



HABILIDAD MOTRIZ

REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FISICA Y EL DEPORTE



HABILIDAD MOTRIZ

Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Director: Severiano Bajo Aguilar

Equipo de Redacción:

Alonso Gil, Víctor M.; García García F.J.; Hernández Rodríguez, A. Irene; Manzano Moreno, Ignacio; Pérez Redondo, Teresa; Rueda Villén, Belén; Ruiz Navarro, A.; Sáenz-López Buñuel, Pedro; Sánchez Domínguez, Antonio A.; Sebastián Pérez, Francisco J.; Vallejo López, Jaime.

Secretaría de Redacción: Encarnación Marín Armenteros

COMITE CIENTIFICO:

Coordinación: Prof. Dr. Miguel Angel Delgado Noguera

Prof. Dr. Berral de la Rosa, F.J.
Prof. Blázquez Sánchez, D.
Prof. Dr. Carreiro da Costa, F.
Prof. Dr. Hernández Moreno, J.
Prof. Dr. Gutiérrez Dávila, M.
Prof. Dr. Linares Girela, D.
Prof. Dr. Martínez del Castillo, J.
Prof. Dr. Meléndez Ortega, A.
Prof. Dr. Mora Vicente, J.
Prof. Dr. Oña Sicilia, A.
Prof. Dr. Ruiz Pérez, L.M.
Prof. Sánchez Bañuelos, F.

Edición y Administración: C.O.P.L.E.F. - A.
Apartado de Correos n.º 3.167. 14080 CORDOBA
Horario de Oficina Lunes a Viernes de 6 a 9 tarde.
Teléfono y Fax: 957-491412

Periodicidad: Semestral

Proyecto Gráfico: José María García Parody

Fotocomposición e impresión: Tipografía Católica, S.C.A.

Depósito Legal: CO-782-1992

I.S.S.N.: 1132-2462

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.

En portada e interiores reproducción de ilustraciones de dibujos de José Cuchy, tomadas del Libro Foot Ball, Basse Ball y Lawn Tennis de Alejandro Barba (Manuales Soler). Buenos Aires 1908 y Fotografías cedidas por los autores.

NUMERO SIETE

Octubre 1995

CONTENIDOS

EDITORIAL	3-4
CAMBIOS Y RETOS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: PROPUESTAS PARA EL DISEÑO DE ACTIVIDADES.	6-10
Fernando Sánchez Bañuelos	
EPISTEMOLOGOS DE LA EDUCACION FÍSICA (y 2)	11-19
J. Rodríguez López y otros	
MODIFICACIONES BIOQUIMICAS SERICAS PRODUCIDAS POR EL ACONDICIONAMIENTO FISICO EN VARONES SEDENTARIOS	20-23
S. Cabrera y otros	
ALGUNOS TOPICOS DEL DEPORTE ESCOLAR	24-30
M. Navarro Valdivielso	
MARATHON: UN RETO AL ALCANCE DE TODOS	35-41
José L. Berbel Vallés	
LA EDUCACION FÍSICA EN LA REFORMA: RECURSOS MATERIALES EN LA ETAPA INFANTIL	42-46
Belén Tabernero y Sara Márquez	
LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL AGUA: UN PLANTEAMIENTO PARA LA SALUD	47-52
C. Tuero y otros	
PUBLICACIONES	53-54
NORMAS DE PUBLICACION Y SUSCRIPCIONES	55

EDITORIAL

Realizando un pequeño ejercicio de memoria del tiempo pasado, sin necesidad de adentrarnos en lejanías pretéritas, encontramos tradicional la falta de atención que ha venido prestando la Administración a los asuntos relacionados con la Educación Física y el Deporte en general. Pocas veces se preocupó de veras por esta parcela nuestra. Le interesó sólo en muy contadas ocasiones.

Siempre, el Deporte, interesa a la hora de hacer publicidad de algo, de una marca comercial, de una ideología, de la primacía de algún grupo o etnia sobre otros, de la excelencia de un régimen, de la eficacia de un sistema de estado, de un gobierno etc.

En España la falta de atención es sin duda proverbial, sin embargo hubo, aunque pocas, sus excepciones. El común denominador de ellas es el interés que para el Estado Español y por ende la Administración tiene en esta parcela en un determinado momento, tomando como base los intereses generales arriba señalados.

Supo recientemente por ejemplo, preocuparse a tiempo y actuó con suficiente antelación y lo mejor que supo ante el acontecimiento anunciado de la celebración de los Juegos Olímpicos de Barcelona. Era una razón de estado sin duda. El país iba a estar en el ojo de la cámara del mundo. Así fue. Se exportó España allende los mares, con profusión y técnica avanzada, como mandan los cánones de la alta tecnología actual.

Curiosamente, para algunos nacionales poco comprensivos con la diversidad, tanto dentro como fuera, se hizo desde Cataluña. Son las paradojas de esta vida que molestan a quienes buscan de antemano molestar. Enhorabuena a todos y especialmente a Barcelona es lo único que cabría decir aquí. Barcelona fue la ca-

pital del mundo y la gloria de Barcelona se derramó por toda España. Fueron muy generosos los catalanes esta vez con todos nosotros. También, y por qué no decirlo, el dinero del Estado se dirigió a mejorar el equipamiento de la ya equipada ciudad, europea entre las primeras por vocación y proximidad.

Ya le llegará el momento al Estado de pedir la compensación oportuna. El Estado se reservó sin duda alguna elegir ese momento.

Se hicieron muchas cosas ante esta razón de estado. Entre ellas, y definitiva, se buscó a la persona adecuada en el momento oportuno para que dirigiera el Deporte Español. Y se encontró.

¿Alguien lo duda?

Había que dotar al Deporte de un buen gestor, de un hombre que pudiese llevar esta tarea con una visión diferente. Faltó aquí desde siempre la visión empresarial. Había que ser altamente competitivos. Ya tenemos la persona. ¡Ahí está!

¿Quién la trajo?

Tal previsión se vio además compensada con otros factores difíciles de pormenorizar, y que se han dado en denominar suerte. Los resultados obtenidos fueron mucho más inesperados de lo inicialmente proyectado. Hubo una verdadera recogida de beneficios al alza. Nadie lo hubiese pronosticado con la certeza como llegó a ocurrir. Hasta los más expertos se quedaron maravillados del valor conseguido con la plusvalía.

Hecho el gran negocio sin duda, el director de la empresa fue a su sitio natural. Donde los negocios ruedan a diario, lejos del deporte. Hasta la próxima Olimpiada dentro de 30 ó 40 años, quizás. La gloria alcanzada en 1992 alimentará sin duda alguna al menos los próximos 30 años por lo menos. No va a ser fácil olvidarlo y ya procurarán que no lo olvidemos.

Los tiempos actuales nos recuerdan el pesado caminar por sendas polvorientas, con poca agua para beber y con el recuerdo como único alimento. Todavía el esplendor pasado dará fuertes coletazos que animen a seguir marchando, sin necesidad de que alguien tenga que molestarse en volver a recordarnos el éxito obtenido. Está aún muy cerca. ¿Dónde nos lleva este nuevo camino?

La Administración ha dado nones al Estatuto Profesional de los Licenciados en Educación Física una vez más. Ya hemos perdido la cuenta de tanto rechazo después de más de 10 años. Nunca va a estar la Administración de acuerdo con alguna parte del articulado. No quiere estarlo por la sencilla razón que no le interesa nuestro Estatuto en absoluto. No es su problema preferente en materia de Deporte. Tiene otras prioridades.

Tiene asimismo entre sus manos la tarea de ordenar las diferentes titulaciones que se otorgan en este país, en materia de Educación Física y Deportes y no acaba de realizarlo. Los INEF,s están cada uno por su lado, al menos administrativamente. Tene-

mos dos Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte que dependen de dos Universidades diferentes. Tenemos unos INEF,s con variopinta adscripción y dependencia.

Ahora el M.E.C. quiere sorprendernos. Nos ha sorprendido de verdad. Quiere sacar los nuevos títulos de Formación Profesional. Ahí sí tiene su compromiso y sus prioridades el Ministerio, al menos lo parece. Llama a sus asesores y los pone a trabajar. Incluso llega a ponerle el marchamo de la supervisión técnica de la Dirección General d' Ordenación e Innovación Educativa del Departamento d' Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Así nos lo hace saber el Director del Proyecto del M.E.C. (Proyectos de R.D. de Títulos de F.P.- Familia Profesional de Actividades Físicas y Deportivas). Ya está casi perfilado el nuevo Real Decreto. Hay que ponerlo en marcha en breve. Antes del verano, cuanto antes.

¿Un momento Srs. por favor! ¡Un momento!

¿Pueden pararse Uds. un poco? ¿Pueden mirar el panorama completo que tenemos?

Uds. saben que van a pararse. Negocian y conocen de antemano la salida. El planteamiento generalista frente al de especialista. No estaremos nunca de acuerdo. De esa generalización se pasa de nuevo a una más amplia especificidad. Vaya un lío en el que nos vamos a meter. ¿Por qué no definen antes todo el campo laboral y sus titulaciones y después encajan estas u otras dentro del mismo?. ¿Qué hacemos con los Titulados de las diferentes Federaciones Deportivas?. ¿Qué valor tiene su título?. ¿Y los Diplomados, los relegamos sólo a la enseñanza o pueden aspirar a abrirse nuevos caminos?. ¿Y los Licenciados, los dejamos sólo en la enseñanza o qué pretendemos con ellos?. ¿Para qué aprueban la denominación de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte?

Estamos perdiendo la gran ocasión, con la LOGSE y su puesta en marcha para haber profesionalizado a determinado nivel los títulos específicos que actualmente imparten las Escuelas de Entrenadores de las Federaciones. El Deporte específicamente tratado en la F.P. La creación de otras especialidades que el mercado laboral demanda y que deben ser estudiadas con mucho más detenimiento. Hay mercado para todos. ¿No se han dado cuenta?

La caótica situación actual de títulos viene a complicarse innecesariamente una vez más. ¿Tanto trabajo les cuesta a Uds. consultar?. ¿Qué papel han tenido los INEF,s, Facultades y Colegios Profesionales en la redacción de este articulado, al que hemos tenido acceso de manera informal?

Mientras no se pongan Uds. de acuerdo para ordenar esta profesión, la situación se agravará cada día. Se han propuesto colaborar activamente en ello. Es una lástima pero es así. ¿Tanto trabajo les cuesta a Uds. consultar antes de actuar?

CAMBIOS Y RETOS EN LA EDUCACION FISICA: PROPUESTAS PARA EL DISEÑO DE ACTIVIDADES



Recogiendo como inicio del tema, el título que viene a designar este Curso, podemos hablar fundamentalmente de dos líneas de retos. Una de las cosas más gratificantes que tiene la enseñanza es que los que nos dedicamos a ella estamos ante un **continuo reto**. Los alumnos siempre son nuevos, y la sociedad siempre se va renovando por lo que la docencia, a pesar de su dureza, tiene la cualidad de mantenernos jóvenes y despiertos.

El segundo reto, a mi juicio, es un **reto coyuntural** que consiste en intentar poner en marcha una renovación, una reforma, unos nuevos planes de estudio, una nueva legislación sobre el sistema educativo, que no es una legislación aséptica en este sentido, sino que está cargada de teoría pedagógica, cargada de directrices pedagógicas, y también cargada de doctrina social.

Sobre estos dos retos: el continuo y permanente, y el reto que supone la puesta en marcha de una reforma educativa, son en los que preferentemente centraré mi ponencia y sobre los que realizaré algunas reflexiones.

Ampliando un poco más el reto permanente, intentaré dar nuevas aportaciones porque, cuando una persona ha recorrido un largo camino en las tareas de educación física como profesor y como formador de formadores en el INEF de Madrid, la reflexión se impone y también un examen de conciencia.

Una de las más importantes cuestiones para mí, es que cuando comencé a impartir clases en el INEF y cuando empecé a desarrollar la asignatura de Metodología de la Enseñanza y de la Didáctica, las personas que en aquel momento estaban enseñando en los colegios estaban muy despegadas de mi labor docente y estaban también muy despegadas de mis alumnos, muchos de los cuales no habían tenido lo que hoy por hoy entendemos como Educación Física. Sin embargo, este año, tras cinco en los cuales me dediqué a la Dirección Técnica de la Selección Deportiva, coordinando el programa de la preparación de la Selección

Olimpica Española en Barcelona, me incorporé de nuevo a mis tareas docentes, una vez finalizadas las Olimpiadas, y reflexioné. Comprendí que esos chicos nuevos que tenía en mis clases probablemente habían tenido como profesores de Educación Física alumnos que habían pasado por esta misma aula, profesores a los que de alguna manera yo había contribuido a formar. Coincidiendo con esta reflexión también han surgido en el ámbito de la formación de formadores nuevos planteamientos conceptuales. Uno de ellos es la llamada "enseñanza reflexiva" que intenta dar una nueva dimensión a la formación de formadores para que no sólo sea un "adiestramiento" sobre una serie de disciplinas metodológicas, sino que las cuestiones teóricas, conceptuales y más trascendentales de la propia enseñanza entren en juego. Desde esta base conceptual surge una reflexión sobre lo que es la docencia de enseñanza y en la responsabilidad que recae sobre mí al ser los profesores de mis actuales alumnos, antiguos alumnos míos por lo que decidí hacer un análisis, un examen de mi propia labor.

Hice que mis alumnos realizaran una serie de talleres que consistían en una investigación cualitativa, en un planteamiento introspectivo, de tal manera que los alumnos me relatasen la enseñanza que habían recibido en Educación Física. Los resultados no fueron muy complacientes puesto que surgieron cosas interesantes sobre las que eran necesario reflexionar e incluso plantearse algunas reformas.

También intenté cuestionarme otro ámbito en la formación de formadores como es el de la Escuela de Magisterio de la Universidad Complutense. Al alumnado de la especialidad de Educación Física se les pidió que realizaran el mismo taller y que hicieran la misma reflexión introspectiva. Comparamos ambos estudios y los resultados fueron muy similares. Uno de los datos obtenidos no era demasiado positivo: la motivación por hacer Educación Física y por hacer ejercicio físico no relacionaba tales motivaciones con las clases que habían recibido en sus respectivos Institutos. No era esto generalizado, pero el tanto por ciento era grande y no se podía pasar por alto porque es un dato que hay que intentar cambiar.

Otra de las cuestiones de reflexión fueron los resultados obtenidos de las preguntas relacionadas a si recordaban haber percibido intención de enseñanza.

Sobre la consideración respectiva al profesor las opiniones estuvieron muy divididas. Un sector no tenía una opinión positiva del profesor, porque lo asociaban a planteamientos excesivamente autoritarios y directivos. Otros, en cambio, lo que más recordaban era una buena relación afectiva con su profesor y eran estos los que más vinculaban la enseñanza recibida con la decisión posterior de dedicarse a la Educación Física. Son reflexiones importantes de las que se deduce que una buena relación afectiva con el alumno apoya una buena enseñanza. Esta investigación estará finalizada el año que viene y se os dará a conocer a través de algunas publicaciones.

Desde el punto de vista cualitativo hemos ampliado nuestra investigación haciendo encuestas a escolares de BUP. El resultado coincide con la percepción de los talleres hechos en el INEF y en la Escuela de Magisterio. Por eso considero importante tener como reto el desarrollar una buena afectividad con nuestros grupos, con nuestros alumnos y saber que si nuestros objetivos trascendentes a largo plazo no se cumplen, los objetivos que podamos cumplir de carácter coyuntural son tan transitorios y efímeros que quizás no tengan importancia. Los objetivos fundamentales son los planteados a largo plazo porque son aquellos que crean hábitos y actitudes que perduran con el tiempo. La satisfacción está en conseguir que el alumno disfrute haciendo ejercicio físico y que su posible decisión a dedicarse a educador físico venga impulsada por la formación que ha recibido de nosotros. **Esto es todo un auténtico RETO.**

Otros retos se derivan de las premisas de la LOGSE. Las directrices ideológicas y doctrinales de la LOGSE no son asépticas, sino que presentan una doctrina impregnada en una teoría de la Educación denominada **Teoría sociocrítica**. Una de las características de esta Teoría y que en estas premisas está planteada, es que la Educación es uno de los motores fundamentales del cambio social. La sociedad puede cambiar a mejor a través de la Educación. Esto es muy gratificante desde el punto de vista del docente por la importancia que le da al papel que él desarrolla, ya que es muy fuerte. Sin embargo, como no hay que ser complacientes sino crítico, no solamente sociocrítico, sino continuamente crítico. Si nosotros miramos atrás y contemplamos lo que es la sociedad vemos que muchas veces la propia dinámica de la misma, sus vaivenes, idas y venidas son las que mueven los planes educativos en vez de éstos a la sociedad.

Por lo tanto hay que tener un optimismo moderado de poner en marcha algo que cambie la sociedad pero a sabiendas de que nosotros estamos continuamente sujetos, en una antelación de los cambios sociales. Una de las características que tiene es el planteamiento del diseño curricular de base que lo denomina como "fuentes del currículum" y una de estas fuentes es la sociocultural. De tal manera que una de las cuestiones que tiene tanto la Teoría sociocrítica de la educación como otro de los pilares fundamentales doctrinales y teóricos de la reforma que es la "Teoría cognotivista" del aprendizaje es que el punto de arranque lo constituye la fuente sociocultural.

La fuente sociocultural es la realidad social, de cualquier alumno que tendréis en vuestras clases. Esa realidad social y su contemplación es determinante, pero existen algunas contradicciones porque por otra parte la reforma educativa parece, en algunos casos, que tirando demasiado de lo que es la teoría sociocrítica y de esa reforma que desde la educación se hará en la sociedad, parece que ignora bastante lo que es dicha sociedad y lo que implican una serie de dimensiones. Es decir, desde el punto de vista de la Educación Física, la actividad física que se hace en la sociedad y los conceptos de práctica de la actividad física en la

sociedad son los que son, sus connotaciones son las que son.

El concepto y fenómeno más importante de orden social en el mundo es el deporte y sin embargo este concepto está tratado de soslayo, con pinzas. No parece que se comprenda bien que una de las fuentes de currículum sea la realidad social y que el fenómeno más importante esté tratado de esta manera.

REALIDAD SOCIAL Y PLANTEAMIENTO EDUCATIVO

Una de las realidades sociales que nosotros tenemos más acuciantes en estos vaivenes del mundo que se mueve, y que es uno de los motivos de más incertidumbre para los chicos que llenen vuestras aulas o para el profesional que se asoma a lo que es la docencia, es el hecho de la competitividad.

¿Con qué se encuentra un chico que termina el COU? ¿Qué es la realidad de la vida una vez que sale de esa burbuja? Se encuentra con una competitividad feroz, con un mundo despiadado y con unas expectativas duras. Si quiere conseguir algo tendrá que luchar mucho. Si embargo, una de las premisas del sistema educativo es restar tiempo a esa competitividad del chico a la espera de que cuando salga, la sociedad haya cambiado y sea menos competitiva. Hay una serie de discrepancias entre lo que realmente es la sociedad y el concepto de sociedad que se busca construir desde el sistema educativo. Naturalmente, es cosa de intentar compaginar, de intentar que esa persona no rechace lo enseñado, que es parte de lo que en muchas ocasiones en estas reflexiones se manifiesta: **rechazar lo enseñado por no conectar con la realidad**. Tampoco podemos ser tan complacientes con la realidad de forma que no intentemos cambiarla. Por lo tanto es otro RETO y es otro difícil compromiso.

Una de las cosas que tenemos que contemplar cuando queremos cambiar y una de las cosas que podemos cambiar es el contenido y actividades de nuestras clases. Las cosas no son como lo que eran y aparte de un sentido espartano de ejercicio físico que algunos conservan, como la ducha fría después de hacer ejercicio, y contemplar el ejercicio físico como salud, utilidad en un sentido desvinculado con lo que es actualmente, incluso del deporte competitivo, hay una serie de realidades que están ahí y que son las que el chico o chica se encuentran en la calle. Una de las cosas con las que se encuentran es con el llamado "deporte para todos". Esto es algo de lo que hay que aprovecharse, insertándose en ese sistema y oferta en el que la persona realizará una actividad física. Actualmente no hay un sentido de abnegación, de sufrimiento espartano parafraseando el dicho inglés de "sin sufrimiento no hay ganancia". La gente se acerca al deporte por un sentimiento de placer, un sentimiento hedonista, el hedonismo es muy importante al que se le añade el puro narcisismo, el culto al cuerpo. Muchas personas hacen deporte para tener mejor aspecto físico, para algunos consiste en estar más delgado mientras que para otros va más allá, buscando musculaturas o figuras más formadas.

En la cultura tradicional, en las Teorías nórdicas o centroeu-

ropeas iniciales, el hedonismo y el narcisismo no tenían cabida, pero es lo que hoy está de actualidad. Incluso me atrevo a hablar de masoquismo al haber personas que se "machacan" corriendo durante treinta o cincuenta minutos porque para estar a gusto necesitan castigarse físicamente, en definitiva consiste en una variante del hedonismo.

También tenemos lo que derivado del griego podríamos llamar "Tanatismo", el puro gusto, aproximación por todo que es la muerte. Aquí hay que hacer una distinción porque en una sociedad que se puede convertir en rutinaria y en la que determinadas emociones se atenuan mucho, no solamente se busca el riesgo real sino también el simulado. Es la emoción fuerte en la que no se corre riesgo, aunque lo parezca, es el caso del "puenting".

Otra cuestión de gran impacto es un concepto diferente de la salud mediante el ejercicio físico, el concepto que se tenía tradicionalmente era un concepto utilitario para conseguir mayor rendimiento. Sin embargo este concepto ha variado, ahora está restringido a uno mismo, hedonismo, encontrarse mejor aunque este ejercicio que me proporciona una salud global me provoque lesiones. Esto implica un enfoque diferente de las cosas que podemos hacer, los contenidos según marca la LOGSE, pueden estar en relación a algo que está estructurado muy tradicionalmente o algo que nosotros integramos, algo que está en la realidad y que son las que realmente mueven a los adolescentes. En definitiva, los contenidos de la LOGSE son tan amplios que nosotros podemos introducir dentro de ese espectro lo que queramos y es responsabilidad nuestra que eso conecte o no conecte con los alumnos que tengamos.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA REFORMA

Estos principios están basados en la Teoría constructivista del aprendizaje, vinculada con el planteamiento de grandes pensadores. En primer lugar es importante partir del nivel de desarrollo del alumno ya que es algo que supone metodológicamente efectuar, siempre antes de concretar la programación, lo que denominamos evaluación de "carácter diagnóstico". De esta manera renunciaremos a considerar a los alumnos como páginas en blanco y también evitaremos el intentar hacer que olviden lo que han aprendido antes. El nivel de desarrollo del alumno hay que contemplarlo también desde sus propios intereses y su actitud.

Si observamos que su interés es nulo hay que preguntarse el por qué de esta actitud. Hay, pues, unos retos significativos.

Lo siguiente es la construcción de aprendizajes significativos que es algo que provoca un movimiento, que provoca acciones porque motiva a la persona y está dentro de sus intereses. El aprendizaje no es significativo porque así lo decida el profesor con el manual, sólo será significativo si lo es para el sujeto del aprendizaje. Aquí tenemos dos teorías encontradas sobre lo que es la dinámica de los grupos y la dinámica de los grupos funcionales (uno de estos últimos sería el grupo de clase).

Los grupos funcionales son aquellos que se desarrollan de una manera propositiva, es decir, que intentan conseguir unos objetivos. Entendemos como grupo de clase un grupo funcional, un grupo propositivo dentro de unos objetivos educativos generales. Un grupo funcional puede considerarse desde dos perspectivas teóricas, primero la perpetua **Teoría del estructuralismo funcional** y este obvia, soslaya la idiosincracia del grupo, la manera de ser del grupo y centra su funcionamiento en alcanzar los objetivos; el líder funcional sería el docente. Las teorías críticas más recientes hacen sobre esto un análisis de que la función de este grupo no es la función externa tal como se proyecta desde fuera y el grupo no se mueve por unos objetivos externos sino por el significado que esos objetivos puede tener sobre el grupo y sus miembros (ejem. en un equipo de fútbol los componentes pueden tener como objetivo ganar partidos pero quizás algunos se muevan por ganar dinero). Nosotros tenemos que intentar que nuestros objetivos tengan igual significación para nosotros y para los chicos. Tenemos que conectar con los chicos y no limitarnos a seguir nuestro manual. El alumno debe evolucionar por sí mismo, podemos llamarlo como "principio de emancipación". Esto debemos de tener en cuenta, dando en cada momento al alumno la responsabilidad que le corresponde sin que esto implique una dejación de enseñanza. Esto es poco constructivista, es más bien conductivista, quiere decir que las metas tienen que estar muy bien medidas y eso es algo que tiene que estar en el diseño de objetivos y programación de tareas. No conseguiremos que un chico nos responda si lo que le proponemos es difícil porque lo considerará inalcanzable y por lo tanto no va a tener significación para él y, desde luego, no hay cosa más patética que a unos chicos se les haga una propuesta que ya tienen superada. En ese margen nos movemos y hay que afinar mucho y de manera diferencial.

Algo a lo que se resienten los chicos de BUP encuestados, los chicos de Magisterio y del INEF es a los planteamientos con ausencia de ejercicio y exceso de teoría. Hay que transmitir conceptos importantes pero el problema es el cómo hacerlo, el hacerlo de una manera rutinaria y convencional generará actitudes negativas, es evidente que del ejercicio físico se pueden derivar muchos beneficios para la persona que lo haga.

INTENCIONES EDUCATIVAS

Partiendo de la Teoría de Bloom que enumera objetivos de tipo cognoscitivo, de tipo motriz y de tipo afectivo, a los que añade la dimensión de las relaciones interpersonales, comunicación y de interacción social, (socialización y esto es el punto ideológico sociocrítico) se nos abren otra dos nuevas dimensiones que tienen mucha relación con el mundo social: El impacto que podemos tener sobre las actitudes sociales y sobre lo que es la comunicación interpersonal.

Al realizar un análisis estructural del contenido vemos que éste puede ser inespecífico o específico. Podemos enseñar el salto

de altura como contenido muy específico y la gimnasia tradicional como algo inespecífico. Nosotros podemos hacer algo que valga sólo para una cosa, por ejemplo abdominales, que valen para fortalecer y desarrollar determinado tipo de resistencia en la musculatura abdominal, eso es muy monopropósito. Podemos, por otra parte, darle a los contenidos la dimensión cuantitativa como el querer que el alumno tenga más resistencia o la dimensión cualitativa, por ejemplo que sea capaz de tener mayor operatividad motriz sobre el entorno que le rodea. Los bloques de contenidos en sí mismos, pueden ser manejados de una u otra manera, pero casi siempre son los mismos con los que nosotros podemos jugar desde el punto de vista de lo inespecífico, del monopropósito o desde el punto de vista cuantitativo. Esto es lo que refleja el recuerdo de los encuestados.

Quizás el reto sea movernos hacia lo específico, lo multipropósito, y hacia lo cualitativo porque lo que hay que considerar es que los fenómenos de adaptación y de desadaptación al esfuerzo son semanas, breves espacios de tiempo. En semanas se adquiere capacidad de absorción y consumo de oxígeno y en semanas se pierde. Sin embargo cuando un niño aprende a montar en bicicleta, es una habilidad que conserva.

Desde el punto de vista del DCB, éste no solamente habla de que nuestros contenidos tienen un carácter procedimental, que ha sido el que tradicionalmente se no ha asociado, es decir, hacer las cosas con destreza, acción, técnica... sino que todo esto tiene que tener un concepto y generar unas actitudes. Un análisis más profundo señala que nosotros hemos hecho énfasis en los procedimientos pero que nuestra materia, nuestra asignatura siempre ha tenido unas connotaciones actitudinales muy fuertes y que estas connotaciones a veces han producido un rechazo ideológico y otras a ser un refugio por otro lado una lacra. Un refugio porque parece ser que cuando la sociedad necesita aumentar actitudes y hábitos en el individuo que conforma la norma, es la educación física la que debe producir eso, de tal manera que cuando la norma era disciplina y la norma era que el militarismo estaba de moda, la diferencia entre instrucción militar y metodología que se perseguía para mover una clase no se distinguía en nada.

Luego, no solamente hemos tenido procedimientos, hemos tenido siempre, y a veces para mal, muchas más connotaciones actitudinales que valores, normas y actitudes y generalmente parece ser que la Educación Física ha sido el vehículo de la problemática social. Las normas siempre se han considerado buenas en el contexto social que se han hecho.

Con ésto no ha acabado la LOGSE. Esto es lo que dice la LOGSE cuando plantea los objetivos generales de etapa y cuando se refiere al ejercicio físico: no fumar, no beber, no cruzar semáforos en verde, etc... es decir, conforma la norma. Yo no estoy en desacuerdo con que recaiga sobre nosotros lo actitudinal de las normas cívicas y que eso esté vinculado a contribuir activamente, de forma autónoma, al desarrollo de la salud corporal valorando los beneficios que aporta el ejercicio físico. ¿Pero qué somos nosotros,

portadores de la norma cívica en general? Cuando entramos en ésto el reto consiste en hacer lo que hacemos más esto y hacerlo bien.

El análisis contrario, el análisis del profesor de aula es que generalmente lo que ha hecho es basarse en una asignatura muy concreta, todo muy conceptual, con mucha carga memorística pero poco procedimental y es porque la enseñanza española se vincula poco con la práctica y en general no había propósito de generar actitudes y normas coherentes.

Nos centramos ya en la cuestión de actitudes, apetencias, valores y cómo conformarlos. La conducta de la persona se mueve en torno de sus apetencias, actitudes y valores. Son éstos últimos los que generan actitudes y éstas las que están en relación con las apetencias. Hacemos lo que nos apetece y nos comportamos siguiendo pautas de apetencia. Muchos aspectos de nuestra vida tienen un carácter permanente, una gran significación para nosotros mismos y están valorados por la sociedad. Mucho de ésto se va conformando a través de la educación del individuo por apetencias o desapetencias. Una apetencia se forma de algo más transitorio, más específico y en menos tiempo pero muchas de estas apetencias se van formando en el niño a través del sistema educativo, van generando actitudes, y finalmente conforman valores. Una persona, a través de su etapa evolutiva y desarrollo formativo, va formando unos valores. Cuando llega a ser una persona adulta es al contrario, es muy difícil que si no ha generado en las anteriores etapas valores lo haga ahora. Cuando un determinado colectivo no tiene cultura de actividad física del deporte ese colectivo no hace ejercicio físico. Nosotros debemos culturizar, conectar con el alumno.

La sociedad actual vive una crisis de valores éticos y morales. Uno de los retos que yo planteo es que nosotros podemos ejercer un impacto en la formación moral, pero no en un sentido convencional de dicha moral sino en un sentido de la ética más trascendente, porque las situaciones de interacción que podemos promover son mucho más ricas y más proclives que en los adiestramientos de determinadas asignaturas y materias que son conocimientos muy concretos. La Teoría de Bardurra, en conexión con la Teoría del currículum oculto, nos viene a decir que aprendemos muchas actitudes y valores de aquello que vemos en el entorno social. Si un valor está promovido dentro de nuestro grupo de referencia con ese nos vamos a quedar. Podemos decir el "me quedo con lo que haces pero no con lo que dices", yo voy a modelar lo que haces, no lo que dices.

Los modelos que se producen en la escuela, con los que se queda el niño, a lo mejor no son ninguno de aquellos que se promueven en las aulas sino los promovidos al margen de éstas y los modelos que se queda del profesor no son aquellos que dice por su boca sino todo aquello que él manifiesta, la imagen física del profesor es importante.

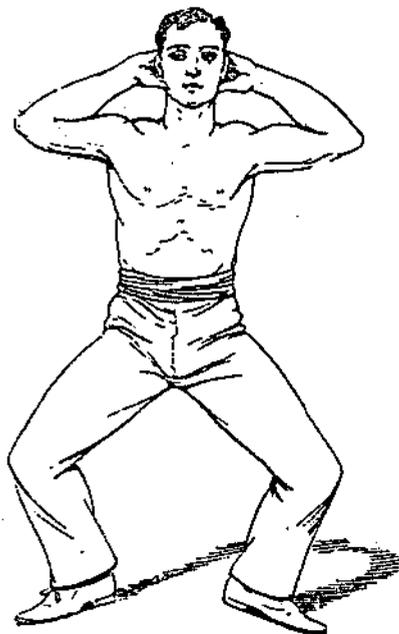
Conferencia pronunciada por el autor en el Curso "Cambios y Retos en la Actividad Físico-Deportiva", celebrado en Córdoba, Palacio de Congresos, Abril de 1994. Transcrita con autorización del autor de la grabación efectuada durante el Curso.



FERNANDO SANCHEZ BAÑUELOS

Profesor del I.N.E.F. de Madrid Universidad Politécnica de Madrid

EPISTEMOLOGOS DE LA EDUCACION FISICA (y 2)



EPISTEMOLOGIA DE LA EDUCACION FISICA EN PARLEBAS

1. La crisis de la Educación Física: sometimiento y división. La Educación Física está en crisis afirma Parlebás, la multitud de sus prácticas y de concepciones diversas. Hay un parecido en esta situación de "maremagnum" con la típica situación "prehistórica" de la ciencia según las teorías de Kühn. Grupe también coincidía en la inmadurez relativa de la Educación Física:

"La división de las técnicas, de los conocimientos y de las formaciones". La Educación Física está más fragmentada que nunca, en una multitud de prácticas y, sobre todo, en una cantidad enorme de concepciones yuxtapuestas de cualquier modo.

"La sumisión de sus contenidos. Al no haber conseguido afirmar su coherencia científica, la Educación Física, queda sometida a los principios rectores de las ciencias biológicas y de las ciencias humanas, de tal modo que sigue hoy en día, bajo la hegemonía de una serie de disciplinas exteriores que pretenden encuadrar su desarrollo" (Parlebás 189, p. 5).

La crisis tendría dos componentes: a división o fragmentación y la sumisión. Más que una crisis, si contrastamos con la teoría de la ciencia de Kühn y Grupe, supondría aún no haber alcanzado su científicidad.

El rechazo de la sumisión a las ciencias biológicas y humanas es punto central de la teoría epistemológica de Parlebás, pero tal postulado tiene gravísimos inconvenientes: pretender hacer una ciencia "ex novo" es vana pretensión y además fuertemente empobrecedora (si fuera verdad que la Educación Física estaba sometida a las ciencias biológicas y humanas). Ojalá estuviese fuertemente sometida a las ciencias biológicas y humanas.

2. Rechazo del "movimiento" como objeto de la Educación Física. Parlebás se propone rechazar el concepto y término "movimiento" como objeto de la Educación Física: Durante mucho tiempo se ha buscado este principio fundamental en el concepto "movimiento". Desde la segunda mitad del S. XIX, numerosos motricistas, con Georges Demeny a la cabeza, han tratado de definir la Educación Física a través de esta noción. En 1883, Alexis Didacus escribió una obra cuyo título tenía resonancia de programa: "la ciencia del movimiento". Hoy en día numerosos autores defienden las mismas posiciones. En 1971 por ej., Jean Leboulch se hace eco de ello escribiendo una obra cuyo título es una réplica de la precedente: "Hacia una ciencia del movimiento humano". ¿No resulta sorprendente que en una época en que los datos científicos evolucionan tan rápidamente, la problemática básica de la Educación Física siga siendo la misma a más de un siglo de distancia?

"La concepción que se funda sobre la noción de movimiento nos parece indiscutiblemente sobrepasada. La Educación Física, debe realizar su revolución copernicana, es decir, aceptar el cambio de centro; debe desprenderse del movimiento para centrar su atención en el ser que se mueve. Pero al elegir su nuevo objeto, ¿no corre quizás el riesgo de encontrarse a sí misma en un territorio que ha sido ya ocupado por otras disciplinas?... ¿posee la Educación Física... un objetivo específico?... Parlebás 189, pp. 7-8).

Se sorprende Parlebás de que a la vuelta de un siglo una ciencia siga teniendo el mismo objeto de estudio, pero nada obliga a que de cuando en cuando una ciencia deba cambiar su objeto de estudio para estar al día. La "ciencia del movimiento" puede hacer más hincapié en las ciencias básicas de la pedagogía que en la pedagogía misma, pero está abocada a la pedagogía, a la educación del movimiento. Entre una ciencia del movimiento humano y una ciencia del ser que se mueve no parece haber mucha más diferencia que la dialéctica.

3. Proposición de la "conducta motriz" como objeto. Elige la "conducta motriz" como objeto científico de la Educación Física: "Creemos que la Educación Física encierra un objeto original que le permite afirmar su identidad: su objeto no es otro que la "conducta motriz". Desde esta óptica la definición es simple: la Educación Física es una pedagogía de las conductas motrices.

"Queramos o no, la noción de movimiento reduce la acción física a las características de desplazamiento de la máquina biológica e hipervaloriza de modo abusivo la descripción técnica. Por el contrario, el concepto de conducta motriz coloca en el centro de la escena al individuo en acción y a las modalidades motrices de expresión de su personalidad" (Ibid. pp 7-9).

Se alinea, así, internacionalmente, en la tradición de pedagogización de la actividad física. El término "conducta motriz",

por su parte, hace referencia al mundo psicológico y sociológico. Pretendía no estar sometido a las ciencias biológicas y humanas, pero la realidad es que el enfoque del objeto es psicológico y sociológico, dentro del ámbito de aplicación de sus conceptos y métodos...

4. La "conducta motriz" permite el estudio objetivo y subjetivo. "El concepto de conducta motriz, tiene el interés de tener en cuenta simultáneamente las dos vertientes de la actividad física: por una parte los datos observables y objetivos de los comportamientos motores desplazamientos en el espacio y en el tiempo, gestos aparentes, contactos y relaciones con los otros, por otra parte los rasgos subjetivos de la persona en acción (sus percepciones, sus motivaciones, sus tomas de información y de decisión, su afectividad y sus fenómenos inconscientes)" (Ibid. pp. 9-10).

Ciertamente al hablar de hombre que se mueve y no de simple movimiento, conquista el "Verstehen" para el movimiento humano. Si el movimiento objetivizado solo admitía el "Erkennen", ahora, son estudiados tanto el polo explicativo como el polo comprensivo. Pero uno y otro son conceptos de las ciencias humanas establecidas, y la medición del polo explicativo requiere y admite las ciencias biológicas.

En Parlebás se echa en falta una axiología; en su teoría, los valores parecen remitirse exclusivamente a lo útil y a lo técnico. En su teoría hay psicología y sociología pero no antropología filosófica, no ética. Su antropología filosófica es una psicopsicología del individuo. Sus valores se limitan a la esfera de la corporalidad (lo cual nos parece una opción legítima, pero no la única legítima, para un educador físico), sin trascender a la esfera ética.

5. Independencia frente a sumisión. "... cada una de las ciencias biológicas y de las ciencias humanas se convierte en algo precioso y muestra en su propio sector hasta qué punto la motricidad puede actuar intensamente sobre ciertos aspectos del individuo. Es pues la persona que actúa, en su totalidad y en su unidad, tanto en sus manifestaciones concretas como en sus proyectos, deseos y emociones, la que nos permite captar la noción de conducta motriz" (Ibid. p. 10).

Parece latir, en este texto, la contradicción: se reivindica la independencia de la Educación Física con respecto a las ciencias biológicas y humanas, pero se admite, a la vez, que ambas estudian –y además ello es deseable– la conducta motriz. Las dos posibilidades de entender esta afirmación son contradictorias:

a) Que la conducta motriz es estudiada por cada una de las ciencias biológicas y humana y una parcelita –no estudiada por estas– la estudia la Educación Física. Este estudio específico desde la Educación Física podría muy bien ser una "pedagogía de la conducta motriz". Pero ya no tiene objeto de estudio en exclusiva y por tanto la Educación Física no se identificaría por

su objeto, lo cual es contradictorio.

b) La Educación Física sería entendida como ciencia que viene definida solo por su objeto, no por su metodología incluyendo a todas las ciencias biológicas y humanas que estudian la conducta motriz. Pero entonces **no se salva de la crisis** que, según Parlebás, la caracteriza, **de sumisión** de sus contenidos a los principios rectores de las ciencias biológicas y humanas.

6. Presunto poder unificador del objeto "conducta motriz": "El concepto de conducta motriz representa el denominador común de todas las actividades físicas y deportivas.

"La consecuencia es importante: lejos de provocar una fragmentación perjudicial, tal como hemos visto antes, la multiplicidad de prácticas, denota la gran riqueza de los modos de expresión de una misma esfera de inteligibilidad...

"El educador no debe intervenir a ciegas sobre las conductas motrices de los participantes. Es preciso que esté informado de las grandes categorías de las conductas motrices, de sus características más importantes y de los correspondientes procesos de aprendizaje. Se adivina que tendrá que adquirir conocimientos muy serios en el campo de la acción motriz" *Ibid.* pp. 11-12).

Pretende Parlebás que antes había fragmentación desordenada hasta que el autor descubre que el objeto es la conducta motriz y desde entonces se convierte en una diversidad ordenada. Pero realmente, el poder aglutinador, ordenador y unificador se lo da el ser pedagogía, no el que su objeto sea la conducta motriz, porque a fin y al cabo, también el "movimiento" subyacía como denominador común a todas aquellas actividades presuntamente fragmentadas. Efectivamente, la pedagogía logra poner orden en todo el sistema de ciencias; la pedagogía, por naturaleza, asume las ciencias biopsicosociales. Pero esta necesidad unificadora desde la pedagogía fue reivindicada por Grupe en su "teoría pedagógica de la educación".

LA ANTIEPISTEMOLOGIA MILITANTE DE D. KIRK

Si la pauta generalizada es la veneración de la ciencia, nos parece oportuno recoger una corriente, quizás minoritaria, que puede ser representada por David Kirk, y que supone, precisamente, el rechazo de la ciencia por ciertas implicaciones que conlleva. D. Kirk se convierte, así, en un antiepiistemólogo.

Las razones del rechazo de la ciencia es la adscripción de Kirk al pensamiento marxista de la Escuela de Frankfurt: "Cuando Hitler tomó el poder, el grupo de Frankfurt se vio obligado a exiliarse, primero en Ginebra, luego en París y finalmente en Nueva York. (...) Después de la Segunda Guerra Mundial, Marcuse, Fromm, Löwenthal y Wittfogel permanecieron en Estados Unidos, mientras que Adorno, Horkheimer y Pollock regresaron a Frankfurt.

En 1950 renació el Instituto para la investigación social,

donde han surgido sociólogos y filósofos (...), el más conocido de todos, Jürgen Habermas (entre cuyas obras hay que recordar por lo menos "La lógica de las ciencias sociales", 1967, y "Conocimiento e interés", 1968, Reale y Antiseri 1988, III, pp. 738-739).

La ciencia es rechazada por ser un medio opresor en manos del poder. La ciencia es ciencia de los medios, que conducen a la mejor obtención de unos fines, pero ante esos fines, el aparato o sistema, no permite que sea crítico, están establecidos para la explotación, generando un mundo de injusticias. Aquí se inserta el rechazo de la Educación Física científica y tecnificada.

Como siempre ha ocurrido a lo largo de la historia, los sistemas filosóficos han generado corrientes pedagógicas: la "teoría crítica social" de la Escuela de Frankfurt, ha generado la "pedagogía crítica", y esta ha sido aplicada a la Educación Física.

1. El rechazo de la ciencia de D. Kirk:

Kirk critica la visión "tradicionalista" u orientación tecnicista que consistiría en "tratar a la práctica educativa como un problema técnico que se tiene que solucionar a través del uso de procedimientos científicos" (Kirk 1990, pp. 36-37); "... nos hemos enamorado de la imagen de que somos científicos que aplican conocimiento. En el mundo de los estudios educativos, esta autoimagen ha llevado a tratar los problemas del curriculum como si fueran problemas técnicos sobre los que ha centrado su atención, descuidando las cuestiones éticas, políticas y estéticas. No obstante, las realidades de la escolarización y de la educación no se ajustan fácilmente a la aproximación tecnológica. Aunque creo que algunos profesores han visto dentro de la retórica científista, algunos problemas en el estudio del curriculum de la Educación Física, como profesión hemos hecho bien poco para desafiar algunas de sus suposiciones dominantes y creencias profundamente arraigadas.

"Con el siglo XX cercano a su fin este desafío queda pendiente" (*Ibid.* p. 18).

Vemos la llamada a la acción, al activismo del que habla en sus conclusiones finales. Esta llamada a la acción, este amor a la praxis y desde por lo puramente teórico nutre su ideología, bien en consonancia con la filosofía crítica de Adorno que en "Tres estudios sobre Hegel" escribe "la razón se vuelve impotente para aferrar lo real no por su propia impotencia, sino porque lo real no es razón" y en "Dialéctica Negativa": "La primacía del objeto se ve demostrada por la impotencia del espíritu en todos sus juicios, así como en la organización en la realidad. El elemento negativo, que el espíritu no logre la conciliación junto con la identificación, se convierte en motor de la propia desmitificación (...) Con el primado del objeto la dialéctica se convierte en materialista" Adorno 1951, cit. Reale Antiseri, III, p. 740), manifiesta, de este modo su creencia en la superación en la praxis de la teoría, la nulidad de la teoría.

Hay que hacer constar que el rechazo de la ciencia en Kirk, es un rechazo a una visión restringida de la ciencia, la ciencia de los medios, es un rechazo de la "razón instrumental" en consonancia con Horkheimer, pues: "...la noción de hombre, su humanidad, su emancipación, su poder de crítica y de creatividad, se ven amenazadas porque el desarrollo del sistema de la sociedad industrial ha sustituido los fines por los medios, ha convertido la razón en un instrumento para alcanzar fines de los cuales la razón ya no sabe nada" (Reale y Antiseri, III, 744); El mismo Horkheimer dirá: "en el preciso momento en que los conocimientos técnicos ensanchan el horizonte del pensamiento y de la acción de los hombres, disminuyen en cambio la autonomía del hombre como individuo, la fuerza de su imaginación y su independencia de juicio" (ibid).

Si la ciencia, la técnica, y todo su cortejo producen y mantienen una sociedad injusta, Kirk, en sus conclusiones, manifestará su rechazo a las formas de Educación Física en conexión con aquellas: "... nuestros esfuerzos y energías deben dirigirse hacia estos temas (ciertas formas críticas de los exámenes, la salud y la confección del currículum) y no hacia los intereses del deporte de élite, la industria, el militarismo y los intereses de una sociedad represiva y conformista" Kirk 1990, p. 167).

2. La Educación Física científica motivo de rechazo:

Abundemos en la Educación Física que no desea la pedagogía crítica, cuestión muy centrada en la crítica del positivismo en la enseñanza superior y la "pedagogía por objetivos", especialmente en la planificación centralizada.

"La tecnificación indeseable de nuestra materia tendría dos formas; por una parte la visión tradicionalista del currículum o perspectiva tecnológica -muy aceptada por el profesorado- y la visión de la Educación Física en las instituciones de enseñanza superior que adoptarían un enfoque particular de la ciencia y su aplicación al estudio del movimiento humano. Aunque los métodos que emplean las ciencias kinesiológicas para estudiar la fisiología del ejercicio, el aprendizaje motor y la biomecánica puedan ser totalmente apropiados para estas áreas ha habido un abuso en la extensión de estos métodos para investigar otros tópicos. Así resulta bastante normal que los profesores de Educación Física se quejen de la historia, la filosofía y la sociología son "simplistas", "subjetivas", y están sujetas a la "mera opinión" porque no demuestran la precisión y exactitud que poseen las ciencias kinesiológicas. Este efecto de extensión ha causado un gran daño al estudio de la Educación Física en las escuelas porque ha creado una serie de expectativas que nunca se conseguirán y que nunca deberíamos dejar que se cumplieran" (ibid. p. 54).

Critica aquí el ideal positivista de la ciencia, el monismo metodológico y se acerca a Droysen, Dilthey y Max Weber en la reivindicación de las -llamadas por estos- "ciencias del espíri-

tu". Esta mentalidad del estudio en las instituciones de enseñanza superior sería negativa para la enseñanza primaria y secundaria: "este tipo de pensamiento tecnicista y científicista ha debilitado la calidad de enseñanza de la Educación Física en las escuelas, sobre todo por la influencia en la valoración del alumno en la planificación del programa y en nuestra visión a cerca del contenido de la Educación Física.

"Resumiendo, el estudio tecnocrático del currículum y la influencia de la ciencia kinesiológica ha tenido un profundo efecto en cómo los profesores de Educación Física conciben su asignatura" (ibid. p. 54).

La teoría de la innovación (ideas o prácticas nuevas) y del cambio social, motivaron el cambio educativo; se aspiró a un cambio científico y técnico centralmente planificado, según los modelos de la ingeniería social, con los programas IDD (Investigación -realizada por el grupo central-, desarrollo, difusión hacia la periferia-) con exigencias de fuerte capitalización y que estaba iniciativa al profesor, que se consideraba un mero instrumento: "El movimiento hacia un cambio curricular racionalmente planificado de los años sesenta y principios de los setenta, la lógica tecnocrática que englobaba y la teoría de la innovación que generó, fue en sí mismo un reflejo de la creencia de que la ciencia puede ser aplicada a muchas áreas del esfuerzo humano. Sin embargo, no tuvo mucho éxito respecto a la gran cantidad de fondos y horas que estos proyectos consumieron. Yo creo que este fracaso de no conseguir un genuino cambio en la práctica educativa de las escuelas, al menos para satisfacción de los patrocinadores del proyecto, demuestra parte de las limitaciones de la aplicación de una aproximación científicista al cambio curricular (...) El legado tecnocrático que el movimiento curricular y la teoría de la innovación ha encerrado firmemente en el subconsciente de muchos de los que desarrollan el currículum actualmente, de los formadores de profesorado y de los profesores. A pesar de su deplorable performance al intentar crear un cambio en el currículum, el movimiento del currículum ha inspirado a muchos educadores la creencia de que el éxito yace en una precisión técnica más sofisticada a la hora de diseñar e implementar los currícula y de medir el logro del alumno" (ibid. p. 114).

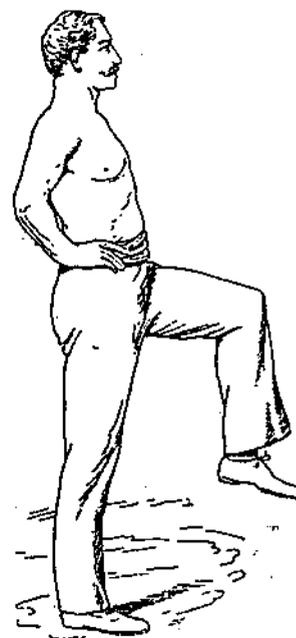
Manifiesta aquí el autor que el mercado de las ideas está dominado por la visión científica.

La pedagogía por objetivos, que implica selección de experiencias de aprendizaje, organización de experiencias de aprendizaje (método) y evaluación, es también básicamente rechazada por Kirk por no cuestionarse su licitud y conveniencia; en el siguiente texto reconoce su auge -que implica el triunfo en los Estados Unidos de la visión científica o científicista de la Educación Física- y apunta a Siedentop como uno de sus máximos representantes: "Los más activos defensores del uso de objetivos los encontramos en los Estados Unidos donde, como señala Barrow, el conductismo posee un firme punto de apoyo en los

estudios psicológicos y, más específicamente, en la psicología educativa. Por ejemplo, uno de los autores más influyentes en la formación de profesores de Educación Física en los Estados Unidos –refiriéndose a Siedentop– ha declarado que “para que las características, cualidades o elementos importantes de la performance del profesor y del alumno puedan ser útiles como metas educativas necesitan ser remodeladas en términos conductuales. El término “conductual” se refiere a las cosas que la gente hace y que se pueden observar” (Ibid. p. 124). Siedentop viene a decir que todo puede ser medido con más o menos dificultad. La dificultad de medir ciertos aspectos está en categorizarlos, en definirlos. Ciertamente, las posibilidades de la medición son extraordinarias: toda acción puede ser medida, todo ideal puede ser definido (incluso el de la pedagogía crítica), a las realidades del espíritu humano tenemos cierto acceso de medición mediante el lenguaje, la entrevista, el cuestionario; incluso la inhibición, la inacción, puede ser medida. Por ello la posición de Kirk es quizás algo ambigua “esencialmente, las objeciones se dirigen al cómo se utilizan los objetivos y no a su uso en general” (Ibid. p. 132).

La crítica de la pedagogía por objetivos tiene dos fuentes. En primer lugar por el sometimiento de los alumnos a ciertos fines de los cuales no se pueden evadir y que –según los autores de la pedagogía crítica– perpetúan el estado de injusticia social y de infelicidad. En segundo lugar porque no todo lo que aprenden los alumnos, ni siquiera lo más importante, se aprende por los objetivos marcados por el profesor sino por el “currículum oculto” (Kirk destaca los trabajos de Jackson y de Dodds (cfr. Ibid. p. 140). Pero este currículum oculto también transmite ideología, la ideología opresora dominante (capitalismo, productividad, sumisión): “Hargreaves ha manifestado que, a nivel amplio, la Educación Física puede estar vinculada ideológicamente al “modo capitalista de producción”. Esto se debe a que la Educación Física, como asignatura del currículum escolar, “puede ser considerada como un proveedor de valores y actitudes burguesas que incluyen la competitividad, el individualismo, el respeto por la propiedad privada, el nacionalismo, la puntualidad, el orden, el respeto a la autoridad, la disciplina en el trabajo y la masculinidad”.

“Estos valores yacen, según Hargreaves, en la “ética protestante del trabajo” la cual es, en sí misma, una fuerza dirigente fundamental detrás del capitalismo industrial. Muchas de las actividades que forman parte del currículum de la Educación Física desarrollan explícitamente estos valores, a través de “códigos de conducta” en juegos como el “rugby amateur” y otros juegos de equipo, y por medio del carácter competitivo y de algunas de sus aberraciones menos atractivas como “ganar por encima de todo”. Sin embargo, es más importante el hecho de que estas actividades del currículum legitiman dichos valores como naturales y necesarios para una sociedad productiva y equilibrada...” (Ibid. p. 147).



Elitismo (exaltación del rendimiento en los deportes de alto nivel), escuela como forjadora de campeones olímpicos, orgullo nacionalista e identidad colectiva buscados por el éxito internacional deportivo, serían características de la definición masculina y burguesa del deporte. A menudo –crítica Kirk– existe elitismo enmascarado en un pretendido “deporte para todos”: “Por ejemplo en Australia, el programa recientemente lanzado de “Deportes Australianos” basado en juegos modificados, dice estar preocupado por el bienestar de miles de niños australianos, está en peligro debido a que no tienen acceso a participar en una amplia variedad de deportes. Sin embargo esta “preocupación” no es consecuente con la promoción de un vídeo que comienza con una secuencia de los atletas de élite australianos ganando medallas de oro o batiendo records del mundo. Incluye un comentario de un famoso jugador de críquet australiano y un elaborado esquema de recompensas para los alumnos con todo tipo de parafernalia como son insignias, diplomas, adhesivos y otros incentivos para inducir a la participación. Además, el esquema está patrocinado, entre otras, por una serie de corporaciones deportivas de élite y refleja claramente el interés creado por la producción de campeones. A pesar de la retórica del “deporte para todos”, el programa “Deportes Australianos” es un ejemplo explícito de la reproducción y legitimación de las ideologías de elitismo y nacionalismo y está diseñado para crear altos niveles de performance deportiva a través del currículum de Educación Física, en un proceso que también crea gran pérdida de “talentos” individuales, una plétora de serias lesiones producidas por el deporte y que, a menudo, pueden significar una vida de debilidad y la ruina de esperanzas y aspiraciones de mucha gente joven” (Ibid. p. 148).

Queda manifiesto el “antietilismo” deportivo militante de Kirk; está contra el deporte de élite. Es característica de la pedagogía crítica en la Educación Física separar estas dos realidades deportivas –“deporte para todos”, “deporte de élite”–, crear un dualismo (el primero bueno, el segundo malo). Sin embargo –en la línea de Coubertín–, no parece haber mejor promoción del “deporte para todos” que el deporte de élite.

Complementaremos este muestrario de la crítica a la Educación Física por parte de Kirk y la pedagogía crítica hablando del juego y del ocio.

En la visión científica o científicista y tecnológica de la Educación Física está muy valorada la productividad y desvaloradas “las actividades de juego que resaltan las dimensiones subjetivas, cualitativas y experimentales de la participación” (Ibid. p. 148). Por otra parte, es criticado el enfoque productivo y científico que se da al ocio, concretamente, aduciendo su virtud para disminuir la delincuencia juvenil. El ocio debería ser enfocado no productivamente, ni científicamente, sino críticamente.

Ocio y juego son dos tópicos de interés para algunos autores de la Escuela de Francfort. Reale y Antiseri exponiendo la teoría

de Marcuse dicen: “...el progreso tecnológico ha engendrado las premisas para una liberación de la sociedad con respecto a la obligación del trabajo, para una ampliación del tiempo libre, para una inversión de la relación entre tiempo libre, para una inversión de la relación entre tiempo libre y tiempo ocupado por el trabajo socialmente necesario (de modo que este se convierta únicamente en un medio para la liberación de potencialidades actualmente reprimidas): “El reino de la libertad, expandiéndose cada vez más, se transforma realmente en el reino del juego, del libre juego de las facultades individuales. Así liberadas, éstas crearán nuevas formas de realización y de descubrimiento del mundo, y a su vez éstas últimas otorgarán una nueva forma al reino de la necesidad, a la lucha por la existencia” (Reale y Antiseri, III, p. 749). Horkheimer hace notar la desnaturalización productiva del ocio: “la deificación de la actividad industrial no conoce fronteras. El ocio es considerado como una especie de vicio, cuando va más allá de la medida en que es necesario para restaurar las fuerzas y permitimos reemprender el trabajo con más eficacia” (cit. por Reale y Antiseri, III, p. 746).

Con frecuencia los gobiernos capitalistas utilizan las ofertas de ocio para conseguir desviar la atención de problemas sociales más graves, como vivienda y oportunidades de trabajo. En este sentido dirá Kirk: “La ideología del control social se ve reforzado por programas de actividades deportivas de tipo recreativo que engloban valores burgueses y, por lo tanto, controlan la conducta de los alumnos por medio de la estructuración de su tiempo libre y fomentan, a través de estas actividades, hábitos de conformidad, respeto a la autoridad y agresión controlada” (Ibid. p. 150).

En definitiva, la pedagogía crítica de Kirk dice que la visión científica de la sociedad y también de la Educación Física, es acrítica con los fines y potenciadora de la productividad en beneficio del poder y perpetuación de las injusticias sociales y que las formas de la Educación Física científica son el deporte de élite y el ocio productivo, estando en contra, esta visión científica, del “deporte para todos” auténtico, del juego y del ocio crítico. Este rechazo, al menos parcial, de la ciencia, le merece el nombre de “antiepistemología”.

3. La Educación Física no científica que propugna la pedagogía crítica de Kirk:

Puede ser útil perfilar todavía más esta antiepistemología de la Educación Física, aunque el estudio de lo que rechaza haya permitido configurar, al menos en sus grandes rasgos, su propuesta.

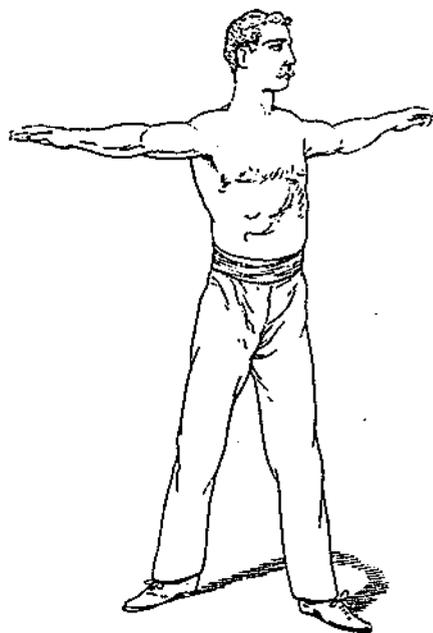
Kirk quiere tomar conciencia del poder de la educación en el rompimiento científico-técnico por sus implicaciones: “Si las cuestiones presentadas por Habermas, Bollough y Goldstein, Apple, y Aronowitz y Giroux son correctas, entonces la educación jugaría un papel crucial para desafiar y debilitar este proceso de tecnificación” (Ibid. p. 41). Se reivindica un cambio

drástico de mentalidad educativa, negándose al modelo de enseñanza competitivo para la obtención de títulos y de los mejores puestos socioprofesionales, sometiendo a crítica de los fines: "nosotros como profesionales debemos informarnos, fortalecernos, mediante la reflexión y la discusión, desarrollar nuestras ideas y abrirnos al diálogo y a la crítica" (Ibid. p. 53).

Se convierte en fin primordial, para esta crítica el "desenmascaramiento" de la ideología contenida en el currículum: "Sólo si desafiamos algunas de las obvias suposiciones del currículum de la Educación Física y de sus correspondientes prácticas, nos será posible exponer algunas de las prácticas más represivas que se reproducen a través de la Educación Física y que contribuyen a la desigualdad y a la injusticia social. Por lo tanto, la crítica de la ideología en el estudio del currículum se convierte en un tema de vital importancia para una pedagogía crítica (...). (Desenmascarar) la inevitable e inherente naturaleza política de la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física, y la urgente necesidad para desarrollar una pedagogía crítica que capacite a los profesores y alumnos a ver las consecuencias políticas de sus propias acciones y las de otros. Comprender el currículum oculto implica una autorreflexión, una discusión crítica y el deseo de ver más allá de lo superficial" (Ibid. p. 151).

La llamada a la insumisión, dentro de los esquemas mentales de la Escuela de Francfort, contra la represión, la expone claramente E. Fromm: "el ser humano ha continuado evolucionando mediante actos de desobediencia. No se trata sólo de que su desarrollo espiritual haya sido posible por el hecho de que nuestros semejantes osaron decir "no" a los poderes vigentes en nombre de su propia conciencia o de su propia fe, sino que incluso su desarrollo intelectual ha dependido de la capacidad de desobedecer: desobedecer a las autoridades que trataban de reprimir las ideas nuevas y a las autoridades de creencias subsistentes desde mucho tiempo atrás y según las cuales todo cambio carecería de sentido", "si tengo miedo a la libertad no me atreveré a decir "no", no tendré valor para ser desobediente. En efecto, la libertad y la capacidad de desobedecer son inseparables", "si la humanidad se suicida, será por obedecer a quienes ordenen apretar los botones fatales, por obedecer a las arcaicas pasiones del miedo, el odio y el ansia de posesión; por obedecer a los obsoletos criterios de soberanía estatal o de honor nacional" (Fromm 1963, cit. Reale y Antiseri, III, p. 753). Es bien fácil reconocer en esta ideología el detonante del "Mayo del 68" francés. Para el hombre, la necesidad de desobediencia o de fortaleza es manifiesta, vital. ¿Pero a qué desobedecer?, es imposible caminar sin desobedecer. Por eso el contenido de la desobediencia es más problemático. Los del "Mayo del 68" también estaban obedeciendo.

En el estudio de la Educación Física del presente y del futuro, Kirk, advierte la transcendencia de una Educación Física regida por exámenes, una Educación Física para la salud y la implicación del profesor en la confección del currículum. Los



exámenes introducidos históricamente en el currículum de la Educación Física –dirá Kirk con otras palabras– han conllevado un beneficio para el estatus profesional de la Educación Física que es conveniente conservar y explotar. Ahora bien, a nadie se le oculta que los exámenes, por definición, son antipedagogía crítica, con lo cual aparece un pequeño conflicto en el credo de Kirk. Igualmente, la Educación Física para la salud ha sido otra fuente de beneficios políticos –con minúscula– para el gremio, pero: “está claro que en algunos casos esta ideología, de la HBPE (Health-Based Physical Education) ha comenzado a redefinir el currículum de la Educación Física. La discusión (...) de los progresos de la HPE en la QSSS muestra como la reconstrucción de su historia ha convertido a la salud en la categoría fundamental y a la Educación Física y el deporte en categorías secundarias” (Ibid. p. 161). Y ese éxito político-profesional de la Educación Física salud podría eclipsar actividades miradas con especial afecto por la pedagogía crítica: “la danza, las actividades al aire libre y los juegos, donde existe un menor impacto sobre el desarrollo de la condición física en comparación con otras actividades orientadas más hacia lo fundamental como son los circuitos, el jogging o el aerobico” (Ibid. p. 163). Como colofón justificador –no excesivamente convincente– plantea las exigencias de la pedagogía crítica para con la Educación Física-salud: “un enfoque de salud puede ayudar a que los alumnos sean más conscientes de la “organización y de las prioridades de la sociedad dominante, a que desarrollen la visión de una sociedad futura sana y a como trabajar para llegar a ello. Parece ser que los educadores físicos como colectivo alcanzarán este nivel cuando la HBPE pueda enseñar a los alumnos a ser participantes críticos a la hora de crear sus propios estilos y condiciones de vida y, en mi opinión, esta tarea representa el desafío para futuros progresos” (Ibid. pp. 163-164).

En cuanto a la implicación de los profesores en la confección del currículum, supone que el profesor pueda tomar sus propias decisiones rechazando objetivos impuestos con carga ideológica contraria a la teoría crítica social: “El problema, como reconoce Barrow, es que hasta la fecha la participación de los profesores en estos procesos se ha visto reducida a dominar las técnicas del diseño del programa y la evaluación del alumno redactando objetivos “mejores” o desarrollando tests más “válidos”. Lo que no se ha propiciado es la implicación de los profesores, junto con padres, alumnos, administradores educativos y otras partes interesadas de la comunidad, en la discusión y debate sobre política escolar, propósitos y metas educativas y metas sociales de escolarización.

“En ningún otro lugar ha penetrado tanto este proceso de tecnificación, y a través de este la desviación del debate educativo, como en la Educación Física (Ibid. p. 165), y la llamada militante a la acción: “un primer paso en este sentido es reconocer que el desarrollo de una pedagogía crítica exige una acción política. Al convertirnos en activistas de nuestra orientación

tenemos la fuerza suficiente para promover nuestros propios intereses y los de nuestros alumnos y estudiantes y, de este modo, trabajaremos en beneficio del mundo que todos compartimos” (Ibid. p. 167).

4. Crítica de la antiepistemología militante de Kirk:

La teoría crítica de la Educación Física de Kirk se nutre de las ideas frankfurtianas. Critiquemos su método y su teoría.

Vertientes de análisis valorativo de la teoría crítica:

- a) análisis del valor epistemológico de la teoría crítica.
- b) análisis del valor de la teoría crítica como método de consecución de la justicia social.

Referente al apartado A sobre el valor epistemológico exponemos la opinión de relevantes epistemólogos con los cuales coincidimos en este aspecto y que sobre todo insisten en la inconsistencia epistemológica de la dialéctica, en la radical insuficiencia de contrastación de la teoría con la realidad de los hechos:

a) Opinión de epistemólogos:

*Popper, en “¿Qué es la dialéctica?” expone que la lógica y la dialéctica no tienen nada en común y que la dialéctica no se atiene al método científico, sino que es una teoría tautológica, constituida para justificarlo todo, que escapa a la contrastación de la experiencia. La dialéctica parece omnipotente pero más bien no puede nada. Por otra parte, en “La miseria del historicismo”, manifiesta que el holismo es utópico en cuanto tecnología social y totalitario en cuanto práctica política.

* Hans Albert. “Hans Albert, dentro del ámbito cultural alemán, ha continuado la ofensiva contra el pensamiento materialista dialéctico, atacando a Adorno y sobre todo a Habermas, quienes en nombre de la dialéctica y de la totalidad habían reclamado una racionalidad diferente y superior a la de los positivistas como Popper y Albert. Apelando a teorías y categorías como “totalidad” y “dialéctica” se cree estar informando, y utilizando eslóganes e intimidaciones verbales se aspira a hacer creer que informan. Sin embargo, señala Albert, en el fondo esas categorías no tienen ninguna fuerza teórica, sino únicamente fuerza pragmática, como los mitos (...). “Me parece que existe una estrecha conexión entre el hecho de que los intentos de interpretar la realidad que contrastan con el positivismo criticado por Habermas a menudo no son impopulares en las sociedades totalitarias, y el peculiar carácter del pensamiento dialéctico” (Reale y Antiseri 1988, p. 927).

*Kühn. Para Kühn, el marxismo, al adoptar una posición apriorística no contrastable, que fuerza los hechos, sería una pseudociencia que no necesita resolver “enigmas” y que por ello, no da lugar al ejercicio de la ciencia.

*Lakatos: “Los marxistas han explicado todos sus fracasos (...). Sin embargo, sus hipótesis auxiliares fueron en todos los casos construidas después de los acontecimientos, con el fin de proteger la teoría marxista ante los hechos” (Ibid. p. 928).

b) El libro de Kirk es un reflejo de una nutrición de la Educación Física de conceptos científicos nacidos en ciencias ya formadas (ciencias, filosofía o pedagogía), aquí, concretamente, provenientes de la pedagogía –que a su vez, ha sido fertilizada por los conceptos de la filosofía. En general, dicha fertilización científica es prometedora.

c) El intento de reivindicación de una racionalidad de los fines, de recuperación de los fines para la racionalidad y que no estén sujetos al simple decisionismo arbitrario, lo hace Habermas en base a lo que llama Innerarity un “convencionalismo transcendental”, su teoría de la consensualidad, que consiste en tener como última instancia de referencia al lenguaje intersubjetivo. Pero la imposibilidad de tal intento es patente, pues no puede haber un lenguaje (sustrato del consenso) sin referencia real: “La apelación a los procedimientos comunicativos deja intacta la impugnación de legitimidad que se realiza desde una instancia previa al lenguaje. Esto se debe a que la teoría crítica de la comunicación descansa sobre unos supuestos que no puede fundamentar por sí misma. Por ejemplo, la tesis de que la verdad es el resultado de un discurso conducido bajo las condiciones de una situación discursiva ideal. En esta hipótesis están al menos implícitos dos supuestos: el primero que todas las proposiciones verdaderas pueden ser fundadas; el segundo, que en una situación lingüística ideal son siempre los argumentos mejores los que prevalecen. Estos supuestos van más allá de lo que una teoría de la comunicación puede hacer plausible. Para evitar que un argumento que abandonado a la simple capacidad de persuadir no basta con aumentar la lista de requisitos formales del discurso; solo si la verdad no es un resultado de nuestro discurso, tiene sentido hablar para facilitar su comparecencia” (Innerarity 1990, pp. 109-110). Esta teoría de la consensualidad o convencionalismo transcendental que mantiene que la última instancia de referencia en el conocimiento es el lenguaje también está presente en la pedagogía crítica de Kirk.

d) Una ciencia es ciencia en tanto en cuanto intenta conocer lo que algo es por encima de su conocimiento. Si negamos el principio de realidad (las cosas son independientemente de que sean o no conocidas) negamos la posibilidad de hacer ciencia. Habermas reivindica la racionalidad sobre los fines pero no está dispuesto a reconocer su transcendencia cultural, trata de encontrar simplemente un consenso –en el lenguaje– a cerca de los fines y ello supone la negación de lo que reivindica: supone la negación de la posibilidad de hacer ciencia sobre los fines y ponerse claramente en desventaja con respecto de las ciencias de la naturaleza, las ciencias de los medios, más firmemente apoyadas sobre el principio de realidad (esto es esencial para que una ciencia sea tal).

e) Hacer teoría de lo empírico sin soporte empírico es una incoherencia metodológica. Ingenuidad teórica. El decir que nos irá mejor con otro modelo de currículum sin datos experimentales no es ilícito epistemológicamente.

f) ¿Por qué el rechazo de la ciencia? La teoría crítica y la pedagogía crítica asume un postulado falso (al menos no demostrado): que la ciencia es utilizada por el poder, que ese poder es opresor y que contribuye a la injusticia social. Pero la medición, la ciencia y la técnica no son sólo utilizadas exclusivamente por el poder, ni ese poder tiene necesariamente que ser opresor. Si partimos de un postulado falso o no demostrado, no tiene sentido todo el edificio construido posteriormente. Por eso, pensar que los exámenes y las valoraciones de los alumnos, la tecnificación de las clases, la competitividad y el deporte de élite van contra la justicia social es un sin sentido.

En cuanto al segundo apartado que se refiere al análisis del valor de la teoría crítica para la consecución de la justicia social en el capitalismo occidental, hemos de decir que ciertamente es necesario regular el capitalismo y no caer en el liberalismo económico, porque “la historia ha probado que un régimen basado en la idea de que la economía se autorregula a sí misma conduce a la injusticia” (Vázquez 1971, t-v, p. 34). Esta necesidad de regulación se ejercerá mediante mecanismos adecuados: acción sindical, intervención del Estado y sometimiento a los imperativos éticos. Estos son los mecanismos de acción para el cambio, pero en modo alguno los que propone Kirk de evitar la Educación Física científica y la competitividad deportiva.

La competitividad deportiva es un excelente medio motivador para la práctica, y es compatible con la cooperación, la ayuda, el respeto. La competitividad nos asegura la consecución del máximo esfuerzo, y el máximo esfuerzo, aparte de su belleza estética y antropológica, es necesario y conveniente también para la cooperación social.

Las injusticias van unidas más que al capitalismo al liberalismo económico que “considera el provecho como motor esencial del progreso económico, la concurrencia como ley suprema de la economía, la propiedad privada de los medios de producción como un derecho absoluto, sin límites ni obligaciones sociales correspondientes, el trabajo como mera mercancía” (Ibid. v, p. 33).

Ante esta doctrina injusta socialmente, las nuevas formas del neocapitalismo y capitalismo social (en donde existe una intervención estatal “compensatoria”, admisión de legislación laboral, renuncia casi plena al principio liberal, accionistas), suponen aportaciones hacia la meta de que el control y la responsabilidad queden compartidos entre capitalistas y trabajadores –participación de beneficios y cogestión–. El modelo actual del capitalismo alemán propicia una más extensa distribución de la renta, girando en torno a la cooperación y al consenso. Es incuestionable el dinamismo y la capacidad de producir riqueza de las diversas formas del capitalismo, aunque el modelo americano parece seguir una lógica de desigualdades crecientes girando alrededor de la competencia y la negociación.

El postulado de la teoría crítica, teoría crítica de la educación y teoría crítica de la Educación Física, de que la oligarquía

burguesa usa del Estado para garantizar su dominio, de que el Estado está al servicio de intereses injustos –y contra el cual luchan esencialmente–, en modo alguno puede convertirse en principio absoluto, “la verdad es que el Estado occidental habrá podido estar en ocasiones influido por intereses no rectos, pero otras muchas veces ha dominado ambiciones” (Perpiña 1971, t-v, p. 33).

Por otra parte, es obvio que la tecnificación y la ciencia de los medios, sin el pensar sobre los fines, es un modo de voluntarismo sin verdadera inteligencia, ciertamente criticable, que convierte a los jóvenes en masa acrítica manipulable, incapaz de autogobernarse en democracia, propiciada desde afanes totalitarios. Esta masificación voluntarista promovida desde la educación ha sido fuertemente criticada; por ej. J. Maritain en su libro “L’education á la crocé des chemins”, en donde prescribe como solución y gran meta educativa y democrática, la “conquista de la libertad interior” mediante la sabiduría, desarrollo apasionado de la intelectualidad al conocer el mundo y fortalecimiento y enriquecimiento moral de la voluntad. Maritain y la Escuela de Francfort viven el periodo entre las dos Guerras Mundiales y la postguerra, tienen motivos de preocupación ante el fascismo y el comunismo y sus manipulaciones educativas. Hoy la situación es, ciertamente, menos alarmante, poco alarmante. ¿Son realmente problemas el deporte de élite, el olimpismo, los nacionalismos deportivos? Sinceramente creemos que no lo son, pues son compatibles con la igualdad de oportunidades, con el respeto y la ayuda al vencido, con la justicia social y con la felicidad individual.

J. RODRIGUEZ LOPEZ, C. MORENO ALFARO,
A.M. GAETNER SEILER, J. SANCHEZ GARCIA y
J. TAMAYO FAJARDO.

Departamento de Educación Física de la Universidad de Granada.



BIBLIOGRAFIA

- CAGIGAL, J.M. (1983): *El deporte contemporáneo frente a las ciencias del hombre*. I Simposio Nacional “El deporte en la sociedad española contemporánea”, Madrid 23-25 noviembre.
- CAGIGAL, J.M. (1968): *La Educación Física, ¿ciencia?* Citius, Altius, Fortius, 10, 165-180.
- CAGIGAL, J.M. (1975): *Las Escuelas Superiores de Educación Física en el mundo*. I.N.E.F., Madrid.
- DIEM, C. (1966): *Historia de los deportes*. Ed. Luis de Caralt, Barcelona.
- GRUPE, O. (1976): *Teoría pedagógica de la Educación Física*. INEF, Madrid.
- HORTON, P.B. y HUNT, Ch. L. (1989): *Sociología*. McGraw-Hill, México.
- KIRK, D. (1990): *Educación Física y currículum*. Ed. Universitat de Valencia.
- LE BOULCH, J. (1978): *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Paidós, Buenos Aires.
- PARLEBAS, P. (1976): *Activités physiques et education motrice*. Ed. Revue de Education physique et sport. París.
- PARLEBAS, P. (1989): *Perspectivas para una educación física moderna*. Unisport, Málaga.
- PARLEBAS, P. (1977): *Pour une semiologie du jeu sportif*. Universaux du jeu collectif; Education physique et sport; 143, pp 56-61.
- PERPIÑA (1971): *GER*. Rialp, Madrid.
- RIJSDIRP, K. (1967): El significado de la educación física. *Citius, altius, fortius*. 9, 293-306. Madrid.
- REALE, G. y ANTISERI, D. (1988): *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Herder, Barcelona.
- VAZQUEZ, V. (1971): *GER*. Rialp, Madrid.
- VICENTE, M. (1987): *Teoría pedagógica de la actividad física*. Gymnos, Madrid.

MODIFICACIONES BIOQUIMICAS SERICAS PRODUCIDAS POR EL ACONDICIONAMIENTO FISICO EN VARONES SEDENTARIOS



El organismo se adapta de diferente forma al ejercicio físico. Los cambios a nivel bioquímico en la sangre son importantes para poder evaluar correctamente el estado de salud de un individuo que practica ejercicio físico, además de poder monitorizar las fases del entrenamiento, o del acondicionamiento (Acton, 1994).

Algunos autores consideran que la determinación de ciertas enzimas séricas relacionadas con el músculo esquelético son posibles índices de aptitud o adaptación física ante el ejercicio (Spitler et al., 1984), del nivel de entrenamiento (Hunter y Critz, 1971), o como indicador de estrés o sobreentrenamiento muscular (Berg y Haralambie, 1978; Mora, 1994). El concepto de entrenamiento, o de adaptación, está íntimamente ligado al de estrés el cual es considerado como un estado de tensión general del organismo que aparece bajo la acción de un excitante o ejercicio muy fuerte (Selye, 1950).

Conocemos que con el ejercicio físico se liberan enzimas desde los músculos esqueléticos, corazón e hígado al torrente sanguíneo (De Paz et al., 1994), aunque no conocemos exactamente porqué. Parece que obedece a la acción combinada de hipoxia, isquemia, necrosis o alteración de la permeabilidad celular (Sturgeon y McQuiston, 1965; Critz y Cunningham, 1972; Lapieza et al., 1988). Y que en individuos con un aumento físico regular esta liberación de enzimas ante un mismo esfuerzo es menor (Shapiro et al., 1972; Hansen et al., 1982; Acton, 1994).

Pero las variaciones bioquímicas séricas no afectan sólo a las enzimas, sino que se refieren también a los sustratos energéticos: glucosa, triglicéridos y colesterol, y los productos de su metabolismo.

Es frecuente que los cambios bioquímicos que se producen en cualquier sujeto que practica ejercicio físico, ya sea ocasionalmente o en profesionales, puede resultar útil cuando se monitorizan los resultados a partir de unos valores de referencia obtenidos

en un período de actividad reducida (Acton, 1994), de forma que no debe partirse de cifras estandarizadas, sino que debemos determinarlas individualmente. Por otra parte, el control de los parámetros bioquímicos séricos nos señalarán los criterios de normalidad, y evitar sobreesfuerzos tanto en la práctica deportiva, en los entrenamientos, como en los procesos de acondicionamiento físico.

La ausencia de referencias en pruebas de campo nos ha llevado a buscar estas mismas fuera del laboratorio; por otro lado costosos y de difícil acceso a deportistas no-profesionales o asociados, y además los estudios sobre cicloergómetros y tapices rodantes no reflejan más que algunos aspectos del problema (Bluche et al., 1990).

En el presente trabajo nos proponemos ver las variaciones de glucemia, CK, AST, ALAT, colesterol y triglicéridos en sujetos que practican deporte ocasionalmente antes y después de un período de acondicionamiento físico de un mes, determinando la modificaciones producidas tras una prueba de esfuerzo máximo.

MATERIAL Y METODOS

Participaron en el estudio diecisiete individuos varones de $42,6 \pm 4,10$ años de edad, que realizan ejercicio esporádicamente y cuyas profesiones son todas sedentarias; ningún sujeto fuma habitualmente, y todos realizan una dieta libre que se puede considerar la habitual en esta zona de la geografía. Todos ellos fueron informados previamente de los objetivos que se perseguían, solicitándoles la máxima colaboración.

El primer día se realiza una prueba de referencia tras un mes sin actividad física. Durante el mes siguiente realizaron un período de acondicionamiento físico consistente en ejercicios aeróbicos diversos, procurando no sobrepasar de una frecuencia cardíaca de $(220 - \text{edad}) \times 0,8$ (esto es así por seguridad, para evitar alcanzar la frecuencia cardíaca máxima aconsejable para su edad). Procediéndose tras ese mes a una segunda prueba.

Ambas pruebas consistieron en realizar un test de potencia aeróbica máxima ("course navette" 20x20). Se hace extracción de sangre venosa periférica en la flexura del codo, una en condiciones basales, previas a la realización del ejercicio, y la segunda inmediatamente finalizado el ejercicio. La prueba se hace a primera hora de la mañana y con los individuos en ayunas.

La extracción de sangre se realizó con una aguja de $0,8 \times 25$ mm, y una jeringa de 10 mL. Las muestras de sangre fueron procesadas inmediatamente. Las técnicas utilizadas fueron las de la serie "Unimate" de Roche para un autoanalizador "COBAS-MIRA Plus".

RESULTADOS Y DISCUSION

Los valores basales y post-esfuerzo obtenidos de los parámetros estudiados y el incremento producido en los diferentes parámetros estudiados por el esfuerzo, se exponen en las Tablas 1 y 2, respectivamente.

Con respecto a la glucemia encontramos una tendencia a disminuir, del 1 al 7%, sus valores basales con el acondicionamiento, aunque no en todos los individuos. En la prueba tras el acondicionamiento físico observamos un incremento menor que el obtenido en la primera prueba. Tenemos que reseñar que todos los valores basales obtenidos están dentro de la normalidad. Bluche et al. (1990) tras un prueba de maratón describe que, inmediatamente tras la prueba, el 78% de los examinados muestran una hiperglucemia.

La CK sufre un aumento de los niveles tras el esfuerzo en todos los individuos, coincidiendo con Rosety et al. (1974) y De Paz et al. (1994). Las variaciones en las cifras basales en sujetos antes y después del acondicionamiento, así como el incremento post-esfuerzo coinciden con lo que describen Griffiths (1966), Misner et al. (1973), Lucea (1973), Besson et al. (1981) y Lapieza et al. (1988), pero estos autores no trabajan con los mismos individuos en los grupos control y entrenados. Aunque hay que considerar, como

TABLA 1
VALORES BASALES Y POST-ESFUERZO OBTENIDOS DE LOS PARAMETROS ESTUDIADOS ($\mu\pm s$).

	Pre-acondicionamiento		Post-acondicionamiento	
	Basal	Post-esfuerzo	Basal	Post-esfuerzo
Glucemia (mg/100mL)	89.87 \pm 3.27	140.12 \pm 10.5	85.75 \pm 3.53	119.62 \pm 9.17
CK (mU/mL)	137.25 \pm 65.86	158.25 \pm 72.16	139.37 \pm 71.18	165.62 \pm 9.17
ASAT (mU/mL)	20.25 \pm 7.61	23.37 \pm 7.96	19 \pm 6.67	23.37 \pm 7.28
ALAT (mU/mL)	20.75 \pm 8.34	22.87 \pm 8.67	16.5 \pm 9.59	21.5 \pm 8.63
Colesterol (mg/100 mL)	236.25 \pm 49.08	249.25 \pm 50.50	211.12 \pm 45.93	249.69 \pm 50.18
Triglicéridos (mg/100 mL)	84 \pm 41.24	93.37 \pm 43.19	91.5 \pm 43.75	106.62 \pm 45.93

TABLA 2
INCREMENTOS PRODUCIDOS EN LOS DIFERENTES PARAMETROS ESTUDIADOS POR EL ESFUERZO ($\mu\pm$).

	Pre-entrenamiento	Post-entrenamiento
Glucemia (mg/100ml)	50.25 \pm 8.49	33.37 \pm 9.60
CK (mU/ml)	21 \pm 9.7	26.25 \pm 17.75
ASAT (mU/ml)	3.12 \pm 9.7	4.37 \pm 1.76
ALAT (mU/ml)	2.12 \pm 0.83	5 \pm 2.92
Colesterol (mg/100 mL)	12.5 \pm 6.82	36 \pm 9.94
Triglicéridos (mg/100 mL)	9.37 \pm 4.37	20.87 \pm 19.62

expone Galteau et al. (1976), que la CK es una enzima con una gran variabilidad individual.

En cuanto a la ASAT, encontramos variaciones inmediatamente después del esfuerzo a diferencia de lo descrito por Rosety et al. (1974) y Lapieza et al. (1988), con tendencia a un incremento mayor tras el acondicionamiento. La discreta disminución de las cifras basales tras el período de acondicionamiento quizás sea debida a que no son deportistas de competición, como los que describen Misner et al. (1973), Vázquez et al. (1973), Besson et al. (1981), Lapieza et al. (1988) y Bluche et al. (1990), comparando con controles.

Aunque Lucea (1973), Rosety et al. (1974) y Lapieza et al. (1988) no describen variaciones significativas de la ALAT tras el esfuerzo, coincidimos con De Paz et al. (1994) en que se aumenta pero no en un 19.8% como describe. Nosotros encontramos una disminución de los niveles basales tras el acondicionamiento y, un aumento mayor en los sujetos tras el acondicionamiento. No coincidimos con Lucea (1973) en que el aumento de ALAT es menor que el de ASAT con el ejercicio físico. Fernández (1992) relaciona el aumento de CK, ASAT y ALAT tras el esfuerzo con la pérdida de integridad celular de la fibra estriada liberando el contenido celular y su paso a la sangre.

Los valores basales de colesterol sufren una variación tendente a la disminución tras el acondicionamiento físico, al igual que describe Andrés et al. (1994) en ciclistas entrenados con un ejercicio predominantemente aeróbico; apreciando el efecto beneficioso del ejercicio físico en la disminución de los niveles basales de colesterol. Por otro lado encontramos un aumento post-ejercicio mayor tras el acondicionamiento físico. De todas formas no existe unanimidad respecto al efecto del ejercicio físico sobre el colesterol total (Gómez, 1992).

Los triglicéridos no presentaron el mismo comportamiento que el colesterol al acondicionamiento físico. No encontramos una relación clara en la disminución de los valores basales de triglicéridos con el acondicionamiento sino más bien un aumento, a diferencia de Weintraub et al. (1989) y Gómez (1992) que

describen esta disminución. El incremento medio de triglicéridos tras el esfuerzo es mayor tras el acondicionamiento.

Podemos concluir que el efecto del ejercicio físico sobre varones adultos de 42,62 \pm 4,10 años de edad con una vida sedentaria, no coinciden totalmente con los valores observados por otros autores en sujetos que practican deporte y con edades menores. Asimismo el acondicionamiento produce variaciones tanto en las cifras basales como en los incrementos de los valores tras el ejercicio físico; destacando que tras el acondicionamiento el incremento de la glucemia es menor después del ejercicio físico, y que los valores basales de colesterol disminuyen. De forma, que aunque no cabe duda que el ejercicio físico es beneficioso a todas las edades, en un ejercicio intenso como es el test de potencia aeróbica ("course navette 20x20") el estado de agotamiento que se produce al final del ejercicio, que es equiparable al de la actividad aislada en individuos no acondicionados, provoca grandes variaciones en los parámetros estudiados con evidente riesgo de descompensaciones bioquímicas séricas.

S. CABRERA, A. RIBELLES, J. MORA (*), M.C. CARRASCO,
 M.C. LOPEZ y M. ROSETY

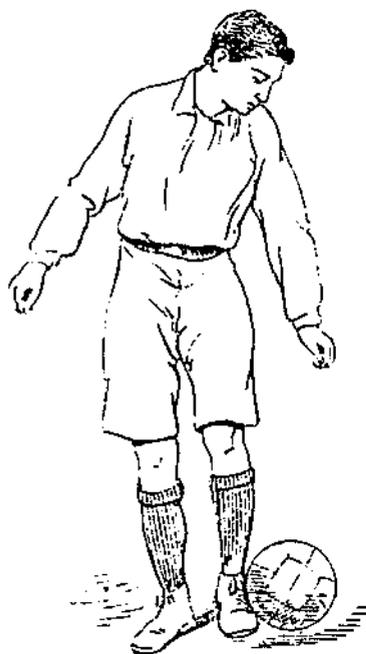
Departamento de Ciencias Morfológicas. Universidad de Cádiz. (*) Departamento de Didáctica de la Educación Física. Universidad de Cádiz. Colegiado n.º 2789.



BIBLIOGRAFIA

- ACTON, R.T.: *Cambios bioquímicos: invisibles pero importantes*. Sport & Medicina, Marzo-Abril (26), 1994. pp. 10-13.
- ANDRES, M.I.; BLASCO R.; CAPA, S.; GONZALEZ J.A.; LOSA, J. y ALVARO, M.A.: *Influencia del ejercicio aeróbico y anaeróbico sobre la relación colesterol total/colesterol-HDL*. Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. 1994.
- BERG, A. y HARALAMBIE G.: *Changes in serum creatinine kinase and hexose phosphate isomerase activity with exercise duration*. Eur. J. Appl. Physiol., 39, 1979. pp. 191-202.
- BESSON, H.U.; ROCHCONGAR, P; BEAUVERGER, Y.; DASSONVILLE, J.; AUBREE, M. y CATHELIN, M.: *Études des variations des taux sériques des enzymes musculaires et de la myoglobine après épreuve d'effort maximale et au cours des 24 heures suivantes*. Eur. J. Appl. Physiol., 47, 1981. pp. 47-56.
- BLUCHE, P.F.; CALLIS, A.; PAGES, T. e IBAÑEZ, J.: *Análisis de algunos parámetros sanguíneos en la llegada de una triatlón de clase A (Carcasona, 1989)*. Apunts, 104 (XXVII), 1990. pp. 97-102.
- CRITZ, J.B. y CUNNINGHAM, D.A.: *Plasma enzyme levels in man after different physical activities*. J. Sports Med. Phys. Fitness, 12, 1972. 143-149.
- DE PAZ, J.A.; VILLA, J.G.; LLAMAZARES; COLLADO, P.S. y GONZALEZ-GALLEGO, J.: *Diferencias sexuales en los perfiles enzimáticos séricos tras un protocolo de esfuerzo submáximo: posibles alteraciones hepáticas*. Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Granada, 1994.
- FERNANDEZ, J.M.: *Fatiga y deporte. Aparición, prevención y tratamiento*. En: *Bases Biomédicas de la Actividad Físico-Deportiva*. Diputación Provincial de Cádiz. 1992, pp. 76-82.
- GALTEAU, M.M.; SIEST, G. y POORTMANS, J.: *Continuous in vivo measurement of creatinine kinase variations in man during an exercise*. Clin. Chim. Acta, 66, 1976. pp. 89-95.
- GOMEZ, J.A.: *Efecto del ejercicio intenso y continuado en maratonianos sobre la composición de las lipoproteínas y la actividad transferidora de lípidos*. Apunts, 111, 1992. pp. 9-22.
- GRIFFITHS, P.D.: *Serum levels of ATP: creatinine phosphotransferase (creatine kinase). The normal range and effect of muscular activity*. Clin. Chim. Acta, 13, 1966. pp. 413-420.
- HANSEN, K.N.; BJERRE-KUNDSSEN, J.; BRODTHAGEN; JORDAL, R. y PAULEV, P.E.: *Muscle cell leakage due to long distance training*. Eur. J. Appl. Physiol., 48, 1982. pp. 177-188.
- HUNTER, J.B. y CRITZ J.M.: *Effect of training on plasma enzyme levels in man*. J. Appl. Physiol., 31, 1971. pp. 20-23.
- LAPIEZA, M.G.; NUVIALA, R.J.; RODA, L.; AZCONA J.M. y GINER A.: *Perfil enzimático en ciclistas y sus modificaciones con el ejercicio máximo*. Apunts, 98 (XXV), 1988. pp. 191-199.
- LUCEA, J.: *Alteraciones de las constantes biológicas en sangre por el esfuerzo físico*. Medicina de la Educación Física y el Deporte, 29, 1973. pp. 14-19.
- MISNER, J.A.; MASSEY, B.H. y WILLIAMS, B.T.: *The effect of physical training on the response of serum enzymes to exercise stress*. Med. Sci. Sports, 5, 1973. pp. 86-88.
- MORA, J.: *El S.G.A. de Selye y su similitud con los estímulos del entrenamiento*. Habilidad Motriz, 5, 1994. pp. 5-12.
- ROSETY, M.; GARCIA BORBOLLA, M. y GARCIA CURADO, L.: *Estudio enzimático en los deportistas. Revisión de los cambios en las cifras de GOP, GOT y CPK después de un ejercicio en dos lotes de sujetos entrenados y no entrenados, respectivamente*. Medicina de la Educación Física y el Deporte, 34, 1974. pp. 5-12.
- SELYE, H.: *Stress*. Acta Inc. Med. Publ. Montreal. 1959, p. 27.
- SHAPIRO, Y.; MAGAZANIK, A.; SOHAR, E. y REICH, C.B.: *Serum enzyme changes in untrained subjects following a prolonged march*. Can. J. Physiol. Pharmacol., 51, 1972. pp. 271-357.
- SPITLER, D.L.; ALEXANDER, W.C.; HOFFLER, G.W.; DOERR, D.F. y BUCHANAN, P.: *Haptoglobin and serum enzymatic response to maximal exercise in relation to physical fitness*. Med. Sci. Sports Exerc., 16, 1984. pp. 366-370.
- STURGEON, P. y McQUISTON, D.T.: *A fully automated system for the simultaneous determination of whole blood red cell count and hemoglobin content*. Am. J. Clin. Pathol., 43, 1965. pp. 517-531.
- VAZQUEZ, J.A.; FERNANDEZ, A. y SIMONTALERO, M.: *Investigaciones enzimáticas como control de entrenamiento*. Medicina de la Educación Física y el Deporte, 27, 1973. pp. 22-27.
- WEINTRAUB, M.S.; ROSEN, Y.; OTTO, R.; EISENBERG, S. y BRESLOW, J.L.: *Physical exercise conditioning in the absence of weight loss reduces fasting and post-prandial triglyceride rich lipoprotein levels*. Circulation, 79, 1989. pp. 1007-1014.

ALGUNOS TOPICOS DEL DEPORTE ESCOLAR



De 1980 a 1985 se concreta el periodo de mayor descentralización del Deporte en España, al transferirse a las Comunidades Autónomas determinadas competencias que poseía la Administración Central, en consonancia con las competencias exclusivas que le otorgaban las Leyes Orgánicas de los Estatutos de Autonomías de las Comunidades Autónomas.

Entre estas competencias transferidas figura el denominado Deporte Escolar o Actividad Deportiva Escolar, en tres aspectos:

- Promover la actividad deportiva escolar en el ámbito de cada CC.AA.
- Promover la creación de Agrupaciones para el desarrollo del deporte escolar, y
- Gestionar la concesión de ayudas destinadas a la actividad deportiva escolar en su ámbito territorial.

Conviene recordar que la Administración del Estado se reserva la programación, dirección técnica y ejecución de los juegos y competiciones de carácter nacional o internacional, aunque en la práctica los niveles de coordinación con las Administraciones Autonómicas corresponsabilizaban a éstas en el desarrollo de los distintos programas promovidos por el Consejo Superior de Deportes.

Este marco administrativo-jurídico ha favorecido la extensión del Deporte Escolar en España, y, parece evidente, que se ha sustituido las masivas concentraciones de niños y niñas en torno al espíritu reinante de los Juegos Escolares Nacionales de antaño, programado para el día señalado y presidido por la autoridad máxima del Estado, a una corriente antagónica o, al menos, no politizada caracterizada por la **participación y mejoramiento del nivel técnico** de los niños y niñas que practican, en la actualidad, el denominado Deporte Escolar.

Ultimamente, el actual Secretario de Estado para el Deporte D. Rafael Cortés Elvira, no se cansa de insistir ante los medios de

comunicación que la realidad del Deporte Escolar está muy lejos de la impresión que sobre él tienen los informadores o periodistas deportivos. Y no le falta razón. Yo incluso, añadiría, que muchos de nuestros dirigentes deportivos y profesionales de la Educación Física tampoco.

Parece conveniente que definamos nuestra concepción del denominado Deporte Escolar para no prestarnos a equívocos y generalizaciones que mermen la amplitud que deseamos darle al mismo. Concebimos el Deporte en edad escolar, o mejor dicho las "Actividades físico-deportivas en el ámbito extraescolar" en la línea marcada en la Carta Europea del Deporte. Bajo este epígrafe entenderemos toda actividad físico-deportiva realizada por niños y niñas en edad escolar durante el periodo de tiempo no lectivo, orientándola a la educación integral del niño/a, así como al desarrollo armónico de su personalidad, procurando que la práctica deportiva no sea exclusivamente concebida como competición, sino que dicha práctica promueva objetivos formativos y convivenciales, fomentando el espíritu deportivo de participación limpia y noble, divertido, el respeto a la norma y a los compañeros de juego, juntamente con el lícito deseo de mejorar técnicamente.

A pesar de todo, para definir el deporte escolar, ponemos demasiados calificativos dando lugar a cierto acotamiento, y lo que dificulta su amplitud conceptual. Simplificando, el deporte en edad escolar es sólo una actividad de alta implicación pedagógica, física y social en el niño.

Las disposiciones reglamentarias de las Administraciones Deportivas de las Comunidades Autónomas han reflejado esta nueva orientación, es decir, además de los Campeonatos Nacionales tradicionales, se une una línea mucho más rica y menos discriminante, englobado dentro de la denominada "promoción deportiva". En esta última los niños y niñas tienen la posibilidad de participar libremente en un conjunto de actividades físico-deportivas lejos de la reproducción de modelos eminentemente competitivos, como pueden ser "escuelas deportivas", "talleres deportivos y expresivos", "aulas del Deporte", "Actividades físicas en la Naturaleza", "marchas y campamentos", "semanas deportivas en el mar, en la playa, en la nieve, en la montaña", "Cursos monográficos sobre aspectos deportivos", "concentraciones técnicas", "Fiestas del deporte", Jornadas de Actividad Física,...

No es el propósito de esta comunicación poner los datos del deporte escolar por delante, pero sí dejar clara una reflexión de partida: **los escolares españoles actuales practican más actividades físico-deportivas que sus escolares precedentes.**

Los indicadores de tal afirmación son tan evidentes que, con un simple repaso espero se pueda concluir tal circunstancia. He querido esbozarlos como los **tópicos del Deporte Escolar**, ya que estimo que el ciudadano en general y muchos administradores del Deporte, no han podido reflexionar suficientemente sobre este asunto y repiten incansablemente viejas cantinelas. Quiero, por tanto, partir del "tópico al uso" para rebatir, sin ánimo de ser

absolutista, estas concepciones sobre el Deporte escolar, y, de paso, aportar algunas consideraciones que contribuyan a una popularización de las Actividades Físico-deportivas extraescolares.

Primer tópico: ¡No hay Deporte Escolar!

El primer tópico para comentar y debatir, si fuera posible, sería el de falsear la hipótesis de partida, y más aún cuando el comentario espontáneo de profesionales de la Educación Física, periodistas o informadores deportivos, e incluso de padres, es cuestionar la existencia del Deporte en edad escolar como una actividad extraescolar suficientemente organizada e implantada en nuestra sociedad.

También habría que considerar la opinión generalizada de que el Deporte Escolar es esencialmente una competición deportiva, que reproduce los modelos imperantes en las Federaciones deportivas, para niños y niñas hasta los 16 años. Ya dijimos con anterioridad que partimos de una concepción más universal del deporte en edad escolar, realizado fuera del horario lectivo y con carácter voluntario.

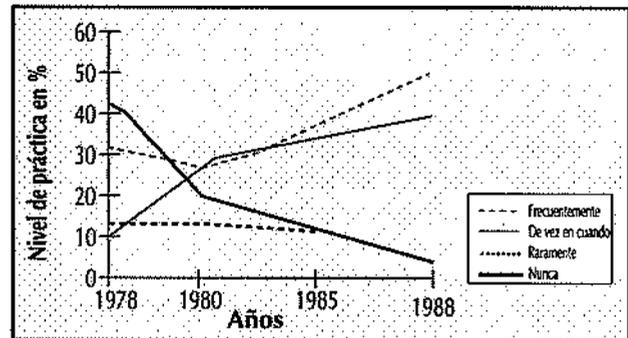
Si la mayoría de los padres (94%) creen conveniente que sus hijos en edad escolar practiquen algún deporte y que dicen, además, saber que sus hijos realizan deporte frecuentemente o de vez en cuando en torno al 74%, podemos afirmar con rotundidad que la población escolar alcanza unos niveles de práctica deportiva altamente significativa (GARCIA FERRANDO, 1990).

Una encuesta clarificadora sobre el papel que juega el Deporte Escolar en edades de 11 a 15 años es el que se deriva del estudio sobre los hábitos de los escolares en relación con la salud, editado por el Ministerio de Sanidad y Consumo (1988). Entre sus datos más significativos entresaco que el 49% de los escolares no practica de forma organizada ningún deporte fuera del ámbito escolar, y que las niñas muestran más apatía que los chicos a la práctica deportiva. Y que, por otra parte, **sólo un 2% de los encuestados manifiestan no hacer nunca actividades deportivas extraescolares.** Más relevante es aún, si cabe, que más del 83% de los niños y niñas tienen la intención firme de seguir practicando alguna actividad deportiva cuando tengan veinte años, con lo que podemos aseverar que vamos por buen camino. En pocos años habremos elevado nuestra cuota colectiva de ejercicio físico, pasando de un 35% a mediados de los 80 de los que dicen hacer habitualmente deporte, a rondar más del 50% para el comienzo del tercer milenio.

Para ilustrar la evolución en el comportamiento de los niños y jóvenes en España en cuanto a la práctica del deporte, o, de lo contrario, no hacer nunca actividad física extraescolar, analicemos algunas de las encuestas más significativas desde 1978, elaborada por el Consejo Superior de Deportes, y las de 1980 y 1985, auspiciada por el mismo organismo y dirigida por el profesor García Ferrando, así como la elaborada por el Ministerio de Sanidad y Consumo en el año 1988.

Evolución de los niveles de práctica deportiva en los escolares de 5 a 19 años, desde 1978 a 1988.

Nivel de Práctica/Encuesta	1978	1980	1985	1988
Frecuentemente	32	28	39	51
De vez en cuando	10	30	35	39
Raramente	15	15	11	
Nunca	42	20	11	2



El deporte escolar ya no es sólo competición deportiva infantil o juvenil, hoy son formas abiertas de participación de los niños en edad escolar, como pueden ser las Escuelas deportivas, talleres deportivos y expresivos, jornadas de actividad física en el Centro, Encuentros de inter-clases e inter-centros, campamentos deportivos, juegos tradicionales, y un largo etcétera. La necesidad de participar por parte de los niños y jóvenes en muchas, variadas y divertidas actividades físicas ha dejado atrás la polarizada y casi exclusiva atención a los Juegos o Campeonatos Escolares.

Segundo tópico: ¿Cómo va a existir Deporte Escolar si no tenemos instalaciones deportivas suficientes?

Del último Censo Nacional de instalaciones deportivas (1987) efectuado por el Consejo Superior de Deportes, al que creo le requiere una rápida actualización, se desprende la situación variopinta de las instalaciones deportivas de los Centros Escolares según su ubicación geográfica. Poniendo como ejemplo a Canarias, un 62'9% de los Centros escolares públicos no tienen espacios para la Educación Física, y el 74'7% los colegios privados. Pero no hemos de tomar este fatídico dato como una realidad intolerante ya que el número absoluto de Centros sin instalaciones deportivas no corresponde con el número de alumnos que albergan estos. Afortunadamente, la mayoría de los Centros de más de 6 unidades poseen las instalaciones mínimas estipuladas administrativamente aunque hemos comprobado la vulnerabilidad de estos espacios en favor de otras necesidades escolares: gimnasios transformados en comedores o en aulas, canchas polideportivas en construcción de Talleres, canchas polideportivas como patios o zonas ajardinadas, etc. En definitiva, de lo que se diseñó en su comienzo a la actualidad va todo un cúmulo de despropósitos. Y dejando los errores de planificación al margen, habría que señalar a los profesionales de la Educación Física, a la dirección de los Centros, o la pasividad de A.P.A.S. y Consejo Escolar.

Por otro lado, algunos de nuestros Centros escolares superan los mínimos regulados oficialmente: Centros públicos con polideportivos cubiertos, o con piscinas o pistas de atletismo. No es que pretendamos tal situación utópica pero debemos procurar que la población infantil y juvenil disponga de espacios de estas características, al menos ocasionalmente, y en estrecha cooperación

con la oferta de instalaciones deportivas del municipio.

Prácticamente la totalidad de las Comunidades Autónomas han propiciado la concertación de convenios de apertura de las canchas escolares, fuera del horario lectivo, a los municipios o entidades deportivas, lo que ha supuesto un desahogo importante a la demanda deportiva del propio barrio donde está el Colegio.

Lo verdaderamente triste es ver las instalaciones vacías, pendiente de un conserje que garantice su apertura, o de técnicos que guíen la práctica, o de niños y niñas alejados de esos espacios. Pueden ser problemas administrativos, de formación o de motivación, pero tienen solución política y técnica.

Al hilo de este epígrafe cabe reflexionar sobre qué espacios deportivos prefieren nuestros jóvenes. La variedad de disciplinas deportivas y de juegos no debe condicionarnos a que se hagan las instalaciones específicas para la práctica de una modalidad en concreto. Tres tipos de dotaciones cubrirían el espectro de contenidos del Área de las Actividades físicas-extraescolares:

- espacio al aire libre dentro del Centro escolar
- espacio cubierto dentro del Centro escolar
- espacio externo al Centro (Instalaciones deportivas municipales, parques, montaña, playa,...).

Con estas referencias de espacio, independientemente de su extensión y confort, se encontrará la actividad físico-deportiva-recreativa que enganche y conecte con los intereses generales de los chicos y chicas.

El parque de instalaciones deportivas ha aumentado en España, en los últimos 15 años, más del 50% de los que poseíamos a principios de los 80, y no sólo en número sino en calidad y polivalencia de usos. No obstante creemos que aún estamos lejos de los índices idóneos para canalizar una oferta deportiva dirigida a la población en general, que, en poco tiempo, se situará en el 60% de practicantes asiduos.

Como conclusión a este segundo tópico podemos afirmar que:

- 1º. Las Administraciones públicas han tomado conciencia plena de construir instalaciones deportivas en torno a los Centros escolares, que permitan la polivalencia de actividades físico-deportiva-recreativas y de tipos de usuarios.

2º. Coincidiendo con el decreciente número de chicos y chicas escolarizados, por reducción de la natalidad, se debe recuperar espacios "cedidos" con anterioridad en los Centros escolares públicos, en favor de equipamientos deportivos actualizados.

3º. La apertura de las instalaciones deportivas escolares a los ciudadanos en general ha provocado una mayor rentabilidad de dichos espacios. No obstante, hay que limar las fórmulas de cesión para asegurar un uso compatible entre diversos colectivos, algunas veces, incluso, antagónicos.

4º. Ampliar el marco de las instalaciones deportivas convencionales a las que nos proporciona los espacios colindantes al Centro Escolar, e, incluso a la propia Naturaleza.

5º. La carencia de instalaciones convencionales en los Centros Escolares debe suplirse, a corto plazo, con la que disponen las Administraciones Públicas o Entidades deportivas cercanas.

6º. Reconociendo que en España muchos de nuestros Centros escolares no tienen instalaciones deportivas convencionales propias existen alternativas que pueden venir de la mano de las Corporaciones locales.

Tercer tópico: Los técnicos deportivos son pocos y están mal preparados

Parece evidente que reconozcamos que las personas dinamizadores del Deporte en edad escolar son pieza clave para garantizar la extensión y tecnificación de este. Pero lo cierto es que tópicos de la índole de: "nadie se preocupa de los niños"; "los monitores no tratan adecuadamente a los niños"; "hay pocos técnicos y mal preparados"; "el intrusismo llega hasta los propios padres"; "los profesores parecen más entrenadores que profesores"; etc. mellan el

trabajo bien hecho de los profesionales que se ajustan a los objetivos formativos y recreativos del Deporte en edad escolar.

Si repasamos el actual espectro de técnicos de la Educación Física y del Deporte en España deduciremos que se está adecuando a los requerimientos educativos, deportivos, recreativos y de dirección y gestión, a pesar de que no existe una normativa que regule, específicamente, el marco laboral y competencial de los profesionales de la Actividad Física y Deportiva. En este aspecto, la Unión Europea, con el Acta única sobre la circulación de trabajadores y profesionales, y las Directivas europeas 89/48/CEE y 92/51/CEE, sobre reconocimientos de los títulos de Enseñanza Superior, exige una homogeneización de todos los títulos universitarios relacionados con la Educación Física y el Deporte.

Con la aprobación del Real Decreto 594/1994, sobre Enseñanzas y Títulos de los Técnicos deportivos y la normativa reguladora de las titulaciones deportivas encuadradas en la Formación Profesional, como es el de "Técnico en actividades físicas y animación deportiva" se completa el cuadro legal iniciado con la regulación de las enseñanzas universitarias. Seguramente, a partir de este marco se desarrollarán otras nuevas titulaciones universitarias y de Formación profesional, que den respuesta a las demandas de la sociedad.

No hay ninguna titulación oficial y específica que avale la capacitación en el denominado Deporte en edad escolar, aunque los planes de estudio de cada uno de los títulos en Educación Física o Títulos deportivos, tratan este contenido, con mayor o menor profundidad. En resumen, las titulaciones deportivas que pueden tener relación con el Deporte en edad escolar son las siguientes:

TITULO	FUNCIONES EN EL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR
Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección superior de las A. F. Extraescolares • Profesor de Enseñanza Secundaria • Profesor de Actividades Físicas Extraescolares
Maestro-Especialidad en Educación Física.	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor de Enseñanza primaria • Profesor de Actividades Físicas Extraescolares (hasta 12 años)
Técnico en Actividades Físicas y Animación Deportiva	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico en Actividades Físicas Extraescolares
Técnico Deportivo elemental	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico en "iniciación y enseñanza de los principios elementales de una modalidad deportiva.
Técnico Deportivo de Base	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico en "perfeccionamiento de los elementos técnicos y el entrenamiento básico de una determinada modalidad deportiva. • Técnico en "iniciación y enseñanza de los principios elementales de una modalidad deportiva" (T.D.E.).
Técnico Deportivo Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico en el "entrenamiento de alto nivel y dirección de equipos y deportistas. • Además de las referidas a T.D.E. y T.D. de Base.

COLABORADORES	ATRIBUCIONES / FUNCIONES
Alumnos / Exalumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboradores en el diseño de las Actividades Físicas Extraescolares • Colaboradores en la ejecución de la Act. F. Extraescolares • Colaboradores en la animación y control de las Act. F. Extraescolares
Profesores de E. Secundaria de otras materias ajenas a la de Educación Física	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboradores de las Act. F. Extraescolares, en la Enseñanza Secundaria • Proporcionar el complemento, interdisciplinariedad y globalización de las Act. Físicas Extraescolares
Maestro - Especialidad en Enseñanza Primaria y en Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboradores de las Act. F. Extraescolares, en la Enseñanza Infantil y Primaria • Proporcionar el complemento, interdisciplinariedad y globalización de las Act. Físicas Extraescolares
Árbitros y jueces deportivos	<ul style="list-style-type: none"> • Árbitros para el ámbito escolar • Colaborar en el autoarbitraje
Técnicos en Animación Sociocultural (F.P.)	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicos en dinámica de grupos • Dinamizadores de las Actividades Físicas y Culturales Extraescolares
Personal de Administración y servicios del Centro	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar en las Actividades Físicas Extraescolares • Facilitar el desarrollo de las Act. F. Extraescolares
Voluntariado (Servicio Militar sustitutorio)	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboradores en la ejecución de la Act. F. Extraescolares • Colaboradores en la animación y control de las Act. F. Extraescolares
Padres	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboradores en el diseño de las Act. F. Extraescolares • Colaboradores en la ejecución de las Act. F. Extraescolares • Mediadores entre alumnos, profesores, técnicos deportivos, dirección del centro y Ayuntamiento, en favor de la realización de las Act. F. Extraescolares

El monopolio que tenían las Federaciones Deportivas en cuanto a la expedición de los títulos deportivos se retoma hacia los centros reconocidos por el Estado o, en su caso, por las Comunidades Autónomas con competencias en materia de educación, así como por los centros docentes del sistema de enseñanza militar en virtud de los convenios establecidos entre los Ministerios de Educación y Ciencia y Defensa, finalizando así una época caracterizada por la proliferación de títulos deportivos y, en general, de poco rigor normativo y académico.

El marco referencial de las titulaciones deportivas en España está diseñado y con posibilidades para incrementarlas de acuerdo a las necesidades sociales, pero hemos de pedir cierta cautela para la no proliferación de títulos que deriven similares competencias

profesionales y que, por otro lado, respondan a requerimientos de conocimientos específicos que mejoren nuestro nivel de tecnificación en materias concretas. Puede ser este el caso para generar una especialización en torno a las Actividades Físicas Extraescolares de aquellos titulados universitarios, especialmente de los Maestros-Especialidad en Educación Física, o tal vez módulos profesionales de nivel 2 ó 3, que recalen en este mercado laboral en expansión en las sociedades avanzadas.

De la práctica organizativa del Deporte en edad escolar se detecta la vinculación de otras personas, que actúan de pseudotécnicos en algunos casos, o, de meros animadores o colaboradores en las actividades Físico-deportivas que se programan. Veamos los roles de algunos de estos colaboradores:

	FEDERADOS	NO FEDERADOS
VENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor nivel técnico deportivo • Estimula la superación • Unificación de la competición • Facilita la conexión con Clubs federados • Implicación directa de las Federaciones deportivas • Mayor rentabilidad de los recursos públicos • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel técnico parejo • Alto grado de participación • Las normas y reglamentos se adaptan fácilmente • Los Centros escolares no se sienten discriminados • Los profesores asumen la responsabilidad técnica • ...
DESVENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencias de nivel técnico. "Abusos" • Especialización temprana en modalidad deportiva • El "vencer" supera a la "promoción deportiva" • Desinterés en la participación de Colegios • Tendencia a repetir modelos federativos • Más técnicos deportivos que profesores • Normativa estricta y rigurosidad sancionadora • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo nivel técnico • Ganan "los de siempre" • Se provoca que los chicos/as participen en varias competiciones simultáneas • Desconexión con la estructura federada • ...

También habría que destacar a aquellas personas vinculadas al Ayuntamiento correspondiente, con su personal técnico de los Patronatos deportivos o Concejalías de Deporte, a jóvenes del barrio —especialmente aquellos inactivos laboralmente—, a jubilados de la zona, las juntas directivas de Clubs deportivos o Asociaciones de vecinos, jugadores federados, etc.

Por lo tanto, y a modo de conclusión, el potencial de técnicos de la Educación Física y del deporte así como del voluntariado y colaboradores en el Deporte en edad escolar es muy amplio y variado, lo que permite acometer con rigor todo el volumen de las Actividades Deportivas extraescolares. Su relación laboral, y, por consiguiente, las retribuciones económicas deberá ajustarse a su condición como profesores y/o técnicos según los servicios prestados.

Cuarto tópico: ¡Pocos niños hacen deporte de verdad!

Si interpretamos los datos de las encuestas "oficiales" desde 1978 a 1992 podemos afirmar:

1.º Los niveles de práctica deportiva regular de los escolares comprendidos entre los 5 y 19 años se ha incrementado en 19 puntos desde 1978 a 1992, siendo su porcentaje de participación en torno al 51%.

2.º De un 42% de los niños/as en las edades referidas que hacían deporte habitualmente (frecuentemente y "de vez en cuando") se supera el 90%.

3.º Si estos datos son tan significativos ¿cómo podemos decir que hay pocos niños haciendo deporte?. Dejando a un lado las consideraciones metodológicas de las encuestas realizadas para conocer esas circunstancias, es evidente apreciar que los niños y niñas, mayoritariamente, tiene una actitud favorable a la práctica habitual o esporádica de alguna actividad físico-deportiva.

4.º Habrá que relativizar, por lo tanto, afirmaciones gratuitas del poco nivel deportivo de nuestros escolares. Lo complicado será mantener, con propuestas atractivas y significativas, estas cuotas de práctica deportiva.

5.º Es alarmante el poco interés de las mujeres por prácticas deportivas regulares. Más del 65% de las chicas no hacen deporte extraescolar en edades comprendidas entre los 11 y 18 años, y su "absentismo" aumenta en proporción directa a la edad. (CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS, 1992). El modelo deportivo dominante en los últimos años se decanta hacia el "deporte-competición", circunstancia esta que parece representar un freno inicial a la participación femenina (PUIG, 1987) y genéricamente aquellos escolares que no poseen atributos especiales para la práctica del deporte. Sin lugar a dudas aquí está un gran reto del Deporte en edad escolar del futuro: integrar, bajo fórmulas abiertas y participativas, a la mujer en el deporte.

6.º El aumento de la práctica deportiva infantil es una constante en todos los países industrializados, y sus esquemas de participación en cuanto a la edad de comienzo, edad de los jóvenes campeones y

abandono del deporte son similares (DURAND, 1988).

En muchas ocasiones se comenta "mientras son pequeños practican todo tipo de deportes; de jóvenes o adolescentes lo dejan totalmente". Este tópico, al que no le falta algo de razón, lleva una tendencia a la estabilización. Es decir, en aquellos jóvenes que hacen deporte con regularidad se observan cambios frecuentes de las modalidades deportivas practicadas, pero no implican un abandono de esta regularidad (PUIG, 1987).

Creemos que cuando los escolares gozan de una oferta plural y variada de actividades físico-deportivas, cuya orientación no sea solamente competitiva sino también recreativa, tendrán herramientas y experiencias suficientes para realizar nuevas prácticas con niveles satisfactorios de eficiencia y placidez, lo que le dispondrá a una mayor regularidad y constancia en el deporte.

Quinto tópico: ¿El deporte escolar es la base para el deporte de competición?

Es obvio considerar que el Deporte en edad escolar propicia un excelente vivero para la selección de los talentos deportivos. No hay indicios para poder afirmar que la práctica masiva del Deporte en edad escolar tenga una relación directa con el nivel técnico alcanzado en aquellos que logran éxitos deportivos de cierta relevancia. El campeón se genera por otras vías, muchas veces antagónica con los propósitos formativos del Deporte en edad escolar, avalados por una exhaustiva planificación del entrenamiento, volumen de práctica, competición y orientada hacia el máximo rendimiento.

El Deporte en edad escolar debe orientarse a crear hábitos de práctica deportiva permanente, y, en efecto, la competición juega un papel motivante en los practicantes, pero se entenderá como medio y no como fin en sí misma.

Querer, aún considerándolas diferentes, que no guarden relación alguna con la otra parece inapropiado. El deporte dispone de elementos comunes que son altamente transferibles a cualquiera de sus manifestaciones y orientaciones.

A mi entender lo que desvirtúa el Deporte en edad escolar no es la competición en sí misma sino la organización de competiciones regionales, nacionales e internacionales, que supeditan toda una estructura, altamente selectiva, en busca de los niños y niñas más capaces, en detrimento de los más desfavorecidos. Si logramos compatibilizar, simultanear o prolongar el amplio abanico de programas de Actividades deportivas extraescolares en su ámbito local-territorial, permitiremos una participación plural y no discriminativa.

No vendría mal revisar la dominante preferencia competitiva que se vierten sobre el diseño del Deporte en edad escolar. KENYON Y MACPHERSON (citado por GARCIA FERRANDO, 1990-p. 217) ya decía en 1970 que los jóvenes que practican deportes competitivos se muestran casi exclusivamente preocupados por el carácter instrumental del deporte, a costa de reducir el nivel de valores expresivos y de las relaciones humanas de la actividad deportiva.

Sexto tópico: Las federaciones deportivas y el deporte escolar

Las Comunidades Autónomas han implicado, de forma directa o de colaboración, a las Federaciones deportivas territoriales en la organización y ejecución del Deporte Escolar. Creo que su efecto más importante ha sido la elevación del nivel técnico y asegurar la continuidad deportiva de los chicos y chicas al integrarlos en Clubs deportivos federados o Centros de Tecnificación deportiva.

Pero por otro lado la orientación predominante que se le dio al Deporte Escolar por parte de las Comunidades Autónomas en los primeros años de la década de los 80, con un valor más pedagógico y promocional, se tornó mucho más competitivo, sobre todo en sus fases finales. Es preciso recordar que en los últimos años la tendencia ha sido considerar el Deporte en edad escolar, participando los chicos y chicas de los Centros Escolares Públicos y Privados además de Entidades deportivas municipales, Clubs deportivos federados, Asociaciones de barrios, etc.

No parece entenderse socialmente que el campeón escolar de Fútbol sea el Barcelona C.F., el Real Madrid o el C.D.Tenerife, por cuanto su cantera infantil y juvenil es fruto, en parte, de una búsqueda de talentos por todo el territorio nacional o territorial. ¿Son los "dream teams" del Deporte escolar?

Esto nos lleva a una vieja polémica sobre si pueden participar en este programa de actividades deportivas extraescolares los niños y niñas con licencia federativa en esa modalidad deportiva. En el siguiente cuadro esbozo algunas ventajas e inconvenientes en la participación de los chicos y chicas federados en el Deporte en edad escolar.

La participación de deportistas federados en las competiciones escolares ha estado prohibida por la reglamentación propia de algunas Comunidades Autónomas en gran parte de los años 80, para posteriormente ajustarse a las disposiciones del Consejo Superior de Deportes por la que se unificaban algunas competiciones nacionales, lo que motivó la participación de Clubs federados, además de Centros escolares y Escuelas municipales o Asociaciones de barrios.

¿De qué manera ha desvirtuado la participación de clubs federados el Deporte en edad escolar?. ¿Se mantienen los mismos objetivos de promoción del deporte entre los jóvenes?. ¿Justifica la inversión pública la competición nacional o internacional en edades jóvenes?. Preguntas comprometidas que requieren un posicionamiento ideológico y, consiguientemente, estructural.

De todas formas la dualidad de federados-no federados no está cerrada. Por un lado, las Federaciones deportivas reclaman, fundamentalmente a niveles autonómicos, la organización del Deporte en edad escolar, contando con los recursos provenientes de la administración pública, y, de otra, las Corporaciones Locales, en aras al cumplimiento de sus competencias deportivas. Habrá que delimitar un modelo de colaboración entre estas instituciones y entidades deportivas, predeterminado por objeti-

vos formativos, pedagógicos y técnicos que se pretendan con la realización de Actividades deportivas extraescolares. El intento de acotar por edades las competencias organizativas de unos y otros parece ser uno de los caminos para encauzar este problema. Las Federaciones Españolas Deportivas han captado esta onda emitida por el Consejo Superior de Deportes pero sus organizaciones territoriales puján, en su gran mayoría, por asumir la total responsabilidad del Deporte en edad escolar, en franca competencia con las Administraciones autonómicas y Corporaciones Locales.

Séptimo tópico: El Deporte escolar ¿responsabilidad de quién?

Desde que las Comunidades Autónomas asumieron el Deporte Escolar como consecuencia de la descentralización de la Administración del Estado a comienzos de los 80, la responsabilidad administrativa está meridianamente clara. A pesar de todo, la concurrencia de competencias entre ambas administraciones obliga a una coordinación en los programas que afecte a la promoción del deporte. La propia Ley del Deporte de 1990 recoge que se atenderá muy especialmente la promoción de la práctica del deporte por los jóvenes. Vincula a este propósito a las entidades educativas y deportivas y omite la referencia expresa a las Comunidades Autónomas, que necesariamente habrán de indicarla en sus leyes sectoriales sobre el deporte.

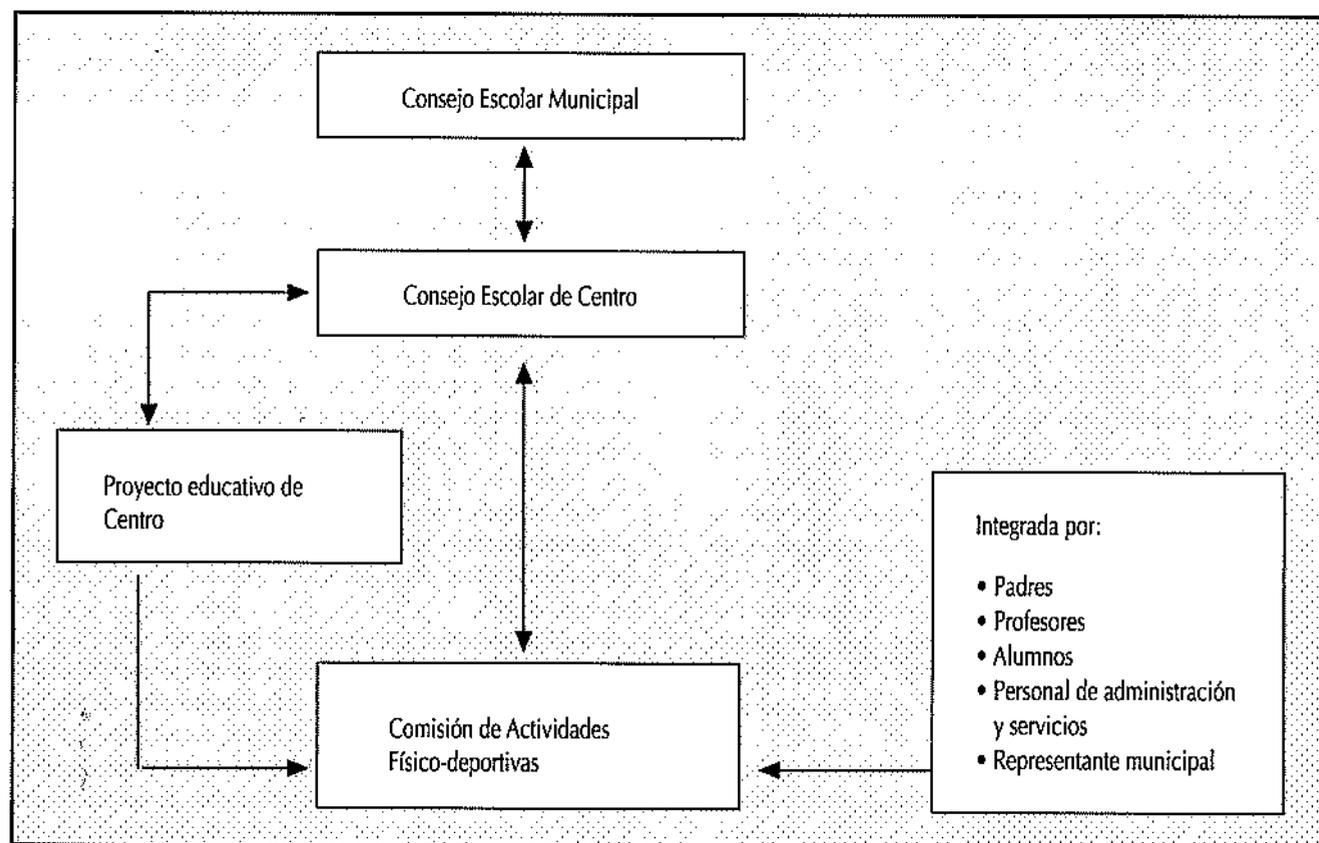
Una coyuntura especial sobre la competencia administrativa

del fomento y promoción del deporte en estas edades se ha presentado en algunas Comunidades Autónomas en atención a los derechos de los Territorios Históricos, como es el caso del País Vasco, o del hecho insular canario, donde se le otorgan a los Cabildos las competencias en esta materia y referida a su ámbito geográfico. Si a esta situación le añadimos el papel creciente y responsable de los Ayuntamientos, y de otra la coexistencia de entidades deportivas inmersas y preocupadas por el futuro del Deporte en edad escolar, nos daremos cuenta que la coordinación de estas instituciones serán el principal reto a conseguir.

No obstante, la existencia y programación del Deporte en edad escolar corresponderá a aquellos sectores interesados de nuestra sociedad, especialmente en aquellos que saben de los efectos educativos y culturales del deporte.

En definitiva, la estructura organizativa que se propone es la que emana de nuestro actual sistema educativo y organización territorial de España, así como de las Leyes sectoriales del Deporte vigente. Sólo hace falta que su desarrollo permita la adaptación lógica a cada una de las particularidades e idiosincrasia de nuestros pueblos.

El Deporte en edad escolar hay que encuadrarlo dentro de la organización educativa y municipal, como estructuras que posibilitan la participación inmediata de las personas implicadas



en el Deporte en edad escolar. Su organigrama podría responder de la siguiente manera:

Esta Comisión de Actividades Físico-deportivas, integrada por Profesores, alumnos, padres y personal colaborador (desde los técnicos deportivos al personal de custodia de las instalaciones deportivas), será, en última instancia el responsable de la programación, ejecución y evaluación del Deporte en edad escolar, de acuerdo a las directrices que emanen del Municipio o de instancias administrativas superiores.

Como consecuencia de la Ley de Cultura Física de 1980 se crearon las Agrupaciones Deportivas Escolares con la intención de ser la entidad aglutinadora de las actividades deportivas extraescolares. La avalancha en el Registro Oficial de las Asociaciones deportivas fue numeroso, pero su operatividad quedó relegada a la típica de todos los Clubs amateur, es decir, al técnico entregado en alma y cuerpo, a la colaboración coyuntural de algunos profesores o de algún padre comprometido.

No hay que descartar la posibilidad que esta Comisión de A.F.Extraescolares del Centro, o en su defecto de un grupo de colegios cercanos, o incluso municipal, opte por la creación de Clubs elementales o básicos para la promoción del deporte o participación complementaria en actividades organizadas por las Federaciones deportivas. De todas formas, si queremos fomentar el asociacionismo en los jóvenes se les debe dar la orientación y los instrumentos, y no la determinación "a dedo" del alumno/a responsable del Club o Comisión de Deportes. Creo que la estructura democrática y participativa de los Centros Escolares tienen los elementos fundamentales para la organización en el Centro. Sólo falta que los profesores y padres queramos impulsarla.

Octavo tópico: ¿Quién paga el deporte escolar?

Si hemos dicho que la responsabilidad del deporte en edad escolar es del conjunto de las Administraciones Públicas es lógico suponer que los recursos humanos, de medios y económicos provengan de sus distintos presupuestos ordinarios.

Pero, en la práctica, esta premisa no se ajusta a la realidad. Tradicionalmente, una parte del Deporte en edad escolar, los denominados Juegos Escolares o Campeonatos Nacionales, han sido financiados principalmente por la Administración del Estado y, de forma complementaria, por las Comunidades Autónomas.

En el deporte de promoción en edad escolar, al margen de los referidos Juegos escolares nacionales, se produce un efecto paradójico: actividades físico deportivas gratuitas y otras "de pago", con contribución neta de los niños y niñas participantes. ¿Qué diferencias existen entre esas actividades? ¿Más volumen de práctica?, ¿Técnicos retribuidos? ¿Coste de los materiales o alquiler de instalaciones? ¿o, es la moda?. ¿Por qué se paga la clase de Judo y no la de baloncesto o voleibol?.

El coste de las Actividades deportivas extraescolares estará en función de la envergadura del programa, y podría ser de un calibre tal que las Administraciones públicas no podrían soportar,

a pesar de la política de subvenciones directas o indirectas que se llevan a cabo por estas.

Los recursos públicos, los de nuestros impuestos, deben ser motores para el buen funcionamiento de las actividades e infraestructura, pero la gasolina deberá aportarla el usuario, el niño que elige libre y voluntariamente el camino de la práctica deportiva.

El patrocinio y mecenazgo no tardarán en llegar al Deporte en edad escolar, pero, en ningún caso hemos de supeditar la existencia de este deporte educativo a esa vía de recursos. Los chicos y chicas tienen el derecho a la práctica deportiva y las Administraciones públicas el deber de fomentarlo y tutelarlos, priorizando los gastos relativos a la promoción del deporte ante otras actividades físico-deportivas.

Consideraciones finales:

Para concluir esta reflexión sobre el Deporte en edad escolar insinuaré algunas consideraciones a tener en cuenta en el desarrollo de las Actividades Físicas Deportivas en el futuro.

- La Educación Física a través de las actividades extraescolares debe promover la integración social de los niños y adolescentes (VAZQUEZ, 1989).

- Hay que ampliar la dimensión que mayoritariamente se le presta al denominado deporte escolar hacia lo lúdico-pedagógico.

- El deporte escolar ya no es sólo competición deportiva infantil o juvenil, hoy son formas abiertas de participación de los niños en edad escolar. La necesidad de participar por parte de los niños y jóvenes en muchas, variadas y divertidas actividades físicas ha dejado atrás la polarizada y casi exclusiva atención a los Juegos o Campeonatos Escolares.

- Sólo un 2% de los escolares encuestados manifiestan no hacer nunca actividades deportivas extraescolares (Ministerio de Sanidad y Consumo, 1988). Más relevante es aún, si cabe, que más del 83% de los niños y niñas tienen la intención firme de seguir practicando alguna actividad deportiva cuando tengan veinte años, con lo que podemos concluir que vamos por buen camino. En pocos años habremos elevado nuestra cuota colectiva de ejercicio físico, pasando de un 35% a mediados de los 80 de los que dicen hacer habitualmente deporte, a rondar más del 50% para el comienzo del tercer milenio.

- Los niveles de práctica deportiva regular de los escolares comprendidos entre los 5 y 19 años se ha incrementado en 19 puntos desde 1978 a 1992, siendo su porcentaje de participación en torno al 51%.

- Potenciar el deporte entre las chicas. Más del 65% de las chicas no hacen deporte extraescolar en edades comprendidas entre los 11 y 18 años, y su "absentismo" aumenta en proporción directa a la edad. (CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS, 1992).

- Lo que ha desvirtuado el Deporte en edad escolar no es la competición en sí misma sino la organización de competiciones regionales, nacionales e internacionales, que supeditan toda una

estructura, altamente selectiva, en busca de los niños y niñas más capaces, en detrimento de los más desfavorecidos. Si logramos compatibilizar, simultanear o prolongar el amplio abanico de programas de Actividades deportivas extraescolares en su ámbito local-territorial, permitiremos una participación plural y no discriminativa.

- El Deporte en edad escolar propicia un excelente vivero para la selección de los talentos deportivos, y sólo eso.

-La apertura de las instalaciones deportivas escolares a los ciudadanos en general ha provocado una mayor rentabilidad de dichos espacios. No obstante, hay que limar las fórmulas de cesión para asegurar un uso compatible entre diversos colectivos, algunas veces, incluso, antagónicos.

-La carencia de instalaciones convencionales en los Centros Escolares debe suplirse, a corto plazo, con la que disponen las Administraciones Públicas o Entidades deportivas cercanas.

- Las personas dinamizadoras del Deporte en edad escolar son pieza clave para garantizar la extensión y tecnificación de este.

- El marco referencial de las titulaciones deportivas en España está diseñado y con posibilidades para incrementarlas de acuerdo a las necesidades sociales, pero hemos de pedir cierta cautela para la no proliferación de títulos que deriven similares competencias profesionales y que, por otro lado, respondan a requerimientos de conocimientos específicos que mejoren nuestro nivel de tecnificación en materias concretas. Puede ser este el caso para generar una especialización en torno a las Actividades Físicas Extraescolares de aquellos titulados universitarios, especialmente de los Maestros-Especialidad en Educación Física, o tal vez módulos profesionales de nivel 2 ó 3, que recalen en este mercado laboral en expansión en las sociedades avanzadas.

- El Deporte en edad escolar hay que encuadrarlo dentro de la organización educativa y municipal, como estructuras que posibilitan la participación inmediata de las personas implicadas en el Deporte en edad escolar

- Los Consejos Escolares Municipales deben coordinar el primer eslabón de las Actividades físicas extraescolares, una vez recogidas las iniciativas emprendidas por los Consejos escolares de Centro, asociaciones deportivas, culturales y educativas de su municipio.

- La contribución en la financiación del Deporte en edad escolar debe ser mixta, entre la Administración Pública y los usuarios. El patrocinio y el mecenazgo no tardarán en aparecer en este sector del deporte.

- Si por Deporte Escolar se entiende aquel que se practica exclusivamente en el Centro escolar bajo el modelo deportivo-competitivo restringiremos la dimensión social e integradora que se le debe dar a las actividades deportivas extraescolares. Se debe ampliar el horizonte a otras formas de organización y de actividades que vengan propuestas y canalizadas a través del Consejo escolar del Centro, sin olvidar el contexto en que se opera.

Creo que todas estas razones avalan la hipótesis de partida, y que, por lo tanto, los escolares españoles actuales practican más actividades físico-deportivas que sus escolares precedentes, posiblemente merced a un sistema educativo que permite la regulación interna de estas ofertas, y, de otra, al papel de fomento que realizan las Comunidades Autónomas, Cabildos y Consells insulares, Diputaciones y Ayuntamientos, junto a otros entes de promoción deportiva.

A pesar de todo lo expuesto, no he pretendido dar una imagen triunfalista del Deporte en edad escolar en España, pero sí reconocer el incremento cualitativo y cuantitativo de este gracias a la orientación dada por las diversas administraciones públicas. Debemos aprovechar este momento en que el Deporte en edad escolar está en expansión, pero faltan elementos y medios estructurales y de coordinación para garantizar su arraigo en nuestra sociedad.

MANUEL NAVARRO VALDIVIELSO

Licenciado en E.F. Departamento de Educación Física
de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Colegiado n.º 2565

Comunicación presentada
en el Congreso Nacional
"El Deporte en la Edad Escolar".
Madrid, octubre de 1994.



BIBLIOGRAFIA

- BLAZQUEZ, D. (1986): *Iniciación a los deportes de equipo*. Martínez Roca. Barcelona.
- CARRANZA, M. Y FLAQUÉ, L. (1987): Las Jornadas de Actividad Física, en Cuadernos de Pedagogía, nº 149, Junio 1987. Editorial Fontalba. Barcelona.
- COLECTIVO DE ESTUDIO Y PROMOCION DE LA EDUCACION FISICA (1982): *Manifiesto del Deporte Escolar*. II Congreso del Deporte Escolar. Gijón.
- CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1992): *Uso del tiempo libre, tareas y actividades extraescolares*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Santa Cruz de Tenerife.
- CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES (1978): *La política deportiva como conjunto de programas de desarrollo del deporte*. Ministerio de Cultura. Madrid.
- DE LA RICA GONZALEZ, Mª J. (1993): El deporte en la Educación Física, en *Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria*. Vol. II. INDE. Barcelona.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE (1991): *Políticas deportivas e investigación social*. Gobierno de Navarra. Navarra.
- DIRECCION GENERAL DE DEPORTES (1985): *Política de Equipamientos deportivo-recreativos en Comunidades Autónomas*. Comunidad de Madrid.
- DIRECCION GENERAL DE DEPORTES (1986): *Hacia la reforma del Deporte Infantil en la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid.
- DIRECCION GENERAL DE DEPORTES (1986): *Programa del Deporte Infantil y Juvenil en Edad Escolar de la Comunidad Autónoma de Canarias*. Gobierno de Canarias. Las Palmas de G.C.
- DURAND, M. (1988): *El niño y el deporte*. Editorial Paidós- M.E.C. Barcelona.
- FEMP (1985): *Manual de política deportiva*. Federación Española de Municipios y Provincias. Madrid.
- GARCIA FERRANDO, M. (1990): *Aspectos sociales del Deporte: una reflexión sociológica*. Alianza Deporte (Alianza Editorial. Consejo Superior de Deportes). Madrid.
- GONZALEZ, A. (1988): *Proyecto de innovación educativa: Olimpia 2000*. Gobierno de Canarias.
- MARRERO, ESPARZA Y MUÑOZ (1990): *Hábitos y expectativas deportivas del grancanario*. Cabildo Insular de Gran Canaria. Las Palmas de G.C.
- MARTINEZ DEL CASTILLO, J. (1993): La construcción económica y social del mercado deportivo del trabajo, en *Apunts de Educación Física y Deportes*. nº 31. Marzo. Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992). *Enseñanza Primaria*. M.E.C. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). *Enseñanza Secundaria*. M.E.C. Madrid.
- MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (1988): *Los escolares y la salud. Estudio de los hábitos de los escolares españoles en relación con la salud*. Edita la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. Madrid.
- PINTOR TORRES, D. (1989): Objetivos y contenidos en la formación deportiva, en *Entrenamiento deportivo en la edad escolar*. Junta de Andalucía. Unisport. Málaga.
- PUIG, MASNOU e IBAÑEZ (1987): Los jóvenes, la oferta asociativa y el deporte, en Revista de investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y del Deporte. Año III, nº 7. Instituto de Ciencias de la Educación Física y del Deporte. Madrid.
- SANCHEZ BAÑUELOS, F. (1984): *Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Gymnos. Madrid.
- VAZQUEZ GOMEZ, B. (1989): *La Educación Física en la Educación Básica*. Gymnos. Madrid.

MARATHON: UN RETO AL ALCANCE DE TODOS



Durante mucho tiempo existió la creencia de que para realizar una prueba de larga distancia era necesario prepararse durante mucho tiempo, con mucho sacrificio y gran dedicación. Además este tipo de pruebas suponía la obligación de efectuar una actividad considerada muy monótona y aburrida para muchas personas como es la carrera.

De igual forma en nuestra mente ya no tenía cabida el espíritu competitivo de otras épocas lo que venía a significar una razón más para no plantearse en ningún momento el reto que aquí presentamos.

Quizás este punto de partida ciertamente negativo venía además reforzado por aquella imagen estereotipada que, con cierto aire despectivo, definimos a los practicantes de algún deporte o actividad determinada y que es siempre fruto de un desconocimiento de la misma. Palabras como "futebolero", "culturista", "correcaminos", etc. vienen a certificar esta afirmación cuando se pronuncia de forma superficial y sin un conocimiento mínimo de lo que comportan.

Podemos afirmar, en base a la experiencia propia, que hemos conocido pocos ambientes tan ilusionados, serios y dedicados como los relacionados con el fútbol o con la Carrera.

El primero a través de una experiencia de tres años con los Equipos Base del R.C.D. Mallorca en la época que se contaba como técnico principal del Club con Lorenzo Serra Ferrer. El trabajo de equipo, bajo su dirección, nos llevó a descubrir un mundo deportivo realmente gratificante. En pocas ocasiones hemos podido encontrar un equipo humano, deportistas, técnicos y algunos directivos, con mayor seriedad y dedicación.

La segunda experiencia es la que, de forma detallada, exponemos en el presente documento y tiene su origen en una inicial disposición negativa hacia la misma.

Desde siempre entendimos la carrera como algo aburrido y la capacidad de realización de distancias muy largas estaba re-

servado a unos pocos privilegiados por sus condiciones o por su capacidad de sufrimiento.

Fue necesario, como casi siempre, comenzar con unas relaciones humanas para introducirnos de forma paulatina en una actividad que no era lo primordial de esta relación de amistad y compañerismo y que, de forma progresiva, pasó a ser una experiencia inolvidable con un único objetivo: Salud, recreación, amistad.

Seguramente es ésta una de las grandezas del Deporte: no importa la actividad en sí misma sino la motivación y la ilusión de quien lo practica.

En los tiempos actuales en los que existe una verdadera necesidad de realización de actividades físico-recreativas de carácter compensatorio por la inactividad corporal o el exceso de tensión psicológica, puede ser de gran interés para la población general el plantearse retos que conlleven una respuesta adecuada a estas necesidades, una simple ocupación del tiempo de ocio o búsqueda de mejora de la salud.

Y mucho más si esta actividad puede ser compartida por otras personas próximas al entorno afectivo de cada uno, familia, pareja, amigos, etc.

El establecimiento concreto de una fecha: 2 de Abril, un lugar: Londres y un acontecimiento: Marathon Internacional, impulsaron nuestra motivación hacia el comienzo de una preparación que nos permitiese alcanzar un objetivo deportivo determinado: finalizar un Marathon en buenas condiciones.

Para ello únicamente se exigía un pequeño esfuerzo: únicamente con 12 semanas de preparación según el Método, sorprendente y novedoso, de J. Galloway que más adelante describimos según nuestra propia experiencia.

EL GRUPO

La relación entre las personas que formamos al autodenominado "GRUP-7" teníamos una relación de amistad anterior a la decisión de comenzar esta tarea común que suponía afrontar la preparación de un Marathon.

Compañeros en actividades recreativas como excursiones de montaña, alumnas, cenas familiares, etc. presentaba un grupo con una homogeneidad en cuanto a intereses, motivaciones circunstan- cias socio-familiares.

No así en cuanto a la experiencia previa en carreras de larga distancia, ni siquiera en el nivel inicial de nuestra Condición Física.

Algunos ya tenían el hábito de la Carrera como forma de ejercitarse y mantener un estado de forma saludable, e incluso contando otros no teníamos ni afición por la Carrera, ni experiencia previa. Únicamente una condición física normal para personas que dejaron la práctica cotidiana del Deporte hace ya muchos años.

En cuanto a las profesiones, de alguna forma han favorecido

la dirección y el seguimiento continuado de nuestro Programa, cubriendo las diversas áreas de todo Plan de preparación físico-deportiva: Planificación, control y seguimiento, alimentación, respuesta al esfuerzo, descansos, etc., todo ello dirigido y controlado por el Dr. Morro, como verdadera alma mater del Proyecto.

Por orden de experiencia en Marathones, a continuación se presentan los componentes del Grup-7, especificando algunas características personales que faciliten el conocimiento general de mismo:

- D. Gabriel Morro. Dr. Ingeniero. 43 años. 6 Marathones.
- D. Francisco Tugores. Médico Cirujano. 39 años. 5 Marathones.
- D. Melchor Tugores. Médico Dentista. 37 años. 2 Marathones.
- D. Baltasar Garcías. Empresario. 34 años. 0 Marathones.
- D. Francisco Baena. Ldo. Educ. Física. 38 años. 0 Marathones.
- D. Tomás Martorell. Médico. 36 años. 0 Marathones.
- D. José Luis Berbel. Ldo. Educ. Física. 39 años. 0 Marathones.

El nivel de entrenamiento fue adaptado a los componentes de Grupo con menor nivel de Condición Física, sumándose todos al objetivo común de terminar una Marathon, por lo tanto el nivel de calidad de entrenamiento de los miembros de mejor condición física fue inferior en relación a sus posibilidades reales.

Algunos componentes de mayor nivel se plantearon como objetivo complementario su participación en el Marathon de Madrid, a celebrar el día 30 de Abril, con lo que este trabajo podría servirles como preparación básica para esta cita posterior.

En todo caso cabe señalar que las diferencias iniciales entre los "novatos" no era demasiado grande lo que, sin duda, facilitó el cumplimiento del Trabajo programado.

METODO ELEGIDO

El origen de nuestro Plan fue expuesto por el Dr. Morro al resto del Grupo durante el mes de Diciembre de 1994. Se trataba de una adaptación, según un Programa informático realizado por él, del Plan de Jeff Galloway, ex-atleta norteamericano participante en la prueba de los 10.000 mts. en la Olimpiada de 1972, y dedicado, en estos días, a dirigir entrenamientos en Lake Tahoe. Es autor del libro "Gallowe's Book On Running". Calif. Shelter Publications 1984.

Las Líneas generales de su trabajo han sido experimentadas con éxito desde hace tres años y fueron adaptadas por el Dr. Morro a nuestras características físicas y psicosociales según nuestros objetivos.

Aspectos como la intensidad de los esfuerzos, el tiempo necesario para la preparación de pruebas de distancias largas, o nuestra limitada capacidad de sacrificio fueron superados ante la sorprendente propuesta inicial del Método:

- Preparación de 12 semanas a contar desde la fecha del acontecimiento.

- Tres sesiones de entrenamiento a la semana.
- Dos de las sesiones de entrenamiento con una duración de 30/40 minutos de carrera continua a ritmo suave.
- La sesión de entrenamiento restante realizada en grupo con una distancia entre 18 y 31 kms. como máximo.

Estos principios generales venían, de alguna forma, a variar la idea preconcebida que teníamos sobre las necesidades que se exigen para la preparación de una carrera de algo más de 42 kms., simplificando al máximo el sacrificio a realizar para alcanzar el objetivo planteado.

Al mismo tiempo se tenía cierto aire de incredulidad hacia la eficacia de un método tan simple y tan poco exigente. La curiosidad por conocer el resultado suponía un aliciente más para iniciar el Proyecto establecido.

Unicamente restaba cumplir dos premisas fundamentales que se establecen en este Método de trabajo:

- Ser capaz de soportar un esfuerzo en carrera continua de 1 hora antes de comenzar el Plan de preparación, a cualquier intensidad.
- Realizar las sesiones de Trabajo en Equipo.

Para una prueba individual y tan larga, ¿Trabajo en Equipo? Es éste un aspecto básico en la realización de este Método. Además de facilitar el logro de los objetivos es imprescindible en la ejecución de las sesiones de mayor duración que en algunos momentos pueden exigir ciertas dosis de sacrificio.

OBJETIVOS

El principal objetivo deportivo que nos planteamos fue la realización de una actividad físico-deportiva que supusiera una mejora de nuestra Condición Física general con un carácter recreativo y saludable, en su acepción más global posible.

El reto deportivo tenía la siguiente identificación: **Marathon Internacional de Londres de 1995, a celebrar el día 2 de Abril.**

Este acontecimiento ofrecía todos los requisitos necesarios para activar nuestra motivación: una ciudad atractiva desde un punto de vista turístico, social y cultural, buen sistema de transporte desde nuestra ciudad de residencia, Palma de Mallorca, etc.

Pero además, para los "indécisos", la prueba deportiva ofrecía unos alicientes interesantes: gran número de participantes, recorrido prácticamente llano (desnivel máximo de 40 mts.), gran animación durante el recorrido, experiencia organizativa y un diseño atractivo con salida desde Greenwich y final frente al Buckingham Palace después de atravesar el centro histórico de Londres.

Con todo ello se podía plantear un objetivo deportivo atractivo pero también otros objetivos complementarios muy importantes que coadyuvarían a la consecución del primero, a saber:

- Compartir el reto con nuestras respectivas familias, ampliando así el círculo de implicados en el Proyecto.
- Involucrarse seriamente en el pequeño sacrificio personal que supone el esfuerzo individual de la preparación y la dedicación del tiempo necesario para la misma.

- Adoptar los cuidados complementarios en los hábitos de salud: alimentación, descanso, calzado, ropa adecuada, masajes, etc.
- Experimentar en nosotros mismos las repercusiones y eficacia de un método de trabajo interesante como es el de Galloowey y la adaptación que del mismo hizo el Dr. Morro según las características del Grup-7.

Como objetivo deportivo complementario al fundamental de finalizar el Marathon en buenas condiciones, se le añadió el de terminarlo con un tiempo inferior a las 4 horas (3 h. 59 min.).

PLAN DE ENTRENAMIENTO

Una vez decidido el evento deportivo para el que orientaríamos nuestra preparación, el Dr. Morro estableció un Plan de Entrenamiento inicial que pretendía cumplir los objetivos previstos.

El comienzo de las sesiones tendría lugar el día 14 de Enero y finalizarían el día 2 de Abril, fecha de celebración del Marathon de Londres.

A continuación se expone el Plan inicial:

CUADRO 1

SEMANA	MARTES	JUEVES	SABADO O DOMINGO				
			KM	PASO (*)		TIEMPO	
				min.	seg.	h.	min.
1	30 min.	30 min.	19,3	6	40	2	30
2	30 min.	30 min.	12,9	5	40	1	13
3	30 min.	30 min.	24,2	6	40	3	2
4	30 min.	30 min.	12,9	5	40	1	13
5	30 min.	30 min.	29,0	6	40	3	35
6	30 min.	30 min.	12,9	5	40	1	13
7	30 min.	30 min.	33,8	6	40	4	7
8	30 min.	30 min.	16,1	5	40	1	31
9	30 min.	30 min.	38,6	6	40	4	39
10	30 min.	30 min.	19,3	5	40	1	49
11	30 min.	30 min.	19,3	5	40	1	49
12	30 min.	30 min.	42,2	5	40	3	59

(*) paso= tiempo en recorrer 1 km.

La clave está en los entrenos de larga duración: más de 2 horas (negritas):

- se hacen con un paso 1 minuto superior al del previsto en el Marathon.
- en total con 5 (semanas 1, 3, 5, 7 y 9).
- durante su desarrollo pueden hacerse paradas de 10 minutos para beber o andar.

Después de la primera sesión, y como consecuencia del nivel de los componentes del Grup-7, se realizó una adaptación del mismo revisando fundamentalmente el ritmo de entrenamiento y las distancias a recorrer.

El primer aspecto se corrigió pasando de un ritmo de carrera de 6'40" por km. en las sesiones de entrenamientos largos a 5'40" por km. para todas las sesiones.

Las distancias, fueron reducidas pasándose de una sesión máxima de 38'6 kms. a dos sesiones de 31 kms.

De este modo se planteó definitivamente el Plan de Entrenamiento del Grup-7 según se presenta en el siguiente cuadro:

ADAPTACION DEL PROGRAMA ANTERIOR A LOS CIRCUITOS Y A LA CONDICION FISICA DEL GRUPO: GRUP 7

SEMANA	MARTES	JUEVES	SABADO O DOMINGO		TIEMPO		FECHA	CIRCUITO	tiempo real	
			KM	PASO (*)	h.	min.				
				min.	seg.					
1	30 min.	30 min.	18,5	6	40	1	45	14-ene-95	SM Calviá recortada	1:45
2	30 min.	30 min.	12,5	5	40	1	11	21-ene-95	P. Magalluf-S. Ferrer-Bosque-S.Ponsa-R.Mag.	1:12
3	30 min.	30 min.	21,1	6	40	2	0	28-ene-95	SM Calviá	1:51
4	30 min.	30 min.	15,0	5	40	1	25	4-feb-95	P. Magalluf - Golf Poniente - P. Magalluf	1:25
5	30 min.	30 min.	26,5	6	40	2	30	11-feb-95	Sporting-Capdella-Calviá-Sporting	2:22
6	30 min.	30 min.	14,6	5	40	1	23	18-feb-95	Golf Poniente: 2 vueltas	1:22
7	30 min.	30 min.	31,0	6	40	2	56	25-feb-95	Recorrido semana: 1 + semana 2	2:52
8	30 min.	30 min.	17,0	5	40	1	36	4-mar-95	P. Magalluf-Calviá-P. Magalluf	1:32
9	30 min.	30 min.	31,0	6	40	2	56	11-mar-95	Recorrido semana: 1 + semana 2	2:53
10	30 min.	30 min.	21,1	5	15	1	51	19-mar-95	Carrera S.M. Ramis Sastre	1:38
11	30 min.	30 min.	17,5	5	40	1	39	25-mar-95	P. Magalluf-Calviá-P. Calviá-P. Magalluf	1:31
12	30 min.	30 min.	42,2	5	40	3	59	2-abr-95	Maratón de Londres	3:49

(*) paso= tiempo en recorrer 1 km.

* Media del GRUP 7

Como puede comprobarse en ambos planes se contempló la realización de un Entrenamiento especial de calidad y control, aprovechándose la celebración de la Media Marathon "Ramis Sastre", celebrada en Palma de Mallorca el día 19 de Marzo, es decir dos semanas antes de la Marathon de Londres.

Curiosamente en esta misma prueba, y con el mismo objetivo, tomó parte el atleta internacional mallorquín Antonio Peña, que también asistiría al Marathon de Londres, evidentemente con objetivos deportivos distintos a los nuestros.

La zona de Entrenamiento elegida para las sesiones largas, fueron realizadas los sábados por la mañana en el municipio mallorquín de Calviá, próximo a Palma, que reúne las condiciones exigidas por el Plan. En algunos casos se utilizaron las Instalaciones del Campo de Golf de Santa Ponsa y en otros, parte del recorrido por donde se celebra el Marathon Internacional de Calviá.

Las sesiones cortas se desarrollaron individualmente según las posibilidades o preferencias de cada uno. En caso de quien suscribe este artículo las llevó a cabo los martes y jueves al mediodía utilizando, como recorrido, el Paseo Marítimo de Palma de Mallorca.

Como se puede comprobar en el apartado "tiempo real" que figura en el margen izquierdo del cuadro explicativo del Plan de preparación, se cumplió el Programa de forma estricta, siguiendo las directrices del Dr. Morro, verdadero conductor del Grup-7.

Sólo algún miembro, por causas de fuerza mayor como enfermedad, trabajo, etc, faltó a alguna sesión de entrenamiento, recuperando de forma individual el trabajo no realizado. Estos casos aislados tuvieron su repercusión en los resultados finales obtenidos como se constatará en el apartado correspondiente.

En la Preparación complementaria se debe destacar la importancia que se dio a la alimentación, al descanso, las bebidas, etc. Todo ello en mayor medida cuanto más se aproximaba la fecha del Marathon.

El cuidado de estos aspectos no supuso un sacrificio para ningún componente del grupo ya que la adaptación de ciertos hábitos se realizó de una forma espontánea y natural. El bienestar individual posterior era la mayor recompensa y el punto de referencia, casi inconsciente, para seguir determinadas normas relativas a la alimentación y la bebida.

Entre los componentes del Grupo había un fumador que si bien no se planteó la necesidad de dejar de fumar, ni alcanzó la motivación suficiente para ello, fue consciente de la conveniencia de aprovechar este acontecimiento para hacerlo.

Se debe resaltar la labor realizada por Juan Vicho, masajista, que atendía de forma periódica a casi todos los miembros del Grup-7. Su labor en la recuperación y preparación fue de gran importancia en momento de fatiga muscular, proporcionándonos bienestar y autoconfianza.

RESULTADO DE LA EXPERIENCIA

Después de un desplazamiento agradable, en vuelo directo de Palma a Londres, nos llevamos una ligera sorpresa en cuanto a la realidad de un Hotel que poco tenía que ver con el que figuraba en los folletos proporcionados por la Agencia de Viajes. Las doce personas que formábamos el Grupo teníamos una actitud positiva como para no darle demasiada importancia, puesto que la prueba deportiva pasó a ser la excusa para disfrutar de un fin de semana en Londres.

Aún sin que hubiésemos obtenido los resultados deportivos deseados ya nos sentíamos satisfechos y recompensados por el trabajo realizado y los beneficios individuales obtenidos.

El nivel de salud, condición física, actitud psicológica y relaciones afectivo-sociales había sido tan positivo que por sí ya valía la pena el esfuerzo realizado. Como puntos de referencia pueden servir los datos de que muchos de nosotros perdimos 6/7 kgs. de peso, nunca habíamos corrido más de 30 minutos seguidos o ni siquiera habíamos participado en ninguna prueba atlética antes de la "Ramis Sastre" o el Marathon de Londres.

Ante esta perspectiva afrontamos el gran día. A las 7'00 h. del 2 de Abril comenzó una de las experiencias más gratificantes que hemos vivido en los últimos años.

Desde el momento que nos reunimos a desayunar en el Restaurante del Hotel London Park, con breve y amistosa discusión con el responsable del comedor para darle a entender que queríamos desayunar todos en la misma mesa, entre otras cosas para compartir los alimentos adquiridos por no disponer de ellos en el servicio del Hotel, iniciamos una jornada alegre e ilusionante.

Había llegado el momento de comprobar si el Método Gallowey, adaptado por el Dr. Morro era efectivo y el Plan de Entrenamiento adecuado. En nosotros existía la duda por saber si podríamos soportar la diferencia existente entre los 31 kms. distancia máxima entrenada por nosotros y los 42.195 mts. que teníamos por delante.

El ambiente inicial favorecía la consecución del objetivo. Vagones de Metro a disposición exclusiva y repletos de participantes, entre los que se adivinaban todos los niveles y nacionalidades, que en ningún momento sentíamos como adversarios deportivos sino compañeros con un objetivo común.

Una organización clara, cuidados y atenta conducía a varias decenas de miles de participantes a las zonas de salida. La tensión, relativa pero agradable, los ejercicios previos, al espectáculo en el que estábamos inmersos nos llevó el momento esperado, la señal de salida.

Tardaríamos solamente 8 minutos en pasar por debajo de la pancarta de salida desde que se dio oficialmente la misma, pero ya estábamos en marcha.

El espectáculo continuaba. Desde los Parques de Greenwich no dejaríamos de sentirnos acompañados, no solamente por los demás participantes, sino también por un público que animaba constantemente viviendo activamente la prueba, con banda de música instaladas en lugares estratégicos y por un servicio de suministro de líquidos realmente extraordinario. Aspecto fundamental ante el caluroso día que estábamos disfrutando.

En el recorrido del Marathon, a través de la Ciudad, disfrutamos de una visión privilegiada, si bien paulatinamente se iba acumulando el cansancio producido por el esfuerzo, se soportó la fatiga cuando hubo que hacerlo, pero no tuvimos la sensación de llegar a la extenuación que nos habían comentado los "Veteranos" del grupo en previsión de que si eso se daba no nos sor-



prendiese ni inmovilizase sensación de agotamiento total.

Los kilómetros finales tuvieron un sabor especial, mezcla de cansancio, satisfacción y una visión panorámica extraordinaria al pasar por el Puente de Londres, junto a su famosa Torre, el Parlamento y Buckingham Palace en medio de un ambiente festivo entre los participantes que veían tan próxima la meta y un público con un sentido especial de la animación y participación casi tan activa como la de los atletas.

La línea de meta estaba delante de nosotros y en ese momento era tantas las emociones que sentíamos al mismo tiempo que no éramos capaces de distinguir, entre la satisfacción, la alegría y el cansancio que, sentido pero no sufrido, incluso era agradable.

Llegamos cuatro componentes del grupo al unísono, mientras que los demás llegaron con cierto retraso, debido fundamentalmente a los problemas físicos que uno de ellos sufrió en los kilómetros fatídicos del recorrido, pero que no le impidieron finalizar la prueba en compañía de otro componente del grupo que le apoyó en esos momentos difíciles. Curiosamente esa persona fue la que no cumplió el Programa de Entrenamiento en su totalidad y con regularidad lo que viene a confirmar la eficacia del Plan establecido por el Dr. Moro para este Grup-7, cuyos resultados fueron absolutamente satisfactorios según se puede comprobar en el siguiente esquema:

Asimismo se puede comprobar que el ritmo de carrera fue muy próximo al previsto, coincidiendo las mayores diferencias con los desniveles del recorrido, la acumulación de fatiga y el relajamiento en las dos últimas millas para vivir el ambiente festivo en el que nos encontrábamos inmersos.

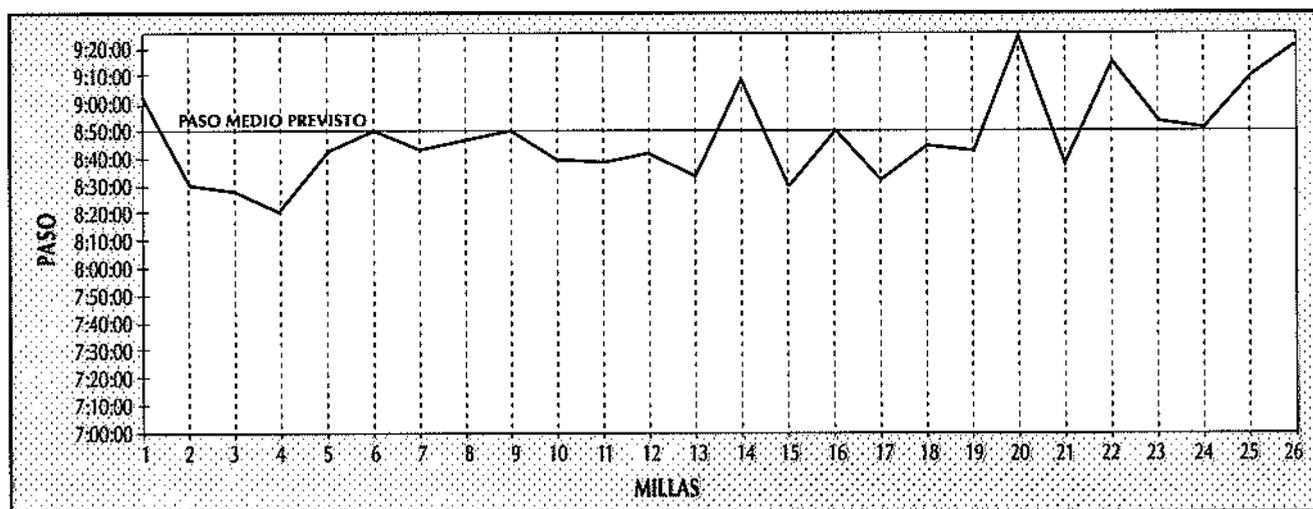
Es de destacar también el tiempo similar empleado para realizar la primera mitad del Marathon, 1.53:24, con respecto a la segunda mitad, 1.56:8.

Los miembros rezagados del grupo llegaron con un tiempo real de 4 h. 13 minutos por lo que sus parciales no están incluidos en el esquema expuesto.

CONSIDERACIONES FINALES

Con toda seguridad podemos afirmar que esta ha sido una de las experiencias más gratificantes y completas que hemos vivido en los últimos años.

No se trata únicamente de la consecución de un logro deportivo considerado previamente como inaccesible para la mayoría de nosotros, incluso en algún caso ni siquiera imaginable. Tampoco es el hecho de ocupación del tiempo libre a través de un Proyecto motivante y satisfactorio. Ni siquiera significa exclusivamente la oportunidad de extrapolar el proyecto a otras personas distintas a los propios practicantes de la actividad, ha-



TIEMPOS TOTALES

PRIMER SEMI	1:53:24
SEGUNDO SEMI	1:56:18
MARATON	3:49:42

MEDIA 8:46:00 MIN/MILLA
5:26:55 MIN/KM

Tiempo oficial=Tiempo real + 8 min.

El tiempo real del Grupo fue de 3.49:42, el tiempo oficial de 8 minutos más, debido al tiempo transcurrido desde la señal de salida hasta el paso por Línea de Salida.

ciéndoles partícipes de una ilusión y un viaje turístico más o menos atractivo para todos.

Anteriormente se ha afirmado que incluso sin haber alcan-

zado el objetivo fundamental establecido, ser capaces de finalizar esta prueba deportiva en buenas condiciones, ya nos sentíamos recompensados por nuestro esfuerzo.

Y es que esta experiencia ha supuesto, por encima de todo, la sumisión y puesta en práctica, de forma casi instintiva y sin esfuerzo alguno, de una serie de hábitos de alimentación, ejercicio, descanso, cuidados higiénicos complementarios, ilusiones, en definitiva SALUD que vienen a satisfacer de forma extraordinaria todos y cada uno de los requisitos que buscamos en cualquier actividad lúdica que, además de cubrir nuestro tiempo de ocio, nos aporten otros beneficios que faciliten el bienestar personal y una mejor relación con los demás y con nuestras tareas socio-profesionales.

Queda aquí demostrada la validez de un Método que permite la finalización de un Marathon a cualquier persona con unas condiciones físicas normales y con ganas de experimentar una serie de vivencias que, con toda seguridad, le enriquecerán personalmente.

Quizás aquí muchos encontrarán la motivación suficiente para iniciarse en la práctica sistematizada de una actividad física, compartida, que, en base a un reto concreto y determinado, les lleve a alcanzar la grandes satisfacciones obtenidas por nosotros. Con ello veríamos recompensando con creces la realización de este Artículo.

JOSE LUIS BERBEL VALLES.

Ldo. en Educación Física
 Jefe del Area Técnica Formación del Instituto Municipal de Deportes
 del Ayuntamiento de Palma de Mallorca
 Col. n.º 03221



LA EDUCACION FISICA EN LA REFORMA: LOS RECURSOS MATERIALES EN LA ETAPA INFANTIL



La actual Reforma Educativa recoge entre las decisiones metodológicas relativas al cómo enseñar diversos apartados referentes a los principios metodológicos, agrupamientos, distribución de espacios, tiempos y materiales. Sobre este último apartado –los materiales– vamos a hacer una reflexión por considerar que son factores determinantes de la práctica educativa en Educación Física, ya que constituyen un objeto de aprendizaje (el propio conocimiento, descubrimiento, experimentación del material) y, a la vez, un recurso didáctico (como fuente de nuevas posibilidades de trabajo: favorecedor de situaciones novedosas)

“El material constituye un instrumento de primer orden en el desarrollo de la tarea educativa, ya que es utilizado por los niños y niñas para llevar a cabo su actividad, sus juegos y su aprendizaje” (VVAA, 1993c).

Este instrumento de desarrollo de la tarea educativa al que nos estamos refiriendo, toma fundamental importancia en la etapa infantil, donde partiendo de la propia experiencia del niño y de su manipulación, permite y lleva de forma progresiva al descubrimiento e interiorización de diversos conceptos. La actuación del niño sobre los objetos y materiales de su entorno tiene efectos muy positivos tanto sobre el desarrollo en general como, muy especialmente, sobre el desarrollo motor (Ruiz, 1988), ya que esa acción constituye la base de los primeros contactos, las primeras observaciones, las primeras sensaciones y percepciones y, en definitiva los primeros aprendizajes. En este sentido, la función que proponemos para los materiales es la de actuar como intermediarios, o medios favorecedores entre el niño y la acción que éste desempeña en el entorno; ya que la actividad motriz adapta características individuales cuando el niño actúa sobre los objetos (Lleixa, 1992). Diversas investigaciones muestran que el desarrollo perceptivo-motor infantil evoluciona en diálogo permanente con los objetos y materiales de su entorno, y que a partir de la confrontación con las propiedades y peculiaridades de los

objetos, se consigue desarrollar la capacidad de solución para el ejercicio de movimientos eficaces.

La eficacia de los materiales educativos durante el período infantil deberá estar vinculada, como afirma Zabalza (1987), a su potencialidad para desencadenar en el niño un proceso multidimensional. Precisamente, desde esta perspectiva vamos a tratar los materiales como "intermediarios provocadores" de problemas, conflictos y preguntas, que a través de la experimentación van a estimular la inteligencia y la maduración desde múltiples perspectivas: motriz, lingüística, psicológica, emocional, etc. (De Pablo y cols, 1984).

ASPECTOS DETERMINANTES EN LA ELECCION, DISPOSICION, USO Y CONSERVACION DE LOS MATERIALES

La existencia o carencia de recursos materiales en un centro no siempre es la única clave para su correcta utilización y provecho. A menudo, nos encontramos centros donde existen materiales; sin embargo, su mala disposición, uso y distribución hace que la utilidad real de los mismos sea muy reducida.

"Una cuidada organización y disposición de los materiales favorece el aprendizaje, la relación entre los niños y la adquisición de la autonomía y de otros valores, actitudes y normas" (VVAA, 1993c).

La disposición, uso y conservación de los materiales serán factores claves, ya que de ellos depende, en buena medida, las apreciaciones que los niños hagan de los recursos. Como aspectos determinantes se considerarán:

Accesibilidad y visibilidad

La variedad de materiales y objetos es una fuente inagotable de motivación para el niño que le incita constantemente a percibir, experimentar, manipular, etc. En este sentido, la colocación de los materiales en lugares cerrados, distantes o inaccesibles reduciría la utilización y funcionalidad de los mismos.

Clasificación y etiquetaje

La percepción debe favorecerse siguiendo una secuencia de presentación adecuada a la utilización que se pretenda dar a los materiales; de esta forma, se facilitará la agrupación, elección, preferencia, etc., permitiendo que los niños actúen con autonomía.

El material debe estar ordenado siguiendo criterios conocidos, no sólo por el profesor, sino también y fundamentalmente por los niños, favoreciendo de esta forma la organización y distribución de tareas.

Contenedores

Será necesario contar con lugares para la recogida, ordenamiento y almacenaje de los materiales utilizados en las sesiones; en el caso de Educación Física, a menudo nos encontramos con pequeños cuartos vacíos, sin ningún tipo de soporte (cuando menos estantería) que favorezca la ordenación y situación de los materiales.

El uso de "carritos de psicomotricidad" o cajas-contenedores

rectangulares no muy profundos proporcionan buenas alternativas para la recogida del material de trabajo en la etapa infantil.

Conservación

La conservación o mantenimiento de los materiales a lo largo de un período de tiempo va a ser fundamental ya que, generalmente, los recursos económicos del centro para la adquisición de nuevos suelen ser bastante limitados. Consideraremos como pautas o consejos de actuación:

- La exposición progresiva de los mismos a lo largo de todo el curso.
- Aclaración de las normas sobre el correcto uso de los materiales.
- Revisión periódica del material, restaurando a tiempo aquel que lo necesite.

CRITERIOS PARA LA ELECCION, DISPOSICION, USO Y CONSERVACION DE LOS MATERIALES

Los criterios que van a determinar la elección de unos u otros materiales son muchos y muy variados; aquí presentamos algunas pautas que serán necesarias considerar; si bien, somos conscientes de que en algunos centros será fundamental dar prioridad a unos para tener incluso que descartar otros.

El material debe ser adecuado al momento evolutivo del niño/a

Para el trabajo en la etapa infantil será fundamental respetar las características del niño en todos los planos: social, cognitivo, afectivo y motor.

El material deberá respetar su percepción de globalidad, posibilitándole desarrollar su imaginación y creatividad a través de la actividad simbólica. Asimismo, el material se debe adaptar a la característica de inestabilidad emocional de la etapa, proporcionando una fuente de motivación, diversión y placer.

El material debe respetar unas medidas de seguridad

Medidas de seguridad que vendrán reflejadas por un lado, por la accesibilidad al material sin peligro de producirle daños físicos (peso excesivo, bordes cortantes, etc.), de forma que pueda manipularlo sin riesgo de lesión. Se debe prescindir de aquellos materiales que puedan entrañar un riesgo para el niño, ya que el control de toda la clase se hace difícil (Llucía, 1987).

Por otro lado, será fundamental analizar la composición y textura, de los materiales evitando cualquier tipo de elemento tóxico y seleccionando aquellos más agradables para los sentidos. (Por ejemplo: en el caso de trabajar con telas, el algodón es muy recomendable por su tacto, colorido, facilidad de lavado, etc.)

El material debe ser una fuente de estímulos que apoye y potencie la actividad del niño

Como señala Llucía (1987) tras su experiencia de trabajo en Educación Física con niños de 4 a 5 años, "El material que utilizemos debe permitir una amplia gama de posibilidades de uso, de modo que exista una suficiente continuidad de la acción que garantice un nivel de

motivación óptimo". La polivalencia del material en Educación Física es un aspecto clave, ya que un mismo material puede ofrecer una amplia gama de posibilidades motrices en el niño (un retal de tela, por ejemplo, puede servir a la vez para mejorar el conocimiento del cuerpo y la propia imagen –enroscarlo en los distintos segmentos corporales–; como material necesario para un juego, provocador de movimientos –el conocido "juego del pañuelo por detrás"–; como medio favorecedor de actividades de la vida cotidiana –deslizarlo por el suelo, a modo de balleta, limpiando el suelo con torsiones de tronco–; y como objeto para el cuidado de uno mismo –elaborar un gorro para el sol, un manto para el frío, etc.)–.

También será importante el uso de materiales de diferente forma, color, volumen, textura, etc., que potencie la mejora de las capacidades perceptivas, aumentando el repertorio motriz del niño. En esta etapa de educación el niño va a ir experimentando con los materiales que se hallan a su alcance y ajustando sus movimientos a las exigencias del objeto (Lleixa, 1992).

El material no debe favorecer actitudes sexistas ni belicistas

No consiste tanto en que los niños deban jugar con muñecas y las niñas con coches, como en superar la dualidad tradicional "ésto es de niños" y "ésto es de niñas". Es necesario procurar que el material proporcione una mayor interrelación entre todos los aspectos formativos de los niños/as y no centrarse exclusivamente en perpetuar unos valores sexistas de educación.

En cuanto a las actitudes belicistas, se plantea una paradoja en el ámbito de la docencia; en principio, se deben evitar los materiales que favorezcan este tipo de conductas; pero, por otro lado, son actitudes naturales cuya prohibición puede manifestarse como desencadenamiento de mayor agresividad. Por tanto, la postura ecléctica vendrá dada por la elección de materiales que favorezcan actitudes de descarga, pero no sean bélicos en sí mismo (lanzar bolas de papel con toda la fuerza posible; o, por otro lado, aclarar, explicar e inculcar las utilidades de los materiales bélicos y desaconsejar su uso (no una prohibición drástica).

El material no debe ser excesivamente sofisticado

En este apartado nos referiremos fundamentalmente a su procedencia, más o menos sofisticada, y a su utilización.

En cuanto a la procedencia, es mucha y muy variada la terminología que existe a este respecto; así podemos hablar de *material comercial, convencional o tradicional*, como aquel que se selecciona en función de sus precedentes y costumbres. De esta forma, las "tendencias" educativas en relación con la utilización de materiales determinarán diversos tipos. La gimnasia sueca, a modo de ejemplo, se vale de materiales como los bancos suecos, espalderas, barras de suspensión y equilibrio, plintos, etc.

El material convencional en Educación Física en la etapa infantil ofrece una serie de ventajas respecto a su presentación, manifestando una estética, una contribución al orden y unas garantías de calidad y solidez (Cayuso y cols, 1992). Este tipo de material puede ser más o menos sofisticado. El hecho de ser convencional no implica directamente sofisticación; sin embargo, debido a su costosa y elaborada produc-

ción, en la mayoría de los casos ambos términos llegan a identificarse.

Así, dentro de esta clasificación –convencional– se podrían establecer diferentes niveles en función de lo más o menos sofisticados que sean los materiales: aros, pelotas, picas, cuerdas, etc., en un extremo de la escala, y zancos, bancos suecos, túneles de gateo, etc., en el otro extremo.

Por otro lado hablamos de materiales de fabricación propia, no convencional o alternativo como el material deportivo específico al que se le da un uso diferente al previsto; el material no deportivo al que se le da uso deportivo; el material de deshecho recuperado para uso deportivo; el material construido a partir de desechos; cualquier material autoconstruido; y todo material usado en los juegos populares, que no haya sufrido un proceso de estandarización y reglamentación (Aguado y cols, 1991).

En la etapa infantil, es importante que la Educación Física se apoye en un número considerable de recursos materiales de tipo no convencional; ya que va a permitir, con un bajo coste, proporcionar al niño una amplia gama de experiencias en las tres áreas de conocimiento: identidad y autonomía personal, descubrimiento del medio físico y social y comunicación y representación.

Así, será importante introducir en la escuela materiales "recuperados" o reciclados, que además de su valor intrínseco proporcionan ventajas como la conexión que se establece escuela-entorno externo; relaciones afectivas entre los miembros inculcados en su elaboración o en su recuperación (padres, profesores, alumnos); relaciones escolares entre distintos niveles escolares para su fabricación (alumnos de niveles superiores que participan en la elaboración de materiales para los más pequeños), etc.

Estos materiales no convencionales, caracterizados en líneas generales por su polivalencia y poca sofisticación provienen de distintas fuentes:

- **De deshecho:** materiales que se rescatan de la "basura" (reciclables), es decir, que tras su uso se tiran normalmente. Podemos hacer la siguiente clasificación siguiendo a Vallejo (1984):

- De uso doméstico (bolsas, papeles, cajas, embalajes, etc.).
- De clínicas, hospitales (carretes de esparadrapo, cajas y envases de ampollas, etc.).
- De oficinas (papel continuo de ordenador, rollos de calculadora, etc.).
- De sastres, tejidos (retales, muestras de tejidos, carretes de hilo, etc.).
- De decoración/construcción (moquetas, azulejos, tacos de madera, etc.).
- De uso común (chapas, pinzas, etc.).

- **De fabricación propia** (por los profesores, padres o propios alumnos): materiales sencillos que se obtienen gracias a la remodelación, reconversión, adaptación o creación de diversos objetos (por ejemplo, la fabricación de "botellas lastradas", que son botellas de plástico rellenas de arena, utilizables a modo de bofos).

- **De su comercialización como material para actividades alternativas:** en este apartado incluiríamos los discos voladores, paracaídas, por ejemplo; que, aunque están comercializados, se destinan a actividades alternativas.

Sin embargo, creemos que el nivel de sofisticación de estos materiales puede llegar a ser tan alto como el de los materiales convencionales. Por tanto, aunque su destino sea potenciar la práctica de una serie de actividades alternativas, el material en sí no tiene por qué calificarse al cien por cien como tal.

En cuanto a su **utilización**, también por el uso al que destinemos el material éste podrá ser más o menos sofisticado (por ejemplo, una pelota puede servir para desarrollar actividades simples –golpes, lanzamientos– o para tratar de percibir intensidades de sonidos –en el bote con el suelo– de velocidades –al rodar por el suelo–, etc.).

En este apartado es importante señalar que el uso poco sofisticado del material está siempre en relación directa con los principios metodológicos, objetivos, contenidos, etc., que se pretendan utilizar en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El material debe favorecer el uso comunitario del mismo (en el caso de uso individual, será necesario un número suficiente)

Los materiales colectivos favorecen en el niño la convivencia y el trabajo compartido; de esta forma y mediante las relaciones que se derivan del trabajo en grupo, se va forjando en el niño el concepto de pertenencia a un grupo o colectividad (Cayuso y cols, 1992). En la etapa infantil, y debido al egocentrismo que invade al niño, el uso de materiales despierta en él una serie de comportamientos sociales (cooperación, colaboración, conexión, etc.), que por naturaleza están dormidos.

En el caso de seleccionar materiales de uso individual, que permitan el conocimiento personalizado de sus características, será necesario prever un número suficiente en función de la cantidad de alumnos con los que trabajemos y del espacio disponible para la práctica (VVAA, 1993a).

El material debe adaptarse a los objetivos, contenidos y decisiones metodológicas adoptadas para las actividades

Será necesario hacer un estudio previo de carácter general acerca de todos los factores que van a influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivos, contenidos, temporalización, evaluación, etc. A partir de dicho estudio, se contrastarán las posibilidades que ofrecen los distintos materiales (capacidades que contribuyen a desarrollar) y se seleccionarán aquellos que de forma operativa nos ayuden a la consecución de los fines que pretendemos conseguir (VVAA, 1993b).

CONCLUSIONES

- Los Recursos Materiales en Educación Física en la etapa infantil, se presentan como un medio imprescindible de conocimiento del entorno físico y social para el niño y como un medio de óptima ayuda para el desarrollo de su identidad, autonomía, comunicación y representación.
- La utilidad real de los materiales no reside en la existencia de los mismos, sino en la adecuada selección, disposición, uso, y conservación, factores claves en las apreciaciones que los niños hagan del material.
- Todas las decisiones metodológicas deben seguir una coherencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje: los recursos materiales mantendrán una íntima relación con los demás.
- La Educación Física en la etapa infantil se inclinará por el material:
 - que permita desarrollar las capacidades del niño en su globalidad; a través del desarrollo de la imaginación y creatividad;
 - que asegure la integridad física del niño;
 - que proporcione una amplia gama de experiencias y posibilidades de trabajo;

- que no le determine o incline hacia actitudes sexistas o belicistas;
- que se adapte a las condiciones del centro (económicas, espaciales, etc.);
- que potencie la creatividad, tanto en su diseño y creación, como en su uso;
- que respete el medio ambiente;
- que en su utilización el niño se implique plenamente;
- que exista un número suficiente, que permita la experimentación y manipulación a todos los alumnos.

BELEN TABERNERO SANCHEZ y SARA MARQUEZ, ROSA
Instituto Nacional de Educación Física de Castilla y León

BIBLIOGRAFIA

- AGUADO, X. y RIEGO, M.: "Material alternativo en Educación Física. ¿Cómo fabricar indiacas?". *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 6, 29-32, 1991.
- CAJA, A.: "Consideraciones didácticas frente al trabajo en el aula con materiales alternativos". *Revista de Educación Física: Renovación y Práctica*, 49, 2-6, 1993.
- CAYUSO, M. y COLS: *La Educación Infantil 0-6 años. Vol. II. Capítulo 3*. Barcelona, PaidóTribó, 1992.
- DE PABLO, P. y TRUEBA, B.: *Espacios y recursos para ti, para mí para todos: diseñar ambientes en educación infantil*. Madrid, Escuela Española, 1994.
- HERNANDEZ, J.: "El material como medio de aprendizaje y de relación pedagógica en la actividad física". *Apunts: Educación Física y Deportes*, 22, 23-30, 1990.
- LLEIXA, T.: *La Educación Infantil 0-6 años. Vol. II. Capítulo 1*. Barcelona, PaidóTribó, 1992.
- LLUCIA, J.: "Experiencia práctica con niños de 4-5 años". *Revista de Educación Física y Deportes: Renovación de Teoría y Práctica*, 14, 10-12, 1987.
- RUIZ, L.M.: "Espacios, equipamientos, materiales y desarrollo de las conductas motrices". *Apunts: Educación Física y Deportes*, 13, 7-8, 1988.
- VALLEJO, A.: "El material de deshecho". Cuadernos de Pedagogía, 119, 76-79, 1984.
- VARIOS AUTORES: *Guía Documental y de Recursos en Educación Infantil (Cajas Rojas)*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1993a.
- VARIOS AUTORES: *Proyecto Curricular en Educación Infantil (Cajas Rojas). Cap.V*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1993b.
- VARIOS AUTORES: *Orientaciones Didácticas en Educación Infantil (Cajas Rojas)*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1993c.
- ZABALZA, M.A.: *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid, Narcea, 1987.

LA ACTIVIDAD FISICA EN EL AGUA: UN PLANTEAMIENTO PARA LA SALUD



Habitualmente relacionamos las actividades físicas en el medio acuático bien con los veraniegos baños en playas y piscinas, bien con las actividades de enseñanza y competición de la natación deportiva. Sin embargo, hemos de reseñar que las posibilidades del medio acuático son muy variadas, de modo que la oferta de actividades físicas organizadas en el agua comienza a convertirse en un "sinfín" de propuestas con nominaciones diversas y con objetivos que, en ocasiones, no están muy claros. En el presente trabajo tratamos de justificar que una parcela de esa variedad de actividades que pueden desarrollarse en el medio acuático permitiría enfocarlas desde un denominador común: la Salud. Pretendemos fundamentar una propuesta de actividades físicas a desarrollar en el agua, con el principal objetivo, ya citado, de Actividades para la salud, dirigidas a distintos grupos de edad y adaptadas a las características de cada uno de estos grupos. Obviamente desechamos desde este punto de partida todo aquello que gire en torno al rendimiento, al deporte de competición, puesto que la vinculación de este ámbito con la Salud se desmorona ante el cariz actual de aquél.

¿QUE ENTENDEMOS POR SALUD?

En la búsqueda de un enfoque que relacione actividad física y salud en un medio diferente como puede ser el Acuático, en primer lugar nos planteamos el significado de Salud, tanto en términos generales, como en el marco de la actividad física.

Hasta hace varias décadas, la Salud representaba desde un punto de vista exclusivamente médico el aspecto opuesto en la enfermedad; en 1946, la O.M.S. observa la salud con una amplia perspectiva al definirla como "el estado de bienestar físico, mental, social y no solamente la ausencia de afecciones o enferme-

dades" (Gómez García, M., 1993). Así al referirnos a Salud podríamos ir abarcando distintos ámbitos, desde el propio individuo: "la salud es algo positivo que supone para el individuo/a la recuperación de su autonomía, responsabilidad, y el control sobre su propio cuerpo" (Rodríguez, J. y D. Miguel, J., 1990), hasta el que Bigordá (1986) indica cuando se refiere a la Salud como "la capacidad de ir a trabajar, o como la posibilidad de gozar y divertirse" (Rodríguez, J. y D. Miguel, J., 1990), que podríamos identificar, sobre todo, con la productividad, la eficiencia y la capacidad de ocupar el tiempo libre de las personas.

Sin embargo, hemos observado que en la actualidad el concepto de Salud tiene un marcado carácter social. Esta se ha vinculado con el medio externo del individuo, "la salud depende en parte de nosotros mismos, pero también, y sobre todo, depende del contexto, en nuestro entorno" (Clos I Matheu, J., 1989). De igual manera Nakajima, H. (1989) afirma que "parece cada vez más evidente que la salud es inseparable del desarrollo económico y social". Este carácter queda de nuevo señalado al considerar que "interesa cada vez más el estado de salud de la comunidad, de población concretas, y no tanto de personas individuales" (Rodríguez, J. y de Miguel, J., 1990).

Señalar que la visión de la O.M.S., casi 50 años después de relacionar la Salud con la ausencia de enfermedades, el bienestar físico, mental y social, ha evolucionado hasta identificar la Salud del año 2000 con la capacidad de poder "llevar una vida social y económicamente productiva" (Asthon, J., y Seymour, H., 1990).

De esta manera hemos seleccionado tres campos en los que la relación entre Salud y Actividad Física se ha alzado con significativa relevancia, éstos son:

- el campo médico.
- el campo psico-social.
- el campo pedagógico y educativo.

Respecto al área médica, ciertamente es en la que *desde siempre* el concepto de Salud se había relacionado con la Actividad Física, y aún en la actualidad se pueden observar manifestaciones de este tipo. Tal es así que la Federación Internacional de Medicina del Deporte indica que "el sedentarismo y la mala adaptación reducen las reservas del cuerpo, con los innumerables riesgos consiguientes para la salud y la capacidad física" (Moreno, J.A., 1993). Algunos autores entienden una "mejora de la condición física como mejora en el estado de salud" (Lloret, M., 1993). Dentro de este enfoque no podemos olvidar los programas de tipo terapéutico y correctivo, vinculados directamente con el ámbito médico, pero que en la actualidad se están llevando a través de actividades físicas, e, incluso, en el medio acuático (patologías de la columna vertebral...).

Debemos afirmar que la mayoría de las fuentes bibliográficas aportan la condición de *prevención* dentro de las actividades físicas relacionadas con el objetivo de Salud.

En cuanto al enfoque psicosocial, además de lo ya comenta-

do, hemos de señalar que la concepción de Salud "se hace extensiva a todas las facetas del hombre, y no sólo a las puramente biológicas y hay que tener en cuenta siempre la característica global" (Joven, A. y López, J., 1991). Entendemos, entonces, la relación de lo físico con lo mental -se habla incluso de "salud mental"-, y también se mencionan términos como felicidad, placer, satisfacción personal, a la hora de llevar a cabo las actividades de la vida diaria. La identificación de la salud individual con la salud colectiva sitúa a la persona y a sus intereses de forma más rotunda dentro de la sociedad, dentro del colectivo, sujeta a las normas imperantes en éste.

Respecto el enfoque pedagógico y educativo, decir que nuevas tendencias de la Educación Física se sitúan "para" y "por" la Salud (aspecto que desarrollaremos con más detenimiento posteriormente). Nos interesamos por la "Educación para la Salud", y la inclusión en ésta de matices tan elementales como son los riesgos de la actividad física, la reorientación de la condición física y del deporte hacia un enfoque de salud, la participación de todos los individuos, la asunción de las limitaciones y características de cada persona, la figura del profesor como facilitador del proceso, etc. (Jimeno, M., 1993). Debemos destacar la importancia del "establecimiento de hábitos educativos", referidos a "patrones de conducta, que nos interesa que los niños adquieran mediante la incorporación de forma natural a sus esquemas cotidianos de comportamiento" (Pañlekar, R. y Cabanas, J., 1991).

LA SALUD A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EL MODELO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

En los últimos tiempos, en gran parte de los tratados sobre Salud, aparecen como recomendaciones la práctica sistemática de programa de actividad física o ejercicio físico, los cuales deben seguir unos patrones determinados para la consecución de un objetivo enfocado hacia la Salud, es decir, no son válidos los múltiples tipos y formas de actividad física (aerobic, fitness, gimnasia de mantenimiento, programas de musculación...). Por esta razón delimitamos el concepto de Actividad Física a "cualquier movimiento corporal realizado mediante los músculos esqueléticos y que resulta un gasto energético" (Devís, J. y Peiró, C., 1993) diferenciado, por tanto, de los términos ejercicio físico (actividad física más programa y estructurada) y condición física (vinculada al entrenamiento y al rendimiento físico).

Aunque mucho se ha hablado sobre el beneficio de la actividad física en las personas, debemos recordar que éste no sólo se produce en lo puramente físico (sistema cardiorespiratorio, sistema óseo, peso corporal, agilidad...), sino también a nivel mental, psicológico y social.

La Actividad Física enfocada hacia la Salud puede tener diferentes objetivos: desde el terapéutico, pasando por el de mantenimiento físico, y llegando hasta el esparcimiento y ocupación del tiempo libre. Todos estos objetivos tendrían en común que

están encaminados a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, aspecto siempre vinculado con la Salud.

Sin embargo, de todos es sabido que la sociedad actual se ha encauzado hacia el incremento del tiempo libre y hacia la adquisición de hábitos más sedentarios. Por esta razón, desde la escuela, se convierte en una necesidad la Educación para la Salud estando ya incluida como contenido transversal en la Reforma Educativa. Como profesionales de la Educación Física, no sólo creemos en su obligada y necesaria inclusión en el ámbito de la enseñanza, sino que también confiamos en que ha de ser tarea propia de la Educación Física y de sus profesionales el mostrar hábitos de vida más saludables a través de los contenidos específicos de nuestra asignatura. Aunque abogamos por la importancia de las actividades físicas encaminadas hacia hábitos saludables para todas las edades y ámbitos de la vida, a continuación, en este apartado, nos dedicaremos concretamente, y como punto de referencia, a la enseñanza, y a su correspondiente etapa escolar en la vida de cualquier individuo.

En el momento de introducir la actividad física en la escuela, en aquélla predominada el enfoque de Salud, entendiéndola desde un punto de vista terapéutico, higiénico, de salubilidad de la sociedad, en una época en la que se estaban produciendo importantes cambios sociales como la Revolución Industrial. Entonces se daba conocer como una forma de *salud pública*: "arte y ciencia de organizarse y dirigir esfuerzos de la comunidad con la finalidad de prevenir, recuperar y rehabilitar al individuo para obtener un nivel óptimo de salud" (Devís, J. y Peiró, C., 1992), como medio de prevención de enfermedades y una forma de bajar los costes de la Salud, noción que se ha ido recuperando en la actualidad. Todo esto estaba relacionado con la "gimnasia" siendo ésta entonces (y hasta no hace mucho tiempo) sinónimo de Educación Física.

Actualmente se ha considerado que la asignatura de Educación Física ha de estar más "implicada" en los valores y beneficios que aporta la Salud:

- en cuanto a *contenidos*, la inclusión del deporte como pieza fundamental, nuevas tendencias no exclusivas de la Educación Física, juegos (deportivos o no deportivos), expresión corporal...
- en cuanto al *concepto*, mucho más abierto y dinámico orientada fundamentalmente "a la promoción de ambientes y estilos de vida saludables" (Devís, J. y Peiró, C., 1992). Todo ello hace necesario una nueva base teórica que relacione la Educación Física con la Salud, cimentándose en la condición física y teniendo unos objetivos muy concretos como son:
 - "desarrollar las capacidades funcionales para verse cómodamente envueltos en las actividades diarias".
 - "proporcionar enfoques orientados al disfrute y participación positiva en actividades físicas moderadas que se alejen del rendimiento y de los efectos del entrenamiento deportivo". Para ello no identificamos en ningún momento condición física con rendimiento, sino con unos niveles mínimos de actividad que pueden

ser mayores o menores dependiendo de cada individuo. El resultado no es lo único ni lo más importante, ya que, además, sólo conduce matizar más las diferencias individuales.

- "crear la base de concienciación y adquisición de estilos de vida cada vez más activos". Con alumnos que se planteen y cuestionen diferentes estilos de vida, de forma que sean personas críticas y consecuentes, trascendiendo esto del contexto escolar y continuándose después durante toda su vida.

En esta Educación Física enfocada hacia la Salud, no tienen cabida las comparaciones con respecto al estado físico, capacidad de rendimiento, diferencias sociales y económicas. Es una Educación Física individualizada, con miras más amplias que el propio contexto escolar, que sea trasladable a la vida cotidiana. Todo esto supone un cambio en esta asignatura:

– EN EL CURRÍCULUM

- a nivel global de la asignatura, la Salud ha de ser una orientación importante, tratando de ofrecer nuevos enfoques que enriquezcan las experiencias del alumno: emocional, social y físicamente.
- a nivel individual del alumno, formar alumnos más críticos y con una visión global, fomento de la actividad física voluntaria y/o recreativa, conseguir que tengan una gran capacidad de selección así como capacidades afectivo-sociales más abiertas.

– EN LA METODOLOGÍA

- realizando un planteamiento que asuma también los aspectos lúdico-recreativos, de "disfrute" de la actividad física frente a lo competitivo.

El profesional expone y facilita diversas posibilidades haciendo que el alumno experimente y, con una visión crítica, elija e, incluso, cree y practique voluntariamente reconociendo el valor de aquéllas para la Salud, implicándose y participando.

La Educación Física debe tener una visión cualitativa (valores sociales y afectivos...) que no cuantitativa (marcas, récords,...), y así esto contribuirá a su mejora en cuanto a la calidad de la enseñanza y, también lo referente a la intervención por parte de los alumnos.

¿ES POSIBLE PLANTEARSE OBJETIVOS RELACIONADOS CON LA SALUD EN LAS ACTIVIDADES FÍSICAS A DESARROLLAR EN EL MEDIO ACUÁTICO?

Una vez que hemos definido y desarrollado brevemente el término SALUD, o al menos, hemos dado a conocer qué entendemos por esto, se hace necesario que expliquemos el por qué de las ACTIVIDADES ACUÁTICAS en este afán de conseguir una mejora en la SALUD y en la calidad de vida del individuo. Con ello no pretendemos dar a entender que sea la única ni la mejor forma de realizar actividad física para este fin, sino que es un medio más que muchas veces ha estado olvidado, y, que, sin embargo,

aporta innumerables beneficios.

Para poder explicar estos beneficios vamos a exponer a continuación las cualidades más favorables del medio acuático.

En primer lugar, el agua facilita el logro de una relativa "relajación", ya que el movimiento se ve facilitado por la flotación con o sin ayuda de materiales. El peso que soportan las distintas partes del cuerpo disminuye creando una situación favorable para los movimientos relajados.

El medio acuático proporciona una ingravidez que favorece la flotación en posición horizontal. De este modo las diferentes articulaciones que en tierra soportan nuestro peso se ven liberadas del mismo permitiendo un mayor movimiento articular más amplio y fácil.

También se puede hablar de la "acción-masaje" que el agua proporciona sobre el organismo, por tanto se verá favorecido entre otros aspectos fisiológicos el retorno venoso.

Los movimientos que se realizan en este medio son globales, interviniendo gran parte de la musculatura corporal, muy suaves, aminorando aquéllos que son bruscos y dañinos. La actividad en el medio acuático tiene la ventaja, sobre otras, de ser más globalizadora, leve y propiciadora de movimientos mucho más amplios y variados que en el medio terrestre. Asimismo posee un gran componente lúdico y recreativo, principalmente por su general desconocimiento y novedad, permitiendo a la persona una práctica de la actividad física eficiente y motivante.

De manera que podemos expresar aquellos efectos positivos que la actividad física puede obtener en el medio acuático:

- logra una gran relajación, tanto psíquica como física.
- tiende a incrementar la amplitud de los movimientos articulares.
- fortalece los músculos débiles a través de los movimientos globales y suaves contra la resistencia del agua.
- favorece las adaptaciones funcionales: respiratorias, cardíacas, circulatorias.
- ayuda a ampliar las actividades relacionales y sociales.
- facilita un ambiente lúdico-recreativo, de manera que la actividad tiene fin en sí misma, propiciando una gran motivación para mantener la constancia en la realización de la actividad.
- permite la creación de hábitos higiénicos antes, durante y después de la actividad, extrapolables a la vida cotidiana.
- asimismo, no podemos olvidar el valor terapéutico, rehabilitador, de este medio acuático, que tiene gran utilidad en la recuperación de lesiones la corrección postural,...

Hemos expuesto los beneficios que el medio acuático ofrece para la SALUD, pero en ningún momento debemos olvidar que éstos se lograrán tomando ciertas precauciones para hacer la práctica segura, pues nadie debe infravalorar los riesgos que el medio acuático conlleva. Esto no significa que se deban poseer unas habilidades motrices muy depuradas y variadas, ni una condición física básica alta, sino que son adaptaciones de la situa-

ción y el entorno a la persona que se pueden llevar a cabo de diferentes formas según las necesidades:

- profundidad del vaso.
- material auxiliar que proporcione más seguridad.
- presencia de profesionales del medio acuático.
- correcta presentación de las actividades o ejercicios adaptados a las posibilidades individuales.
- temperatura del agua adecuada.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL AGUA PARA DISTINTAS EDADES: SALUD EN EL MEDIO ACUÁTICO

Antes de pasar a exponer qué entendemos por SALUD en las distintas edades o etapa de la vida de una persona, hemos de retomar la noción de SALUD que ha sido elaborada a partir de la revisión anterior. Así para nosotras los aspectos destacables de este concepto son la mejora de la calidad de vida (lograr unos niveles mínimos de condición física que permitan el desenvolvimiento en la vida cotidiana), la adquisición de hábitos higiénicos y sociales, la regulación personal en la actividad física (el conocimiento de los límites del propio cuerpo), la valoración del ejercicio físico con fin propio, ..., de manera que rechazamos totalmente la reducida visión que identifica SALUD con "la ausencia de enfermedad".

Hemos de aclarar que todos estos aspectos son importantes en cada una de las etapas de la vida del individuo, sin embargo en función de éstas unos tomarán prioridad respecto a otros (FIG. 1).

Contemplando de forma muy global los contenidos y los objetivos de estas etapas, y sin especificar edades que delimiten las mismas, para los niños cobraría importancia el aspecto lúdico como medio motivacional para alcanzar actitudes saludables en el marco que ya hemos especificado. En estas edades, SALUD puede tener varios significados que van desde un óptimo desarrollo motor y conocimiento de su propio cuerpo hasta la revalorización de las relaciones sociales en el momento en que se pierde el egocentrismo característico de estas primeras edades. Además los primeros contactos con un medio que no es el habitual para ellos, les puede ayudar eliminar el miedo a "lo nuevo" (aminorando nerviosismo y situaciones que podríamos calificar como "extremas" en algunas ocasiones).

Para los jóvenes habría que incidir en la adquisición de hábitos adecuados para su desarrollo personal y como prevención a todo aquello que suponga efectos negativos para los valores que ya habíamos citado anteriormente. Así las actividades que proponemos para conseguir los objetivos propios de esta edad irán desde la racionalización en la ejecución de la actividad física en el agua (¿para qué sirve el calentamiento?, ¿por qué es necesario relajar o finalizar las sesiones con ejercicios ligeros o suaves?...) extrapolable a cualquier tipo de actividad física, hasta inculcar hábitos higiénicos. Incluso podrían incorporarse acti-

FIGURA 1
OBJETIVOS Y ACTIVIDADES A DESARROLLAR EN EL MEDIO ACUATICO SEGUN LAS ETAPAS.

EDAD	OBJETIVOS	PROPUESTA DE ACTIVIDADES EN LA PISCINA
INFANTIL	<ul style="list-style-type: none"> - desarrollo motor y sensorial. - conocimiento del cuerpo. - revalorización de las relaciones sociales. - lúdico. 	<ul style="list-style-type: none"> - psicomotricidad. - desarrollo de las habilidades motrices básicas. - iniciación a la enseñanza. - juegos y recreación.
ADOLESCENCIA	<ul style="list-style-type: none"> - adquisición de hábitos higiénicos. - prevención. - racionalización de la actividad física. - fomento de la comunicación y la relación. 	<ul style="list-style-type: none"> - enseñanza y optimización de la natación. - recreación/gymkanas. - deportes acuáticos no convencionales. - expresión corporal.
ADULTOS	<ul style="list-style-type: none"> - mantenimiento físico. - rehabilitación. - reeducación. 	<ul style="list-style-type: none"> - gimnasia de mantenimiento (agua-gim). - hidrobic. - movilidad articular. - relajación-respiración. - corrección postural.
ANCIANOS	<ul style="list-style-type: none"> - autonomía personal. - facilitar el movimiento. - socialización. 	<ul style="list-style-type: none"> - movilidad articular. - trabajo del esquema corporal. - relajación/respiración. - juegos de representación y cooperación.

vidades que fomentarán la comunicación y la relajación entre los jóvenes, reforzando su propia personalidad frente a posibles alteraciones o crisis de ésta.

En el caso de los adultos, los planteamientos de objetivos relacionados con el mantenimiento físico, la rehabilitación, la reeducación, incidirán en la mejora de la calidad de vida en este grupo. Para esto se recurriría a actividades en consonancia con estos objetivos.

Por último, en los ancianos alargar al máximo la autonomía personal a través del movimiento y de la actividad física sería el objetivo principal de las actividades en el agua, y precisamente este medio se muestra como "facilitador" del movimiento, alzándose como el marco idóneo para todas las actividades físicas que este grupo pueda desarrollar.

CONCLUSIONES

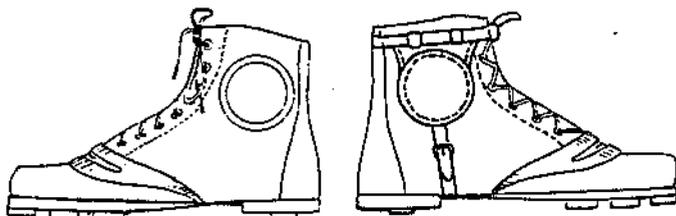
Hemos de incidir en ciertos aspectos que nos parecen destacables y relevantes en este artículo.

En primer lugar, y como objetivo principal del trabajo señalar que la SALUD puede y debe ser un enfoque por el cual muchas actividades físicas deben estar encauzadas en la búsqueda y consecución de la optimización y mejora en la calidad de vida.

Tras una revisión de las definiciones de SALUD, hemos comprobado la evolución que ha sufrido este concepto en los diversos campos relacionados más directamente con la actividad física, y como la programación de ésta debe modificarse en función de los valores imperantes en la actualidad de SALUD.

La Educación Física, como actividad física más relevante en el desarrollo del individuo, se puede plantear, y de hecho las últimas tendencias de esta asignatura así lo indican, como el punto de partida para que el individuo tome conciencia de los beneficios que la actividad física conlleva para su propia SALUD tanto física como mental.

El análisis de las implicaciones de la SALUD en la ACTIVIDAD FISICA ha sido enfocado hacia las actividades a desarrollar en el MEDIO ACUATICO, como uno de los más favorables para la consecución de los efectos saludables de la actividad física. De esta manera, analizando brevemente las características físicas, pretendemos poner énfasis en la idoneidad de cualquier tipo de actividad, eliminando posibles matices de rendimiento o en-



trenamiento deportivo, a desarrollar en el agua puede estar enfocada hacia la SALUD.

Por último, y para concretar en la práctica todo lo relacionado con la SALUD y el MEDIO ACUÁTICO, hemos realizado unas propuestas, muy globales y generales, intentando satisfacer las necesidades de cada grupo de edad.

CONCEPCION TUERO DEL PRADO

Lda. en Educación Física y Profesora de Natación del I.N.E.F. de León.

MARIA ESEVERRI CASTIELLA

Lda. en Educación Física y Entrenadora Superior de Natación.

APOLONIA ALBARRACIN PEREZ

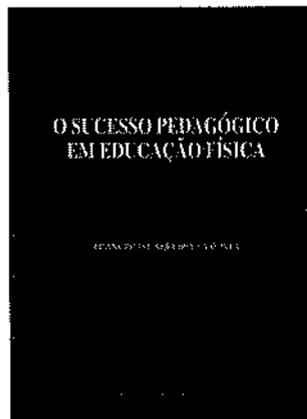
Alumna del I.N.E.F. de León y monitora de Natación.



BIBLIOGRAFIA

- ASTHON, J. y SEYMOUR, H. (1990): *La nueva salud pública*. Ed. Masson. Barcelona.
- AZTARAIN DIEZ, F.J. y DE LUIS BEORLEGUI, M.R. (1994): "Sesenta minutos a la semana para la salud". *Archivos de Medicina del Deporte*. Vol. IX, N.º 41., pp. 49-53.
- CLOSI MATHEU, J. (1989): "Crear salud". *JANO (Medicina y Humanidades)*. Vol. XXXVII N.º extra, pp. 11.
- CHORRIN, J.J. (1991): "Salud y Adaptación del niño pequeño al medio acuático". *Actas del II Congreso de Actividades Acuáticas*. DEF SEAE.
- DEVIS, J. y PEIRO, C. (1992): Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física. La salud y los juegos modificados. Ed. INDE. Barcelona.
- DEVIS, J. y PEIRO, C. (1993): "La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la Educación Física". *Revista de Psicología del Deporte*. Federación Española de Asociaciones de Psicología del Deporte. Universitat de les Illes Balears. N.º 4, diciembre, pp. 71-86.
- GOMEZ GARCIA, M. (1993): "Natación y Salud". *NSW*. N.º 88, pp. 25-41.
- JIMENO CALVO, M. (1993): "La natación como actividad básica del mantenimiento físico". *Actas del V Seminario de Natación Especializada Natación y Mantenimiento Físico*. Escuela Nacional de Entrenadores de la Federación Española de Natación. Madrid.
- JOVEN, A. y LOPEZ, J. (1991): "El agua y la vida, desarrollo y salud". *Actas del II Congreso de Actividades Acuáticas*. DEF SEAE. Barcelona.
- LLORET, M. y VIOLAN, M. (1991): "Actividades Acuáticas y Salud". Departamento de Salud SEAE. DEF SEAE. *Actas del II Congreso de Actividades Acuáticas*. Barcelona.
- LLORET, M. (1993): "Los programas acuáticos de salud". *Actas del III Congreso de Actividades Acuáticas*. Barcelona.
- LLORET, M. (1993): "Los programas acuáticos de salud". *Actas del III Congreso de Actividades Acuáticas*. DEF SEAE. Barcelona.
- MORENO, J.A. (1993): "Enseñanza de las Actividades Acuáticas desde un enfoque de salud". *Actas del II Congreso Ibérico de Natación*. Madrid.
- NAKAJIMA, H. (1989): "Hablemos de salud". *JANO (Medicina y Humanidades)*. Vol. XXXVII N.º extra, pp. 13.
- NIEDA, J. (1992): "Educación para la Salud". Transversales. M.E.C. Madrid.
- ORTEGA, R. (1992): *Medicina del ejercicio físico y del deporte para la atención a la salud*. Ed. Díaz de Santos. Madrid.
- RODRIGUEZ, J.A. y DE MIGUEL, J.M. (1990): *Salud y poder*. Ed. siglo XXI (C.I.S.). Madrid.

PUBLICACIONES



O SUCESSO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Autor: CARREIRO DA COSTA, F.
Editorial: Edições FMH. Lisboa.

Recibimos el libro publicado en Lisboa por nuestro colaborador el Prof. Dr. Francisco Carreiro da Costa, persona vinculada especialmente al mundo hispano de la Educación Física y que constituye un estudio actualizado que parte de la tesis doctoral del autor. El libro constituye una importante aportación que nos ilustra sobre la actualidad Pedagógica de la Educación Física en Portugal.



EJERCICIO, FORMA FÍSICA Y SALUD: FUERZA, RESISTENCIA Y FLEXIBILIDAD

Autor: J.F. MARCOS BECERRO
Editorial: Eurobook. Madrid.

Título sugerente para esta nueva obra del autor que tiene plena vigencia no sólo en la sociedad del ocio, donde la salud debe ir ligada al ejercicio físico, constituyendo su principal valedor, sino también en la enseñanza secundaria donde la educación para la salud es uno de los contenidos transversales que preconizó la Reforma de las Enseñanzas.



FUNDAMENTOS DEL ENTRENAMIENTO DE LA FUERZA

Autores: GONZALEZ BADILLO y GOROSTIAGA AYESTARAN
Editorial: Edições FMH. Lisboa.

"En este libro se aborda toda es problemática, tratando de establecer una línea de conexión entre los conocimientos generados en el laboratorio, los estudios experimentales realizados con deportistas de competición y la práctica del entrenamiento diario. Y todo esto se orienta hacijetivo prioritario de que la fuerza y su entrenamiento se ubiquen en el lugar exacto y se le dé la importancia justa que tienen en la mejora de los resultados deportivos".



PLANIFICACION DEPORTIVA: TEORIA Y PRACTICA

Autor: JUAN A. MESTRE SANCHO
Editorial: INDE. Barcelona.

Este libro constituye una aproximación, sistemática y rigurosa, al proceso metodológico de planificar en el ámbito de la educación física y el deporte. En su estructura, el texto se divide en tres partes diferenciadas aunque íntimamente secuenciadas. En la primera, compuesta por dos capítulos, se estudian los conceptos generales de la planificación y de la organización, considerada ésta, como generadora de aquella. En la segunda parte, constituida por seis capítulos, se estudia, de forma pormenorizada, el desarrollo sistemático del proceso planificador en sí, estructurado en los niveles: diagnóstico de la situación, toma de decisiones, desarrollo de planes, programas y proyectos, ejecución y evaluación. Todo ello desde una perspectiva general del deporte y la práctica física.

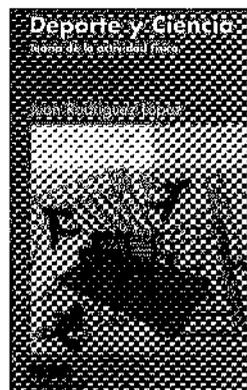
En la última parte, quizás la aportación más original de la obra, se aplica dicho proceso sistemático, a lo que su autor denomina "vías del deporte", por las que transcurre el desarrollo del área de las ciencias de la educación físico-deportiva. La vía municipal (de la Administración Pública), vía federativa, vía educativa (educativo-docente) y, finalmente, vía sanitaria (educativa de la salud); dedicándoles un capítulo a cada una de ellas.



TEORIA DEL ENTRENAMIENTO Y DEL ACONDICIONAMIENTO FISICO

Coordinador: JESUS MORA VICENTE
 Edita: COPLED de Andalucía.
 Distribuye: Editorial Wanceulen. Sevilla.

El Profesor Dr. Mora Vicente, esta vez de la mano del Colegio de Licenciados en Educación Física de Andalucía, aporta una nueva iniciativa editorial. El libro que coordina el citado Profesor recoge varios estudios monográficos de diferentes autores y de él mismo sobre variadas temáticas que se recogen en los siguientes capítulos: Perspectiva Histórica del Entrenamiento Deportivo, Entrenamiento y Leyes de Adaptación Biológica, Capacidades Físicas y su ejercitación, el ejercicio y el niño, acondicionamiento físico, fitness y calidad de vida, Planificación del entrenamiento y Valoración de la Condición Física. Cada capítulo a su vez consta de varios trabajos monográficos de diferentes autores. De todo ello resulta un libro eminentemente ágil y práctico, que conforma una unidad bien equilibrada, y que sin duda será bien recibido por los alumnos de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y de los INEPs.



DEPORTE Y CIENCIA: TEORIA DE LA ACTIVIDAD FISICA

Autor: JUAN RODRIGUEZ LOPEZ
 Editorial: INDE. Barcelona.

Constituye un serio estudio epistemológico sobre la ciencia del deporte. Aporta una nueva comprensión acerca de los pensamientos científicos más importantes y de los paradigmas que los fundamentan. Con un lenguaje fluido y llano, propone una teoría del deporte inspirada en las ideas de Cagigal. Revisa y analiza las principales propuestas para la construcción de una ciencia de la Educación Física y el deporte.



FUNDAMENTOS DEL DEPORTE ANALISIS DE LAS ESTRUCTURAS DEL JUEGO DEPORTIVO

Autor: JOSE HERNANDEZ MORENO
 Editorial: INDE. Barcelona.

José Hernández Moreno, Profesor del INEF de Canarias nos brinda en este libro un pormenorizado estudio del juego deportivo, con un sinnúmero de consideraciones prácticas de suma utilidad, si bien, la novedad de la publicación es que partiendo de un análisis clásico del deporte, pretende "abordar el estudio del deporte desde una perspectiva específica y propia como puede ser la praxiología o praxiología motriz, de tal manera que el mismo pueda ser analizado y estudiado como un posible objeto de ciencia...".

MOTRICIDAD

Vol. I. Año 1995.

Edita: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y el Departamento de Educación Física de la Universidad de Granada.

Nueva etapa de la Revista Motricidad que inició sus primeros pasos con el INEF de Andalucía. Hoy, la Facultad vuelve a editar la Revista en nuevo formato, mejor presentación, y un serio tratamiento del contenido, como corresponde a una Revista Científica que aspira a ser canal de comunicación de los avances que se realizan en el mundo de la investigación de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

La Revista publicará los trabajos que se realicen en el citado Departamento, a la par que abre sus puertas a colaboradores científicos de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de otra procedencia. Los trabajos van precedidos de su correspondiente Resumen y Palabras Clave, en español e inglés. El n.º de Registro de ISSN es 0214/0071, y los responsables directos de la puesta en marcha de la misma, en esta nueva etapa han sido los Profesores Drs. Oña Sicilia, A., Decano de la Facultad y Gutiérrez Dávila, M., Jefe del Departamento de Educación Física de la Universidad de Granada. A ellos nuestra enhorabuena por ver hecha realidad esta aspiración que va a representar con seriedad y rigor el pensamiento y avances del mundo científico de nuestra Área.

Recibid nuestra sincera felicitación que hacemos extensiva a los Profesores Delgado Noguera, M.A., Antón García, J.L., Martínez Marín, M., Rodríguez López, J., Serra de l'Hotellerie, E. y Vernetta Santana, M., colaboradores directos de la puesta en marcha de la idea y miembros del Consejo de Redacción, así como al resto del Profesorado del Departamento. Todos nos sentimos orgullosos de tener una publicación de estas características en nuestras manos.

Suscripciones y envío de trabajos de colaboración a:

MOTRICIDAD, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
 Carretera de Alfacar, s/n. 18011 - GRANADA

NORMAS DE COLABORACION

- 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 el Deporte, así como los procedentes de otras Ciencias relacionadas con este ámbito.

- Los trabajos serán originales del autor, y no deben 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, y otros datos necesarios para su identificación. Los gráficos y dibujos que se acompañen deben ser lo suficientemente claros que permitan su reproducción.

- 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 se harán por triplicado. En caso de enviar el trabajo en diskette, podrán utilizar los procesadores Word Perfect, Words, Amipro, y/o Pagemaker. En este caso bastará con enviar el mismo junto a una copia sacada por impresora.

- 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.

- 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. Apartado de Correos 3.167. 14.080 - CORDOBA.

HABILIDAD MOTRIZ

Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

BOLETIN DE SUSCRIPCION

El abajo firmante se suscribe a la Revista HABILIDAD MOTRIZ para el año 1995

Suscriptor

Domicilio

Localidad Código Postal

Provincia País

Fecha en a de de 19

Firma

Forma de pago (señalar la opción escogida):

Giro Postal o telegráfico n.º por 1.200 ptas.

Ingreso en c/c. 2025/117/844.379.0 de la Caja Provincial de Ahorros de Córdoba, de 1.200 ptas.

Talón nominativo a COPLEF-A por un importe de 1.500 ptas.

Domiciliación Bancaria (cargo en mi cuenta corriente) por valor de 1.400 pts. 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. n.º n.º de banco

n.º de Oficina Dígito de Control

Tarjeta de Crédito: VISA 6.000

N.º (16 dígitos): Caducidad

los recibos que presente al cobro el COPLEF-A, como consecuencia de esta suscripción que a continuación firmo. Atentamente.

En a de de 19

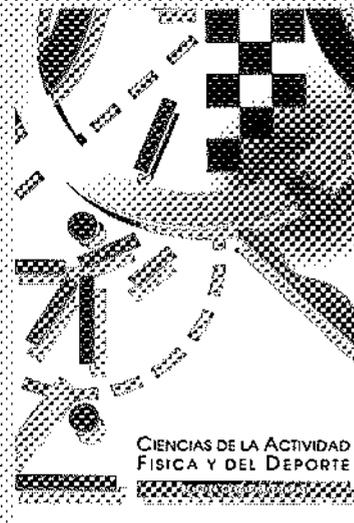
Fdo.

D.N.I. n.º

Números atrasados: Precio 600 pts. unidad. Agotados n.º 0, 1 y 2.
Precio otros países: Añadir al precio los gastos de Correo Aéreo.

NO SERVIMOS CONTRAREMBOLSO

PUBLICACIONES DEL COPLEF DE ANDALUCIA



CORDOBA OCTUBRE 1995

Distribuidor: Editorial Wanceulen
Teléfono: 465 66 61 - Fax: 492 10 59
Avda. Eduardo Dato, 85 - 41008 - SEVILLA



Delegación de Juventud y Deportes

Excma. Diputación Provincial de Córdoba

