiempo a esto.

En todo juego debe existir una actividad para realizar, unas normas de juego, unas estrategias de resolución y que el conjunto de estos tres elementos los escolares lo reconozca como juego y se identifiquen con su papel dentro de él.

Las propuestas de juegos que se debe proporcionar han de ser variadas y diversas, bien para que resuelvan y experimenten diferentes esquemas motores, o bien para que los aprendizajes adquiridos puedan ser aplicados y transferidos a otras situaciones.

Puede ser muy aconsejable implicar al alumnado en la organización de los juegos, en las estrategias del juego en equipo y favoreciendo la regulación de la actividad grupal. En este sentido, se aceptarán las modificaciones y adaptaciones que propongan.

En algunos juegos es conveniente y necesario que los alumnos y alumnas vean y comprueben unos resultados o metas que deben alcanzar, pero en otros deberán disfrutar y gozar no por el resultado, sino por el juego en sí. Además, es muy conveniente efectuar una reflexión sobre la ejecución de

los juegos

Para muchos el juego concluye cuando hay un ganador o un perdedor (resultado del juego). No siempre esto debe ser así, hay que buscar que los alumnos consigan logros motrices para evitar frustraciones.

La competición como mecanismo de motivación en las situaciones de juego, ocasiona, en muchas ocasiones, marginación, conductas agresivas, etc. Siendo necesario hacer participe al alumnado en actitudes y valores, considerando más el esfuerzo, la participación y la colaboración.

La eliminación como forma de resolver el juego, también puede ser frustrante, porque casi siempre pueden ser los mismos, precisamente, los que más necesitan participar. La forma mejor para concluir un juego puede ser la consecución del logro motriz o el de puntuación positiva.

d) Control o intervención educativa. El maestro debe intervenir lo menos posible y discretamente. ¿Cuándo debe intervenir?:

- Para guiar las elecciones de las situaciones.
- Asegurar las relaciones entre los grupos y no aparezcan conflictos.
- Para asegurar el interés por la actividad, cuando esto no sea así, cambio de actividad.
- Procurar que todos intervengan en la actividad, sobre todo los más débiles e introvertidos.
- Evitar sobreesfuerzos y buscar una alternancia adecuada entre los esfuerzos y los períodos de recuperación.
- Asegurar que las normas y condiciones de juego se lleven a cabo.
- Para que los alumnos y alumnas perciban y comprueben los resultados o metas alcanzadas

V.- BIBLIOGRAFÍA:

- APOLINAIRE, R., y OTROS (1986). *El niño y la actividad física (2 a 10 años)*. Amicale EPS. Barcelona, Paidotribo.
- ARRÁEZ, J.M., y OTROS (1995). *Aspectos básicos de la Educación Física en Primaria*. Manual para el maestro. Sevilla, Wanceulen.
- BLAZQUEZ, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona, Martínez Roca, S.A.
- BUENO, M., MANCHON, P.I., y OTROS (1990). *Educación Primaria. Educación Física. Segundo ciclo (8-10 años)*. Madrid, Gymnos.
- BUENO, M., MANCHON, P.I., y OTROS (1992). *Educación Primaria. Educación Física. Tercer ciclo (10-12 años)*. Madrid, Gymnos.
- CAMPS, M., y OTROS (1992). *Propuestas de secuencias Educación Física*. Madrid. MEC y Escuela Española, S.A.
- CASTAÑER, M., CAMERINO, O. (1991). *La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Una propuesta curricular para la Reforma*. Barcelona, Inde.
- CECJA (1992). *Decreto de Mínimos Enseñanza Primaria (Área de Educación Física)*. Sevilla: BOJA nº 4.106 (20-6-92).

- CECJA (1992). *Orientaciones para secuenciación de contenidos (Área de Educación Física). Enseñanza Primaria*. Sevilla, B.O.J.A. nº 128 (12-12-92).
- CECJA (1993). *Orientaciones para la secuenciación de contenidos, II. Educación Física. (Cajas verdes)*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Consejería.
- GONZALEZ MILLAN, C. (1.987). *Juegos y Educación Física. Colección Deporte y Sociedad*. Madrid, Alhambra.
- HERNANDEZ ANTON, J.L. (1.981). *Juegos. Unidad nº 2. Programa de especialización del profesorado de E.G.B. Educación Física y Deportes*. Madrid, U.N.E.D. .
- MEC (1989). *Diseño Curricular Base de Educación Primaria. Madrid*, Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1991). *Decreto de mínimos Enseñanza primaria (Área de Educación Física)*. Madrid, B.O.E. (14-6-91).
- MEC (1992). *Educación Primaria. Área de Educación Física (Caja Roja)*. Madrid, Servicio de publicaciones del M.E.C.
- ORTEGA, E., BLÁZQUEZ, D. (1984). *La actividad motriz en el niño de 6 a 8 años*. Madrid, Cincel.
- ROMERO, C., LINARES, D. y DE LA TORRE, E. (1993). *Tratamiento del juego en relación con el diseño curricular del área de Educación Física en la Enseñanza Primaria. Revista Educación*, nº 7, pp. 269-277. Granada, Universidad.
- VARIOS (1993). *La Educación Física en primaria reforma -6-12 años-. Vol. I y II*. Barcelona, Paidotribo.



LA ENSEÑANZA DEL JUDO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UNA ALTERNATIVA A LOS DEPORTES TRADICIONALES

RAQUEL ESCOBAR MOLINA.

LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE DE GRANADA.

JESÚS MEDINA CASAUBÓN.

PROFESOR EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA.

Resumen

Hasta ahora, en el ámbito escolar, se han practicado casi exclusivamente deportes colectivos y alguno individual sin oposición directa cuyo blanco es material (caso del badminton), en el que no hay un enfrentamiento cuerpo a cuerpo. El Judo es precisamente uno de estos deportes individuales, donde la lucha y el contacto corporal están presentes en todo momento. Además del desarrollo de las habilidades motrices y la condición física, conlleva una filosofía de vida y una forma de educar a nuestros alumnos. Valores como paciencia, voluntad y perseverancia, audacia, espíritu de sacrificio, compañerismo, humildad, sociabilidad, tendencia a la superación, etc. (Conde, 1989) están involucrados y son transmitidos a través del Judo.

Es una posibilidad más que se les brinda a los profesores y alumnos, para que conozcan una modalidad deportiva diferente y puedan seguir practicándola en las escuelas deportivas o clubes.

Palabras clave: judo, objetivos de área de la E.S.O., objetivos de etapa de la E.S.O.

1. INTRODUCCIÓN

El ser humano trata constantemente de superarse, intentando aprender a conocerse mejor y a afirmarse en sus principios. Este interés por someterse a prueba puede satisfacerse a través del Judo.

La UNESCO lo considera como deporte eminentemente formativo. Sus valores pedagógicos lo hacen aconsejable para niños con edades comprendidas entre 6 y 14 años.

En el IV Congreso Internacional de Medicina Deportiva de Grouoement Latin (1963), se constató la importancia del Judo en la corrección de sentimientos de inferioridad, de diversas reacciones psicológicas y del desarrollo de la personalidad.

Es de esta forma como podemos conseguir un equilibrio emocional y mejor control de sí mismo. Al niño agresivo le ayuda a controlar sus propios impulsos, instaurando así los tres principios culturales en los que la parte intelectual, moral y física tienen una total armonía.

Mediante la inclusión de una Unidad Didáctica de Judo en el ámbito educativo, pretendemos ofrecer al profesor de Educación Física la posibilidad de conseguir los Objetivos tanto de Área como de Etapa de la E.S.O. dentro del contenido de Juegos y Deportes (actividad que hasta ahora había estado reservada a los especialistas y profesores de artes marciales practicadas en clubes privados).

Desmitificar la imagen agresiva y violenta de esta práctica sin miedo a que se produzcan lesiones (como se demuestra en el trabajo realizado por Bronchard, 1992 con más de 2000 alumnos), y responder a las demandas de una sociedad cada vez más exigente, es el objetivo final de este trabajo.

Pensando en el docente, hemos estructurado los contenidos propios de esta modalidad (caídas, empujar y tirar, etc.) en Unidades Didácticas para facilitarle el trabajo. Mediante un aprendizaje globalizado, el alumno irá asimilando los contenidos, que en ningún momento estarán basados exclusivamen-

te en la técnica. Para asegurarnos de la correcta evolución de los chavales/as, las tareas estarán en parte programadas en base a los conocimientos ya poseídos por el alumno (Ausubel, 1990). Igualmente introduciremos variantes (en función del reglamento, posición del compañero-contrincante,...), para ampliar el repertorio de conductas ante diferentes situaciones a las que tendrán que enfrentarse los practicantes.

Esta secuenciación es necesaria para introducirnos progresivamente en niveles superiores de complejidad. Comenzamos con tareas muy simples para ir evolucionando hacia tareas más complejas.

Este deporte olímpico es un magnífico sistema de defensa personal, haciendo de cuantos la practican personas serias, constantes y responsables. Por ello, puede ser de gran utilidad para los estudios y una valiosa ayuda en la difícil tarea de convertirnos en hombres y mujeres del mañana.

2. EL JUDO EN LA E.S.O.

El Judo es una modalidad deportiva y como tal, forma parte del contenido de Juegos y Deportes en la materia de E.F. Por ello, es necesario analizar a qué Objetivos de Área, Etapa y Finalidades Educativas contribuiremos con el desarrollo de esta actividad.

A través de ella, estamos trabajando directamente los siguientes Objetivos de Área para la E.S.O. recogidos en la Orden de 28 de Octubre de 1993. BOJA núm. 133. Sevilla 7 de Diciembre de 1993:

1. Conocer y valorar su cuerpo y contribuir a mejorar sus cualidades físicas básicas y sus posibilidades de coordinación y control motor.
2. Participar en actividades físicas y deportivas estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás.
3. Planificar y realizar actividades adecuadas a sus necesidades y adoptar hábitos de alimentación, higiene y ejercicio físico, que incidan positivamente sobre la salud y la calidad de vida.

La consecución mediante el Judo de los mencionados Objetivos de Área va a contribuir prioritariamente a alcanzar los siguientes Objetivos Generales de Etapa citados en el Decreto 106/1992 de 9 de Junio. BOJA núm. 56. Sevilla 20 de Junio de 1992:

- a. Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y la incidencia que tienen diversos actos y decisiones personales tanto en la salud individual como cognitiva, a través del objetivo de área 1 y 3.
- b. Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades y actuar de forma autónoma valorando el esfuerzo y la superación de dificultades, mediante el objetivo 3.
- c. Relacionarse con otras personas e integrarse de forma participativa en actividades de grupo con actitudes soli-

darias y tolerantes libres de inhibiciones y prejuicios, por medio del objetivo 2.

d. Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, contrastándolas y reflexionando sobre el proceso seguido, a través del objetivo 3.

OBJETIVOS DE ÁREA EN LA E.S.O.	OBJETIVOS DE ETAPA EN LA E.S.O.
1	a/b
2	c
3	a/b/c

Fig. 1. Relación entre Objetivos de Área y de Etapa en la E.S.O.

En cuanto a las Finalidades de Etapa recogidas en el artículo 18 de la LOGSE, con la incorporación del Judo contribuiremos fundamentalmente a la Finalidad de Formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos. En un segundo plano nos interesamos por la Finalidad de Transmitir elementos básicos de nuestra cultura y la Finalidad de Prepararles para la incorporación a la vida activa.

3. LOS CONTENIDOS

En Judo podemos destacar cuatro grupos de actividades. En ellos están contemplados los elementos constitutivos de esta modalidad, siendo el motivo por el que los vamos a trabajar en esta Unidad Didáctica. La denominación de cada uno de ellos está regida por la tarea/s principal/s que se van a trabajar. Los citados grupos son:

- Caídas.
- Tirar y empujar.
- Voltrear e inmovilizar.
- Derribar

A continuación describimos cada contenido y adjuntamos un ejemplo de sesión, para culminar con una propuesta de secuenciación de estos elementos.

3.1. CAÍDAS

La educación de la caída es imprescindible en el estudio de las actividades luctatorias. Se trata de un elemento constitutivo de la técnica que ayudará a evitar lesiones. Existen cuatro grupos de caídas en función de la imprevisibilidad y la participación del compañero o adversario en su ejecución (Torres, 1990):

- Individuales voluntarias.
- Individuales involuntarias.
- Provocadas por un compañero.
- Provocadas por un adversario.

Para el aprendizaje de las mismas es necesario un entrenamiento progresivo evitando así la aparición de lesiones y del factor miedo. Este se da con frecuencia ante el hecho de

caer, siendo una de las causas del retraso hacia ciertas tareas motrices. De esta forma quedaría limitado el aprendizaje y la ejecución.

Existe otra clasificación en función de la dirección que sigue el cuerpo al caer (Torres, 1990):

- Frente.
- Atrás.
- Lateral.
- Adelante.

Desde un punto de vista biomecánico, y de cara a la enseñanza, observamos tres factores que van a influir en la ejecución de las mismas:

- Altura de la caída.
- Posición final del cuerpo.
- Medio en el que este impacta.

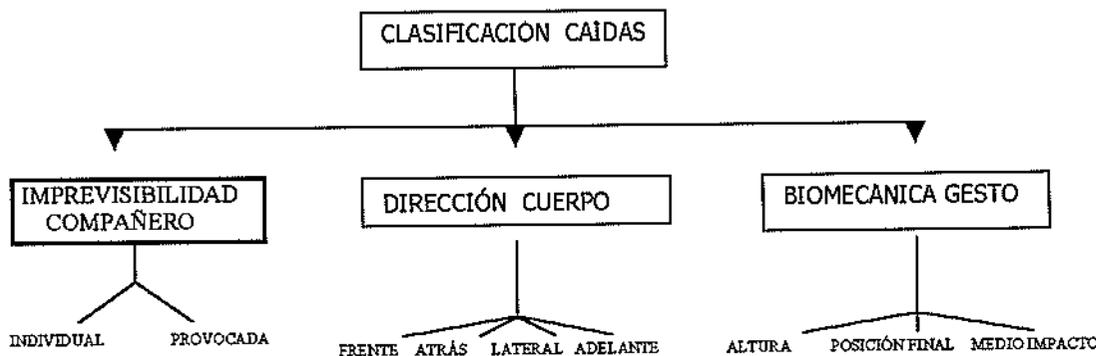


Fig. 2. Clasificación de las caídas.

Manipulando estos parámetros podemos preparar la estrategia para evitar lesiones y disfrutar de la práctica (posición adoptada por el cuerpo en la fase inicial y área determinan la posición final, las acciones musculares durante esta acción determinan la intensidad del choque, descargar energía mediante el golpeo previo con una parte resistente del cuerpo o proteger zonas delicadas, etc.).

Vamos a emplear una estrategia global para el aprendizaje de esta tarea, culminando con una estrategia analítica para el correcto aprendizaje. En cuanto a los estilos de enseñanza de los que nos serviremos serán el Descubrimiento Guiado y la Resolución de Problemas para la estrategia global, y la Instrucción Directa para la estructura analítica, que en este caso se corresponde con la enseñanza propiamente dicha de las caídas.

Ejemplos de Tareas a Realizar para el Aprendizaje de las Caídas podemos obtenerlos barajando los siguientes parámetros: plantear tareas modificando alturas, superficies, velocidad, zona de contacto del cuerpo; utilizar recursos de amortiguación como golpear la superficie del tatami, rodar, aumentar la superficie de contacto; evitar contactos peligrosos con la cabeza, rigideces en miembros superiores e inferiores; dis-

minuir el factor miedo; progresión lenta y correcta aumentando la velocidad y zona de contacto a la superficie y al nivel del alumno.

Un ejemplo de sesión para el trabajo del contenido, puede ser el que mostramos en las siguientes líneas, en el que partimos siempre de tareas globales para terminar con tareas analíticas. (Ejemplo de sesión. Ver anexo I)

3.2. TIRAR Y EMPUJAR

Son dos acciones implicadas prácticamente en todos los deportes de lucha. Para ejecutarlas, es necesario contactar con el compañero y agarrar. De manera conjunta se simultanearán tareas de agarre con actividades de tirar y empujar.

Igualmente, comenzaremos con una estrategia global en la que los alumnos descubrirán diferentes formas de coger y de conseguir el principio de acción-reacción (mediante desequilibrios y reequilibrios, desplazamientos, etc.). Para concluir, emplearemos una

estrategia analítica, en la que se les enseñarán los diversos agarres y la forma de conseguirlos.

Los estilos utilizados son el Descubrimiento Guiado y la Resolución de Problemas para la estrategia global y la Asignación de Tareas para la estructura analítica, donde la técnica cobra especial importancia.

Antes de realizar tirones o empujones sobre el adversario, es in-

dispensable imponer un agarre. La forma de agarrar determina en gran medida las acciones posteriores. Cada uno presenta una serie de ventajas e inconvenientes, por lo que trabajaremos todos a partir de tareas adecuadas. Con ello conseguiremos que el alumno obtenga un amplio repertorio para actuar ante cualquier situación. A nivel general podemos distinguir cuatro tipos de agarres:

- agarre de manos: permite mantener una mayor distancia de carga pero limita en gran medida la fuerza que podemos aplicar sobre el contendiente.

- agarre por encima del centro de gravedad: es el que más posibilidades ofrece en cuanto a dirigir las fuerzas que van de arriba abajo y en dirección transversal (agarre a la solapa a la altura de la clavícula, detrás del cuello, encima del hombro, etc.). Además, favorece la utilización de las piernas como elementos de ataque y defensa.

- agarre por debajo del centro de gravedad: ofrece mayores posibilidades en la aplicación de fuerza que se dirigen de abajo arriba pero limita la movilidad de las piernas (agarre al pantalón).

- agarre mixto: se encuentra en un punto intermedio con respecto a los anteriormente mencionados (agarre al cinturón). (Ejemplo de sesión. Ver anexo II)

3.3. VOLTEAR E INMOVILIZAR

El Judo es un deporte en el que la lucha se desarrolla tanto en pie como en suelo, de ahí la necesidad de realizar un trabajo abarcando a ambos.

Las formas de voltear e inmovilizar constituyen la base fundamental de esta modalidad, sobre la que se potenciarán otras técnicas propias de este deporte como son las estrangulaciones y luxaciones (aunque no será tema de estudio en este ámbito educativo).

Voltear supone invertir la posición del compañero-adversario (por ejemplo cuando uno de ellos se encuentra tumbado prono y el compañero intenta colocarlo tumbado supino). Con frecuencia, el adversario adopta la posición inversa a la pretendida por su oponente para inmovilizarlo sobre la espalda, como el reglamento exige para conseguir puntuación.

Inmovilizar es uno de los objetivos a alcanzar en la iniciación al Judo. Consiste en mantener durante un tiempo determinado al contrario sobre su espalda en el tatami. Se da en base a tres secuencias o principios:

- Como final del proceso de ataque en Judo-suelo.
- Ante o como consecuencia de procesos de contra-ataque.
- Como acciones defensivas tendentes a evitar la pérdida de una inmovilización previamente lograda.

Al igual que en los casos anteriores, tanto la estrategia utilizada (global y analítica), como los estilos de enseñanza (descubrimiento guiado, resolución de problemas y asignación de tareas) seguirán la misma la progresión.

3.4. DERRIBAR

El objetivo se centra siempre en provocar antes la caída del contrario. Cuando proponemos luchas para derribarse, los contendientes intentan romperse mutuamente el equilibrio y experimentan los máximos niveles de dificultad en la ejecución de las caídas. El derribado, deberá solucionar este problema en un breve espacio de tiempo y con la suficiente eficacia como para evitar un impacto desafortunado. Para el trabajo de este contenido necesitamos patrones más finos de actuación por parte del alumno. *(Ejemplo de sesión. Ver anexo III.)*

Es por ello que la técnica de enseñanza irá enfocada hacia la indagación y la instrucción directa. Aquí cobra mayor importancia el establecimiento de progresiones adecuadas, utilizando las diferentes formas del derribo: el agarre, el desequilibrio y la ejecución. Conviene además, trabajarla con y sin desplazamientos.

Es necesario que el alumno practique los derribos sin resistencias por parte del compañero, que aprenda a ejecutarlo sobre compañeros que colaboran, para posteriormente explorar la posibilidad de aplicación sobre adversarios que ofrecen resistencia.

Posiblemente, los derribos sean las acciones de lucha que más responsabilizan al alumno de la integridad física de su compañero. El profesor deberá insistir en este aspecto cuando plantee en clase tareas de este tipo. *(Ejemplo de sesión. Ver anexo IV)*

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Tras el análisis de los Objetivos para la E.S.O. (área y etapa), afirmamos que mediante el Judo podemos alcanzar los mismos gracias a las actividades descritas. De esta forma queda justificada su inclusión en la programación del profesor.

El Judo es un deporte eminentemente técnico, del que cabría esperar un modelo de enseñanza basado en la Instrucción Directa. Debido a que nuestro objetivo no va encaminado a formar deportistas de alto nivel, pensamos que resulta más motivante comenzar con una Técnica de Enseñanza por medio de la Indagación, que implica por parte del profesor una pedagogía mediante la búsqueda y una intervención didáctica a través de la investigación. Los estilos de enseñanza basados en el Descubrimiento Guiado y la Resolución de Problemas serán los protagonistas, por plantear situaciones de enseñanza que obligan al alumno a investigar (pedagogía de situaciones), a resolver problemas motrices y a aprender por medio del descubrimiento (Delgado, 1992).

La clave fundamental de estos Estilos de Enseñanza, parte de la relación estrecha existente entre actividad física y actividad cognoscitiva, y que pretenden implicar la actividad cognoscitiva del alumno al aprendizaje motor.

Una vez familiarizados, tanto con el nuevo material como con los ejercicios introductorios a las actividades luctatorias, y tras haber instaurado un amplio abanico de respuestas ante situaciones diseñadas por el profesor, pasaremos a utilizar la técnica de enseñanza basada en la Instrucción Directa para mostrar a los alumnos las progresiones de las técnicas de Judo y culminar con éxito el aprendizaje de éstas.

Por tanto, queda claro que nuestra idea es la de desarrollar un trabajo partiendo siempre de situaciones globales, implicando activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumno para llegar mediante un diseño analítico a la interiorización de la técnica.

5. EJEMPLO DE SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS

Como en el resto de los anteriores apartados, a modo de ejemplo, exponemos una posible estructuración de los contenidos en ocho sesiones, las cuales pueden ser modificadas en función del nivel de partida de los alumnos y de las intenciones del profesor.

1ª sesión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo de habilidades motrices básicas. 2. Inicio a las caídas. 3. Juego de luchas.
2ª sesión	<ol style="list-style-type: none"> a. Habilidades motrices básicas. b. Progresión en las caídas. c. Trabajo de tirar-empujar, acción-reacción, equilibrio-desequilibrio, etc.
3ª sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Caídas. - Tirar y empujar (elementos tácticos). - Formas de derribar (elementos tácticos). - Combates jugados limitados por algunas normas simples.
4ª sesión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caídas. 2. Formas de derribar con técnica de judo de pie. 3. Formas de inmovilizar y voltear.
5ª sesión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caídas. ▪ Formas de inmovilizar y volcar (elementos tácticos). ▪ Técnica de judo de pie. ▪ Combates jugados aumentando el número de reglas.
6ª sesión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caídas. ▪ Encadenamientos de técnicas en pie. ▪ Técnica de judo de suelo.
7ª sesión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encadenamiento de técnicas en suelo. ▪ Encadenamiento de técnicas pie-suelo. ▪ Juegos aplicados. ▪ Contras.
8ª sesión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competiciones divididas por sexos estableciendo normas (táctica aplicada).

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, PD.; Novak, KJ; Harnesiam, H.(1990): "*Psicología educativa*". Ed. Trilla.

Orden de 28 de Octubre de 1993. BOJA núm. 133. Sevilla 7 de Diciembre de 1993.

Bronchard, B.(1992): "*Deportes de lucha/combate: los Métodos activos*". *Revista de Educación Física*, nº59, pp 5-14.

Castarlenas, J.(1990): "*Deportes de combate y lucha: Aproximación conceptual y pedagógica*". *Apunts*, 19 , pp 21-28.

Conde, A.(1989): "*Conceptos culturales y educativos*". Tesis. INEF. Granada.

Decreto 106/1992 de 9 de Junio. BOJA núm. 56. Sevilla 20 de Junio de 1992.

Delgado, M.A.(1992): "*Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la*

enseñanza". Granada: ICE de la Universidad de Granada.

III Jornadas Internacionales de Judo (1999). IAD. Málaga 14-17 Julio.

Kolychkine, A.(1989): "*Judo, nueva didáctica*". Ed. Paidotribo. Barcelona.

Pérez, J.P.(1997): "*Principios para la enseñanza de la lucha en E.F.*". *Revista Perspectivas*, 12 , pp 2-8.

Torres, A. (1990): "*1000 ejercicios y juegos de actividades de lucha*". Ed. Paidotribo.

Vangiani, J.(1989): "*Objetivos pedagógicos en los deportes de combate y equipo*". Ref, 28 , pp29-34.

ANEXOS:

EJEMPLOS**OBJETIVO GENERAL: APRENDIENDO A CAER****Objetivos de la Sesión:**

- Conceptual:** conocer diferentes formas de rodar, voltear y caer (adelante, frontal, lateral y atrás), siguiendo una adecuada progresión.
- Procedimental:** practicar y ejecutar las distintas formas de rodar, voltear y caer.
- Actitudinal:** valorar la importancia de la correcta ejecución de las caídas como medio preventivo de lesiones.

Contenido:

- Trabajo de habilidades motrices básicas.
- Trabajo de familiarización y perfeccionamiento de las caídas.

Técnica de Enseñanza: Indagación e Instrucción Directa.

Estilo de Enseñanza: Descubrimiento Guiado, Resolución de Problemas y Asignación de Tareas.

Estrategia: Global.

Instalación: Gimnasio del centro.

Material: Colchonetas finas y gruesas, cuerdas, bancos suecos, trampolín, etc.

Descripción del Ejercicio	Organización y Tiempo	Parámetros a Observar
CALENTAMIENTO (a elección del profesor).	15'	
	30'	
PARTE PRINCIPAL		
- Minicircuito donde trabajaremos diferentes habilidades motrices (saltos, giros, volteos, etc.).	Individual	-Ejecución de habilidades básicas para el control y dominio corporal.
- "El escarabajo pelotero". Con los brazos flexionados y las piernas agrupadas, el compañero le hace rodar por el tatami (colchonetas) adelante, atrás, lateral, hasta llevarlo a una zona determinada previamente por el profesor.	Por parejas	-Adquisición de la posición agrupada. -Contacto de todas las partes del cuerpo implicadas en las caídas.
- Uno de pie y otro en cuclillas. Agarrados de los dedos de las manos, el que está de pie cuando lo desee suelta al compañero y este rueda hacia atrás.	Por parejas	-Rodar atrás con toda la espalda. Inicio a la caída atrás. Importante barbilla al pecho.
- Idem al anterior pero con los ojos cerrados.	Por parejas	-Interiorización y percepción del gesto.
- Frente a frente, en posición de cuclillas, empujarse sobre la espalda y recuperar la posición de cuclillas.	Por parejas	-Rodar con toda la espalda sin tocar con la cabeza el suelo.
- Idem pero partimos desde una posición de pie.	Por parejas	-Ejecución correcta al modificar altura.
- Por parejas, cogiendo al compañero por los pies, avanzar en carretilla tres pasos sobre las manos, esconder la cabeza y hacer flexión de brazos, volteo y recuperación final.	10'	- Aproximación a una situación más real de la caída.
- Etc.		
VUELTA A LA CALMA (a elección del profesor).		

ANEXO II

EJEMPLOS**OBJETIVO GENERAL: MÍNIMO ESFUERZO - MÁXIMA EFICACIA****Objetivos de la sesión:**

- Conceptual:** conocer a nivel teórico y práctico el significado y la importancia de las acciones de tirar – empujar y agarrar como medios tácticos para conseguir el objetivo marcado.
- Procedimental:** practicar y ejecutar los distintos tipos de agarres, desplazamientos y desequilibrios situando en una posición comprometida al compañero.
- Actitudinal:** valorar la importancia de dichas acciones tanto para el ataque como para la defensa.

Contenido:

- Desarrollo de habilidades motrices básicas y posibles combinaciones.
- Ejercicios de equilibrio-desequilibrio.

- Aprendizaje de los distintos tipos de agarre.

Técnica de Enseñanza: Indagación e Instrucción Directa.**Estilo de Enseñanza:** Descubrimiento Guiado, Resolución de Problemas y Asignación de Tareas.**Estrategia:** Global.**Instalación:** Gimnasio del centro.**Material:** Tiza, cuerda o cinta para delimitar espacios.

Descripción del Ejercicio	Organización y Tiempo	Parámetros a Observar
CALENTAMIENTO (a criterio del profesor).	15'	
PARTE PRINCIPAL	30'	-Velocidad del giro para que no se pierda el equilibrio.
- Caminar sobre una línea del tatami, dar medio giro y seguir en el otro sentido aumentando la velocidad. (idem corriendo, saltando, etc.).	Individual	
	Parejas	-Estrategias utilizadas para evitar choque.
- Idem al anterior esquivando a los compañeros que lo hacen en sentido contrario sin salirse de la línea.	Parejas	-Toma de conciencia de la acción de tirar.
- Uno coloca una cuerda alrededor de las caderas y el otro la coge por los extremos. El primero intentará avanzar mientras el otro se lo impide.	Parejas	-Estrategias utilizadas para conseguir el desequilibrio del compañero.
- Coger cada uno los extremos de una cuerda y tirar en sentido contrario para rebasar una línea.	Parejas	-Tipo de agarres utilizados por los chavales.
- Luchar con un compañero sin caerse ni salirse de un círculo pintado sobre el tatami con la intención de sacarlo de la zona.	Parejas	
- Idem pero agarrando sólo por las muñecas, cintura, etc.	Parejas	-Inicio de los desplazamientos sin levantar los pies del suelo. Peso recae sobre los dedos.
- "Patinaje sobre tatami". Imitamos el deslizamiento del patin y a la señal todos corremos para atrapar a aquel que tenga el color que el profesor diga.	10'	
VUELTA A LA CALMA (según criterio del profesor).		

ANEXO III

EJEMPLOS**OBJETIVO GENERAL:** MÍNIMO ESFUERZO - MÁXIMA EFICACIA**Objetivos de la sesión:**

- Conceptual:** conocer a nivel teórico y práctico el significado y la importancia de las acciones de tirar – empujar y agarrar como medios tácticos para conseguir el objetivo marcado.
- Procedimental:** practicar y ejecutar los distintos tipos de agarres, desplazamientos y desequilibrios situando en una posición comprometida al compañero.
- Actitudinal:** valorar la importancia de dichas acciones tanto para el ataque como para la defensa.

Contenido:

- Desarrollo de habilidades motrices básicas y posibles combinaciones.
- Ejercicios de equilibrio-desequilibrio.
- Aprendizaje de los distintos tipos de agarre.

Técnica de Enseñanza: Indagación e Instrucción Directa.**Estilo de Enseñanza:** Descubrimiento Guiado, Resolución de Problemas y Asignación de Tareas.**Estrategia:** Global.**Instalación:** Gimnasio del centro.**Material:** Tiza, cuerda o cinta para delimitar espacios.

Descripción del Ejercicio	Organización y Tiempo	Parámetros a Observar
CALENTAMIENTO (a criterio del profesor).	15'	
PARTE PRINCIPAL	30'	-Velocidad del giro para que no se pierda el equilibrio.
- Caminar sobre una línea del tatami, dar medio giro y seguir en el otro sentido aumentando la velocidad. (idem corriendo, saltando, etc.).	Individual	
	Parejas	-Estrategias utilizadas para evitar choque.
- Idem al anterior esquivando a los compañeros que lo hacen en sentido contrario sin salirse de la línea.	Parejas	-Toma de conciencia de la acción de tirar.
- Uno coloca una cuerda alrededor de las caderas y el otro la coge por los extremos. El primero intentará avanzar mientras el otro se lo impide.	Parejas	-Estrategias utilizadas para conseguir el desequilibrio del compañero.
- Coger cada uno los extremos de una cuerda y tirar en sentido contrario para rebasar una línea.	Parejas	-Tipo de agarres utilizados por los chavales.
- Luchar con un compañero sin caerse ni salirse de un círculo pintado sobre el tatami con la intención de sacarlo de la zona.	Parejas	
- Idem pero agarrando sólo por las muñecas, cintura, etc.	Parejas	
- "Patinaje sobre tatami". Imitamos el deslizamiento del patín y a la señal todos corremos para atrapar a aquel que tenga el color que el profesor diga.	Parejas	-Inicio de los desplazamientos sin levantar los pies del suelo. Peso recae sobre los dedos.
VUELTA A LA CALMA (según criterio del profesor).	10'	

ANEXO IV

EJEMPLOS**OBJETIVO GENERAL: ¿CÓMO PUEDO TIRAR AL PRIMO DE ZUMOSOL?****Objetivos de la Sesión:**

- a. **Conceptual:** conocer a nivel teórico y práctico el significado y la importancia de la acción de derribar como medios tácticos para conseguir el objetivo marcado y obtener la victoria en un combate.
- b. **Procedimental:** practicar y ejecutar las distintas formas de derribar al "adversario" a través de las consignas dadas por el profesor.
- c. **Actitudinal:** valorar la importancia de dichas acciones como un medio más para poner en práctica las técnicas aprendidas y observar la efectividad de las mismas.

Contenido:

1. Trabajar diferentes formas de llevar al compañero al suelo, cumpliendo unas normas basadas en el reglamento.

Técnica de Enseñanza: Instrucción Directa e Indagación.

Estilo de Enseñanza: Asignación de tareas y Resolución de Problemas.

Estrategia: Global

Instalación: Gimnasio del centro.

Material: Colchonetas, cinturones o cuerdas.

Descripción del Ejercicio	Organización y Tiempo	Parámetros a Observar
CALENTAMIENTO	15'	
PARTE PRINCIPAL	30'	
- "Pelea de Gallos". Colocados por parejas y en posición de cuclillas, intentamos derribar al compañero.		2. Tácticas utilizadas por ambos.
- Por parejas y en posición de tierra inclinada intentamos sin apoyar rodillas en el suelo "barrerle" la mano para provocar su caída.		3. Nº de veces que se consigue los objetivos.
- Por parejas intentamos agarrar al compañero para levantarlo del suelo sin que éste se deje.		4. Tipos de agarres.
- Idem pero experimentamos entre ambos diferentes formas de levantar al compañero		5. Etc.
- Distribuidos en grupos de cuatro y agarrados por los hombros intentamos derribarnos unos a otros		
- "La muralla china". Un voluntario queda en el centro, mientras el resto del grupo intenta atravesar la barrera. El que está en el centro intenta evitarlo mediante el derribo de los asaltantes. Al que ha capturado pasará a engrosar la barrera.	10'	- Intentamos que el alumno realice la técnica lo más parecido a lo que se le ha explicado. Lo más importante no es en sí la ejecución técnica, pero sí las vivencias que el alumno experimenta. En ocasiones, el gesto no es perfecto pero los resultados son excelentes.
- Por parejas iniciamos el aprendizaje de una técnica de básica judo: O-Goshi.		
VUELTA A LA CALMA (a elección del profesor).		

**ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE LICENCIADOS
EN
EDUCACIÓN FÍSICA
Y EN
CC. DE LA ACTIVIDAD FÍSICA DEL DEPORTE
DE ANDALUCÍA**



Si has realizado los estudios universitarios de CC. de la Educación Física y del Deporte y todavía no estás colegiado, has de saber que es obligatorio para el ejercicio libre de la profesión o al servicio de cualquier entidad privada (según sentencia del tribunal constitucional)

Además te estás perdiendo la serie de ventajas que ofrece el Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Ed. Física y en Cc. de la Act. Física y del Deporte de Andalucía:

¡ COLÉGIATE !

El Ilust. COLEFCAFD-ANDALUCIA ofrece a sus colegiados un amplio abanico de servicios, entre los cuales podemos destacar:

- Seguro de Responsabilidad Civil. Todo colegiado/a por el hecho de pertenecer al Ilust. COLEFCAFD-ANDALUCIA tiene una póliza de seguro de responsabilidad civil. ¿Qué cubre la póliza?. ¿Qué cuantía económica?... Las Garantías de la presente póliza ampara la Responsabilidad Extracontractual que civil y legalmente, hasta los límites establecidos, puedan exigir al tomador/a Asegurados, por daños corporales y/o materiales causados a terceros, en sus personas o bienes, a consecuencia del desempeño de sus funciones profesionales, tanto en horario laboral como fuera de el, así mismo queda cubierta Responsabilidad Civil del Tomador como organizador y/o promotor de excursiones, conferencias, visitas y demás. Las cuantías económicas cubiertas alcanzan hasta los 1.502.530,260 €. en función de las garantías a cubrir.

- Defensa de los derechos de sus colegiados ante los diferentes poderes públicos, tanto en temas de intrusismo profesional, como derechos laborales, honorarios profesionales, etc.

- Colaboración con la Administración en la elaboración de los planes de estudios, informar las normas de organización de los centros docentes correspondientes a la profesión, mantener contacto permanente con los mismos, etc.

... para más detalles puedes solicitar información en la dirección indicada abajo.

¿Pensabas que podía ser tan útil? pues bien, los requisitos necesarios para colegiarse en el Ilust. COLEFCAFD-ANDALUCIA, son simplemente los siguientes:

- Solicitud dirigida al Presidente del Colegio, en la que se hará constar el deseo de figurar como colegiado ejerciente o no ejerciente. (Según modelo)
- Fotocopia compulsada del título, certificación académica de estudios, testimonio notarial, o resguardo del abono de los derechos de expedición del título.
- Hoja de Datos personales, académicos, profesionales y bancarios. (Según modelo)
- Autorización de Cobro y Orden de Pago para la domiciliación por entidad bancaria del cobro de las sucesivas cuotas. (Según modelo)
- Tres fotografías modelo D.N.I., con nombre y apellidos escritos al dorso.
- Justificante del ingreso bancario.

La documentación y modelos necesarios para colegiarse podrán ser solicitados en la siguiente dirección:

Ilust. COLEFCAFD-ANDALUCIA
Carbonell y Morand, nº 9 - 14001 - CORDOBA

EJEMPLO DE DOCUMENTACIÓN REQUERIDA

CARTA DE SOLICITUD:

D. _____, domiciliado en c/ _____ nº _____, planta _____, piso _____, de _____ de _____, cp _____, provincia de _____, nacido en _____ (_____), el día _____ de _____ de 2.0____, titulado licenciado en Ed. Física y en Cc. de la Act. Física y del Deporte por el/la _____, el _____ de _____ de 2.0____, MANIFIESTA que carece de antecedentes penales que le inhabiliten para el ejercicio profesional, así como que posee la nacionalidad _____⁽¹⁾, y SOLICITA ser dado de alta en el Ilust. COLEGIO OFICIAL DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA y en Cc. de la ACT. FÍSICA y del DEPORTE DE ANDALUCIA en situación de colegiado EJERCIENTE/NO EJERCIENTE (tachar lo que no corresponda), comprometiéndose al cumplimiento de sus Estatutos y acuerdos reglamentariamente adoptados por sus Juntas General de Colegiados o de Gobierno.

(Firma: _____, a _____ de _____ de 2.0____

⁽¹⁾Los solicitantes extranjeros deben acreditar la existencia del derecho a reciprocidad, en cuanto al ejercicio profesional, entre su Estado y el español.

AUTORIZACIÓN DE COBRO

Sr. Presidente del Ilust. COLEFCAFD-ANDALUCIA, C/ Carbonel y Moránd, nº 9, 14001-CORDOBA
Por la presente autorizo al Ilust. COLEFCAFD-ANDALUCIA a cargar en mi cuenta corriente (cartilla de ahorro) nº _____ de (banco o caja) _____ Oficina _____ sita en (direcc.) _____ de _____ (CP, ciudad) _____ (Provincia) _____ los recibos correspondientes a las cuotas de Colegiado de esa Corporación Profesional.

Fechado en _____ a _____ de _____ de 2.0____
DNI: _____
Firma: _____

ORDEN DE PAGO

Sr. Director de (banco o caja) _____ Oficina _____ Dirección: _____ Ruego que a partir del presente cargue en mi cuenta bancaria Cuenta corriente (cart. de ahorro): _____ los recibos que presente al cobro el Ilust. COLEFCAFD-ANDALUCIA, como consecuencia de cuotas de colegiación. Atentamente.
Fechado en _____ a _____ de _____ de 2.0____
Titular: _____ Domicilio _____ Telefono: _____ Localidad _____ Código Postal _____ Provincia _____ País _____

Fdo. _____
DNI nº _____

DATOS PERSONALES:

Apellidos: _____ Nombre: _____
Dirección: _____
CP, Localidad: _____
Fecha naclm.: _____, Sexo: _____, DNI: _____, Tfno: _____

ACADEMICOS:

Título en E. F.: _____, año: _____
Centro: _____

PROFESIONALES:

Situación: 1) Ejerciente
Centros de trabajo

Población Cargo

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2) No ejerciente, por: no trabajar excedencia jubilación

Las cuotas de colegiación son:

1) Cuota de colegiación:

- 1.1) Solicitante en el año de licenciatura 18 €
1.2) Solicitante posterior al año en la titulación .. 81 €

2) Cuota anual correspondiente al año en curso:

- 2.1) Ejerciente 100 €
2.2) No ejerciente 50 €

3) Seguro de Responsabilidad Civil (solo ejercientes): Ya incluido.

El importe resultante deberá ingresarse en la cuenta:
COLEF-CAFD de Andalucía
Caja de Madrid
Avda. Andalucía, 69. 11008 - Cádiz
Nº cuenta: 2038 5866 60 6000528936

NORMAS DE COLABORACIÓN

- Habilidad Motriz acepta artículos de opinión, ensayos, trabajos de investigación, estudios y experiencias relacionados con el reciclaje y actualización de los profesionales de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, así como los procedentes de otras Ciencias relacionadas con este ámbito.

- Los trabajos serán originales del autor, y no debe haber sido publicados en otra revista o medio. En caso de haberse publicado antes, indicar fecha, título y datos necesarios para su localización.

- La extensión de los mismos no excederá de 25 hojas, mecanografiadas a 1,5 espacios en papel DIN A4, utilizando una sola cara. Al final se relacionarán las notas al texto, y bibliografía, si las hubiera, utilizando la forma correcta de citar autores, años, etc..

- Los gráficos y dibujos que se acompañen deben ser lo suficientemente claros que permitan su reproducción, adjuntándose al final en páginas aparte, o a ser posible en fichero aparte en formato "tif" a 200 ppp.

- La edición en procesador de textos será lo más simple posible, omitiendo sangrados, tabulaciones, cambios en el tamaño o estilo de letra, etc. si no fuera estrictamente necesario. (P.e. los encabezados, títulos, listas, etc. no hará falta tabularlas o poner en negrita, solo numerar y marcar como línea aparte). La posición de tablas o gráficos en el texto será indicada escribiendo el nombre de la tabla o fichero.

- Junto al trabajo se remitirá una hoja con los datos personales, dirección y teléfono de contacto del autor o autores, titulación académica y trabajo actual. También se hará constar el título del trabajo y un pequeño resumen del mismo de 8 a 10 líneas.

- Habilidad Motriz admite comentarios críticos de publicaciones cuya extensión estará entre 40 y 90 líneas, sin descartar revisiones bibliográficas y otros estudios que se registrarán por las normas de extensión generales citadas arriba. Se adjuntará el original para reproducción de la portada en la Revista. La publicación quedará en propiedad de la Biblioteca de Habilidad Motriz.

- En caso de utilizar material procedente de otros autores, así como reproducciones de fotografías, ilustraciones, etc., que no sean propiedad del autor del trabajo, deberá adjuntarse la autorización oportuna para su reproducción en esta Revista.

- Los envíos en soporte informático deberá ser en formato Word Perfect, Microsoft Word, o PageMaker. Se enviará junto con el mismo una copia sacada por impresora.

- La Dirección de la Revista se reserva el derecho a publicar el trabajo en el número que estime más conveniente, acusará recibo de los originales y no mantendrá otro tipo de correspondencia.

Las colaboraciones se remitirán a:

HABILIDAD MOTRIZ.
Apto. de Correos 4.136
18080 GRANADA

HABILIDAD



MOTRIZ

REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

**El abajo firmante se suscribe a la revista
Habilidad Motriz**

Suscriptor
Domicilio
Localidad Código Postal
Provincia País
Fechado en a de de 2.0
Firma

Forma de pago (señalar la opción escogida):

Giro Postal o telegráfico n.º por 8 €.

Ingreso de 8 €. en:

COLEF-CAFD de Andalucía

Caja de Madrid

Avda. Andalucía, 69. 11008 - Cádiz

Nº cuenta: 2038 5866 60 6000528936

Talón nominativo a Ilust. COLEFCAFD-ANDALUCIA por un importe de 9 €.

Domiciliación Bancaria (cargo en mi cuenta corriente) por un valor de 9 €. En el caso de utilizar esta forma de pago, rellenar estos datos:

Sr. Director de Oficina

Ruego que a partir del presente cargue en mi cuenta bancaria

C.C. nº Nº de banco

Nº de Oficina Dígito de Control

Tarjeta de Crédito:

VISA

Nº (16 dígitos):

Caducidad:
los recibos que presente al cobro el Ilust. COLEFCAFD-ANDALUCIA, como consecuencia de esta suscripción que a continuación firmo. Atentamente.

Fechado en a de de 2.0

Fdo.

DNI nº

Números atrasados: Precio 4 €. unidad.

Agotados nº 0, 1, y 2.

Precio otros países: Añadir al precio los gastos de Correo Aéreo

NO SERVIMOS PEDIDOS A CONTRAREEMBOLSO

(Este modelo puede ser fotocopiado)



EXCMA. DIPUTACION PROVINCIAL DE MALAGA

SERVICIO DE JUVENTUD Y DEPORTES



ÁREA DE JUVENTUD DEPORTES Y FORMACION



Grab. 8