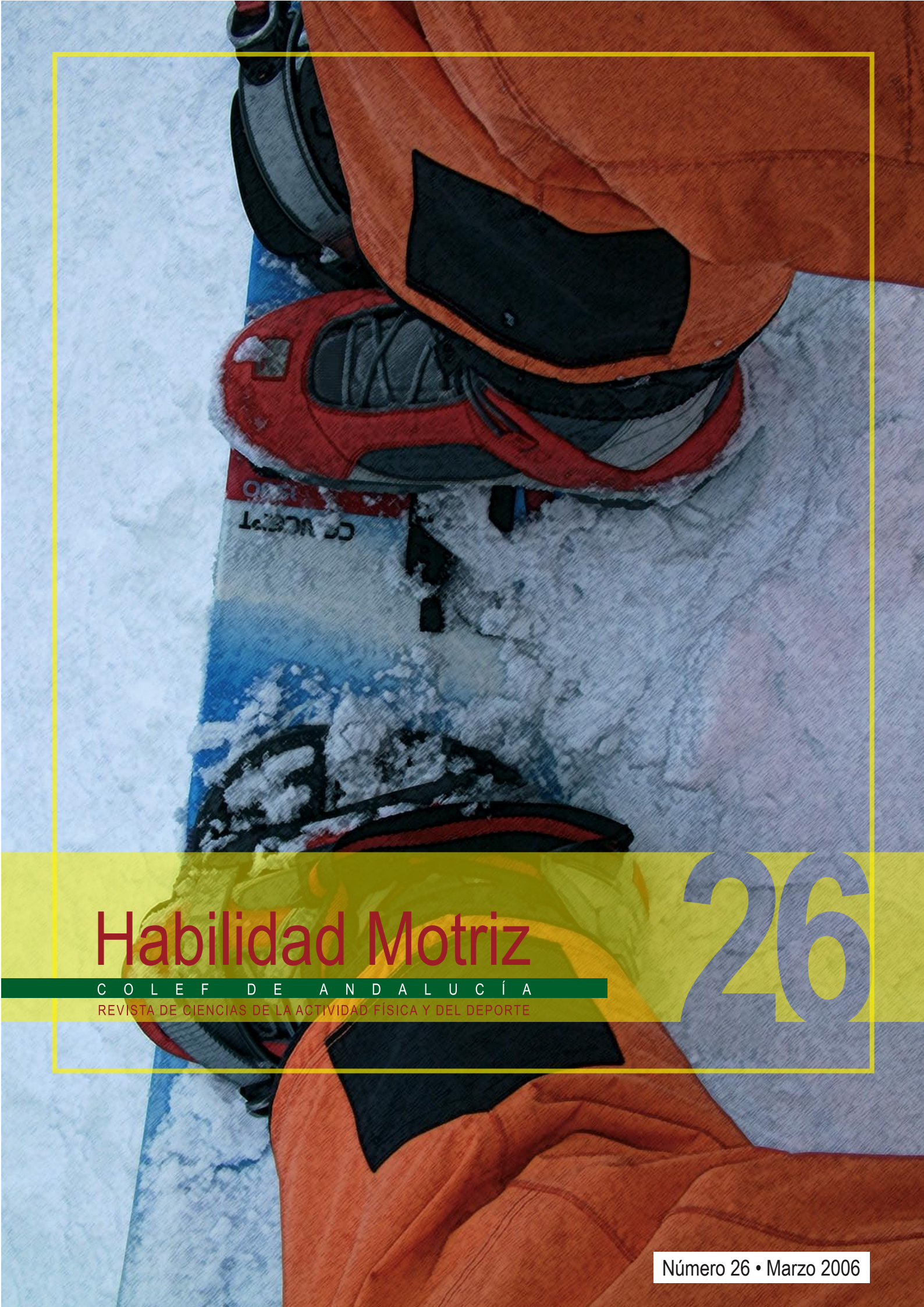


Habilidad Motriz

26

COLEF DE ANDALUCÍA

REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

Número 26 • Marzo 2006

Habilidad Motriz
COLEF DE ANDALUCÍA
REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

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

CONSEJO EDITORIAL
Presidente: J. Ignacio Manzano Moreno
Vicepresidenta: Palma Chillón Garzón
Secretario: Antonio Aires Rosales
Tesorero: Alejandro Serrano Rodríguez
Vocales: Jaime Vallejo López
Albert Aliaga Rodes
Antonio J. Mena García
Carlos A. Guillén López

COMITÉ CIENTÍFICO:
Coordinación: Prof. Dr. Delgado Noguera, M. A.

Prof. Dr. Arráez Martínez, J. M.
Prof. Dr. Blázquez Sánchez,D.
Prof. Dr. Carreiro da Costa, F.
Prof. Dr. Delgado Fernández, M.
Pfra. Dra. García Montes, M. E.
Prof. Dr. González Badillo, J. J.
Prof. Dr. Gutiérrez Dávila, M.
Prof. Dr. Ibañez Godoy, S.
Prof. Dr. León Guzmán, F.
Prof. Dr. Martínez del Castillo, J.
Prof. Dr. Oña Sicilia, A.
Prof. Dr. Ruiz Pérez, L. M.
Prof. Dr. Sánchez Bañuelos, F.
Pfra. Dra. Torre Ramos, E.
Prof. Dr. Torres Guerrero, J.
Pfra. Dra. Vernetta Santana M.

EDICIÓN: Habilidad Motriz.
Apartado de Correos 4.136
18080 - GRANADA

ADMINISTRACIÓN: Ilust. COLEF de Andalucía
Carbonell y Morand, nº 9
14001-CORDOBA

web: http://www.colefandalucia.com
email: colefandalucia@wanadoo.es

Foto de portada y Maquetación: nosecuantos diseño gráfico

Impresión: Imprenta GAMI (Granada)

Depósito Legal: CO-782-1992

ISSN: 1132-2462

Periodicidad: Semestral

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

INDICE

EDITORIAL
DELGADO NOGUERA, Miguel Ángel 2

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA
LÓPEZ SÁNCHEZ, Juan Martín 4

ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL EN JÓVENES NADADORES SEGÚN LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO
CARRASCO PÁEZ, Luis
MARTÍNEZ PARDO, Esmeraldo 16

LAS INSTALACIONES DEPORTIVAS COMO FACTOR DE CALIDAD EN EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD FÍSICO – DEPORTIVA EN EL MARCO ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR
TAMAYO FAJARDO, Javier Antonio
IBÁÑEZ DE LA ROSA, José Carlos 26

IMPORTANCIA DE LOS ASPECTOS TÉCNICOS EN EL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ
PASTOR PRADILLO, José Luis 38

PADRES CON HIJOS PARTICIPANTES EN UN PROGRAMA DEPORTIVO COMPETITIVO Y SU OPINIÓN DE LAS ORGANIZACIONES PÚBLICAS CON COMPETENCIAS EN EL DEPORTE EXTRAESCOLAR
NUVIALA NUVIALA, Alberto
NUVIALA NUVIALA, Román
GIL GALINDO, Pablo 49

EL DEPORTE Y LA ACTIVIDAD FÍSICA COMO MANIFESTACIONES DE OCIO: ENTRE EL HUMANISMO Y EL CONSUMISMO
ÁGUILA SOTO, Cornelio 58

EDITORIAL

por Miguel Angel Delgado Noguera

EL SUDOKU DE Y EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Desde el verano de 2005 "la fiebre del sudoku" apareció en los periódicos tanto de información general como deportivos. El sudoku que apareció en "The Times" decía que era un rompecabezas numérico que crea adicción. El origen de sudoku es el acrónimo o abreviatura de la frase japonesa "Suji wa dokushin ni Kagiru" que significa los números tienen que estar sólo. Los pasatiempos, casi siempre, te permiten pasar de forma agradable un tiempo de ocio, que además tiene la virtud que es incompatible con otra actividad si no quieres equivocarte.

Evidentemente puedo confirmar que el sudoku crea afición y en la familia puede convertirse en una pugna por conseguir la página de la prensa que tiene el sudoku diario. Luego tienes la opción de acercarte a Internet donde cada día salen más páginas dedicadas a este juego.

Está claro que a las personas nos gusta "jugar" y el juego, a veces, se convierte en un artículo de consumo. Por eso a raíz de sudoku ha aparecido el Kakuro y otros pasatiempos o juegos de pintura numérica (en los que consigues realizar figuras de todo tipo) a partir de una serie de números.

Reconozco que los juegos me apasionan y me hacen pensar. Como consecuencia de ello no sé por qué mecanismo un día realizando un sudoku encontré un paralelismo grande con la enseñanza y, más concretamente con la enseñanza de la Educación Física.

Para obtener el éxito en el sudoku hay que conseguir colocar los 81 números correctamente en los nueve cuadros y en el cuadro grande que los incluye (9x9), Está subdividida en cuadrados de 3 x 3 llamadas "regiones". El objetivo es rellenar las casillas de modo que cada fila, cada comuna y cada región contengan los números del 1 al 9. Tarea compleja pero que exige paciencia, establecer estrategias, lógica y, a veces, intuición.

Cuadro 1: Sudoku de la enseñanza

	Profesorado			La materia			Alumnado		
Programación Decisiones preactivas	9	7	3	1	4		5	2	6
			1	9	6	2	7	3	4
	4	2	6	5	3	7	9	1	
Intervención Decisiones interactivas	6			3	8	9	2	7	
	8	9	2	**7**			6		3
	3		7		2	6	8		9
Evaluación Decisiones postactivas	2				9	3		6	7
	1	6	9	2	7	4	**3**		
	7	3		6		1		9	**2**

El paralelismo y reflexión se inicia asignando a cada número una característica o cualidad esencial de la enseñanza de la enseñanza de la Educación Física. La calidad, como conformidad con las especificaciones, significa que hemos explicitado los objetivos y las características de nuestra enseñanza, y en tanto cumplimos esos objetivos y esas características de nuestra enseñanza de la EF existirá una calidad definida previamente de la EF. Se puede centrar lo que decimos con la frase: "La calidad de la EF se cumple si cumplen los requisitos especificados, es decir, se ajusta a lo especificado en el diseño de la enseñanza".

Estas características o requisitos de calidad en la EF son: **nº 1**: los **objetivos a alcanzar** tienen que ser realistas y significativos; **nº 2**: **los contenidos a enseñar** tienen que ser pertinentes y realistas; el **nº 3**: **las actividades a realizar** tienen que alcanzar los objetivos; **nº 4**: **la organización** de la clase de EF será eficiente; **nº 5**: **la motivación** durante la clase de EF tiene que ser una constante permanente; **nº 6**: **la intensidad** y el compromiso fisiológico mínimo para que se trabaje dentro de un umbral saludable; **nº 7**: **la participación** del alumnado será activa y suficiente; **nº 8**: el establecimiento de un **clima y relaciones positivas** en la clase de EF y **nº 9**: el control continuo y **la evaluación** formativa del aprendizaje que se produce en nuestra enseñanza. Todo adecuado al análisis del contexto clase.

Estas cualidades o especificaciones de la calidad de la enseñanza, a su vez, aparecen en cada cuadrícula en las decisiones preactivas, interactivas y postactivas consideradas y mediatizadas por el profesor, la materia o el contenido a enseñar – aprender y el alumnado. Ver cuadro 1. Así el **nº 5**, la motivación, con tareas motivantes del contenido, será un elemento muy importante tanto para el profesor como para el alumno tanto en la planificación, realización y en la de la evaluación de la clase. ¿Qué ocurre cuando no se planifica la motivación? Que no aparecerá en la realización y,

por tanto, la evaluación de la enseñanza encontrará esta deficiencia. Si además la clase no está bien organizada durante el desarrollo de la misma (característica **nº 4**) aunque se haya previsto en la programación pues que el análisis y evaluación de la clase constatará esta debilidad. Puede darse también la circunstancia que la evaluación no está prevista en la programación (característica **nº 9**), si en la realización pero no se contempla en la fase postactiva. Estas deficiencias nos mostrarán, tanto en la fase de realización y evaluación de la enseñanza, que no se logran los objetivos previstos (característica **nº 1**). Así podemos encontrar que la presencia de estas características será más o menos importante.

Otra posibilidad sería el sudoku en la enseñanza utilizándolo de tal manera que el alumno pueda ser utilizado como un recurso didáctico dentro de alguna actividad a realizar por el alumnado. En algunas cuadrículas ubicar una serie de letras en las que se realizarán preguntas sobre contenidos de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte cuya respuesta coincidirá con el número que corresponde a esa cuadrícula. Evidentemente tiene sus limitaciones ya que las respuestas van a estar relacionadas con un número del 1 al 9 pero puede ser una actividad entretenida. Expongo un ejemplo en el cuadro 2 con las posibles preguntas a realizar a nuestros alumnos.

Las preguntas serían las siguientes:

a) ¿Cuántas vueltas había que realizar en la prueba del estadio (192 metros) en las antiguas olimpíadas de Grecia?
b) ¿En qué número termina el año en que se celebraron los Juegos Olímpicos en España, en la ciudad de Barcelona?
c) ¿Cuál es el máximo número de sets necesario para ganar un partido en voleibol?
d) ¿Cuántos tipos de pruebas de saltos se realizan en Atletismo?
e) ¿Cuántos metros de ancho tiene una cancha de baloncesto reglamentaria?
f) ¿Cuántos jugadores participantes máximo de un equipo de balonmano pueden jugar en el terreno de juego?
g) ¿Cuántas copas de Europa tiene el Real Madrid?
h) ¿Cuántos sets máximo se pueden jugar en bádminton?

Retomando la esencia de la enseñanza de la EF reconozcamos que es cierto que la complejidad del acto didáctico, máxime para los que lean estas líneas y mañana tengan clase con sus alumnos, es mayor en estos tiempos que hace no muchos años ya que las condiciones de la clase de EF han cambiado.

El alumnado (elemento esencial del sudoku de la enseñanza) se presentan a nuestras clases cada vez con menos motivación, menos ganas de esforzarse, menor ambiente o clima de relaciones (problemas de falta de disciplina, violencia, etc.) y problemas interculturales incipientes, entre otras causas.

El contenido o materia a enseñar ha caído en varios problemas: un posicionamiento mesiánico de la EF de querer impartir una enorme cantidad de objetivos y contenidos con poco tiempo de clase; desenfoque de la esencia de la EF, olvidando la educación a través del cuerpo y del movimiento y el haberse planteado objetivos no realistas, a veces, fuera de unas expectativas posibles.

El profesorado por alguna de las causas anteriores termina “quemado” o se convierte en “un funcionario” apenas comprometido con la educación.

En definitiva, la EF debe apostar por la calidad y la calidad afecta a todos los elementos que intervienen en la enseñanza, no se obtiene una mejor calidad, mejorando sólo un factor o elemento, (resolviendo sólo una parte del sudoku) en esa mejora de la calidad estamos todos comprometidos (el profesorado, el alumnado y unos contenidos significativos y realistas.

Cuadro 2: Sudoku en la enseñanza

	6		a		5		8	
	9	4		8		7		2
c		1	7		4	g		e
		3						8
	2		9	5		1		i
	5	7	8		2			3
	7		4	6	1	2		9
4		6	b			f		**h**
	3			7		d		1

EDUCACIÓN FÍSICA BÁSICA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

JUAN MARTÍN LÓPEZ SÁNCHEZ
Universidad de Jaén
Colegiado nº 12514

RESUMEN
Este trabajo supone un intento de conceptualizar la Educación Física básica o escolar, sus objetivos y contenidos, desde las aportaciones de las tendencias más actuales que influyen en la Educación Física de Educación Primaria. La Educación Física básica o escolar, nace de la ruptura que provoca la Psicimotricidad educativa (Picq, Vayer y Le Boulch), con las corrientes tradicionales de Educación Física (Corriente Biomotriz), por medio de la renovación de objetivos, al centrar su estudio en la persona y no solo en el movimiento y en la actividad motriz; estudiando la motricidad infantil desde planteamientos actuales: evolucionistas, neurológicos y cognitivos.

ABSTRACT
This work supposes an attempt of conceptualizar basic the Physical Education or scholastic, their objectives and contents, from the contributions of the tendencies present than influence in the Physical Education of Primary Education. The basic or scholastic Physical Education, is born of the rupture that causes the educative Psicimotricidad (Picq, Vayer him Le Boulch), with the traditional currents of Physical Education (Current Biomotriz), by means of the renovation of objetives, when centering its study in the monsingle person and the movement and the motor activity; studying the infantile motricidad frompresent expositions: evolucionists, neurological and cognitives.

1. INTRODUCCIÓN

Con la promulgación de la LOGSE (1990), su proceso de implantación en los diferentes niveles educativos, la obligatoriedad de la Educación Física (como materia fundamental) y la formación de Maestros/as Especialistas en Educación Física; nos encontramos en un período de grandes transformaciones para nuestra materia, con gran diversidad de perspectivas. Los contenidos de enseñanza de la materia, recogidos de la evolución de las diferentes Escuelas y Corrientes de Educación Física, han sido muy dispares: desde la línea Biomotriz (Educación físico-deportiva), como de la Expresivo-motriz, hasta las nuevas aportaciones (Psicomotricidad); han configurado un conjunto de saberes, que se han ido agrupando bajo diferentes denominaciones, constituyendo el conjunto de conocimientos de Educación Física, de la Enseñanza Primaria.

2. LA EDUCACIÓN FÍSICA BÁSICA O ESCOLAR

Aunque no se puede confirmar su origen, parece que la Educación Física de Base nace en la década de 1960, impulsada por un grupo de renovación pedagógica en Bélgica; influenciados por el enfoque de estudio del hombre, que conocemos como psicomotricidad. En España, el término Educación Física de Base, es utilizado por primera vez en los Cuestionarios de Educación Física y Deportiva de 1965, para Educación Primaria; pero se trata, de una gimnasia neosueca adaptada como Educación Física de iniciación, como contenido y fundamento de la Educación Física (influencia de Rafael Chaves, La Educación Física en el Escuela, 1965). El término Educación Física de base (a partir de su enfoque psicológico), es utilizada por primera vez por Jean Le Boulch (Educación por el movimiento,1969), en el que propone utilizar su método psicocinético hasta los 12 años; y a partir de esa edad, el trabajo de actividad física le llama de Educación Física de Base. Otro colectivo muy preocupado por la Educación Física de base, lo constituye la Asociación de Licenciados de Educación Física de la Universidad Católica de Lovaina (ALEFUCL, 1983); que después de muchas experiencias y reflexiones la definen, como una estructura abierta, autónoma, experimental y en continua renovación, apoyada en la reflexión y en la investigación permanente. Su finalidad, conseguir la formación integral (integración cognitiva, afectiva, motriz y social de la persona) y ayudar al niño en su autonomía a través de conocerse, aceptarse y tomarse en cuenta. En Francia esta materia, se reconoce como psicomotricidad, mientras que en Bélgica y España, se denomina Educación Física de Base.

La materia con el nombre de Educación Física de Base, en la formación inicial de profesores en España, aparece en el INEF. de Madrid a principios de los años 70, de la mano del profesor Julio César Legido (al recogerla los Planes de Estudio, como materia obligatoria de segundo curso), que le dio contenido e inició el desarrollo de esta materia; después se incluiría en los Planes de Estudios de las antiguas Escuelas Superiores de Educación Física (Academias José Antonio e Isabel la Católica, 1971). También como Educación Física de base, se denominará en la primera unidad de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que seguirá los cursos de formación permanente de los Maestros especialistas en Educación Física, impartidos por Del Moral y Cantó (Psicomotricidad, movimiento y educación, 1980), con gran influencia psicomotricista. Otras de las primeras publicaciones en nuestro país (del empleo de la psicomotricidad en la escuela), son las de: Mestre y otros (La Educación Física escolar, 1982), y Marcelino Vaca (El cuerpo entra en la Escuela, 1987). La materia se consolida en el Plan de 1981, con la Licenciatura en Educación Física (Ley de Cultura Física y el Deporte, 1980); después de la integración de las Escuelas Superiores de Educación Física, en el INEF de Madrid (1978), aparecerá en los Planes de Estudios, de los demás INEF (Barcelona, Granada, Lérida, Vitoria,...). Con la creación de forma provisional, de la Especialidad de Educación Física, aparece la materia de Educación Física de Base, en las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB; como en la Escuela de Formación del Profesorado de EGB. de Jaén (1990), de la Universidad de Granada.

2.1. Concepto y objetivos

La Educación Física de base, básica o escolar, no es un nuevo método de Educación Física, sino un concepto integrador que utilizando todos los medios propios de la Educación Física y basándose en la evolución y desarrollo del niño,

sus vivencias, sus intereses y los de la sociedad en la que se desarrolla, trata de lograr su educación integral. La Educación Física de base (Le Boulch, 1987) pretende: acentuar el aspecto educativo de la enseñanza a través del movimiento voluntario, educar respetando el momento evolutivo del niño, por sus propias vivencias, y que estas sean lo más variadas posibles, persigue la educación integral (promoción y desarrollo de los ámbitos: cognitivo, motriz, afectivo y social). Legido (1995), define la Educación Física de base como una Educación Física de enfoque psicomotor. Entre las diferentes definiciones que se han dado de Educación Física básica y para entender mejor el concepto, nos quedamos con la de: una disciplina esencialmente centrada en el desarrollo de la personalidad del alumno, actuando a través de la mejora de las conductas motoras y por medio específico de la actividad corporal (ALEFUCL, 1983). De la definición anterior, concretamos algunos conceptos que definen a la Educación Física de base: desarrollo integral de la persona, mejora de las conductas y con base en la actividad motriz voluntaria.

Para la ALEFUCL (1983) siguiendo a Parlebás (1981), el objetivo básico de la Educación Física básica es el dominio de las conductas motrices, que se concreta en: el desarrollo de conductas motrices buscando que el niño se conozca, acepte, comprenda y domine las situaciones de movimiento y la adaptación al entorno socio-cultural en que vive persiguiendo por tanto, su desarrollo integral (Ortega y Blázquez, 1982). Los objetivos específicos de la Educación Física básica son muy amplios. Cecchini (1996), siguiendo y adaptando los planteados por Legido (1995), concreta como objetivos específicos de aprendizaje de la Educación Física de base: favorecer el conocimiento y control del propio cuerpo, facilitar el desarrollo perceptivo, consolidar la actitud corporal, mejorar los procesos de relajación, controlar la propia respiración, afirmar la lateralidad corporal, mejorar la coordinación dinámica general y segmentaria, desarrollar el equilibrio estático y dinámico, facilitar la estructuración espacia, favorecer la estructuración temporal, desarrollar los esquemas básicos de movimiento (patrones motores y habilidades) y mejorar los factores de ejecución (capacidades físicas básicas).

2.2. Contenidos

En cuanto a los contenidos, la mayoría de los autores hablan de habilidades; nosotros las vamos a considerar como capacidades, al atender a la potencialidad de los procesos de maduración y aprendizaje que van dotando de cualidad, a las diversas capacidades del niño. De las capacidades de la motricidad infantil, para desarrollar la conducta motriz, derivan los contenidos que debemos considerar, extraídos de todas las corrientes que hacen aportaciones a la Educación Física básica (Natural, Psicomotriz, Habilidades, Expresivo-motriz,...). Los contenidos que vamos a considerar como propios de la Educación Física básica, siguiendo a Castañer y Camerino (1991) y López (1992), son los siguientes:

a. Las Capacidades perceptivo-motrices: también llamadas factores de ajuste. Directamente derivadas de la estructura neurológica (dependientes del funcionamiento del SNC.), tales como: la percepción corporal, espacial y temporal, la equilibración y los diferentes tipos de coordinación (Le Boulch, 1979), cuyo sustrato se encuentra, en: la diferenciación sensorial, el análisis propioceptivo de reconocimiento del propio cuerpo y la actividad tónico-postural, y en el conocimiento y adaptación al mundo exterior, que implican la interacción con los objetos y los demás, dentro de las coordenadas espacio-temporales. Los contenidos básicos de las capacidades perceptivo-motrices, aportación de la Corriente psicomotriz, son: la percepción corporal, la percepción espacial, la percepción temporal y la coordinación motriz.

b. Las Capacidades físico-motrices: también conocidas como factores de ejecución; capacidades fisiológicas innatas en el individuo factibles de mejora y que se manifiestan globalmente en todas las acciones motrices. Son el conjunto de componentes de la condición física que intervienen en mayor o menor grado, en la consecución de la habilidad motriz. Capacidades de tipo cuantitativo referidas al rendimiento físico, la Educación Física tradicional las ha primado sobre las demás capacidades en un planteamiento utilitarista de la Educación Física. En la LOGSE (1990) y la LOCE (2002), estas capacidades se vinculan con la formación de hábitos de salud e higiene corporal (Condición física-salud corporal: fuerza, resistencia aeróbica, velocidad de reacción, flexibilidad y movilidad articular, composición corporal,...).

c. Las Capacidades socio-afectivo-motrices: que aportan los fenómenos expresivos y comunicativos del niño, y que le preparan en su dimensión proyectiva. Constituyen los elementos de expresión, comunicación y socialización básicos de la motricidad infantil. Consideramos como contenidos, la Expresión y Comunicación corporal.

d. Las Habilidades motrices: aportación de las corrientes Americana, Centroeuropea y Multideportiva. El desarrollo evolutivo de las habilidades motrices (a partir de los patrones motrices) producto de la herencia; se construyen en función de las capacidades físicas, perceptivas y socio-afectivas del individuo. Las habilidades constituyen la estructura sensomotora básica, soporte del resto de las acciones motrices que el individuo desarrolla a lo largo de su vida. Afirma Singer (1986) que son comportamientos que evolucionan de los patrones motrices básicos (genéticos), que se desarrollan con la maduración la práctica y la experiencia. Entre ellas, vamos a considerar como contenidos de la Educación Física básica: las habilidades básicas y genéricas.

3.CORRIENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA, INFLUYENTES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA BÁSICA.

Las diferentes tendencias y corrientes de Educación Física, han influido de forma más o menos positiva en la evolución de la Educación Física escolar. La aparición dentro de la Educación Física de nuevas tendencias o métodos (psicomotricidad, expresión corporal,...) han producido una crisis de crecimiento, que lejos de suplantar o depreciar la Educación Física; no han hecho mas que enriquecerla, aportando nuevas formas de comprensión y explicación del movimiento humano. En la actualidad y con el propósito de reflejar lo que debe ser la Educación Física Básica, y después, de considerar los diferentes planteamientos y aportaciones en torno a la motricidad infantil, vamos a sintetizar las tendencias más actuales (López, 2004), que influyen de una forma mas marcada, en los contenidos de la Educación Física en estas edades: la Corriente natural (Biomotriz), la Psicomotriz, las Habilidades motrices y la Expresión y Comunicación corporal.

3.1. Corriente Natural (biomotriz).

Influenciada por el naturalismo pedagógico (Rousseau), y seguida por Pestalozzi y Hébert; aportan a la Educación Física Básica, las formas naturales de movimiento y los patrones motrices que permiten al hombre su adaptación al entorno. Siguiendo la evolución y desarrollo de las distintas Escuelas, vamos a considerar como más importantes, dentro de esta tendencia: la Gimnasia Natural Austriaca, la Condición física-Salud corporal, el Juego colectivo y las Actividades físicas en la Naturaleza.

3.1.1. Gimnasia natural austriaca:

es una manifestación de Educación Física, que en la actualidad se le denomina como Educación Física escolar, sus creadores son: Gaulhofer y Streicher, fundamentan su método en las formas naturales de movimiento (correr, saltar, lanzar,...), utilizando los escenarios naturales, siempre que es posible. Influyen en su planteamiento, la mayoría de las Escuelas y corrientes: método natural (formas naturales de movimiento), escuela neosueca (la educación de la postura), el método lúdico-deportivo inglés (lo lúdico y las formas deportivas), la gimnasia alemana (gimnasia pedagógica: valor pedagógico de los ejercicios), la escuela artística y la gimnasia moderna (el sentido del ritmo y los movimientos globales), y del movimiento de aire libre (las actividades en la naturaleza). Los autores más relevantes de esta manifestación son: Recla, Schmidt, Burger y Groll. Las bases de su sistema se pueden concretar (Schmidt, 1965), en ejercicios de: compensación (para corregir y mejorar las deficiencias de la estructura óseo-articular: control postural); formación (desarrollo general de aspectos motrices, formación corporal: fuerza, equilibrio,...); performance (por medio de juegos, actividades deportivas); arte del movimiento (para canalizar los aspectos estéticos y expresivos por medio de ritmo, acrobacias y danza: dominio corporal); carácter natural (docencia natural, ejercicios naturales, amor a la naturaleza) y carácter lúdico (tareas reales, interés del alumno). La Gimnasia Natural Austriaca, aporta a la Educación Física Básica, aspectos compensatorios, formativos, expresivos, recreativos y lúdicos.

3.1.2. Condición física-salud corporal:

esta tendencia, tiene sus orígenes en Amorós, los seguidores de la Escuela francesa y sobre todo en el método natural de Hébert. La Con-

dición física, viene determinada por las capacidades físicas del individuo que le orientan y capacitan para la realización de determinadas tareas y actividades físicas; su mejora y desarrollo se apoya en los conocimientos y aportaciones de la Fisiología del Ejercicio. En la década de los ochenta y noventa, la preparación física derivará en el movimiento de condición física relacionada con la salud (Devis y Peiró, 1992). Se considera por Pate (1988), que los componentes de la condición física para la Salud corporal son: la resistencia aeróbica, la fuerza, la flexibilidad y la composición corporal. Para Delgado (1997), la condición física-salud corporal en los niveles de Educación Primaria debería incluir a los cuatro componentes ya señalados, más la velocidad o tiempo de reacción por tener su fase sensible o período crítico (8 a 12 años), en esta etapa.

3.1.3. El juego colectivo:
producto del desarrollo de los aspectos lúdicos de la Escuela inglesa. Es un planteamiento integrador que emplea el juego colectivo como paradigma de la actividad física. En el juego colectivo, son tan importantes las habilidades y destrezas propias, como la anticipación perceptiva de prever las conductas de compañeros y adversarios. Los juegos son considerados como un medio didáctico de la Educación Física (Chaves, 1967), distinguiéndose las modalidades de libre: con gran valor educativo en las primeras edades, centrándose en: carreras, persecuciones, juegos sensoriales,...; dirigido: para los niños de mas edad, con mas complejidad: aceptación de normas, respeto a las reglas,...; y predeportivo: con una clara intencionalidad de iniciación a los deportes. A nivel escolar se debe dar prioridad a los aspectos lúdicos y menos a los aspectos competitivos (los niños prefieren el juego motor libre a otras actividades motrices).

CORRIENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA QUE INFLUYEN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA BÁSICA	
CORRIENTES	**TENDENCIAS**
NATURAL (BIOMOTRIZ)	**• Gimnasia Natural Austriaca.** **• Condición física-salud corporal.** **• El juego colectivo.** **• Actividades físicas en el Medio natural.**
PSICOMOTRIZ	**• Psicomotricidad educativa.** **• Sociomotricidad**
HABILIDADES MOTRICES	**• Escuela Americana (habilidades básicas).** **• Escuela Centroeuropea (habilidades genéricas).** **• Corriente Multideportiva (habilidades específicas).**
EXPRESIVO-MOTRIZ	**• Expresión y Comunicación corporal.**

3.1.4. Actividades físicas en el medio natural:
las Actividades físicas en el medio natural, son una aportación de la Escuela francesa (Amorós) y posteriormente del Método natural de Hébert y del Movimiento de Aire libre inglés (boys scout). Constituyen un contenido que siempre ha estado presente en los diferentes programas de Educación Primaria, menos en el DCB. de la LOGSE (1990), donde solo aparece entre los objetivos y relacionadas con el juego y la salud corporal. Las Actividades físicas en el Medio natural reúnen contenidos apropiados para la Educación Primaria, con actividades: básicas (marcha, acampada,...), utililitarias (orientación, construcciones,...), recreativas (juegos al aire libre, deportes tradicionales,...) y especializadas (esquí, vela,...). Al tratarse de un contenido básicamente extraescolar, reúne las máximas posibilidades para la realización de actividades interdisciplinares.

3.2. La corriente psicomotriz.
La corriente psicomotriz, influye en la concepción educativa y objetivos de la Educación Física Básica, sobre todo en lo concerniente a la concepción de la persona y el desarrollo psicomotor. El acto motor voluntario, no es solamente una respuesta a un estímulo exterior, sino que es una respuesta derivada de una actividad interna, que interpreta los datos sensoriales y controla la respuesta motriz. Su empleo en Educación en épocas recientes, le convierten en una tendencia o corriente desconocida fuera de la actividad educativa.

3.2.1. La psicomotricidad educativa:
aunque ubicada en la Escuela Francesa, por la procedencia de sus iniciadores, no tiene nada que ver en sus planteamientos, con la tradición de esta Escuela. Hace referencia este nuevo método, al dominio de los movimientos de las diferentes partes del cuerpo, por medio de la actividad física intencional, que progresa a medida que el niño madura física y psíquicamente. Los primeros en orientar la Educación Psi-

comotriz, fueron: Tissié, después Picq y Vayer, y se consolida con la psicocinética de Jean Le Boulch. Aunque son importantes sus diferentes métodos (terapéuticos y reeducativos), nos interesa mas por su importancia para nuestro campo (López, 1992), la psicomotricidad educativa que se ha empleado como: utilitarismo, activación mental (para aprendizajes precoces de otras materias) y como medio de educación estética (Gimnasia Rítmica de Dalcroze, Delacourt,...) y educación propiamente dicha, educar por el movimiento como: la tendencia neuropsiquiatra de Berstein (1967) y Ajuriaguerra (1979), las ideas generadoras de Vayer (1972 y 1973), la educación psicomotriz en la escuela maternal de Lapierre (1981) y el método psicocinético de Jean Le Boulch (1969). En la actualidad las tendencias de mas implantación en la Educación Psicomotora, son:

a) La neuropsiquiatra: sus representantes son: Bernstein (1967) que desde la Neuropsicología, integra los fenómenos perceptivos y motores: gracias a la síntesis perceptiva que acompaña y controla el movimiento, se posibilita la construcción en el SNC, de una imagen cada vez más exacta y objetiva (gracias al éxito) de la realidad que el rodea; y Ajuriaguerra (1979), que apoyado en las ideas de Wallon, confirma la importancia de la función tónica en el comportamiento humano: considera la relación tono-movilidad (con sus relaciones sensitivas, emocionales y afectivas), como el fundamento, no solo de la Educación psicomotriz, si no también de la reeducación y el comportamiento. La organización psicomotriz, es la base de la organización del comportamiento y de la vida de relación (aspectos espaciales y temporales del movimiento).

b) La psicopedagógica: representada por Picq y Vayer (Educación psicomotriz y retraso mental, 1977). Siguiendo la Psicología genética, asocian la conciencia a la acción: el dinamismo motor, está estrechamente ligado a la vida mental; aportando las relaciones pedagógicas y psicológicas de la Educación psicomotora. Ajustan las tareas de aprendizaje a los niveles de desarrollo psicomotor del niño (perfíl psicomotor), considerando que el punto de partida de toda acción educativa, debe estar basado en la acción corporal y las vivencias infantiles. Diferencian tres tipos de conductas: motrices de base (equilibración, respiración, coordinación dinámica general y coordinación óculo-segmentaria), neuromotrices (ligadas a la maduración del SNC: lateralidad,...) y perceptivo-motrices (ligadas a la consciencia y la memoria: estructuración espacio-temporal,...).

c) La Educación vivenciada: representada por Lapierre y Aucouturier (Educación vivenciada, 1977), influenciados por la concepción psicoanalítica del yo corporal de Freud, y apoyados en la teoría psicogenética (Wallon, Piaget), conciben la Educación psicomotriz como una acción educativa total (dando importancia a todos los aspectos implicados en el movimiento: psicomotrices, mecánicos, fisiológicos y neurológicos), centrada en la relación tónico-afectiva del niño, con los sujetos y objetos presentes en el mundo que le rodea. En la educación vivenciada, profesor y alumnos dan significación a las nociones fundamentales, que experimentan y viven; la acción educativa se produce a partir de la actividad corporal del niño, en contra del fracaso escolar.

d) La científica: representada por el método psicocinético de Jean Le Boulch (Educación por el movimiento, 1969), es una concepción científica del movimiento (con apoyo en las Ciencias de la Conducta, mas en la línea cognitiva que conductista), con fines educativos (educación global de la personalidad del niño), privilegiando la experiencia vivida y con seguimiento fiel del desarrollo psicomotor del niño. Concibe la persona como una unidad integral, subrayando la importancia de las interrelaciones cognitivas, afectivas y motoras; al tiempo que critica las metodologías basadas en la enseñanza de la técnica (movimientos analíticos y repetición hasta la automatización) y otorga un lugar privilegiado a la experiencia vivida por el alumno (ensayo-error, mejor que la explicación y demostración). La psicocinética sobrepasa el modelo biologista del movimiento (tradicional), para situar la Educación Física en un verdadero plano educativo (Arnaud, 1983). Propone Le Boulch, una Educación Física funcional, contra la Educación Física

deportivizada (dirigida al desarrollo de las capacidades motrices, sin tener en cuenta los factores psicomotores del movimiento), que no se identifique con el modelo clásico de entrenamiento, y se acerque más al modelo fenomenológico. La psicocinética es una verdadera educación por el movimiento, consiguiendo dos objetivos: el perfeccionamiento de las capacidades motrices básicas y el sentar las bases para los aprendizajes escolares básicos (Vázquez, 1989). Entre las características de esta propuesta educativa por el movimiento humano: mayor conocimiento y autonomía, pedagogía activa, gran importancia a la experiencia vivida, pone en relación y acción los diferentes factores de la personalidad y la utilización de la actividad grupal. En cuanto a los objetivos siguiendo a Muchielli y Wallon, se basa en la estructuración recíproca del mundo y del yo (Le Boulch, 1979): la estructuración perceptiva (conocimiento y estructuración del propio cuerpo, y la estructuración espacio-temporal); el ajuste postural (correcta postura y equilibrio adecuado en reposo y movimiento) y un ajuste motor (habilidad manual y coordinación motriz). Justifica su método, en que si permite obtener buenos resultados con niños con trastornos, mas beneficios producirá en los niños normales (durante la etapa de estructuración de sus capacidades perceptivo-motrices). La aportación de Le Boulch, abre a la Educación Física una vía pedagógica (Educación Física de Base), el desarrollo de los factores básicos del movimiento humano, para un mejor conocimiento del yo corporal, y un mejor ajuste al medio (Vázquez, 1989).

Las tendencias de Educación psicomotora, conceden una importancia capital a la percepción del propio cuerpo, como centro de relación e interacción del niño con el medio que le rodea (relaciones espaciales y temporales) y a la coordinación motriz en general. La psicomotricidad aporta a la Educación Física básica (además de los conocimientos ya reseñados): los contenidos que los psicomotricistas llaman, elementos psicomotores básicos, otros habilidades perceptivo-motrices y que nosotros vamos a llamar capacidades perceptivo-motrices; y un principio educativo fundamental variabilidad de las experiencias: cuanto mas ricas y variadas sean las vivencias y experiencias corporales en las etapas sensomotrices, mayor facilidad tendrá el niño para elaborar estructuras mentales correctas y un buen equilibrio psicofísico (consigo mismo, con los demás y el entorno).

3.2.2. La Sociomotricidad:

para Pierre Parlebás (1981 y 1989), la psicomotricidad se concreta en aspectos individuales del movimiento (motricidad aislada); en la realidad la motricidad individual se ve afectada constantemente por la motricidad de los compañeros y adversarios de juego, como por el entorno físico donde se desarrolla la actividad física, configurando entre todos una motricidad de relación, que define como sociomotricidad (Vázquez, 1989). Parlebás, propone la construcción de una nueva ciencia para la Educación Física, como objeto propone las conductas motrices (como totalidad actuante que representan un modo de relación consigo mismo, con el mundo y con los otros, llenos siempre de significación), y las estructuras motrices, como base del aprendizaje motriz y de su proceso pedagógico. La inteligencia sociomotriz, tiene su punto más alto en los juegos y deportes colectivos.

3.3. Las habilidades motrices

El aprendizaje de habilidades y destrezas, y el desarrollo de la tecnología cada vez mas compleja, ha motivado la búsqueda de soluciones para la adquisición de capacidades perceptivo-motoras y manuales, basadas en las concepciones evolutivas del niño y en el desarrollo de los factores motores. Incluimos en esta tendencia: la Escuela Americana (habilidades básicas), la Corriente Centroeuropea y la Corriente Multideportiva.

3.3.1. Escuela Americana (habilidades básicas):

tiene sus orígenes en los primeros psicólogos experimentales (López, 1992), como Wundt y Galton, que empezaron a establecer las primeras relaciones entre las funciones físicas y las intelectuales. La creencia de Binet y otros autores, de que poniendo al niño en acción se pueden obtener ventajas educativas, provocan un creciente interés por los componentes motrices de la personalidad humana. La consolidación de esta tendencia como escuela será a partir de 1950, atrayendo la atención

de numerosos educadores en Estados Unidos, como en el resto del mundo (en nuestro país, esta tendencia se conoce desde finales de los años setenta). Cuenta con gran número de seguidores, y tiene muchas similitudes con la psicomotricidad: mantiene muchas similitudes con ella (como la teoría dinámica de Oliver y Kiphard, o los modelos cognitivos de Mosston y Cratty). Esta escuela es conocida también como de las habilidades motrices básicas. Las aportaciones de estos autores, se agrupan en varios modelos (Conde y Viciana, 1997), entre los que destacan:

a) El Perceptivo-motor: de Getman y Kephard (The slow learner in the classroom, 1984). Resaltan la importancia de los aprendizajes perceptivo-motores, para la adquisición de los aprendizajes escolares. Las actividades motrices son imperativas para desarrollar las capacidades perceptuales, base de todo aprendizaje: el niño ha de desarrollar previamente, su estructura mental y neurofisiológica, a través de actividades motrices, para enfrentarse con garantía a los aprendizajes escolares.

b) Organización neurológica: de Dolman y Delacato (The treatment and prevention of reading problems, 1969). En su planteamiento, sostienen que el niño pasa por etapas de desarrollo iguales a las que ha pasado el ser humano desde sus comienzos, como ser acuático. Proponen una actividad motora específica, adecuada a los diferentes estadios evolutivos del desarrollo neurológico del niño. Esta estructuración de la actividad motriz, incluye tareas como arrastrarse, gateo, trepas, reptaciones, cuadrupedias,...

c) Enfoque dinámico: de Oliver y Kiphard (Problemas de movimiento y coordinación en la Educación Primaria, 1976). A través de las actividades motrices positivas (experiencias agradables y placenteras, en las que se obtenga éxito) se modifican facetas de la personalidad infantil. También se observa una gran mejoría en la personalidad infantil, cuando se realizan actividades físicas con esfuerzo intelectual y motriz.

d) Modelos cognoscitivos: de Cratty (Desarrollo perceptual y motor en los niños, 1982) y Mosston. Intentan establecer relaciones entre las capacidades motóricas y las cognitivas, afectivas y sociales. Para Cratty (1982), la teoría sugiere que para expandir y desarrollar las funciones intelectuales y las operaciones académicas, con ayuda de experiencias de movimiento se deben armonizar con precisión las actividades con las cualidades intelectuales, que se pretenden cambiar.

Otras aportaciones son las de: Brunner (Beyound the information guren, 1973), da gran importancia al desarrollo de la coordinación manual, por considerarla intimamente ligada a las capacidades intelectuales del niño, y la de Frostig y Maslaw (Educación del movimiento, 1984), que plantean la educación motriz, como un aprendizaje básico en todo proyecto educativo, por sus repercusiones en el aprendizaje escolar. La corriente psicomotriz, la incorporan todos los nuevos métodos de aprendizaje motor y de pedagogía deportiva: Singer (El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte, 1986), Lawther (Aprendizaje de las habilidades motrices, 1983),... Para desarrollar las funciones intelectuales y sus operaciones, es necesario aplicar experiencias de movimiento: modelos motivantes basados en juegos relacionados con las actividades intelectuales. La aportación de la Corriente Americana a la Educación Física básica, va dirigida hacia las habilidades básicas.

3.3.2. Corriente Centroeuropea (Habilidades genéricas):

siguiendo la tradición de la Escuela Alemana, de la gimnasia pedagógica (Guth Muts), su aportación radica en la generalización de las habilidades: pretenden establecer un núcleo concreto de movimientos elementales y mediante su práctica, conseguir una transferencia positiva para posteriores aprendizajes. Destacan dentro de esta corriente:

a. La Gimnasia Natural Austriaca: ver apartado de Corriente natural.

b. Conductas Físico-deportivas en General. Asociación de Licenciados en Educación Física de la Universidad Católica de Lovaina (ALEFUCL): no persiguen la técnica perfecta, naciendo esta concepción contra la Educación Física rendimiento. Plantean

una didáctica centrada en el alumno (López, 1992), sujeto de la actividad motriz que trabaja sus cualidades: motoras, cognitivas y afectivo-sociales. El objetivo básico, el desarrollo y dominio de las conductas motrices, enseñar al alumno a conocerse, aceptarse y dominarse en movimiento, procurando su motivación. Interesa menos el resultado, que el proceso de adquisición de este. Los temas que tratan se centran básicamente, en los aspectos: mecánico (trabajo de las cualidades físicas), psicomotor (esquema corporal, percepción espacial y temporal) y psicosocial (trabajo en grupo, cooperación). Entre los principales representantes de esta tendencia, agrupada bajo las siglas de ALEFUCL, vamos a citar a: Pieron (Enseñanza de Actividades físicas y deportivas, 1986),y Florence (Tareas significativas en Educación Física escolar, 1991),...

c. La Escuela Alemana: evoluciona en los mismos planteamientos que la Gimnasia Natural Austriaca y la ALEFUCL; su máximo representante es Karl Pock (Gimnasia Básica, 1981).

La corriente Centroeuropea aporta a la Educación Física básica, la generalización de las habilidades, que plasmaremos como contenidos en las habilidades genéricas.

3.3.3. Corriente Multideportiva (habilidades específicas):

su precursor es Pierre Parlebás (1981). Defiende esta corriente, que para llegar a la adquisición de las habilidades especificas y especializadas, hay que desarrollar a priori las capacidades perceptivo-motrices, las habilidades básicas y genéricas; en contra de lo tradicional, la participación específica deportiva en cualquier edad y desde el propio deporte. Propugnan, realizar en las primeras edades una multidisciplinariedad, hasta llegar al deporte en que se producirá la especialización. Establecen la enseñanza multideportiva de los deportes, en tres categorías: deportes individuales, deportes de adversario (con contacto y sin contacto) y deportes de equipo.

La aportación de la Corriente multideportiva a la Educación Física básica, son las habilidades específicas, los gestos técnicos básicos de los diferentes deportes que son empleados como medio, para que el niño consiga una formación motriz global.

3.4. La expresión y comunicación corporal.

Esta tendencia es novedosa en la Educación Física (Vázquez, 1989), sus antecedentes están en la Escuela artística y en la evolución de la Escuela sueca (Arnold y otros, 1992) potenciada por los sistemas rítmicos (Dallo, Hanebuth) y la evolución de la gimnasia moderna (Bode, Medau), con la aportación que la música hace al movimiento: ejercitación física con soporte musical. Aparece como la tendencia mas nueva y progresista dentro del mundo de la Educación Física actual, su práctica y presencia en la Escuela esta empezando a ser importante. Esta corriente ignora el rendimiento, la medida, la competición y pone el acento sobre todo en la significación del movimiento del cuerpo, en su poder expresivo. Aunque ha sido un contenido tradicionalmente alejado de la Educación Física, en los últimos tiempos ha llegado con mucha fuerza a nuestra materia y se ha consolidado con su presencia, en los diseños curriculares de la LOGSE (1990). La expresión corporal, se considera una técnica que permite que el niño se muestre libre, espontáneo y creativo en sus movimientos al tiempo que descubra las relaciones entre el mundo real y el simbólico. Es un contenido con implantación interdisciplinar que la Educación Física comparte con otras materias (Música, Plástica y Dramatizaciones); la Educación Física básica, debe potenciar incidiendo en los aspectos expresivos, comunicativos y de socialización del niño. Aporta a la Educación Física básica, todos los contenidos relativos al bloque de contenido de Expresión y Comunicación corporal.

4. PLANTEAMIENTOS EN TORNO A LA EDUCACIÓN FÍSICA BÁSICA

Al final de los 60 y principios de los 70, se despierta un gran interés, en grupos importantes de docentes de la Educación Física, por métodos y sistemas foráneos; en esta época, imparten cursos los precursores de los distintos movimientos y métodos de Educación Física como: Schmidt (Gimnasia Natural y su recreación, 1965), Seybol (Nueva pedagogía de la Educación Física, 1974),... Se buscan nuevas perspectivas globales en el estudio de la mo-

tricidad infantil, opuesto a los planteamientos analíticos (tendencias utilitarias de la psicomotricidad y los aprendizajes físico-deportivos, que tanto han influido y definido la motricidad en la edad escolar), considerando sus fases evolutivas que nos permitan diseñar nuevos modelos de intervención (no directivos), que se adapten permanentemente a los requerimientos de los mecanismos de exploración infantil. En los últimos años, nuestra Educación Física ha tomado contacto con otros planteamientos más actuales (Castañer y Camerino, 1991), entre los que destacan: los evolucionistas, los neurológicos y los cognitivos.

4.1. Evolucionistas

Basados en comportamientos visibles, resultantes del desarrollo evolutivo del niño. En la actualidad el desarrollo es considerado, como fruto de la combinación de los procesos de maduración: la herencia, la experiencia autónoma individual y el aprendizaje consciente. El crecimiento, es un proceso que siempre viene determinado por las características individuales de cada niño; pero los procesos de maduración, se desarrollan dentro de condiciones socio-culturales que por su similitud, conforman actitudes y formas de comportamiento, análogas en la población infantil (etapas parecidas de desarrollo fisiológico, emocional y de comportamiento).

Existen muchos modelos explicativos de la evolución de las adquisiciones motrices, que ordenan los estadios y capacitaciones del desarrollo infantil; exponemos como ejemplo, el de Gallahue (1982); en las fases de desarrollo, se van produciendo las diferentes ejecuciones motrices: el ser humano, progresa motrizmente de lo simple a lo complejo y de lo general a lo específico; cada sujeto debe superar cada fase, para poder optar a conductas motrices mas complejas y los individuos pueden encontrarse en diferentes fases, en distintas tareas. La maduración y los aprendizajes, se desarrollan de forma diferente en cada individuo; por ello, no siempre es válida la clasificación en etapas o estadios de desarrollo.

ESTADIOS DEL DESARROLLO INFANTIL (Gallahue, D. 1982)		
PERÍODOS CRONOLÓGICOS	**FASES DEL DESARROLLO MOTOR**	**ESTADIOS DEL DESARROLLO MOTOR**
0-1 Año	**Movimientos Reflejos**	**Captación de Información**
1-2 Años	**Movimientos Rudimentarios**	**Pre-control**
2-3 Años **4-5 Años** **6-7 Años**	**Habilidades Básicas**	**Inicial** **Elemental** **Maduro**
7-11 Años	**Habilidades Genéricas**	**Genérico**
11-14 Años	**Habilidades Específicas**	**Específico**
Más de 14 años	**Habilidades Especializadas**	**Especializado**

4.2. Neurológicos

El niño llega al mundo con un conjunto de aptitudes en crecimiento, potencialidades tendentes a su desarrollo y evolución. Estas potencialidades (con base genética), que dan origen a la actividad motriz, emergen y se expresan en aptitudes y capacidades que dependen de la experiencia de cada niño (interacción con el medio).

La actividad del niño es considerada como perceptivo-motriz, debido al intercambio constante con el entorno: estos intercambios están regulados por el sistema nervioso central (base neurológica), que conjuga los sistemas de información (individuo receptor de conductas) y de acción (individuo como autor de conductas): acto motor voluntario (Rigal, 1988). La Educación Física básica, debe aportar movimientos voluntarios, válidos y estimulativos, en este proceso de desarrollo del niño y así, dotar de significación a la actividad motriz.

4.3. Cognitivos

El desarrollo motriz (capacidades o habilidades), esta siempre ligado a la competencia cognitiva de la etapa en que se encuentra el niño; por lo tanto, desarrollar capacidades o habilidades para las que no esta capacitado el niño, es un fracaso y un grave error educativo: todo movimiento es un sistema de procesamiento cognitivo, en el que participan diferentes niveles de aprendizaje del sujeto, gracias a un desarrollo inteligente de elaboración sensorial que va de la percepción a la conceptualización, pasando por la percepción, la imagen y la simbolización (Da Fonseca, 1984 y 1985). Atender en la actividad motriz el desarrollo cognitivo, posibilita una mejor programación y

control del movimiento; la actividad motriz no debe venir resuelta por el educador, debemos potenciar el razonamiento continuo del alumno sobre sus experiencias (que el niño programe y evalúe sus acciones motrices).

4.4. Educación integral

El marco de la Educación, requiere poner en juego todos los aspectos y facetas de crecimiento del niño: cognitivos, físico-motrices y socio-afectivos. Cualquier objetivo o contenido desarrollado no es posible aislarlo en compartimentos estancos; como afirma Lagardera (1987), la acción sobre el cuerpo nunca es parcial, cualquier intervención afecta a todo el sistema; de ahí, su importancia, su proyección integradora. Todos lo ámbitos de crecimiento del niño deben estar catalizados por la motivación, sin la que todo proceso pedagógico, queda devaluado por falta de interés y de enriquecimiento de la actividad motriz. El niño vive su cuerpo, en relación con toda una serie de procesos personales: percepción, imaginación, emoción, razonamiento, que se entremezclan para dar lugar a un conjunto de producciones motrices. Por tanto, la motricidad infantil solo puede ser vista desde una perspectiva globalizadora, que integre todos los procesos de actuación del ser humano: en la manifestación motriz de los niños todo tiene una relación y todo es vivido de forma integral. Este enfoque global de la motricidad infantil, nos obliga a redefinir el marco de la educación integral del niño, de forma que no se primen tanto los resultados, poniendo mas énfasis en las relaciones entre sus elementos y en la evaluación del proceso seguido.

5. CONCLUSIÓN

La irrupción de la psicomotricidad en la educación (por el auge de la Psicología cognitiva, del Psicoanálisis y la Fenomenología), refuerza una visión del cuerpo mas amplia que la de los aspectos puramente biofísicos (propios de la Educación Física tradicional). Las primeras visiones del cuerpo, realizadas desde el punto de vista médico, fueron: primero mecanicistas (Ling) y luego biológicas (Demeny), para derivar en la actualidad en conceptos psicológicos (primero conductistas y después cognitivos): la psicomotricidad, que provoca una reflexión en el campo de la Educación Física (renovación de objetivos), la ruptura de las concepciones tradicionales y el nacimiento de la Educación Física de Base. La Educación Física de Base, surge de la mano de pedagogos de la Educación Física: para provocar una renovación de objetivos, al no resultar del todo satisfactorios los de la Educación Física tradicional (se centraban en el movimiento y la actividad motriz y se olvidaban de la persona). Al madurar la idea psicológica del cuerpo, la Educación Física introduce en sus programas, esos nuevos objetivos relacionados con los fundamentos psicológicos.

La Educación Física básica, trata de recuperar el desarrollo integro de la personalidad, donde el movimiento humano sea considerado junto con las demás manifestaciones del ser, como agente socializador y configurador de la personalidad. Es la encargada de las primeras experiencias motrices del niño respetando su momento evolutivo: grado de desarrollo y maduración imprescindible para realizar una actividad motriz adecuada, que permita en el futuro la realización de actividades mas complejas.

BIBLIOGRAFÍA

- AJURIAGUERRA, J. de (1979). Manual de Psiquiatría infantil. Barcelona. Científico Médica.
- ALEFUCL. (1983). Educación Física de Base. Dossier I y II. Madrid. Gymnos.
- ARNAUD, P. (1983). Les savoir du corps. Lyon. Preses Universitaires de Lyon.
- ARNOLD, R. y otros (1992). La Educación Física en las Enseñanzas Medias. Barcelona. Paidotribo.
- BERNSTEIN, N. (1967). The coordination and regulation of movement. London. Pergamon Press.
- BLÁZQUEZ, D. (1995). Iniciación deportiva y deporte escolar. Barcelona INDE.
- BRUNNER, J.S. (1973). Beyound the information guren. New York. W.W. Norton and Co.
- CASTAÑER, M. y CAMERINO, O. (1991). La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Barcelona. INDE.
- CECCHINI, J.A. (1996). Educación Física de Base. En GARCÍA HOZ, V. (Dir.). Personalización en Educación Física. Madrid. Rialp.

- CONDE, J.L. y VICIANA, V. (1997). Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas. Málaga. Aljibe.
- CONTRERAS, O.R. (1998). Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. Barcelona. INDE.
- CRATTY, B.J. (1982). Desarrollo perceptual y motor en los niños. Barcelona. Paidós.
- CHAVES, R. (1965). La Educación Física en la Escuela. Madrid. Doncel.
- CHAVES, R. (1967). El Juego en la Educación Física. Madrid. Doncel.
- DA FONSECA, V. (1984). Filogénesis de la motricidad. Madrid. Nuñez.
- DA FONSECA, V. (1985). Estudio y génesis de la motricidad. Barcelona. INDE.
- DELACATO, C. (1969). The treatment and prevention of reading problems. Springfield. Charles Thomas.
- DELGADO, M. (1997). El entrenamiento de las cualidades físicas en la enseñanza obligatoria: salud versus rendimiento. Córdoba. Habilidad motriz nº 9.
- DEL MORAL, P. y CANTÓ, R. (1980). Psicomotricidad, movimiento y educación. Madrid. UNED.
- DEVÍS, J. Y PEIRÓ, C. (1992). Nuevas perspectivas curriculares en la Educación Física: la salud y los juegos modificados. Barcelona. Inde.
- FLORENCE, J. (1991). Tareas significativas en Educación Física escolar. Barcelona. INDE.
- GALLAHUE, D. (1982). Understanding motor development in children. New York. Jhon Wiley and son.
- KEPHARD, N.C. (1984). The slow learner in the classroom. Columbus. Merril.
- KIPHARD, E. (1976). Problemas de movimiento y coordinación en la Educación Primaria. Buenos Aires. Kapelusz.
- LAGARDERA, F. (1987). La Educación Física en el ciclo Superior de la EGB. Barcelona. Paidotribo.
- LAPIERRE, A. (1981). La Educación Psicomotriz en la Escuela Maternal. Barcelona. Científico Médica.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977). Educación Vivenciada. Asociación de Contrastes, Estructuras y Ritmos. Barcelona. Científico Médica.
- LAWTHER, J.D. (1983). Aprendizaje de las habilidades motrices. Barcelona. Paidós.
- LE BOULCH, J. (1969). Educación por el movimiento. Buenos Aires. Paidós.
- LE BOULCH, J. (1979). La Educación por el movimiento en la edad escolar. Barcelona. Paidós.
- LE BOULCH, J. (1987). La Educación Física en la Escuela Primaria. Barcelona. Paidós.
- LEGIDO, J.C. (1995). Objetivos, definición y metodología de la Educación Física de Base. I Curso de E. Física escolar y Primeros auxilios en el Deporte. Gijón. U. de Oviedo.
- LÓPEZ, J.M. (1992). La Educación Física Básica en la Educación Primaria. Teoría y Fundamentos. Jaén. E.U. del Profesorado de E.G.B.
- LÓPEZ, J.M. (2004). Los conteniods de la Educación Física en la Educación Primaria. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Madrid. (BOE. de 4 de octubre).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2002). Ley Orgánica 10/2002,de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE). Madrid. (BOE. de 24 de diciembre).
- ORTEGA, E. y BLÁZQUEZ, D. (1982). La Actividad motriz en el niño de 6 a 8 años. Madrid. Cincel.
- PARLEBAS, P. (1981). Lexique comente en science de l´action motrice. París. INSEP.
- PARLEBAS, P. (1989). Perspectivas para una Educación Física moderna. Málaga. Unisport.
- PATE, R. (1988). The envolving definition of physical fitness. Quest, 40.
- PICQ, L. y VAYER, P. (1977). Educación Psicomotriz y retraso mental. Barcelona Científico Médica.
- PIERON, M. (1986). Enseñanza de las Actividades físicas y deportivas. Málaga. Unisport.
- POCK, K. (1981). Gimnasia Básica. Madrid. Gymnos.
- RIGAL, R. (1988). Motricidad Humana. Fundamentos y aplicaciones pedagógicas. Madrid. A. Pila.
- SCHMIDT, G. (1965). Gimnasia Natural y su recreación. Buenos Aires. SEA.
- SEYBOLD, A. M. (1974). Nueva pedagogía de la Educación Física. Buenos Aires. Kapelusz.
- SINGER, R. (1986). El aprendizaje de las acciones motrices en el Deporte. Barcelona. Hispano Europea.
- VACA, M. (1987). El Cuerpo entra en la Escuela. Salamanca. ICE.
- VAYER, P. (1972). El diálogo corporal. Barcelona. Científico Médica.
- VAYER, P. (1973). El niño frente al mundo. Barcelona. Científico Médica.
- VÁZQUEZ, B. (1989). La Educación Física en la Educación básica. Madrid. Gymnos.

ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL EN JÓVENES NADADORES SEGÚN LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO.

MOTIVATIONAL ORIENTATION IN YOUNG SWIMMERS ACCORDING TO THE GOAL ORIENTATION THEORY.

LUIS CARRASCO PÁEZ
ESMERALDO MARTÍNEZ PARDO
I.E.S. Poeta Paco Moyá. Petrer, Alicante.

RESUMEN
En el presente trabajo se ha determinado la orientación motivacional (hacia el ego y hacia la tarea) en un grupo de nadadores desde el punto de vista de la Teoría de las Metas de Logro, analizando si dicha orientación depende de factores como el género y el nivel competitivo. 130 jóvenes nadadores (70 chicos y 60 chicas, con una media de edad de 13.81 años), pertenecientes a diferentes clubes de natación de la provincia de Granada), completaron el cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ - Perception of Success Questionaire). Los resultados informan, en primer lugar, de la aceptable consistencia interna de la que goza este cuestionario. A pesar de que los nadadores presentaron una mayor orientación motivacional hacia el ego que las nadadoras, no se dieron diferencias significativas en este sentido. Además, los nadadores y nadadoras de nivel regional y nacional mostraron una mayor orientación hacia la tarea que los nadadores y nadadoras de nivel provincial.

Palabras clave: motivación, metas de logro, natación.

ABSTRACT
In this investigation we have determined the motivational orientation (ego and task orientations) in a group of swimmers since the point of view of the Goal Orientation Theory, analysing if this orientation is depending on factors such as gender and competition level. The Perception of Success Questionaire (POSQ) was administered to a group of 130 young swimmers (70 males and 60 females, with a mean age of 13.81 years) from different swimming teams of Granada. The results show an acceptable internal consistency of Spanish version of POSQ. Although male swimmers had a higher motivational orientation to ego than female ones, there was no significant differences. Also, regional and national level swimmers (males and females) had a higher motivational orientation to task than provincial level swimmers.

Key words: *motivation, goal orientation, swimming.*

1. INTRODUCCIÓN

El término motivación tiene su origen en el verbo latino movere, que significa mover (Cervelló, 1996). Se puede definir como el proceso o condición que, pudiendo ser de carácter fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo, determina o describe por qué o respecto a qué se inicia la conducta, se mantiene, se guía, se selecciona o finaliza; este fenómeno también se refiere al estado por el cual una determinada conducta frecuentemente se logra o se desea; también se refiere al hecho de que un individuo aprenderá, recordará u olvidará cierto material de acuerdo con la importancia y el significado que el sujeto le dé a la situación (Littman, 1958). Como se desprende de esta definición, los fenómenos motivacionales integran un conjunto de aspectos (biológicos, emocionales, sociales y cognitivos), a la vez interrelacionados entre sí, y que son subyacentes a la conducta observable (Escartí y Cervelló, 1994). Así, en el ámbito deportivo, la motivación hace referencia a cómo interactúan las variables sociales, ambientales e individuales, determinando la elección de una u otra actividad deportiva, la intensidad en la práctica de esa actividad, la persistencia en la tarea y en último lugar el rendimiento (Balagué, 1990).

A nivel general, existen diferentes teorías sobre la motivación. Algunas se orientan especialmente a la cuestión de analizar dónde obtienen las personas la energía para sus actividades. Otras son más adecuadas para explicar la dirección que toman determinadas conductas o para responder a preguntas relacionadas con la persistencia o la renuncia de una determinada actividad. Las teorías difieren sobre todo en aquellos aspectos de la conducta hacia los que están orientadas (Bakker, Whiting y van der Brug, 1990).

Las distintas perspectivas o enfoques teóricos desde los que se ha estudiado la motivación deportiva forman un continuo que parte de las teorías mecanicistas, que han contemplado al individuo como un ser pasivo y sujeto a la influencia estimuladora del medio que le rodea, y llega hasta el cognitivismo, en el cual se contempla al sujeto como un ser activo capaz de procesar información y de actuar en función de su procesamiento. De todas las aproximaciones teóricas que han estudiado el fenómeno de la motivación deportiva, sólo tres han contemplado de forma consistente tanto el estudio de la motivación hacia el deporte como el fenómeno del abandono deportivo. Estas aproximaciones teóricas son: la teoría de la percepción subjetiva de competencia (Harter, 1978), el modelo cognitivo - afectivo del burnout deportivo (Smith, 1986) y la perspectiva de las metas de logro (Maehr y Nicholls, 1980; Nicholls, 1984, 1989). Esta última teoría ha sido considerada como un marco conceptual adecuado para el estudio de la motivación deportiva al considerar como determinante la percepción subjetiva de los sujetos ante la situación deportiva que se les presenta (Duda, 1992; Roberts, 1991-1992).

La teoría de las metas de logro surge de numerosos trabajos de investigación realizados dentro del ámbito escolar, quedando encuadrada dentro de las teorías cognitivo - sociales. La esencia de esta teoría radica en que los seres humanos somos seres intencionales, dirigidos por nuestros objetivos, por lo que actuamos de forma racional según estos objetivos (Nicholls, 1984). Esta idea fundamental se concreta en tres puntos centrales sobre los que gira todo el contenido teórico de la perspectiva de las metas de logro (Weiss y Chaumeton, 1992):

a) Concepto de habilidad. Las situaciones de logro se definen como aquellas situaciones en las que el sujeto debe demostrar su competencia ante las demandas situacionales. Desde el punto de vista de las metas de logro se considera que existe relación entre lo que los sujetos consideran habilidad y el tipo de meta de logro que éstos presentan en los entornos de logro. La habilidad a la que se hace referencia puede entenderse bajo criterios autorreferenciales, donde el sujeto juzga su nivel de habilidad teniendo en cuenta su dominio sobre la tarea que realiza y como una habilidad comparada, en la que el sujeto juzga su capacidad para realizar una tarea comparándose con los demás.

b) Desde el punto de vista de las metas de logro se considera la motivación de logro como un constructo multidimensional, formado por disposiciones personales, sociales, contextuales y de desarrollo.

c) Las metas son los determinantes de la conducta, ya que los sujetos entienden el éxito o el fracaso en función de la consecución o no de las metas.

Maehr y Nicholls (1980) agruparon y definieron las distintas conductas observadas en los entornos de logro en función de las metas perseguidas, indicando que el valor cualitativo de las metas, es decir, el significado que éstas tienen para los sujetos, determina variaciones cuantitativas en la motivación. Según estos autores, las diferentes conductas observadas, en función de las metas que las originan, son:

- Conductas orientadas a la demostración de capacidad. Se caracterizan por el deseo de desarrollar percepciones favorables de capacidad. La meta que condiciona la conducta es intentar por todos los medios demostrar alta capacidad y evitar demostrar baja capacidad. El resultado atribuido a una alta ejecución o capacidad, es interpretado subjetivamente como exitoso y provoca el desarrollo de expectativas futuras de éxito en situaciones que se presenten similares. Por el contrario, el resultado atribuido a la falta de capacidad, es percibido como fracaso y, al igual que en el caso anterior, conllevan el desarrollo de expectativas futuras de fracaso ante estas situaciones. La información que utilizan los sujetos para juzgar su capacidad como éxito o fracaso es la comparación social. La evaluación que realizan los sujetos en cuanto a su habilidad en relación a los demás es, por tanto, de carácter normativo.

- Conductas orientadas al dominio de la tarea. Este tipo de conductas está más orientado al proceso de aprendizaje de la tarea que al resultado final producido. Las conductas se basan en el desarrollo de las estrategias más adecuadas para conseguir el dominio de la tarea, es decir, la correcta ejecución técnica. La evaluación de la ejecución se basa en la propia tarea y parte del nivel inicial del sujeto en su realización, sin existir comparación alguna con los demás. El éxito, por tanto, equivale al dominio pleno de la tarea.

- Conductas orientadas a la aprobación social. Maximizar la probabilidad de mostrar intentos de virtuosismo y obtener por estos intentos reconocimiento social es la meta que rige estas conductas. Estas conductas se caracterizan por el gran esfuerzo que los sujetos muestran en su ejecución, ya que este factor es socialmente recompensado. En este caso el éxito no se define por mostrar mayor capacidad que los demás, ni por conseguir un completo dominio de la tarea. El éxito se consigue si se logra la aprobación por parte del entorno social, independientemente de los resultados de la ejecución.

Las primeras investigaciones bajo este marco teórico se desarrollaron en el ámbito o entorno educativo, determinándose los factores que determinan el éxito en el aula. Se consiguieron diferenciar factores relativos a la propia tarea y, también, relativos al ego (Nicholls y col., 1990).

En las investigaciones realizadas en el terreno deportivo han encontrado resultados más o menos semejantes a los hallados en el entorno académico. La mayoría de estudios relacionan la orientación motivacional (hacia el ego y la tarea) con factores como la satisfacción con los resultados, la diversión, la percepción de habilidad y las creencias sobre las causas de éxito en el deporte. Duda y Nicholls (1992) analizaron las relaciones que se daban en cuanto a las orientaciones de metas disposicionales y las creencias de éxito en el entorno educativo y en el deportivo. Después de preguntar a 207 estudiantes (activos y no activos desde el punto de vista deportivo) sobre las causas de éxito tanto en el deporte como en la escuela, encontraron que en el terreno deportivo, la orientación a la tarea se asoció a la creencia de que el trabajo duro y los esfuerzos en colaborar con los compañeros eran las causas que tenían como consecuencia el éxito. La orientación al ego se relacionó con la posesión de un alto dominio de la habilidad deportiva.

Los resultados anteriores son muy parecidos a los obtenidos por Hom, Duda y Miller (1993), que hallaron una relación entre la orientación a la tarea y la creencia que el esfuerzo es la causa que lleva al éxito en el deporte, y a los encontrados por Lochbaum y Roberts (1993), que concluyeron que la orientación a la tarea estaba estrechamente relacionada con la creencia de que el esfuerzo colectivo y el grado de habilidad deportiva eran las causas de éxito, aunque en este caso la orientación al ego se relacionó con el factor suerte.

Duda y col. (1992), después de analizar a 142 jóvenes deportistas, encontraron que la orientación al ego estaba asociada a la creencia de que las trampas, diversos factores externos, la posesión de un gran nivel de habilidad y la motivación y esfuerzo son las causas del éxito deportivo. En cuanto a la orientación a la tarea, se encontró una fuerte relación con factores como la cooperación y, de nuevo, la motivación y esfuerzo.

En otro estudio, Treasure y Roberts (1994) analizaron las creencias sobre las causas de éxito en el deporte en una muestra de 330 sujetos divididos en tres grupos de edades. El primero de los grupos fue denominado como el de edades bajas (media = 11.3 años), el segundo fue considerado como de media edad (media = 13.4 años), mientras que el último daba cabida a las edades más elevadas (media = 15.3 años). Los resultados obtenidos mostraron, para los grupos de menor y mediana edad, una alta orientación al ego estaba relacionada con la creencia de que determinados factores externos eran la causa de éxito en el deporte. En el grupo de mayor edad se encontró una fuerte relación entre la creencia de que la posesión de un alto nivel de dominio de la habilidad deportiva y la orientación al ego, mientras que el esfuerzo, la motivación y el dominio de la habilidad se identificaron como las causas que llevaban al éxito deportivo bajo una orientación a la tarea.

Duda y White (1992), analizando a esquiadores de élite, encontraron una relación positiva entre una orientación a la tarea y la creencia de que el éxito deportivo era consecuencia de la posesión de mayor nivel de habilidad que los demás, aunque también el esfuerzo fue percibido como un factor importante de cara a conseguir el éxito. En lo que respecta al ego, se asoció el éxito con la posesión de un mayor nivel de habilidad, con diversos factores externos (suerte, etc…) y la realización de trampas.

Newton y Duda (1993), en una muestra de 121 jóvenes tenistas de élite, observaron que, bajo una orientación al ego, y en el caso de las chicas, la creencia de un buen nivel de habilidad y causar una impresión positiva al entrenador eran las razones principales del éxito deportivo, mientras que la orientación a la tarea se definió por la creencia de que el esfuerzo ayudaba a conseguir el éxito. En los chicos, se encontraron creencias similares a las de las chicas en relación a la orientación al ego mientras que no se encontró, tras realizar el análisis factorial, ninguna dimensión de orientación a la tarea.

De todos estos estudios se pueden recoger diversos patrones comunes en todos ellos. Así, la orientación al ego suele estar relacionada con la creencia de que factores como la posesión de un mayor nivel de habilidad que los demás, la suerte y diversos factores externos son las causas de éxito deportivo, mientras que en la orientación a la tarea, el esfuerzo, la cooperación con los demás y la motivación hacia la actividad son las causas que llevan a conseguir el éxito deportivo.

Más específicamente, Duda (1986 a-b) encontró que los chicos deportistas se orientaban más hacia el ego que las chicas. Años más tarde White y Duda (1994), analizaron la orientación motivacional hacia el ego y la tarea en 232 chicos y chicas practicantes de diferentes especialidades deportivas y de diferente nivel competitivo (aficionados/as, jóvenes, alumnos/as de secundaria y universitarios/as). De forma general, los chicos se inclinaron más hacia el ego que las chicas, siendo el grupo de mayor nivel competitivo, universitarios/as, el que mostró una mayor orientación hacia el ego que el resto. Por último, en la interacción de las variables género y nivel competitivo se detectó que los alumnos de secundaria y los aficionados presentaron una puntuación más baja en lo que hace referencia a la orientación a la tarea respecto a sus homónimas.

Uno de los trabajos realizados bajo esta temática ha sido el desarrollado por Cervelló (1996), que estudió, además de otros factores, la orientación motivacional hacia el ego y la tarea en 134 jóvenes atletas y tenistas de ambos sexos. Los resultados dieron con una mayor orientación hacia el ego de los varones, no encontrando diferencias de carácter significativo respecto al género en la orientación a la tarea.

Como se puede apreciar, la mayor parte de las investigaciones realizadas hasta el momento se ha dedicado a marcar las relaciones entre la orientación de meta disposicional y factores como la satisfacción con los resultados, las

creencias sobre las causas de éxito en el deporte, la diversión y la percepción de habilidad. Aunque determinar estos tipos de relaciones da una idea integrada de la motivación deportiva bajo la perspectiva de las metas de logro, por lo general, en estos trabajos sólo se ha tenido en cuenta el género como variable diferenciadora, por lo que es difícil precisar en qué medida otros tipos de factores pueden influir en la orientación de la motivación. Además, en cada uno de estos estudios se abarcan varias especialidades deportivas que dadas sus diferentes características pueden, a su vez, generar diferentes tendencias motivacionales. Es por todo esto que el objetivo principal de este estudio fuera conocer la orientación motivacional únicamente en jóvenes nadadores, ya sea hacia el ego o hacia la propia tarea, y de forma más específica, determinar esta orientación en función de otro factor como es, además del género, la categoría, es decir, el nivel competitivo de los nadadores.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

2.1. Sujetos

Para el presente trabajo se contó con la participación de 130 nadadores (70 chicos y 60 chicas), de edades comprendidas entre los 10 y 22 años (siendo la media de edad de 13.81 ± 2.66 años), y todos ellos pertenecientes a distintos clubes de natación de la provincia de Granada. De cara a conseguir los objetivos marcados en este estudio, estos sujetos se clasificaron, además de por el género, en función de la categoría (provincial, n=83; regional, n=34 y nacional, n=13). Hay que indicar que, para realizar la clasificación de los nadadores y nadadoras en las categorías regional y nacional, se tuvieron solamente en cuenta a aquéllos y aquéllas que habían obtenido marcas mínimas para competir en campeonatos de esta índole, considerándose de categoría provincial todos aquellos nadadores y nadadoras que no habían conseguido estas marcas hasta la fecha de realización de este estudio.

2.2. Instrumento

De cara a medir las orientaciones de meta, ya sea hacia el ego o hacia la tarea, de los nadadores participantes en este estudio se utilizó el cuestionario de percepción de éxito POSQ (Perception of Success Questionnaire), constituido por 12 ítems y elaborado por Roberts y Balagué (1989; 1991).

El cuestionario consta de dos factores ortogonales, con 6 ítems cada uno, denominados orientación a la competitividad (ego) y orientación a la maestría (tarea). Un sujeto orientado hacia la tarea cree que el éxito en el deporte consiste en esforzarse y mejorar la ejecución de la tarea utilizando, para valorar su competencia, criterios de comparación autorreferenciales, mientras que otro orientado hacia el ego sostiene que el éxito en el deporte significa mostrarse superior a los demás utilizando criterios normativos y de valoración social para juzgar su competencia.

La sentencia que encabeza el cuestionario es: “al practicar deporte siento que tengo éxito cuando…”, a la que siguen los doce ítems a los que se ha hecho referencia anteriormente. Las respuestas están formuladas en una escala tipo Likert en la que cada uno de los ítems tiene un rango de respuesta entre 0 y 100. La puntuación 0 corresponde a “totalmente en desacuerdo” y la puntuación 100 a “totalmente de acuerdo”.

El POSQ se ha desarrollado y perfeccionado durante los últimos años, siendo, hoy en día, una medida específica de las orientaciones de meta en el deporte. De los 49 ítems diseñados en su origen por Roberts y Balagué (1989; 1991) y tras diversas correcciones y análisis factoriales del cuestionario, se llegó a la versión actual de 2 factores y 12 ítems. El POSQ se ha mostrado como un buen instrumento de medida de las orientaciones de meta deportiva (Roberts, Treasure y Hall, 1994), siendo bastante altos sus coeficientes de consistencia interna (0.85 - 0.9 para el factor tarea y 0.82 - 0.89 para el factor ego en lo que a los valores de Alpha se refiere).

La versión del POSQ utilizada en este trabajo ha sido traducida al idioma español por Escartí, Cervelló y Guzmán (1994), demostrando también niveles de consistencia interna aceptables (Cervelló, 1996).

Después del consentimiento de los entrenadores, este cuestionario fue contestado por los nadadores, de forma individual y voluntaria, antes de una sesión de entrenamiento. Las instrucci-

ones que se les dieron a estos sujetos antes de cumplimentar la escala consistieron en indicar cómo rellenarla y explicar algunos términos que les podrían resultar confusos. El investigador estuvo presente en el momento en el que los deportistas rellenaron los cuestionarios, invitándoles a preguntar cualquier duda que surgiera durante su cumplimento, para lo cual no se dispuso de un periodo de tiempo determinado.

2.3. Análisis estadístico

La consistencia interna del cuestionario POSQ se determinó a través del cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach para todos los ítems, para los ítems relacionados con la orientación motivacional hacia el ego y para los ítems correspondientes a la orientación motivacional hacia la tarea.

Además, se utilizaron análisis de varianza tomando como variable dependiente, en cada caso, las puntuaciones sobre la orientación al ego y sobre la orientación a la tarea y como variables independientes o factores, el género, la categoría y sus distintas interacciones. Se realizaron comparaciones post hoc tipo Bonferroni. El intervalo de confianza se situó al 95%, siendo su ajuste de tipo Bonferroni.

3. RESULTADOS.

3.1. Propiedades psicométricas del instrumento. Análisis de la consistencia interna del POSQ.

Aunque la validez del cuestionario POSQ, en su versión en español, para determinar la orientación motivacional de los deportistas hacia el ego y la tarea ya ha sido demostrada anteriormente (Cervelló, 1996), en el presente trabajo se calcularon índices como el coeficiente Alpha para todos los ítems, el coeficiente Alpha para los ítems tarea, y el coeficiente Alpha para los ítems ego. Los resultados obtenidos en estos coeficientes aparecen en la Tabla 1.

Teniendo en cuenta que, según Nunnalay (1978), un valor del coeficiente Alpha superior a 0.70 da garantías de la consistencia interna de una escala de este tipo, se puede afirmar que la consistencia interna del POSQ, en este caso, es buena.

Por otra parte, se realizó un análisis estadístico de los ítems de la escala calculando la media, la desviación típica, la correlación de cada uno de los ítems con el resto de la escala y el coeficiente Alpha sin el ítem correspondiente (Tabla 2).

Las medias de las puntuaciones de los ítems de esta escala variaron entre 61.3 del ítem 1 y 91.15 del ítem 11 (tarea). La mayor dispersión de respuesta fue la correspondiente al ítem 6 (DT=33.28), mientras que la mayor coincidencia se encontró en el ítem 11 (DT=16.59). El ítem que presentó una mayor correlación con el resto fue el ítem 5 (r=0.75), siendo el ítem 4 el que mostró una correlación menor (r=0.17). Además, en la Tabla 2 se observan también los valores del coeficiente Alpha sin cada uno de los ítems, oscilando éstos entre 0.77 y 0.82, lo que significa que la omisión de cualquier ítem no modificaría substancialmente la consistencia interna del cuestionario.

3.2. Estadísticos descriptivos

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se muestran en la Tabla 3. Se calculó la puntuación total del cuestionario, la puntuación de los ítems y las puntuaciones separadas de los ítems correspondientes a los factores ego y tarea.

Tabla 1. Coeficientes de consistencia interna del POSQ

COEFICIENTES	VALOR
ALPHA para todos los ítems	0.8147
ALPHA para los ítems tarea	0.7103
ALPHA para los ítems ego	0.8883

Tabla 2. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la escala POSQ.

Ítem	Orientación	Media	DT	r ítem total	r múltiple cuadrado	Alpha sin el ítem
1	Ego	61.3077	30.5096	0.6123	0.5710	0.7862
2	Ego	66.8462	32.4464	0.6293	0.5272	0.7841
3	Tarea	85.5385	17.5677	0.1851	0.1288	0.8195
4	Tarea	85.4615	22.4165	0.1785	0.2237	0.8226
5	Ego	72.4615	27.4515	0.7209	0.6952	0.7763
6	Ego	64	33.2852	0.6794	0.5160	0.7788
7	Tarea	87	16.8279	0.3026	0.3324	0.8129
8	Tarea	86.3846	18.6773	0.2692	0.2839	0.8149
9	Ego	68.8462	30.7940	0.6049	0.5695	0.7870
10	Tarea	85.7692	19.4843	0.3021	0.3559	0.8130
11	Tarea	91.1538	16.5953	0.2295	0.2748	0.8168
12	Ego	69.7692	31.6097	0.6445	0.6010	0.7825

Como se puede apreciar en la Tabla 3, la media de la puntuación total en las respuestas al cuestionario fue de 924.54, con un rango de respuesta entre 510 y 1200, siendo mayores las puntuaciones medias referidas al factor de orientación a la tarea (521.31 ± 67.69) que las correspondientes al factor de orientación al ego (403.23 ± 149.34).

Por otra parte, la puntuación media de los ítems de la escala se sitúa en 77.04, lo cual, si se considera que el rango de respuesta es de 0 a 100, muestra que los sujetos aceptaron de buen grado las afirmaciones que componen los ítems de la escala.

Los resultados derivados del análisis descriptivo en relación a cada una de las variables aparecen, de forma detallada, en la Tabla 4.

Como se puede apreciar en la Tabla 4, la desviación típica (DT) de las puntuaciones otorgadas a la orientación al ego son mayores que las correspondientes a la orientación a la tarea, lo que indica una mayor variedad de respuesta en los ítems relacionados con la orientación motivacional hacia el ego.

Por otra parte, y de forma general, tanto los nadadores como las nadadoras que participaron en este estudio presentaron puntuaciones más altas en relación a la tarea (521.31 ± 67.69) comparadas con aquellas obtenidas en la orientación al ego (403.23 ± 149.34), aunque los nadadores mostraron una mayor orientación hacia el ego y hacia la tarea que las nadadoras (417.71 ± 133.75 vs 386.33 ± 165.22 y 525.86 ± 58.80 vs 516 ± 77.22).

Según la categoría, los nadadores que se inclinaron por una mayor orientación al ego, según sus puntuaciones, fueron los de categoría provincial (426.46 ± 136.86), mientras que las nadadoras de categoría nacional fueron las que otorgaron una mayor puntuación en este sentido (410 ± 238.24). Las puntuaciones más bajas registradas en la orientación hacia el ego se dieron, para los nadadores en la categoría nacional (398.57 ± 116.68) y para las nadadoras en la categoría provincial (378.86 ± 170.57).

En cuanto a la tarea, los nadadores que valoraron con una mayor puntuación esta orientación fueron los de categoría provincial (528.96 ± 58.46), mientras que las nadadoras que presentaron una mayor puntuación hacia la tarea fueron las de categoría regional (532.63 ± 51.08). Las puntuaciones de menor magnitud se dieron en los nadadores de categoría regional (517.33 ± 56.88) y en las nadadoras de categoría provincial (507.71 ± 91.43).

Tabla 3. Descriptivos de la escala POSQ.

	TOTAL	TOTAL/12	Items EGO	Items TAREA
Media	924.54	77.04	403.23	521.31
Desviación típica	176.54	14.71	149.34	67.69
Error típico	15.48	1.29	13.01	5.94
Máximo	1200	100	600	600
Mínimo	510	42.5	0	290
Nº de casos	130	130	130	130

Tabla 4. Descriptivos de las puntuaciones de la escala POSQ en cada una de las variables.

Factores		n	Orientación EGO		Orientación TAREA	
Género	Categoría		Media	DT	Media	DT
Masculino	Provincial	48	426.46	136.86	528.96	58.46
	Regional	15	398.67	136.48	517.33	56.88
	Nacional	7	398.57	116.68	522.86	68.97
	Total	70	417.71	133.75	525.86	58.50
Femenino	Provincial	35	378.86	170.57	507.71	91.43
	Regional	19	392.63	135.72	532.63	51.08
	Nacional	6	410	238.24	511.67	50.76
	Total	60	386.33	165.22	516	77.22
Masculino + Femenino	Provincial	83	406.39	152.83	520	74.41
	Regional	34	395.29	134.01	525.88	53.43
	Nacional	13	403.85	174.62	517.69	59.04
	Total	130	403.23	149.34	521.31	67.69

3.3. Análisis diferencial

3.3.1. Orientación motivacional hacia el ego.

En la Tabla 6 se muestran los resultados de las pruebas de los efectos intersujetos, teniendo como variable dependiente la puntuación sobre la orientación al ego y como variables independientes el género, la categoría, los años de entrenamiento y sus diferentes interacciones.

Como se puede apreciar en la Tabla 5, no existen diferencias significativas entre las variables género y categoría en lo que respecta a las puntuaciones obtenidas en la orientación al ego.

3.3.2. Orientación hacia la tarea

En la Tabla 6 se muestran los resultados de las pruebas de los efectos intersujetos derivados del análisis de varianza realizado, teniendo como variable dependiente la puntuación obtenida en la orientación hacia la tarea y como factores el género, la categoría, los años de entrenamiento y sus diferentes interacciones.

Tal y como aparece en la Tabla 7, se dieron diferencias significativas en la variable categoría (p=0.021), más en concreto entre las categorías provincial y regional (471.354 y 522.972, respectivamente; p=0.047) y provincial y nacional (471.354 y 539.667, respectivamente; p=0.045) (Tablas 7 y 8).

4. DISCUSIÓN

En primer lugar hay que indicar que el cuestionario de percepción de éxito POSQ (Perception of Success Questionnaire) es un instrumento válido de cara a determinar las orientaciones motivacionales de jóvenes deportistas. En el análisis de la consistencia interna del POSQ realizado en este estudio se han conseguido valores del coeficiente Alpha bastante aceptables, que al compararlos con los obtenidos por Cervelló (1996), en cuyo estudio obtuvo coeficientes Alpha de 0.85 para todos los ítems, 0.82 para los ítems tarea y 0.91 para los ítems ego (0.81, 0.71 y 0.88, respectivamente, en el presente estudio) dan muestras de su validez y aplicabilidad en este tipo de investigaciones.

Del análisis descriptivo se desprende que, a nivel general, todos los deportistas que participaron en este estudio presentaron una mayor orientación motivacional hacia la tarea que hacia el ego, hecho que también se da en el trabajo de Cervelló (1996).

Los nadadores de categoría provincial son los que demuestran una mayor inclinación hacia la orientación motivacional al ego, mientras que las nadadoras que más valoraron esta motivación fueron las de categoría nacional. A pesar

Tabla 5. Pruebas de los efectos intersujetos correspondientes a la variable dependiente ego. (a. R cuadrado=0.168; R cuadrado corregido=0.51)

Fuente	Suma de cuadrados (tipo III)	g.l.	Media cuadrática	F	Significación (a=95%)
Modelo corregido	484241.376[a]	16	30265.086	1.429	0.141
Intercept.	5984169.235	1	5984169.24	282.626	0.000
Género	19152.161	1	19152.161	0.905	0.344
Categoría	6982.997	2	3491.498	0.165	0.848
Años de entrenamiento	53154.162	2	26577.081	1.255	0.289
Género * Categoría	65893.358	2	32946.679	1.556	0.215
Error	2392601.701	113	21173.466		
Total	24014200.00	130			
Total corregido	2876843.077	129			

Tabla 6. Pruebas de los efectos intersujetos correspondientes a la variable dependiente tarea. (a. R cuadrado=0.156; R cuadrado corregido=0.036)

Fuente	Suma de cuadrados (tipo III)	g.l.	Media cuadrática	F	Significación (a=95%)
Modelo corregido	92194.762[a]	16	5762.173	1.305	0.206
Intercept.	10495672.169	1	10495672.2	2377.333	0.000
Género	2242.481	1	2242.481	0.508	0.478
Categoría	35432.583	2	17716.291	4.013	0.021
Género * Categoría	11855.147	2	5927.573	1.343	0.265
Error	498882.930	113	4414.893		
Total	35920100.000	130			
Total corregido	591077.692	129			

de, como se indica más adelante, no existir diferencias significativas en cuanto al género, no deja de sorprender la motivación inversa que se da entre nadadores y nadadoras de las categorías de menor y mayor nivel. Es difícil comparar estos resultados con los derivados de otros estudios previos ya que variables como la categoría no han sido tratadas con profundidad en investigaciones precedentes. Es por esto de la necesidad de futuras investigaciones que clarifiquen la tendencia motivacional respecto al nivel deportivo.

El análisis diferencial puso a prueba las variables género, categoría y sus interacciones ante las valoraciones obtenidas tanto en la orientación al ego como en la orientación a la tarea. En cuanto a la orientación al ego, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las variables mencionadas. Estos resultados, y sobre todo, los relacionados con la variable género difieren de los encontrados por la mayoría de autores, entre los que destacan Duda (1986 a-b), White y Duda (1994) y Cervelló (1996). Estos investigadores informan de una mayor orientación hacia el ego por parte de los chicos que por parte de las chicas deportistas, aspecto no apreciable, bajo significación, en el presente estudio.

En cuanto a la orientación motivacional hacia la tarea, no se dieron diferencias entre nadadores y nadadoras, a diferencia de los resultados obtenidos por Duda (1986 a-b) y White y Duda (1994), que hallaron una mayor orientación motivacional hacia la tarea en chicas que en chicos deportistas. Aunque los resultados de este estudio difieren de los anteriores, coinciden con los encontrados por Cervelló (1996), que tampoco apreció diferencias en este sentido. Sin embargo, sí se dieron diferencias significativas en la variable categoría, ya que, sin tener en cuenta el género, los nadadores y nadadoras de categoría nacional mostraron una mayor orientación hacia la tarea que los de categoría regional y éstos sobre los de categoría provincial. Estos resultados son opuestos a los encontrados por White y Duda (1994) que muestran una mayor orientación hacia el ego de los deportistas con mayor nivel deportivo. Aunque, como se ha mencionado con anterioridad, son necesarios más estudios en este sentido, todo parece indicar que el perfil motivacional de los nadadores y nadadoras con un mayor rendimiento deportivo tiene como característica su orientación hacia la tarea.

5. CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, y de acuerdo con el objetivo principal propuesto, es posible concluir, en primer lugar, que el cuestionario POSQ se consolida como una herramienta de gran utilidad de cara a determinar las orientaciones motivacionales en jóvenes deportistas.

Por otra parte, el factor género no parece no parece tener un efecto directo sobre la orientación motivacional hacia el ego o hacia la tarea en lo deportistas evaluados. Sin embargo, los nadadores participantes en este estudio mostraron una mayor orientación motivacional hacia la tarea que hacia el ego, siendo los de categorías superiores (mayor nivel de

Tabla 7. Estimaciones del factor categoría respecto a la variable dependiente tarea. (a. Basada en la media marginal poblacional modificada)

Categoría	Media[a]	Error típico	a=95%	
			Límite inferior	Límite superior
Provincial	471.354	16.360	438.942	503.766
Regional	522.972	13.225	496.771	549.173
Nacional	539.667	22.240	495.605	583.729

Tabla 8. Comparaciones por pares de la variable independiente categoría respecto a la variable dependiente tarea. (a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.)

Categoría		Diferencia entre medias	Error típico	Significación	a=95% para diferencia[a]	
					Límite inferior	Límite superior
Provincial	Regional	-51.618	21.037	0.047	-102.740	-0.495
Regional	Nacional	-68.312	27.609	0.045	-135.407	-1.218
	Provincial	51.618	21.037	0.047	0.495	102.740
Nacional	Nacional	-16.694	25.875	1	-79.575	46.186
	Provincial	68.312	27.609	0.045	1.218	135.407
	Regional	16.694	25.875	1	-46.186	79.575

rendimiento) los que se inclinaron más hacia la tarea. De esta forma, parece evidente que los técnicos o entrenadores deportivos deberían desarrollar, en la medida de lo posible y en los deportistas que se inician en el deporte de la natación, una mayor implicación sobre las metas de dominio de la tarea a través del diseño de estrategias concretas en las que el joven deportista perciba que es evaluado y recompensado en función de unos criterios de mejora personal y no de una demostración de mayor habilidad que los demás.

BIBLIOGRAFÍA

- Bakker, F.C., Whiting, H.T.A., van der Brug, H. (1990): Sport Psychology. Concepts and applications. John Wiley & Sons. West Sussex.
- Cervelló, E. (1996): La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Duda, J.L. (1986a): A cross-cultural analysis of achievement motivation in sport and the classroom. En L. Vander Velden y J. Humphrey (Eds.): Psychology and sociology in sport: current selected research. Vol. I. New York. AMS Press.
- Duda, J.L. (1986b): Perceptions of sport success and failure among white, black and hispanic adolescents. En J. Watkins, T. Reilly y L. Burwitz (Eds.): Sport Science. London. E.F.N. Spon.
- Duda, J.L. (1992): Sport and exercise motivation: a goal perspective analysis. En G.C. Roberts (Ed.), Motivation in sport and exercise. Champaign, IL. Human Kinetics.
- Duda, J.L., Nicholls, J.G. (1992): Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. Journal of Educational Psychology, 84, 290-299.
- Duda, J.L., White, S.A. (1992): The relationship of goal perspectives to beliefs about success among elite skiers. The Sport Psychologist, 6, 334-343.
- Duda, J.L., Fox, K.R., Biddle, S.J.H., Amstrong, N. (1992): Children's achievement goals and beliefs about success in sport. British Journal of Educational Psychology, 62, 313-323.
- Escartí, A. y Cervelló, E. (1994): La motivación en el deporte. En I. Balaguer (Ed.): Entrenamiento psicológico en deporte: principios y aplicaciones. Valencia. Albatros Educación.
- Escartí, A., Cervelló, E., Guzmán, J.F. (1994): Relationship between the subjective perception of the achievement goals orientation of the "other significatives" and the own orientation: a Spanish perspective. 23rd International Congress of Applied Psychology. Madrid.
- Harter, S. (1978): Effectance motivation reconsidered. Human Development, 21, 34-64.
- Hom, H., Duda, J.L., Miller, A. (1993): Correlates of goal orientations among young athletes. Pediatric Exercise Science, 5, 168-176.
- Littman, R.A. (1958): Motives: History and causes. En M.R. Jones (Ed.): Nebraska Symposium of Motivation (Vol. 6). Lincoln: Nebraska University Press.
- Lochbaum, M., Roberts, G.C.(1993): Goal orientations and perceptions of the sport experience. Journal of Sport and Exercise Psychology, 15(2): 160-171.
- Maher, M.L. y Nicholls, J.G. (1980): Culture and achievement motivation: a second look. En N. Warren (Ed.): Studies in cross-cultural psychology. New York. Academic Press.
- Newton, M., Duda, J.L. (1993): Elite adolescentes athletes achievement goals and beliefs concerning success in tennis. Journal of Sport and Exercise Psychology, 15, 437-448.
- Nicholls, J.G. (1984): Achievement motivation: conceptions of ability, subjetive experience, task choice and performance. Psychological Review, 21, 328-346.
- Nicholls, J.G. (1989): The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Nicholls, J.G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., Patashnick, M.(1990): Assesing student's theories of success in mathematics: individual and classroom differences. Journal for Research in Mathematics Education, 21, 109-122.
- Nunnalay, J.C. (1978): Psychometric theory. New York. McGraw-Hill.
- Roberts, G.C., Balague, G. (1989): The development of a social-cognitive scale in motivation. VII World Congress of Sport Psychology, Singapore.
- Roberts, G.C. (1991): La motivación en el deporte infantil. Revista de Psicología Social Aplicada, 1, 7-24.
- Roberts, G.C., Balague, G. (1991): The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. FEPSAC Congress, Cologne, Germany.
- Roberts, G.C. (1992): Motivation in sport and exercise. Conceptual constraints and conceptual convergence. En G.C. Roberts (Ed.): Motivation in sport and exercise. Champaign, IL. Human Kinetics.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C., Hall, H. (1994): Parental goal orientations and beliefs about the competitive sport experience of their child. Journal of Applied Social Psychology, 24, 631-645.
- Smith, R.E. (1986): Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. Journal of Sport Phychology, 8, 36-50.
- Treasure, D.C., Roberts, G.C. (1994): Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. Journal of Sport and Exercise Psychology, 16, 15-28.
- Weiss, M.R., Chaumenton, N. (1992): Motivational orientations in sport. En T. Horn (Ed.): Advances in sport psychology. Champaign IL. Human Kinetics.
- White, S.A. y Duda, J.L. (1994): The relationship of gender, level of sport involvement and participation motivation to task and ego orientation. International Journal of Sport Psychology, 25: 4-18.

LAS INSTALACIONES DEPORTIVAS COMO FACTOR DE CALIDAD EN EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EN EL MARCO ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR

JAVIER ANTONIO TAMAYO FAJARDO
Colegiado 7167
Doctor en Educación Física
(Universidad de Granada)
Profesor asociado del Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus didácticas.
Facultad de Ciencias de la Educación
(Universidad de Huelva)

JOSÉ CARLOS IBÁÑEZ DE LA ROSA
Diplomado en Magisterio,
especialidad de Educación Física

RESUMEN:

Las instalaciones deportivas constituyen un elemento más a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física. Aunque, quizás, no les prestamos, a priori, la importancia que pueden tener como factor de calidad en el desarrollo de nuestras prácticas físico-deportivas, tanto en el ámbito escolar como extraescolar.

Al objeto de valorar la realidad existente, y sus consecuencias, en los últimos años hemos realizado un estudio sobre un caso real, como es la ciudad de Huelva. Para ello, analizamos tanto las instalaciones deportivas de un gran número de colegios, como aquellas regidas por instituciones públicas y que tanta importancia tienen en el desarrollo de la práctica físico-deportiva en el ámbito extraescolar (e incluso, algunos colegios las utilizan para sus clases de educación física, por carecer de instalaciones propias).

Un buen conocimiento y aprovechamiento de las instalaciones deportivas que tenemos nos permitirá afrontar con cierta garantía de éxito tanto la enseñanza de la educación física, como la práctica físico-deportiva en el ámbito extraescolar. Por lo tanto, es evidente que se trata de un factor de calidad, que condicionará el futuro físico-deportivo de los escolares y ciudadanos de nuestra ciudad.

PALABRAS CLAVES: Instalaciones deportivas, actividad física, escuela.

ABSTRACT

The sports facilities constitute an element more in the process of teaching-learning of the Physical Education. Although, perhaps, them do not we lend, the importance that can have as factor of quality in the development of our physical-sports practices in the school and out-of-school environment.

To value the existing reality, and its consequences, in recent years we have carried out a study on a real case in Huelva. For it, we analyze the sports facilities of a great number of schools, and those governed by public institutions.

A good knowledge of the sports facilities that we have, we will permit to confront with certain guarantee the teaching of the physical education and the physical-sports practice in the out-of-school environment. Therefore, it is evident that is a matter a factor of quality, that will condition the physical-sports future of the students and citizens of our city.

1. INTRODUCCIÓN

Las instalaciones deportivas constituyen un elemento más a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física. Eso sí, quizás no les prestamos, a priori, la importancia que pueden tener como factor de calidad en el desarrollo de nuestras prácticas físico-deportivas, tanto en el ámbito escolar como extraescolar. Al objeto de analizar la realidad existente, y sus consecuencias, en los últimos años hemos realizado un estudio sobre un caso real, como es la ciudad de Huelva. Para ello, analizamos tanto las instalaciones deportivas de un gran número de colegios, como aquellas regidas por instituciones públicas y que tanta importancia tienen en el desarrollo de la práctica físico-deportiva en el ámbito extraescolar (e incluso, algunos colegios las utilizan para sus clases de educación física, por carecer de instalaciones propias). Sin embargo, no es nuestro objetivo el análisis exhaustivo de la realidad existente; sino, más bien, situar la realidad existente en Huelva como ejemplo de la importancia de disponer de buenas instalaciones deportivas como factor de calidad en la práctica físico-deportiva.

En primer lugar, debemos señalar que, sobre todo en el ámbito de los colegios, hemos encontrado algunas dificultades para analizar las instalaciones deportivas; aunque, en general, la disposición ha sido buena. En segundo lugar, destacamos como los grandes pilares municipales en instalaciones deportivas para el ciudadano de Huelva: el Pabellón Municipal "Andrés Estrada" y el polideportivo "Diego Lobato". A estos dos pilares se les une una red de pistas polideportivas exteriores junto a una serie de campos de fútbol. Como grandes instalaciones, aunque su uso por parte del ciudadano está muy limitado, son el Estadio de Fútbol "Nuevo Colombino", donde disputa sus encuentros el Real Club Recreativo de Huelva (2ª División), y el Pabellón Municipal de Deportes, donde compite como local el Club de Baloncesto Ciudad de Huelva (liga LEB).

A pesar de que Huelva no es una ciudad "puntera" en el ámbito deportivo, consideramos que pueden existir las condiciones necesarias para iniciar un avance que, en algunos ámbitos, ya se está experimentando. Para ello, es fundamental la existencia de una buena red de instalaciones, generales y específicas, que vendrá a ser completada con la construcción del Estadio de Atletismo para la disputa de los Juegos Iberoamericanos de Atletismo (2004), y que puede ser fundamental para el desarrollo de este deporte en nuestra ciudad. También, será importante la demanda social de los ciudadanos onubenses, como factor influyente en las decisiones políticas a tomar. Destacando como exigencias principales para el futuro de la oferta deportiva el aumento en calidad y variedad.

El deporte en Huelva es, sin duda, un tema de estudio apasionante. La novedad que supone realizar un estudio de este tipo en nuestra ciudad aumenta la dificultad de llevarlo a cabo. Así, los análisis que hagamos desde el punto de vista social, político o económico, con relación al deporte, pueden acercarnos a la realidad existente en la sociedad onubense; y, a partir de ahí, conocer la situación actual, cómo se ha llegado a ella, y establecer la forma de alcanzar un futuro más beneficioso para el ciudadano. Por ello, consideramos que el análisis de las instalaciones deportivas de la ciudad de Huelva servirá de marco de referencia a otros estudios similares; así como, será tan sólo el comienzo de un proyecto de investigación mucho más amplio.

Además, somos conscientes que un buen conocimiento y aprovechamiento de las instalaciones deportivas que tenemos nos permitirá afrontar con una cierta garantía de éxito tanto la enseñanza de la educación física, como la práctica físico-deportiva en el ámbito extraescolar. Por lo tanto, es evidente que se trata de un factor de calidad, que condicionará el futuro físico-deportivo de los escolares y ciudadanos de nuestra ciudad. Todo ello, sin olvidar que el profesional de la educación física y el deporte tendrá que seguir intentando buscar los planteamientos metodológicos y recursos que le ayuden a superar todas aquellas dificultades que la ausencia de unas buenas instalaciones le puedan ocasionar.

2. LAS INSTALACIONES DEPORTIVAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

2.1. Instalaciones deportivas según la LOGSE.

El Real Decreto 1.004/91 (BOE 26/6/91), establece los requisitos mínimos que deben tener los Centros Educativos, con relación a sus instalaciones. Una primera aportación significativa es la que se refiere a que los Centros se situarán en edificios independientes, destinados exclusivamente a uso escolar. En segundo lugar, podemos destacar que deberán reunir las condiciones hi-

giénicas, acústicas, de habitabilidad y de seguridad que marque la legislación vigente. Así como, deberán disponer de las condiciones arquitectónicas necesarias para hacer posible el acceso y circulación de los alumnos disminuidos físicos.

Además, aquellos Centros que sean exclusivamente de educación Primaria deberán contar, como mínimo, con las siguientes instalaciones deportivas:

- Un patio de recreo de, al menos, 3 m^2 por puesto escolar, y que como mínimo tendrá una superficie de 44 x 22 metros, susceptible de ser usado como pista polideportiva.
- Un espacio cubierto, para educación física y psicomotricidad, de 200 m^2 de superficie. Esta sala incluirá espacios para vestuarios, duchas y almacén.

Con esta primera aproximación ya podemos comenzar a observar las grandes deficiencias existentes hoy en día en los Centros Educativos en general, y en los de la ciudad de Huelva en particular. Siendo las instituciones públicas las responsables de no cumplir la legislación vigente; condicionando así la práctica físico-deportiva de nuestro alumnado y, por lo tanto, su desarrollo motriz, afectivo y cognitivo.

2.2. Las instalaciones deportivas escolares como factor de calidad.

La instalación deportiva, en un Centro Educativo, es el lugar, espacio o aula donde va a centrarse el desarrollo de todo aquello que esté programado por el área de Educación Física. Por consiguiente, la disponibilidad de instalaciones debe permitir atender todo el horario escolar que el colegio precise, a fin de desarrollar eficazmente esta actividad. Además, nos encontramos con el factor limitante que pueden suponer las incidencias del clima a la hora de poner en práctica lo programado y alcanzar los objetivos previstos. Todo ello, hace que sea patente la necesidad de instalaciones cubiertas en el ámbito escolar.

Este tipo de instalaciones deberán tener las dimensiones suficientes y dotación necesaria para desarrollar todas las actividades del programa; así como, tener en cuenta los siguientes criterios:

- Fácil y rápido acceso.
- Que no interfiera en las actividades o vida del resto del Centro escolar.
- Ser accesible directamente, sin atravesar otras instalaciones escolares.
- Estar totalmente cerrada.
- Tener otro acceso independiente para su uso extraescolar.

Como instalación básica para la práctica de la educación física, podemos encontrarnos con tres tipos:

1. Sala de tipo escolar: 27x15x5.5 (405 m^2).
2. Sala intermedia: 30x27x5.5 (2 módulos).
3. Sala de barrio: 45x27x7.5 (3 módulos).

La necesidad de disponer de una instalación cubierta de uno u otro tipo vendrá condicionada por el número de horas semanales dedicadas a la educación física por cada unidad escolar, el número de grupos o unidades escolares y su composición; así como, la superficie necesaria por unidad.

Existe una normativa, que recoge todas las características que deben tener las salas de uso escolar y que, por su importancia, resumimos en la tabla 1.

Como instalación cubierta, también podríamos considerar la piscina; cuya utilización no es utópica, pudiendo tratarse de una piscina comunitaria y estar localizada a una distancia de acceso razonable. De hecho, numerosos escolares de Huelva utilizan la piscina municipal del “Polideportivo Andrés Estrada”; a través de una campaña municipal de natación escolar.

2.3. Carencias principales de las instalaciones deportivas en el ámbito escolar.

En el libro sobre “Instalaciones Deportivas en España”, editado por el Ministerio de Educación y Ciencia, ya se hacía referencia a que en los colegios españoles había pocos espacios para desarrollar los contenidos deportivos o relacionados con el Área de Educación Física.

La realidad es que la práctica de estos contenidos se realiza generalmente en pistas polideportivas y en algunos casos en gimnasios; pero, dada la escasa iluminación artificial de los mis-

Tabla 1. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LAS SALAS CUBIERTAS DE USO ESCOLAR	
ELEMENTO	CARACTERÍSTICAS
TECHOS	• La reflexión no debe ser superior a 0.7. • Se recomienda con falso techo, por razones acústicas y condensación. • Hay que prever la fijación de material. • Por razones de seguridad, debe soportar impactos de balones.
PAVIMENTO	• Flexibilidad – elasticidad: evitar lesiones / parquet, material sintético. • Óptimo bote del balón. • Resistencia a la rotura. • Indeformablilidad. • Buenas condiciones de planimetría: plano y horizontal. • Desgaste reducido. • Impermeabilidad al polvo. • Imposibilidad de astillamiento. • Coloración mate. • Difícilmente inflamable. • Absorción acústica y aislamiento térmico. • Buena adherencia, estabilidad y deslizamiento controlado. • Facilidad de limpieza y mantenimiento.
PAREDES	• Deben ser lisas y carecer de salientes, al menos por debajo de 2 metros. • Los elementos estructurales y sistemas técnicos deben empotrarse. • El revestimiento debe ser abrasivo al contacto. • Debe resistir lanzamientos - golpes de balón. • Deben absorber ruidos y contrastar con móviles, desde el punto de vista didáctico.
DIVISIONES MÓVILES ENTRE MÓDULOS	• Textura agradable y no excesivamente rugosa para evitar heridas – rozaduras . • No abrasivas. • Aislantes acústicos. • Respuesta óptima ante impactos, balones y choques de alumnos. • Separación física y visual del espacio.
PUERTAS	• Se situarán en muros longitudinales. • Deben ser correderas o abrir hacia el exterior. • A prueba de impactos. • Debe contrastar con la pared. • No debe sobresalir del parámetro de la pared.
VENTANAS	• No deben quedar bloqueadas por aparatos fijos. • Deben evitar reflejos luminosos. Para ello, se orientarán o proveerán de parasoles. • Deben contar con elementos de ventilación. • A prueba de impactos.
LOCALES ANEXOS	• **Vestuarios:** con capacidad para 35-40 alumnos (25-30 m^2). Para la elección de suelos, paredes, techos, etc., se seguirán criterios de funcionalidad, resistencia y mantenimiento. • **Cuarto profesores:** 10-25 m^2. Deberá contar con mesas, sillas, botiquín y vestuarios. • **Almacén de material:** En las bandas longitudinales (4.80x2.50) y puerta (2.50x2.20) de alto. Al mismo nivel del pavimento.
MARCAJE Y ANCLAJE	• Marcaje con material soldado al pavimento. • Anclajes fijos (empotrados).
ILUMINACIÓN	• Situación cómoda para limpieza y cambio. • Protegida contra impactos. • No debe reflejar en el suelo. • Lámparas colocadas en paralelo al juego. • Con encendido independiente para cada módulo. • Con tres niveles de intensidad 150, 300 y 500 luxes x m.
VENTILACIÓN	• Natural, para instalaciones pequeñas, y artificial, para instalaciones grandes. • La ventilación ocupará el 6% de la superficie del pavimento.
DOTACIÓN DE MATERIAL	• **Aparatos empotrados, colgados o fijos:** espalderas, trepa, mástil, aparatos de barra fija, porterías. • **Aparatos transportables:** bancos suecos, potros, plinto, trampolín, colchonetas, vallas, etc. • **Aparatos manuales:** picas, aros, combas, pelotas de goma, balones, mazas, material de desecho. • **Material complementario:** redes, bomba, cinta métrica, carro colchonetas, petos. • **Material para la evaluación de la condición físico-deportiva:** cronómetro, báscula, metro, flexómetro, etc.

mos supone uno de los aspectos negativos más relevantes para garantizar y aumentar el número potencial de horas de uso. Por lo tanto, es un claro factor limitante que influye sobre la cantidad y calidad de las prácticas físico-deportivas.

Hemos detectado que estas deficiencias se producen principalmente en el sector público; algo que, también ocurre en la ciudad de Huelva. Este hecho nos lleva a pensar que no existe excesiva preocupación por las actividades deportivas, tanto en el ámbito escolar como en el extraescolar; o bien, no cuentan con los recursos necesarios para ello.

La dotación de vestuarios es otra de las carencias más relevantes que hemos encontrado en las instalaciones deportivas del ámbito escolar. Algo que condiciona al maestro la puesta en práctica de contenidos, como pueden ser los relacionados con la actividad física y salud. Haciendo una primera valoración global, vemos como aproximadamente el 20 % de instalaciones deportivas no tienen ningún tipo de vestuarios, mientras que en el 14 % estos no son idóneos.

Partiendo del criterio de idoneidad, hay que decir que existen diferencias según si los espacios gestionados lo son por empresas y clubes, o bien por organismos públicos. Nos referimos a si los espacios que hay son adecuados para la práctica deportiva o si por el contrario presentan importantes deficiencias en cuanto a la forma de colocación de los bancos, ventilación, tipos de suelo, paredes y taquillas, diseños antivandálicos o, por ejemplo, la adaptación a minusválidos. En el caso de las entidades de carácter privado, estas presentan casi el 90 % de sus espacios de una total idoneidad; sin embargo, los espacios gestionados por los colegios públicos o los Ayuntamientos solo poseen vestuarios idóneos en el 60 % de los casos.

Según el deporte a los que estos espacios van dirigidos, también observamos algunas diferencias. Así, si nos referimos a las pistas de atletismo y los espacios cubiertos (pabellones, salas pequeñas y piscinas cubiertas), en general, cuentan con vestuarios idóneos. Por el contrario, los frontones, las pistas polideportivas, principalmente las que están gestionadas por colegios públicos, y piscinas de verano (sobre todo las privadas), dejan mucho que desear en la mayoría de los casos, por la escasez de su existencia e idoneidad de sus vestuarios.

En lo que a espacios específicamente deportivos se refiere, para llevar a cabo sesiones de educación física, existe una gran problemática, sobre todo en los centros públicos. En los cuales, la oferta se suele centrar en la pista polideportiva y, en menor medida, en los pequeños gimnasios. Por lo que, dada la falta de espacios cubiertos, se produce una restricción de contenidos como, por ejemplo, la educación en el medio acuático y la natación; además de la dependencia que tenemos en cuanto al clima, pues la lluvia en un espacio al aire libre dificulta seriamente la continuidad de los programas.

En cuanto al sector privado, en líneas generales, no cambia sustancialmente el panorama si exceptuamos algunos centros de enseñanza, los cuales cuentan con una oferta de gran calidad para llevar a cabo los contenidos deportivos de sus programas de educación física; en lo que se refiere a piscinas cubiertas, salas y campos grandes, frontones, etc. Aunque, debemos resaltar que en todo caso se trata de casos bastante excepcionales.

Como aspecto positivo, consideramos relevante el esfuerzo realizado en los últimos años para disminuir las carencias que vienen presentando las instalaciones deportivas; si bien es verdad que este no ha sido suficiente para corregir el abandono en el que se encontraban. Así, la práctica de los juegos se da en lugares que nadie se puede imaginar. Hay juegos para el aula, para el gimnasio o sala amplia, para el patio, para la calle y para la naturaleza, que no requieren tener ninguna instalación específica. En general, el patio del recreo es suficiente para el desarrollo completo de un programa de juegos, no obstante siempre deseamos una instalación cubierta donde poder practicarlos, sin que las condiciones atmosféricas nos lo impidan. Con este tipo de instalaciones no habría limitaciones para la práctica de cualquier tipo de juego; de forma que podríamos aportar a nuestro alumnado la más variada gama de posibilidades, influyendo muy positivamente en su formación (simplemente por disponer de unas instalaciones más adecuadas).

Además de lo señalado, sería importante no olvidar la necesidad de aproximar a nuestro alumnado a la naturaleza; aunque, fuese de vez en cuando. De forma que, enriqueceríamos su formación, y favoreceríamos tanto la interdisciplinariedad como la puesta en práctica de con-

tenidos propios de algunos temas transversales (por ejemplo, la educación ambiental).

2.4. El material en el ámbito escolar.

Toda instalación deportiva necesita ser dotada de una serie de materiales y equipamiento deportivo necesario para la práctica de las distintas actividades físico-deportivas. De la calidad y la cantidad de estos materiales dependerá poder aplicar una enseñanza de más o menos calidad, entre otras cosas. Además, estos materiales han de proveerse en función de una distribución correcta y aprovechamiento adecuado de los recursos económicos existentes.

Como características generales que deberían tener estos materiales, podríamos citar las siguientes:

- Tener presente su manipulación y posibilidades de traslado.
- Que sean resistentes.
- Posibilidades de acoplamiento a diferentes edades.
- Carecer de aristas y salientes.
- Tener en cuenta la seguridad.
- Materiales no tóxicos.

Dentro de la obra "Desarrollo curricular para la formación de maestros especialistas en educación física", podemos destacar su aportación referente al material, tanto de juego como de señalización. En ambos casos podemos ver como existen muchos materiales a los que se les puede sacar un gran rendimiento y aprovechamiento.

El material de juegos está constituido por aquellas cosas o instrumentos que facilitan su puesta en acción y desarrollo. Según el orden de importancia, en función de la mayor o menor frecuencia de uso, podríamos citar los siguientes materiales:

1. **Pelotas de diversos tamaños.** La pelota es la reina de los juegos; ya que, interviene en un gran número de ellos, siendo sus posibilidades de uso ilimitadas. Es necesario que sea de buena calidad, siendo ideales para ello las de goma, de tamaño un poco mayor que el balón de balonmano. En número más reducido, es deseable tener pelotas de mayor y menor tamaño que las anteriores; puesto que, de esta forma aumentaría aún más el abanico de posibilidades del maestro. También, sería conveniente poseer algunos balones deportivos.
2. **Cuerdas.** Se trata de un instrumento muy versátil; es decir, igual sirve para realizar juegos de fuerza de tipo "tracción de cuerda", que para atar los pies a los participantes si así lo exige un determinado juego. También, como material de señalización en una carrera, etc.
3. **Picas.** Las cuales, se pueden sustituir por simples palos de escoba, siendo muy interesantes para multitud de juegos en los que se pueden utilizar de diversas formas, como obstáculo, instrumento para delimitar, etc.
4. **Balones medicinales.** Son necesarios para algunos juegos; aunque, su uso no es muy frecuente en las clases de educación física en Primaria.
5. **Cascabeles.** Provistos de cintas de 30 ó 40 cm. de largo. Son imprescindibles en los juegos sensoriales; pudiendo ser suficientes 10 ó 12 de distintos tamaños.
6. **Silbatos.** Cuatro o cinco siempre son necesarios para los juegos en la naturaleza; además de servir como instrumento de arbitraje.

En cuanto a los juegos de señalización, debemos tener muy presente que en estos es constante la necesidad de establecer señales de todo tipo. Algún material mencionado en el apartado anterior, como es el caso de los silbatos, es indistintamente adecuado para el juego y la señalización. Existiendo otro tipo de material más específico para este tipo de juegos, que algunos autores engloban dentro de lo que consideramos como recursos didácticos; entre los que podemos destacar los siguientes:

1. **Las tizas.** Con una simple tiza se puede trazar un campo de juego, una pista de rastreo, un número sobre una camiseta; y, de la misma manera, infinidad de señales, límites, etc.
2. **Banderas de telas en colores.** Las cuales, constituyen un material inapreciable en gran número de juegos. Podemos utilizarlas de di-

versas formas, desde el vendaje de los ojos, para los juegos sensoriales, hasta la distinción de equipos poniéndola como cinturón, brazalete o vendaje de cabeza, pasando por servir de testigo en los juegos de captura y persecución. Estas banderas deben tener una longitud de 80 a 100 cm., y una anchura de 10 a 15 cm. Es necesario que sean de tela fuerte, tupida y que dispongamos de 15 a 20 de cada color, con un mínimo de dos colores.

3. **Los petos.** Son unos rectángulos de tela provistos de cintas de unión que se colocan sobre el pecho y la espalda, y que generalmente van numerados. Nos pueden servir para distinguir equipos, siendo su necesidad muy relativa.

4. **Los banderines.** Son un trozo de tela rectangular unidos a un asta de un metro de longitud. Se utilizan generalmente para señalizar; siendo muy útiles cuando tenemos alumnos con deficiencias auditivas. Con 4 de ellos es suficiente, siempre que sean en dos colores como mínimo.

Podríamos añadir a esta relación un buen número de objetos; pero, teniendo este material que hemos señalado, se satisfacen prácticamente todas las necesidades. Por otra parte, la improvisación y la utilización de enseres y material de otras actividades son igualmente posibles, lo que reduce la necesidad de material específico. Además, como se puede comprobar, el material señalado no es caro, ni difícil de adquirir y, con él se puede hacer un sin número de juegos. De esta forma, complementaríamos la calidad en la utilización de las instalaciones de que dispongamos.

También, es importante un adecuado almacenamiento de este material, para que no se produzca un deterioro prematuro. Para ello, podemos utilizar un cestón de mimbre en forma de prisma, cuyo uso y transporte es bastante sencillo.

Por otra parte, es necesario recordar que existen infinidad de juegos que no requieren ningún tipo de material, lo que uniéndolo a la sencillez de lo expuesto, hacen del juego una de las formas y medios más asequibles de la educación física; ya que, debemos tener en cuenta que la escasez de material e instalaciones adecuados es, por desgracia, una situación bastante frecuente.

Junto con esta reflexión destacaríamos las numerosas posibilidades que ofrece hoy día la utilización de material de desecho y/o la construcción de material, para las clases de educación física. Es algo que supondrá un coste mínimo y multiplicará las opciones para el maestro de educación física. Además, al implicar a los alumnos en su construcción aumentaremos su motivación y el grado de responsabilidad en el cuidado de dicho material.

3. INSTALACIONES DEPORTIVAS MUNICIPALES

3.1. Labor de las instituciones públicas.

En el libro “el deporte escolar” se hace referencia a los planes provinciales de instalaciones deportivas, que deberán ser promovidos por las Diputaciones Provinciales. A partir de los mencionados planes, se permitirá dotar a todo su ámbito territorial de la infraestructura básica y mínima que cubra las necesidades municipales. Además, se coordinarán con las Comunidades Autónomas, colaborando en la planificación del mapa de instalaciones de la red básica.

A modo de ejemplo, hemos tomado como referencia los datos ofrecidos por el plan deportivo de 1996, del Área de Deportes de la Excma. Diputación Provincial de Huelva. En el cual, el Plan de Instalaciones Deportivas recogía como objetivo dotar de la infraestructura deportiva básica a los municipios de la provincia, mediante la mejora, remodelación o construcción de equipamientos de título municipal. Los destinatarios de estos planes eran los municipios de la provincia de Huelva menores de 20.000 habitantes, cuya financiación sería asumida por la Diputación Provincial de Huelva, Dirección General de Deportes (Junta de Andalucía) y Ayuntamientos. Siendo la Consejería de Turismo y Deporte de la Junta de Andalucía la encargada de llevar un seguimiento de las instalaciones deportivas que se van realizando en cada pueblo de la provincia.

El procedimiento de todo lo expuesto, parte de que no hay convocatoria, sino que se pide por escrito a los Ayuntamientos la solicitud al Plan de Instalaciones y el compromiso de invertir, como mínimo, el 33% del coste de la obra indicada. Las condiciones en este caso serían que las actuaciones se ajustasen a las necesidades y posibilidades del municipio según criterios de la Diputa-

ción. Como hemos mencionado con anterioridad, es un Plan enfocado a ayudar a municipios menores de 20.000 habitantes, mediante el cual la Diputación Provincial de Huelva se compromete a invertir como mínimo el 33 % del coste de la instalación deportiva correspondiente. Así, en principio, se establece que cada una de las inversiones a realizar debe ser dividida en partes iguales entre las tres instituciones referidas (Ayuntamiento, Diputación y Junta de Andalucía); si bien es cierto que esto no ocurre siempre de forma exacta.

Las actuaciones prioritarias de estos planes están en la finalización de las instalaciones en fase de construcción; en áreas escolares, en salas de barrio o piscinas descubiertas, para municipios mayores de 4.000 habitantes, y de pistas polideportivas con iluminación para el resto de municipios. También, existe un programa de obras menores de reparación; el cual, tiene como objetivo colaborar con los municipios de la provincia de Huelva menores de 20.000 habitantes, en el mantenimiento y mejora de sus instalaciones deportivas, financiando del 25 % al 75 % de la obra hasta un máximo de 3000 euros (el resto lo financiaría el Ayuntamiento solicitante).

La Diputación Provincial de Huelva también colabora con los Municipios menores de 20.000 habitantes en la dotación de material deportivo fungible (subvencionándolo al 100 %) y no fungible (subvencionado al 50 %). Además de facilitar la utilización del propio material del Área de Deportes de la Diputación Provincial de Huelva, que es prestado a los municipios que lo soliciten; los cuales, se harán cargo de la recogida y devolución de dicho material.

En Huelva, es el Patronato Municipal de Deportes el encargado de regir el deporte (incluyendo la promoción y gestión de instalaciones) en nombre del Ayuntamiento de la ciudad, tal y como viene reflejado en su Reglamento; siendo un organismo especial de gestión directa. Así, su presupuesto económico es sufragado tanto por ingresos propios como por los que le transfiere anualmente el propio Ayuntamiento de Huelva.

3.2. Equipamientos deportivos de la ciudad de Huelva.

Hoy en día, junto a sus monumentos más emblemáticos, las ciudades se identifican por la cantidad y calidad de servicios que ofrecen a sus ciudadanos. Por ello, en todas las ciudades hay una instalación o equipamiento deportivo que es señal y escudo de la ciudad correspondiente. En el caso de Huelva, tendríamos que hacer referencia al Nuevo Estadio Colombino de Fútbol; o bien, al Palacio de los Deportes, que son las dos obras deportivas más emblemáticas realizadas en los últimos años.

Definimos "equipamiento deportivo" como el conjunto de espacios en general e instalaciones en particular, junto a cualquier otro elemento material que hagan posible la realización de las actividades físico-deportivas. Más concretamente, la Unión Internacional de Arquitectos lo define como un complejo de espacios verdes para la educación física y el recreo, en los que los habitantes de una unidad urbana, ciudad o área rural, tengan la posibilidad de realizar una actividad de tipo físico y cultural, durante su tiempo de ocio, cualquiera que sea su edad, estado económico o sexo.

Una vez planteados estos conceptos, debemos analizar si los equipamientos deportivos de la ciudad de Huelva consiguen satisfacer a la ciudadanía, en general, y hasta qué punto estas instalaciones presentan un grado de mantenimiento ideal para su buen uso y disfrute. Como punto de referencia comenzamos presentando (tablas 2 y 3) la dotación de las dos principales instalaciones deportivas municipales, para el uso y disfrute de los ciudadanos de la ciudad de Huelva, como son el Pabellón Municipal "Andrés Estrada" y el Polideportivo "Diego Lobato", que recogen un gran y variado número de actividades y abonados.

Como instalaciones más versátiles, flexibles y cercanas a la población tenemos las pistas exteriores junto con los campos de fútbol; las cuales, están distribuidas por las diferentes barriadas de la ciudad y ofrecen una amplia variedad de posibilidades. Como punto de referencia, podemos citar (tablas 4 y 5) los 6 campos de fútbol y las 10 pistas exteriores, junto con sus marcajes, que existían en la ciudad de Huelva en los albores del siglo XXI. Aunque, en el momento de realizar el estudio estaba en proyecto la realización del complejo deportivo "Los Rosales" (campo de fútbol) y la pista polideportiva de la barriada de la Navidad; así como, la piscina cubierta del Polideportivo Municipal "Diego Lobato", que actualmente ya está en uso.

Debemos señalar que, todas estas instalaciones, a excepción de la del Torrejón, que es gestionada directamente por el Patronato

Municipal de Deportes, son gestionadas indirectamente por las distintas Asociaciones de Vecinos de las barriadas en las que se sitúan.

A la hora de llevar a cabo la tarea de construir cualquier instalación deportiva o espacio recreativo, consideramos básico realizar una buena planificación sobre qué es lo que se quiere hacer y para qué se quiere hacer (tipo de actividades, programas, mantenimiento, etc.). Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones hemos podido comprobar que no se ha actuado de una forma adecuada y planificada a la hora de construir estos equipamientos deportivos. Así, como ejemplo, se construyen varias instalaciones deportivas a distancias muy cercanas, o se crean instalaciones muy costosas para el uso de una sola actividad deportiva. Por ello, es muy importante conseguir una buena comunicación y planificación entre políticos, técnicos y constructores, al objeto de conseguir el máximo desarrollo y aprovechamiento de la instalación o espacio a construir.

Tabla 2. DOTACIÓN DEL PABELLÓN MUNICIPAL "ANDRÉS ESTRADA"	
Pabellón cubierto	2 BC, 3VB, FS, BM, TN, otros deportes
Pistas exteriores	2 BC, 2VB, FS, BM, TN, otros deportes
Gimnasios	Mantenimiento, Aerobic, Gimnasia Rítmica, Tenis de mesa y Bádminton.
Piscina	Natación escolar, cursos, escuelas, clubes, etc. (6 calles de 25 metros)
Vestuarios	2 de piscina (M y F) 4 de uso general (F) 4 de uso general (F)
Almacenes	2
Saunas	2 (F y M)
Sala de artes marciales	Judo y Kárate

VB*: Voleibol* **BC***: Baloncesto* **BM***: Balonmano* **FS***: Fútbol sala* **TN***: Tenis*

Tabla 3. DOTACIÓN DEL PABELLÓN MUNICIPAL "DIEGO LOBATO"	
Pabellón cubierto	3 BC, 3VB, FS, BM, TN, otros deportes
Pistas exteriores	3 BC, 2VB, FS, BM, TN, otros deportes
Gimnasios	Mantenimiento, Aerobic.
Vestuarios	4 de uso general (F) 4 de uso general (M)
Almacenes	4
Saunas	2 (F y M)
Sala de artes marciales	Judo y Kárate

VB*: Voleibol* **BC***: Baloncesto* **BM***: Balonmano* **FS***: Fútbol sala* **TN***: Tenis*

Tabla 5. MARCAJE DE LAS PISTAS POLIDEPORTIVAS MUNICIPALES EXTERIORES DE LA CIUDAD DE HUELVA	
PISTA EXTERIOR	MARCAJES EN PISTA
Santa Ana	2VB, 2BC, BM, FS.
Los Rosales	VB, BC, BM, FS.
San Sebastián	1VB, 3BC,BM, FS.
Hispanidad	VB, TN, FS.
Verdeluz	*P.1.*: FS,BM. *P.2.:* VB,TN,BC.
Los Desniveles	2BC, 2VB, BM, FS.
Licinio de la Fuente	VB, BC, FS, BM.
El Torrejón	*P.1.:* FS, BM, VB. *P.2.*: FS, BM, 2BC, 2VB, 2MINIVB
El Ancla	3BC, 1VB, 1FS, 1BM.
Molino de la Vega	2BC, 2VB, FS, BM.

VB*: Voleibol* **BC***: Baloncesto* **BM***: Balonmano* **FS***: Fútbol sala* **TN***: Tenis*

De esta forma, para realizar una buena planificación, consideramos necesario disponer, al menos, de los siguientes datos:

- Año de creación.
- Estado actual.
- Promotor.
- Uso real.
- Tipo de equipamiento.
- Características de la población circundante.
- Extensión.
- Localización de los centros escolares.
- Formas de acceso.
- Recursos disponibles.
- Modelo de Gestión.
- Localización dentro del municipio.

En función de lo expuesto con anterioridad, podemos señalar la existencia de algunas carencias en la ciudad de Huelva, como pueden ser las siguientes:

- No existen bastantes equipamientos en nuestra ciudad, para atender las necesidades de todos los ciudadanos.

- Aumenta el número de practicantes cada día, con necesidades de espacios deportivos alternativos.

- Los ciudadanos federados o los que pertenecen a estamentos sociales más elevados tienen más posibilidades de usar las instalaciones.

Tabla 4. LISTADO DE LOS CAMPOS DE FÚTBOL MUNICIPALES EXISTENTES EN HUELVA
Campo de fútbol del Torrejón
Campo de fútbol Los Dolores
Campo de fútbol Pérez Cubillas
Campo de fútbol 7 Santa Marta
Campo de fútbol 7 Fuentepiña
Campo de fútbol 7 El matadero

- Aunque se ha hecho un gran esfuerzo, en los últimos años, en la construcción de espacios deportivos en nuestra ciudad; hoy día, aún existe cierto retraso con respecto a otras capitales de provincia.

- Los materiales existentes son muy generales y escasos en la mayoría de las instalaciones.

- No existe diversificación de los espacios deportivos.

- Se sigue pensando en construir instalaciones desfasadas e inadecuadas.

- Las instalaciones deportivas y su equipamiento deben motivar a los alumnos para que provoquen en él actitudes favorables.

- Son escasas las instalaciones que hay cercanas al centro de la ciudad.

De esta forma, tenemos un caso real de una ciudad cuyas carencias en equipamientos deportivos afectan a la calidad y el desarrollo de la práctica físico-deportiva en general, y la de los escolares en particular. Lamentablemente, es algo que se repite en otras ciudades, y debería tomarse como referencia para iniciar un proceso de mejora, ajuste y diversificación, en función de la realidad existente en cada lugar. Así, incidiríamos de forma muy positiva en el desarrollo físico-deportivo de nuestros escolares y de todos los ciudadanos en general.

4. CONCLUSIONES

En primer lugar, debemos señalar que en este apartado no pretendemos sintetizar las conclusiones de todo lo reflejado con anterioridad; puesto que, lo que hemos venido exponiendo ya pueden ser consideradas en si mismo conclusiones del estudio llevado a cabo. Tan solo, queremos añadir alguna reflexión más en consonancia con el tema tratado.

Hemos querido reflejar una imagen lo más real posible de la situación actual de las instalaciones deportivas de los centros escolares onubenses; aunque, teniendo presente las limitaciones con las que contábamos. Desde las propias que ponen algunos centros para acceder a sus instalaciones, hasta la ausencia de estudios anteriores de este tipo. En cualquier caso, hemos podido ver de forma directa las instalaciones de lo colegios de Huelva, comprobando tanto de forma objetiva (por la obtención de datos) como de forma subjetiva el estado en el que se encuentran; y, de esta manera, ver de que forma repercuten en el grado de eficacia a la hora de poner en práctica las sesiones de educación física.

Tras el análisis de la situación realizado, hemos podido constatar, la problemática que existe por el tema de las instalaciones deportivas entre el colectivo de los maestros de educación física, presentando como ejemplo el caso de Huelva. De esta forma, no solo se ven perjudicadas las clases de educación física (y, por lo tanto, la formación de nuestros escolares), sino también, las posibilidades de prácticas extraescolares; y, en definitiva, las posibilidades de realizar un desarrollo físico-deportivo adecuado. Por este mismo motivo, muchos y nuevos proyectos de actividades extraescolares llegados a diferentes centros educativos, se quedan en "meros" proyectos por la poca utilidad que ofrecen las instalaciones deportivas.

En los centros visitados, en referencia a los gimnasios, algunos carecían de ellos y otros lo tenían gracias a la utilización de un aula o salón, que podría asemejarse "a lo que pudiera ser" un gimnasio. Por lo tanto, este tipo de instalación carece de las medidas y características típicas de un gimnasio escolar. Además, suelen presentar una importante falta de higiene; siendo limpiado, a lo sumo el pavimento (que, generalmente, es de cemento), una vez por semana. Esto nos lleva a la siguiente reflexión: ¿Hasta dónde podemos aplicar los contenidos de salud e higiene en nuestras clases de educación física si no contamos con unas instalaciones deportivas "higiénicas"?

Respecto a las pistas polideportivas, algunos colegios carecían de ellas; aunque, por otro lado, los que las tenían eran más o menos adecuadas, contando con todo lo necesario para desarrollar las actividades escolares (y extraescolares). Estas pistas cuentan, por lo general, con dos canastas, dos porterías, y los distintos campos de los diferentes deportes estaban bien señalados. El pavimento es, generalmente, de cemento armado, y poseen una buena iluminación.

También, hemos recogido el sentir de diversos maestros especialistas en educación física, que

suelen proponer ideas en este sentido (mejora y adecuación de las instalaciones deportivas) al Claustro de maestros; siendo estas poco consideradas, debido al sentimiento general que produce nuestra área en el resto del profesorado. Cuando son los propios alumnos los que nos piden, día a día, y "por suerte", múltiples actividades.

En cuanto a las propias instalaciones de la ciudad de Huelva, es cierto que existen una serie de carencias en cuanto a instalaciones deportivas; debido por un lado, al gran número de equipos federados (de distintas modalidades deportivas) que existen en nuestra ciudad y que demandan muchas horas de utilización de las instalaciones deportivas fundamentalmente cubiertas (puesto que son las oficiales para celebrar las distintas competiciones federadas), y por otro lado, a la creciente demanda de la población por su interés en realizar deporte. Siendo de gran urgencia la construcción de una pista de atletismo (que está prevista para el 2004) y una nueva piscina cubierta (inaugurada a lo largo del 2003).

Afortunadamente, debemos destacar el creciente protagonismo que han ido adquiriendo las Fundaciones y Patronatos Municipales de Deporte, respaldadas tanto por los propios Ayuntamientos, como por las Diputaciones, Gobiernos Autonómicos y la Administración del Estado a través del Consejo Superior de Deportes. De ello es fiel reflejo, por un lado, la construcción de numerosas instalaciones deportivas a lo largo y ancho de la geografía española, y por otro lado, un incremento ciertamente significativo del gasto en deportes de las Administraciones Públicas. Así, en Huelva, las Instituciones Públicas son fundamentales en la promoción y expansión del deporte, haciéndose necesaria su colaboración; la cual, es muy positiva en aspectos tales como la construcción de instalaciones deportivas, y debe mejorar en otros, como son el evitar el solapamiento de actividades (por ejemplo, competiciones deportivas).

En definitiva, parece demostrado que el despertar del deporte en Huelva está en marcha, con una aceleración mayor en los últimos años en cuanto a su expansión y desarrollo. Así, el camino a seguir no debe ser muy diferente al del resto del territorio nacional, enfocándolo hacia la mejora de la calidad deportiva y su consideración como una actividad central en los hábitos de tiempo libre y ocio.

Además, los ciudadanos buscan tener un estilo de vida que los diferencie de los demás, al igual que se practica una modalidad deportiva tratando de adecuarla a las características y necesidades personales. Por eso, la oferta deportiva debe ser variada si se pretende incrementar el nivel de práctica deportiva de la población.

En cualquier caso, sería interesante realizar en otras provincias un estudio similar a éste, con el objetivo de hacer un análisis comparativo de los resultados, tanto a nivel político-económico como a nivel social. Aunque, la mayor importancia se centra en establecer la base de nuevas investigaciones, relacionadas con las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, en Huelva; así como, abrir nuevas líneas de investigación.

Finalmente, a partir de las ideas expuestas, hemos creado una instalación deportiva ideal para cualquier organismo o entidad, tanto público como privado; la cual, estaría diseñada para, con un mínimo de espacio y recursos, poder desarrollar múltiples y variadas actividades físico-deportivas y recreativas. Con ello consideramos, de vital importancia, sacar un máximo rendimiento de cualquier instalación deportiva; ya que, es una realidad el hecho de que no obtenemos el máximo provecho de las instalaciones existentes en colegios públicos y privados, que es el ámbito en el que tenemos más competencia.

La instalación a la que hacemos referencia es un posible proyecto de un polideportivo o zona recreativa de pequeñas dimensiones, que podría cumplir con las necesidades de cualquier urbanización de nuestra ciudad o de cualquier pueblo de la sierra de Huelva. La realidad del proyecto serían las posibilidades de construcción por su bajo presupuesto y porque, al mismo tiempo, se le podría sacar un alto rendimiento en lo que a actividades posibles a desarrollar; junto con el importante margen de libertad que ofrece con vista a modificaciones futuras. Y con más motivo si tenemos en cuenta el hecho de cubrir, en un futuro, la piscina. También podría servir de ejemplo de club privado, aunque nosotros pensamos que limitaría mucho su utilización.

Este polideportivo constaría de un campo de fútbol o multipista, una pista polideportiva con

las dimensiones de baloncesto, una tercera pista polideportiva que podría estar destinada principalmente a tenis, una piscina recreativa con una gran superficie alrededor de esparcimiento (además de unos vestuarios para el uso de la piscina), un patio recreo – infantil, dos naves y un bar con zona de comedor exterior. La primera nave tendría dos plantas. En la 1ª planta se encontraría el bar con almacén, cocina, sanitarios y zona comedor. En la planta superior, se ubicaría el salón social para reuniones o algún tipo de enseñanza o curso. La segunda nave se ubicaría en la planta baja, con los vestuarios masculinos, los femeninos y la habitación de control del conserje. Después, en la planta superior, se encontraría la guardería infantil, un gimnasio, un almacén, un vestuario masculino y uno femenino.

Creemos que este proyecto se ajusta a las necesidades de una urbanización o pueblo, destacando, sobre todo, la posibilidad que ofrece de futuras reformas; ya que, las zonas construidas desde un primer momento son pocas en comparación con las dimensiones del complejo deportivo. Proporcionando un alto grado de realidad y utilidad, tanto para los ciudadanos como para los responsables de su realización.

5. BIBLIOGRAFÍA

- A.F.D.E.S. Instalaciones deportivas. Proyecto, Construcción y Mantenimiento. Barcelona: Ed. Técnicos Asociados, 1987.
- ÁREA DE DEPORTES DE LA DIPUTACION PROVINCIAL DE HUELVA. V Curso de Formación de Educación Física en la Escuela. Huelva: Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas. Universidad de Huelva, 1996
- ÁREA DE DEPORTES DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA. Memoria de Actividades Deportivas Curso 1993/94. Huelva: Área de Deportes. Vicerrectorado de Extensión Universitaria. Universidad de Huelva, 1994
- AYUNTAMIENTO DE HUELVA. Programa de festejos de las Fiestas Colombinas. Huelva: Ayuntamiento de Huelva, 1977.
- AYUNTAMIENTO DE HUELVA. Programa de festejos de las Fiestas Colombinas. Huelva: Ayuntamiento de Huelva, 1971.
- AYUNTAMIENTO DE HUELVA. Programa de festejos de las Fiestas Colombinas. Huelva: Ayuntamiento de Huelva, 1966.
- CAZORLA, L. M. Derecho del Deporte. Madrid: Tecnos, 1992.
- CONSEJERIA DE CULTURA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA. Actas de Natación de los XI Juegos Deportivos de Andalucía 1992/93. Huelva: Delegación de la Consejería de Cultura (Junta de Andalucía), 1996.
- CONSEJERIA DE CULTURA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA. Memoria de los VIII Juegos Deportivos de Andalucía 1992/93. Sevilla: Consejería de Cultura. Junta de Andalucía, 1993.
- FEDERACION ANDALUZA DE CICLISMO. Memoria de la Federación Andaluza de Ciclismo 1994. Sevilla: Federación Andaluza de Ciclismo, 1994.
- GARCIA FERRANDO, M. Los españoles y el deporte (1980-1990). Un análisis sociológico. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
- DE CUSA, J. Instalaciones deportivas. Barcelona: CEAC.
- DÍAZ, A. y otros. Desarrollo curricular para la formación de maestros especialistas en educación física. Madrid: Gymnos, 1993.
- GIMÉNEZ, J. y otros. El deporte escolar. Huelva: Universidad de Huelva, 1996.
- LA O, A. Instalaciones Deportivas. Construcciones en la Provincia de Huelva 1983-1994. Huelva: Diputación Provincial de Huelva, 1995.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES. Las instalaciones deportivas en España. Madrid: MEC.
- PATRONATO MUNICIPAL DE DEPORTES DEL AYUNTAMIENTO DE HUELVA. Memoria de Actividades 1994/95. Huelva: Patronato Municipal de Deportes. Ayuntamiento de Huelva, 1995.
- PATRONATO MUNICIPAL DE DEPORTES DEL AYUNTAMIENTO DE HUELVA. Memoria de Actividades 1993/94. Huelva: Patronato Municipal de Deportes. Ayuntamiento de Huelva, 1994.
- PATRONATO MUNICIPAL DE DEPORTES DEL AYUNTAMIENTO DE HUELVA. Memoria de Actividades 1992/93. Huelva: Patronato Municipal de Deportes. Ayuntamiento de Huelva, 1993.
- PATRONATO MUNICIPAL DE DEPORTES DEL AYUNTAMIENTO DE HUELVA. Memoria de Actividades 1990/91. Huelva: Patronato Municipal de Deportes. Ayuntamiento de Huelva, 1991.
- PEREZ, J. Octano, 63 (1976).
- SÁNCHEZ, S. y otros. Manual del profesor de educación primaria. Madrid: Escuela Española, 1993.
- SERVICIO DE ACTIVIDADES DEPORTIVAS DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA. Memoria de Actividades curso 1992/93. Sevilla: SADUS, 1993.
- SERVICIO DE ACTIVIDADES DEPORTIVAS DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA (SADUS). Memoria de Actividades curso 1991/92. Sevilla: SADUS, 1992.

IMPORTANCIA DE LOS ASPECTOS TÉCNICOS EN EL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ

RELEVANCE OF TECHNICAL ASPECTS IN THE DESIGN OF PSYCHOMOTOR INTERVENTION

JOSÉ LUIS PASTOR PRADILLO
Universidad de Alcalá

RESUMEN
La Psicomotricidad se encuentra en un proceso de evolución que afecta tanto a su definición conceptual como a los campos donde su aplicación parece susceptible de ser eficaz. Para resolver cuantos aspectos contribuyen a concretar las características de su nueva identidad es necesario proceder a una revisión crítica de diferentes elementos. En este trabajo se intenta abordar el estudio de aquellos que nos parecen inevitables como es el caso de los aspectos técnicos que han de caracterizar una propuesta metodológica coherente, la elección de los recursos técnicos, la identificación de los nuevos campos de actuación además de sus características y demandas, de las destrezas necesarias, de las técnicas más apropiadas, de los recursos materiales más adecuados o de los estilos de actuación de los profesionales encargados de la actuación facultativa.

Palabras clave: Psicomotricidad. Metodología

ABSTRACT
Psychomotricity is in a turning point which affects its conceptual definition and implementation. In order to define its new identity, it is necessary a critical review of different features. This work deals with unavoidable elements of the psychomotor method, such as technical aspects and coherence of methodological proposals, election of technical resources, identification of new fields of intervention, skills and techniques needed, suitable implements and teaching styles according with professional proceedings.

Key words: *Psychomotricity, Methodology*

Dependiendo del modelo teórico que para describir la motricidad se utilice y del sistema psicológico sobre los que se apoye la construcción conceptual de la Psicomotricidad; según cuál sea el esquema desde el que se pretenda describir la conducta del hombre o en función de qué teorías se esgriman para explicar su estructura psicomotriz, así serán, después, las soluciones metodológicas con las que se intente alcanzar unos determinados objetivos en cada uno de los campos de actuación en los que la Psicomotricidad tenga posibilidad de estar presente.

Quizá, por todo esto, a nosotros nos parece que, en gran parte, ya ha sido superado el concepto de Psicomotricidad resultando más apropiado hacer referencia al de *"psicomotricidades"*. Porque en realidad, cualquier intento de definir la Psicomotricidad ha de partir inevitablemente de la adopción del compromiso que implica elegir entre alguno de los modelos concretos que permiten explicar y ordenar los distintos componentes motores y psíquicos de la conducta en un corpus coherente que condicionará no solo sus posibilidades de aplicación en distintos ámbitos o los objetivos que se propongan para cada uno de ellos sino que, también, orientará el diseño de los procesos de intervención que hagan factible este procedimiento de intervención. Esto explica la disparidad de ofertas teóricas que han argumentado la Psicomotricidad a lo largo de estos años ha propiciado a aparición de distintas versiones o corrientes metodológicas en la práctica de la intervención.

Esta circunstancia ha tenido más trascendencia de la que por su naturaleza cabría esperar. Por razones que no parece pertinente abordar ahora, muy frecuentemente se ha tomado por el todo lo que tan sólo representaba una parte. Se ha recurrido a la utilización de determinados recursos metodológicos sin que su elección fuera consecuencia del análisis previo de su coherencia conceptual, sin considerar, siquiera mínimamente, el sustento epistemológico que debería justificar su conveniencia.

A menudo los aspectos aparentes del procedimiento ha sido el factor que, de manera exclusiva, se ha utilizado para decidir la elección de una determinada metodología con la que intentar desarrollar el proceso de intervención psicomotriz. La incoherencia generada por esta forma de elegir no sólo facilitó el uso inadecuado, irreflexivo, acrítico e ineficaz de determinados métodos sino que también propició un deterioro del mismo concepto de Psicomotricidad. Sólo a partir de 1995, en que se reúne el Forum Europeo de Psicomotricidad en Marburg (Alemania), se inicia la labor de dotar a esta disciplina de una necesaria sistematización epistemológica de la que, hasta entonces, había carecido. La Federación de Asociaciones de Psicomotricidad del Estado Español, recogiendo las recomendaciones de este Forum proporcionará una definición en la que se describe una Psicomotricidad basada en una visión global de la persona, que integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial.

La urgente labor de clarificación conceptual y de sistematización metodológica que exige esta definición ha de extenderse también al tratamiento de los aspectos técnicos que en cada caso ha de servir para hacer posible el proceso de intervención. Sobre esta cuestión intentaremos realizar aquí una primera aproximación.

1. CONSIDERACIONES RELACIONADAS CON LOS ASPECTOS TÉCNICOS DE LA INTERVENCIÓN EN PSICOMOTRICIDAD

La diversa fundamentación conceptual de que es susceptible la metodología psicomotricista plantea distintas alternativas en la elección de aquellos aspectos o principios técnicos que permiten, facilitan y han de caracterizar la práctica de la intervención. El acierto de su elección califica o determina la calidad de una experiencia que, a menudo, también dependerá de las técnicas empleadas.

Estas consecuencias no deben ser asumidas como efectos sobrevenidos sobre los que no es posible ejercer un adecuado control. Por el contrario, la calidad de la experiencia ha de responder a una intencionalidad que, premeditadamente, decida las características y, como consecuencia, la repercusión y efectos de las actividades que componen la metodología que hace posible la intervención. Desde mediados del siglo XX, la práctica pedagógica y también la intervención psicomotricista, posiblemente como consecuencia de sus frecuentes coincidencias en la esfera escolar, han intentado

preservar en sus diseños una serie de ideas fundamentales:

- La consideración del momento evolutivo del sujeto de la intervención y, especialmente, de su madurez psicomotriz.
- Fundamentar los recursos en la acción.
- Desarrollar la actividad relacional y la interacción sobre la cooperación más que sobre la competición.
- Potenciar las posibilidades que ofrece el descubrimiento.
- Utilizar en mayor medida el método inductivo que el deductivo.

Además, tanto por lo que se refiere a la programación como a la dirección de la intervención, aun estando de acuerdo, en términos generales, con estos principios, creemos que existen unas orientaciones y recursos técnicos que resultan característicos de cada una de las metodologías psicomotricistas. Todos estos aspectos, aunque en distinta medida, deberían estar presentes en cualquier diseño metodológico o procedimiento de intervención. Para adecuar la selección de los recursos técnicos necesarios para la práctica y aplicación de la intervención psicomotricista han de tenerse en cuanta, cuando menos, algunas orientaciones que hacen referencia a determinados aspectos que a nosotros nos parecen fundamentales.

2. LA ELECCIÓN DE LOS RECURSOS TÉCNICOS

Si la fundamentación conceptual permite aceptar distintas estrategias metodológicas basadas en el uso de recursos heterogéneos, parece lógico pensar que estas metodologías puedan nutrirse de técnicas diversas.

Somos conscientes del sesgo que introduce el empleo del término *"técnicas"* y del riesgo que supone resaltar en exceso la importancia de la praxis haciendo olvidar la necesidad de una fundamentación que le proporcione la suficiente coherencia ya que, como advertía John Dewey, no existe mejor práctica que una buena teoría. Por tanto, cuando nos referimos a las técnicas, no debemos eludir la convicción de que han de ser entendidas como procesos, como norma de actuación claramente estructurada y sistematizada, en la que los elementos que la componen hayan sido seleccionados previa e intencionadamente y, por fin, que posea una eficacia contrastada y suficiente para conseguir aquellos efectos para los que han sido diseñadas o aquellos objetivos por los que han sido elegidas.

Cualquiera que sea la técnica seleccionada o la utilidad que con su aplicación se pretenda, tanto su diseño funcional como su elección y empleo han de ser coherentes con el sustento teórico que la justifique y, por tanto, los objetivos que con su utilización se pretenda tampoco podrán ser elegidos de manera genérica o aleatoria. La intencionalidad en la selección y empleo de los distintos recursos técnicos ha de ser premeditada, concreta, adaptada a las circunstancias que posibilitan su aplicación y sujeta, en su empleo, a una planificación reflexiva y crítica cuyo desarrollo implique un diagnóstico previo que oriente su utilización y el probable pronóstico de sus efectos.

Si el empleo de una técnica basara su pertinencia, de manera exclusiva, en el referente de un objetivo concretamente identificado, en una intención específica, deberá admitirse la conveniencia de recurrir a diversas técnicas aun sin abandonar la lógica de una misma opción metodológica. La elección obedecerá, en cada caso, a una decisión basada en un proceso reflexivo en el que se esclarezca convenientemente las posibles relaciones entre la causa y el efecto. Para conseguirlo acertadamente es necesario un riguroso conocimiento del mecanismo donde se pretende intervenir y de los posibles efectos que una determinada técnica puede generar en él.

La selección de una técnica concreta deberá responder al resultado de un proceso en el que se tomen en consideración diversos aspectos. En términos generales, estos aspectos determinantes para la elección de una técnica, deberían referirse a: el fundamento conceptual en que se sustente la versión que de la Psicomotricidad y de su metodología se mantenga para diseñar el proceso de intervención; del ámbito o campo de aplicación donde se proyecte aplicar; de los objetivos que justifiquen la conveniencia de desarrollar este proceso de intervención; y, finalmente, de la dimensión o de los aparatos que intervengan en la activación y conclusión de la conducta, de los que la motricidad será un elemento presente de manera permanente.

3. LA IDENTIFICACIÓN DE LOS CAMPOS DE ACTUACIÓN

Por distintas causas, la ampliación y diversificación de la demanda de servicios y, como consecuencia, del espacio profesional relacionado con la actividad motriz, ha convertido en una realidad la presencia de la Psicomotricidad en campos de actuación hasta ahora inéditos. La orientación psicomotricista en los procedimientos de intervención parece adecuada para responder eficazmente a muchas de las demandas que desde nuevos campos de actuación profesional se están produciendo.

Aunque desde muchos puntos de vista algunos de los campos que vamos a destacar a continuación podrían incluirse dentro de la educación no formal e informal, nos parece pertinente destacarlos en tanto que el protagonismo o la presencia de la actividad física delimita espacios de actuación profesional muy concretos, modelos de intervención característicos y estrategias metodológicas específicas que creemos que merecen, por sí mismas, una atención especial en su análisis. Atendiendo a la actual evolución de la demanda de servicios que se hace patente en el mercado laboral de este sector, aparecen claramente singularizadas aquellos campos de actuación que hacen referencia al ocio, la recreación, la tercera edad o la salud, por ejemplo. En el análisis de estos campos, según cual sea su naturaleza, nos interesará destacar distintos aspectos, posibilidades de aplicación diferentes o alternativas diversas en la orientación de sus expectativas o fines. A nosotros nos parece que los ámbitos emergentes más representativos de este fenómeno de expansión podrían ser los siguientes:

a. El ocio

El ocio no debe ser considerado mediante una valoración unánime e inequívoca. Si antiguamente fue identificado por algunos sectores, erróneamente, como el peligroso origen de todos los vicios ahora tampoco es obligado recorrer todo el abanico de posibilidades hasta situarnos en el polo contrario. Por tanto, en el ocio, según cuales sean los criterios que utilicemos podremos encontrar distintos valores o disvalores: de efectos educativos en unos casos o alienantes en otras ocasiones. Los referentes políticos, religiosos, culturales o de cualquier otra índole que determinen una valoración concreta pueden ser de muy diversa naturaleza.
En consecuencia, no debe considerarse la noción de ocio como algo unívoco y sí proceder a su definición y análisis de manera previa, lo cual siempre supondrá adoptar una posición comprometida que proporcione coherencia a las elecciones que ineludiblemente deberán hacerse después. Entendido así el ocio, difícilmente podrá argüirse reparo alguno con el que establecer objeciones al respecto de incluir en él la presencia de actividades psicomotrices, cualquiera que sea la técnica o el método en que se base su aplicación. El ocio, entendido como un espacio capaz de albergar diferentes actividades utilitarias, permite su empleo al servicio de distintos fines, muchos de los cuales, como podremos comprobar más adelante, en nada contradicen a la mayoría de los objetivos característicos de la intervención psicomotricista

Para la Organización de Naciones Unidas (ONU), el ocio humanista ha de intentar hacer realidad los contenidos del Programa de Acción Mundial para Personas Discapacitadas según el cual "los Estados miembros deben procurar que las personas (con o sin capacidad) tengan la oportunidad de utilizar al máximo sus posibilidades creadoras, artísticas e intelectuales, no sólo para su propio beneficio sino también para el enriquecimiento de la comunidad" lo cual integraría las siguientes capacidades y adquisiciones[1]: desarrollo integral de la persona, adquisición de conductas positivas, desarrollo de aprendizajes, actitudes, valores, conocimientos y recursos, reducir diferencias entre grupos sociales y facilitar igualdad de acceso y de recursos a todas las personas.

Lo corporal y la actividad física, en este campo, adquieren distintos valores que abarcan una amplísima franja que llega desde la autopercepción, como factor fundamental para resolver el proyecto vital y el problema adaptativo, hasta aquellos otros aspectos relacionados con la pura diversión basada en la práctica deportiva, activa o como espectador. Por otra parte también destacan los que contribuyen al mantenimiento de la salud y la vida y, en cada caso, su tratamiento o la utilización de sus posibilidades será distinta en función de cuales sean los ámbitos de ocio en los que nos desenvolvamos.

[1] *Programa de Acción Mundial para personas discapacitadas*, Madrid, ONU/Real Patronato de Prevención y Atención a personas con Minusvalía, 1988.

b. La recreación

La National Recreatión Association de USA propone una serie de principios para determinar la forma de intervención o de actuación que ha de caracterizar la recreación[2]. Entre los diecinueve principios con los que determina aquellos aspectos algunos, de manera concreta y explícita, pueden justificar la presencia de una cierta intencionalidad de "*educación física*" y la aplicación de un enfoque psicomotricista para diseñar las actividades correspondientes:

- Todo niño necesita tomar parte en el juego y actividades que favorezcan su desarrollo, y que han causado placer a través de las edades históricas
- Todo niño necesita descubrir que actividades le brindan satisfacción personal.
- Toda persona necesita poseer ciertas formas de recreo.
- Toda persona debería aprender a hacer algo bello y armonioso con su propio cuerpo.
- La satisfacción suprema del recreo sólo ese obtiene por medio de alguna autorrealización, de cualquier clase que esta sea.

c. La tercera edad

El proceso de ampliación de las expectativas de vida que se está produciendo en los países desarrollados junto a simultáneos descensos de sus tasas de natalidad están propiciando una nueva forma de contemplar la presencia social de lo que suele denominarse como tercera edad. En España, por ejemplo, ya se está tratando de facilitar la prolongación voluntaria de la etapa laboral y productiva de los trabajadores hasta los 70 años. Al mismo tiempo se observa con preocupación el descenso de las tasas de natalidad y, como consecuencia, la inversión de la pirámide de distribución de la población que ya empieza a expresarse de manera invertida.

Estas circunstancias, en un país democrático y de libre mercado, generan situaciones que no sólo no pueden obviarse sino que, además, modifican los planes y programas de los poderes públicos y la oferta de servicios de la iniciativa privada. Por resumir estos diversos efectos podríamos constatar la seguridad de que la actitud social y, por tanto, el trato que la sociedad otorgará a este sector de la población será diferente al mostrado en la actualidad. Es muy seguro que irá adquiriendo más poder democrático y económico y, como consecuencia, sus necesidades y demandas de servicios, algunas hasta ahora inéditas, irán aumentando en número y en especificidad. Es muy probable que en un futuro más bien cercano, en los países desarrollados se empiece a hablar de una subcultura, de una forma de vivir, propia de la tercera edad.

Así pues, si no creemos pertinente recurrir a la negación de la vejez como forma adaptativa eficaz, mejor deberíamos preguntarnos sobre cual ha de ser el concepto de un envejecimiento satisfactorio. Para averiguar que papel puede desempeñar la Psicomotricidad en él y aceptando, también, el grado de subjetividad que, para la autopercepción de cada anciano, esta noción lleva implícito o el potencial con que éste puede hacer frente a la tarea de elaborar este constructo, podremos presumir que un proceso de envejecimiento es satisfactorio en la misma medida en que responda adecuadamente a tres necesidades fundamentales: autonomía, competencia y relación o conexión afectiva. A este respecto, T. Mc.Donald afirma que para definir el concepto de calidad de vida en la tercera edad deberían usarse cinco categorías generales[3]:

- *Bienestar físico*: refiriéndose a la comodidad en términos materiales, de higiene, salud y seguridad.
- *Relaciones interpersonales*: con referencia a las relaciones familiares y el grado de integración social del sujeto.

[2] Tomado de los apuntes de la asignatura "Recursos humanos y gestión de instalaciones". Cfr. Lucas Heras, J.M.: Apuntes de la asignatura "*Recursos humanos y gestión de instalaciones*". Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Alcalá, s.a., p. 2-3.

[3] Citado por Los Santos, Silvia Fernanda: "La recreación en la tercera edad", *Lecturas: EF y Deportes*, nº 45, (2002).

- *Desarrollo personal*: que incluiría del desarrollo de todas las dimensiones del individuo: intelectual, autoexpresión, actividad lucrativa y autoconciencia.

- *Actividades recreativas*: necesarias para mantener la socialización y buscar una recreación pasiva y activa.

- *Actividades espirituales*.

Aunque el análisis de Mc.Donald puede considerarse muy genérico, al menos delimita con acierto distintas dimensiones de este periodo evolutivo tan complejo. Como puede comprobarse, son los aspectos relacionales los que, en gran parte, determinan el bienestar subjetivo con el que se califica el grado de calidad de vida de la vejez. Estas relaciones, por otra parte, en la mayoría de los casos requieren de la mínima adaptación a que obliga las, a menudo, imprevisibles condiciones de vida del viejo. En consecuencia, si propugnamos la conveniencia de utilizar la intervención psicomotricista en este periodo vital como un recurso eficaz, tendremos que sustentar esta intención en el diseño de una versión metodológica en la que se de prioridad a los objetivos que propicien el establecimiento de aquellos vínculos y prácticas que permitan al anciano reconstruir su relación consigo mismo y con los demás y, como consecuencia, que le permitan la adquisición de un estado adaptativo mejor resuelto y de mayor calidad.

Si, como hemos visto, el ocio permite la aplicación y desarrollo de la intervención psicomotriz es fácil adivinar que éste será un espacio privilegiado para el abordaje de la conducta durante un periodo, el correspondiente a la tercera edad, que se caracteriza, precisamente, por disponer de un gran espacio de tiempo libre que permite ser aprovechado de diversas maneras. La coincidencia de ambas circunstancias, por una parte, facilita el desarrollo de la intervención aunque, por otra, impone condiciones muy concretas que obligan a especificar, de manera explícita, el diseño metodológico. No bastará con identificar los objetos específicos que han de conseguirse de manera más o menos singularizada sino que, además de las peculiares circunstancias que definen este campo de actuación, también incidirá el empleo de determinadas materiales o la utilización de recursos y actividades premeditadamente adaptadas.

d. La salud

La aptitud física relativa a la salud, en general, la deberían calificar aquellos componentes que se ven afectados favorable o desfavorablemente por el nivel de actividad física habitual. Sería aquel estado que se caracteriza por:

- La capacidad de llevar a cabo con energía las tareas cotidianas.

- La presencia de características y aptitudes unidas a un menor riesgo de desarrollar, de forma precoz, enfermedades y afecciones ligadas a la falta de ejercicio.

Desde otras perspectivas, Sage afirma que lo característico de la presencia de la actividad psicomotriz en los procesos de socialización debe de juzgarse en función de su capacidad para construir un ambiente favorable para la adquisición de actitudes, valores y comportamientos individuales y colectivos que se consideran positivos desde el punto de vista cultural, y si lo que se aprende en el marco de la actividad física se propaga a otros ámbitos de actividad[4] mientras que Heinemann considera que la socialización presenta tres dimensiones principales[5]:

- *Identidad social*: Conformidad normativa que engloba los valores, normas, símbolos y técnicas transmitidos en el seno de una sociedad determinada y que los individuos aprenden y aceptan como justos.

- *Identidad del Yo*: designa la facultad de armonizar las expectativas y demandas respecto del rol social con la personalidad individual (necesidades, deseos y experiencias).

- *Solidaridad*: Facultad de enlazar e integrar la identidad del Yo y la fuerza del Yo con las obligaciones sociales para con los otros.

[4] Sage, G.H.: Social development, en ... Seefeldt, V. (ed.): *Physical activity and children*, Champaign, Humankinetics Publishers, 1986.

[5] Heinemann, K.: Grundbog i idraestssociologi, en ... Abybro: *Bog for laget*, Duo, 1986, p. 9.

El conjunto de todas estas distintas perspectivas parece que difunde un nuevo concepto de salud muy cercano a la definición que formuló Ivan Illich cuando afirmaba que la salud no es sino la "intensidad con la que las personas solucionan o se adaptan a sus problemas internos y condiciones externas"[6]. Esta apreciación invalidaría, incluso, la actual tendencia a re-habilitar, a re-integrar, a des-intoxicar y a normalizar a las personas.

En la actualidad, muy frecuentemente, la enfermedad es concebida como metáfora. Algunos autores creen que puede convertirse en metáfora de aquello que reprobamos de tal manera que, a menudo, son modificados los criterios del juicio social y los diagnósticos como si la verdad científica fuera democrática. Esta circunstancia propicia la difusión del fenómeno que Foucoult designo como *"medicalización"* de la sociedad donde paulatinamente se va identificando la salud con un deber y un valor cívico que justificará después la acción de policía del Estado y la legitimidad para invadir áreas pertenecientes a la estricta privacidad del ciudadano.

4. SELECCIÓN DE APRENDIZAJES Y DESTREZAS NECESARIAS

Que para la práctica de las actividades que se empleen como recursos de la intervención es necesario el dominio y ejecución de determinadas destrezas o que entre los objetivos a alcanzar se incluyan aprendizajes concretos siempre ha sido motivo de polémica entre las diferentes versiones psicomotricistas. En algunos casos, como ocurre en el planteamiento psicocinético, su conclusión ha sido formulada con una claridad rotunda cuando propone la exclusión de la mayoría de los procesos de instrucción orientados a la adquisición de estereotipos motores.

Sin embargo, ni siquiera Le Boulch ha sido capaz de resolver definitivamente esta disputa aun después de haber optado por su noción de *"formato"* para justificar la necesidad de incluir ciertas habilidades en su programación. En cualquier caso, en nuestro criterio, la decisión de emplear determinadas actividades y de incluirlas en la programación debe concluirse como resultado de su compatibilidad con diversos factores como son los fines y objetivos que se pretendan en cada uno de los ámbitos de aplicación, de las aptitudes necesarias para alcanzarlos o para ejecutar las conductas pertinentes, ya sea como consecuencia de la realidad evolutiva del sujeto o del nivel de adiestramiento alcanzado, de los principios técnicos adoptados y de los condicionantes materiales y de infraestructura existentes.

5. EL USO DE LAS TÉCNICAS APROPIADAS

Somos conscientes de lo difusos que pueden llegar a ser los límites entre lo que llamamos técnicas y aquello que hemos identificado como corrientes y metodologías. Aunque en todos los casos se alude a formas de proceder, la principal diferencia entre ellas, posiblemente, radique en la mayor o menor amplitud de su base conceptual o en el énfasis que se conceda al procedimiento. Para algunos, la diferencia radicaría, únicamente, en la mayor especificidad práctica y de aplicación que caracteriza a las técnicas con relación al método. A nosotros nos resulta muy difícil resolver esta cuestión y, consecuentemente, intentando analizar la ampliación de las posibilidades de intervención que nos brindan las aportaciones más novedosas provenientes de los distintos campos de la psicología, optamos por asumir un cierto grado de ambigüedad.

La metodología de la intervención psicomotriz apenas ha experimentado cambios sustanciales en los últimos veinte años. Parecería como si desde las sucesivas reformulaciones que de su cuerpo doctrinal efectuaron las distintas versiones que, principalmente en Francia, constituyeron las corrientes predominantes durante la segunda mitad del siglo XX y a las que ya hemos hecho referencia, no se hubiese procedido, con posterioridad, a realizar ninguna revisión crítica ni renovación metodológica de consideración en lo que a la elección y empleo de técnicas y recursos de actividad se refiere. Esta circunstancia, cuando menos, debe resultarnos alarmante, especialmente cuando, con toda seguridad, podemos afirmar que a lo largo de las últimas décadas del siglo pasado se ha pro-

[6] Illich, Ivan: *Némesis médica*, Barcelona, Ed. Barral, 1975.

ducido un desarrollo científico suficiente, tanto en el campo de la psicología como en el de la motricidad, como para que esta renovación y diversificación de las técnicas fuera inevitable.

Cuando en 1937, Bertalanffy enuncia su Teoría General de los Sistemas intentaba superar el debate establecido entonces entre mecanicistas y vitalistas[7]. Actualmente, con distintos protagonistas, con teorías renovadas y con un mayor número de sistemas psicológicos, sigue reproduciéndose la polémica. La gran aportación de Bertalanffy fue recordar que la multidimensionalidad que caracteriza al hombre es inabarcable desde perspectivas únicas, excluyentes o singulares. Entendiéndola como un "*complejo de componentes interactuantes*", La Teoría General de los Sistemas identifica distintas nociones características de la estructura organizativa del complejo que representa la realidad humana: interacción, mecanización, centralización y diversificación. Este planteamiento, que al menos en teoría, que parecería un refuerzo a la perspectiva multidimensional de que hace gala la praxis psicomotricista, al mismo tiempo, como señala Ana Gimeno-Bayón, parece suscitar una cierta inseguridad ante la pluralidad de modelos que aparecen[8].

Al menos en Psicomotricidad, parece que se ha querido maquillar, que no resolver, esta situación con dos estrategias aparentemente distintas aunque en ambos casos evidencien una negación del problema: en unos casos, de manera dogmática, absoluta y excluyente, se ha optado por un planteamiento o sistema psicológico concreto mientras que, en otros, se ha elegido una globalidad superficial, más artística que científica, donde todo vale o todo puede valer.

La Teoría General de los Sistemas propone la posibilidad de establecer principios y leyes científicas que permitan una intervención en distintos niveles o dimensiones de una realidad o su aplicación a todos los sistemas en general. Aplicando sus postulados al objeto de nuestro estudio, la Teoría General de los Sistemas propondría varios conceptos fundamentales[9] que, en cualquier caso aconsejan adecuar la elección de la técnica a utilizar en la praxis de intervención al ámbito o campo de actuación donde ha de desarrollarse. Al mismo tiempo sugeriría también la conveniencia de alternar la utilización de diferentes técnicas a fin de adecuar con mayor eficacia sus posibilidades y efectos a los objetivos propuestos en la intervención.

6. EL ESTILO EN LA DIRECCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Las múltiples interpretaciones y las diversas aplicaciones de que es susceptible la Psicomotricidad han facilitado la proliferación de propuestas metodológicas claramente diferenciadas tanto por los objetivos que se persiguen como por lo medios que proponen para conseguir alcanzarlos. Esta metodología, característica de los planteamientos psicomotricistas, cualquiera que sea su campo de aplicación, planteó una polémica fundamental que, en gran parte, estuvo referida a aquellos aspectos o funciones que definen el rol del psicomotricista. Decidir sobre el criterio fundamental que ha de orientar la programación o sobre los rasgos que deberían definir la actuación del psicomotricista no sólo se manifestó como un notable foco de interés metodológico sino que, también, se revelaron como aspectos diferenciadores entre la metodología psicomotricista y la perteneciente a los modelos característicos de la educación física tradicional. Por tanto, dos son los aspectos que conviene destacar:

- El que se refiere a la praxis en que se concreta la actuación del psicomotricista.
- El referido a la programación o diseño de su ejecución.

El primer aspecto concierne especialmente a la manera en que es ejercido el papel del psicomotricista y, por tanto, a como se orienta la dirección de la práctica. Sobre este particular se ha centrado gran parte del desarrollo de las nuevas propuestas didácticas efectuadas desde el final del siglo XIX. A este respecto, Le Boulch diferencia entre métodos tradicionales y métodos nuevos. Los métodos tradicionales, en su opinión, se caracterizarían por su talante autoritario, por recurrir a una instrucción que requie-

[7] Bertalanffy, L. von: *Teoría General de los Sistemas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1976.

[8] Gimeno-Bayón, Ana y Rosal, Ramón: *Psicoterapia integradora humanista*, Bilbao, Desclée De Brouwer, 2004, p. 27.

[9] Ibid., pp. 29-31.

re la receptividad del alumno, por establecer la progresión de sus efectos como procesos analíticos y por estar centrados en el contenido de la materia a enseñar. Por el contrario, frente a esta concepción tradicional, opone una alternativa metodológica inédita que se caracterizaría por su preocupación en preservar la libertad del participante, por la importancia que se otorga al juego, por su carácter activo, porque se exige al alumno un esfuerzo de adquisición planteando la intervención en el empleo de procesos inductivos donde se utilizan las "situaciones problema" y, finalmente, porque tienen en cuenta el nivel de desarrollo del alumno[10].

Resumiendo, podríamos afirmar que la polémica parece centrarse en el acierto al elegir entre dos nociones aparentemente contrapuestas: la *"directividad"* y la *"no directividad"*. La predominancia en la programación y en la actuación del psicomotricista de alguna de las dos se ha utilizado habitualmente como criterio o indicio para calificar el carácter de una oferta metodológica, para determinar la posibilidad de alcanzar determinados objetivos o para reconocer su carácter más o menos instrumental o vivencial.

Es muy posible que esta polémica haya sido más virtual que real y que, tras ella, sólo se parapeten otras intenciones casi siempre ajenas a los naturales intereses de la metodología. El grado en el que ambas orientaciones inspiren el diseño metodológico o el compromiso decidido con una de las opciones puede ser valioso siempre que las razones determinantes de esta elección se refieran a la eficacia de la intervención. Por tanto, un posicionamiento concreto en el continuun bipolar definido por ambas concepciones debería estar condicionado por aquellos factores que nos sirvan de referente para definir este grado de eficacia. El fundamento conceptual en que se basa la metodología, los objetivos que se pretenden, los campos donde se utilice la intervención y los medios de acción, la significación que se atribuya al movimiento en este caso, deberán ser, entre otros, los aspectos que obligadamente han de ser considerados. Y atendiendo a estos dos aspectos metodológicos, J. Le Camus distingue dos grandes formas de entender la Psicomotricidad y su práctica[11]:

- Directividad o Psicomotricidad instrumental que orientaría sus postulados didácticos, especialmente, hacia la adquisición de habilidades y la comprensión de conceptos. Diseña la intervención desde el establecimiento y la programación de objetivos claramente diferenciados y tanto su praxis como la elección de los objetivos se desarrollan en estricto cumplimiento de una programación que los decide previamente.

- No directividad o Psicomotricidad relacional o vivenciada, donde el referente estructurador fundamental de la praxis docente es la vivencia del alumno y, por tanto, los deseos del niño. La estrategia que define este tipo de intervención psicomotriz pretende aprovechar las necesidades del niño para conseguir la adquisición de algún concepto o habilidad, aunque siempre desde el establecimiento de un nexo relacional. Los objetivos, por tanto, no pueden estar establecidos en una programación previa de a sesión sino que han de coincidir con los deseos del niño.

A Antonio Seisdedos no le parece oportuno establecer estas diferencias utilizando la directividad-no directividad como elemento de discriminación pues, en su opinión, el docente nunca podrá evitar dirigir de algún modo la práctica psicomotriz. Por esa razón cree más conveniente utilizar como criterio la actitud del educador[12]. A nosotros nos parece que la distinción de Le Camus no completa la descripción del catálogo metodológico actual. Creemos que, aun sin variar esta clasificación y entendiéndola como una posible bipolarización sistemática, se debe ampliar su significación a fin de poder delimitar el posible territorio en el que situar cada propuesta.

El segundo aspecto, el modelo de programación utilizado, igualmente será un elemento

[10] Le Boulch, Jean: *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*, Barcelona, INDE, 2001, p. 24.

[11] Le Camus, Jean: *"Les practiques psychomotrices en 1981: l'heure du renouvellement et de le diversification"*, Balletin de le Société francaise d'éducation et de reéducation psychomotrice, nº 52, (1981), pp. 14-20.

[12] Seisdedos Benito, Antonio: *"Reflexiones sobre la educación psicomotriz"*, Revista de Ciencias de la Educación, nº 136, (1988), pp. 497-502.

caracterizador de una oferta metodológica. De cómo se desarrolle la planificación de la intervención podemos concluir uno de los principales rasgos de su orientación. La posible disyuntiva entre planificar o no el proceso de intervención permite diversas posibilidades que facilitan su mejor adecuación al contexto donde ha de ser desarrollado.

Sin menospreciar el papel que desempeña el psicomotricista en la relación docente o en la intervención terapéutica, nos parece imprescindible identificar, como factor diferencial, especialmente con relación al ámbito educativo, el tipo de actividades que se emplean para diseñar la estrategia didáctica. Puesto que las actividades o ejercicios que se realizan han estar forzosamente en relación coherente con los fines que se pretenden nos parece que su consideración ha de ser ineludible como factor diferencial de la metodología psicomotriz. En definitiva, podríamos distinguir otros dos polos opuestos entre los cuales ubicar cada una de las propuestas:

- Uno de los polos estaría definido por la intencionalidad y por el carácter instrumental tanto de sus fines como del tipo de actividades que corresponden al diseño de la intervención. Se pretenderá, por consiguientes, el desarrollo de determinados comportamientos psicomotores, así como de las aptitudes necesarias para que este tipo de rendimientos adquieran la mayor eficacia en su aplicación a los distintos aprendizajes. Las praxias utilizadas serán, sobre todo, de carácter transitivo.

- El otro polo se situaría alrededor de la vivencia, entendiendo ésta como una experiencia compleja y con repercusión en los distintos niveles y planos de la estructura psicomotriz. Su fin, en consecuencia, se centrará en proporcionar al niño aquellas experiencias psicomotoras que le permitan deducir datos que son más propios de la relación que de la instrumentalidad. La expresión, la comunicación y la empatía serán los materiales con los que se construirán las praxias expresivas y simbólicas a las que fundamentalmente se recurrirá en sus actividades.

El conductismo y el psicoanálisis o la Gestalt, por utilizar también otros dos estereotipos distintos, podrían ser los sistemas que sirvieran de sustento teórico para la definición de ambas perspectivas psicomotrices. Las propuestas metodológicas de B. Cratty y A. Lapierre, tan distantes entre sí, podrían representar cada uno de estos dos polos divergentes en la orientación de su concepto y forma de entender lo que ha de ser la Psicomotricidad[13].

7. LOS ASPECTOS MATERIALES

El análisis detallado de estos aspectos, sin duda, puede resultar excesivamente prolijo para un trabajo de estas características. Por esa razón, premeditadamente, ignoraremos aquellos que nos parecen de un interés menos prioritario. Esto no quiere decir que no los consideremos en su verdadera dimensión o que neguemos la importancia y trascendencia que en un proceso de intervención pueden alcanzar. Sin embargo, obligados por razones obvias a una exposición sistemática y breve simplificaremos un aspecto tan complejo aludiendo exclusivamente a categorías muy generales.

En relación con los recursos han de preverse sus características adecuadas tanto en lo que se refiere a los materiales que se utilicen como a las características del local donde se vaya a desarrollar la actividad: iluminación, elementos de construcción como es, por ejemplo, el material empleado en la superficie del suelo, la estructura del local y la disposición de sus elementos arquitectónicos (ventanas, columnas, puertas, etc.), la temperatura y la capacidad de ventilación, refrigeración o calefacción, el aislamiento del local y la posibilidad de irrupción de estímulos exteriores, etc.

Dependiendo de cual sea la orientación doctrinal que inspire la metodología, los materiales pueden adquirir una importancia decisiva. Aquellas corrientes, en las que abordar los niveles simbólicos e inconscientes posee una importancia capital, no deben desconocer la significación específica que los materiales pueden ostentar y, en consecuencia, han utilizar esta capacidad simbólica para administrar su empleo como elementos inductores y para suscitar en el grupo

[13] Cfr., Cratty, B.J.: *Desarrollo perceptual y motor en los niños*, Barcelona, Ed. Paidós, 1990; Lapierre, André: *Psicoanálisis y Análisis Corporal de la Relación*, Bilbao, Ed. Desclée De Brouwer, 1997.

aquellas dinámicas que, en cada momento, más convengan a la intención del psicomotricista.

Las características definitorias y diferenciales de los participantes representan un aspecto fundamental y en ocasiones determinante de las dinámicas grupales que puedan generarse y de las significación que caracterice las relaciones que se susciten en cada momento del proceso de intervención.

Para que la eficacia metodológica resulte más eficaz en la consecución de los objetivos característicos de cada etapa evolutiva se requiere que el grupo de participantes se constituya de acuerdo con determinados rasgos aunque, por otra parte, también deban ser considerados otros factores para concretar la composición y características del grupo de trabajo. El psicomotricista, dependiendo también del ámbito en que esté trabajando, y por tanto, de los objetivos que inspiren la intervención, deberá tener en cuenta no sólo los intereses propios de la etapa evolutiva de los sujetos sino otras muchas circunstancias como son: la procedencia de los participantes, el sexo y su proporción en la composición del grupo, el nivel psicomotriz, intelectual de los participantes, su estatus social, la forma de acceso a la práctica de la intervención (voluntaria, obligatoria, por prescripción facultativa, etc.), la gratuidad o el precio de la actividad, la institución que la convoca o respalda, etc. Cada una de estas circunstancias, muy posiblemente, generarán actividades y dinámicas de grupo absolutamente diferenciadas.

Sin duda existen otras muchas más circunstancias que es necesario tener en cuanta aunque, aquí, dudamos de la utilidad de hacer un catálogo exhaustivo que, después, la práctica, en cada caso concreto, distorsiona u otorga trascendencia distinta. Lo verdaderamente importante es que el psicomotricista conozca la existencia de estas variables y su incidencia en el desarrollo y eficacia de la sesión. Después, la reflexión sobre la práctica le evidenciará la relativa influencia que, en cada momento, adquieren todos estos factores ya sea por la interpretación que de ellos realicen los participantes en cada etapa evolutiva o proceso de intervención como por la valoración y uso que de ellos, intencionalmente, realice él mismo.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- Bertalanffy, L. von: *Teoría General de los Sistemas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1976.
- Cratty, B.J.: *Desarrollo perceptual y motor en los niños*, Barcelona, Ed. Paidós, 1990; Lapierre, André: *Psicoanálisis y Análisis Corporal de la Relación*, Bilbao, Ed. Desclée De Brouwer, 1997.
- Gimeno-Bayón, Ana y Rosal, Ramón: *Psicoterapia integradora humanista*, Bilbao, Desclée De Brouwer, 2004.
- Heinemann, K.: Grundbog i idraeststssociologi, en ... Abybro: *Bog for laget*, Duo, 1986.
- Illich, Ivan: *Némesis médica*, Barcelona, Ed. Barral, 1975.
- Le Boulch, Jean: *El cuerpo en la escuela en el siglo* XXI, Barcelona, INDE, 2001.
- Le Camus, Jean: "Les practiques psychomotrices en 1981: l'heure du renouvellement et de le diversification", *Balletin de le Société francaise d'éducation et de reéducation psychomotrice*, nº 52, (1981), pp. 14-20.
- Los Santos, Silvia Fernanda: "La recreación en la tercera edad", *Lecturas: EF y Deportes*, nº 45, (2002).
- Lucas Heras, J.M.: Apuntes de la asignatura *"Recursos humanos y gestión de instalaciones"*. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Alcalá, s.a.
- *Programa de Acción Mundial para personas discapacitadas*, Madrid, ONU/Real Patronato de Prevención y Atención a personas con Minusvalía, 1988.
- Sage, G.H.: Social development, en ... Seefeldt, V. (ed.): *Physical activity and children*, Champaign, Humankinetics Publishers, 1986.
- Seisdedos Benito, Antonio: "Reflexiones sobre la educación psicomotriz", *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 136, (1988), pp. 497-502.

PADRES CON HIJOS PARTICIPANTES EN UN PROGRAMA DEPORTIVO COMPETITIVO Y SU OPINIÓN DE LAS ORGANIZACIONES PÚBLICAS CON COMPETENCIAS EN EL DEPORTE EXTRAESCOLAR

ALBERTO NUVIALA NUVIALA
Dr. Lcdo. en Educación Física
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla
ROMÁN NUVIALA NUVIALA
Lcdo. Educación Física.
Postgrado en dirección y gestión
de instalaciones deportivas.
Comarca Ribera Baja del Ebro
PABLO GIL GALINDO
Lcdo. Educación Física.
Universidad de Huelva

ESTE TRABAJO HA SIDO REALIZADO GRACIAS A UNA AYUDA CONCEDIDA POR LA DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE HUELVA

RESUMEN
El marco jurídico otorga las competencias a las diferentes organizaciones para desempeñar la prestación de un servicio. Los usuarios del servicio valoran esta prestación al tiempo que se hacen una imagen de la organización. El objeto de este trabajo es conocer a los padres y la imagen que éstos tienen de las organizaciones públicas con competencias en la gestión del programa la Provincia en Juego. Para ello hemos utilizado el cuestionario como instrumento de investigación, realizando un análisis estadístico descriptivo e inferencial. Los resultados demuestran una valoración insuficiente de las organizaciones públicas implicadas en el programa.

Palabras clave
Organizaciones públicas, deporte escolar, imagen, valoración, padres

ABSTRACT
The juridical frame, grant competitions to the different organizations to perform the fringe benefit of service. The users of service appraise this fringe benefit while they make an organization's image. This work's object is to know the parents and the image that these have of public organizations with competitions in the steps of program the Province by at stake. For it we have utilized the questionnaire like fact-finding instrument, accomplishing a descriptive statistical analysis and inferencial. Aftermath demonstrate an insufficient implicated evaluation of public organizations in the program.

Key Words
Public organizations, sports school, image, evaluation, parents

1. INTRODUCCIÓN

La imagen de una organización no sólo se construye a través de la comunicación externa, sino que a ella contribuye, en gran medida, la imagen corporativa. Ésta es el modo en que el público, los usuarios del servicio, perciben la organización a través de su forma de actuación y de los recursos, humanos y materiales que utiliza para el desempeño del servicio. La imagen es la valoración del usuario, ciudadano o cliente de la organización, en la que intervienen factores muy diversos: filosofía de la organización, historia, cultura, estilo de gestión, conducta de empleados…

Para incidir en la imagen de las organizaciones con competencias en la prestación del servicio deporte escolar debe actuarse sobre el total de la organización, debiendo asociarse la prestación del servicio a una serie de acciones que la mejoraran.

2. COMPETENCIAS DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS ANDALUZAS EN EL DEPORTE EXTRAESCOLAR

Las leyes constituyen el instrumento que va a permitir la coordinación entre los diferentes agentes, administraciones, que intervienen en el deporte escolar. Las competencias, si las tienen, y responsabilidades vienen definidas en las normas legislativas de aplicación para cada una de las organizaciones. Si hacemos un estudio competencial en el deporte escolar, comenzando por el Estado, observamos que la misma Constitución Española (1978) en el artículo 43.3, obliga a que los poderes públicos fomenten el deporte, por lo que parece claro que el Estado y el Consejo Superior de Deportes (C.S.D.), así como el resto de entidades públicas, tengan algún tipo de responsabilidad en esta materia, siempre dentro de su marco competencial.

La Ley del Deporte (10/90) fue promulgada, según Blanco (1999), para definir la competencia exclusiva del deporte en determinadas materias a nivel nacional. El C.S.D. es el organismo autónomo regulador del deporte estatal. Tiene atribuidas las funciones de la Administración General del Estado en materia deportiva. Entre sus competencias, marcadas en la Ley 10/90, artículo 8.j. está la de coordinar con las Comunidades Autónomas la programación del deporte escolar y universitario, cuando tenga proyección nacional e internacional.

Configurado el Estado de la Autonomías, se ha limitado el papel del C.S.D. en la organización de la actividad física escolar. Su función es, según Burriel y Carranza (1995), la programación, dirección técnica y ejecución de los juegos y competiciones de carácter nacional o internacional correspondientes, quedando bajo la tutela de las Comunidades Autónomas el resto de tareas de organización y gestión del deporte escolar.

El complicado marco normativo actual que determina el sistema educativo en nuestro Estado viene configurado por la Ley reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (1985), la Ley General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990) y Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (2002). En el texto de las Leyes anteriormente citadas, han aparecido referencias a las actividades extraescolares que definen la posibilidad de organización de las mismas por parte de la escuela.

Limitado el papel del C.S.D. en el deporte escolar como mero coordinador y responsable de las competiciones a nivel nacional y vista la posibilidad de organización de estas actividades por parte de los centros educativos, lógicamente en su espacio, parece claro que las Comunidades Autónomas son las que asumen la labor de fomento del deporte en edad escolar.

Las competencias de la Comunidad Andaluza, objeto de nuestro trabajo, vienen recogidas en la Ley 6/1998, de 14 de diciembre, Ley del Deporte de Andalucía. Según la misma, el deporte es un instrumento de mejora la salud física y mental de quienes lo practican, dispositivo corrector de los factores desequilibradores sociales y un elemento de ocio de la población.

La Ley del deporte de Andalucía tiene por objeto la ordenación, promoción y coordinación del deporte en el ámbito de las competencias de la Comunidad Autónoma de Andalucía. En su artículo 2. e., que corresponde a los principios rectores, el legislador atribuye como competencia a la Comunidad Andaluza: la implantación y desarrollo de la educación física y el deporte en los distintos niveles, grados y modalidades educativas, así como la promoción del deporte en la edad escolar mediante el fomento de las actividades físico-deportivas de carácter recreativo o competitivo.

Es en el artículo 3, grupos de atención especial, donde la Ley dispone la necesidad del fomento del deporte entre los niños, jóvenes, mujeres, personas mayores, a los discapacitados, así como a los sectores sociales más desfavorecidos, teniendo especialmente en cuenta aquella zonas o grupos a los que la ayuda en estas actividades queda suponer un mecanismo de integración social o una mejora de su bienestar social.

El artículo 6. marca las competencias de la Administración de la Junta de Andalucía, entre las que encontramos: la definición de las directrices y programas de la política de fomento y desarrollo del deporte en sus distintos niveles; y la ordenación, organización y programación del deporte en edad escolar, realizado en horario no lectivo, que favorezca y garantice un deporte de base de calidad.

Continuado con las administraciones públicas, encontramos a los ayuntamientos, referencia más próxima del ciudadano en materia deportiva y el más directo (Blanco, 1995; Rebollo, 2000). El marco competencial de los ayuntamientos comienza con la Ley de Bases de Régimen Local (1985). En Andalucía, como el resto de comunidades autónomas, su Ley del Deporte, marcará las competencias de los ayuntamientos. La Ley 6/1998, Ley del Deporte de Andalucía, en el artículo 7.1., establece las competencias de las entidades locales, entre las que encontramos:

- La promoción del deporte, especialmente del deporte de base y deporte para todos.

- La organización de actividades y competiciones para participantes en edad escolar en los términos que reglamentariamente se establezcan.

De igual manera, los ayuntamientos, tal y como marca la LOGSE en el artículo 57.5.y también el artículo 69.2 de la LOCE, tienen algún tipo de responsabilidad en el deporte escolar desarrollado en el marco de la escuela: *las Administraciones locales podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno socioeconómico en que éstos desarrollan su labor.* Desgraciadamente, una gran parte de los centros educativos ha dado la espalda a cualquier tipo de intrusión en este espacio pedagógico, lo que ha originado que un gran parte del deporte escolar se desvincule de la escuela.

Los municipios menores de 20.000 habitantes no tienen obligación de prestar el servicio, aunque no se impide que lo hagan. Son la Diputaciones Provinciales quienes aparecen como organizadoras de este servicio, tal y como lo establecen la Constitución Española (1978), la Ley de Bases de Régimen Local (1985) y las Leyes del Deporte, en nuestro caso la de Andalucía (Ley 6/1988, de 14 de Diciembre).

En el artículo 7.1. de la Ley 6/1998, pero en el punto 2, se atribuyen las competencias de las Diputaciones:

- El fomento de la práctica de la actividad física y el deporte dentro de su término territorial y, en particular, en los municipios de menos de 20.000 habitantes.

- El impulso de actividades de ámbito supramunicipal que no excedan del territorio de la provincia

- El asesoramiento técnico a municipios en la elaboración de los programas de actividad física y deporte.

La Diputación de Huelva, dentro de su organigrama funcional presentado por Caraballo (1999), contiene varios programas destinados directamente a los niños y niñas en edad escolar, además de otros que lo hacen de forma indirecta. Entre estos programas destacamos:

- La Provincia en Juego.

- Campañas de natación.

- Escuelas deportivas.

La Provincia en Juego, tiene por objeto la formación deportiva y la potenciación del deporte en edad escolar como medio de desarrollo integral, en la búsqueda de una mejor calidad de vida y participación social, por la vía de las competiciones deportivas.

Este programa se desarrolla a través de la colaboración establecida entre el Servicio de De-

portes de la Diputación Provincial de Huelva, escuelas deportivas municipales, asociaciones, clubes deportivos, concejalías, patronatos o servicios deportivos municipales, servicios deportivos agrupados y delegaciones onubenses de las distintas federaciones deportivas.

El programa tiene una duración que va desde diciembre a junio y es convocado en diversas modalidades deportivas, tanto en categoría masculina como femenina.

Las categorías convocadas van desde alevín a sénior, exceptuando Fútbol-7, que lo hace exclusivamente para alevines, Ajedrez hasta juvenil, y Atletismo y Gimnasia Rítmica que se convocan para las categorías específicas de cada deporte.

En cuanto a la organización y sistema de competición se establecen dos fases. La primera fase zonal, en la que se inscribirán las escuelas, clubes asociaciones, patronatos... de su demarcación correspondiente para disputar la competición, pudiendo la Diputación Provincial de Huelva agrupar determinadas comarcas en algunos deportes y categorías, con el objeto de garantizar un suficiente número de equipos para realizar la competición.

De esta fase se clasificarán, en los deportes colectivos dos equipos por categoría, sexo y deporte, y en los individuales, se especificará en la normativa para disputar la fase provincial.

La segunda fase, denominada fase provincial, se convoca en los deportes colectivos, y en las categorías infantiles, cadetes y juveniles, y tiene lugar durante los meses de abril y mayo. Para los deportes individuales, se especifica en la normativa de cada deporte.

3. METODOLOGÍA

El fin del presente artículo es conocer la imagen que las diferentes organizaciones públicas con competencias en deporte escolar concurrentes en la Provincia en Juego, organizada por la Diputación Provincial de Huelva, tienen para los padres con hijos participantes en el programa. Dentro de este objetivo general podemos concretar en el conocimiento de:

- Perfil de los progenitores con hijos que toman parte en la Provincia en Juego
- Imagen de las organizaciones educativas:
  - Centros escolares
  - Docentes de las escuelas

- Imagen de las administraciones en general

La población de esta investigación está formada por los padres de niños y niñas participantes en el programa deportivo competitivo organizado por la Diputación Provincial de Huelva. El porcentaje de niños/as que acude a las actividades deportivas competitivas organizadas en la Provincia de Huelva alcanza el 48%, por lo que la población de padres objeto de estudio va a ser 10783 personas.

El número total de encuestas de padres recogidas después del trabajo de campo fue de 213, lo que nos permite afirmar que trabajamos con un nivel de confianza del 95,5% y un margen de error de ± 6,78.

El instrumento que hemos utilizado en la investigación es el cuestionario, integrado por variables de diferente carácter:

- Sociodemográfico:
  - Sexo
  - Titulación académica
  - Titulación deportiva
  - Modalidad deportiva en la que participa su hijo
  - Experiencia
  - Realización de actividad física por el padre

- Valoración de las organizaciones públicas que participan en el programa:
  - Organizaciones educativas:
    - Docentes
  - Administración en general

Se analizarán los datos, tras ser tabulados y mecanizados informáticamente, mediante el paquete informático SPSS 12.0, que posibilitará la puesta en práctica de las técnicas estadísticas precisas para esta investigación.

En primer lugar, se recurrirá a análisis de tipo descriptivo, es decir, a un análisis que permite analizar y describir el conjunto de datos o valores de una población. Tras el análisis descriptivo, pasamos al análisis inferencial que tendrá por objeto constatar el grado de asociación/re-

lación entre las diversas variables controladas. Para tal fin se realizaron tablas de contingencia y la prueba de contraste x^2.

4. RESULTADOS

4.1. Perfil de los padres con hijos participantes en el programa

El número de padres y madres encuestados ha sido de 213, siendo un 51,2% hombres, por un 48,8% que son mujeres. La distribución por modalidades deportivas en las que participan niños y niños queda repartida de la siguiente forma: un 31,8% pertenece a fútbol y fútbol-sala (14,2% fútbol público y 17,6% fútbol pertenecientes a una organización privada con fines lucrativos), 23,3% baloncesto, 14,2% gimnasia, 9% polideporte, 7,1% tenis, 6,7% actividades náuticas, 5,7% balonmano, 1,4% voley y 0,5% atletismo.

Un 32,7% de los padres encuestados tiene la titulación de E.G.B., el 21,3% poseen la F.P., el 19,9% son Diplomados, un 16,1% Bachilleres, un 5,2% Licenciados, un 2,3% Diplomados en E.F., un 0,4% Doctores y un 0,4% Licenciados en Educación Física.

Solamente el 12 % de los padres tiene alguna titulación deportiva, quedando distribuida de la siguiente forma: un 0,5% del total tiene titulación de 3º nivel, un 3,5% titulación de 2º nivel, un 7,5% titulación de 1º nivel y un 0,5% afirma tener algún otro título deportivo.

El 23,4% de los padres afirma que su hijo lleva un año en la organización deportiva, el 21,5% dos años, el 19,6% tres años, un 10% cuatro años y el 25,4% restante más de cuatro años.
En relación a la actividad físico deportiva que realizan los padres y madres, vemos que un 27,4% afirma no realizar ningún tipo de actividad física (19,4% hombres y 35,9% mujeres), la practican de vez en cuando el 27% (27,7% hombres y 26,2% mujeres). Una vez por semana es el 12,7% de los padres (14,8% hombres y 10,6% mujeres), dos o tres veces el 18% (17,5% hombres y 18,4% mujeres) y más de tres veces por semana el 14,6% (20,3% hombres y 8,7% mujeres) (figura 1). Relacionando modalidad deportiva practicada por el hijo y actividad física realizada por el progenitor observamos que existe relación (tabla 1).

Asociando la práctica realizada por las parejas de padres y madres podemos concluir que sólo en un 4,2% de los casos, ambos progenitores realizan práctica deportiva más de tres veces por semana. En el lado contrario, un 21,4% de las parejas manifiesta que ninguno de los padres/madres realiza práctica físico deportiva (figura 2).

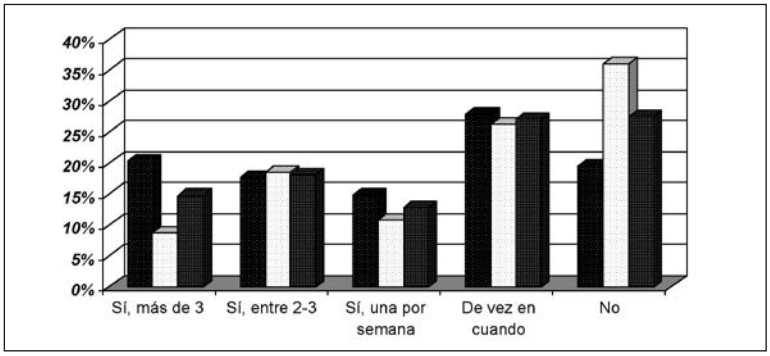
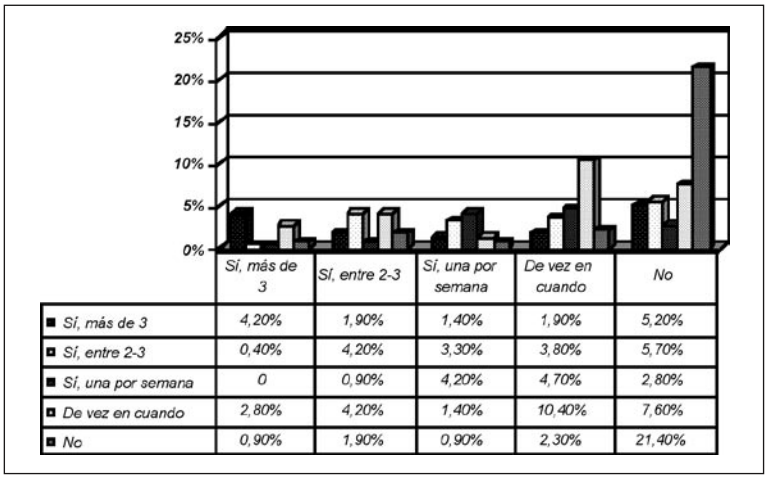


Figura 1. Práctica deportiva realizada por los padres y madres con hijos participantes en la Provincia en Juego



	Sí, más de 3	Sí, entre 2-3	Sí, una por semana	De vez en cuando	No
Sí, más de 3	4,20%	1,90%	1,40%	1,90%	5,20%
Sí, entre 2-3	0,40%	4,20%	3,30%	3,80%	5,70%
Sí, una por semana	0	0,90%	4,20%	4,70%	2,80%
De vez en cuando	2,80%	4,20%	1,40%	10,40%	7,60%
No	0,90%	1,90%	0,90%	2,30%	21,40%

Figura 2. Práctica deportiva realizada por las parejas con hijos participantes en la Provincia en Juego

Tabla 1. Tabla de contingencia modalidad deportiva del descendiente y realización de práctica física por parte del progenitor

Modalidad deportiva del hijo	Actividad física realizada por el progenitor					Total
	Sí, más de 3	Sí, entre 2-3	Sí, una por semana	De vez en cuando	No	
Fútbol	10,0%	10,0%	16,7%	40,0%	23,3%	100,0%
F.Privado	21,6%	21,6%	13,5%	27,0%	16,2%	100,0%
Gimnasia	13,3%	10,0%	6,7%	33,3%	36,7%	100,0%
Polideporte	10,5%	21,1%	21,1%	26,3%	21,1%	100,0%
Baloncesto	12,2%	6,1%	12,2%	24,5%	44,9%	100,0%
Balonmano	8,3%	33,3%	16,7%	8,3%	33,3%	100,0%
Voley			33,3%	66,7%		100,0%
Atletismo			100,0%			100,0%
Tenis	6,7%	60,0%	13,3%	13,3%	6,7%	100,0%
Náutica	42,9%	21,4%		21,4%	14,3%	100,0%
Total	14,8%	17,6%	13,3%	27,1%	27,1%	100,0%

x^2= *66,087 P= ,002*

Tabla 2. Tabla de contingencia A.F. realizada por el descendiente y posibilidad del que el profesorado de los centros educativos motiven la realización de actividad física extraescolar

Modalidad deportiva	Profesores motivan			
	Sí	No	A veces	Otros
Fútbol	50,0%	26,7%	23,3%	
F.Privado	59,5%	10,8%	21,6%	8,1%
Gimnasia	42,9%	14,3%	39,3%	3,6%
Polideporte	21,1%	36,8%	42,1%	
Baloncesto	71,4%	6,1%	22,4%	
Balonmano	63,6%	18,2%	18,2%	
Voley	100,0%			
Atletismo	100,0%			
Tenis	33,3%	20,0%	46,7%	
Náutica	35,7%	21,4%	42,9%	
Total	52,7%	16,4%	29,0%	1,9%

x^2= 41,725 P= ,035

Tabla 3. Tabla de contingencia sexo del progenitor y posibilidad del que el profesorado de los centros educativos motiven la realización de actividad física extraescolar

Género	Profesorado motiva la A.F.				Total
	Sí	No	A veces	Otros	
Padre	57,5%	15,1%	25,5%	1,9%	100,0%
Madre	46,1%	18,6%	33,3%	2,0%	100,0%
Total	51,9%	16,8%	29,3%	1,9%	100,0%

x^2= 2,799 P= ,424

Tabla 4. Tabla de contingencia titulación académica del progenitor y posibilidad del que el profesorado de los centros educativos motiven la realización de actividad física extraescolar

Titulación académica	Profesorado motiva la A.F.				Total
	Sí	No	A veces	Otros	
Doctor	100,0%				100,0%
Lcdo.	60,0%	20,0%	20,0%		100,0%
Lcdo. E.F.		100,0%			100,0%
Diplomado	53,7%	14,6%	29,3%	2,4%	100,0%
Diplomado E.F.	40,0%	20,0%	40,0%		100,0%
Bachiller	55,9%	14,7%	29,4%		100,0%
F.P.	42,2%	15,6%	42,2%		100,0%
E.G.B.	54,4%	20,6%	20,6%	4,4%	100,0%
Otros	33,3%		66,7%		100,0%
Total	51,4%	17,3%	29,3%	1,9%	100,0%

x^2=18,951 P= ,755

Tabla 5. Tabla de contingencia titulación deportiva del progenitor y posibilidad del que el profesorado de los centros educativos motiven la realización de actividad física extraescolar

Titulación deportiva	Profesorado motiva la A.F.				Total
	Sí	No	A veces	Otros	
3º nivel		100,0%			100,0%
2º nivel	42,9%	42,9%	14,3%		100,0%
1º nivel	46,7%	13,3%	40,0%		100,0%
Otros			100,0%		100,0%
Ninguna	52,9%	16,1%	28,7%	2,3%	100,0%
Total	51,5%	17,2%	29,3%	2,0%	100,0%

x^2=12,061 P= ,441

4.2. Docentes y deporte escolar

Algo más de la mitad de los padres y madres (52,7%) opinan que los profesores de los centros educativos incitan a los niños a asistir a las actividades físicas extraescolares. Solamente un 16,4% se muestra en contra de esta posibilidad. El resto, 29%, cree que lo hacen a veces (figura 3).

No hay relación entre las variables sexo, titulación académica, titulación deportiva, realización de actividad física y años de permanencia del hijo/a en esta actividad y la variable opinión referente a si en los centros educativos, los docentes motivan a que el alumnado participe en este tipo de actividades (tablas 3, 4, 5, 6 y 7).

Sí la hay entre la modalidad deportiva practicada por el hijo y la opinión en relación a si los profesores de los centros educativos motivan a la práctica deportiva extraescolar. Son los padres de los niños que realizan voley y atletismo los más favorables a esta cuestión. Por el contrario los más negativos los encontramos entre los padres de niños que realizan polideporte y fútbol (tabla 2).

4.3. Docentes de Educación Física y deporte escolar

Centrándonos ahora en los profesores de Educación Física de los centros escolares, un 84,2% de los padres y madres creen que estos docentes conocen el alumnado que participa en estos programas. No llega al diez por ciento (9,1%) de los padres, los que opinan que los docentes no conocen los niños y niñas que participan, un 4,8% no sabe (figura 4).

En el análisis inferencial no hemos encontrado relación entre las variables modalidad deportiva practicada por el descendiente, titulación acadé-

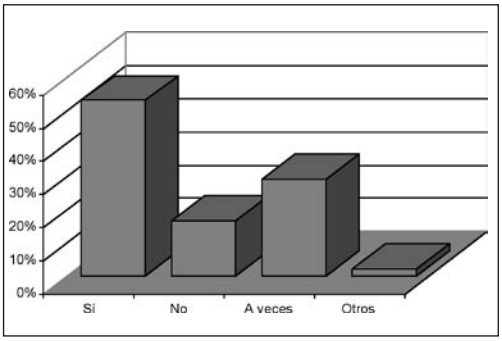


Figura 3. Opinión de los progenitores acerca de la posibilidad que en los centros educativos se motive a realizar práctica física extraescolar

mica, titulación deportiva, la realización de actividad física y años de permanencia del hijo/a en esta actividad y la opinión referente a si en los profesores de Educación Física de los centros educativos conoce el alumnado que participa en este tipo de actividades (tablas 8, 10, 11, 12 y 13).

Sin embargo hemos observado la existencia de relación entre el sexo del padre encuestado y dicha opinión. Las madres son más optimistas ante esta posibilidad (89,2%) que los padres (79,4%) (tabla 9).

4.4. Administraciones públicas en general y deporte escolar

Mayoritariamente los padres y madres encuestados (62,7%) creen que las Instituciones públicas no apoyan suficientemente a las actividades deportivas dirigidas a la población en edad escolar. Un 25% de los progenitores opinan que sí colaboran suficientemente. El 11,8% no sabe o no contesta ante esta cuestión (figura 5).

Hemos encontrado relación entre el sexo de los padres y la valoración relativa al apoyo institucional. El 19,1% de los padres manifiestan que las instituciones colaboran suficientemente por un 31,1% de las madres (tabla 15).

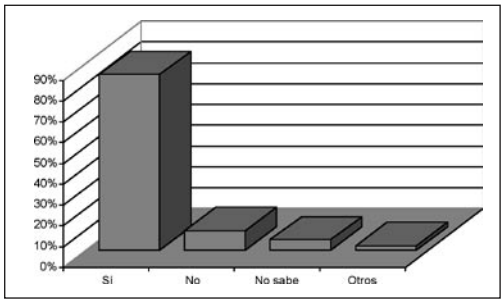


Figura 4. Opinión de los padres y madres en relación a si el profesorado de E.F. conoce el alumnado participante en actividades extraescolares

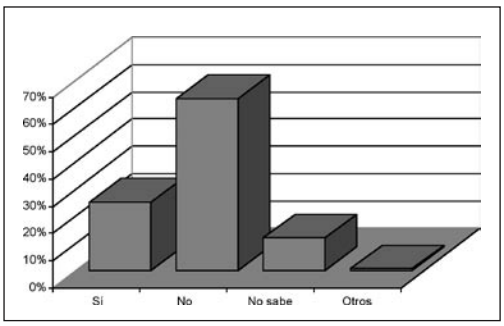


Figura 5. Apoyo de las Instituciones a las actividades deportivas escolares

Tabla 6. Tabla de contingencia realización de A.F. por parte del progenitor y posibilidad del que el profesorado de los centros educativos motiven la realización de actividad física extraescolar

Realiza A.F.	Profesorado motiva la A.F.				Total
	Sí	No	A veces	Otros	
Sí, más de 3	45,2%	16,1%	35,5%	3,2%	100,0%
Sí, entre 2-3	52,6%	21,1%	26,3%		100,0%
Sí, una por semana	46,4%	14,3%	35,7%	3,6%	100,0%
De vez en cuando	56,1%	14,0%	26,3%	3,5%	100,0%
No	53,6%	19,6%	26,8%		100,0%
Total	51,9%	17,1%	29,0%	1,9%	100,0%

x^2=6,146 P= ,909

Tabla 7. Tabla de contingencia tiempo del hijo en la actividad deportiva y posibilidad de que el profesorado de los centros educativos motiven la realización de actividad física extraescolar

Tiempo de realización de A.F.	Profesorado motiva la A.F.				Total
	Sí	No	A veces	Otros	
Un año	51,1%	21,3%	27,7%		100,0%
Dos años	62,2%	8,9%	24,4%	4,4%	100,0%
Tres años	46,3%	24,4%	29,3%		100,0%
Cuatro años	47,6%	9,5%	33,3%	9,5%	100,0%
Más de cuatro años	49,1%	18,9%	32,1%		100,0%
Total	51,7%	17,4%	29,0%	1,9%	100,0%

x^2=16,7 P= ,161

Tabla 8. Tabla de contingencia modalidad deportiva realizada por el alumnado y opinión de los padres a la posibilidad de que los profesores de E.F. conozcan el alumnado que realiza A.F. extraescolar

Modalidad deportiva	Conoce el profesor de E.F.				Total
	Sí	No	No sabe	Otros	
Fútbol	90,0%	6,7%	3,3%		100,0%
F.Privado	75,7%	16,2%	5,4%	2,7%	100,0%
Gimnasia	82,1%	3,6%	10,7%	3,6%	100,0%
Polideporte	78,9%	10,5%	10,5%		100,0%
Baloncesto	89,8%	10,2%			100,0%
Balonmano	75,0%	16,7%		8,3%	100,0%
Voley	66,7%			33,3%	100,0%
Atletismo	100,0%				100,0%
Tenis	100,0%				100,0%
Náutica	71,4%	14,3%	14,3%		100,0%
Total	83,7%	9,6%	4,8%	1,9%	100,0%

x^2=38,366 P= ,072

Tabla 9. Tabla de contingencia sexo del padre y opinión en relación a la posibilidad de que los profesores de E.F. conozcan el alumnado que realiza A.F. extraescolar

Género	Conoce el profesor de E.F.				Total
	Sí	No	No sabe	Otros	
Padre	79,4%	14,0%	5,6%	,9%	100,0%
Madre	89,2%	3,9%	3,9%	2,9%	100,0%
Total	84,2%	9,1%	4,8%	1,9%	100,0%

x^2=7,858 P= ,049

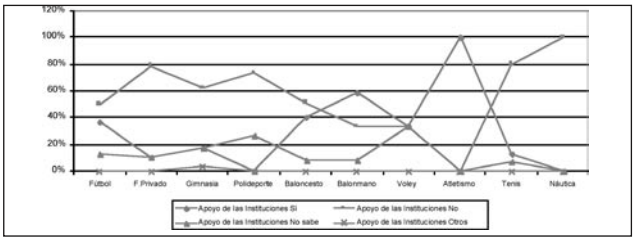


Figura 6. Apoyo de las Instituciones a las actividades deportivas escolares en función de la modalidad deportiva practicada por el hijo

Tabla 10. Tabla de contingencia titulación académica de los padres y posibilidad de que los profesores de E.F. conozcan el alumnado que realiza A.F. extraescolar

Titulación académica	Conoce el profesor de E.F.				Total
	Sí	No	No sabe	Otros	
Doctor	100,0%				100,0%
Lcdo.	81,8%	9,1%	9,1%		100,0%
Lcdo. E.F.	100,0%				100,0%
Diplomado	81,0%	11,9%	7,1%		100,0%
Diplom. E.F.	100,0%				100,0%
Bachiller	73,5%	8,8%	11,8%	5,9%	100,0%
F.P.	86,7%	6,7%	2,2%	4,4%	100,0%
E.G.B.	86,6%	11,9%	1,5%		100,0%
Otros	100,0%				100,0%
Total	83,7%	9,6%	4,8%	1,9%	100,0%

x^2=16,683 P= ,862

Tabla 11. Tabla de contingencia titulación deportiva de los padres y posibilidad de que los profesores de E.F. conozcan el alumnado que realiza A.F. extraescolar

Titulación deportiva	Conoce el profesor de E.F.				Total
	Sí	No	No sabe	Otros	
3º nivel	100,0%				100,0%
2º nivel	71,4%	28,6%			100,0%
1º nivel	80,0%	6,7%	6,7%	6,7%	100,0%
Otros	100,0%				100,0%
Ninguna	85,1%	8,0%	5,2%	1,7%	100,0%
Total	84,3%	8,6%	5,1%	2,0%	100,0%

x^2=6,190 P= ,906

Tabla 12. Tabla de contingencia realización de A.F. por los padres y posibilidad de que los profesores de E.F. conozcan el alumnado que realiza A.F. extraescolar

Actividad Física	Conoce el profesor de E.F.				Total
	Sí	No	No sabe	Otros	
Sí, más de 3	83,3%	10,0%	6,7%		100,0%
Sí, entre 2-3	81,6%	10,5%	5,3%	2,6%	100,0%
Sí, una por semana	82,1%	10,7%	3,6%	3,6%	100,0%
De vez en cuando	86,2%	10,3%	1,7%	1,7%	100,0%
No	84,2%	7,0%	7,0%	1,8%	100,0%
Total	83,9%	9,5%	4,7%	1,9%	100,0%

x^2= 3,763 P= ,987

Tabla 13. Tabla de contingencia tiempo del hijo en la actividad deportiva y posibilidad de que los profesores de E.F. conozcan el alumnado que realiza A.F. extraescolar

Tiempo de práctica deportiva	Conoce el profesor de E.F.				Total
	Sí	No	No sabe	Otros	
Un año	77,6%	16,3%	4,1%	2,0%	100,0%
Dos años	77,8%	8,9%	8,9%	4,4%	100,0%
Tres años	80,5%	12,2%	4,9%	2,4%	100,0%
Cuatro años	90,0%	5,0%	5,0%		100,0%
Más de cuatro años	94,3%	3,8%	1,9%		100,0%
Total	83,7%	9,6%	4,8%	1,9%	100,0%

x^2=11,708 P= ,469

Tabla 14. Tabla de contingencia modalidad deportiva realizada por el alumnado y opinión de los padres referente al apoyo institucional a estas actividades

Modalidad deportiva	Apoyo de las Instituciones				Total
	Sí	No	No sabe	Otros	
Fútbol	36,7%	50,0%	13,3%		100,0%
F.Privado	10,8%	78,4%	10,8%		100,0%
Gimnasia	17,2%	62,1%	17,2%	3 ,4%	100,0%
Polideporte		73,7%	26,3%		100,0%
Baloncesto	40,8%	51,0%	8,2%		100,0%
Balonmano	58,3%	33,3%	8,3%		100,0%
Voley	33,3%	33,3%	33,3%		100,0%
Atletismo	100,0%				100,0%
Tenis	13,3%	80,0%	6,7%		100,0%
Náutica		100,0%			100,0%
Total	24,4%	63,2%	12,0%	,5%	100,0%

x^2= 51,923 P= ,003

Tabla 15. Tabla de contingencia sexo y opinión de los padres referente al apoyo institucional a estas actividades

Género	Apoyo de las Instituciones				Total
	Sí	No	No sabe	Otros	
Padre	19,6%	72,9%	7,5%		100,0%
Madre	31,1%	51,5%	16,5%	1,0%	100,0%
Total	25,2%	62,4%	11,9%	,5%	100,0%

x^2= 11,222 P= ,011

Tabla 16. Tabla de contingencia titulación académica y opinión de los padres referente al apoyo institucional a estas actividades

Titulación académica	Apoyo de las Instituciones				Total
	Sí	No	No sabe	Otros	
Doctor	100,0%				100,0%
Lcdo.	18,2%	72,7%	9,1%		100,0%
Lcdo. E.F.		100,0%			100,0%
Diplomado	14,3%	76,2%	7,1%	2,4%	100,0%
Diplom. E.F.	40,0%	40,0%	20,0%		100,0%
Bachiller	29,4%	61,8%	8,8%		100,0%
F.P.	13,3%	73,3%	13,3%		100,0%
E.G.B.	36,8%	50,0%	13,2%		100,0%
Otros		33,3%	66,7%		100,0%
Total	24,8%	62,9%	11,9%	,5%	100,0%

x^2=31,438 P= ,142

Tabla 17. Tabla de contingencia titulación deportiva y opinión de los padres referente al apoyo institucional a estas actividades

Titulación deportiva	Apoyo de las Instituciones				Total
	Sí	No	No sabe	Otros	
3º nivel		100,0%			100,0%
2º nivel	14,3%	85,7%			100,0%
1º nivel	6,7%	93,3%			100,0%
Otros		100,0%			100,0%
Ninguna	27,4%	58,9%	13,1%	,6%	100,0%
Total	25,1%	62,8%	11,6%	,5%	100,0%

x^2= 10,210 P= ,598

La práctica deportiva realizada por los padres encuestados también está relacionada con la imagen de las organizaciones deportivas (tabla 18), así como la modalidad deportiva practicada por el hijo (tabla 14).

Son los padres de niños que practican atletismo, balonmano y baloncesto donde mayor cantidad de ascendientes satisfechos con las instituciones encontramos. Por el contrario, es en la náutica, el tenis y el fútbol (escuela privada), donde más progenitores insatisfechos encontramos con la labor de las administraciones (figura 6; tabla 14).

5. CONCLUSIONES

Más de la mitad de los padres y madres de niños y niñas participantes en el programa la Provincia en Juego no tienen titulación universitaria. El 12% tiene algún título deportivo. La realización de actividad física entre los progenitores es escasa puesto algo más de la mitad dice no hacer o hacerla de vez en cuando. Solamente en un cuatro por ciento de los casos, ambos padres realizan práctica físico deportiva más de tres veces por semana.

El 52,7% de padres y madres creen que los docentes de los centros escolares motivan a que los niños participen en este tipo de programas deportivos. Los profesores de Educación Física son mejor valorados ante esta posibilidad puesto que un 84,2% de padres/madres cree que éstos conocen a los alumnos que participan.

Entre los padres y madres apreciamos que la opinión más frecuente es que las administraciones públicas, en general, no apoyan suficientemente las actividades deportivas en la edad escolar. Esta opinión está relacionada con el sexo del progenitor, la práctica física que ellos realizan y la realizada por el descendiente. Sin embargo esta valoración no está relacionada con el tiempo de práctica del hijo/a y la titulación, sea académica o deportiva.

Tabla 18. Tabla de contingencia realización de Actividad Física y opinión de los padres referente al apoyo institucional a estas actividades

Actividad Física realizada por el progenitor	Apoyo de las Instituciones				Total
	Sí	No	No sabe	Otros	
Sí, más de 3	16,1%	67,7%	16,1%		100,0%
Sí, entre 2-3	28,9%	71,1%			100,0%
Sí, una por semana	17,9%	64,3%	17,9%		100,0%
De vez en cuando	22,4%	70,7%	5,2%	1,7%	100,0%
No	33,3%	45,6%	21,1%		100,0%
Total	25,0%	62,7%	11,8%	,5%	100,0%

x^2=22,129 P= ,036

Tabla 19. Tabla de contingencia tiempo de permanencia del hijo en la actividad y opinión de los padres referente al apoyo institucional a estas actividades

Tiempo de práctica del hijo	Apoyo de las Instituciones				Total
	Sí	No	No sabe	Otros	
Un año	20,4%	59,2%	18,4%	2,0%	100,0%
Dos años	24,4%	64,4%	11,1%		100,0%
Tres años	29,3%	61,0%	9,8%		100,0%
Cuatro años	38,1%	47,6%	14,3%		100,0%
Más de cuatro años	22,6%	69,8%	7,5%		100,0%
Total	25,4%	62,2%	12,0%	,5%	100,0%

x^2=9,661 P= ,646

BIBLIOGRAFÍA

- Bizquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa.* Barcelona: PPV.
- Blanco, E. (1995). Análisis comparativo de las competencias del deporte en las diferentes administraciones públicas. En Diputación General de Aragón (Edita). *Cuadernos técnicos del deporte nº 23. XIII Seminario Aragonés Municipio y Deporte.* pp. 9-16. Zaragoza: Diputación General de Aragón.
- Blanco, E. (1999). El marco conceptual. En Blanco, E., Burriel, J.C., Camps, A., Carretero, J.L., Landaberea, J.A., y Montes, V. (coords.). *Manual de la organización institucional del deporte.* pp. 19-30. Barcelona: Paidotribo.
- Burriel, J. C., y Carranza, M. (1995). Marco organizativo del deporte en la escuela. En Blázquez, D. (Coord.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar.* pp. 431-448. Barcelona: Inde.
- Caraballo, I. (1999). El marco de relaciones entre el Servicio de Deportes y los municipios. Objetivos. En *VII Jornadas de técnicos y dirigentes deportivos.* Diputación Provincial de Huelva: Huelva. (sin editar)
- García Ferrando, M. (1994). *Socioestadística. Introducción a la estadística en sociología.* Madrid: Alianza.
- Gómez, J. y García, J. (1993). Estructura y organización del deporte en la edad escolar". En VV.AA. (Eds.). *El deporte en la edad escolar. Actas de las VII Jornadas de Deporte y Corporaciones Locales.* pp.29-56. Madrid: F.E.M.P.
- Nuviala, A. (2003). Las escuelas deportivas en un entorno rural aragonés. El caso del Servicio Comarcal Ribera Baja. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- París, F. (1996). La construcción del nuevo marco organizativo del deporte en España. En Sánchez, R. y cols. (Eds.). *La actividad física y el deporte en un contexto democrático (1976-1996).* pp. 287-298. Pamplona: AIESAD.
- Rebollo, S. (2000). El papel de las corporaciones locales en el deporte de municipios rurales. En *Habilidad motriz.* 15, 30-34.

EL DEPORTE Y LA ACTIVIDAD FÍSICA COMO MANIFESTACIONES DE OCIO: ENTRE EL HUMANISMO Y EL CONSUMISMO

CORNELIO ÁGUILA SOTO
Doctor en Educación Física
Área de Educación Física y Deportiva
Universidad de Almería

RESUMEN
El ocio es un fenómeno de gran relevancia en las sociedades más avanzadas y la actividad física y el deporte, una de sus principales manifestaciones. En este artículo, se propone una reflexión sobre el ocio deportivo, sobre sus posibilidades para configurarse como un ocio humanístico o, por el contrario, como un ocio mediatizado por la sociedad de consumo y el mercantilismo.

Palabras clave: ocio, actividad física, deporte, humanismo, consumismo.

ABSTRACT
Leisure is a social phenomenon of great relevancy in the most advanced societies and physical activity and sport is one of its principal expressions. In this article I try to reflect on sports leisure, and its possibilities to be configured as a "humanism leisure" or, on the contrary, to be configured as "influenced leisure" by the consumption society and the mercantilism.

***Key words**: leisure, physical activity, sport, humanism, consumerism.*

IMPORTANCIA DEL OCIO EN NUESTRA SOCIEDAD

El ocio ocupa un lugar importante en lo que podemos denominar estilo de vida de las sociedades posmodernas. Esta nueva sociedad del ocio, fomenta un estilo de vida y una ciudadanía del tiempo libre que contribuye a la fragmentación cultural (Ruiz Olabuénaga, 1994). La centralidad del ocio en nuestras vidas lo sitúa como un espacio y un tiempo que disponemos para el ejercicio de nuestra libertad y para la búsqueda de satisfacciones que se nos niegan en otros ámbitos de nuestra existencia. Desde el punto de vista social se configura como un derecho básico que las instituciones públicas deben respetar y promocionar. En el ámbito económico es una de las más florecientes áreas del sector de servicios y un baluarte del avance del país. El ocio, pues, forma parte de nuestra vida diaria donde fluye y se alimenta de los cambios sociales, al tiempo que actúa como productor de esos cambios al despegarse un tanto de su efecto extraordinario e instaurarse dentro de la cotidianidad (Negré, 1993). El hombre posmoderno bien podría ser un nuevo *homo ludens* (Dumazedier, 1968) y el ocio el espacio lúdico para su desarrollo que impregna toda su existencia.

El análisis de la vida cotidiana es una de las principales corrientes teóricas y de investigación sociológica sobre los estilos de vida (Fernández Santana, 1994), y en ella el ocio o el tiempo de ocio se considera un factor clave en su definición. Incluso, el ocio es considerado como una nueva dimensión, como una variable que posibilita la segmentación de los estilos de vida, hasta el punto de considerarse la existencia de un estilo de vida ocioso (Aierdi, 1994), cuando no diferentes estilos ociosos (Ruiz Olabuénaga, 1994).

El ocio posmoderno, como los estilos de vida, es plural, heterogéneo, multidimensional y multiconceptual. Se debate entre expresiones sociales y personales, entre manifestaciones subjetivas y objetivas, entre su carácter estable y variable, y es elegido y elaborado personalmente, pero con distintas dosis de coerción y asunción de lo socialmente establecido. Un nuevo concepto de ocio irrumpe en nuestras sociedades: el ocio humanista, no identificado con el tiempo libre, ni siquiera con la actividad, sino con "*un modo de ser y percibir (…) un ámbito de la experiencia humana (…), el ocio como derecho, como autorrealización y como calidad de vida*" (Cuenca, 2000: 70-80).

El ocio humanista se contempla como una experiencia subjetiva, que proporciona satisfacción en sí misma por el hecho de vivirla, en la que sentimos que ejercemos nuestra libertad de elección y la libertad de sentir. Cuenca (2000) describe como rasgos del ocio humanista la vivencia lúdica, la liberación, el autotelismo y la formación. La ***vivencia*** de la dimensión ***lúdica*** en una persona es fundamental, pues le aporta un significado diferente de la realidad y le aporta alegría y felicidad, lo que le da mayor valor a su vida y más posibilidades para la autorrealización y el desarrollo pleno de su personalidad. La vida laboral nos hace más serios, más racionales, más estereotipados, por lo que durante el ocio, en las situaciones lúdicas y en los momentos privados, es cuando el hombre se hace menos previsible, más rico en emociones (Elias y Dunning, 1992). Así mismo, el ocio está relacionado con la falta de obligatoriedad, con la experiencia de ***liberación***, con la voluntad de generar algo y la satisfacción que sentimos. También con una ***experiencia*** con finalidad en sí misma, ***autotélica***. Es más que descanso, reparación o evasión, el ocio busca la realización de algo por la propia experiencia, por los sentimientos que nos despierta. Pero para identificar y disfrutar de este significado del ocio, es necesaria una profunda ***formación humanística***, que nos ayude a luchar contra los determinismos, los condicionamientos y las ideologías, contra el ocio meramente evasivo y consumista. Una educación para saber vivir el ocio, capaz de reivindicar su papel tan importante en el conjunto de nuestra vida, de asumir el fenómeno en su globalidad no ceñido a un ámbito concreto, de desarrollar un ocio plural, multidimensional, rico, variado, abierto. Un ocio que trate de responder a las necesidades humanas respetando al tiempo la diversidad de intereses individuales, y se oriente hacia una actitud activa, positiva, creativa y crítica de la sociedad y del mundo.

EL DEPORTE Y LA ACTIVIDAD FÍSICA COMO MANIFESTACIONES DE OCIO

En la actualidad, pocos pueden dudar de la importancia del deporte no sólo dentro del fenómeno del ocio (Coca, 1996), sino de los intereses generales de la población. Basta con ver las noticias de cualquiera de las cadenas de televisión de nuestro país y observar el tiempo que dedican a la información deportiva, analizar los programas con mayor audiencia entre los que siempre podemos encontrar alguno, sino muchos, sobre esta temática, o extraer los datos sobre los periódicos más leídos que sitúan en los últimos años a un conocido noticiario deportivo en la primera posición. Es evidente que el consumo de espectáculos y programas deportivos, sobre todo a través de la televisión, es una de las principales formas de ocio de nuestro país, incluida en la tendencia global de consumo cultural a través de medios audiovisuales. El estudio realizado recientemente sobre los hábitos deportivos de los españoles (García Ferrando, 2001) nos muestra que, aunque sigue siendo mayor el porcentaje de personas que prefieren ver espectáculos deportivos en directo antes que en televisión, lo cierto es que la preferencia por el medio televisivo ha aumentado en la última década del siglo XX (del 20% en 1990 al 32% en el 2000). Con respecto a la prensa deportiva, un 30% la lee al menos una vez a la semana, siendo el 12% los que lo hacen a diario (García Ferrando, 2001). Pero reiteramos que el consumo deportivo como espectador tiene en la televisión el medio predilecto. Y ésta, no discurre exenta de los condicionantes de nuestra sociedad. De hecho, la oferta deportiva está totalmente dirigida por la demanda de las masas. La penetración del fútbol en la cultura de nuestro país ha encontrado en la televisión el vehículo perfecto para su expansión y, en cierto modo, para su saturación. Los amantes de otros deportes sufren la discriminación tiránica del efecto oferta-demanda. Las minorías no son objeto de los medios de comunicación, demasiado interesados por los impactos en la audiencia. Y si el fútbol no falla, para qué ofrecer otros deportes.

Esta tendencia monotemática del espectadorismo deportivo, contrasta con la pluralidad del deporte en cuanto a sus prácticas. Los últimos años han propiciado la aparición de actividades deportivas de todo tipo y con distintas finalidades, que promueven la asociación casi inmanente de ocio y deporte (Monteagudo, 1996). La práctica deportiva posmoderna es plural, innovadora, creativa y dinámica pues constantemente surgen nuevos matices o se recuperan viejas tradiciones físico-deportivas. Algunas de las manifestaciones en este sentido pueden ser las siguientes (Olivera y Olivera, 1995: 16-17): las formas alternativas de los deportes de la modernidad (del esquí surge el snow board, del ciclismo la mountain bike); las que surgen consecuencia de la importancia por la imagen y la cultura corporal ajustadas a los nuevos gustos (aeróbic y derivados, gym jazz, spinning, body building); prácticas de sensación y riesgo asociadas a un modelo ecológico y con la colaboración de la tecnología (deportes californianos, actividades de aventura en la naturaleza); la recuperación de prácticas autóctonas y tradicionales (juegos populares, deporte rurales); los grandes juegos vivenciados basados en los juegos de rol (paintball); prácticas abiertas a toda la población en defensa de la salud y la calidad de vida (fitness, gimnasia aeróbica); manifestaciones de interiorización y búsqueda de la profundidad del ser humano (yoga, tai-chi, meditación).

Toda esta amalgama de actividades y sentidos de la práctica, confieren un nuevo marco de análisis del deporte contemporáneo que, influenciado por el desarrollo de las sociedades posindustriales, no puede ser explicado de forma unitaria en cuanto a su naturaleza y su función social (García Ferrando y Lagardera, 1998). Más bien se trataría de un sistema abierto, de difícil acotación y de gran diversificación en el que coexisten al menos cuatro modelos: expresivo, competitivo, instrumental y espectáculo (Puig y Heinemann, 1992; Heinemann, 2001). Sin embargo, aún existiendo cada vez mayor variedad de prácticas físicas y/o deportivas, los deportes tradicionales siguen siendo los que tienen mayor

[1]Lo podemos constatar en la obra de García Ferrando (2001). De hecho, este aumento de la práctica de actividades en el medio natural merece la atención del autor sólo en los últimos años, al incluirlo en su informe cuando no aparecía en los años 1990 (García Ferrando, 1991) y 1995 (García Ferrando, 1997) de forma explícita.

número de practicantes (natación 39%, fútbol 36%, y ciclismo 22% son los primeros en el estudio de García Ferrando, 2001). No obstante, se apunta una tendencia a la alza en las actividades relacionadas con la mejora de la imagen corporal y la salud, tales como aeróbic, danza o gimnasia de mantenimiento, que además componen el grupo de prácticas que se realiza con mayor frecuencia semanal (García Ferrando, 2001). También ha aumentado el número de practicantes de actividades como senderismo/montañismo (del 4% en 1990 al 13% en 2000) y de otras actividades relacionadas con el medio natural, tales como buceo, escalada o espeleología. (García Ferrando, 2001)

Pero esta pluralidad del deporte no le aparta del influjo del tipo de sociedad en que vivimos. Si bien es cierto que la práctica física adecuada y moderada posee numerosos efectos positivos sobre las personas tanto físicos como psíquicos o sociales, también lo es que el deporte, en muchas ocasiones, es un mero reflejo de los valores hedonistas y consumistas de la posmodernidad. El culto al cuerpo se presenta como una de las motivaciones más importantes en la práctica actual. Dada la importancia prestada a la imagen, hacer ejercicio físico se antoja fundamental para la adquisición y mantenimiento de un buen aspecto físico, lo que implica realizarlo como un medio para otro objetivo, no por el puro placer experiencial. Son muchas las empresas que, con este fin, saltan al mercado. Gimnasios, centros deportivos, salones de estética, y otros muchos que constituyen un sector económico en alza que trata de apresar en sus redes a muchos potenciales consumidores con medios publicitarios coercitivos, actividades estéticamente atractivas y servicios personalizados *ad hoc*.

Con las actividades en el medio natural puede suceder algo parecido. El incremento de practicantes en este sentido, sobre todo entre los más jóvenes[1], bien podría deberse a la búsqueda de emoción, velocidad y riesgo, valores tan actuales que incluso podrían identificarse como rituales simbólicos de la escena juvenil (Feixa, 1995). La mera degustación, la vivencia inmediata y excitante, trivializan las posibilidades humanísticas de este tipo de prácticas, en especial en lo que respecta a la fusión del hombre y el medio, enfatizando las condiciones técnicas y el uso del espacio simplemente como un recurso necesario (Santos, 2001). Pero no son sólo los jóvenes los que demandan estos deportes. Paulatinamente se ha incorporado al sector económico un tipo de empresa de servicios deportivos especializada en actividades físicas en la naturaleza. El planteamiento de este tipo de experiencias se basa en el control que el hombre ejerce sobre el medio gracias a los recursos tecnológicos para, de este modo, acercar a la población inexperta prácticas que a priori exigirían una alta cualificación. La emoción y el riesgo son los ingredientes fundamentales de estos servicios. Un riesgo a la medida del nivel de pericia del practicante, pues el éxito de estas empresas radica en adaptar las condiciones de la práctica para que el cliente perciba la dosis de peligro que está dispuesto o es capaz de asumir. En cierto modo, falsean la naturaleza real de la actividad, pues aunque el principiante tenga una percepción de riesgo elevada, lo cierto es que la empresa ejerce un control para que se reduzca (Sicilia, 1999). La clave es dotar a la experiencia de suficiente autenticidad y emoción para estimular y motivar al cliente, pero a la vez reducir los riesgos objetivos de su práctica, pues los expertos serían los responsables de las consecuencias. De este modo, las actividades físicas en la naturaleza han sufrido un proceso de institucionalización, por el que prácticamente cualquier persona puede situarse en un escenario social diferente al habitual y tener una experiencia extraordinaria cargada de emoción, poniéndose en manos de profesionales expertos en la materia (Sicilia, 1999). Todo ello es una nueva forma de consumo, vinculado en muchas ocasiones al turismo natural, que tergiversa la experiencia en la medida en que limita la implicación y el esfuerzo del practicante al convertirse en un mero degustador de nuevas atracciones, en este caso en el medio natural. Por otro lado, normalmente se realizan de forma puntual y simplemente para cubrir un cupo de sensaciones y emociones, es decir, para probarlas. No se diferencia demasiado, en este sentido, de esa experiencia turística para pasar página y guardarla en la memoria, cuando no en un álbum de fotos.

Por otra parte, el ocio deportivo ha determinado el surgimiento de un ingente mercado de productos y equipamientos deportivos que participan del fenómeno consumista en el que nos vemos envueltos. Instalaciones, material deportivo, merchandising, profesionales… son algunos de los elementos de una industria deportiva que se estima mueva en torno a los 18000 millones de euros anuales en España (García Ferrando, 2001). Otros datos que refuerzan el potencial económico de este sector es el gasto medio de cada español en artículos deportivos (77 euros al año aprox.) y la gran cantidad de tiendas especializadas en estos productos operativas en nuestro país, más de 6000, o el número de empresas dedicadas a su comercialización, 772 en 1998 con ventas superiores a 3005 millones de euros (García Ferrando, 2001). Bicicletas, balones de todo tipo, raquetas de tenis, tiendas de campaña, aparatos de musculación, útiles de montañismo y un largo etcétera se pueden encontrar en muchos de los hogares españoles sin que, necesariamente, se haga uso de ellos. Por ejemplo, el 64% de los entrevistados aseguró tener una bicicleta de adulto en casa, mientras que la frecuencia de practicantes del ciclismo es del 22% (García Ferrando, 2001). No quisiera extralimitarme en mis conclusiones, pero estos datos parecen dejar entrever que la tendencia a poseer artículos deportivos no se corresponde con su uso real, lo cual refuerza mi convicción sobre el consumo impulsivo e incluso a veces innecesario que vivimos en la actualidad en torno al deporte. Significa más bien que estos equipamientos han pasado a engrosar la lista de productos que guardamos en casa por si se presenta la ocasión de utilizarlos, pero que generalmente es de forma puntual y esporádica. En cierto modo forma parte del mobiliario estándar de las casas españolas.

En cualquier caso, a los artículos deportivos le ocurre como a otros productos culturales: que están diseñados para un uso limitado de tiempo. Enseguida surgen nuevos productos más avanzados que proporcionan nuevas prestaciones, nuevas sensaciones o simplemente una imagen más moderna.. Los asiduos practicantes aseguran que cambios en la estructura o en la forma de los materiales te ofrecen emociones diferentes, mayores si cabe. No lo discuto, es más, se relaciona totalmente con valores tan posmodernos como la búsqueda de placer y el disfrute a corto plazo. Pero yo me pregunto hasta qué punto esa experiencia no está conscientemente dirigida por las industrias comerciales para crearnos la necesidad de consumir constantemente los nuevos productos. Y es que en la vivencia inmediata, de riesgo, de emoción encuentra la horma de su zapato este sector económico, que domina los gustos de la población y maneja a su antojo lo que se necesita consumir y cuándo hay que hacerlo.

Así pues, justificar a estas alturas las excelencias del deporte como forma de ocio es innecesario, pero la práctica deportiva no es algo positivo *per se*, ya que, como una parte más del fenómeno del ocio, no está libre de los influjos económicos que predominan en las sociedades posindustriales del nuevo siglo. De este modo, el deporte se considera un producto de consumo que tiene que ser beneficioso económicamente, a la vez que atractivo para ser comercializado y con capacidad competitiva en un mercado que cada día es más dinámico (Durán, García y Latiesa, 1998). Asumir esta situación, reconocer esta dimensión del deporte, nos preparará, al menos, para mantener una actitud crítica que nos oriente mejor en el ejercicio del ocio deportivo. El deporte puede ser creativo, puede ser lúdico, solidario, socializador pero también puede convertirse en un mero pasatiempo, en una distracción evasiva de la realidad. Cuando no transformarnos en clientes, meros receptores de un producto o un servicio que no estimula la creación ni facilita la implicación del participante, o que simplemente nos acerca a una imagen social que deseamos, pero sólo una imagen al fin y al cabo.

OCIO Y DEPORTE: ¿HUMANISMO O CONSUMISMO?

He visto las maravillas de la creación,
sin ni tan siquiera abrir los ojos (…)
lejos de las leyes de los hombres
donde se diluye el horizonte[2]

Estrofas de la canción *Lejos de las leyes de los hombres*, del grupo El Último de la Fila, incluida en su disco *El Último*

Pasamos gran parte de nuestra vida preguntándonos qué hay que hacer para ser feliz. Donde está la llave para comprender por qué existimos, que misión se nos ha encomendado, cuál es el sentido de todo lo que nos rodea. Somos seres fabricados con una fecha de caducidad que desconocemos. No sabemos lo que durará, cuanto tiempo estaremos aquí. Vivir el presente, pues, es todo cuanto tenemos. ¿Significa esto que debemos entregarnos sin mesura al puro placer, al deleite mundano de nuestros sentidos?. Eso parece decirnos las leyes de los hombres, el sistema de vida de la posmodernidad. Placer, presente, vértigo, emoción, evasión, estimulación visual. Sin embargo, los ojos – como diría Saramago (2000) - sólo son unas lentes mientras que es el cerebro el que realmente ve. Así, puede que cada día construyamos más un mundo de ciegos, que no quieren ver o que quieren verlo todo de un sólo color, el del bienestar. Sin embargo, nuestro mundo es policromático por mucho que nos empeñemos y nuestra existencia no está libre de conflictos, de riesgos y de problemas absolutamente humanos.

¡Qué extraordinaria posibilidad la del ocio para expresarnos, para sacar el humano que llevamos dentro, para despertar esos sentimientos solidarios, creativos, liberadores que dormitan en una vida cotidiana marcada por la eficiencia productiva, el control social, los prejuicios culturales, la competencia sin cuartel!. ¡Qué maravillosa coyuntura para convertirnos en seres más justos, más equitativos, más bondadosos, más comprometidos con las necesidades humanas, con el respeto al medio ambiente, con la igualdad de oportunidades, con el apoyo solidario!. El ocio, sin duda, puede contribuir de forma decisiva al desarrollo de estas actitudes. Y no estoy hablando de dimensiones o manifestaciones concretas. Cualquiera de ellas sirve. La música puede extraer de nosotros los sentimientos más puros, el cine rascar en las profundidades menos transitadas, la televisión sensibilizarnos sobre las desigualdades, los viajes mostrarnos otras caras de la realidad, el deporte ayudar a conocernos, a superarnos, a cooperar. Pero no son las actividades las que nos hacen más sensibles. Ser aficionado a la música, al deporte, a viajar o a cualquier manifestación cultural no nos hace mejores personas. El deporte y la actividad física nos puede llevar a afirmar y reproducir la competitividad de la sociedad o el culto a la imagen como tarjeta de éxito. El turismo distante y elitista puede aumentar sentimientos nacionalistas y segregadores. La cultura puede mostrarnos un mundo parcial, tendenciosamente presentado por el poder hegemónico.

Estimular los sentidos es interesante, pero no distaría mucho del efecto que la música, bien sabido es, ejerce sobre las fieras. Si nos contentamos con esto, el ocio, lejos de potenciar el desarrollo del ser humano, lo empobrece, lo aliena socialmente. Y, sinceramente, creo que ésto es lo que dicta en la mayoría de ocasiones nuestra sociedad de consumo. Esta demencia que nos lleva a acumular bienes que, creemos, nos van a hacer más felices. Esta enfermedad, una consumo-dependencia en algunos casos tan perniciosa y despersonalizadora como otras formas patológicas más reconocidas. Y no me gustaría parecer exagerado. Allá va mi razonamiento. Las toxicomanías o las ludopatías son conductas que causan una dependencia patológica en la medida en que esclaviza al hombre, que necesita del consumo constante de aquello de lo que depende, ya sea drogas, productos, juegos o cualquier otra circunstancia que limita su libertad y condiciona su estrategia de vida. En este sentido, por qué no referir la existencia de una *consumopatía,* trastorno que hace al hombre dependiente del consumo constante donde encuentra una satisfacción efímera, puesto que en breve aparece el temible *mono* que le conduce a consumir más. Si lo analizamos detenidamente no resultará tan desproporcionada esta visión. De hecho, los mecanismos y los procesos dispuestos por las industrias del consumo del ocio se asemejan, a mi entender, al camino hacia los estupefacientes: primero, se ofrece un producto o una vivencia extraordinaria, con la que obtienes placer y satisfacción en grandes dosis. Es una experiencia sin par, individual, que nos ofrece lo mejor del presente. Además se identifica con un estatus social, con un estilo de vida, con una forma de vivir que ansiamos y que envidiamos, muchas veces representada por personajes con gran reputación pública o, simplemente, con imá-

genes de éxito social. Una vez introducidos o embelesados por el canto de sirenas de la publicidad, percibimos que todo no acaba ahí. Casi antes de darnos cuenta y de sacar el máximo partido a lo que hemos comprado, surgen nuevos productos, nuevos equipamientos, nuevas experiencias que dan un giro más de tuerca al proceso y que de nuevo anhelamos. Y así sucesivamente, porque además el paso de una actitud consumista a otra más exacerbada es pequeño, una vez aprehendidos por este juego. Cada vez queremos y necesitamos más y en mejores condiciones para que nos satisfaga. Dependencia y tolerancia son características del fenómeno de las drogas. Dependencia y cada vez una mayor tolerancia al consumo también lo son de esta sociedad.

En esto se puede convertir nuestro ocio. Un espacio individual y libre. Pero elegimos ser pasivos, experiencias en el ámbito sensorial pero no intelectual, reproductoras no creadoras, consumimos lo que podríamos producir por nosotros mismos, renunciamos al proceso, a la reflexión, a la contemplación para vivir únicamente los resultados, la superficialidad, la estimulación sensorial. El ocio que tenemos nos convierte en los hombres que somos, puesto que es el momento más libre en el que elegimos lo que queremos ser, supuestamente la ocasión para expresar nuestra personalidad sin presiones ni coacciones de ningún tipo.

Las vivencias de ocio son un proceso de enculturación que tiene incidencia directa y decisiva en el desarrollo de la persona (Cuenca, 2000). Por ello he insistido tanto en la actitud, los fines y el modo de ejercitarlo, no ya sólo por la propia experiencia de ocio, sino en la medida en que afecta a la construcción de una cultura y de una personalidad determinada. Si pretendemos que el ocio sea realmente humanístico, necesitamos actitudes, impulsos y experiencias que estimulen, no ya los sentidos sino la conciencia. Una reflexión sobre la bondad, la belleza, el respeto o la solidaridad y una vacuna contra la competitividad extrema, el individualismo egoísta y narcisista o el pasotismo y la frivolidad con que se afronta la realidad social. De todas formas, no sugiero el aislamiento del sistema, que en cualquier caso es el escenario en el que actuamos, pero si una modulación de sus condiciones, una actitud crítica (Pedro, 1984), una revisión de los valores imperantes. En definitiva, la búsqueda de la felicidad compatible con un marco ético universal (Marina, 1995).

Que los viajes nos ayuden a comprender otras culturas, otras formas de vida, a respetar costumbres que no son las nuestras. Que la cultura nos haga pensar, reflexionar sobre nuestro pasado, presente y futuro, que potencie nuestra manera de ser, diferente, única, creativa, que refuerce nuestra individualidad ante un mundo clónico, que nos enseñe a proyectar lo mejor de otros hacia nuestro interior. Y, por supuesto, que el deporte nos arengue en el esfuerzo, en la superación, que nos ayude a resolver los conflictos de la vida humana, que nos enseñe a ganar, pero también a perder, a cooperar, a supeditar los objetivos individuales a los colectivos. Que sea útil para comprender las diferencias, para reducir las distancias entre los más hábiles y los menos capacitados.

Un ocio de estas características en un mundo como el nuestro, necesita de la formación humanística, no técnica sino actitudinal, no en conceptos sino en valores. Aprender a disfrutar del proceso, a contemporizar el ritmo de vida, a saber obtener el placer en una lectura, en una obra de arte, en una película o en un partido de fútbol; pero también en una puesta de sol, en un día nublado, en un viaje en el autobús, fumando un cigarrillo o yaciendo con los ojos cerrados en nuestro cómodo sofá. Lejos de la coerción publicitaria, de la vida apresurada, de la imagen social de éxito. Lejos de las leyes de los hombres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aierdi P. (1994). Estratificación social y estilos de vida. En Kaiero (ed.). *Valores y estilos de vida de nuestras sociedades en transformación.* Bilbao. Universidad de Deusto.
- Coca S. (1996). El binomio ocio-deporte. En VVAA. *Los desafíos del ocio*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Cuenca M. (2000). *Ocio humanístico. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Dumazedier J. (1968). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona. Estela.
- Durán J., García M. y Latiesa M. (1998). El deporte mediático y la mercantilización del deporte: la dialéctica del deporte de alto nivel. En García, Puig y Lagardera (comps.). *Sociología del deporte*. Madrid. Alianza.
- Elias N. y Dunning E. (1992). La búsqueda de la emoción en el ocio. En Elias y Dunning. *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.
- Feixa C. (1995). La aventura imaginaria. Una visión antropológica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza. *Apunts Educación Física y Deportes* (41), 36-43.
- Fernández Santana J.O. (1994). Estilos de vida e investigación sociológica. En Kaiero (ed.). *Valores y estilos de vida de nuestras sociedades en transformación*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- García Ferrando M. (1991). *Los españoles y el deporte 1980-1990. Un análisis sociológico*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. CSD.
- García Ferrando M. (1997). *Los españoles y el deporte (1980-1995). Un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores*. Madrid. CSD. Valencia. Tirant lo blanch.
- García Ferrando M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. CSD.
- García Ferrando M. y Lagardera J. (1998). La perspectiva sociológica del deporte. En García, Puig y Lagardera (comps.). *Sociología del deporte*. Madrid. Alianza.
- Heinemann K. (2001). Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI. En Latiesa, Martos y Paniza (comps.). *Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI*. Madrid. Esteban Sanz
- Marina J.A. (1995). *Ética para náufragos*. Barcelona. Anagrama.
- Monteagudo M.J. (1996). El deporte como experiencia de ocio: nuevas perspectivas y dimensiones. En Sánchez R. (ed.*). La actividad física y el deporte en un contexto democrático (1976-1996)*. Pamplona. AEISAD.
- Negré P. (1993). *El ocio y las edades. Estilos de vida y oferta lúdica*. Barcelona. Hacer.
- Olivera J. y Olivera A. (1995). La crisis de la modernidad y el advenimiento de las posmodernidad: el deporte y las prácticas físicas alternativas en el tiempo de ocio activo. *Apunts Educación Física y Deportes* (41), 10-29
- Pedró P. (1984). *Ocio y tiempo libre. ¿Para qué?*. Barcelona. Humanitas
- Puig N. y Heinemann K. (1992). El deporte en la perspectiva del año 2000. En *I Encuentro UNISPORT sobre Sociología del Deporte: el hecho del deporte. Aspectos sociológicos, culturales y económicos*. Málaga. UNISPORT.
- Ruiz Olabuénaga J.I. (1994). Ocio y estilos de vida. En Juárez (dir). *V Informe sociológico sobre la situación social en España (V. II)*. Madrid. Fundación FOESSA.
- Santos M. L. (2001). *Las actividades en el medio natural en la Educación Física escolar*. Almería. Servicio de Publicaciones Universidad de Almería. (edición en CD ROM)
- Saramago J. (2000). *Ensayo sobre la ceguera*. España. Punto de lectura.
- Sicilia A. (1999). Las actividades físicas en la naturaleza en las sociedades occidentales de final de siglo. Lecturas: Educación Física y Deportes. 14. Revista digital www.efdeportes.com

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

POR UN COLEGIO PROFESIONAL FUERTE ¡¡ COLÉGIATE !!

1. El Colegio es la VOZ de los Licenciados/as en EF y CAFD de Andalucía. Representa a sus afiliados ante organismos públicos y privados, asi como en actividades y foros de interés para la profesión

2. Es obligatorio estar colegiado/a para poder ejercer la profesión (el ejercicio libre de la misma).

   " ... **la adscripción forzosa** se configura en este supuesto como un instrumento necesario para que el Colegio asuma la necesidad de velar sobre las actividades desarrolladas en **ámbitos educativos privados o referidos al ejercicio libre de la profesión**..." Sentencia 194/1998, de 1 de Octubre de 1998, del **Pleno del Tribunal Constitucional** publicada en el BOE nº 260 de 30 de Octubre de 1998 (Punto 7º de los Fundamentos Jurídicos).

3. Estar, los/las ejercientes, en posesión de un **Seguro de Responsabilidad Civil** con una cobertura de **1.502.530,26 euros (250.000.000 Ptas.).**

   Es imprescindible evitar los efectos de lo sucedido a una compañera no colegiada, de la provincia de Málaga, con la Sentencia nº 1.098/99 del Tribunal Supremo, de fecha 22/12/99, **lesiones sufridas por un menor en clase de Educación Física**, condenando a pagar "al actor la cantídad de ciento veinte millones de pesetas (120.000.000 pesetas)... ... Asimismo les condenamos al pago de los intereses...", o bien la sentencia **condenatoria** nº 308/2003 del 24 de noviembre del 2003 en la Sección Segunda de la Audiencia Provincial de Jaén, contra un profesor de Educación Física y el centro docente, "condenar al profesor de Educación Física, al centro docente y a la entidad aseguradora a que de forma conjunta y solidariamente indemnicen a la familia del alumno en 600.000 euros".

4. Asesoría Jurídica. Posibilidad de consultar al Colegio las diferentes dudas profesionales, así como al Asesor Jurídico en cuestiones de interés general para la profesión.

5. Disponer de una bolsa de trabajo y de asistir como vocal a tribunales.

   Fundamentalmente, en las actividades realizadas en convenio con algunas Diputaciones, Ayuntamientos, Consorcios Provinciales, etc.

6. Recepción gratuita de nuestras propias publicaciones, y posibilidad de aumentar el currículum vitae, publicando artículos en las Revistas "Habilidad Motriz", "Revista Española de Educación Física y Deportes" y Boletín Informativo Colegial.

7. Posibilidad de optar a los Premios y Concursos Anuales.

   Premio Profesional COLEF de Andalucía (1000 euros y 700 euros) Concurso de Fotografía COLEF de Andalucía (300 euros, 150 euros y 100 euros)

8. Posibilidad de asistir a las distintas actividades formativas colegiales (Simposiums, Congresos, Jornadas, Encuentros, etc.).

9. Impedir los continuados agravios y ataques a la profesión, tanto desde la propia Administración como desde otros estamentos y organizaciones con intereses en nuestro campo profesional, así como exigir la promulgación con carácter de urgencia de la **Ley Reguladora del Ejercicio Profesional** en el Area de la Actividad Física y del Deporte.

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

NORMAS PARA LA COLEGIACIÓN
BIENIO 2006-2007

TITULACIÓN EXIGIDA

Título de Licenciado en Educación Física o en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte expedido o reconocido por el Estado Español.

DOCUMENTACIÓN A PRESENTAR EN COLEF DE ANDALUCÍA (C/ Carbonell y Morand, 9 • 14001 Córdoba

1. Solicitud dirigida al Presidente del Colegio, en la que se hará constar el deseo de figurar como colegiado (ejerciente o no ejerciente según hoja de datos).
2. Fotocopia compulsada del Título, Certificación Académica de Estudios, o fotocopia compulsada del resguardo de abono de los derechos de expedición del Título.
3. Domiciliación bancaria del cobro de las cuotas correspondientes (Hoja de datos).
4. Tres fotografías tamaño carnet, con nombre y apellidos escritos al dorso.
5. Resguardo del abono de los derechos de inscripción, según el importe que a continuación se detalla:
   - Solicituides en el año de finalización de la licenciatura ..... 22 €.
   - Solicitudes posteriores al año de finalización de la licenciatura ..... 93 €.

Dicho abono se realizará en la cuenta:

COLEF de Andalucía
CAJA MADRID
Avda. Andalucía, 69. 11008 CÁDIZ
C/c. nº 2038 / 5866 / 60 / 6000528936

CUOTA ANUAL

A través de la entidad bancaria ordenada por cada colegiado, se hará efectivo el importe de la cuota correspondiente (hasta el 31 de diciciembre de 2007).

- Ejercientes ..... 117,5 €. (incluidos 8,5 € por Seguro de R. C. y 2 € por Seguros Consejo General)
- No Ejercientes ..... 60 €. (incluidos 2 € por Seguros Consejo General)

- Las colegaciones anteriores al 30 de junio, abonarán la cuota completa según variante.
- Las colegaciones del 1 de julio a 31 de diciembre, abonarán media cuota según variante.
- Al cambiar la situación (No Ejerciente a Ejerciente o viceversa), el colegiado abonará los costes correspondientes, más el coste del nuevo carnet, 3 €.
- Los recibos devueltos se incrementarán en 5 € por gaston bancarios y notificación.

Todos los importes se revisarán bianualmente.

IMPORTES TOTALES SEGÚN VARIANTES

- Ejerciente año finalización licenciatura antes del 1 de julio..... 139,50 €
- Ejerciente año finalización licenciatura después del 1 de julio..... 86,00 €
- Ejerciente posterior al año de licenciatura antes del 1 de julio ..... 210,50 €
- Ejerciente posterior al año de licenciatura después del 1 de julio..... 157,00 €
- No Ejerciente año finalización licenciatura antes del 1 de julio..... 82,00 €
- No Ejerciente año finalización licenciatura después del 1 de julio ..... 53,00 €
- No Ejerciente posterior al año de licenciatura antes del 1 de julio ..... 153,00 €
- No Ejerciente posterior al año de licenciatura después del 1 de julio ..... 124,00 €

NOTA: Los formularios de HOJA DE DATOS, ORDEN DE PAGO y AUTORIZACIÓN DE COBRO están disponibles para su descarga en la web del COLEF: www.colefandalucia.com, en el apartado "COLEGIARSE"

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

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

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

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

- Los gráficos y dibujos se adjuntarán numerados y en hojas aparte (mejor en ficheros independientes), haciendo referencia a los mismos en el texto, en la posición correspondiente.
  Deberán ser lo suficientemente claros como para permitir su reproducción o, en caso de adjuntarse como ficheros aparte, deberán ir en formato "jpg" (compresion inferior al 20% = calidad mayor del 80%) y una resolución de 300 ppp.

- Junto al trabajo se remitirá una hoja con los datos personales, dirección, e-mail 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, seguido de su correspondiente traducción al inglés (abstract).

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

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

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

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

Las colaboraciones se remitirán a:

COLEF-ANDALUCÍA
C/. Carbonell y Morand, 9
14001 Córdoba

Recorte o fotocopie este boletín y envíelo por correo a la dirección indicada o por Fax al 957491412

Boletín de suscripción

Habilidad Motriz
COLEF DE ANDALUCÍA
REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

El abajo firmante se suscribe a la revista Habilidad Motriz

Suscriptor _____

Domicilio _____

Localidad _____ Código Postal _____

Provincia _____ País _____

Firma:

Fechado en _____

a____ de _____del _____

Forma de pago (señalar la opción escogida):

☐ Ingreso de 10 Eur. en:
COLEF de Andalucía
Caja Madrid
Avda. Andalucía, 69. 11008 - Cadiz
Nº cuenta: 2038 5866 60 6000528936

☐ Talón nominativo a
Ilust. COLEF de Andalucía por 10 Eur.

Números atrasados: Precio 5 Eur. unidad
Agotados nº 0, 1 y 2.

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

SERVIMOS PEDIDOS A CONTRAREEMBOLSO

26

Habilidad Motriz

Ilust. COLEF de Andalucía
Carbonell y Morand, nº 9
14001-CORDOBA
www.colefandalucia.com