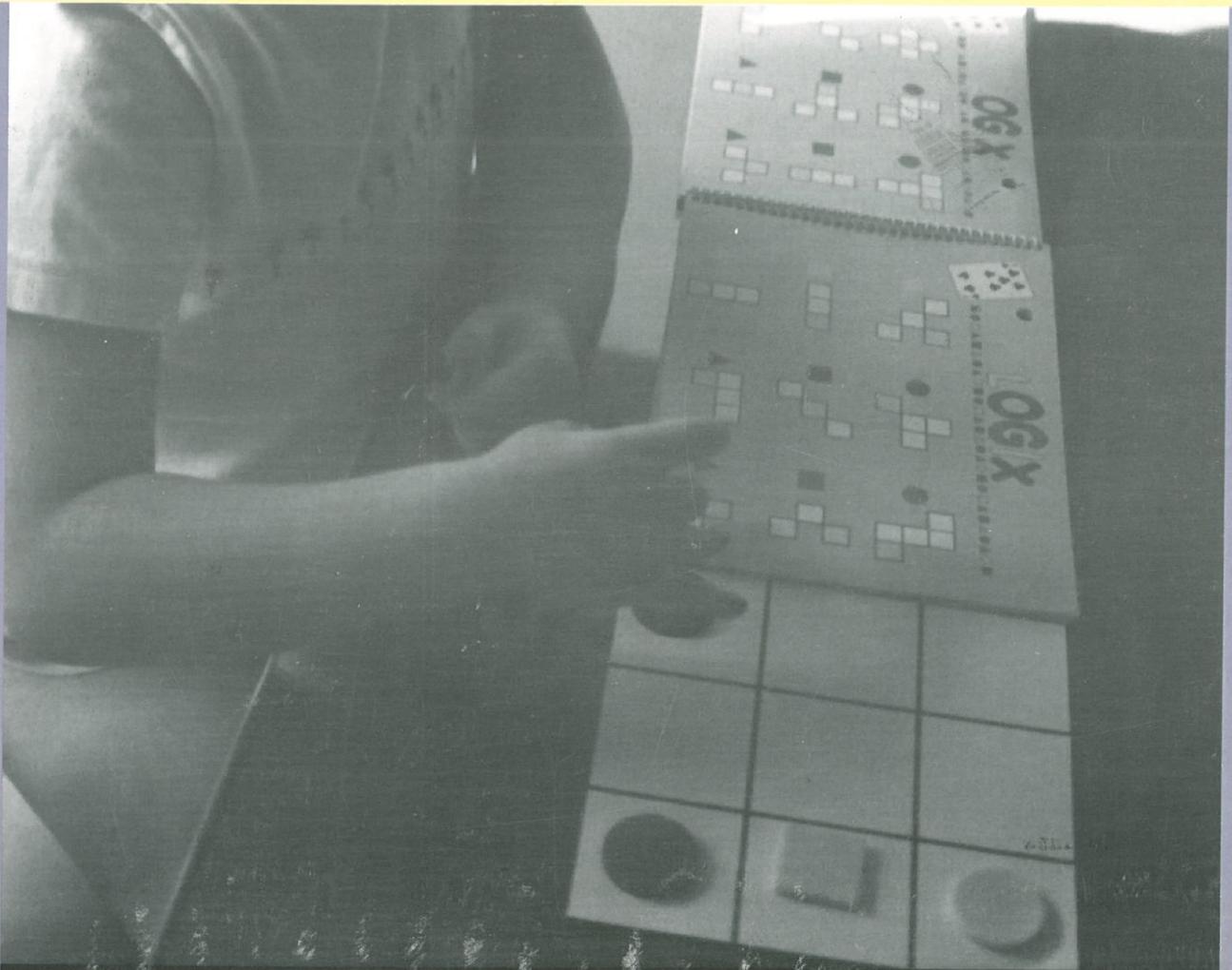




# HABILIDAD MOTRIZ

REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE



NÚMERO 17 2001

**Consejo Editorial:**

Presidente: Jaime Vallejo López.

Vicepresidente: José María González Ravé.

Secretario: Antonio Aires Rosales.

Tesorero: Albert Aliaga Rodés.

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

**Dirección:**

Prof. Dr. Miguel Ángel Delgado Noguera

Prof. Dr. Daniel Linares Girela

**Comité Científico:**

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

Prof. Dr. Arraez Martínez, J. M.

Prof. Bajo Aguilar, S.

Prof. Dr. Blázquez Sánchez, D.

Prof. Dr. Carreiro da Costa, F.

Prof. Dr. Hernández Moreno, J.

Prof. Dr. Gutiérrez Dávila, M.

Prof. Dr. Linares Girela, D.

Prof. Dr. Martínez del Castillo, J.

Prof. Dr. Mora Vicente, J.

Prof. Dr. Oña Sicilia, A.

Prof. Dr. Ruiz Pérez, L. M.

Prof. Dr. Sánchez Bañuelos, F.

Prof. Dr. Torres Guerrero, J.

Pfra. Dra. Vernetta Santana M.

Prof. Dr. Sergio Ibañez Godoy

Prof. Francisco León Guzmán

Edición: Habilidad Motriz.

Apartado de Correos 4.136 18080 - GRANADA

Administración: Ilust. COLEF y CAFD de ANDALUCÍA

Carbonell y Moráud, nº 9, 14001-CORDOBA

Autoedición: Francisco Panadero Bautista

Impresión: Servigraf

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

Periodicidad: Semestral

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

## Contenidos

PRESENTACIÓN .....	3
DÁMASO MÁRQUEZ CAMPAÑA	
EDITORIAL .....	4
MIGUEL ÁNGEL DELGADO NOGUERA	
LA PERCEPCIÓN DEL ESPACIO: DESARROLLO EVOLU- TIVO Y CONSECUENCIAS MOTRICES. ....	5
M <sup>ª</sup> LUISA RIVADENEYRA	
TRANSFERENCIA DE LA SOLUCIÓN TÁCTICA DEL ATACANTE CON BALÓN EN 2X1 ENTRE FÚTBOL Y BALONCESTO .....	11
F. J. CASTEJÓN OLIVA ET AL.	
EL DEPORTE COMO VALE DE ENERGÍA FÍSICA Y EMOCIONAL .....	20
DANIEL LAPRESA AJAMIL; ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO	
LAS PRUEBAS DE ORIENTACIÓN: UN MEDIO INTER- DISCIPLINAR EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA. .....	24
OSCAR ROMERO RAMOS	
EL JUDO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: PROPUESTA DE ENSEÑANZA PARA LOS NIÑOS/AS DE ENTRE 6 Y 12 AÑOS .....	29
JAVIER ANTONIO TAMAYO FAJARDO	
TRATAMIENTO DE LOS TEMAS TRANSVERSALES POR EL PROFESORADO DE EF .....	45
MARÍA ASUNCIÓN CONTRERAS LÓPEZ	
PUBLICACIÓN: "EL EJERCICIO PROFESIONAL DE LAS TITULACIONES DEL DEPORTE" .....	60
IGNACIO JIMÉNEZ SOTO	

# PRESENTACIÓN

DÁMASO MÁRQUEZ CAMPAÑA

DIPUTADO DE JUVENTUD, DEPORTES Y FORMACIÓN DE LA EXCMA. DIPUTACIÓN DE MÁLAGA

Desde la Diputación Provincial de Málaga empezamos una nueva etapa con la publicación de la revista Habilidad Motriz y en una línea de especial colaboración fruto del convenio con el Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física de Andalucía (C.O.L.E.F.A.). Nos proponemos contribuir en la difusión de trabajos e investigaciones de los profesionales de la actividad física y el deporte a través de la presente publicación, para consolidar y desarrollar el sistema deportivo en todos sus ámbitos.

La revista continua como medio difusor de experiencias, trabajos y estudios científicos relacionados con el deporte en su más amplio sentido, con rigor y profundidad, convirtiéndose en un punto de encuentro y de reflexión que ayude a la formación permanente y al reciclaje de los técnicos de nuestra provincia y por extensión de Andalucía.

Con éstas premisas espero y deseo que el convenio de colaboración alcance cotas más altas por el bien de la educación física y el deporte, sus profesionales y nuestra sociedad andaluza.

Málaga a 12 de septiembre de 2001.

# EDITORIAL

MIGUEL ÁNGEL DELGADO NOGUERA

## LA REGULACIÓN PROFESIONAL DE LOS LICENCIADOS EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE, ESA ASIGNATURA PENDIENTE.

Aprovechando la aparición del libro: "El ejercicio profesional de las titulaciones del deporte" de Ignacio Jiménez Soto, profesor en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Granada, surgen una serie de reflexiones acerca de quiénes somos en la profesión, cuáles son nuestros campos de trabajo y cuáles son nuestras competencias profesionales.

Éste tiene que ser uno de los objetivos fundamentales del nuevo presidente del COLEF-CAFD de Andalucía y de la nueva Junta de Gobierno, presionar al Consejo General de Colegios de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Aún, en el inicio del siglo XXI, no está regulada nuestra profesión y, ahora es cuando más se necesita una reglamentación clara sobre las competencias profesionales. Está emergiendo con fuerza la necesidad de abrir los trabajos de los licenciados y nos encontramos que el ejercicio profesional del licenciado está siendo "okupa"do por otros profesionales de la EF y del Deporte (técnicos deportivos, técnicos de formación profesional de segundo y tercer grado y maestros con la especialidad en EF.).

Intereses espurios de otros profesionales de la enseñanza están lanzando a estos profesionales a ejercer las funciones del licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Además, se facilita la "pasarela" de otras titulaciones profesionales para realizar la licenciatura pero se ponen trabas a los licenciados en Ciencias de la Actividad Física para cursar la titulación de Técnico Deportivo, de Maestro con Especialidad en EF. e incluso para realizar el Curso de Aptitud Pedagógica.

Conviene clarificar que las funciones del Licenciado en Ciencias de la Actividad Física son: diseñar, programar, dirigir, coordinar, gestionar, inspeccionar, homologar, asesorar, certificar, apoyar científicamente y evaluar en los ámbitos profesionales de la enseñanza, entrenamiento, recreación, dirección técnica, gestión deportiva, etc., en los sectores públicos y privados.

Sin una regulación de las titulaciones, su formación y la definición del marco laboral del profesional de la actividad física y del deporte, se producirá un caos donde el intrusismo, la falta de calidad, los riesgos para la salud y el oportunismo harán perder la credibilidad en los profesionales de la actividad física.

Es hora que el Colegio profesional nos exija a los profesionales un "canon" por certificación, por proyecto, por actividad profesional que deba ser visada por el propio órgano colegial.

También hay que exigir que la Administración Deportiva homologue las actividades profesionales e incentiven a las asociaciones o equipos que dispongan que tengan el personal cualificado.

Souviron (1988) dice al respecto que "la configuración jurídica de una profesión titulada se produce mediante la vinculación legal de actividades o funciones profesionales a títulos, efectuada en todo caso mediante ley estatal".

# LA PERCEPCIÓN DEL ESPACIO: DESARROLLO EVOLUTIVO Y CONSECUENCIAS MOTRICES.

M<sup>a</sup> LUISA RIVADENEYRA

FACULTAD DE CIENCIAS DEL DEPORTE DE CÁCERES

## R ESUMEN

Tras una revisión de investigaciones en torno a la evolución del conocimiento del espacio en el infante, y de los canales utilizados para el mismo, concluimos aplicando estos conocimientos en forma de recursos metodológicos para favorecer este desarrollo.

Destacamos como a pesar de conocerse desde hace mucho que es a través del movimiento como se desarrolla el conocimiento del espacio, a menudo se lleva a cabo un abordaje demasiado estático de estos contenidos. Sabemos también que de forma paralela al desarrollo cognitivo, el conocimiento espacial evoluciona desde un punto de vista subjetivo y egocéntrico en las primeras edades, a una concepción centrada en un sistema de referencias objetivo y desde espacios cercanos y reducidos a otros más amplios e incluso desconocidos hacia el final de la Enseñanza Primaria.

Los docentes de Educación Física, teniendo en cuenta la evolución en los procesos de organización y estructuración espacial, y los principales canales espaciales que describimos, pueden utilizar los recursos que se derivan de éstos, y que relacionamos en este artículo, para organizar su trabajo en torno a estas habilidades.

### LA IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES ESPACIALES EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIA MOTRIZ.

De todos es sabido que las habilidades que se trabajan en la Educación Física no tienen como único ni principal objetivo la transferencia o aprendizaje de habilidades deportivas. Muy al contrario, nos atrevemos a afirmar que la Educación es el principal objetivo.

Pues bien, precisamente nos encontramos, con las habilidades espaciales, ante uno de los grupos de habilidades que

mayor transferencia y utilidad encuentran en la vida real extradeportiva (Salguero, 1992). Así, desde las primeras conductas relativamente autónomas como la del bebé que recoge un sonajero o un chupete que le cae a un lado, hasta múltiples acciones de la vida cotidiana del adulto como desplazarse al trabajo o buscar una parada de metro, pasando por innumerables actividades recreativas y deportivas como hacer turismo en una nueva ciudad o pasear por el bosque, se está recurriendo a las habilidades espaciales.

Más aún, siguiendo a Salguero (1992), podemos definir el movimiento como la variación de la posición dentro del espacio, y por tanto, la posición relativa respecto a los objetos que en él se encuentran. Gracias a las habilidades espaciales podremos reconocer la nueva disposición de los objetos respecto a los cambios de nuestra posición, y por tanto estar orientados en el espacio, ya sea en una actividad cotidiana o dentro de un campo de juego o una actividad deportiva en general.

### CONCEPTOS BÁSICOS: EL ESPACIO. DESARROLLO DE LAS HABILIDADES ESPACIALES.

El conocimiento del espacio en el niño comienza desde el conocimiento del propio cuerpo y del espacio que este ocupa en cada momento. Por eso, el trabajo de percepción espacial siempre debe iniciarse desde y estar estrechamente vinculado al de percepción corporal; más aún cuanto más jóvenes sean los sujetos con los que trabajamos.

Además, diversos estudios vienen ya comprobando desde hace tiempo, tanto en el área de la motricidad como en otras áreas afines; cómo es a través del movimiento como el niño elabora sus conocimientos y representaciones espaciales (Piaget e Inhelder, 1948; Ajuriaguerra, 1962; Pinol-Douriez, 1979).

Algunos autores (Eps, 1986) indican como una buena percepción espacial supone la "capacidad de situarse, de moverse en este espacio, orientarse, de tomar direcciones múltiples, de analizar situaciones y de representartas"; y señalan además como este espacio está compuesto por diversos elementos: uno mismo, los objetos y los otros.

Teniendo esto en cuenta, hemos de preparar el trabajo espacial procurando seguir una progresión en complejidad directamente relacionada con el paulatino alejamiento espacial y de identidad del niño; primero las relaciones de yo-espacio, para al final llegar a las relaciones entre objetos, pasando por las relaciones yo-el otro y el otro-los objetos.

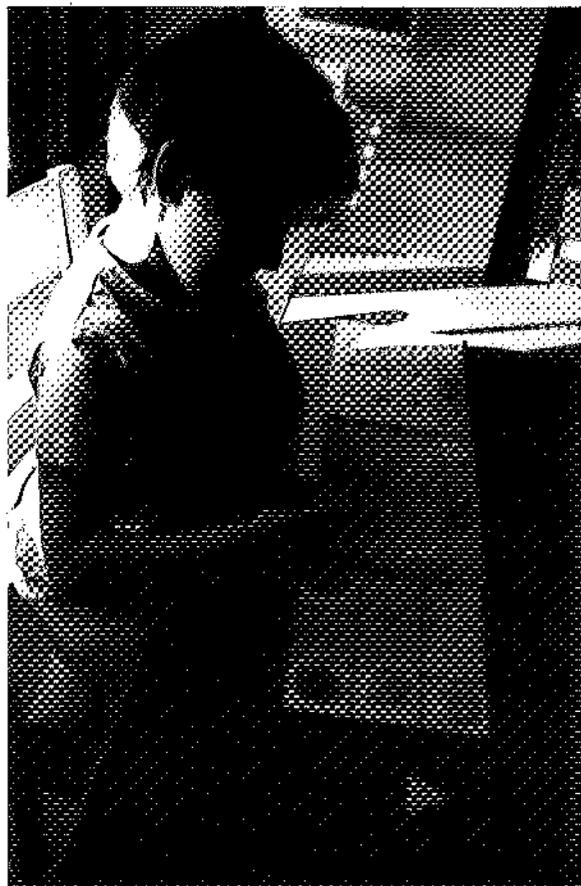
También señala Piaget, cómo el conocimiento del espacio por parte del niño circula paralelo a sus relaciones con los objetos. Los primeros contactos del niño con el espacio, son centrados en la propia actividad que realiza (período sensoriomotor). Desde aquí el infante irá progresando hacia una concepción más global del espacio, en el cual, establecerá múltiples interrelaciones. Siendo la actividad motora tan primordial para la estructuración del espacio en el niño; nos proponemos sugerir situaciones concretas de trabajo, teniendo en cuenta los hallazgos de la investigación en este sentido.

Por otra parte, y siguiendo con el desarrollo de las habili-

dades espaciales en el niño, según Bladergroen (1957) éste llega a ser capaz de realizar localizaciones dentro de un marco de referencia espacial gracias a los movimientos voluntarios de exploración. Coincide así con Piaget (1961) que afirma que el acto voluntario constituye la referencia base a partir de la que el pequeño va a organizar el mundo que le rodea. Volvemos a encontrar con el apoyo de la actividad motriz voluntaria y exploratoria, frente a la gran directividad y poca vinculación a este tipo de motricidad que demasiado frecuentes suelen ser en muchos centros educativos, como vía para las adquisiciones y el desarrollo espacial de los niños.

Partiendo de este tipo de trabajo de exploración activa, Pinol-Douriez (1979) señala cómo los estudios de estructuración espacial en el niño incluyen los desplazamientos del mismo en el espacio, de los segmentos corporales, exploraciones y búsquedas de información.

Otro aspecto importante en el desarrollo de la espacialidad que destaca Piaget, es que en el niño, ya desde el período preoperacional (2-7 años) el simbolismo adquiere gran importancia, al igual que los procesos de representación. Gracias a estos procesos, es capaz de reflexionar sobre sus actos, manteniendo una imagen mental del propósito específico de su acción y de las relaciones espaciales presentes en ella. Entonces, según esto, también cobran una importancia primordial los procesos de representación y verbalización, re-



cursos que habrán de ser una constante en nuestras sesiones a través del dibujo y las puestas en común.

Teniendo en cuenta esta capacidad simbólica y reflexiva, el dominio del espacio va siendo fruto del desarrollo de actividades exploratorias y del establecimiento de sistemas de referencias (Piaget, 1961), por lo que convendrá que en las situaciones propuestas se establezca en un primer momento numerosas referencias, muy claras y fáciles de identificar y codificar, ya que la riqueza y complementariedad de los indicios facilitan los aprendizajes de orientación (Pinol-Douriez, 1979).

Siguiendo la misma línea, Perrin (1914) en sus experimentos con laberintos pudo comprobar que los sujetos distinguían rápidamente la entrada y la salida, así como la orientación general del desplazamiento de una a otra, pero en cambio presentaban grandes dificultades en la representación de la estructura del laberinto. Comprobó que esto último se logra más fácilmente cuando el sujeto dispone de más indicios; aspecto que tendremos muy en cuenta a la hora de elaborar una progresión de actividades para el desarrollo de la estructuración espacial.

Gracias a la identificación y representación de estos indicios, el niño pasará paulatinamente del egocentrismo del mundo exploratorio suscitado por el medio, a la objetividad conseguida

gracias a la construcción de marcos de referencia interiorizados (Wapner y Werner, 1957). Según esto, se producirá una transformación que de significado a las informaciones procedentes de los desplazamientos, produciéndose una integración sensorial-realización motriz-elaboración perceptiva.

A partir de todos estos datos que cada individuo extrae de su propio cuerpo y del entorno, va construyendo la comprensión del mundo que le rodea a través del establecimiento de tres tipos de relaciones espaciales, de complejidad progresiva y apoyada cada una en las anteriores, nos referimos a las relaciones topológicas, proyectivas y euclidianas (Rigal, 1987).

Las relaciones topológicas agrupan todas aquellas relaciones cualitativas elementales que existen entre los objetos, podemos incluir aquí la vecindad, separación, orden o sucesión espacial, envolvimiento y continuidad. Se puede apreciar como todas ellas se establecen a partir de sólo dos ejes espaciales, siendo así relaciones primarias en el espacio.

Podemos situar las relaciones proyectivas en un mayor nivel de complejidad, ya que éstas implican en mayor medida procesos de representación mental, pues trasladan las rela-

ciones topológicas no ya a diferentes objetos, sino a diferentes elementos dentro de un mismo objeto, estas relaciones están presentes en muchos de los juegos de habilidad que a menudo se proponen en situaciones predeportivas, tales como problemas de puntería y dianas.

Por fin, las relaciones euclidianas, sitúan a los objetos en un sistema de referencia de tres ejes, implicando con ello conceptos mucho más complejos como el volumen. Las relaciones euclidianas se fundamentan en fenómenos como la constancia de la forma y del tamaño y la profundidad, de tal modo que, sabiendo que un balón de rugby tiene siempre la misma forma y tamaño, si lo percibimos más pequeño y de forma distinta lo que esto significa no es que se haya reducido y deformado; sino que está más lejos y en otra posición respecto a nosotros.



De forma paralela al desarrollo de estos tres tipos de relaciones espaciales, el niño va desarrollando su progresiva autonomía y capacidades de desplazamiento y exploración, así como ampliando su concepción y conocimiento del espacio.

Así pues, hasta el comienzo de la educación infantil (3 años), el egocentrismo preside la percepción del espacio, siendo incapaces de adoptar otras referencias ajenas al propio cuerpo.

Desde este momento serán cruciales las experiencias que el niño pueda vivenciar, puesto que a partir

de las relaciones de su cuerpo con el espacio, con los objetos y con otras personas, irá progresivamente organizando y objetivizando su percepción espacial, que alcanzará también de forma gradual espacios cada vez mayores, e incluso aquellos que están fuera de su alcance visual, una vez desarrollada su capacidad de abstracción (aproximadamente a partir de los 11 años).

Esta ampliación gradual del espacio abarcado por la persona se suele ordenar a partir de los siguientes conceptos:

Espacio propio: Aquel espacio que envuelve directamente al propio cuerpo.

Espacio próximo: Todo el espacio que es directamente experimentado a través de los movimientos y desplazamientos corporales.

Espacio lejano: Englobaría a todo espacio que el sujeto puede percibir a través de sus sentidos (principalmente de la vista), aunque este no sea directamente experimentado.

De la misma manera, la forma progresivamente más ob-

jetiva de percibir y conceptualizar este espacio, se suele organizar en torno a los siguientes términos:

**Espacio vivido (hasta los 7 años aproximadamente):** Se podría establecer una correspondencia con el espacio próximo. Sólo existe una idea concreta del espacio que es directamente vivenciado a partir de los propios movimientos y desplazamientos en cada momento determinado.

**Espacio percibido (hasta los 10 años aproximadamente):** Se podría establecer paralelismo con el espacio lejano. Ya no es necesaria la experiencia física directa del espacio, ahora se pueden apreciar distancias y localizaciones valiéndose únicamente de los sentidos. El egocentrismo que presidía etapas anteriores va dando paso a una progresiva descentración de referencias (etapa evolutiva de las operaciones concretas), siendo ya capaz de situar objetos no sólo con relación a sí mismo, sino también a otros. Todos estos avances permiten situar los objetos y orientarse de forma somera en espacios cada vez más extensos.

**Espacio concebido (a partir de los 11 años aproximadamente):** El dominio de este espacio coincide con el desarrollo de la capacidad de abstracción (etapa evolutiva de las operaciones formales). Se percibe y opera con el espacio de manera objetiva. No es necesario vivenciar ni percibir a través de los sentidos para estructurar el espacio y las referencias que en él se encuentran. Desde el momento en que el niño es capaz de operar en el espacio concebido, cobra sentido el trabajo con mapas de un espacio en el que ni se está, ni se ve.

A medida que se va conquistando cada nuevo espacio, van siendo más completas las capacidades para operar en el mismo, así, el proceso de organización espacial incluye la orientación corporal en el espacio bidimensional y respecto a los objetos que hay en él. Estas operaciones se basan en las relaciones topológicas antes descritas, y cobran una gran importancia en el trabajo de habilidades motrices abiertas, especialmente aquellas que tienen que ver con las evoluciones espaciales de compañeros, oponentes y móviles.

Algunos de los recursos que más habitualmente se suelen utilizar para mejorar la organización espacial son las evoluciones por el espacio, agrupamientos y dispersiones y el trabajo de situaciones espaciales en relación con otros sujetos o con objetos.

Según va superando el egocentrismo infantil, el niño va conquistando las capacidades de estructuración del espacio, esto es, tomando conciencia progresivamente del espacio ocupado por su cuerpo, de la delimitación, posiciones relativas y distancias de los objetos en un espacio que ya si es concebido y procesado como tridimensional.

Estas operaciones en un espacio de tres dimensiones requieren de una capacidad de abstracción que el niño no conquista hasta los últimos años de primaria, lo que no quiere decir que no se le vaya preparando antes en hábitos de reflexión y simbolización sencilla que simplemente darán un importante salto cualitativo al llegar este momento. De otro

modo, habría que empezar muy tarde a establecer hábitos de reflexión y abstracción, como desgraciadamente ocurre a menudo, por lo que se suelen obtener bastantes menos resultados de los que el niño es capaz de conseguir cuando entra en el período de las operaciones formales.

## **CANALES ESPACIALES Y RECURSOS METODOLÓGICOS PARA MANIPULAR LA COMPLEJIDAD DE LAS ACCIONES MOTRICES DESDE EL PUNTO DE VISTA ESPACIAL.**

### **Canales espaciales**

A la hora de plantearse el trabajo para mejorar o facilitar el desarrollo de las habilidades espaciales, hemos de comenzar teniendo en cuenta a través de qué sentidos o canales se obtiene la información necesaria del medio para establecer las relaciones en el espacio. En este sentido, podemos destacar la labor realizada por los siguientes canales:

El canal visual es el más importante en condiciones normales, recordemos el fenómeno de la captura visual, según el cual, y siempre en condiciones normales, el 80 % de la información que percibimos procede de este canal. También es más utilizado en el ámbito docente en todo el sistema educativo, incluyendo a la Educación Física.

A través de la visión podemos obtener datos acerca de los objetos que nos rodean, su distancia y posición relativa.

A pesar de que el canal auditivo también aporta valiosa información, en particular acerca de la posición con relación a nosotros de estímulos sonoros y móviles, como pueden ser otros jugadores y el balón en situaciones deportivas, es muy poco utilizado en situaciones educativas.

El canal cinestésico-táctil nos facilita información acerca de las relaciones con el espacio muy próximo y con los elementos que en él se hallan, y es tan importante dentro de la Educación Física que podríamos atrevernos a definirlo como un canal específico de nuestra área, a pesar de que también dentro de ella es a menudo infrutilizado. Suele ser más considerado cuando se trabaja con deportes de contacto o de gran control corporal, como el caso de los deportes de combate o gimnasia.

El canal laberíntico nos informa de la posición de nuestro cuerpo en el espacio, y aunque está en funcionamiento permanente, son escasas las ocasiones en que se le presta una atención consciente desde el punto de vista docente.

Podríamos añadir a estos canales la labor de los procesos de abstracción y simbolización y la memoria que integran y dan sentido a los procesos de estructuración espacial, llevando a cabo la construcción de mapas mentales de las relaciones espaciales que nos llegan a través de dichos canales y la asimilación y reconocimiento de las relaciones espaciales.

Estos últimos procesos son los que permiten que a medida que el sujeto se va desplazando, se vayan almacenando en la memoria los diferentes movimientos como si se tratase de un mapa o esquema y permiten que la persona permanezca orientada. De hecho, los ciegos, al no disponer del canal visual, dependen de esta forma de orientación espacial en gran

medida.

También, gracias a estos procesos somos capaces de situar nuestra posición con relación a elementos de referencia. Así, con las imágenes almacenadas en la memoria podemos identificar determinados objetos que percibimos en la realidad, de forma que situamos nuestra posición respecto a ellos.

### Recursos más frecuentes

Los docentes de Educación Física, teniendo en cuenta los procesos de organización y estructuración espacial, y los principales canales espaciales que acabamos de describir, suelen utilizar una serie de recursos para organizar su trabajo en torno a estas habilidades. A continuación vamos a ver lo más frecuentes.

Para el trabajo de organización espacial, se suele trabajar a partir de la situación y orientación del propio cuerpo o de objetos fijos y sencillos en el espacio, para luego combinar este trabajo del propio cuerpo con una labor colectiva con desplazamientos y ocupaciones espaciales grupales; exponemos algunos ejemplos a continuación:

- + Orientaciones: enfrentando el cuerpo hacia las direcciones y sentidos que definen el espacio tridimensional, esto es, arriba, abajo, al frente, detrás, a un lado y al otro o hacia distintos elementos fijos o móviles que se sitúan en estas posiciones.
- + Reconocimientos de las partes del propio cuerpo: como ya mencionamos más arriba, especialmente cuanto menores sean los sujetos, es fundamental el trabajo combinado de percepción corporal y espacial. Así, sólo partiendo de una familiarización y automatización de la situación las diferentes partes del propio cuerpo en repo-

so y en movimiento, el sujeto podrá abordar con éxito el establecimiento de relaciones espaciales fuera de éste.

- + Localizaciones selectivas: identificando elementos -fijos primero, y luego móviles- en el espacio o verbalizando donde se encuentran.
- + Evoluciones por el espacio: cambiando la posición relativa en él y respecto a los elementos que en él se sitúan, cambios de sentido y dirección.
- + Agrupamientos y dispersiones: dentro ya de un trabajo grupal, este sería un primer paso dentro del proceso de táctica colectiva, relacionado con la ocupación selectiva o generalizada del espacio. En un paso más avanzado este trabajo en grupo puede ir más allá y estructurarse en evoluciones espaciales más o menos organizadas del grupo.

En situaciones algo más complejas y ya entrando en procesos de estructuración espacial podemos utilizar los recursos más arriba indicados, combinándolos entre sí y enriqueciéndolos con elementos que introducen el tercer eje en el sistema de referencias espacial:

- + Trabajando con un solo eje de referencias (definido entre el propio cuerpo y un segundo punto de referencia, o bien entre otros dos puntos) podemos englobar todas las actividades que incluyen la apreciación y mantenimiento de distancias (medir distancias con distintas unidades, escalas, juegos de persecuciones, marcajes, cruces...).
- + Utilizando dos ejes como sistema de referencias tenemos todo aquello que suponga localizar un punto en el espacio bidimensional (generalmente el suelo o terreno de juego) o delimitar superficies (trayectorias a ras de suelo de jugadores o móviles, reconocimiento de "áreas especiales" como la zona de 3', interpretación de planos).
- + El trabajo con los tres ejes espaciales permite ya la representación de volúmenes y localización de puntos en el espacio tridimensional (trayectorias aéreas, lanzamientos, recepciones, interceptaciones, interpretación de mapas).

En general, desde los primeros momentos de trabajo espacial, promoveremos la utilización de la memoria, la verbalización y representación de puntos, distancias, trayectorias y volúmenes; favoreciendo con ello la formación de mapas mentales que organicen las relaciones espaciales que se producen en el medio en el que estamos trabajando.

Otro recurso muy útil en el



trabajo de habilidades espaciales, que también suele ser utilizado en otros contenidos consiste en anular alguno o varios de los canales receptores de información para favorecer o hacer consciente de la importancia de otros. En nuestro caso, y teniendo en cuenta el fenómeno de la captura visual, será especialmente interesante anular el sentido de la vista, para dar relevancia al resto. En el trabajo de juegos predeportivos también los niños serán conscientes del importante papel del canal auditivo en la localización y otras características (velocidad de un balón que bota según la intensidad de su sonido, o de un adversario según el sonido de sus pasos...) de los elementos presentes en los juegos.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajuriaguerra, J. (1962) Le corps comme relation. *Revue Suisse de Psychologie pure et appliquée*, 21, 137-157. (cit. en Pinol Douriez, 1979).

Bladergroen, W.J. (1957) Developmental disturbances of space in children. *Communication au XV Congrès International de Psychologie*. Bruxelles. (cit. Pinol Douriez, 1979).

Eps, A. (1986). *El niño y la actividad física*. Paidotribo. Barcelona.

Perrin, F.A.C. (1914) An experimental and introspective study of the human learning process in the maze. *Psychology Monographs*, 70.

Piaget, J. (1961). *Les mécanismes perceptifs*. PUF. Paris.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1948) *La représentation de l'espace chez l'enfant*. PUF. Paris. (cit. en Pinol Douriez, 1979).

Pinol Douriez, M. (1979) *La construcción del espacio en el niño*. Pablo del Río. Madrid.

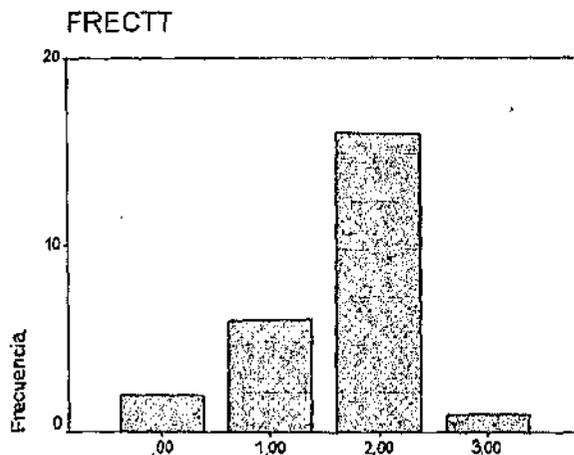
Rigal, R. (1987) *Motricidad Humana. Fundamentos y aplicaciones*. Pila Teleña. Madrid.

Rivadeneira, M.L., Rodríguez, P.L. y Sicilia, A. (1994). *Adquisición y desarrollo de habilidades de estructuración y representación espacial*. Comunicación presentada al Congreso Nacional de Educación Física y Deportes: El deporte escolar. Madrid.

Salguero, A. (1992) *Teoría de la orientación y el entorno*. Apuntes no publicados.

Silvestre, J.C. (1987) *La carrera de orientación*. La salud en el correr. Hispano-Europea. Barcelona.





**FRECTT**  
Figura 8

TEMAS TRANSV	1	2	3	4	5	6	7	8
EDUC. SALUD					4%	24%	24%	48%
EDUC. PAZ		8%		8%		24%	28%	32%
EDUC. AMBIEN				8%	44%	24%	12%	12%
NUEVAS TECNOL	40%	32%	12%	4%		4%	4%	4%
CULT. ANDAL.	28%	32%	12%	12%	12%			4%
COEDUCAC IÓN		4%	20%	16%	12%	20%	28%	
EDUC. CONSU	20%	12%	16%	20%	24%	4%	4%	
EDUC. VIAL	12%	12%	40%	32%	4%			

Tabla 16

	Media	Desviación Típica	N
IMPCENTRO	,8800	,3317	25
PROY-CENTRO	1,0000	,0000	25

Tabla 17

	Media	Desviación Típica	N
IMPCENTRO	,8800	,3317	25
DIAS CONCRET	1,8400	,8981	25

Tabla 18

fesores al igual que en la zona este, del norte y oeste 4 y del sur 5 profesores. (Ver tabla 23)

Por lo tanto hay diferencia en cuanto que en la zona Norte es donde el equipo directivo menos influye en el profesorado a la hora de tratar los temas transversales.

Relación entre el aprovechamiento de los días concretos y las diferentes zonas de Granada, (ver tabla 24)

En la zona oeste y este es donde más se aprovechan los días concretos para el tratamiento de los temas transversales, un 50 % lo hacen todos los años. En la zona centro un 50% se hace a menudo y otro 50% alguna vez se ha hecho. En la zona sur un 60% lo hace a menudo y un 40% alguna vez se ha hecho. En la zona norte, un 75% dice que alguna vez se ha hecho y un 25% que se hace a menudo. Por lo tanto observamos que en la zona norte es donde menos se aprovechan esos días concretos para el tratamiento de los temas transversales. Todos los profesores han respondido que alguna vez se ha hecho, ninguno ha contestado que "nunca". (Ver tabla 24)

La diferencia de los colegios públicos, privados y concertados en el aprovechamiento de los días concretos (ver tabla 25).

Observamos que en los colegios privados es donde con más frecuencia se aprovechan los días concretos para el tratamiento de los temas transversales. En los concertados un 75% lo realizan a menudo y en los públicos un 57'89% lo han realizado alguna vez.

#### IV. CONCLUSIONES

Después de haber analizado los resultados obtenidos, podemos decir que en la ciudad de Granada los profesores de Educación Física le dan importancia a los temas trans-

versales, considerando como prioritarios la Salud, la Paz y la Educación Ambiental, y como secundarios, la educación Vial y la educación para el Consumidor, pero que, aunque los consideran de importancia hay algunos que no los incluyen en la programación de aula y en sus sesiones.

Respecto a los centros donde se imparten Secundaria, hay varios que muestran interés en cuanto a los temas transversales y que su equipo directivo contribuye a que se lleven a cabo, pero en otros de los casos no se les considera así, aunque lo incluyen en los Proyectos de Centro.

También hemos podido observar que el tratamiento de los temas transversales se realiza "aprovechando algún día especial" o "a menudo" y esto es acorde con que se utilizan ciertos Días Concretos (Día mundial para la Salud, para la paz, etc.) para inculcar valores y conocimientos a los alumnos al mismo tiempo que se trabajan éstas áreas transversales.

Frecuencia	1 (20-35 años)	2 (35-50 años)	3 (50-65 años)
0 (cuando hace mal tiempo)	16%	6'66%	
1 (un día especial)	16%	26'66%	20%
2 (casi a diario)	66'66%	57'14%	80%
3 (todos los días, sin falta)		6'66%	
<b>Total</b>	6 sujetos (100%)	14 sujetos (100%)	5 (100%)

Tabla 19

	Media	Desviación Típica	N
IMPORT-TT	1,0000	,0000	25
PROGR-AULA	,9200	,2769	25

Tabla 20

	Media	Desviación Típica	N
IMPORT-TT	1,0000	,0000	25
SESIONES	,9600	,2000	25

Tabla 21

	Media	Desviación Típica	N
IMPORT-TT	1,0000	,0000	25
FREC-TT	1,6400	,7000	25
IMP-CENTRO	,8800	,3317	25
SESIONES	,9600	,2000	25

Tabla 22

Equipo Directivo	Centro	Norte	Sur	Este	Oeste
Si	83'33%	50%	80%	83'33%	75%
No	16'66%	50%	20%	16'66% <sup>1</sup>	25%
<b>Total</b>	6	4	5	6	4

Tabla 23

Días concretos	Centro	Norte	Sur	Este	Oeste
0					
1	50%	75%	40%	33,3%	50%
2	50%	25%	60%	16,6%	
3				50%	50%
<b>Total</b>	6	4	5	6	4

Tabla 24

Días Concretos	Públicos	Concertados	Privados
0			
1	57'89%		50%
2	10'52%	75%	
3	26'31%	25%	50%
<b>Total</b>	19	4	2

Tabla 25

# TRANSFERENCIA DE LA SOLUCIÓN TÁCTICA DEL ATACANTE CON BALÓN EN 2X1 ENTRE FÚTBOL Y BALONCESTO

CASTEJÓN OLIVA, F.J., ET AL.<sup>1</sup>

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

## I INTRODUCCIÓN

En la intervención educativa, la transferencia constituye una de las claves del aprendizaje porque se considera como un aspecto relevante para generalizar el conocimiento. Los diferentes elementos que aprende el alumnado tienen que ser utilizados en otros contextos, de manera que lo aprendido le sirva para mejorar en su rendimiento.

En Educación Física, y más concretamente en los deportes, encontramos acontecimientos similares que podrían, desde un punto de vista teórico, ser susceptibles para transferir diferentes habilidades, concretamente habilidades tácticas que surgen durante la práctica de dichos deportes. En el caso de los deportes colectivos de invasión, encontramos que muchas situaciones son semejantes, y los jugadores aplicarán las soluciones motrices utilizadas en otras ocasiones, y que necesitan el empleo de la técnica específica del deporte que se esté tratando.

La situación de 2x1 es una de las que acontecen en la práctica de los deportes colectivos de invasión que tienen rasgos semejantes desde el punto de vista táctico: avanzar con el balón si no hay oponente, regatear al oponente cuando se enfrenta al jugador con balón, o pasar al compañero libre, también en este último caso. Pero si esto es lo que ocurre, por ejemplo en fútbol, queremos saber si los alumnos y alumnas son capaces de transferirlo a otros deportes que plantean situaciones iguales o semejantes.

## TRANSFERENCIA Y DEPORTE

La adquisición de un aprendizaje y su aplicación a nuevas y diferentes situaciones, supone una mejora en el rendimiento de las habilidades del sujeto; esto es lo que consideramos como transferencia en el aprendizaje. Este concepto implica saber cómo las personas utilizan lo que han aprendido en un determinado contexto para emplearlo en situaciones nuevas,

<sup>1</sup> Aguado Gómez, R., Calle Gómez, M. de la, Corrales Martínez, D., Gamarra Martínez, A., García Bayod, A., Hernando Freile, Á., Martínez Alvira, F., Morán Esquerdo, Ó., Ruiz Dorado, D. Serrano Díez, H., Suárez Bragado, J.R. y Torre Serradilla, A.B.

que podrán tener mayor o menor analogía con las antiguas.

La transferencia ha sido abordada desde diferentes áreas de conocimiento. En nuestro caso, las teorías de la psicología del aprendizaje son las que más nos acercan a la idea de transferencia que vamos a utilizar (por ejemplo, Benedito, 1977. Lagache, 1975. Pozo, 1993). Además de la psicología del aprendizaje, en el campo del aprendizaje motor también comprobamos trabajos de aplicación de la transferencia (Famose, 1992. Knapp, 1981. Ruiz Pérez, 1994. Schmidt, 1988. Singer, 1986).

Los estudios pioneros de Thorndike, Judd y la Gestalt nos permiten mostrar brevemente las teorías sobre la transferencia. Así Thorndike (en Gagné, 1991; y en Hilgard y Bower, 1976), con su "teoría de los elementos idénticos" plantea que las situaciones nuevas se transfieren por la igualdad de éstas con las situaciones antiguas. En la misma línea se manifiestan otros autores, como Guthrie que matiza que la transferencia se optimiza practicando la conducta deseada en la situación nueva; Skinner, que introduce el concepto de refuerzo en la conducta que tiene propiedades comunes; Hull, con la equivalencia de los estímulos; y por último, los partidarios del Funcionalismo, que argumentan que esta teoría de los elementos idénticos en la transferencia se refiere principalmente a ejecuciones concretas. Los trabajos prácticos también afianzan estos aspectos, por ejemplo, Duncan (1953 y 1958) afirma, que la similitud entre tareas es necesaria para una mejor transferencia. De este modo, si un grupo recibe práctica de forma constante con una única tarea, consigue transferir de una a otra situación siempre que haya similitudes, aunque también puede mejorar si hay una práctica variada con elementos comunes. Resultados semejantes son los de Algarabel y Dasi (1996) cuando señalan que se facilita el efecto de la transferencia si se presentan exactamente los mismos estímulos.

En otra vertiente se sitúa Judd (en Hilgard y Bower, 1976) con su "teoría de la generalización", en la que es necesario que el individuo conozca las reglas básicas de la ejecución de una tarea que generalizará a otras situaciones que se rijan por los mismos principios. Por ejemplo, Fuente, Baillo, Gabucio y Tubau (1989) utilizan el concepto de analogía para plantear la transferencia cuando se pretende solucionar un problema, en el que es necesario que se den algunos puntos comunes, pero con cierta relevancia para compartir una estructura conceptual abstracta. En palabras de Sowder (1975), la naturaleza del contexto es significativa con tareas difíciles, no así con las fáciles. Por otra parte, también debemos considerar ciertas características del individuo que son importantes en la transferencia, como es el caso de la experiencia (Castejón, en prensa).

Por último, en la teoría de la Gestalt (Hilgard y Bower, 1976), el concepto más parecido al de transferencia que podemos encontrar es el de transposición. Con él se refiere a una pauta de relaciones dinámicas descubiertas o comprendidas en determinadas situaciones, que se pueden aplicar a otras pero siendo el individuo un sujeto con actitud o predisposición activa.

Los campos de aplicación de la transferencia son variados. Así, se ha utilizado para comprobar la influencia de lo

aprendido como el principal de sus efectos. En estos casos, la transferencia puede ser positiva, negativa, o indeterminada según permita, interfiera o no influya en otro contexto de aprendizaje, porque las nuevas situaciones que se presentan siempre aparecen con algunas diferencias. A modo de ejemplo respecto a la transferencia positiva, Gagné (1987; y Gagné y Briggs, 1976) dice que cuanto más amplia sea la capacidad aprendida, es decir, mejor esté estructurada la información, mayores serán las oportunidades de transferir a situaciones nuevas y diferentes.

Pozo (1996), en su análisis de la transferencia y para confirmar las teorías anteriores, afirma que la recuperación de los aprendizajes asociativos se apoyan en la semejanza de los elementos; mientras que el aprendizaje constructivo se apoya más bien en la organización explícita de esos elementos. Por lo tanto, los aprendizajes significativos tienen mayores posibilidades de ser transferidos a otros procesos. También Mayer (1986), afirma que los alumnos que aprenden por comprensión pueden transferir el conocimiento aplicándolo de manera poco usual. Los alumnos que aprenden de manera mecánica se escudan en "eso todavía no lo hemos aprendido", mientras que los que aprenden con planteamientos significativos y se les proponen sugerencias pueden transferir mejor las respuestas en los problemas. Comprobamos que ésta es una forma de utilizar el conocimiento como forma real de acceder a él, y no simplemente obtenerlo (Prawat, 1996/97).

Lógicamente, las diferencias se hacen patentes cuanto mayor es la complejidad o la cantidad de información que hay que recuperar. Cuantos menos indicios haya más difícil será la recuperación y la posibilidad de transferir lo aprendido, y cuanto más se parezcan el contexto de aprendizaje y el de recuperación, más fácil resultará ésto. El aprendizaje constructivo, favorece más la transferencia de sus resultados a otras nuevas. Esto se debe a la organización explícita de los materiales en función de las estructuras de conocimiento disponibles en los aprendices. Es decir, como se comentó anteriormente respecto a la teoría de la Gestalt, se requiere un enfoque consciente y significativo para que la transferencia se establezca inteligente y adecuadamente (Tomlinson, 1984).

En el campo del aprendizaje motor, los trabajos han demostrado resultados diversos respecto a los estudios de la transferencia (Duncan, 1953. Duncan, 1958. Erving, 1960. Fryatt y Tulving, 1963. Overing y Travers, 1966. Reynolds, 1966. Witrock y Twelker, 1964.). Knapp (1982) argumenta que el aprendizaje de una nueva actividad física puede verse acelerado, dificultado o cualitativamente alterado por un aprendizaje precedente, o por el contrario, no verse afectado en nada. Idea que asociamos con el anterior planteamiento de la psicología del aprendizaje sobre transferencia positiva, negativa y neutra.

Respecto a la transferencia positiva, los trabajos realizados al respecto en Educación Física y el deporte se han dirigido a comprobar si los movimientos aprendidos tienen aplicación ante nuevos aprendizajes (Ruiz Pérez, 1994. Sánchez Bañuelos, 1984. Schmidt, 1988). En ellos se demuestra que las habilidades deportivas tienen puntos en común, de manera que entre el aprendizaje previo y el aprendizaje de otro

movimiento posterior hay una relación, pero es necesario un conocimiento práctico para poder afianzarlo (Grehaigne y Godbout, 1995). Encontramos un ejemplo en el caso de una persona que ha aprendido a patinar con patines de ruedas, y logra patinar sobre hielo más rápidamente de lo que normalmente le habría sido posible. Otro ejemplo sobre la transferencia es el trabajo de Erving (1960), donde a un grupo se le proporciona información verbal durante la ejecución de la actividad, mientras que otro no la recibe. Los resultados demuestran que la información verbal es adecuada si incide sobre las reglas, pero si no es así, dicha información interfiere en la práctica.

La transferencia del aprendizaje de los patrones motores, para dominarse en situaciones difíciles, no puede adquirirse practicando en situaciones fáciles; por el contrario, es frecuente que haya interferencia en el sentido de provocar una dificultad temporal en las primeras fases de la adquisición de una nueva habilidad (Knapp, 1982). En la práctica, la persona que ha aprendido a fijarse en las generalidades y en los principios fundamentales tiene unos esquemas mentales que favorecerán la transferencia (Colville, citado por Knapp, 1982, p. 114):

"Si un individuo practica una actividad sin que se le estimule a descubrir las relaciones posibles entre la misma y la situación, es posible que su habilidad quede ceñida, como respuesta específica, a la situación concreta en que se han dado sus prácticas. Es siempre recomendable que, en lo posible, la práctica se realice en la situación general en que ha de ejecutarse la habilidad, y si ésta ha de ejecutarse en situaciones variadas, el individuo deberá entrenar en situaciones variadas".

En la práctica deportiva encontramos habilidades en las que se aplica la transferencia. Por un lado elementos de un mismo deporte, sobre todo a nivel de ejecución (por ejemplo, el cambio de dirección con balón y sin balón en baloncesto); por otro lado, entre distintos deportes aparece la transferencia, pero se encuentra más cerca del componente táctico (por ejemplo, resolver una situación de ventaja numérica). Los jugadores que tienen una mayor experiencia generalizan sus conocimientos porque tienen una mayor acumulación de ejemplos basados en dicha experiencia. Es decir, los expertos son más capaces porque ante situaciones semejantes utilizan las propiedades que contienen cualidades y modos de acción comunes, mientras que en las diferencias utilizan actuaciones singulares (Bartlett, 1988). Esto ocurre porque el conocimiento específico en su memoria está jerarquizado, pudiendo identificar lo que tiene más y menos importancia en su dominio (Ericsson y Polson, 1988).

Anteriormente (Castejón, 1995), hemos señalado que en el caso de las ejecuciones técnicas, nos encontraremos más cerca del planteamiento de Thorndike, porque son estructuras mecánicas con muchos elementos iguales. Por el contrario, la táctica implica una idea de generalización y de acción mental activa, que se encuadra más en las ideas de Judd y la Gestalt. No obstante, tenemos que profundizar en estos aspectos para intentar llegar a conclusiones que puedan ser aplicadas en el ámbito del aprendizaje deportivo.

Los modelos de enseñanza deportiva colectiva abogan

por incidir en la táctica como punto importante (Bunker y Thorpe, 1983. Devis y Peiró, 1992. Doolittle, 1995. Griffin, Oslin y Mitchell, 1995. Turner y Martinek, 1992), bien por modificación de las actividades, o por simplificación para que puedan ponerse en práctica los elementos técnicos y tácticos de los deportes colectivos (López y Castejón, 1998a y 1998b), pero no todos los datos parecen confirmar que estas indicaciones puedan ayudar a transferir el conocimiento aplicado a un deporte a otros con similares características.

En el ámbito motor (Schmidt, 1982 citado por Ruiz Pérez 1994) una de las afirmaciones más conocidas es que lo que aprendemos no es algo que sea estrictamente nuevo, sino que es una combinación nueva de habilidades y estrategias adquiridas. Se considera que los cinco o seis primeros años de vida, con la construcción de patrones motores fundamentales, son los años básicos para el aprendizaje motor; y lo que posteriormente se aprende son reorganizaciones o reestructuraciones de esos "elementos básicos" o subrutinas.

Riera (1989) nos habla de una serie de factores disposicionales que posibilitan o dificultan el aprendizaje. Las experiencias previas son algunos de estos factores, influyendo en los aprendizajes posteriores y aunque el profesor no puede modificar el pasado, pero sí puede programar el futuro para que la adquisición de nuevas destrezas resulte más sencilla. En este caso, esta práctica anterior puede darnos el índice de transferencia.

Si nos preguntamos qué, cuándo, cómo y por qué aprendió un individuo, y logramos obtener las respuestas, podemos conocer directamente los conceptos de transferencia, retención, estilo personal de aprendizaje y motivación. La personalidad del aprendiz, sus costumbres, se reflejarán en la forma de enfrentarse a las nuevas destrezas deportivas, de manera que el estilo personal tiene un rasgo bastante incuestionable para que se produzca la transferencia. En este caso, preguntarnos ¿qué estrategias utilizaba? ¿cómo aprovechaba los consejos? ¿cómo reacciona ante un imprevisto? puede suponer una comprobación de las respuestas que se ofrecen ante nuevos retos en los que aplicar los aprendizajes anteriores. De forma que se podrá predecir si el sujeto se esforzará en aprender una nueva tarea, porque se observará que usa el conocimiento para reconocer las situaciones, organiza planes que pueden ser considerados eficientes y que se basan en patrones familiares y le permiten recuperar dichos patrones para la ejecución de sus nuevos planes (Staszewski, 1988).

Bayer (1992) emplea el concepto de transferencia desde el punto de vista fenómeno-estructural en el sentido de que en el deporte la transferencia depende de la actitud del sujeto, de manera que puede dar sentido a las tareas y modificarlas. Para este autor hay que tratar, en el aprendizaje, de presentar un mayor número y variedad de tareas en las que se puedan descubrir los mismos principios o idénticos medios que se aplicarán a esas diferentes tareas para conseguir un nivel de eficacia elevado, y que permita facilitar al aprendiz para aprender cualquier nuevo deporte. Sin entrar en los elementos técnicos, sino en la aplicación táctica, y aunque pueda estar condicionada por la técnica, creemos que el aprendizaje entre deportes se facilita cuando un jugador percibe una identidad

entre estructuras conocidas, siendo el mismo sujeto el que las reconoce, y le permite, al asimilarlas, que pueda encontrar sentido y utilidad en la práctica.

Atendiendo a estos factores, hemos intentado comprobar si existe algún tipo de transferencia entre distintos deportes que tienen situaciones similares. En este caso, nos hemos centrado en la resolución de la acción ofensiva de dos deportes de invasión, fútbol y baloncesto, de manera que creemos conveniente establecer una línea de actuación para comprobar si las personas que aprenden y resuelven una determinada situación en uno de los deportes de invasión, fútbol, concretamente un planteamiento de ataque con ventaja numérica de dos contra uno (2x1), son capaces de generalizar lo que han aprendido a otro deporte, baloncesto, que tiene características similares, pero que requiere una actuación técnica distinta.

## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra hipótesis se refiere a si los sujetos, alumnos de las clases de Educación Física, que aprenden a resolver una situación específica en ataque, son capaces de transferir ese conocimiento a otro deporte que presenta las mismas o similares características. Nos hemos definido por una situación de ventaja numérica, el dos contra uno (2x1), en los deportes colectivos de invasión y concretamente en el jugador que tiene la posesión del balón. Pretendemos demostrar que los alumnos pueden generalizar las soluciones encontradas contando con el condicionante que supone la técnica de ejecución. La evaluación se comprobará desde el ámbito procedimental, es decir, práctica, tras una intervención docente sobre el grupo de alumnos que aprende a solucionar una situación de dos contra uno en un deporte. Por lo tanto, los alumnos reciben enseñanza en un deporte, 2x1 en fútbol, y son evaluados tácticamente con el otro, 2x1 en baloncesto, para comprobar la transferencia entre las dos situaciones.

### VARIABLES.

El diseño utilizado es cuasiexperimental con pretest y posttest al mismo grupo. Los tipos de pruebas que empleamos son, por un lado, comprobar el dominio técnico de los sujetos porque puede condicionar las posibles acciones tácticas; por otro lado, medir el grado de transferencia táctica que consiguen los alumnos en el deporte en el que no se hace una intervención docente, y para ello se ha empleado una prueba de 2x1 que se pone en práctica en ambos deportes. Para las primeras pruebas citadas, se utilizan los tests técnicos que presenta la obra de Strand y Wilson (1993), y para la prueba de 2x1 se utiliza una hoja de observación elaborada al efecto, donde se verifican las distintas acciones comunes seleccionadas: pasar al compañero, avanzar con el móvil y driblar o superar al oponente.

### Sujetos.

Los sujetos que han participado son alumnos y alumnas de 5º de Educación Primaria (n=26, 11 chicos-42% y 15 chicas-58%) y con una edad media de 11,2 años. Estos sujetos

han sido escogidos de un centro de la Comunidad de Madrid, donde se ha comprobado que tienen características comunes respecto a los alumnos y alumnas de estas edades. Como la actividad se desarrolla en su entorno habitual, se ha respetado el horario de Educación Física que comprende dos sesiones por semana de 50 minutos.

### Instrumentos.

Para la medida pretest y posttest técnico se emplean dos pruebas de cada uno de los dos deportes (Strand y Wilson, 1993. Ver anexo). Estas pruebas están suficientemente validadas, además de contar con la fiabilidad necesaria para el nivel del alumnado. En el caso del fútbol, la prueba de conducción es un círculo de pivotes de 18 metros de diámetro, y cada pivote separado 3 metros. Los alumnos recorren dicho círculo driblando con el balón y en zig-zag, saliendo desde un punto determinado y finalizando en el mismo. Se toma el tiempo que tardan en realizar la prueba, una vez empezando por el lado derecho y otra por el izquierdo. La prueba de pase consiste en una pequeña portería de un metro de ancho que tiene tres puntos de lanzamiento situados a una distancia de 9 metros, formando entre los dos puntos más distantes un ángulo de 45º y siendo el otro punto la bisectriz. Los alumnos lanzan cuatro veces desde cada uno de estos puntos, sumando un punto cada vez que introducen el balón en la portería.

En el caso del baloncesto, la prueba de bote se realiza en un rectángulo de 15 metros de largo por 8 metros de ancho que lo limitan cuatro pivotes y uno más en el centro del mismo. Los alumnos salen desde un lateral enfrente del pivote central y hacen un recorrido en ocho pasando siempre por ese pivote central. Se toma el tiempo que tardan en hacer el recorrido saliendo una vez por el lado derecho y otra por el izquierdo. El ejercicio de pase es un conjunto de seis cuadrados consecutivos pintados en la pared y a dos alturas, siendo la base de uno de los cuadros el límite superior del siguiente, quedando tres de ellos por encima y otros tres por debajo de una línea horizontal central. El alumno realiza un recorrido de ida y vuelta intentando acertar en cada cuadro. Las puntuaciones son tres puntos por acertar dentro del cuadro, uno por dar en una línea del mismo y cero si no atina en el cuadro. Todos los alumnos tienen una única oportunidad, previa explicación por parte del profesor.

La hoja de registro se ha diseñado siguiendo pautas de registro táctico (hay ejemplos en Riera, 1989 y 1995. Ver anexo), una vez analizadas las posibles opciones que pueden ocurrir en un 2x1 cuando un jugador tiene la posesión del balón en baloncesto siendo también validada por expertos. Esta hoja de registro comprende los siguientes aspectos relacionados con el jugador con balón: avanzar con el balón, driblar o regatear, pasar, y lanzar; cada uno de estos aspectos tiene su comprobación positiva (lo consigue) y negativa (no lo consigue).

En todas las clases y también en la fase de observación pretest y posttest del juego real, se ha utilizado la filmación en vídeo, lo que permite controlar en mayor medida todo el proceso de evaluación táctica

### Procedimiento.

La práctica, como se ha mencionado, se ha desarrollado en una situación habitual, es decir durante las clases de enseñanza del deporte en Educación Física, y el alumnado conocía en mayor o menor medida, los deportes que se tratan en este estudio, porque todos ellos los practican de manera habitual.

En primer lugar se diseñaron las sesiones que se aplicaron en el tratamiento. Estas sesiones, un total de cuatro, tienen una clara utilidad a la solución de diferentes situaciones de dos contra uno en el fútbol. Los expertos consultados para validar estas sesiones han otorgado un índice de fiabilidad de 0,98.

Antes de llevarse a cabo las sesiones de tratamiento, todos los alumnos y alumnas fueron evaluados en los dos deportes, fútbol y baloncesto, de manera que se estableció el punto de partida en cada caso como medida pretest. Inmediatamente después del pretest se pasó a desarrollar las sesiones de fútbol en sus clases habituales. Para el tratamiento práctico de las sesiones se instruyó a dos profesores que desarrollaron la práctica. Su actividad consistió en proponer los diferentes ejercicios y tareas. En todos los casos su enseñanza fue directa, es decir, mostrando a los alumnos y alumnas cómo era la mejor forma de resolver la situación planteada, aunque siempre de modo verbal, nunca utilizando la demostración. El tipo de conocimiento de los resultados empleado fue descriptivo (ver Ruiz Pérez, 1994). Después de las cuatro sesiones señaladas se realizó el postest técnico y táctico para comprobar el grado de transferencia. Como se ha comentado, todas las clases fueron filmadas en video.

### ANÁLISIS DE LOS DATOS

El tiempo de práctica neto de las sesiones ha sido de 122 minutos, sobre 200 minutos posibles, de manera que se ha aprovechado un 61%. El tiempo parcial de práctica por cada alumno ha sido de 53 minutos, entre situaciones de ataque y situaciones de defensa. Si bien no parece muy elevado, podemos afirmar que los alumnos

PRUEBA	PRETEST	POSTEST
Dribling en fútbol (Izq)	33 seg. 5/10 (12,0)	30 seg. 1/10 (9,8)
Dribling en fútbol (Dcha)	32 seg. 4/10 (11,7)	28 seg. 9/10 (9,4)
Pase en fútbol	6,1 (1,7)	5,2 (2,3)
Bote en baloncesto (Izq)	11 seg. 6/10 (2,5)	12 seg. (2,4)
Bote en baloncesto (Dcha)	10 seg. 8/10 (2,5)	11seg. 8/10 (1,9)
Pase en baloncesto	29,8 (5,7)	30,1 (4,0)

Tabla 1. Media (la desviación entre paréntesis) de los resultados obtenidos por los alumnos en los test técnicos de fútbol y baloncesto (n=26). En baloncesto, el bote se encuentra en el percentil 75 y en fútbol, el dribling en el percentil 50. En fútbol la puntuación máxima posible en el pase es 12 puntos y en baloncesto la puntuación máxima posible en el pase es 36 puntos.

han tenido un tiempo de práctica suficiente para aprender la actividad.

Hemos realizado un análisis de los datos en diferentes partes. Por un lado, los test técnicos nos permiten comprobar el nivel que tienen los alumnos y alumnas, antes y después de aplicar las sesiones. Por otro lado, comprobaremos los resultados cruzando los datos técnicos y tácticos obtenidos de las hojas de observación.

En el caso de los test técnicos y como parece lógico, si las sesiones han sido de fútbol, el avance se cotejará en este deporte, mientras que en baloncesto la medida esperada se debería mantener estable, puesto que no hay intervención en el mismo. Como puede comprobarse en la tabla 1, los resultados así lo confirman.

Como podemos observar, el dribling en fútbol mejora entre tres y cuatro segundos, no así el pase cuya puntuación baja ligeramente. En el caso del baloncesto, los resultados del postest se mantienen estables, aunque tienden a empeorar.

Si utilizamos los índices de correlación para comparar los resultados entre el bote y el dribling en la medida pretest y postest, observamos los siguientes resultados de la tabla 2.

	Postest bote derecha	Postest bote izquierda	Postest dribling derecha	Postest dribling izquierda
Pretest bote derecha	0,63*	0,40*		
Pretest bote izquierda	0,78*	0,52*		
Postest bote derecha		0,76*		
Pretest dribling derecha			0,71*	0,77*
Pretest dribling izquierda			0,70*	0,56*
Postest dribling derecha				0,67*

Tabla 2. Índices de correlación entre bote en baloncesto (derecha e izquierda) con dribling en fútbol (derecha e izquierda).(\*, la correlación es significativa al nivel 0,01 bilateral).

Como puede comprobarse, los resultados de las correlaciones en baloncesto tienden a empeorar ligeramente, mientras que en fútbol mantienen una posición más estable, de manera que los alumnos han conseguido mantener un equilibrio de aciertos y errores en la práctica del fútbol. También tenemos que resaltar que la correlación en el postest entre el lado derecho y el izquierdo conserva una puntuación alta.

En el caso del pase se ha realizado el mismo cruce de datos y los resultados de los índices de correlación son los siguientes que se pueden ver en la tabla 3.

	Postest de pase en baloncesto	Postest de pase en fútbol
Pretest de pase en baloncesto	0,42*	
Pretest de pase en fútbol		-0,73

Tabla 3. Índices de correlación entre los pases en los test de fútbol y baloncesto. (\*, la correlación es significativa al nivel 0,01 bilateral).

El dato inicial de baloncesto representa un valor medio que puede considerarse normal para no haber tenido una práctica de este deporte. Es significativo sin embargo, el dato negativo de fútbol, pues nos permite afirmar que los alumnos no han mantenido una puntuación estable en esta prueba, lo que nos puede indicar que una práctica no específica de mejora de pase, no implica un progreso en dicho elemento técnico.

Para resaltar el análisis de los datos, debemos comprobar las correlaciones entre los elementos técnicos y tácticos y entre estos últimos. En primer lugar, confrontaremos los datos técnicos de pase y dribling con los tácticos que emplean el mismo elemento, es decir, regatea o avanza con el balón y si consigue o no mantener la posesión del mismo. Para simplificar los datos, hemos reducido el análisis al bote con la derecha, asumiendo que esta puntuación varía poco en el caso de utilizar el bote con el lado izquierdo. Estos resultados se pueden ver en la tabla 4.

	Avanza con balón (pretest)	Dribla o regatea (pretest)	Pierde el balón en dribling (pretest)	Avanza con balón (postest)	Dribla o regatea (postest)	Pierde el balón en dribling (postest)
Pretest bote derecha	-0,53*	-0,33	0,04	-0,35	0,09	-0,02
Postest bote derecha	-0,31	-0,32	0,19	-0,26	0,00	0,06

Tabla 4. Correlaciones entre los test de baloncesto con bote y las acciones tácticas con bote en el 2x1. (\*, la correlación es significativa al nivel 0,01 bilateral).

El primer dato que nos llama la atención es que el nivel técnico correlaciona negativamente con avanzar con el balón, es decir, que los sujetos que obtienen puntuaciones altas a nivel técnico no eligen la opción de avanzar con el balón en el pretest táctico, manteniéndose estables estas puntuaciones en el caso del postest táctico. En el caso de utilizar el bote para rebasar a un contrario, en el pretest observamos que las puntuaciones son negativas, y tiende a 0 en el caso del postest, en ambos casos, la puntuación es relativamente estable. En el caso de la pérdida de balón, las puntuaciones son semejantes. Aun no habiendo una práctica de baloncesto y sin embargo, teniendo una puntuación por encima de la media en el test de bote, la frecuencia de bote es muy baja tanto en el pretest como en el postest táctico, pues los datos que hemos extraído nos indican que del total de alumnos, 26, eligen la opción de bote en el 2x1 un total de 5 de ellos/as, es decir, 21 alumnos no driblan nunca en esta prueba, por lo tanto, podríamos inferir que aunque el nivel técnico del bote es elevado, los sujetos de nuestro experimento

no lo utilizan tan a menudo.

En el caso del pase, los datos son los que se ofrecen en la tabla 5, y como en el anterior, se correlacionan los resultados que se obtienen en la técnica y la táctica.

Los datos nos permiten decir que existe una disminución en la correlación entre el pretest técnico y el pretest y el postest táctico en baloncesto, y deducimos que los alumnos que antes elegían el pase, en el postest lo eligen menos veces, porque como veremos en la parte táctica, resuelven antes la situación. Mientras que en el postest técnico con los resultados tácticos, las puntuaciones varían ligeramente. Si comparamos estos resultados con las puntuaciones técnicas, cuyos resultados son por encima de la media, podemos decir que aun teniendo un nivel aceptable en el pase, no se comprueba un resultado positivo con los aspectos tácticos de pase.

Como en el caso del bote, el nivel técnico que tenían los alumnos no ha influido en esta situación, aunque el nivel de ejecución en el pase es también elevado. Podemos alegar que puesto que no ha existido intervención directa de este elemento técnico durante las clases, serán las características tácticas del propio 2x1 donde los alumnos han utilizado sus propios recursos.

El siguiente apartado es el análisis de los elementos tácticos de baloncesto. Estos resultados se refieren al pretest y postest, ya que pretendemos

	Pasa al compañero (pretest)	Le interceptan el pase (pretest)	Pasa al compañero (postest)	Le interceptan el pase (postest)
Pretest de pase en baloncesto	0,30	-0,01	0,00	0,22
Postest de pase en baloncesto	0,08	0,21	0,15	-0,11

Tabla 5. Índice de correlación entre el test de pase y su utilización a nivel táctico en 2x1.

comprobar si los alumnos han transferido el conocimiento del fútbol al baloncesto. En la tabla 6 podemos comprobar estos resultados.

BALON-CESTO POSTEST	PRETEST					
	Avanza con el balón	Dribla o regatea	Pierde el balón en dribling	Pasa al compañero	Le interceptan el pase	Pierde posesión
Avanza con el balón	0,20	0,21	-0,22	0,09	-0,18	-0,08
Dribla o regatea	-0,14	0,31	0,37	-0,02	0,02	0,02
Pierde el balón en dribling	0,10	-0,15	0,35	-0,10	-0,16	0,09
Pasa al compañero	0,04	0,25	0,65**	-0,22	-0,09	0,30
Le interceptan el pase	0,35	-0,08	-0,06	0,41*	-0,09	-0,11
Pierde posesión	-0,15	-0,12	-0,17	0,00	0,24	-0,13

Tabla 6. Correlaciones entre el pretest y el postest táctico en baloncesto. (\*, la correlación es significativa al nivel 0,05 bilateral; \*\*, la correlación es significativa al nivel 0,01 bilateral).

Entre los datos reflejados, el primero que nos llama la atención es la correlación entre perder el balón en dribling pretest y pasar al compañero en postest; se puede deducir que los alumnos han elegido el pase sobre el dribling, puesto que en el pretest entre driblar y pasar el resultado era de -0,20 y en el postest entre estos dos aspectos puntúa con 0,51 (significativa al nivel 0,01 bilateral).

Otro dato que se puede destacar es que los alumnos que en el pretest avanzan con el balón, también realizan el pase, indistintamente de la situación,  $r=0,40$  (significativa al nivel 0,05 bilateral). Por otra parte, en los resultados del postest, se observa que el que avanza con el balón no realiza pase,  $r=0,06$ ; y lo mismo ocurre comparando pretest y postest, de lo cual se puede deducir que se aprende a solucionar esa situación. El que está solo avanza y no realiza pase, y viceversa, el que tiene posesión de balón y está cubierto pasa y no elige la opción de avanzar.

Por otro lado, debemos señalar que en la correlación entre pase y pérdida de posesión del balón se observa que el alumno que elige el pase como opción en el pretest, no suele

perder el balón,  $r=-0,37$ . Esa tendencia se mantiene en el postest,  $r=-0,29$  (quizás se deba al entrenamiento del defensor). Podemos comprobar que no existe correlación entre los alumnos que realizan el pase en el pretest y los que pierden el balón en el postest. Además, se observa que aquellos que en el pretest pierden el balón, en el postest tienden a elegir el pase como opción, lo cual supone un aprendizaje, y eso coincide con los resultados obtenidos entre dribling y pase, estudiados más arriba. Un dato relevante es que el alumno que más veces es interceptado en el pase en pretest es el que es también interceptado en el pase

postest. Estos datos hay que verlos desde el punto de vista de la frecuencia del pase como opción más habitual, pues en el pretest se realiza en 178 ocasiones con 6 pérdidas (3,4%) siendo la frecuencia de pase muy repartida, entre 1 y 11 pases. En el postest hay 116 ocasiones con 1 pérdida (0,9%), siendo la frecuencia mucho más concentrada, entre 3 y 6 pases. Esto nos permite decir que la calidad en los pases es mayor en el postest.

Podemos terminar diciendo que los alumnos han aprendido algunos de los principios tácticos del fútbol y los han aplicado al baloncesto, aunque en este último deporte no hayan tenido una intervención de enseñanza. De forma que podemos extraer por los datos observados, que los alumnos asumen que cuando tienen el balón y se encuentra el defensor cerca, utilizan el pase como mejor opción, aunque no tengan un dominio del mismo. Por otro lado, cuando se encuentran con el balón y el defensor no está cerca, tratan de avanzar.

## CONCLUSIONES

Los estudios sobre la transferencia indican que los sujetos pueden generalizar aspectos aprendidos en una situación para trasladarlo a otras. En nuestro caso, hemos comprobado que entre deportes que tienen rasgos similares, los sujetos pueden conocer cómo resolver una situación táctica, por ejemplo un 2x1 en un deporte, y aplicar este conocimiento a otro deporte que tiene aspectos semejantes.

Nuestros datos nos permiten afirmar que desde el punto de vista técnico, cuando se interviene en un deporte, se progresa en el mismo. Así, en fútbol hemos observado la mejora en el pase y en la conducción. Sin embargo, en el otro deporte, baloncesto, que hemos utilizado como comprobación de la transferencia táctica, no ha existido progreso técnico, incluso se ha producido un leve retroceso.

Por otro lado, en la táctica sí hemos comprobado que los alumnos han transferido conocimientos, pues sin haber aprendido los elementos técnicos del baloncesto, han utilizado algunas estrategias de solución táctica del fútbol para aplicar-

las ante el mismo problema que se encontraban en baloncesto. No obstante, tenemos que decir que estos datos no pueden ser concluyentes, pues habría que comprobar el conocimiento declarativo, es decir, lo que saben desde el punto de vista conceptual de las situaciones que les hemos presentado en los deportes y cómo influyen en la práctica. También hay que tener en cuenta que existen lagunas que nos permiten insistir en la necesidad de realizar y profundizar en trabajos semejantes que nos ayuden a precisar si se generaliza el conocimiento táctico entre estos y otros deportes semejantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALGARABEL, S. y DASÍ, C. (1999). *Activación automática y atencional: Efectos nulos de transferencia*. *Psicothema*, 8 (2), 317-328.
- BARTLETT, F. (1988). *Pensamiento: un estudio de psicología experimental y social*. Debate. Madrid.
- BAYER, C. (1992). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Hispano europea. Barcelona.
- BENEDITO, V. (1977). *Temas didácticos. Aprendizaje*. Círculo Editor Universo. Barcelona.
- BUNKER, D. y THORPE, R. (1983). *A model for the teaching of games in secondary schools*. *Bulletin of Physical Education*, 19 (1), 5-8.
- CASTEJÓN, F.J. (1995). *Fundamentos de iniciación deportiva y actividades físicas organizadas*. Dykinson. Madrid.
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Inde. Barcelona.
- DOOLITTLE, S. (1995). Teaching net games to low skilled students: a teaching for understanding approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66 (7), 18-23.
- DUNCAN, C.P. (1953). Transfer in motor learning as a function of degree of first-task learning and intertask. *Journal of Experimental Psychology*, 45, 1-11.
- DUNCAN, C.P. (1958). Transfer after training with single versus multiple task. *Journal of Experimental Psychology*, 55, 63-72.
- ERICSSON, K.A. y POLSON, P.G. (1988). A cognitive analysis of exceptional memory for restaurant orders. En CHI, M.T.H. GLASER, R. y FARR, M.J. (ed.), *The nature of expertise*. L. Erlbaum. Hillsdale, N.J., pp. 23-70.
- ERVING, S.M. (1960). *Transfer effects of learning a verbal generalization*. *Child Development*, 31, 537-554.
- FAMOSE, J-P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Paidotribo, Barcelona.
- FUENTE, J. de la, BAILLO, M., GABUCIO, F. y TUBAU, E. (1989). *Similitudes superficiales en solución de problemas por analogía*. *Cognitiva*, 2 (2), 3-19.
- FRYATT, M.J. y TULVING, E. (1963). Interproblem transfer in identification of concepts involving positive and negative instances. *Canadian Journal of Psychology*, 17, 106-117.
- GAGNÉ, E.D. (1991). *La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar*. Visor. Madrid
- GAGNÉ R.M. y BRIGGS, L.J. (1976). *La planificación de la enseñanza. Sus principios*. Trillas. México.
- GAGNÉ, R.M. (1987). *Las condiciones del aprendizaje (4ª ed.)*. Interamericana. México.
- GREHAIGNE, J.F. y GODBOUT, P. (1995). Tactical knowledge in team sport from a constructivist and cognostivist perspective. *Quest*, 47, 490-505.
- GRIFFIN, L., OSLIN, J. y MITCHELL, S. (1995). *An analysis of two instructional approach to teaching net games*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, A-64.
- HILGARD, E.R. y BOWER, G.H. (1976). *Teorías del aprendizaje*. Trillas. México.
- KNAPP, B. (1981) *La habilidad en el deporte*. Miñón. Valladolid.
- LAGACHE, D. (1975). *La teoría de la transferencia*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- LÓPEZ, V. y CASTEJÓN, F.J. (1998a). Técnica, táctica individual y táctica colectiva. Implicación en el aprendizaje y la enseñanza (I). *REF, Renovación de la Teoría y la Práctica*, 68, 1-9.
- LÓPEZ, V. y CASTEJÓN, F.J. (1998b). Técnica, táctica individual y táctica colectiva. Implicación en el aprendizaje y la enseñanza (II). *REF, Renovación de la Teoría y la Práctica*, 68, 11-15
- MAYER, R.E. (1986). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Paidós. Barcelona.
- OVERING, R.L.R. y TRAVERS, R.M.W. (1966). Effect upon transfer of variations in training conditions. *Journal of Educational Psychology*, 57, 179-188.
- POZO, J.I. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje (2ª ed.)*. Morata. Madrid.
- POZO, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Alianza. Madrid.
- PRAWAT, R. (1996/997). *Aprender como forma de aprender al conocimiento*. KIKIRIKI, 42/43, 63-89.
- REYNOLDS, J.H. (1966). *Cognitive transfer in verbal learning*. *Journal of Educational Psychology*, 57, 382-388.
- RIERA, J. (1989). *El aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas*. Inde. Barcelona.
- RIERA, J. (1995). Análisis de la táctica deportiva. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 40,
- RUIZ PÉREZ, L.M. (1994). *Deporte y aprendizaje*. Visor. Madrid

- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1984). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Gymnos. Madrid.
- SCHMIDT, R.A. (1988). *Motor Control and Learning. A Behavioral Emphasis (2ª ed.)*. Human kinetics. Champaign, IL.
- SINGER, R. N. (1986). *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Hispano europea. Barcelona.
- STASZEWSKI, J.J. (1988). Skilled memory and expert mental calculation. En CHI, M.T.H. GLASER, R. y FARR, M.J. (ed.) *The nature of expertise*. L. Erlbaum. Hillsdale, N.J., pp. 71-128.
- STRAND, B.N. y WILSON, R. (1993). *Assessing sport skills. Human kinetics*. Champaign, IL.
- TURNER, A.P. y MARTINEK, T.J. (1992) A comparative analysis of two models for teaching games (technique approach and game-centered (tactical focus) approach. *International Journal of Physical Education*, 29 (4), 15-31.
- TOMLINSON, P. (1984). *Psicología educativa*. Pirámide. Madrid.
- WITTRICK, M.C. y TWELKER, P.A. (1964). Verbal cues and variety of classes of problems in transfer of training. *Psychological Reports*, 14, 827-830.

## ANEXO I

FIGURA 1. Zona de baloncesto donde se realiza la prueba de bote con el punto de salida y llegada

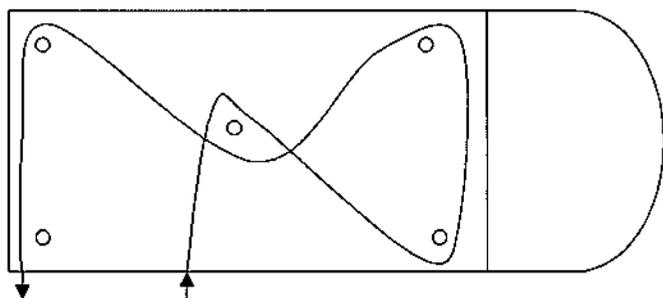
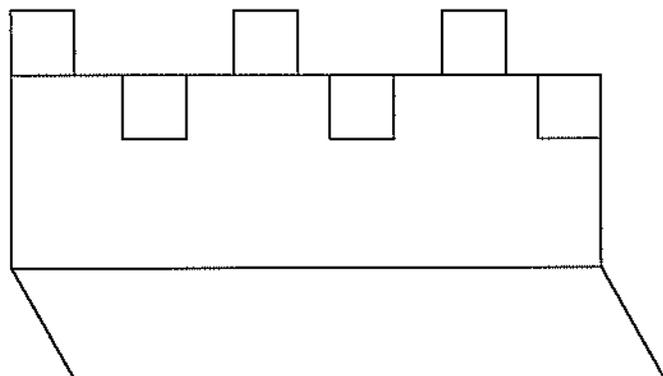


FIGURA 2. Para el test de pase. Cada cuadro mide 60cms de lado y están separados por la misma distancia. La altura de la línea central al suelo es de 1,5 mts. y la línea desde donde se da el pase está a 2,5 mts.



## ANEXO II

FIGURA 3. Círculo para la realización del driblin en fútbol. Radio de 8 mts y cada cono separado 5 mts.

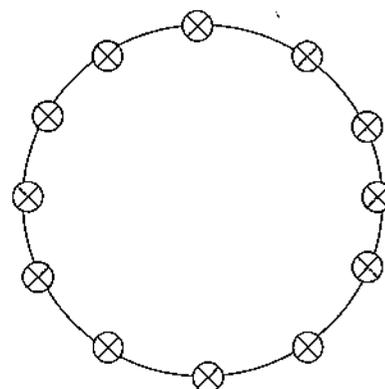
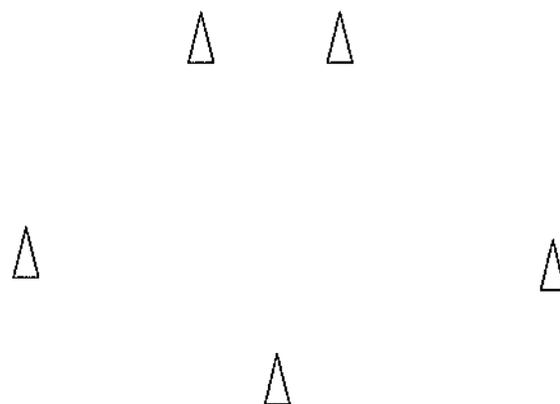


FIGURA 4. Portería para el test de pase en fútbol de 1 mt. de ancho. Los conos situados a 15 mts. y separados 45° desde la línea central



# EL DEPORTE COMO VALE DE ENERGÍA FÍSICA Y EMOCIONAL

DANIEL LAPRESA AJAMIL; ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

**C**oincidimos con Elias, N. & Dunning, E. (1992), en que el deporte se ha convertido en uno de los principales focos de interés y en una de las principales fuentes de sentido de la vida en sociedad de numerosas personas. El español de hoy manifiesta tener mayor interés por el deporte que por otros aspectos que configuran la sociedad como son la economía, la política y la educación. Esto queda probado científicamente en García Ferrando, M. (1986, pp. 26-29). El deporte-espectáculo es, cada día más, tema de conversación y acercamiento entre miembros anónimos de la sociedad. Al respecto no tenemos más que fijarnos en la proliferación que ha sufrido y está sufriendo la prensa deportiva o en la ampliación de los espacios deportivos en los periódicos generalistas, así como en el crecimiento paulatino del tiempo dedicado a las noticias deportivas, y concretamente futbolísticas, en los telediarios.

Esto es debido a que los códigos simbólicos deportivos son de fácil interpretación y comprensión para cualquier persona, gracias a la simplicidad de sus contenidos y estructuras, y a que el cuerpo y su movimiento se convierten en el centro sobre el que se erige la espectacularidad inherente al evento deportivo. Esta espectacularidad proporciona al aficionado, a través de su protagonista -el campeón-, la posibilidad de gratificación libidinal inmediata. El campeón deportivo conforma la identificación con el ideal corporal físico-deportivo moderno proporcionando emoción y realización de una manera delegada.

Debido a la profundidad con la que el deporte se ha asentado en la vida simbólica interior de la sociedad española, el deporte se perfila como una estupenda fuente de recreo y evasión. El individuo social asfixiado por lo económico e inmediato se postra a los ídolos de la sociedad de consumo, cayendo rendido a la emoción deportiva fascinado por su brillo fugaz y espectacular. Así pues, en su desilusión cotidiana, el hombre tiende a aislarse de la ordinariéz y la monotonía a través de

una serie de entretenimientos y diversiones que ofrecen una vivencia emocional concentrada, entre los que cobra un importante papel el deporte.

Todas las sociedades tienen diferentes válvulas de escape para distanciarse de la rutina, para liberar tensiones en una vida represiva y una de las principales en las sociedades modernas es el deporte. Los actos deportivos como afirman Elias, N. & Dunning, E. (1992), son un reducto social en el cual se puede generar emoción de una forma socialmente controlada y limitada. Es por ello que tanto el deporte-praxis como el deporte-espectáculo pueden ser considerados válvulas de escape, vales de energía física y emocional, como se desprende de las siguientes razones que a continuación se argumentan:

- Por una parte, el deporte-praxis aporta remedios importantes, tanto físicamente, a través de la movilización orgánica implícita que permite contrarrestar los devastadores efectos de una vida generalmente sedentaria, como psíquicamente, a través de las relaciones sociales, la catarsis y la liberación de tensiones en una sociedad descrita por Cagigal, J. M. (1981), como acosada por el tecnicismo, la superespecialización y el dominio de la máquina.

- Y, por otro lado, coincidimos con Elias, N. & Dunning, E. (1992, p. 267), en que el deporte espectáculo aporta emoción a una sociedad escasamente emocionante, ya que las sociedades desarrolladas se caracterizan por un alto grado de rutinización y restricción emocional, con lo cual la presencia de ciertas actividades capaces de generar bolsas de emotividad son necesarias para la salud psicológica del individuo.

Observamos que en estas sociedades un encuentro deportivo, generalmente de fútbol, es campo proclive y controlado para la expresión manifiesta de sentimientos y emociones como respuesta a los estímulos provenientes de la práctica deportiva. La competencia y rivalidad que se establecen sobre la base de los intereses individuales, impregnan las relaciones de las personas en sociedad. Lo tangible del deporte, facilita que se pose la emoción del aficionado. El diálogo social a través del lenguaje del movimiento corporal-deportivo se vuelve fácil, siendo tanto el deporte praxis, como el espectáculo, un importante medio de socialización.

La práctica deportiva ofrece al individuo la posibilidad de crear y recrear la propia acción, sintiéndose protagonista dentro de la dinámica colectiva; aunque el espectador del evento puede obtener estas vivencias de una manera vicaria. La solidaridad y compañerismo entre los integrantes del grupo, factores cada vez más ausentes de la vida social por la competitividad de las estructuras, pueden ser inculcados a través tanto del deporte praxis como del deporte-espectáculo; no obstante no debemos olvidar el factor de oposición, de contrario, de enfrentamiento que otorga la naturaleza deportiva.

## EL ESPECTRO ESPECTADOR/FOROFO

El ejemplo polar del espectador y del forofo, del hombre pasivo frente al hombre entusiasta, existe en todas las esferas de lo social. Coincidimos con Verdú, V. (1980, pp. 7-10), en que si se hiciera una taxonomía de la población interesada

por el fútbol sus extremos estarían ocupados, por un lado, por aquellos que estiman el fútbol como un espectáculo -los espectadores- y de otro, quienes lo viven como ceremonia acontecimiento - los forofo-. Entre estos extremos se despliega un amplio abanico con las distintas tonalidades emocionales obtenidas por el aficionado.

La atención en el deporte es centrípeta propiciada por la adscripción aumentada por la cultura de masas y los medios de comunicación. El espectador consume el espectáculo-mercancía, pero el forofo forma parte de la ceremonia, está afectado por ella. Mientras para el espectador no hay acontecimiento específico, jugada o jugador, sobre las que no pueda ejercer un pensamiento crítico, el forofo no puede despojarse de sus presupuestos subjetivos de cara a la interpretación del entorno.

Entendemos que, en la asistencia in situ al espectáculo deportivo, el espectador puro no existe, pues pese a casual asistencia y neutralidad, la "masa" contagia su percepción del espectáculo. El público asistente al espectáculo deportivo busca entretenimiento o distracción pero además es proclive a la socialización a través de la identificación con un equipo a través del cual se conforma el grupo de afinidad, en oposición a los demás grupos. El forofo no abandona su fidelidad emocional con respecto al grupo elegido ya que ningún otro equipo es capaz de proporcionarle las emociones otorgadas por el grupo de identificación. Y es que el deporte, como afirma Brohm, J. M. (1982, p. 259), satisface el orgullo de la colectividad, actuando como instrumento de prestigio local, nacional o internacional de una comunidad adherida ideológicamente a determinados clubes o deportistas. El deporte halaga el narcisismo de los ciudadanos a través de las proezas de sus campeones deportivos. El ser social se identifica con estas figuras determinantes en la consecución de logros y resultados, que le hacen recordar la comunidad de pertenencia, que les distinguen del otro, o de los otros, y afirman su existencia tribal a los ojos de los demás.

En las sociedades desarrolladas, trágicamente competitivas en el contexto socio-económico, no podemos considerar extraña la presencia de una excesiva competitividad en el deporte como submundo del universo social. Compartimos con Cagigal, J. M. (1981), la idea de que en el deporte se compagan el polo frívolo, el placer, con la frustración, la realidad, y que a través de esta combinación se dota a la constitución psíquica de la persona de un sistema inmunológico que le permite afrontar la vida con posibilidades de éxito.

A nuestro entender, en la vida de estas sociedades cada vez más competitivas y burocratizadas, la racionalidad ha entrado en conflicto con el elemento lúdico del deporte, impidiendo y coartando su desarrollo. El deporte se encuentra a un abismo de las características propias del juego, como la diversión momentánea, espontánea e informal, debido a la institucionalización, sistematización, y normativación de la que ha sido objeto; así como de la mutación en la finalidad del juego deportivo. Del placer del juego en sí mismo, de su emoción intrínseca, se ha pasado a la realización o frustración de la persona a través de un resultado; lo que nos lleva a pensar que el placer o displacer obtenido a través de la emoción de-

portiva dependen hoy más que del espectáculo otorgado del resultado obtenido.

## EL DEPORTE COMO FENÓMENO EMOCIONANTE DE MASAS

Encontrar fundamento a la naturaleza de la emoción deportiva nos conduce a profundizar en dos puntos básicos en los que se asienta toda emoción:

Por una parte asentimos con Sánchez Martín, R. & Sánchez Martín, J. (1992) en afirmar que, a pesar de que se encuentren aspectos emocionantes en todas las culturas, no hay una naturaleza emocional humana específica, sino que existe una para cada experiencia; de hecho toda práctica ritual genera emoción fruto de la ideología del participante, expresada de forma simbólica a través de los acontecimientos.

Se considera al deporte moderno, tras su proceso de invención y depuración a lo largo de los siglos XIX y XX, como un contenido unificador de las expresiones motrices, ya que contemplamos que en cada deporte tienen cabida una serie específica de acciones motrices universalmente aceptadas y comprendidas. Cada modalidad deportiva favorece unos tipos de experiencias y dificulta otros. El fútbol, a nivel de deporte espectáculo, puede considerarse la experiencia deportiva vicaria predominante en esta sociedad; a pesar de que el abanico de posibilidades se amplía progresivamente con una variada gama de espectáculos deportivos.

En otro orden de cosas, todas las obras humanas degeneran en rutina evaporándose la emoción por el uso. Esto se hace cada vez más patente en el deporte a pesar de que su orden temporal se vea compartimentalizado, limitado y periodizado en ciclos sucesivos. Así lo manifiestan también Elías, N. & Dunning, E. (1992, p. 69), al decir que el espectáculo deportivo se encuentra precariamente suspendido entre dos peligros fatales, el aburrimiento y la violencia. Con ello se están refiriendo, por un lado, a que:

- si la superioridad de un bando es manifiesta o el referente libidinal del protagonista deportivo de cara al espectador, el "buen juego", no aparece en el evento deportivo no se produce tensión o gratificación, lo que degenera en la apatía y disgusto del espectador;

y por otro:

- que todo espectáculo deportivo será gratificante si tiene lugar entre equipos bien compaginados en habilidad y fuerza, con una igualdad mantenida en el resultado rota en los últimos instantes del encuentro a favor del equipo que promueve la adhesión, lo cual producirá una excitación creciente culminada por el triunfo y la emoción desbordada; lo que erróneamente se conoce como éxtasis.

Por definición éxtasis es la súbita irrupción de Dios, del objeto trascendente en el alma del fiel. En el éxtasis es Dios el que va al creyente, no el fiel quien da el salto. Sin embargo en el terreno deportivo el grado máximo de experiencia emotiva es un éntasis; es decir lo contrario al éxtasis ya que es el forofó el que a través de la receptividad emotiva del acontecimiento alcanza este estado.

La vinculación del hombre con el deporte puede hacerse en grupo, pero en el fondo es personal; no en vano todas las experiencias tienen un plano profundo y otro superficial. El deporte está cargado de sentido y es fundamentalmente simbólico. Dentro de la práctica deportiva se producen una serie de reacciones sociales dentro del círculo de jugadores, de espectadores y entre ambos, ya que la presencia de público interfiere en la práctica deportiva.

Por "masa" entendemos, participando de Munné, F. (1979, p. 180), una unidad colectiva concreta constituida por cualquier agrupamiento humano no organizado. A nuestro entender, en ella las personas pierden parte de su autonomía e individualidad porque existe una conciencia de carácter supraindividual que encamina sus actos; pero así mismo defendemos la tesis de las teorías psicológico-sociales por las cuales el individuo dentro de la "masa" se sigue rigiendo por su propia autoridad, aunque la "masa" lo libere de posibles instintos reprimidos y deseos inconscientes censurados.

A nivel deportivo, la tensión en el evento deportivo multiplica la intensidad emocional. Coincidimos con Buford, B. (1992, p. 224), en que no son muchos los instantes en la vida de un hombre en los que todo lo civilizado deja de serlo, en los que las estructuras de la continuidad desaparecen. El día a día del ser social se deriva de una disposición estricta de normas, acuerdos y rutinas sociales. Las formas de ocio, mediador de experiencias catárticas, comparten la racionalización y compartimentación de la vida social.

Es por ello que para el forofó la asistencia a los grandes espectáculos deportivos se reviste de gran atractivo ya que en ellos puede desplegar ciertas experiencias o comportamientos de una gran intensidad, escondidos y respaldados por la masa y que por su propia naturaleza resultan antisociales y anticivilizados, produciendo estos comportamientos, en otro momento de la vida en sociedad, vergüenza y rechazo. Estas conductas, como aporta Buford, B. (1992, p. 226), provienen del doble fondo del hombre, del subconsciente; sumergido en la "masa" se realizan actos no autorizados y permitidos por el consciente, el super-yo. A una "masa" enardecida no se le puede pedir responsabilidad, ni cordura de cara a sus acciones, observándose en los graderíos escenas de locos momentos, de enajenaciones mentales transitorias.

Precisamente por este factor, y por el riesgo que entraña de cara a la "masa", se estrecha el control de los espectadores en los espectáculos deportivos, donde la persona puede obrar de una forma socialmente controlada y eliminar su remanente de tensión y frustración. A veces, como afirma Buford, B. (1992, p. 226), el exceso de tensión degenera en violencia, la cual es una de las experiencias más intensamente vividas para quienes son capaces de darse a ella que, no obstante, no está exenta de castigo y vigilancia en la sociedad, por lo que se ve limitada en su realización tanto a nivel interno -por la moral y la ética social-, como externo -por las fuerzas de seguridad-.

La mayoría de las ocasiones, como enfatiza Durán, J. (1996, p. 68), la agresividad que se plantea en el interior de los graderíos es contenida y ritualizada, mucho más simbólica que real, constituyendo la ilusión de violencia y excitación

una bolsa de emoción que la sociedad se concede a sí misma precisamente por tratarse de un conflicto extraordinariamente limitado y controlado, que sirve para reforzar la confianza en el orden social cotidiano. Además mientras la sociedad centra su atención en esta violencia aparentemente terrible y caótica, pero perfectamente controlada, incluso mantenida institucionalmente, sin duda no la dirige hacia otros conflictos menos aparatosos pero con toda seguridad más serios y menos controlados; estamos hablando de la función despolitizadora del deporte, en definitiva, del nuevo opio del pueblo.

### CONCLUSIÓN:

A lo largo del presente artículo hemos tratado de reflejar la capacidad del deporte, en sus modalidades de praxis y espectáculo, para actuar como vale de energía en una sociedad como la nuestra caracterizada por elevadas dosis de sedentarismo y rutinización emocional. La práctica deportiva o la vivencia emotiva del acontecimiento deportivo sirven para satisfacer o sublimar tanto las necesidades de movimiento como las tensiones y frustraciones psíquicas.

En la interpretación que el sujeto hace de la vivencia deportiva tiende a racionalizar la emoción obtenida a través de la objetivación del resultado, producto de la importancia desmesurada adquirida por éste a través del elevado grado de interés que la sociedad otorga al escaparate de los logros deportivos y sus rutilantes protagonistas. Es en estas figuras de éxito en las que se asienta la identificación social, tanto a nivel individual como grupal o nacional, en base al carácter de oposición inherente al reducto socialmente controlado y limitado que es hoy el deporte-espectáculo.

No obstante, a pesar de la lectura objetiva del resultado de la experiencia deportiva concreta existe una interpretación individual del desarrollo del encuentro, con lo cual se conforman distintas tonalidades en la escala emotiva sujeto-acontecimiento que pueden ir desde el tedio hasta las enajenaciones momentáneas, -debido a la amplificación en la percepción del acontecimiento que otorga la "masa"-.

### BIBLIOGRAFÍA:

- ACUÑA DELGADO, A. (1994). *Fundamentos Socioculturales de la Motricidad Humana y el Deporte*. Universidad de Granada.
- ALTHUSSER, L. (1977). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Barcelona: Anagrama.
- Barbero J.I. (1992). "Deporte y construcción de conciencias y representaciones colectivas".
- II CONGRESO DE LA AEISAD. "Ciencias Sociales y Deporte". 23-24 de Octubre. Burriana, Castellón.
- BARBERO, J.I. (1989). *El deporte en el proceso de civilización, en Perspectivas de la Educación Física y el Deporte*, 1.
- BARBERO, J.I. (1992b). *En Torno a la concepción idealista del deporte educativo*, en Revista Universitaria de Formación del Profesorado, 15.
- BLANCHARD, K & CHESKA, A.(1986). *Antropología del deporte*. Barcelona: Bellaterra.
- BUFORD, B. (1992). *Entre los vándalos*. Barcelona. Crónicas Anagrama.
- CAGIGAL, J.M. (1981). *¡Oh Deporte anatomía de un Gigante!* Valladolid: Miñón.
- COCA, S. (1993). *El hombre deportivo*. Madrid: Alianza Deporte.
- CONNOR, S. (1996). *Cultura Postmoderna*. Madrid: Arte y Estética.
- DANTZER, R. (1989). *Las emociones*. Barcelona: Editorial Paidós.
- DURÁN, J. (1996). *El Vandalismo en el Fútbol*. Madrid: Gymnos.
- ELÍAS, N & DUNNIG, E. (1992). *Deporte y Ocio en el proceso de civilización*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1986). *Hábitos deportivos de los españoles. (Sociología del Comportamiento Deportivo)*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación Física y del Deporte.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1991) *Los españoles y el deporte. (1980-1990). Un análisis sociológico*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Actividad y el Deporte.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1990). *Aspectos sociológicos del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- GOETZ, J. (1964). *Diccionario de las religiones*. Barcelona: Herder.
- HUIZINGA, J. (1987). *Esencia y significación del juego como fenómeno cultural*. Madrid: Alianza.
- J.M. BROHM. (1982). *Sociología Política Del Deporte*. México: F.C.E.
- MUNNÉ, F. (1979). *Grupos, masas y sociedades. introducción sistemática a la sociología general y especial*. Barcelona: Hispano Europea.
- MUNNÉ, F. (1980). *Psicología Social*. Barcelona: Ed. CEAC.
- SÁNCHEZ MARTÍN, R & SÁNCHEZ MARTÍN, J. (1992). *La construcción social de la emoción a través del deporte. II Congreso de la AEISAD: "Ciencias Sociales y Deporte"*. Burriana, Castellón.
- TORO, C. (1996). *Caldera de pasiones*. Madrid: Ediciones temas de Hoy.
- VERDÚ, V. (1980). *El Fútbol: Mitos Ritos y Símbolos*. Madrid: Alianza Editorial.

# LAS PRUEBAS DE ORIENTACIÓN: UN MEDIO INTERDISCIPLINAR EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

OSCAR ROMERO RAMOS

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.

## LAS PRUEBAS DE ORIENTACIÓN UN MEDIO INTERDISCIPLINAR EN LAS CLASES DE E.FÍSICA

Las pruebas de orientación, en sus innumerables formas, desarrollan amplios objetivos, que van desde los generales, hasta objetivos de ciclo y propios del área de Educación Física (Cuadros 1 y 2).

Pero además, dentro de las características intrínsecas de estas actividades, tenemos que son instrumentos favorecedores de la interdisciplinariedad y potenciadores de temas transversales como la educación para la salud, educación familiar, educación ambiental, etc.

Vinculación de las pruebas de orientación con los objetivos:

### Objetivos generales del M.E.C. en primaria

- 1.- Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana, y obrar de acuerdo con ellos.
- 2.- Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural y las posibilidades de acción en el mismo.
- 3.- Valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.

### Cuadro 1

En la vinculación de las pruebas de orientación con los objetivos generales en primaria, encontramos que son unas actividades favorecedoras de las interacciones alumno-alumno y alumno-profesor, de la cooperación, colaboración, etc., como valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana (Objetivo 1º).

Por otra parte, mediante este tipo de actividades, el alumnado puede conocer el entorno físico, social y cultural que le rodea (Objetivo 2), siendo un instrumento motivante para que el alumno conozca su espacio inmediato. Por esta razón, es aconsejable utilizar alguna prueba lúdica de orientación, al iniciar una acampada o colonia escolar, con la intención de que conozcan el entorno físico donde van a desarrollar sus actividades.

También, como veremos en esta aplicación práctica, podemos fijar unos conceptos y estilos de vida adecuados con el medio ambiente y con la naturaleza (Objetivo 3º), que es el lugar donde este tipo de tareas alcanzan su máxima expresión.

### **Objetivos del área de Educación Física del M.E.C. en primaria**

- 1.- Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
- 2.- Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza, utilizando como criterio fundamental la valoración de dicho esfuerzo y no el resultado obtenido.
- 3.- Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motores básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades.
- 4.- Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.
- 5.- Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas de los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.
- 6.- Conocer y valorar la diversidad de las actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.

#### **Cuadro 2**

En relación con los objetivos propios de la Educación Física, tenemos que estas pruebas ponen en juego un amplio abanico de posibilidades motrices en relación con sus compañeros (Objetivo 1º); al ser eminentemente lúdicas y por su carácter abierto, el alumno va autorregulando su intensidad de esfuerzo, adaptándose a sus posibilidades, además de que el éxito de la tarea esta garantizado en las diferentes estaciones de la gimkana, por lo que resulta motivante y eliminamos el concepto "resultado" (Objetivo 2º).

La variedad de patrones motores básicos está garantiza-

da, por la incertidumbre del medio donde se desarrollan estas pruebas, sobre todo si se realiza en el medio natural, donde los estímulos perceptivos son innumerables (Objetivo 3º).

Se potencian las capacidades físicas básicas, pero sobre todo se incide en la resistencia aeróbica de una forma motivante y divertida (Objetivo 4º).

Bajo la premisa de que estas pruebas de orientación lúdicas, como las gimkanas, se realizan en grupos más o menos grandes, en función del número de alumnos, incentivamos las interrelaciones constructivas entre los mismos (Objetivo 5º). Y por último, bajo estas prácticas físicas, podemos enseñar al alumno a conocer su entorno próximo y respetarlo, empezando por el centro escolar, hasta trasladarlo al medio ambiente (Objetivo 6).

No vamos a detallar los objetivos de la E.S.O; que aunque profundizan en los aspectos vistos anteriormente, tienen una similitud de forma con los objetivos de primaria, y por tanto, no queremos reiterar en aspectos ya tratados.

Vinculación de las pruebas de orientación con los bloques de contenidos:

Además de incidir directamente sobre el bloque de "actividades en el medio natural" dispuesto en la E.S.O, incurre indirectamente en bloques de educación primaria como:

El cuerpo: imagen y percepción. El alumno en estas actividades vivencia los elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento, como el tono, respiración, relajación-contracción, etc., además de potenciar las relaciones espacio- temporales como la orientación, visión espacial del plano, dimensiones en planos y volúmenes, sentido y dirección, simetrías, velocidad, secuencia, nociones topológicas básicas (dentro/fuera, arriba/abajo, detrás/delante, a través de..), etc..

El cuerpo: habilidad y destrezas. Se potencia el control y dominio motor en diferentes situaciones y medios, para llegar a desenvolverse con seguridad y autonomía en otros medios diferentes al habitual; además desarrolla la cualidades físicas básicas globalmente y en función del desarrollo psico-biológico del alumno.

El cuerpo: expresión y comunicación. Se desarrollan mensajes a través de la utilización del gesto y el movimiento, como forma de representación y comunicación. También se elaboran mensajes mediante simbolización y codificación.

Salud corporal. Se desarrollan las medidas de seguridad y de prevención de accidentes con el correcto uso de los espacios y materiales utilizados, siendo importante el limitar correctamente el espacio donde se realice este tipo de actividad; además fomenta la adecuación de sus posibilidades a la actividad, mediante la economía y equilibrio en la dosificación y alcance del propio esfuerzo.

Los juegos. Fomenta el respeto de las reglas básicas y roles en el juego, su utilización en el tiempo de ocio y recreo, y estrategias básicas del juego como la cooperación, oposición, colaboración, etc..

Los cinco bloques de contenidos en la E.S.O son : la condición física, cualidades motrices, juegos y deportes, expresión corporal, y las actividades en el medio natural. Dentro de

estos bloques, también podríamos vincular algunas de las características expuestas anteriormente, teniendo una amplia gama de posibilidades este tipo de actividades.

Vinculación de las actividades de orientación con otras áreas:

A través de estas actividades podemos potenciar conceptos, procedimientos o actitudes de cualquier área de conocimiento; así, si los alumnos para superar una estación tienen que realizar una operación matemática, medir una distancia, recitar un poema, danzar, localizar un río o provincia en un mapa, determinar un tipo de clima o las fuentes de energía contaminantes, etc.. ¿Qué áreas estamos potenciando?, por supuesto podemos potenciar cualquiera de ellas, en función de nuestros objetivos o necesidades.

En nuestro caso, vamos a desarrollar un ejemplo práctico de orientación muy lúdica como es una gimkana, centrándonos en un tema transversal como es la educación ambiental.

¿Porqué la educación ambiental?, y no otro tema transversal. La razón es básica, ya que es el medio natural donde este tipo de pruebas alcanzan su máxima expresión, y por lo tanto debemos fijar en el alumno una serie de conceptos correctos y respetuosos con el medio ambiente, para luego trasladarlos al entorno natural.

El primer paso, en esta aplicación práctica, sería introducir al niño en los grandes bloques de problemas que existen en la actualidad a nivel medioambiental, que son:

- A.- El cambio climático terrestre y la energía.
- B.- La desertización y el agua.
- C.- El transporte: ruido y contaminación del aire en las ciudades.
- D.- La extinción de las especies y los productos tóxicos/ peligrosos.
- E.- La destrucción del paisaje y el tiempo del ocio.
- F.- Recursos, contaminación y la basura doméstica.

Esta introducción se puede hacer a través de la asignatura de Educación Física, o a través de cualquier otro área, ya que estos temas transversales son responsabilidad de todos los profesores, independientemente de la materia que imparten. Una vez que el niño tiene conciencia de la problemática existente, se le presenta la prueba de orientación, para reforzar los conceptos teóricos vistos anteriormente.

En esta prueba de orientación, se le suministra al alumno un plano del lugar donde se va a realizar la prueba, que puede ser el colegio, un parque público o cualquier otra zona que esté bien delimitada (Fig.1).

En este plano, existen una serie de controles o estaciones que el alumno tendrá que ir ejecutando progresivamente. En cada uno de estos controles, los alumnos deberán encontrar un sobre, y en el interior una serie de preguntas relacionadas en nuestro caso con la educación ambiental, que el alumno deberá responder antes de pasar a la siguiente estación.

En este plano, existen una serie de controles o estaciones que el alumno tendrá que ir ejecutando progresivamente. En cada uno de estos controles, los alumnos deberán encontrar un sobre, y en el interior una serie de preguntas relacionadas

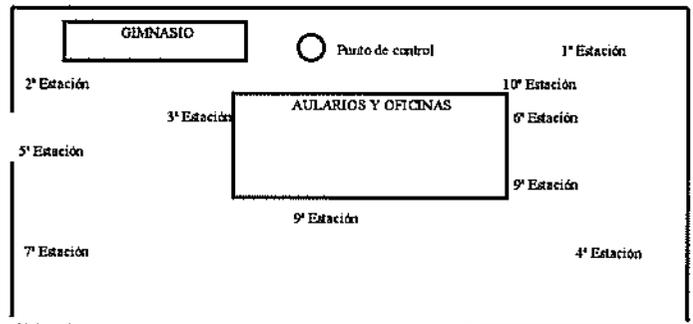


Figura 1

en nuestro caso con la educación ambiental, que el alumno deberá responder antes de pasar a la siguiente estación.

Estas preguntas, hacen referencia a los contenidos teóricos vistos anteriormente por el alumnado en relación con el medio ambiente, y como ejemplo presentamos las siguientes propuestas para alumnos de tercer ciclo de primaria:

\* Estación Primera. Relaciona de forma correcta las siguientes correspondencias:

- |  |                                    |
|--|------------------------------------|
| A.- Un baño necesita                     | A.- Unos 2.000 litros de agua      |
| B.- Una ducha de 5 min. consume          | B.- Unos 100 litros de agua        |
| C.- 100 gotas de agua por min., consumen | C.- Unos 300 litros de agua al año |

Prueba Llave: Llevar al profesor cinco papeles del suelo

\* Estación Segunda. ¿Cómo se llama la sustancia existente en muchos detergentes, que causa el fenómeno denominado eutrofización ?:

- |             |              |                |
|-------------|--------------|----------------|
| A.- Oxígeno | B.- Fosfatos | C.- Adrenalina |
|-------------|--------------|----------------|

Prueba Llave: Ve al punto de control y realiza cinco sentadillas delante del profesor

\* Estación Tercera. De los siguientes objetos, ¿ Cual es enormemente tóxico para el medio ambiente ?:

- |                      |            |                  |                      |
|----------------------|------------|------------------|----------------------|
| A.- Materia Orgánica | B.- P.V.C. | C.- Papel-Cartón | D.- Pilas eléctricas |
|----------------------|------------|------------------|----------------------|

Prueba Llave: Cantamos una canción al profesor

\* Estación Cuarta. Al formarse una capa de hielo en el congelador del frigorífico:

- |  |  |
|--|--|
| A.- Aumenta la eficacia del congelador en un 30% | B.- Disminuye la eficacia del congelador en un 30% |
|--|--|

Prueba Llave: Decimos al profesor dos formas de ahorrar energía en nuestra casa.

\* Estación Quinta. Ordena de mayor a menor, los medios de transporte siguientes en función del consumo energético que produzcan:

- |               |          |           |             |                |
|---------------|----------|-----------|-------------|----------------|
| A.- Automóvil | B.- Moto | C.- Metro | D.- Autobús | E.- Ciclomotor |
|---------------|----------|-----------|-------------|----------------|

Prueba Llave: Tenemos que llegar al punto de control, con los cordones de nuestras zapatillas atados a los del compañero.

\* Estación sexta. ¿ Cuáles de estas fuentes de energía son renovables ?:

- |              |                            |            |                 |                   |
|--------------|----------------------------|------------|-----------------|-------------------|
| A.- Petróleo | B.- Energía Hidroeléctrica | C.- Carbón | D.- Gas Natural | E.- Energía Solar |
|--------------|----------------------------|------------|-----------------|-------------------|

Prueba Llave: Decimos al profesor los nombres de cinco deportistas españoles.

\* Estación séptima. Una bombilla electrónica, en relación a una bombilla incandescente, permite ahorrar:

- |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| A.- Un 25% de energía | C.- Un 50% de energía | D.- Un 75% de energía |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

Prueba Llave: Realizamos cinco flexiones de brazos delante del profesor.

\* Estación octava. El mantener la presión correcta de los neumáticos del automóvil:

- |  |
|--|
| A.- Solo aumenta la seguridad en la conducción del automóvil |
| B.- Disminuye el consumo de combustible del automóvil        |

Prueba Llave: Llevar al compañero unos diez metros a caballo hasta el profesor

\* Estación novena. ¿Qué sustancia de la gasolina es muy tóxica para el ser humano ?:

- |                 |             |           |
|-----------------|-------------|-----------|
| A.- Tripeptidos | B.- Tróxido | C.- Plomo |
|-----------------|-------------|-----------|

Prueba Llave: Decirle al profesor vuestros nombres completos

\* Estación décima. El catalizador en los coches reduce la emisión de:

- |                         |                |              |
|-------------------------|----------------|--------------|
| A.- Monóxido de carbono | B.- Adrenalina | C.- Glutoneo |
|-------------------------|----------------|--------------|

Prueba Llave: Llegar haciendo la ranita al punto de encuentro.

Además de responder estas cuestiones, los alumnos encontrarán en cada estación una prueba llave que tendrán que realizar antes de pasar a la siguiente; esta prueba llave siempre remite los alumnos al punto de control (Figura 1), donde el profesor regula la dinámica de la prueba.

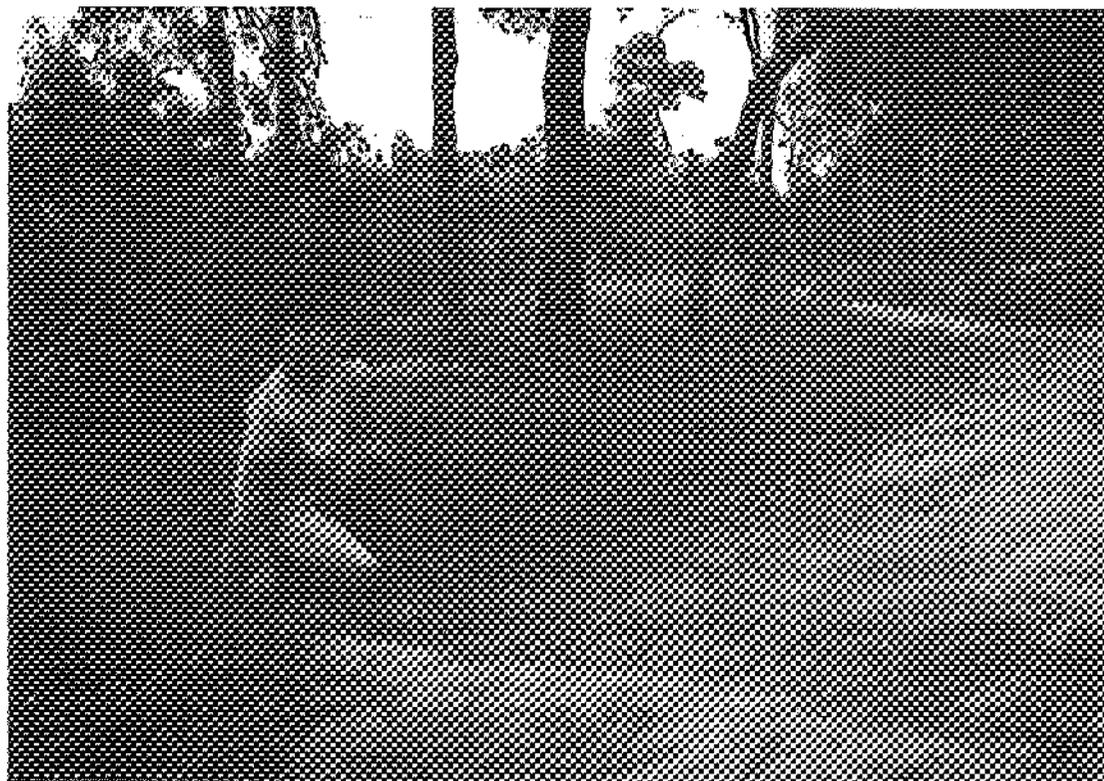
Esta gimkana se puede realizar individualmente, pero lo ideal es que se realice en grupos más o menos grandes, dependiendo del número de alumnos que tengamos en clase. La clase la dividiremos en tantos grupos como estaciones o controles tenga la gimkana; en nuestra aplicación práctica determinaremos diez grupos, ya que existen diez controles. De esta forma aseguramos que todos los grupos empiecen por un control diferente.

A cada grupo le facilitaremos el plano del lugar donde se va a realizar la gimkana junto con una "ficha de control", donde tendrán el número de control por el que deben empezar, y el orden que deben seguir. En esta ficha de control pueden responder a las cuestiones de cada estación, en su casilla correspondiente.

En conclusión podemos decir que las pruebas de orientación en su amplia gama de posibilidades, nos permite desarrollar unos objetivos paralelos a los objetivos propios de la Educación Física, favoreciendo la interdisciplinariedad y la educación integral del alumno, que es el objetivo final de todo educador, independientemente del área o materia que imparta.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J y otros (1993): Ecología de la vida cotidiana. España. Ed. Calenda.
- Asunción, M<sup>a</sup> del Mar (1989): Como proteger la naturaleza desde nuestra casa. Comunidad de Madrid. Agencia del Medio Ambiente.
- Consejería de Educación y Ciencia (1990): Ley de ordenación general del sistema educativo. Consejería de Educación y Ciencia.
- Díaz Lucea, J (1994): El currículum de la E.F en la reforma educativa. Barcelona. Ed. INDE.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992): Propuestas de secuencia. Educación Física. Madrid. M.E.C.



# EL JUDO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: PROPUESTA DE ENSEÑANZA PARA LOS NIÑOS/AS DE ENTRE 6 Y 12 AÑOS

JAVIER ANTONIO TAMAYO  
FAJARDO

UNIVERSIDAD DE HUELVA

## 1. INTRODUCCIÓN.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), promulgada el 3 de Octubre de 1990, establece que entre las capacidades a desarrollar en la etapa de Educación Primaria (6-12 años) se encuentra la de utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal. Por ello, no podemos desechar la actividad deportiva como un medio, que se podría encuadrar dentro del segundo bloque de contenidos (Juegos), para conseguir dicho objetivo.

Según algunos autores, podemos afirmar que la actividad deportiva surge de la existencia de armonía entre la disciplina y la creatividad, que es el binomio sobre el que se orienta también la cultura. Sin embargo, mientras que los fenómenos culturales establecen una comunicación de los hombres a través de la palabra o de la imagen, el deporte lo hace a través de la acción y del movimiento. Ambos son aspectos esenciales de esa necesidad que el ser humano ha tenido siempre, en todos los tiempos y lugares, de comunicarse con sus semejantes.

Un buen ejemplo de disciplina y creatividad es, sin duda, el Judo, presentado aquí como un medio para favorecer el desarrollo personal del niño/a de 6 a 12 años.

Pero, ¿qué es el judo?. Siguiendo el Diccionario Ilustrado de las Artes Marciales (Frederic, 1989), judo significa vía de la suavidad y es definido como un arte marcial no violento y no ofensivo cuya base fundamental son las técnicas de combate con manos desnudas utilizadas en el Ju-Jitsu. En realidad, viene a ser el resumen de todos los estilos orientales de lucha, que se venían practicando en China, Japón y Corea (como en otras naciones limítrofes) desde muchos siglos atrás. El método oriental, cualquiera que fuese su expresión, era más sutil, hasta si se quiere más suave, menos rudo que cualquier otro; pero infinitamente más efectivo.

Cualesquiera que sean los méritos físicos del judo, su apli-

cación más importante en la vida es el desarrollo de la personalidad, que se consigue por medio del entrenamiento. El cual, incluye el estudio de aspectos filosóficos y espirituales de la vida, adquiriéndose (entre otras cosas) atributos de índole cultural, sentido del equilibrio, confianza en uno mismo e independencia de pensamiento. Siendo, todos ellos, elementos esenciales en el desarrollo personal del niño/a.

Así, el judo, será el camino o el principio para hacer el mejor uso de la energía física y mental, que deben conjugarse en todo momento (educación integral). Y, esto, será de aplicación en cualquier ámbito de la vida diaria. El judo, al igual que otros deportes de lucha, tiene una serie de características intrínsecas que lo hacen ideal como medio para alcanzar los diferentes objetivos planteados para el área de educación física en la etapa de la educación primaria, como por ejemplo las siguientes:

Se trata de movimientos naturales, ya que la lucha es un elemento natural intrínseco al ser humano.

Aporta un gran bagaje motriz al alumno.

Ayuda a conocer tu propio cuerpo.

Favorece la comunicación motriz, gracias a la existencia de un adversario directo.

Proporciona al alumno autoconfianza y seguridad en sí mismo; así como, autocontrol y dominio de su propio cuerpo. Son actividades muy ricas en toma de decisiones.

Proporcionan una motivación y participación elevadas.

Sin embargo, en la mayoría de los centros de primaria no se incluye dentro de los contenidos, debido a los siguientes motivos:

Existencia de un mayor riesgo de lesión o accidente, que en otro tipo de actividades deportivas.

Falta de formación, de los maestros especialistas en educación física, en estos deportes. Considerándose, además, que en otros deportes (por ejemplo: fútbol, baloncesto,...), no es tan importante esta falta de formación.

Deficiente acondicionamiento de las instalaciones: inexistencia de gimnasio o tatami, falta de acolchamiento de paredes y columnas, etc.

Existencia de líderes entre los alumnos que, mediante este tipo de actividades, intentan demostrar quién es el más fuerte.

En cualquier caso, de que se llevara a la práctica, deberían tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

El medio de enseñanza fundamental deberá ser el juego.

Los adversarios, en cada una de las tareas que se planteen a lo largo de la sesión, deberán tener unas características similares.

Hay que establecer normas rígidas que eviten riesgos. Ejemplo: delimitar los espacios, adaptar normas, utilizar colchonetas como protección de zonas u objetos peligrosos, etc.

Utilizar la competición como medio, realizando juegos competitivos adaptados a las características de los alumnos.

## 1.2. SÍNTESIS HISTÓRICA.

En el siglo XIX, el doctor Baeltz, profesor de Medicina en

la Universidad de Tokio, fue quien hizo revivir el prestigio perdido por un arte marcial llamado Ju-Jitsu (que apartándose de su filosofía estaba sirviendo para aumentar la violencia en las calles de Japón). Uno de sus alumnos, Jigoro Kano, demostró extraordinario interés y adaptabilidad. Estudió todos los métodos de Defensa Personal y de estos principios nació el Judo.

Así, en 1882, Kano (con tan solo 22 años de edad) crea su propia escuela, a la que llamó Kododan (casa que enseña el camino). El nuevo arte marcial creado por Kano no era un simple arte de ataque y defensa como el ju-jitsu, sino que era un camino que los hombres debían seguir a través de su práctica. Pero, la tarea de difusión del judo no fue fácil, pues durante un considerable espacio de tiempo los discípulos de Kano tenían que someterse a continuas confrontaciones con los ju-jitsukas para demostrar su superioridad. Ante las aplastantes victorias del judo en estas confrontaciones, se origina una gran expansión del mismo; por el contrario, para el ju-jitsu supone su total desaparición.

En 1895, el Kodokan establece el Go-Kio, que recogía las técnicas esenciales del judo, con el fin de facilitar y mejorar su enseñanza y aprendizaje. El cual, sólo ha sufrido pequeñas rectificaciones en los años 1920 y 1983.

Ya en el siglo XX, los discípulos de Kano divulgaron el judo por Occidente, llegando a ser lo que hoy es, una disciplina que ofrece al practicante tanto aportes físico-mentales como valores a toda su configuración como persona (Rodríguez, 1986).

Otros hechos de interés se centran en la aprobación del judo como asignatura oficial para los escolares japoneses de grado secundario (1908), el nombramiento en 1909 de Jigoro Kano como miembro del Comité Olímpico Internacional (siendo el primer japonés designado para este cargo), la creación (por parte del Kodokan) de las secciones de judo femenino (1926) y judo infantil (1934), la celebración del I Campeonato del Mundo en Tokio (1956), y la aparición del judo como deporte olímpico en los Juegos Olímpicos de Tokio (1964), manteniéndose hasta la actualidad (Taira; Herguedas; Román, 1992).

Por otro lado, la llegada del judo a España se produjo durante las primeras décadas del siglo XX con la llegada de dos japoneses llamados Raku y Onosiko que realizaron exhibiciones espectaculares de algo parecido al judo, aunque no tuvo mucho éxito. Siendo Alfredo San Bartolomé y Henri Birnbaum quienes en realidad pusieron las bases del judo español (Garrido, 1983).

Pero, no fue hasta 1955 cuando fueron inscritos, en la Federación Española de Lucha (donde se creó un departamento de judo), los primeros cinturones negros de judo españoles. Siendo uno de ellos, Sergio Madrigal, profesor de judo del entonces Príncipe de España Don Juan Carlos.

También, es de destacar que en 1962, a pesar de los tabúes, tres mujeres españolas obtienen el cinturón negro de judo. Y, en 1965, se crea la Federación Española de Judo. Siendo entre 1965 y 1970 cuando se puebla de practicantes el mapa de España, a excepción de Ciudad Real, Cuenca, Avila, Soria, Cáceres y Gerona.

Un hecho decisivo en la historia del judo infantil, como afirma Reay (1989), fue la creación del cinturón bicolor (gra-

dos intermedios a los existentes en Japón), que permitió la entrada de este deporte en todos los colegios, elevándose, lógicamente, el nivel cultural, de expansión y de prestigio. Además, el judo español adquirió gran importancia a nivel universitario y militar, con grandes resultados a nivel internacional.

Como precursor de los magníficos resultados que está obteniendo el judo español a nivel internacional en la actualidad (tanto en Campeonatos de Europa y del Mundo, como en los Juegos Olímpicos), tenemos en 1973 el primer éxito internacional de un judoka español cuando Santiago Ojeda se proclamó Campeón de Europa en Madrid.

Finalmente, es importante resaltar las dificultades que se atraviesan al expandir una cultura tan singular hacia un pueblo como el español en que su forma de ser, en contraposición con el carácter oriental, no se asemeja en nada y, como consecuencia, en ciertos aspectos cuesta llegar a su verdadera transmisión. Así, en España se ha conseguido un gran desarrollo de los aspectos físicos, técnicos y tácticos del Judo, y no tanto de sus aspectos filosóficos y espirituales. A pesar de todo, debemos tener en cuenta que se trata de un deporte relativamente joven y que en España aún no cuenta con medio siglo de existencia.

### 1.3. POSIBILIDADES EDUCATIVAS DEL JUDO.

La afirmación de que el judo tiene unas posibilidades educativas significativas y numerosas, es algo que nadie debe poner en duda.

Así, partiendo de las máximas que estableció su creador (Jigoro Kano), y que fueron recogidas por Arpin (1974), ya podemos extraer algunas de estas posibilidades, las cuales hacen que el Judo sea algo más que un deporte. De dichas máximas, consideramos que las más importantes, a nivel educativo, son las siguientes:

La sencillez es la clave de todo arte elevado, de la vida y del judo.

La sutileza en la técnica y la delicadeza en la estética son útiles para la eficacia del deporte, pero escapan a toda descripción.

La estabilidad mental o una calma inquebrantable es un factor importante en un combate de judo.

El judo debe existir para beneficio del hombre, y no el hombre para el judo (competición).

El valor de una cosa depende de la forma en que se aborda mentalmente, y no de la cosa en sí misma.

A medida que se progresa en el estudio del judo, se desarrolla el sentido de la confianza en sí mismo, base del equilibrio mental.

Las fuentes estimulantes de la acción son el instinto creador y el espíritu de aventura.

De esta forma, vemos reflejada la esencia del judo, que nos va a permitir un desarrollo integral del niño/a, debido a que el desarrollo psíquico adquiere igual o mayor importancia que el físico. De hecho, el mismo Jigoro Kano, resaltaba la utilización del judo como un medio para la solución de proble-

mas de personalidad. Como por ejemplo, en los siguientes casos:

Niños/as excitables y/o hiperactivos por naturaleza, que se ponen furiosos por las razones más nimias. El judo puede ayudar a este tipo de personas, para que aprendan a controlarse. A través de su práctica, se dan cuenta rápidamente de que enfadarse es un gasto inútil de energía, además de tener un efecto negativo en uno mismo y en otros.

El entrenamiento de judo es también muy beneficioso para esas personas a las que debido a fracasos anteriores les falta confianza en sí mismos. El judo nos enseña a buscar la mejor forma de acción posible, independientemente de las circunstancias individuales, y nos ayuda a comprender que la preocupación es también un gasto baldío de energía. Las enseñanzas del judo proporcionan el potencial para conseguir el éxito.

Así, las cualidades educativas de este deporte deben quedar fuera de toda duda. El problema es que al estar incluido dentro del grupo de actividades llamado artes marciales, se ha visto perjudicado en su aceptación social. Pero, debemos saber que la mayoría de las artes marciales se alejan bastante en sus características principales de las del judo; no sólo en el ámbito pedagógico, sino también por la inclusión de elementos agresivos que el niño/a no sabe controlar (por ejemplo, los golpes) o técnicas con un riesgo de lesión elevado, debido a la fragilidad del niño/a. En cambio, el judo ha demostrado ser un buen método para el perfeccionamiento físico y mental de los niños/as, incluyendo actividades naturales en los niños/as como pueden ser el rodar, dar volteretas y la lucha cuerpo a cuerpo. Además, constituye una buena base para la defensa personal, siendo la única arte marcial cuyas técnicas se pueden practicar sin miedo a herir al adversario.

También, resulta curioso como numerosas actividades propias del judo están presentes en innumerables sesiones de educación física en la etapa de Educación Primaria, nombrándose como actividades de lucha, juegos de fuerza u otra denominación, puesto que el desconocimiento hace que, en muchos casos, el mencionar la palabra judo suponga que se estén haciendo actividades violentas o agresivas. Pero, nada más lejos de la realidad, ya que el judo permite la consecución de un gran número de objetivos conceptuales (ejemplo: conocer las bases de un buen equilibrio), procedimentales (ejemplo: mejorar la cualidad física básica de la fuerza) y actitudinales (ejemplo: adquirir confianza en uno mismo) fundamentales para los niños/as de 6 a 12 años.

Por todo ello, no es ninguna casualidad que la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) haya recomendado el Judo para niños de entre 6 y 14 años, por sus altos valores pedagógicos. Aunque, sus beneficios solo serán totales en el caso de que seamos capaces de adaptar a cada contexto aquello que Jigoro Kano nos enseñó.

### 1.4. RESUMEN DEL REGLAMENTO.

Las primeras Reglas Internacionales de Competición fueron aprobadas en Salt Lake City (Estados Unidos) en 1967.

Fueron editadas en inglés, francés, español, alemán y, por supuesto, en japonés. En este mismo año y en la citada ciudad se celebró el Campeonato del Mundo masculino, existiendo las siguientes categorías de peso: -63, -70, -80, -93, +93 y abierto. Antes de esto, se habían celebrado los Juegos Olímpicos de Tokio con un reglamento no muy claro ni siquiera para los propios participantes y con las categorías de ligero, medio, pesado y peso absoluto. Con lo cual, el judo se alejaba un poco de su identidad, ya que en Japón nunca antes existieron categorías de peso.

Fue en Bruselas (1975) cuando se establecieron las categorías de peso que han existido hasta los últimos Juegos Olímpicos (Atlanta '96): -60, -65, -71, -78, -86, -95, +95 y abierto. En cuanto a la categoría femenina, desde un principio han existido las mismas categorías de peso: -48, -52, -56, -61, -66, -72, +72 y todas las categorías (Taira; Herguedas; Román, 1992).

Por otra parte, siguiendo el reglamento, toda competición o campeonato deben estar reglados por un comité y su director técnico, que será el responsable de la organización y desarrollo del mismo. Una vez que los competidores han llegado al lugar donde se va a desarrollar el acto deportivo, se procede al control de documentación y posteriormente el pesaje.

En cada área de competición, se situarán tres personas. El árbitro central, que es quien dirige el combate, y que permanecerá dentro de esta área; y dos jueces, que se sentarán por fuera del área de combate. Estos serán los que colaboren con el árbitro central y añaden sus criterios para que el combate llegue a buen fin.

El área de competición debe tener un mínimo de 14 m. x 14 m. y un máximo de 16 m. x 16 m., debiendo estar cubierto por un tatami (colchonetas de 2 m. x 1 m., de características específicas para la práctica del judo) o un material similar, generalmente de color verde. Esta área debe estar dividida en dos zonas. La delimitación entre estas dos zonas se llama zona de peligro; debe estar indicada por un color, generalmente rojo y de aproximadamente 1 m. de ancho. El área interior, incluyendo la zona de peligro, se llama área de combate y tiene unas dimensiones mínimas de 9 m. x 9 m. y máximas de 10 m. x 10 m. El área exterior a la zona de peligro se llama zona de seguridad y mide aproximadamente 3 m. de ancho (pero nunca menos de 2.5 m.).

Antes de cada combate, los competidores, además de su cinturón correspondiente, deberán anudarse otro, de color blanco o de color rojo (el competidor nombrado por la organización en primer lugar llevará el cinturón rojo), con el fin de distinguir sus acciones durante todo el combate. Los combates comienzan con los dos competidores de pie, pudiendo posteriormente continuar combatiendo en el suelo; aunque, siempre que el árbitro lo considere (falta de combatividad, actitud muy defensiva, ineficacia de las técnicas de suelo que se están aplicando,...) puede parar el combate y volver a comenzar en la posición inicial de pie.

Las formas de conseguir la victoria (o ippon) en un combate de judo son, básicamente, las siguientes:

Proyectar al oponente completa y limpiamente sobre su

espalda.

Inmovilizar al oponente de espaldas al tatami durante treinta segundos (o menos, cuando no se trata de la categoría senior), de manera que no pueda liberarse.

Forzar al oponente a rendirse, debido a la presión ejercida sobre su codo, mediante una luxación de brazo, o en torno a su cuello, mediante una técnica de estrangulación (prohibido antes de los 16 años).

También, se pueden conseguir puntuaciones inferiores al ippon (que equivale a 10 puntos). Así, cuando el oponente ha sido proyectado pero no cae limpiamente sobre la espalda, sino de costado, se obtiene la puntuación llamada wazaari (igual a 7 puntos). Esta misma puntuación se obtiene cuando una inmovilización dura veinticinco segundos o más, pero de la que el oponente se libera antes de los treinta segundos. Más bajas son las puntuaciones llamadas yuko, que valen cinco puntos, y koka, que valen tres. Estas puntuaciones más bajas no ponen fin a la competición y no se acumulan, excepto en el caso del wazaari, ya que el segundo wazaari implica la victoria del competidor que lo obtiene.

La duración de los combates, cuando no acaban con un ippon, es de cinco minutos para varones y cuatro para las mujeres (reduciéndose cuando no se trata de la categoría senior). Si al término del tiempo señalado ninguno de los competidores han puntuado o ambos tienen la misma puntuación, los jueces deciden cuál de ellos ha sido, en su opinión, el dominante. Si no hay acuerdo entre ellos, la decisión corresponde al árbitro. Aunque, en las competiciones por equipos esto se considera un empate.

Hoy en día, se sigue trabajando muy activamente sobre las reglas de competición para que los combates sean más activos y dinámicos. Baste el ejemplo de que, por el simple hecho de permanecer durante el combate en pie más de 5 segundos en la zona roja (zona de peligro) uno o ambos competidores, éstos serán penalizados con shido, sanción que equivale a 3 puntos en contra, y siempre que se esté en actitud pasiva. También, existen otras sanciones, según la gravedad de los hechos, como son chui (resta 5 puntos), keikoku (resta 7 puntos) y hansoku make (resta 10 puntos e implica descalificación). Si la falta cometida es de carácter leve, pero se comete de forma reiterada se van aplicando las sanciones de forma escalonada pudiendo llegar a la descalificación.

En cualquier caso, como en muchos otros deportes, para llegar a ser un gran campeón es necesario dominar no sólo los aspectos técnicos y tácticos (junto con los físicos y mentales), sino también será esencial el conocimiento y dominio del reglamento.

## 2. ADAPTACIONES DEL JUDO DE LOS 6 A LOS 12 AÑOS (DEPORTE REDUCIDO).

Las posibilidades educativas del judo (como vimos en el apartado correspondiente) constituyen un hecho indudable, siendo la competición un medio más del que dispone el profesor/a para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El hecho de que se trate de un deporte de combate no

implica que el objetivo principal sea la competición; puesto que, como cualquier otro deporte, su objetivo esencial debe ser (sobre todo en edades tempranas) de carácter educativo, constituyendo la competición un buen medio (nunca un fin) para conseguir objetivos educativos. Para ello, es fundamental que el profesor no centre la importancia de la competición en ganar o perder, sino en mejorar el compañerismo, la capacidad de decisión, la capacidad de superación, los conocimientos técnico-tácticos, etc.

Además, no debemos perder de vista el gran componente motivacional que tiene la competición. Por lo que, no podemos estar de acuerdo con aquellos que son partidarios de eliminarla de las programaciones, ya que estaríamos perdiendo un excelente medio de enseñanza y motivación para nuestros alumnos/as.

Por supuesto, existen una serie de adaptaciones respecto a las competiciones de adultos. Como son la reducción de la zona de combate y el tiempo de duración de los mismos (implica, también, la reducción del tiempo que debes inmovilizar al adversario para obtener la victoria), la prohibición de realizar estrangulaciones y luxaciones, así como la adaptación de las categorías de pesos a la edad y sexo de que se trate en cada ocasión. También, es muy habitual hacer competiciones donde se agrupe a los competidores por su color de cinturón o grado (que, normalmente, indica su nivel de conocimientos), con el objetivo de que no haya grandes diferencias entre los competidores. En cuanto a los premios, en estas edades todos deberían recibir alguna recompensa por su participación, con lo cual, disminuirá la importancia de ganar o perder y se afianzará el carácter motivacional de la competición.

Por otro lado, la figura del árbitro debe adquirir, también, un carácter educativo. Así, su principal objetivo no será juzgar, sino ampliar y reafirmar el espíritu de la competición que han debido de inculcar los profesores/as a cada uno de sus alumnos/as, como por ejemplo, el respeto a unas reglas y a un adversario, el conocimiento de dichas reglas y su filosofía, o la reafirmación de que lo más importante no es ganar o perder.

En definitiva, el judo es un deporte que con el paso de los años ha ido adquiriendo mayor importancia en la edad escolar (puesto que en sus orígenes carecía de ella), quizás porque sus peculiaridades hacen más fácil el inculcar a los alumnos/as unos principios e ideales difíciles de adquirir mediante otras actividades.

### 3. MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS.

En el judo, el combate con un oponente no significa más que el estadio final. Para progresar y mejorar hay que competir con uno mismo, corrigiéndose desde el principio. Además, las primeras semanas de judo son las más importantes, ya que aprender a realizar los movimientos básicos correctamente será fundamental para el resto de la vida judoka, constituyendo las bases sobre las que podrán pasar a ejecutar movimientos más complejos.

Centrándonos en el programa técnico para los niños/as de 6 a 12 años, hay que decir que éste no debe ser muy exten-

so, pues el éxito de una buena técnica se consigue a base de repetir y repetir muchas veces los mismos movimientos y posiciones (Paez; Vilalta, 1983). Siendo básico (junto con las técnicas propiamente dichas) el agarre, el equilibrio propio, el desequilibrio del adversario, los desplazamientos y las caídas.

En realidad, excepto alguna técnica que el niño/a por su morfología es incapaz de realizar correctamente, todas las técnicas del judo se le pueden enseñar al niño/a desde el principio. Aunque, resulta más fácil enseñar un número determinado de movimientos, que en judo se agrupan por grados o cinturones, los cuales son los siguientes: amarillo, naranja, verde, azul, marrón y negro.

Para pasar de un grado a otro hay establecido un número determinado de meses de permanencia. Este tiempo, para los niños/as, se les puede hacer interminable; por ello, se crearon unos grados intermedios (cinturón bicolor), para darle mayor aliciente a los niños/as, que son los siguientes: blanco-amarillo, amarillo-naranja, naranja-verde, verde-azul y azul-marrón. Pero, el objetivo último de todo judoka es el cinturón negro, el cual no puede ser obtenido antes de los 15 años. Sin embargo, hay que decir que existe una graduación después del cinturón negro, que va del 1° al 10° Dan, manteniendo el cinturón negro del 1° al 5° Dan, llevando cinturón rojiblanco del 6° al 8° Dan y cinturón rojo con el 9° y 10° Dan (Kano, 1989).

Pero, volviendo a la iniciación al judo, lo primero que se debe aprender es a caer. Se comenzará rodando, al azar, por el tatami. Después, se colocan todos los alumnos/as de rodillas a un lado del tatami y se les incita a dar volteretas, no directamente sobre la cabeza, sino inclinando ésta abajo y a un lado, hacia el hombro. La idea es redondearse como una pelota y rodar hacia adelante, como preludeo de la caída hacia adelante. A continuación, hay que aprender las caídas laterales. Se empieza desde una posición en cuclillas, con la barbilla metida hacia el pecho y mirando hacia los pies, para rodar hacia atrás, pero ligeramente a la derecha o a la izquierda. Al igual que en la caída hacia adelante, hay que redondearse como una pelota y limitarse a rodar. Cuando se domina la acción de rodar hay que incluir la acción del brazo de golpear en el tatami con toda la longitud del brazo más cercano al suelo. El golpeo se hará con toda la palma de la mano, incrementando su fuerza a medida que se va adquiriendo confianza (Reay, 1989).

Aprender a caer va a facilitar todo el aprendizaje posterior del alumno/a, eliminando posibles defectos técnicos o riesgos de lesión por miedo a caer. Además, es algo aplicable a la vida diaria, pudiendo eliminar los efectos nocivos de una caída fortuita.

De esta forma, el alumno/a ya está preparado para asimilar las técnicas del judo, que se dividen en: técnicas de proyección o derribos, también llamadas técnicas de pie (tachi-waza) y las técnicas en el suelo (ne-waza). Las primeras técnicas que se enseñarán serán aquellas que permitan al judoka que proyecta (Tori) mantener cierto control al final de la proyección, con lo cual Uke (el judoka proyectado) no necesita serlo con demasiada fuerza. Aunque, antes hay que explicar cómo se agarra y se desequilibra al compañero, incluyen-

do alguna demostración. El agarre fundamental va a ser, para los diestros, de la mano derecha a la solapa de la chaqueta del compañero y la mano izquierda a la manga de la chaqueta correspondiente al brazo derecho del compañero. En cuanto al desequilibrio, hay numerosas posibilidades en función de la técnica de que se trate; aunque, siempre se debe buscar que la proyección del centro de gravedad del compañero sobre el tatami esté lo más en el borde posible o por fuera de su base de sustentación, desequilibrando hacia donde se vaya a proyectar.

Enseguida, para que el alumno/a aprenda la gran relación existente entre tachi-waza y ne-waza, se explicarán técnicas de suelo, normalmente relacionadas con la técnica de pie que se está aprendiendo.

El judoka, a lo largo de su vida, conocerá todas las técnicas del judo y cómo defenderse de ellas, aunque realmente sólo dominará cinco o seis. A continuación, voy a describir las principales técnicas de pie, que son las más utilizadas y, también, las más eficaces (Taira; Herguedas; Román, 1992):

Seoi-nage (proyección de hombros). Consiste en desequilibrar a Uke hacia adelante y a la derecha/izquierda, al tiempo que cargamos el cuerpo sobre la espalda y le proyectamos por encima del hombro derecho/izquierdo.

O-uchi-gari (gran segado interior). Partiendo de la postura natural derecha, producimos un desequilibrio hacia atrás y a la izquierda/derecha por la acción de las manos. Nuestro pie derecho/izquierdo se introduce entre los de Uke, con el fin de segar su pie izquierdo/derecho por el talón y proyectarle en la dirección del desequilibrio.

Tai-otoshi (proyección tirando del cuerpo hacia abajo). Desequilibrando a Uke hacia adelante y a la derecha/izquierda en diagonal, Tori coloca su pie derecho/izquierdo por delante del pie de Uke en que se encuentra su propio peso, usándolo como eje, y, accionando rigurosamente ambas manos, le proyecta hacia la mencionada dirección.

Osoto-gari (gran segado exterior). En esta técnica se trata de desequilibrar a Uke hacia atrás y a la derecha/izquierda, al mismo tiempo que, con la pierna derecha/izquierda, se siega por el exterior la pierna derecha/izquierda de Uke, proyectándoles en la citada dirección.

Harai-goshi (barrido por medio y de la cadera). Efectuando un desequilibrio hacia adelante y a la derecha/izquierda, situamos nuestra cadera derecha/izquierda en la parte media del abdomen de Uke y, barriendo hacia arriba con ella, ayudados por la parte exterior-posterior del muslo derecho/izquierdo sobre la parte anterior del muslo derecho/izquierdo de Uke, se produce una proyección hacia adelante.

Tomoe-nage (proyección en círculo). Tori, con la ayuda de sus manos, que tiran hacia adelante, trata de elevar a Uke, dejando caer su cuerpo entre las piernas de éste en posición supina. Al mismo tiempo, coloca el pie derecho/izquierdo en el abdomen de Uke con el fin de elevarle del suelo; así, y continuando el tirón de las manos, cae proyectado por encima de la cabeza de Tori.

Sasae-tsurikomi-ashi (proyección por bloqueo del pie tirando y levantando). Consiste en desequilibrar a Uke frontalmente y a su derecha/izquierda, bloqueando la tendencia al

avance de su pie con nuestro pie izquierdo/derecho, el cual apoyaremos en su tobillo y por delante. Seguidamente, accionaremos con ambas manos, y, girando el cuerpo hacia la izquierda/derecha, se le proyecta.

Uchi-mata (barrido interior del muslo). Se produce un desequilibrio hacia adelante y, en ese momento, se efectúa una acción de barrido hacia arriba, con la parte posterior del muslo derecho/izquierdo sobre la zona interior del muslo izquierdo/derecho de Uke, acabando en una proyección hacia la citada dirección.

Morote-gari (segado con ambas manos). Tori, al tiempo que coloca y presiona con su hombro sobre la zona pectoral-abdominal de Uke, rodea por fuera con sus manos ambas piernas o una de ellas de éste las siega hacia sí; de esta manera, Uke cae proyectado hacia atrás.

Ko-uchi-gari (pequeño barrido interior). En esta técnica se trata de proyectar a Uke, desequilibrándole hacia atrás, segándole por el interior con la planta del pie de Tori, que introduce entre los pies de Uke sobre el talón del pie de éste. El peso ya estaba sobre el pie que queríamos segar, o iba a trasladarse.

En cuanto a las técnicas de suelo, nos vamos a centrar sólo en la descripción técnica de las inmovilizaciones, puesto que las estrangulaciones y luxaciones no se comienzan a enseñar antes de los trece años, no siendo permitidas en competición hasta los dieciséis años. En primer lugar, hay que decir que la mayoría de los principiantes, cuando aplican una inmovilización, tienden a ponerse rígidos y a endurecer todos los músculos, lo que constituye un error, pues facilita al adversario el evadirse de dicha inmovilización. También, es importante practicar las inmovilizaciones a ambos lados y, ante un adversario, aplicar siempre la más cercana a la situación en la que te encuentras. Las inmovilizaciones principales, descritas como si se hiciesen por el lado derecho, son las siguientes:

Hon-kesa-gatame (inmovilización por el costado en bandolera). Tori controla bajo su brazo izquierdo el brazo derecho de Uke y con el otro brazo rodea el cuello de éste. Por otra parte, efectúa la acción de abrir la pierna derecha hacia adelante; con la otra pierna hará lo mismo, pero hacia atrás. Una vez así, Tori ejerce presión sobre Uke, principalmente con el costado derecho de su cuerpo, controlándole en forma de bandolera. Esta inmovilización es la más común y, por regla general, la primera que se enseña a los principiantes. También, es la más fácil de aplicar después de efectuar una proyección.

Kuzure-kesa-gatame (inmovilización amortiguada en bandolera). Tori controla bajo su brazo izquierdo el brazo derecho de Uke e introduce el otro brazo por debajo de la axila izquierda de éste. La posición de ambas piernas de Tori y el modo de utilizar la fuerza son similares a Hon-kesa-gatame.

Kata-gatame (inmovilización de hombro). Tori, situándose por el costado derecho de Uke, sujeta con la parte lateral derecha de cuello y con ambas manos/brazos el cuello y el brazo derecho de Uke.

Kami-shiho-gatame (inmovilización básica por la parte superior y por cuatro puntos). En esta técnica se trata de in-

movilizar por la parte de la cabeza del otro; Tori introduce sus manos por debajo de los hombros de Uke y agarra las partes laterales del cinturón de éste; y una vez así, ejerciendo presión, principalmente con su parte pectoral y abdomen sobre Uke, le inmoviliza.

Kuzure-kami-shiho-gatame (inmovilización amortiguada por la parte superior y por cuatro puntos). Tori, una vez situado en el lugar indicado arriba, rodea con su brazo derecho el brazo derecho de Uke por debajo de su propia axila de ese lado, mete la otra mano por debajo del hombro izquierdo de éste y coge la parte lateral izquierda del cinturón. Así, presiona a Uke, principalmente, con su parte pectoral y abdomen.

Yoko-shiho-gatame (inmovilización lateral y por cuatro puntos). Tori, pasando su mano derecha entre las piernas de Uke, coge con la mano derecha la parte lateral izquierda del cinturón de éste. Por otro lado, coge con la otra (pasando por encima del hombro derecho y por debajo de la nuca) la solapa lateral izquierda del mismo. Aquí, presiona al cuerpo de Uke, principalmente, con la parte pectoral.

Tate-shiho-gatame (inmovilización longitudinal por cuatro puntos). Tori frente a Uke montado sobre él, al tiempo que sujeta con sus piernas la parte inferior del cuerpo de éste, rodea con ambas manos y brazos y con la parte lateral derecha o izquierda de su cuello el brazo derecho/izquierdo y el cuello del mismo. Una vez así, ejerce presión con la parte pectoral y el abdomen sobre Uke.

Una vez que se han aprendido las inmovilizaciones hay que practicarlas en las condiciones de competición, para comprobar si se es capaz de inmovilizar, durante 30 segundos, a un oponente que intenta escapar. En función de la inmovilización de que se trate existen diferentes modos de escaparse (ejemplo: ante la aplicación de hon-kesa-gatame, hacer el puente y rodar hacia atrás por el hombro contrario al que están ejerciendo el control), y cuando te has liberado debes buscar rápidamente inmovilizar tú al adversario.

Finalmente, hay que resaltar la gran riqueza que posee la táctica del judo, al igual que ocurre en el caso de otros deportes de adversario, donde se tiene como objetivo descubrir las intenciones del adversario ocultando las propias para confundirlo o sorprenderlo, dentro de los límites del reglamento. Para ello, se utilizan mecanismos de engaño basados en provocar reacciones favorables para el atacante, o, mediante una gran atención, anticiparse a sus acciones, erróneas o no, para sorprenderlo y conseguir puntuar. En la iniciación, deberemos pretender que el niño principalmente ataque y no defienda excesivamente (pues asimilará las técnicas aprendidas más rápidamente), aprenda a combinar técnicas de pie entre sí (para engañar o actuar ante actitudes defensivas del adversario) o con técnicas de suelo, conozca la defensa más adecuada ante los distintos ataques que se puedan producir y, todo ello, se combine con una buena preparación a nivel mental. Nunca debemos olvidar, que sólo una preparación exhaustiva a nivel físico, mental, técnico-táctico, e incluso, social, puede asegurar un alto grado de eficacia.

#### 4. METODOLOGÍA.

La metodología es la forma de actuar en torno a la enseñanza. Existen peculiaridades metodológicas en función de qué se quiere enseñar; pero, en cualquier caso, habrá que tener en cuenta las orientaciones metodológicas de la L.O.G.S.E. para la Educación Física en Primaria, ya que constituyen pautas orientativas que deben guiar la actuación del profesor/a en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Sáenz-López, 1997). Éstas son las siguientes:

Evolucionar de lo simple a lo complejo. En el judo la única forma de progresar es aprender los movimientos básicos, para ir aumentando su complejidad posteriormente. Esto habrá de ser tenido en cuenta en el diseño de sesiones, unidades didácticas o programaciones a más largo plazo.

Aprender jugando. El juego es el medio a través del cual los niños aprenden. Además, los juegos de lucha son muy motivantes.

Aprendizajes significativos. Es decir, adecuados a sus intereses, de forma que aumenten la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Globalidad. En primaria, debe predominar el trabajo global frente al analítico. Más en el Judo, en el que nada tiene sentido si no existe una relación entre la actuación del adversario y la propia, o entre las acciones de pie y de suelo. Por lo que, estaremos acercándonos más a la realidad, aumentando la eficacia y la motivación.

Interdisciplinariedad. Existen unos objetivos generales en primaria, tanto de área como de etapa, que hay que alcanzar intentando interrelacionar todos los contenidos entre sí. Mediante el judo podemos contribuir a este fin.

Descubrimiento o modelos. En el judo siempre se proporcionan unos modelos técnicos de referencia para una ejecución más eficaz. Pero, como profesores debemos plantear situaciones en las que los alumnos/as sean capaces de adaptar dichos modelos a sus propias características, las del adversario o en función de la situación planteada.

Individualización. Una evaluación inicial y continua nos va a permitir conocer las características de nuestros alumnos/as y adaptar la enseñanza a las capacidades de cada uno de ellos. Con lo cual, aumentaremos la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. La existencia de grados o cinturones en el judo, normalmente, sirve de referencia para la individualización.

Adecuación de materiales y normas. En el judo es importante la utilización de un vestuario más resistente del habitual y un tatami que evite posibles riesgos de lesión. Las normas no implican una gran dificultad, pues vienen implícitas en el propio deporte.

Actitud de paciencia y clima favorable. El profesor nunca debe dar muestras de nerviosismo, resaltando los aciertos de los alumnos/as y creando un ambiente de clase que favorezca el aprendizaje.

Informaciones breves y mucha práctica. La forma básica de aprender tanto en el judo como en el caso de cualquier otro contenido de educación física es practicando. Por ello, las informaciones deben ser lo más breves posibles, aunque no por ello incompletas.

Fomentar el conocimiento de resultados interno. Consiste en fomentar el autoaprendizaje. Además, en el judo llegará un momento (normalmente, al alcanzar el cinturón negro) en que esa capacidad de autoaprendizaje, desarrollada con anterioridad, será la única forma de seguir progresando.

La metodología es sólo uno de los elementos del currículum, que se obtiene como respuesta a la pregunta: ¿cómo enseñar?. Aunque, para exponerla de una forma más coherente, vamos a desarrollarla (de forma esquemática) junto con el resto de elementos del currículum:

### ¿Qué enseñar?: objetivos y contenidos.

#### *Procedimentales:*

Realizar una técnica deportiva. Ejemplo: Ejecutar Harai-goshi.

Realizar una técnica deportiva en los diferentes grados de dificultad en base al reglamento. Ejemplo: Ejecutar Harai-goshi en desplazamiento circular.

Realizar una técnica deportiva adaptándola y combinándola en función de las acciones y reacciones de los diferentes adversarios. Ejemplo: Hacer un combate en el que se intente hacer Harai-goshi al adversario.

Aplicar las normas y reglas del judo. Ejemplo: El tiempo de inmovilización.

#### *Conceptuales.*

Será necesario conocer los aspectos básicos de:

Técnica.

Táctica.

Reglamento.

Indumentaria y material específico del judo.

Historia.

#### *Actitudinales:*

Desmitificar la imagen violenta que ofrece la sociedad del judo.

Desconectar la relación que existe en la historia personal de cada uno entre el judo y estados de tensión, peligro y dolor sustituyéndola por la de una forma de jugar, distenderse y perfeccionarse.

Valorar positivamente el judo más allá de la simple defensa personal.

Aceptar la victoria y la derrota en el judo.

Responsabilizarse, en las prácticas, de nuestra seguridad y de la del adversario.

Controlar la agresividad en situaciones de gran carga emotiva y afectiva para respetar las normas, para evitar el daño físico nuestro y del adversario y para ser más efectivo.

### ¿Cuándo enseñar?: secuenciación.

Normalmente, estos contenidos se desarrollarán en forma de unidad didáctica, estando condicionados por el material e instalaciones disponibles (y el estado en que se encuen-

tran), la formación del profesorado, experiencias previas de los alumnos/as, número de alumnos, etc.

En primer lugar, se realizarán actividades donde se planteen situaciones motrices básicas. Por ejemplo: intentar inmovilizar al adversario, luchar por un espacio, combatir en una superficie donde lo principal sea mantener el equilibrio, etc. En segundo lugar, se desarrollarían los contenidos propios del judo.

En definitiva, en las clases de educación física en primaria, intentaremos la fijación de determinadas sensaciones y conceptos relacionados con el judo y la aproximación pedagógica a las diferentes técnicas de este deporte. Valorando, principalmente, el hecho de que el judo aportará una serie de experiencias motrices indispensables para la formación integral del alumno/a.

### ¿Cómo enseñar?: metodología.

En general, los aspectos metodológicos esenciales son los mismos que para el resto de actividades de educación física. Aunque, lógicamente, existen una serie de matizaciones relacionadas con las peculiaridades propias de los contenidos del judo. Por ejemplo, la actitud del profesor es determinante para canalizar la agresividad positivamente. Así, sus palabras y sus gestos pueden ser el hilo conductor a través del cual los alumnos conozcan el judo en su verdadera dimensión y desmitifiquen el modelo violento que de este grupo de actividades ofrece constantemente la sociedad.

Es necesario resaltar los tipos de interacciones que se establecen entre los alumnos/as a consecuencia del contacto físico. Que por ser específico dentro de las actividades de lucha, es importante incluirlas en las programaciones de educación física en primaria, puesto que este tipo de interacciones no se dan en ningún otro tipo de actividades. Destaca el ofrecimiento mutuo que se hace del blanco humano para el aprendizaje, de donde deriva una responsabilidad directa sobre el cuerpo del compañero. Por lo que, es necesario un control de la agresividad ante situaciones de una gran carga emotiva; en primer lugar para no dañar al adversario y en segundo para ser más efectivo, dejando en evidencia la ineficacia de la agresividad descontrolada.

Por último, vamos a resaltar algunos aspectos metodológicos a considerar en el judo, los cuales deben ser tenidos en cuenta por el profesor siempre que introduzca en sus clases alguna actividad de lucha:

Control de los más fuertes.

Control de los más agresivos.

Estimular a los más débiles.

Estimular a los más tímidos y pacíficos.

Organizar parejas y grupos equilibrados (a nivel físico y/o técnico-táctico).

Seguir una progresión lenta para que permita la integración de toda la clase.

Plantear las actividades en situaciones variadas.

Favorecer los cambios constantes de adversario.

No emitir ningún tipo de conducta agresiva física o verbal.

Crear un clima de distensión y alegría.

## 5. APLICACIÓN DEL JUDO EN PRIMARIA.

A lo largo de los apartados anteriores, hemos pretendido dar una visión clara y concisa de las virtudes del judo a nivel pedagógico; con lo cual, debe quedar fuera de toda duda las grandes posibilidades de aplicación, de éste tipo de actividades, dentro de la etapa de educación primaria y en el marco del área de educación física.

Estas actividades plantean al alumno/a problemas y situaciones nuevas de gran riqueza motriz como son la gran velocidad de reacción necesaria y el fuerte componente de contacto directo. Además, permiten variar los contenidos típicos de las sesiones de educación física, aumentar el grado de motivación y canalizar la agresividad de nuestros alumnos/as. También, permite el desarrollo de una serie de capacidades físicas adaptadas a las condiciones del alumno/a y aumentar su sociabilidad. Todo ello, condicionado por las disponibilidades de material e instalaciones de nuestro centro.

Para completar todo lo expuesto anteriormente, vamos a desarrollar una serie de ejemplos de tipo práctico, donde que-

den reflejadas las posibilidades del judo como contenido fundamental de actividades, sesiones y unidades didácticas de educación física aplicables en la etapa de educación primaria.

### 5.1. Ejemplos de actividades.

1.

NOMBRE: El elefante.

MATERIAL: Ninguno.

INSTALACIÓN: Cualquiera.

DESCRIPCIÓN: Un alumno/a (elefante) debe pillar a los demás, llevando su nariz cogida con una mano y pasando el brazo libre por el arco formado. Con este brazo libre (trompa del elefante) es con el que debe pillar, aquel que es tocado se unirá a los que están pillando (adoptando la misma posición) hasta que todos los alumnos/as sean cogidos.

MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS QUE DESARROLLA: Agarres y desplazamientos.

EDAD: 6-12 años.

2.

NOMBRE: El gato y los ratones.

MATERIAL: Ninguno.

INSTALACIÓN: Gimnasio.

DESCRIPCIÓN: Un alumno/a se coloca a cuatro patas (gato) y debe pillar al resto de compañeros que se desplazan de pie (ratones) por un espacio limitado en función del número de alumnos. Los que son pillados pasan a ser gatos, terminando cuando no queda ningún ratón.

MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS QUE DESARROLLA: Agarres y desplazamientos.

EDAD: 6-12 años.

3.

NOMBRE: El pisotón.

MATERIAL: Ninguno.

INSTALACIÓN: Cualquiera.

DESCRIPCIÓN: Por parejas, agarrados mediante el agarre fundamental de judo, hay que intentar pisar al compañero el máximo número de veces, intentando que él no te pise. Ganará aquel que consiga pisar más veces en un minuto.

MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS QUE DESARROLLA: Agarre y velocidad de reacción.

EDAD: 6-12 años.

4.

NOMBRE: El reino de los cojos.

MATERIAL: Tiza.

INSTALACIÓN: Pista polideportiva o gimnasio.

DESCRIPCIÓN: Se sitúan todos los alumnos/as, a pata coja, dentro de un círculo dibujado con tiza en el suelo. A la señal, todos intentarán empujarse fuera del círculo, hasta que sólo quede uno. El que sale del círculo no puede volver a entrar, y el último que queda dentro será el ganador del juego (rey).

MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS QUE DESARROLLA: Equilibrio.

EDAD: 8-12 años.

5.

NOMBRE: Los prisioneros.

MATERIAL: Tiza.

INSTALACIÓN: Pista polideportiva o gimnasio.

DESCRIPCIÓN: Se dibuja una línea recta en el suelo, dividiendo la clase en dos equipos, de forma que cada uno de los equipos se sitúa a un lado de la línea, colocados uno de un equipo enfrente de uno del equipo contrario. A la señal, sin pasar la línea, hay que agarrar al del equipo contrario que tienes enfrente e intentar que atraviese la línea, de forma que se convertiría en prisionero. Gana el equipo que tras un minuto a hecho más prisioneros.

MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS QUE DESARROLLA: Agarres y equilibrio.

EDAD: 6-12 años.

6.

NOMBRE: Pelea de gallos.

MATERIAL: Tiza.

INSTALACIÓN: Gimnasio o tatami.

DESCRIPCIÓN: Por parejas, se sitúan enfrentados y en cuclillas, dentro de un círculo dibujado en el suelo. Empujándose con las manos, perderá aquel que se sale del círculo o toca el suelo con alguna parte del cuerpo que no sean los pies.

MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS QUE DESARROLLA: Equilibrio.

EDAD: 6-12 años.

7.

NOMBRE: Carrera con cuatro piernas.

MATERIAL: Ninguno.

INSTALACIÓN: Pista polideportiva o gimnasio.

DESCRIPCIÓN: Por parejas, se sitúan detrás de una línea, dándose la espalda entre sí y enganchados por los brazos. A la señal, correrán sin separarse hasta la línea de meta, y al llegar a ésta volverán, pero es ahora el otro compañero el que corre de espaldas. Ganará la pareja que llega en primer lugar, cumpliendo las normas impuestas anterior-

mente.

**MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS QUE DESARROLLA:**

Desplazamientos.

EDAD: 6-12 años.

8.

NOMBRE: El muerto.

MATERIAL: Ninguno.

INSTALACIÓN: Tatami.

DESCRIPCIÓN: La clase se divide en grupos de 10 (aproximadamente), los cuales forman un círculo, sentados en el suelo con las piernas extendidas y los brazos extendidos hacia arriba, y uno de ellos se situará de pie, con el cuerpo rígido, en el centro. El del centro se dejará caer hacia cualquier lado, siendo recibido por los brazos de sus compañeros que le devolverán hacia otros compañeros.

**MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS QUE DESARROLLA:**

Caídas.

EDAD: 10-12 años.

9.

NOMBRE: Batalla campal.

MATERIAL: Ninguno.

INSTALACIÓN: Gimnasio o tatami.

DESCRIPCIÓN: Se hacen dos equipos y se enfrentan, situados cada uno en un lateral del gimnasio o tatami. A la señal, los miembros de cada equipo deben intentar sacar a algún miembro del equipo contrario por su lado correspondiente, empujando, arrastrando o cargando. Ganará el equipo que consiga sacar fuera más componentes del equipo contrario.

**MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS QUE DESARROLLA:**

Agarres, técnicas de caderas y hombros.

EDAD: 8-12 años.

10.

NOMBRE: Carreras de animales.

MATERIAL: Ninguno.

INSTALACIÓN: Pista polideportiva o gimnasio.

DESCRIPCIÓN: Todos los alumnos/as en un lateral. A la señal, deben desplazarse lo más rápido posible al lado contrario, ganando aquel alumno/a que llega en primer lugar. El tipo de desplazamiento debe ser imitando al del animal que se diga (mono, cocodrilo, perro, cangrejo, etc.).

**MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS QUE DESARROLLA:**

Desplazamientos.

EDAD: 6-12 años.

11.

NOMBRE: Pelea de mancos.

MATERIAL: Tiza.

INSTALACIÓN: Gimnasio o tatami.

DESCRIPCIÓN: Por parejas, situados dentro de un círculo dibujado en el suelo, y con las manos en la espalda. A la señal, deben intentar expulsar del círculo al compañero. Perderá aquel que primero saque, completamente, los dos pies del círculo.

**MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS QUE DESARROLLA:**

Aplicación de fuerza y equilibrio.

EDAD: 6-12 años.

12.

NOMBRE: Enredo.

MATERIAL: Ninguno.

INSTALACIÓN: Cualquiera.

DESCRIPCIÓN: Por parejas, cogidos de las manos, pasar primero las piernas y luego el cuerpo por el hueco formado por los brazos de ambos. Después, hay que volver a la posición inicial. Ganará aquella pareja que lo consiga hacer correctamente en menos tiempo.

**MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS QUE DESARROLLA:**

Equilibrio y agilidad.

EDAD: 8-12 años.

13.

NOMBRE: Los tailandeses.

MATERIAL: Ninguno.

INSTALACIÓN: Tatami.

DESCRIPCIÓN: Por parejas, se sitúan enfrentados y cogiendo una de las piernas del compañero. Con la mano libre y la acción del resto del cuerpo se intentará derribar al compañero. Perderá aquel que primero apoye en el suelo algo que no sea la planta del pie correspondiente.

**MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS QUE DESARROLLA:**

Desequilibrios y acciones técnicas de piernas.

EDAD: 10-12 años.

14.

NOMBRE: Pie cojito.

MATERIAL: Ninguno.

INSTALACIÓN: Tatami.

DESCRIPCIÓN: Por parejas, cada uno debe tener una pierna cogida por el tobillo con una de sus manos. A la señal, deberán intentar derribar al compañero, perdiendo el que primero apoya en el suelo algo que no sea la planta del pie correspondiente.

**MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS QUE DESARROLLA:**

Desequilibrios e iniciación a las técnicas de pie.

EDAD: 8-12 años.

15.

NOMBRE: El corro.

MATERIAL: Ninguno.

INSTALACIÓN: Tatami.

DESCRIPCIÓN: Se hacen grupos de 10 alumnos/as, situándose en círculo y agarrándose por las mangas de la chaqueta o camiseta del alumno/a que está justamente al lado. A la señal, deben intentar, mediante acciones de piernas, derribar a los compañeros que tienen al lado. Si éstos apoyan en el suelo algo que no sea la planta del pie quedarán eliminados, hasta que sólo quede uno.

**MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS QUE DESARROLLA:**

Técnicas de piernas.

EDAD: 8-12 años.

16.

NOMBRE: Barrido con manos.

MATERIAL: Ninguno.

INSTALACIÓN: Tatami.

DESCRIPCIÓN: Por parejas, enfrentados en la posición en la que se hacen las flexiones de brazos (cuatro apoyos). El objetivo es intentar derribar al compañero, barriendo sus manos con las tuyas y evitando que él haga lo mismo.

MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS QUE DESARROLLA: Equilibrio y velocidad de reacción.

EDAD: 10-12 años.

17.

NOMBRE: Dale la vuelta a la tortilla.

MATERIAL: Ninguno.

INSTALACIÓN: Gimnasio o tatami.

DESCRIPCIÓN: Por parejas, uno colocado boca abajo y otro de rodillas a su lado. A la señal, el que está de rodillas tiene un minuto para darle la vuelta al que está boca abajo. Después, cambiarán sus posiciones.

MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS QUE DESARROLLA: Iniciación a las técnicas de suelo.

EDAD: 6-12 años.

18.

NOMBRE: Espalda con espalda.

MATERIAL: Ninguno.

INSTALACIÓN: Gimnasio o tatami.

DESCRIPCIÓN: Por parejas, sentados en el suelo apoyando tu espalda en la de tu compañero. A la señal, ambos intentarán colocar la espalda del compañero apoyada en el suelo, ganando aquel que primero lo consigue.

MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS QUE DESARROLLA: Técnicas de inmovilización.

EDAD: 6-12 años.

19.

NOMBRE: La manta.

MATERIAL: Ninguno.

INSTALACIÓN: Gimnasio o tatami.

DESCRIPCIÓN: Por parejas, uno se tumba boca arriba y el otro se echa encima de él. A la señal, el que está boca arriba debe intentar (durante un máximo de 1 minuto) darse la vuelta y el que está encima intentará evitarlo. Después, intercambiarán sus posiciones.

MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS QUE DESARROLLA: Técnicas de inmovilización.

EDAD: 6-12 años.

20.

NOMBRE: Sumo.

MATERIAL: Tiza.

INSTALACIÓN: Tatami.

DESCRIPCIÓN: Se dibuja un gran círculo y todos los alumnos/as se sientan alrededor de él. Dos de los alumnos/as salen al centro del círculo y, a la señal, deben intentar sacar al compañero del círculo o derribarlo de forma que toque el suelo con alguna parte del cuerpo que no sea la planta de los pies. El ganador se queda en el centro del

círculo y sale otro alumno/a, siguiendo un orden circular. Si ninguno de los dos gana en 1 minuto, saldrán los dos. También, se pueden hacer varios círculos, diferenciando a los alumnos/as por niveles.

MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS QUE DESARROLLA: Técnicas de pie y combinaciones.

EDAD: 8-12 años.

21.

NOMBRE: La muralla china.

MATERIAL: Ninguno.

INSTALACIÓN: Tatami.

DESCRIPCIÓN: Todos los alumnos/as se sitúan en un lateral del tatami, excepto uno que se coloca en el centro del tatami. A la señal, todos los alumnos/as tienen 15 segundos para pasar al lado contrario, mientras que el del centro intentará derribar al mayor número posible de ellos y poner su espalda en el suelo. Los que son pillados se unirán al del centro, hasta que todos sean pillados.

MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS QUE DESARROLLA: Técnicas de pie y suelo (enlazadas).

EDAD: 10-12 años.

22.

NOMBRE: La guerra.

MATERIAL: Ninguno.

INSTALACIÓN: Tatami.

DESCRIPCIÓN: Se hacen dos grupos, situándose uno en un lateral del tatami y el otro en el centro. A la señal, los que están en un lado intentarán pasar la barrera formada por el otro grupo; mientras que, los que están en el centro lucharán por derribar y poner la espalda en el suelo (durante 20 segundos) de los que intentan atravesar dicha barrera. Para ello, disponen de 2 minutos, contabilizándose el número de éxitos de cada equipo. Después, cambiarán de funciones.

MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS QUE DESARROLLA: Técnicas de pie y suelo (enlazadas).

EDAD: 10-12 años.

**5.2 Ejemplo de sesión.**

CENTRO: Colegio Público "La esperanza".  
 NÚMERO DE ALUMNOS: 25.

NÚMERO DE SESIÓN: -.

FECHA: 25/02/1998.  
 CURSO: 5° E. Primaria.

**OBJETIVOS:**

Realizar correctamente las caídas de judo.  
 Iniciar en el aprendizaje de las técnicas de judo en pie y en suelo.  
 Aprender a enlazar las técnicas de pie y suelo.  
 Respetar las normas básicas del judo.

**CONTENIDOS CONCEPTUALES:**

Normas básicas del judo (disciplina, saludo, respeto al profesor y al compañero,...).  
 Principios básicos de las caídas, el judo en pie y el judo en suelo.

**CONTENIDOS PROCEDIMENTALES:**

Caídas.  
 Técnicas de pie y suelo.

**CONTENIDOS ACTITUDINALES:**

Disciplina.  
 Respeto a unas normas, al profesor y a los compañeros.

**TÉCNICA DE ENSEÑANZA:** Instrucción directa.

**ESTILO DE ENSEÑANZA:** Asignación de tareas.

**INSTALACIÓN:** Gimnasio (tatami).

**MATERIAL:** 20 colchonetas finas (formando un tatami) y una tiza.

NÚMERO	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	TIEMPO
<b>PARTE INICIAL</b>		
1.	<b>IMITAR ANIMALES:</b> Todos los alumnos/as en un lateral del tatami, deben desplazarse, a la señal del profesor, hasta el otro lateral imitando el desplazamiento de un animal. El animal a imitar lo propone el alumno/a que llega en primer lugar.	5'
2.	<b>LA RUEDA:</b> En la misma disposición de la actividad anterior, los alumnos/as se desplazarán hasta el lado contrario rodando (al frente, hacia atrás, hacia el lado derecho/izquierdo).	3'
<b>PARTE FUNDAMENTAL</b>		
3.	<b>CAIDAS:</b> Todos los alumnos/as se distribuirán individualmente por todo el espacio, delante del profesor. El cual, irá indicando la realización de caídas de espaldas, laterales (izquierda y derecha) y adelante, corrigiendo los defectos (ayudado por demostraciones propias y de otros alumnos).	5'
4.	<b>SALTO DE OBSTÁCULOS:</b> Mediante la realización de una caída hacia adelante o una voltereta (aquellos alumnos/as que no realicen correctamente la caída hacia adelante), los alumnos/as intentarán superar obstáculos (en longitud y altura) que el profesor situará por el espacio.	3'

5.	DALE LA VUELTA A LA TORTILLA: Por parejas, uno colocado boca abajo y otro de rodillas a su lado. A la señal, el que está de rodillas tiene un minuto para darle la vuelta al que está boca abajo. Después, cambiarán sus posiciones.	3'
6.	LA MANTA: Por parejas, uno se tumba boca arriba y el otro se echa encima de él. A la señal, el que está boca arriba debe intentar (durante un máximo de 1 minuto) darse la vuelta y el que esta encima intentará evitarlo. Después, intercambiarán sus posiciones.	3'
7.	ESPALDA CON ESPALDA: Por parejas, sentados en el suelo apoyando tu espalda en la de tu compañero. A la señal, ambos intentarán colocar la espalda del compañero apoyada en el suelo, ganando aquel que primero lo consigue.	5'
8.	PIE COJITO: Por parejas, cada uno debe tener una pierna cogida por el tobillo con una de sus manos. A la señal, deberán intentar derribar al compañero, perdiendo el que primero apoya en el suelo algo que no sea la planta del pie correspondiente.	4'
9.	LOS TAILANDESES: Por parejas, se sitúan enfrentados y cogiendo una de las piernas del compañero. Con la mano libre y la acción del resto del cuerpo se intentará derribar al compañero. Perderá aquel que primero apoye en el suelo algo que no sea la planta del pie correspondiente.	4'
10.	EL CORRO: Se hacen grupos de 10 alumnos/as, situándose en círculo y agarrándose por las mangas de la chaqueta o camiseta del alumno/a que está justamente al lado. A la señal, deben intentar, mediante acciones de piernas, derribar a los compañeros que tienen al lado. Si éstos apoyan en el suelo algo que no sea la planta del pie quedarán eliminados, hasta que sólo quede uno.	5'
<b>PARTE FINAL</b>		
11.	SUMO: Se dibuja un gran círculo y todos los alumnos/as se sientan alrededor de él. Dos de los alumnos salen al centro del círculo y, a la señal, deben intentar sacar al compañero del círculo o derribarlo de forma que toque el suelo con alguna parte del cuerpo que no sea la planta de los pies. El ganador se queda en el centro del círculo y sale otro alumno, siguiendo un orden circular. Si ninguno de los dos gana en 1 minuto, saldrán los dos.	10'

### 5.3. Ejemplo de Unidad Didáctica.

#### 5.3.1. Título: "Vamos a luchar".

Dentro del bloque de contenidos de Juegos (de los 3 existentes, en virtud de lo dispuesto por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía), vamos a centrarnos en un juego predeportivo como iniciación al judo. Con lo cual, lo enmarcaremos en el tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria, estando seguros de que contribuirá a conseguir los objetivos previstos para esta etapa y, en concreto, los correspondientes al área de Educación Física. De forma que proporcionarán una gran formación a nuestros alumnos/as en cuanto a su autoconfianza, control mental, superación personal y desarrollo integral; aportando el trabajo

coordinado de los mecanismos de análisis, toma de decisión y ejecución.

**5.3.2. Objetivos didácticos.**

Conocer diferentes tipos de juegos y sus reglas básicas.  
 Aprender los aspectos técnico-tácticos básicos del judo, evitando movimientos incorrectos.

Estimular la autoconfianza, la seguridad y la experimentación de placer en la realización de los diferentes movimientos.

Fomentar las buenas relaciones entre los compañeros.  
 Aceptar el respeto de unas reglas, del profesor y del compañero, independientemente del hecho de ganar o perder.

Desarrollar la coordinación neuromuscular.  
 Mejorar la fuerza y la velocidad de reacción de los miembros superiores e inferiores.

**5.3.3. Contenidos:**

**CONCEPTUALES**

- "Filosofía" del judo.
- Reglas del judo.
- Aspectos técnico-tácticos básicos del judo.

**PROCEDIMENTALES**

Actividades para la mejora de la coordinación neuromuscular, fuerza y velocidad de reacción, tanto de los miembros inferiores como de los superiores.

Juegos de lucha.

Juegos predeportivos relacionados con el judo, respetando un reglamento básico y adaptados a los alumnos/as del tercer ciclo de educación primaria.

**ACTITUDINALES**

- Respeto a unas reglas, al profesor y a los compañeros.
- Aceptación del hecho de ganar o perder.
- Autoconfianza y desarrollo personal.

**5.3.4. Desarrollo.**

**A. Organización temporal.**

La Unidad Didáctica va a estar compuesta por ocho sesiones, y ubicada en los meses de Enero y Febrero, aprovechando que el frío dificulta realizar educación física al aire libre. La organización temporal de dichas sesiones será de la siguiente forma:

Primera sesión (2ª semana de Enero): Introducción. Salud y caídas (atrás y laterales). Evaluación inicial.

Segunda sesión (2ª semana de Enero): Caídas (atrás, laterales y adelante) y juegos de equilibrio/desequilibrio, agarres y desplazamientos.

Tercera sesión (3ª semana de Enero): Caída hacia adelante con obstáculos, agarres y desequilibrios. Técnicas de pie (O-soto-gari) y de suelo (Hon-kesa-gatame).

Cuarta sesión (3ª semana de Enero): Agarres, desequilibrios, técnicas de pie (Ippon-seoi-nage) y de suelo (Kami-shio-gatame).

Quinta sesión (4ª semana de Enero): Repaso y perfeccionamiento de todo lo anterior, y aprendizaje de técnicas de pie (O-uchi-gari) y de suelo (Tate-shio-gatame).

Sexta sesión (4ª semana de Enero): Combinación de las técnicas de pie entre si, ante adversario pasivo/activo. Aprendizaje de las salidas de las inmovilizaciones (técnicas de suelo), ante adversario pasivo/activo.

Séptima sesión (1ª semana de Febrero): Enlace de las técnicas de pie con las de suelo, en colaboración/competición.

Octava sesión (1ª semana de Febrero): Evaluación final. Aplicación de lo aprendido a una competición ficticia.

**B. Material e instalaciones.**

Algunas actividades se podrían llevar a cabo en la pista polideportiva, pero la instalación ideal a utilizar será el gimnasio. En el cual, haremos un tatami, que favorecerá la progresión en el aprendizaje, formado por un mínimo de 20 colchonetas finas de 2 x 1 m.

CONCEPTUALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Filosofía" del judo.</li> <li>• Reglas del judo.</li> <li>• Aspectos técnico-tácticos básicos del judo.</li> </ul>
PROCEDIMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades para la mejora de la coordinación neuromuscular, fuerza y velocidad de reacción, tanto de los miembros inferiores como de los superiores.</li> <li>• Juegos de lucha.</li> <li>• Juegos predeportivos relacionados con el judo, respetando un reglamento básico y adaptados a los alumnos/as del tercer ciclo de educación primaria.</li> </ul>
ACTITUDINALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto a unas reglas, al profesor y a los compañeros.</li> <li>• Aceptación del hecho de ganar o perder.</li> <li>• Autoconfianza y desarrollo personal.</li> </ul>

En cuanto al material, aparte de las colchonetas, no será necesaria la utilización de ninguno más. Siendo recomendable, para los alumnos/as, la utilización de ropa resistente a la tracción. Además, serán necesarios recursos didácticos como la tiza y, ocasionalmente, la pizarra (para agilizar las explicaciones), aumentando el tiempo de compromiso motor.

#### C. Metodología.

Hay dos aspectos básicos a tener en cuenta, por un lado la utilización del juego como forma básica de las actividades de enseñanza-aprendizaje y el carácter global del proceso. Todo ello, fundamentado en buscar la máxima motivación del alumno/a en la práctica de estas actividades y la utilización de la estrategia en la práctica global, porque es la estrategia básica de aprendizaje para los alumnos de educación primaria. Aunque, para el aprendizaje de las caídas o aspectos técnicos de gran importancia, será necesario utilizar (de forma aislada) la estrategia en la práctica analítica y/o mixta.

En cuanto, a la técnica de enseñanza se utilizará principalmente la instrucción directa para un mayor control del grupo. Ya que, sobre todo en las primeras sesiones, es necesario canalizar la agresividad de los alumnos/as y los posibles riesgos de lesión por movimientos realizados de forma incorrecta. La indagación también estará presente, como técnica de enseñanza, en el planteamiento de las actividades, donde se pretende que el niño realice aprendizajes significativos de forma práctica; buscando, en la medida que sea posible, la individualización de los alumnos/as, de forma que aprendan a aceptar sus propias limitaciones.

Los estilos de enseñanza a utilizar serán la asignación de tareas (por los mismos motivos que la técnica de enseñanza de instrucción directa), como marco general de actuación en cada una de las sesiones, y la resolución de problemas, en el desarrollo de las diferentes tareas de tipo lúdico programadas.

Además, hay que tener claro que, a pesar de ser un deporte de combate (aunque, también, de defensa personal), la competición no va a ser un objetivo sino un medio muy importante para permitirnos alcanzar los objetivos previstos con anterioridad.

#### D. Actividades.

Básicamente serán juegos, del tipo de los expuestos en el apartado de ejemplos de actividades (dentro de la aplicación del judo en primaria). Únicamente deberemos tener en cuenta el secuenciar estas actividades yendo de:

Los agarres inestables a agarres estables.

Las posiciones estáticas a otras más dinámicas.

La aplicación de una técnica a la aplicación de varias de ellas, enlazadas entre sí.

Una postura rígida a una postura flexible.

La defensa al ataque, combinándolos según convenga.

Las informaciones visuales a las propioceptivas.

La agresividad descontrolada a la controlada.

Pensar en sí mismo a pensar en el adversario.

El reflejo y la sorpresa a la finta y la anticipación.

#### E. Evaluación.

La evaluación será continua y se hará a través de la observación del profesor, que observará la consecución de los objetivos previstos. Además, se hará una evaluación inicial y una final, valorando el nivel alcanzado y el progreso individual de cada uno de los alumnos/as.

Los aspectos cognitivos (conceptuales) y motrices (procedimentales) serán evaluados mediante observación sistemática. Elaborando una hoja de registro para evaluar los defectos de ejecución en las técnicas aprendidas (agarre, desplazamiento, desequilibrio y proyección). Esto constituirá un 50 % de la calificación. El otro 50 % será el resultado de la evaluación del ámbito afectivo (actitudinal), en el cual se valorará la participación, el interés, la colaboración, la ayuda a los compañeros, el respeto a las normas establecidas y el grado de esfuerzo individual.

En el caso de que el alumno/a no sea capaz de ejecutar las actividades propuestas con fluidez y un mínimo de eficacia, se le comunicarán los defectos o errores que debe corregir (recogidos en la hoja de registro elaborada). A continuación, se le propondrán ejercicios o series de ejercicios progresivos como vía alternativa y que deberá practicar de forma que experimente una mejora significativa. Aunque, en cualquier caso, se valorará el progreso individual de cada uno de los alumnos.

También, se realizará una autoevaluación del profesor/a, a través de una reflexión constante de las decisiones tomadas a lo largo de las diferentes sesiones que integran la unidad didáctica. De forma, que analice su actuación y la adecuación de la programación a los objetivos propuestos y a las características de los alumnos/as. Sólo una evaluación, lo más objetiva posible, de la actuación docente del profesor y de la programación (analizando las causas de los problemas surgidos, para buscar las soluciones más adecuadas), será posible aumentar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en un futuro cercano.

## 6. BIBLIOGRAFÍA.

- ARPIN, L. (1974). Guía de Judo en el suelo. Mensajero. Bilbao.
- CONDE, A. (1989). Judo infantil. Conceptos culturales y educativos. Tesina. Instituto Nacional de Educación Física. Granada.
- DIAZ, J. (1974). Judo para niños. Su metodología. Esteban Sanz. Madrid.
- FREDERIC, L. (1989). Diccionario ilustrado de las Artes Marciales. Eyras. Madrid.
- GARRIDO, V. (1983). Prontuario-guía de la Federación Española de Judo y D. A. Consultores Editoriales. Madrid.
- KANO, J. (1989). Judo Kodokan. Eyras. Madrid.
- KAWAISHI, M. (1969). Mi método de Judo. Bruguera. Barcelona.
- PAEZ, C.; VILALTA, E. (1983). Judo infantil. Pedagogía y técnica. Generalitat de Catalunya. Institut Nacional d'Educació Física. Barcelona.
- SAÉNZ-LÓPEZ, P. (1997). La educación física y su didáctica. Wanceulen. Sevilla
- REAY, T. (1989). Judo. Guía para jóvenes principiantes. Martínez Roca. Barcelona.
- RODRIGUEZ, P. (1986). Judo aplicado a la Defensa Personal. Esteban Sanz. Madrid.
- TAIRA, S.; HERGUEDAS, J.; ROMAN, F. (1992). Judo (I). Comité Olímpico Español. Madrid.
- TAIRA, S.; HERGUEDAS, J.; RODRIGUEZ, P.; GARCIA, J. (1992). Judo (II). Comité Olímpico Español. Madrid.
- VIGNATI, A. (1973). Judo Kodokan. Bruguera. Madrid.
- ZAMBRANA, J. M. (1986). Deporte para todos...los adultos. Alhambra. Madrid.

# TRATAMIENTO DE LOS TEMAS TRANSVERSALES POR EL PROFESORADO DE EF

MARÍA ASUNCIÓN CONTRERAS LÓPEZ

LICENCIADA EN CCAFD. UNIVERSIDAD DE GRANADA

## I INTRODUCCIÓN

### I. 1. IMPORTANCIA A NIVEL SOCIAL

Nos encontramos a finales del siglo XX, y en esta sociedad son importantes los aspectos sociales, culturales y científicos que nos rodean, observando en cada campo, tanto los logros alcanzados como los problemas que acontecen en nuestra sociedad. La escuela es permeable a los problemas sociales y ante esto, plantea una serie de soluciones desde su campo de actuación.

Podemos observar como la reforma iniciada por la LOGSE, no solamente supone un cambio de estructura en el sistema educativo, sino una profunda transformación en la concepción del currículo y en las estrategias metodológicas. Y ante esta reforma abierta a las demandas de la actualidad, la educación presenta unos nuevos contenidos que algunos desde hace años se han ido impartiendo, dentro y fuera del sistema educativo formal. Sin embargo, es ahora cuando se recogen en el nuevo diseño curricular con la denominación de ejes o temas transversales, en cuyo contenido se incluye toda la educación en valores.

" El desarrollo integral de las personas supone, en consecuencia, que además de atender las capacidades intelectuales, debemos desarrollar aquellos otros de tipo afectivo, moral, de relación interpersonal y de inserción y actuación social " (Mesa, 1998)

Ante esto, la escuela y la comunidad educativa, en general, debe aproximarse a la sociedad y a su realidad, para así poder crear un desarrollo del alumnado en todos los ámbitos para tomar un papel participativo y solidario ante los problemas que nos afectan. Dada la importancia que tiene a nivel social los temas o ejes transversales, el conocimiento por parte del profesor es de gran interés, y no sólo se debe mostrar en el tratamiento a nivel de aula, sino también a nivel de todo

el centro educativo y siempre sirviendo de modelo al alumno/a.

En este trabajo vamos a exponer todo lo referido a los temas transversales desde su importancia, justificación y conexión con la educación hasta su planteamiento en el currículo; y desde una perspectiva descriptiva, para así, posteriormente mostrar el estudio que se ha llevado a cabo en diversos centros educativos de la ciudad granadina.

## I. 2. MARCO TEÓRICO

En este punto vamos a tratar de presentar una definición de qué son los temas transversales, sus características, tipos y una visión amplia de cada uno.

### I. 2. 1. Qué son los temas transversales y aportaciones.

En el sistema educativo actual nos encontramos con una serie de contenidos a desarrollar por cada una de las áreas o disciplinas que componen las distintas etapas educativas y cuyo tratamiento, a nivel gráfico, podríamos decir que es vertical, y nos estamos refiriendo a los contenidos propios de cada área. (Ureña, 1995)

Por otro lado, están los bloques de contenidos que se deben tratar en la escuela, son necesidades que la sociedad plantea y que actualmente tienen que estar presentes en las diferentes áreas y cuyo tratamiento es transversal. (Ureña, 1995), y son temas estrechamente relacionados unos con otros. (En este segundo grupo vamos a centrarnos).

Los temas transversales, son una novedad que se introduce en la LOGSE y se definen como contenidos de gran relevancia para la sociedad, tan importantes que no se les trata como bloques aislados y diferenciados, sino que deben impregnar toda la acción educativa, y están relacionados con el consumo, drogas, paz, sexualidad, etc.

El conocimiento de los temas transversales por parte del profesor es de gran importancia y nos interesan, ya que nos dan una serie de aportaciones:

Son contenidos que preocupan a las personas, hombres y mujeres, que formamos parte de la sociedad actual

Son temas profundamente relacionados con la vida cotidiana

Gracias a estos contenidos, se puede fomentar y potenciar dentro de la escuela, actitudes y valores responsables en relación a la problemática actual.

Obtener un ambiente más libre, con menos desigualdades y más solidaridad, hacia las demás personas y hacia lo que nos rodea.

### I. 2. 2. Tipos de ejes transversales relacionados con los problemas sociales

Los temas transversales tienen un valor importante para nuestros alumnos, y estos contenidos engloban a diferentes ámbitos de la sociedad, así podemos considerar como transversales establecidos por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía:

- Educación moral y cívica
- Educación para la paz
- Coeducación o educación par la igualdad de oportunidades
- Educación para la salud
- Educación vial
- Educación del consumidor
- Nuevas tecnologías
- Cultura andaluza
- Educación ambiental

La mayoría de estos contenidos transversales ya aparecen en LOGSE en 1990, aunque posteriormente se han añadido algunos más como las Nuevas Tecnologías y Cultura Andaluza.

### I. 2. 3. Los temas transversales definidos en la LOGSE en cada una de las etapas educativas

En este apartado vamos a reseñar los temas transversales que se definen en la LOGSE en cada una de las etapas educativas de forma general:

En el Decreto de EDUCACIÓN INFANTIL (BOJA, 1992c) nos encontramos con el siguiente párrafo que está relacionado con los problemas sociales y por lo tanto con los contenidos transversales:

"... a los problemas estructurales específicos de cada comunidad se suman problemas nuevos, de dimensión internacional, que exigen soluciones globales, solidarias y cooperativas. La corrección de los desequilibrios en el desarrollo; la utilización pacífica de las innovaciones científicas y tecnológicas; la defensa del medio ambiente y su conservación para las generaciones futuras; la garantía de los derechos humanos y su extensión progresiva a los pueblos y a las minorías a las que no se les han reconocido; la lucha contra las diferencias sociales y culturales injustas; la eliminación del racismo y la xenofobia; la plena igualdad de los sexos. Estas y otras que sería prolijo enumerar, configuran el mapa de las cuestiones de nuestra realidad contemporánea que deberán estar presentes en la formación de nuestros ciudadanos..."

Además en los artículos 6 y 7 de dicho Decreto nos encontramos con los temas transversales claramente especificados:

Art. 6. La Cultura Andaluza estará presente en los diferentes ámbitos de conocimiento y experiencia a lo largo de toda la Educación Infantil.

Art. 7. La Educación para la vida en sociedad, la Educación para la salud, la Educación para la igualdad entre los sexos, la Educación ambiental, la Educación sexual, la Educación del consumidor y la Educación vial.

En el Decreto de EDUCACIÓN PRIMARIA (BOJA, 1992a) y concretamente en el artículo 8, los temas transversales que se especifican son:

Art. 8. Educación moral y cívica, educación para la paz, educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación para la salud, educación ambiental, educación vial y educación del consumidor estarán presentes a través de las

diferentes y correspondientes áreas a lo largo de toda la etapa.

En el Decreto de EDUCACIÓN SECUNDARIA (BOJA 1992b) nos encontramos:

"...De este modo, temas como la educación para la salud, educación ambiental, las nuevas tecnologías, la educación para la paz, la coeducación, la educación del consumidor y usuario, la educación vial, y cuantos otros surjan a lo largo de la historia educativa y social de una comunidad educativa, no se convertirán en temas ajenos, yuxtapuestos, al currículum que se desarrolla en un centro, sino que formarán parte congruentemente, de cada una de las áreas que lo articulan, además de poder ampliar, en otros casos, la oferta educativa que, en materia de opcionalidad y diversificación curricular, habrá de realizarse..."

Además respecto a la Cultura Andaluza nos encontramos:

"...El encuentro con la cultura andaluza, en sentido amplio, debe constituir el mejor recurso para guiar y orientar la selección y organización de qué y cómo enseñar en nuestra Comunidad Autónoma..."

En el Decreto de BACHILLERATO (BOJA, 1994) nos encontramos:

"...De este modo, temas como la educación para la salud, la educación ambiental, las nuevas tecnologías, la educación para la paz y la convivencia, la coeducación, la educación del consumidor y usuario, la educación vial, y cuantos otros, de amplio calado, surjan a lo largo de la historia educativa y social de una Comunidad educativa, no se convertirán en temas ajenos, yuxtapuestos, al currículum que se desarrolla en un centro, sino que formarán parte, congruentemente, de cada una de las materias que lo articulan..."

También se especifica al igual que en la Educación Secundaria:

"... el encuentro con la Cultura Andaluza, en sentido amplio, debe constituir uno de los mejores recursos para guiar y orientar la selección y organización de qué y cómo enseñar en nuestra Comunidad Autónoma..."

Como hemos podido comprobar los temas transversales aparecen en las diferentes etapas educativas, de ahí que el profesor debe conocerlas y saber cómo tratarlas en sus clases.

### I. 3. RAZONES QUE JUSTIFICAN SU INCORPORACIÓN

Los ejes transversales aportan una importante carga de contenidos actitudinales al currículo. Muestran proximidad a los problemas sociales. Anteriormente existían estos temas transversales, pero en el currículo oculto, ahora con la nueva ley ya aparecen incluidos y claramente especificados. Por ello vamos a ver las razones por las que se incluyen en el nuevo sistema educativo. Propuesta de Tarrea i Picas (1992):

- Su tratamiento favorece el debate de la comunidad educativa sobre cuales pueden ser las "notas de identidad del Centro" esto conlleva el llegar a un consenso sobre cuales deben ser los fines últimos de la educación.
- Su incorporación lleva implícita la integración del cono-

cimiento experiencia (obtenido fuera del aula) y del conocimiento académico (obtenidos en el aula).

- Se favorece la integración de dimensiones teóricas y prácticas de las sesiones.
- Se favorece la reflexión y el trabajo conjunto, entre disciplinas y entre los niveles, el replanteamiento de las formas de alcanzar los diferentes objetivos de etapa o ciclo, debate sobre selección y secuenciación de contenidos, o sobre opciones metodológicas.
- Impulso de una actitud investigadora en el profesorado.

A estas razones, que podemos considerar como rasgos positivos, debemos añadir otros que serían las dificultades que vamos a encontrar si decidimos su incorporación (Ureña, 1995):

- Se hace necesario un trabajo en equipo del profesorado de un centro (inestabilidad de determinados claustros, individualismo de la profesión docente,...)
- Necesario una oferta de formación para el profesorado con contenidos específicos que comporte el análisis, utilización y/o elaboración de materiales de aula.
- Debe crearse un clima que favorezca la conexión/coordinación con la comunidad circundante (padres, ayuntamientos...)
- Se debe producir un cambio de mentalidad en el profesorado

También podríamos añadir como dificultades:

- Que haya una coordinación por parte del profesor entre lo que se enseñe y lo que se realice, que no haya discrepancias.

## I. 4. RELACIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL AREA DE EDUCACIÓN FÍSICA, DE LOS CONTENIDOS, EN CADA UNA DE LAS ETAPAS EDUCATIVAS

### I. 4. 1. Los Objetivos Generales del área de Educación Física

#### EDUCACIÓN INFANTIL

No hay un área exclusiva de Educación física

#### EDUCACIÓN PRIMARIA

Los objetivos generales del área de Educación Física (BOJA, 1992a) relacionados con los temas transversales son:

- 1) Participar en juegos y otras actividades, estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás. Se relaciona con 1-2-2
- 2) Valorar diferentes comportamientos que se presentan en la práctica de la actividad física. Se relaciona con 1-2-3-4
- 3) Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos. Se relaciona con 2
- 4) Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades

motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre. Se relaciona con 1-2

- 5) Dosificar el esfuerzo en función de sus posibilidades y de la naturaleza de la tarea. Se relaciona con 2
- 6) Conocer y valorar diferentes formas de actividad física, participando en la conservación y mejora del entorno en que se desarrollan. Se relaciona con 2-4-8-9
- 7) Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas, estados de ánimo, y comprender mensajes expresivos de este modo. Se relaciona con 2-5
- 8) Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, posturales y de ejercicio físico, que incidan positivamente sobre la salud y la calidad de vida. Se relaciona con 2-6

Todos los objetivos están relacionados con la educación para la paz, coeducación, educación moral y cívica y nuevas tecnologías.

### **EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Los objetivos generales del área de Educación Física (BOJA, 1992b) relacionados con los temas transversales:

- 1) Conocer y valorar su cuerpo y contribuir a mejorar sus cualidades físicas básicas y sus posibilidades de coordinación y control motor. Se relaciona con 2
- 2) Conocer, valorar y practicar los juegos y deportes habituales de su entorno. Se relaciona con 2-7
- 3) Entender, valorar y utilizar las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo como enriquecimiento vivencial. Se relaciona con 2
- 4) Conocer, disfrutar y respetar el medio natural. Se relaciona con 4 y con 7
- 5) Participar en actividades físicas y deportivas estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás. Se relaciona con 2-5
- 6) Planificar y realizar actividades adecuadas a sus necesidades y adoptar hábitos de alimentación, higiene y ejercicio físico, que incidan positivamente sobre la salud y la calidad de vida. Se relaciona con 2-5

Todos los objetivos generales del área se relacionan con educación para la paz, coeducación y nuevas tecnologías.

### **BACHILLERATO**

Los objetivos generales del área de Educación Física (BOJA, 1994) relacionados con los temas transversales:

- 1) Conocer y valorar la salud y la calidad de vida a través de la práctica sistemática de la actividad física y del conocimiento de los mecanismos fisiológicos de adaptación a la misma, así como promoviendo la prevención de conductas que comporten riesgos para la salud, tanto individual como colectiva. Se relaciona con 2-4 y 6
- 2) Planificar actividades físicas que contribuyan a satisfacer sus necesidades personales y que constituyan un medio para el disfrute activo del tiempo de recreo y ocio. Se relaciona con 2

- 3) Reconocer y valorar las actividades físico-deportivas habituales en Andalucía como rasgo cultural propio, facilitado el uso adecuado y el disfrute de los servicios públicos destinados a este fin. Se relaciona con 2-7-8
- 4) Incrementar sus posibilidades de rendimiento mediante el desarrollo de sus capacidades físicas y el perfeccionamiento de sus habilidades específicas, como expresión de la mejora de la salud y eficacia motriz, adoptando una actitud de responsabilidad y autoexigencia. Se relaciona con 2
- 5) Participar en actividades físico-deportivas, cooperando en las tareas de equipo, respetando y valorando los aspectos de relación que tienen estas actividades. Se relaciona con 1-2-3
- 6) Adoptar una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, como el consumo de tabaco, alcohol, medicamentos y otras drogas respetando el medio ambiente y realizando aportaciones personales que favorezcan su conservación y mejora. Se relaciona con 1-2-4-5
- 7) Utilizar y valorar la riqueza expresiva del cuerpo y del movimiento en diversas manifestaciones artísticas, culturales y deportivas como medio de expresión y comunicación. Se relaciona con 2-8
- 8) Favorecer iniciativas de asociacionismo juvenil físico-deportivo-recreativo, así como valorar posibles estudios y salidas profesionales en este ámbito. Se relaciona con 1-2-3

Todos están relacionados con educación para la paz, coeducación y nuevas tecnologías.

### **I. 4. 3. Los Contenidos o Áreas.**

#### **EDUCACIÓN INFANTIL**

- Identidad y autonomía personal: se relaciona con 1-2-4-5-6-7
- Medio físico y social: se relaciona con 1-3-4-6-7-8
- Comunicación y representación: se relaciona con 1-2-3

#### **EDUCACIÓN PRIMARIA**

- Las áreas relacionadas con los temas transversales:
- Conocimiento del medio natural, social y cultural se relaciona 1-2-3-4-6-7-8-9-10
- Educación artística/plástica: se relaciona con 1-3-8-9-10
- Lengua y literatura: se relaciona con 1-3-8-9
- Matemáticas: se relaciona con 1-3-9-10
- Educación Física: se relaciona con 1-2-3-6-8-10
- Educación Musical: se relaciona con 1-3-9-10
- Lengua extranjera: se relaciona con 1-2-9-10

#### **EDUCACIÓN SECUNDARIA**

- Las áreas relacionadas con los temas transversales son:
- Ciencias de la Naturaleza se relaciona con 1-2-3-4-5-7-8

- Ciencias sociales, geografía e historia se relaciona con 1-3-6-7-8
- Educación Física se relaciona con 1-2-3-5-7-8
- Educación Plástica y Visual se relaciona con 1-3-7-8
- Lengua y Literatura se relaciona con 1-3-7-8
- Lengua extranjera se relaciona con 1-3-8
- Matemáticas se relaciona con 1-3-8
- Música se relaciona con 1-3-8
- Tecnología se relaciona con 1-3-8

### **BACHILLERATO**

Las áreas comunes relacionadas con los temas transversales en Primer Curso son:

- Educación Física se relaciona con 1-2-3-5-7-8
- Filosofía se relaciona con 1-3-8
- Lengua y literatura se relaciona con 1-3-7-8
- Lengua extranjera se relaciona con 1-3-8

Las áreas comunes relacionadas con los temas transversales en Segundo Curso son:

- Historia se relaciona con 1-3-7-8
- Lengua castellana y literatura II
- Lengua extranjera II

Las modalidades a nivel general se relacionan con:

- Artes se relaciona con 1-3-7-8
- Humanidades y Ciencias Sociales se relaciona con 1-3-6-7-8
- Ciencias de la Naturaleza y de la Salud se relaciona con 1-2-3-4-8
- Tecnología se relaciona con 1-3-8

## **I. 5. LOS TEMAS TRANSVERSALES Y SU CONEXIÓN CON LA EDUCACIÓN FÍSICA**

“La sociedad actual hace necesaria la incorporación de conceptos, destrezas y capacidades, que se relacionan con el cuerpo y la actividad motriz, contribuyendo de forma armónica al desarrollo personal y a una mejora de la calidad de vida. Por ello son precisas, en el área de Educación física, acciones educativas para consolidar hábitos saludables duraderos: una correcta alimentación, la defensa del medio ambiente, vida en la naturaleza, descansos apropiados... se ha de posibilitar, y para ello se ha de dotar a los alumnos y alumnas de los medios y conocimientos necesarios para el disfrute del ocio y del tiempo libre, que les conducirán a una mejora de la calidad de vida”. (CEJA, 1995)

A continuación vamos a exponer la relación que puede tener la Educación física con cada uno de los temas transversales, según Fraile (1998):

### **EDUCACIÓN PARA LA PAZ**

Desde la Educación Física se deben crear conciencias críticas basadas en el respeto a los demás, a través de valores cooperativos, de solidaridad y justicia social. Proponer juegos y actividades en las que los propios alumnos negocien las

reglas básicas, ya que cuanto mayor protagonismo adquieran en dichas labores, mejor las aceptarán. Asimismo. Cuando surjan conflictos generados por el incumplimiento de esas normas pactadas, de debe promover la discusión y el diálogo entre ellos, que les permita llegar a soluciones razonadas.

### **EDUCACIÓN PARA LA SALUD**

La educación para la salud es un contenido actualmente recuperado por su implicación pedagógica en la actividad educativa de los escolares. Tanto dentro como fuera de la escuela, surge una gran preocupación por desarrollar una actividad física saludable y controlada desde un punto de vista fisiológico, con la finalidad de superar una mala utilización del cuerpo, se deben buscar propuestas para una actividad física saludable, desde la etapa escolar, no sólo como un medio preventivo, sino especialmente como un fenómeno educativo-cultural, siendo responsabilidad de los docentes conseguir que dichos actividades generen buenos hábitos corporales vinculados con la salud.

Desde las clases de Educación física es necesario plantearse un seguimiento riguroso de las actividades físicas, con objeto de informar a los técnicos deportivos que desarrollen las actividades complementarias, para que eliminen aquellos ejemplos contraproducentes o menos adecuados a las posibilidades motrices de los alumnos, evitando tareas basadas en: estiramientos forzados, repeticiones con rebotes, sobrecargas musculares, así como todas aquellas actividades que tienen como objetivo principal el rendimiento motor, por encima de una educación para la salud, aspectos habitualmente incompatibles.

### **COEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN SEXUAL**

La nueva propuesta educativa debe ayudar a desarrollar una educación para la igualdad entre sexos y educación sexual, así como una educación para la solidaridad, que se puede ver reflejada en cuanto a formar grupos colaborativos evitando rechazos y discriminaciones entre los alumnos/as favoreciendo actuaciones de forma coeducativa, debiendo provocar situaciones educativas que exija el cambio continuo de compañeros al azar, actividades de expresión corporal que nos provoquen el contacto y relación corporal, el asumir diferentes roles en juegos, utilizar un lenguaje “no sexista”, realizando al finalizar la clase puestas en común o a través del cuaderno de campo reflexiones entre el alumnado sobre dichas temáticas analizando dichas cuestiones desde un punto de vista problematizador.

### **EDUCACIÓN AMBIENTAL**

Desde la Educación Física, desarrollaremos entre el alumnado valores que ayuden a recuperar el respeto y cuidado al medio natural, fomentando actividades que se realicen en dicho entorno, para que los alumnos lleguen a conocerlo y habituarse a su buen uso y cuidado. Actividades como: el senderismo, la orientación, etc., así como todo aquello que pueda realizarse en el espacio exterior, que ayuda a los alumnos/as a encontrarse buena sintonía con ese entorno y críticos ante

el mal uso que algunas nuevas prácticas deportivas hacen de él.

### EDUCACIÓN PARA EL CONSUMIDOR

Se desarrollaran entre los estudiantes actitudes positivas, responsables y críticas hacia la publicidad que invita al consumo de material deportivo y de prácticas que se ponen de moda en las que se exige un alto precio. Como alternativa a ese discurso comercialista, debemos favorecer: la utilización de material de desecho construido por los propios alumnos, recuperación de juegos y tradiciones populares, actividades que inviten al conocimiento y respeto con el medio natural, etc. Así como crear una conciencia crítica que nos lleva a la discusión razonada sobre temas generados por la sociedad de consumo: la publicidad encubierta, el deporte espectáculo frente a deporte práctica, el negocio de las grandes multinacionales de material deportivo, etc.

### EDUCACIÓN VIAL

Los peligros que los alumnos corren dentro de una sociedad mas dependiente de los medios de transporte, exigen que la escuela les prepare para saber moverse por unos espacios, cada vez más deshumanizados, en que se han convertido las ciudades modernas.

Desde la Educación Física, se podrán atender las capacidades perceptivo-motrices que inciden en este tipo de objetivos: el conocimiento corporal como base de la lateralidad, la orientación espacial, la relación espacio-tiempo, el desarrollo de las capacidades físicas que posibiliten un mejor desplazamiento; así como otras actividades como el cicloturismo o la utilización de la ciudad para hacer "footing", lo que exige de forma implícita el respeto a las normas circulatorias, ya sea como ciclistas o peatones.

### EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA

En la Educación Física esta educación, exige un modelo de enseñanza participativa, basado en el trabajo grupal colaborativo, donde se desarrolle el diálogo y comunicación verbal y corporal; fomentando el intercambio y la necesidad de llegar a un mejor conocimiento de los problemas antes de tomar decisiones, como ejemplo de participación en una sociedad democrática, atendiendo a los valores y normas sociales, así como potenciando una práctica más autónoma entre el alumnado.

### CULTURA ANDALUZA

En la Educación Física "el juego en un medio educativo fundamental e indispensable para el desarrollo de la persona, contribuye a su socialización, mejora aspectos motores, cognitivos, y un medio para el tratamiento de los contenidos transversales y transmisión de la cultura andaluza". (Trigueros, 1998)

## II. MÉTODO

### II. 1. SUJETOS

La muestra constaba de 25 sujetos tanto del sexo masculino como femenino y todos profesores de Educación Física de Centros educativos de Secundaria y Bachillerato de la ciudad de Granada.

### II. 2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Como material utilizado a la hora de llevar a cabo la investigación se hizo uso de un papel introductorio e informativo al cuestionario y éste último que respondía a una serie de criterios.

### II. 3. SITUACIÓN Y CONTEXTO

La aplicación de nuestro estudio ha sido llevada a cabo en la ciudad de Granada, incluyendo las distintas zonas: centro, norte, sur, este y oeste de ésta. Y concretamente en 14 centros educativos en los que se impartía Secundaria y/o Bachillerato.

### II. 4. PROCEDIMIENTO

#### II. 4. 1. Método de selección

Del listado de todos los centros educativos donde se imparte Secundaria en la ciudad de Granada, se escogió al azar una serie de colegios públicos, privados y concertados y además representativos de cada una de las zonas de la ciudad. Fueron seleccionados de la zona centro, norte, sur, este y oeste. Concretamente fueron: (Ver tabla 1)

ZONAS	CENTROS		
	Públicos	Privados	Concertados
Centro	2		1
Norte	2		
Sur	2	1	
Este	2	1	1
Oeste	2		

Tabla. 1

10 centros públicos (2 por cada zona de Granada, más un centro más realizado como prueba piloto), 2 privados y 2 concertados. El número de centros privados y concertados seleccionados fueron menos, debido al menor número existente de centros en la ciudad granadina.

En total fueron 25 sujetos encuestados (más 1 sujeto de prueba piloto) tanto del sexo femenino como masculino, todos profesores de Educación física. La recogida de datos fue realizada del siguiente modo: se asistía a cada uno de los centros educativos y a los profesores de Educación Física presentes en ese momento, se les entregaba el cuestionario y la hoja informativa, y lo iban rellenando con la presencia del encuestador.

## II. 4. 2. Desarrollo del Cuestionario

Previo al cuestionario se pasó a los encuestados una hoja de presentación en la que se informaba acerca del cuestionario.

Posteriormente, se pasaba a los cuestionarios que fueron aplicados en mayo-junio de 1999. El cuestionario era mediante entrevista personal con preguntas cerradas y con un total de 24 cuestiones. Éstas respondían a una serie de criterios:

Sexo, margen de edad y años de experiencia docente.

Importancia a nivel escolar de los temas transversales.

Importancia por parte del profesorado de Educación Física de los temas transversales.

Tratamiento de los temas transversales a nivel de centro educativo

Tratamiento de los temas transversales en las sesiones de Educación Física.

Propuestas que se realizan en base a la salud y al medio ambiente.

## III. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.

En este apartado, vamos a dar respuesta a cada una de las cuestiones planteadas.

De los sujetos encuestados el 60% eran del sexo femenino y un 40 % del masculino.

Edad de los encuestados:

Obtenemos que el 56% se encuentran entre 35 y los 50 años (valor 2), el 24 % entre los 20 y 35 años (valor 1) y el 20% entre los 50 y 65 años (valor 3). (Ver tabla 2 y figura 1).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	6	24	24	24
2	14	56	56	80
3	5	20	20	100
total	25	100	100	

Tabla 2

Después de observar los datos sabemos que de los encuestados la mayoría tienen una edad comprendida entre los 35 y 50 años.

Años de experiencia docente (Ver tabla 3)

De los encuestados el 52% llevan 15-30 años de experiencia docente (valor 2); un 36 % llevan menos de 15 años (valor 1) y un 12 % llevan más de 30 años (valor 3). (Ver tabla 3 y figura2)

Respecto a que si la preocupación por los problemas sociales relacionados con la salud, medio ambiente, etc., son una moda, nos encontramos los valores que refleja la tabla 4.

El 52% (valor 1) no están de acuerdo con que los proble-

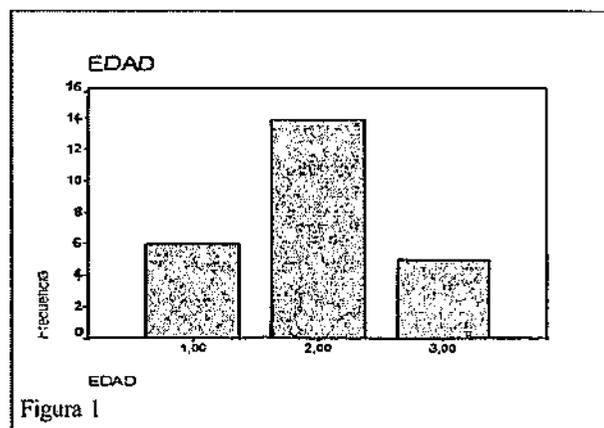


Figura 1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos 1	9	36	36	36
2	13	52	52	88
3	3	12	12	100
Total	25	100	100	

Tabla 3

mas sociales relacionados con la salud, medio ambiente, etc. son una moda y con que pasarán más o menos pronto. El 32% (valor 2) no están de acuerdo ni en desacuerdo, aunque se inclinan más hacia éste último. Un 8% (valor 3) no están de acuerdo ni en desacuerdo, pero se inclinan más hacia el primer caso. Un 8% (valor 4) están de acuerdo con el enunciado de que los problemas sociales son una moda. (Ver tabla 4 y figura 3)

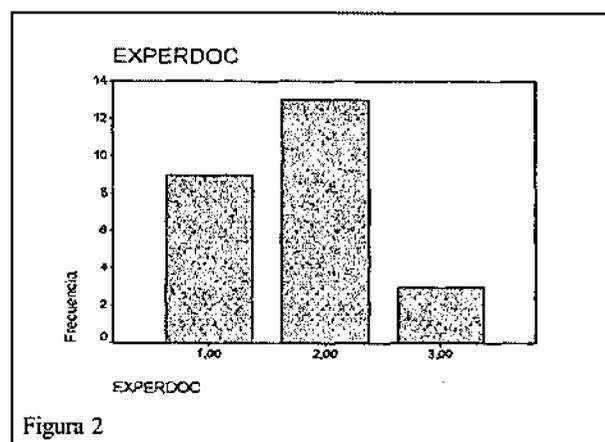


Figura 2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos 1	13	52	52	52
2	8	32	32	84
3	2	8	8	92
4	2	8	8	100
Total	25	100	100	

Tabla 4

En cuanto a la importancia que le da cada profesor a los temas transversales:

El 100% de los profesores de educación física encuestados consideran importantes los temas transversales. (Ver tabla 5)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos 0	3	12	12	12
1	22	88	88	100
total	25	100	100	

Tabla 6

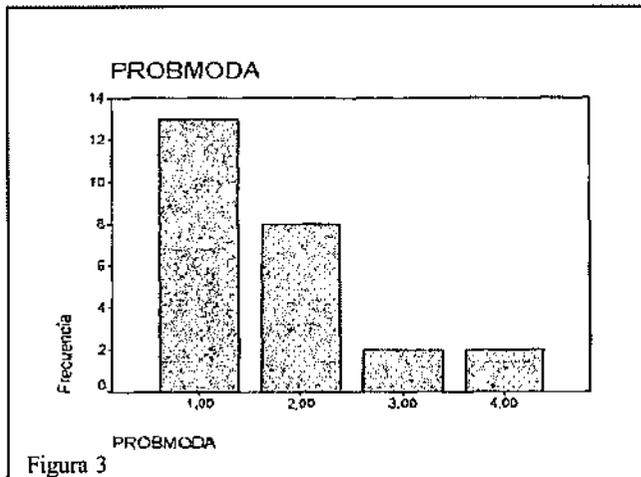


Figura 3

Importancia que se le da en el centro a los temas transversales a nivel general (Ver tabla 6).

Es curioso, ya que el 88% (valor 1) exponen que en su centro se le da importancia a los temas transversales, pero hay un 12% (valor 0) que piensan que no se le da importancia en su centro a los temas transversales. (Ver tabla 6 y figura 4)

Como una cuestión de opinión por parte del profesora de Educación Física, se plantea si la educación puede contribuir a solucionar los problemas sociales que se tratan en los temas transversales:

El 56% (valor 1) contesta que sí va a solucionar los problemas sociales. Un 44% (valor 0) contesta que no los va a

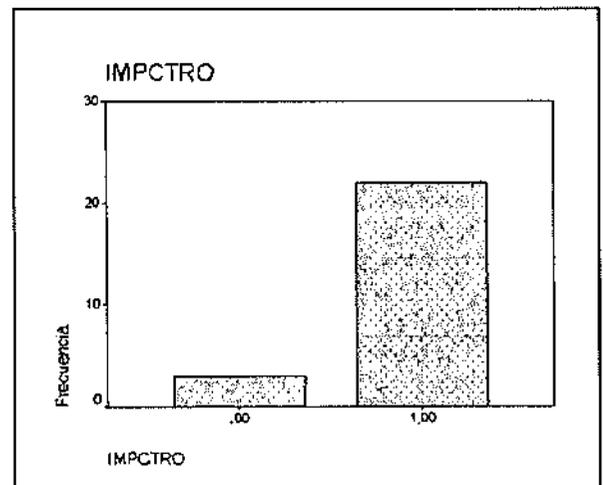


Figura 4

Una de las cuestiones interesantes que se han realizado es si el equipo directivo del centro se interesa e inculca los temas transversales en el profesorado. (Ver tabla 9)

El 76% (valor 1) dicen que el equipo directivo sí inculca y se interesa por los temas transversales, pero hay un 24% (valor 0) que no se interesa. (Ver tabla 9 y figura 5)

Otra de las cuestiones planteadas es también de opinión y dice que si es necesario el incluir los temas transversales en los Diseños Curriculares para la Educación Secundaria, (ver tabla 10).

El 100% (valor 1) responde que es necesario incluir los temas transversales en los Diseños Curriculares en Secundaria y además tanto en niveles educativos superiores como inferiores. (Ver tabla 10)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	25	100	100	100

Tabla 5

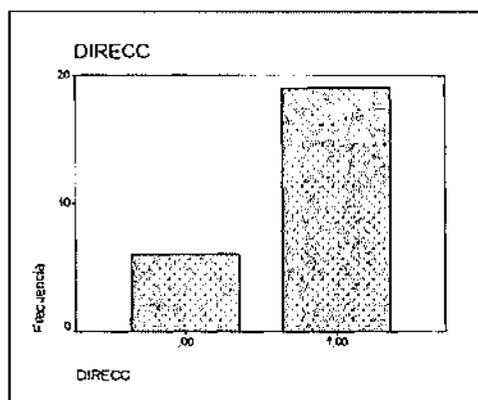


Figura 5

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos 0	11	44	44	44
1	14	56	56	100
total	25	100	100	

Tabla 7

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos 1	25	100	100	100

Tabla 8

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos 0	6	24	24	24
1	19	76	76	100
Total	25	100	100	

Tabla 9

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos 1	25	100	100	100

Tabla 10

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos 1	12	48	48	48
2	5	20	20	68
3	8	32	32	100
Total	25	100	100	

Tabla 11

En cuanto a si se aprovecha a nivel de centro educativo "Días Concretos" para inculcar conocimientos y valores a los alumnos, nos encontramos los valores reflejados en la tabla 11.

El 48% (valor 1) responde que alguna vez se ha hecho. El 32% (valor 3) dicen que todos los años se realizan actividades con motivo de esos días concretos. El 20% (valor 2) dicen que a menudo se suelen realizar actividades para estos días. Ningún profesor ha respondido negativamente en cuanto al aprovechamiento de los Días concretos para fomentar valores y actitudes en el alumnado. (Ver tabla 11 y figura 7)

Cuestión de opinión respecto a si se cree que en Educación física hay tratamiento de los temas transversales.

El 92% (valor 1) cree que sí hay tratamiento en Educación Física y un 8 % que no hay tratamiento. (Ver tabla 12)

En cuanto a si se mencionan los temas transversales en la programación de aula:

Un 92% (valor 1) sí lo mencionan y un 8% (valor 0) no mencionan los temas transversales en la programación de aula. (Ver Tabla 13)

Respecto a si los temas transversales se incluyen en las sesiones de Educación Física.

Un 96% (valor 1) si los incluyen y un 4% no incluyen los temas transversales en las sesiones de Educación física. (Ver tabla 14)

La frecuencia con la que se tratan los temas transversales:

Un 64% (valor 2) los trata casi a diario. Un 24% (valor 1) los trata aprovechando un día especial (es curioso el que se traten los temas transversales un día especial, cuando habrá que tratarlos no como un tema de los contenidos a impartir, sino como un contenido transversal que siempre debe estar presente). Un 8% (valor 0) los trata cuando hace mal tiempo. Y un 4% (valor 3) todos los días sin falta. (Ver tabla 15 y figura 8)

Otra de las cuestiones era ordenar de 1 a 8 (de menor a mayor importancia) los temas transversales según consideraba cada profesor. En las tablas de frecuencias se van a representar el orden que se le ha asignado a cada uno de los temas transversales (Ver tabla 16).

**LAS RELACIONES QUE SE HAN ESTABLECIDO ENTRE LAS DISTINTAS VARIABLES SON:**

Relación entre la importancia que se le da a los temas transversales en el Centro y su presencia en el Proyecto de Centro:

El 100% lo incluyen en el Proyecto de Centro, ya que es obligatorio, pero un 12% de los encuestados dicen que lo incluyen pero que el centro no les da importancia. (Ver Tabla 17)

Relación entre la importancia que le da el Centro a los temas transversales y el tratamiento de Días Concretos.

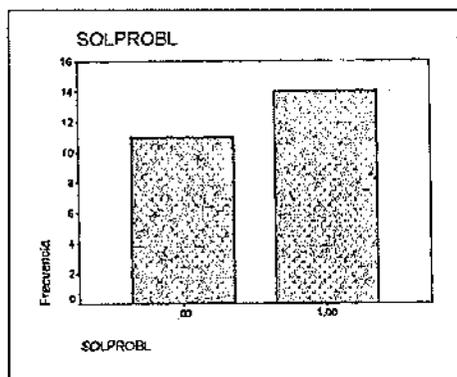


Figura 6

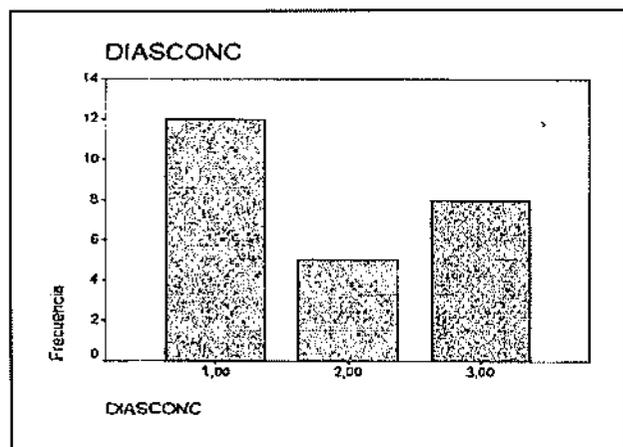


Figura 7

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos 0	2	8	8	8
1	6	24	24	32
2	16	64	64	96
3	1	4	4	100
Total	25	100	100	

Tabla 15

Un 88% de los profesores contestan que se le da importancia en su centro, pero el 48% de los Centros lo han realizado alguna vez; un 20% se hace a menudo y un 32% lo realiza todos los años. (Ver tabla 18)

Relación entre la edad de los profesores y la frecuencia con los que trata los temas transversales. (Ver tabla 19).

De los mayores, nadie los trabaja todos los días sin falta, pero tampoco cuando hace mal tiempo. El aprovechar días especiales tiene un porcentaje importante en todo el profesorado y esto hace que no se trate como contenido transversal.

En general no hay diferencias muy grandes en cuanto a la frecuencia de los temas transversales entre los profesores de distintas etapas. (Ver tabla 19)

Relación entre la importancia que le da el profesor a los temas transversales y la frecuencia con los que los trata:

El 100% considera los temas transversales importantes, pero sin embargo, el 64% los trata casi a diario, un 24% aprovechando un día especial y solo un 4% los trata todos los días y un 8% cuando hace mal tiempo.

Relación entre la importancia que se le da a los temas transversales y el incluirlos en la programación didáctica.

El 100% los considera importantes, pero un 8% no los incluye en su programación de aula. (Ver tabla 20)

Relación entre la importancia que le da el profesor a las temas transversales y el ir incluirlos en las sesiones.

El 100% los considera importantes, pero el 96% los trata y un 4% no los trata en clase. (Ver tabla 21)

Relación entre la importancia que le da el profesor a los temas transversales, frecuencia con los que los trata, importancia del centro y la inclusión en las sesiones.

El 100% lo considera importante, los tratan casi a diario o aprovechando un día especial la mayoría, en el centro se le da una importancia de un 88%, aunque el 96% lo trabaja en las sesiones. (Ver tabla 22)

Relación entre el equipo directivo y las zonas de Granada. (Del Centro fueron encuestados 6 pro-

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos 0	2	8	8	8
1	23	92	92	100
Total	25	100	100	

Tabla 12

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos 0	2	8	8	8
1	23	92	92	100
total	25	100	100	

Tabla 13

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos 0	1	4	4	4
1	24	96	96	100
Total	25	100	100	

Tabla 14

En cuanto a la edad del profesorado, siempre hemos pensado que los docentes de edad más avanzada suelen mantenerse más impasible ante las novedades que la sociedad y que la ley impone, pero nosotros hemos podido comprobar que no existen tales diferencias.

Otro de los aspectos que consideramos importante resaltar es la diferencia existente en el tratamiento de los temas transversales entre las distintas zonas de Granada, así que en la zona Norte de la ciudad en un 50%, el equipo directivo no se interesa e inculca en el profesorado los temas transversales. Además, observamos que también en la zona Norte es donde menos se aprovechan los "Días concretos" para inculcar valores y actitudes en el alumnado.

Respecto a los centros públicos, privados y concertados, no hay una gran diferencia en cuanto a las distintas cuestiones, lo que sí se observa es que en los privados el aprovechar los Días concretos se realiza todos los años sin falta. Esto es algo cotidiano y que lo conocemos todos, ya que lo religioso está relacionado con el inculcar ciertos valores como solidaridad, paz, compasión, amistad, entre otros.

Por último hacer mención a la frase de James, W.: "La educación es la organización de hábitos de acción, capaces de adaptar el individuo a su medio ambiente y social".

Esto es lo que pretende el educador y todo el centro educativo y por ello es por lo que hay que trabajar, por crear "hábitos de acción" y formar un individuo integral, capaz de adaptarse a la sociedad en la que se encuentra, superando los posibles conflictos y problemas que nos ofrece y viviendo en un mundo de salud, todos en paz, sin discriminaciones de ningún tipo, en un medio ambiente conservado, conociendo las nuevas tecnologías y disfrutando de la propia cultura,... éstos son los ejes transversales.

## BIBLIOGRAFÍA

- BOJA (1992a): *Decreto 105/1992 de Educación Primaria*. BOJA 20 de junio. Sevilla
- BOJA (1992b): *Decreto 106/1992 de Educación Secundaria Obligatoria*. BOJA 20 de junio. Sevilla
- BOJA (1992c): *Decreto 107/1992 de Educación Infantil*. BOJA del 20 de junio. Sevilla
- BOJA (1994): *Decreto 126/94 de Bachillerato*. BOJA del 26 de julio. Sevilla
- BOJA (1995): *Área de Educación Física*. Junta de Andalucía. Sevilla
- FRAILE, A. (1998): "Los temas transversales en la Educación Física en Primaria: una propuesta de actividad física y salud". IV jornadas andaluzas de intercambio de experiencias docentes en Educación Física. FCCE. Granada
- HERMOSO, J.A. y HERNÁNDEZ, A. (1994): *Curso de estadística económica y empresarial*. Némesis. Granada
- LUQUE, T. (1997): *Investigación de marketing*. Ariel Economía. Barcelona

MEC (1990): *Ley orgánica 1/1990 de la LOGSE*. BOE del 3 de octubre. Madrid

MESA (1998): "Los temas transversales: una respuesta escolar a la formación crítica de los individuos ante las demandas sociales". IV jornadas andaluzas de intercambio de experiencias docentes en Educación Física. FCCE. Granada

TARREA I PICAS (1992): *La integración de los contenidos transversales al currículum educativo en la adaptación del currículum a las necesidades de la sociedad*. Zaragoza

TIERNO, B. (1992): *Valores Humanos*. Segundo Volumen. Taller de editores.

TRIGUEROS, C. (1998): "Una propuesta para el tratamiento de los temas transversales y la cultura andaluza, dentro del área de Educación Física a través del Juego Popular y tradicional". IV Jornadas andaluzas de intercambio de experiencias docentes en Educación física. FCCE. Granada.

UREÑA, F. (1995): "Los contenidos transversales: su fundamento y desarrollo desde el área de Ed. Física en la ESO". *Habilidad motriz*. nº 6. Córdoba.

## ANEXO 1

Estimado profesor/a:

Nos dirigimos a usted para solicitar su colaboración en un estudio que estamos realizando acerca de la importancia de los temas transversales y su tratamiento en el aula. Para ello es necesaria su participación. Este estudio está respaldado por el Grupo de Investigación "Formación y Actualización del Profesor-Entrenador deportivo" perteneciente a la Universidad de Granada, y está siendo llevado a cabo en distintos centros de Granada.

Su ayuda estará basada en responder a una serie de preguntas que tendrá definidas el encuestador/a como a moda de entrevista, pero con las respuestas ya delimitadas. Tan sólo deberá elegir la que desee.

La entrevista será anónima, únicamente deberá dar respuesta a algunos datos de identificación.

Muchas gracias por su colaboración

## CUESTIONARIO DIRIGIDO A PROFESORES/AS DE EDUCACIÓN FÍSICA

Fecha:

Nº Cuestionario:

Centro:

Carácter del Centro:

(Indique con una X la respuesta que considere adecuada)

¿Cuál es su sexo?

Hombre  Mujer

¿En qué margen de edad se encuentra usted?

20-25 años  25-30 años  30-35 años (Valor 1)  
 35-40 años  40-45 años  45-50 años (Valor 2)  
 50-55 años  55-60 años  60-65 años (Valor 3)

Indique los años de experiencia docente

0-5 años  5-10 años  10-15 años (Valor 1)  
 15-20 años  20-25 años  25-30 años (Valor 2)  
 30-35 años  35-40 años (Valor 3)

¿Cree usted que la preocupación por los problemas sociales relacionados con la salud, medio ambiente, etc. son una moda y, como tales pasarán más o menos pronto?

1  2  3  4 Valore del 1 (no estoy de acuerdo) al 4 (totalmente de acuerdo)

¿Considera importantes los temas transversales?

sí (Valor 1)  no (Valor 0)

A nivel general ¿Se le da importancia en su centro a los temas transversales?

sí (Valor 1)  no (Valor 0)

¿Se recogen en el Proyecto de Centro los temas transversales?

sí (Valor 1)  no (Valor 0)

El Equipo Directivo de este centro ¿se interesa e inculca los temas transversales en el profesorado?

sí (Valor 1)  no (Valor 0)

¿Cree usted que la educación puede contribuir a solucionar los problemas sociales que se tratan en los temas transversales?

sí (Valor 1)  no (Valor 0)

10) ¿Cree usted que es necesario el incluir los temas transversales en los Diseños Curriculares para la Educación Secundaria?

sí (Valor 1)  no (Valor 0)

11) ¿Se aprovecha a nivel de centro educativo "Días concretos" (Día mundial por la paz, Día mundial para la salud, etc.) para inculcar conocimientos y valores a sus alumnos?

Todos los años (Valor 3)  
 A menudo (Valor 2)  
 Alguna vez se ha hecho (Valor 1)  
 Nunca (Valor 0)

12) Responda si ha contestado alguna de las tres primeras respuestas en la cuestión nº 11. ¿Qué temas transversales son las que más se han tratado en su centro?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Las Nuevas Tecnologías | <input type="checkbox"/> Educación ambiental          |
| <input type="checkbox"/> Educación para la paz  | <input type="checkbox"/> Educación para el consumidor |
| <input type="checkbox"/> Coeducación            | <input type="checkbox"/> Educación para la salud      |
| <input type="checkbox"/> Educación vial         | <input type="checkbox"/> Cultura andaluza             |

13) Indique según su opinión como profesora de Educación Física en orden de importancia los temas transversales: (Enumere del 1 al 8 de menor a mayor importancia)

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Las Nuevas Tecnologías | <input type="checkbox"/> Educación ambiental          |
| <input type="checkbox"/> Educación para la paz  | <input type="checkbox"/> Educación para el consumidor |
| <input type="checkbox"/> Coeducación            | <input type="checkbox"/> Educación para la salud      |
| <input type="checkbox"/> Educación vial         | <input type="checkbox"/> Cultura andaluza             |

14) ¿Cree usted que hay tratamiento de los temas transversales en Educación Física?

- Sí (Valor 1)     No (Valor 0)

15) Responda si ha contestado "Sí" en la cuestión nº 14. ¿Cuáles cree usted que son los temas transversales que más se tratan en Educación Física a nivel general? (Indique con una X las que considere oportunas)

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Las Nuevas Tecnologías | <input type="checkbox"/> Educación ambiental          |
| <input type="checkbox"/> Educación para la paz  | <input type="checkbox"/> Educación para el consumidor |
| <input type="checkbox"/> Coeducación            | <input type="checkbox"/> Educación para la salud      |
| <input type="checkbox"/> Educación vial         | <input type="checkbox"/> Cultura andaluza             |

16) ¿Menciona usted en su programación de aula los temas transversales?

- Sí (Valor 1)     No (Valor 0)

17) ¿Y usted los incluye en sus sesiones?

- Sí (Valor 1)     No (Valor 0)

18) ¿Con que frecuencia trata los temas transversales?

- Todos los días sin falta (Valor 3)
- Casi a diario (Valor 2)
- Aprovechando un día especial (Valor 1)
- Cuando hace mal tiempo (Valor 0)

19) Si trata la Educación para la Salud ¿Cómo trata este eje transversal?

- A nivel de teoría (apuntes, exposición magistral)
- A nivel práctico (en las mismas clases relacionando la higiene, recambio de calcetines, camisetas, etc.)
- Otras
- No trato esta área

20) ¿Aconseja usted la práctica de actividad física adecuada como medio para conservar la salud?

- Sí (Valor 1)     No (Valor 0)

21) ¿Incluye aspectos de alimentación, drogas, alcohol en sus sesiones de Educación Física?

- Sí (Valor 1)     No (Valor 0)

22) ¿Trata la Educación ambiental?

- Sí (Valor 1)     No (Valor 0)

23) Responda si ha contestado "Sí" a la cuestión 22. ¿Cómo trata la Educación ambiental?

- A nivel teórico
- A nivel práctico (aprovechando el entorno en el que se realiza la actividad física normalmente)
- Aprovechando de forma ocasional la estancia en la naturaleza

24) Cuando está trabajando el contenido de la actividad física en el medio natural ¿aprovecha usted para inculcar valores y actitudes relacionadas con la educación ambiental?

- Sí (Valor 1)     No (Valor 0)

Muchas gracias por su colaboración, y perdone las molestias

# **PUBLICACIÓN: “EL EJERCICIO PROFESIONAL DE LAS TITULACIONES DEL DEPORTE”**

**IGNACIO JIMÉNEZ SOTO**

PROFESOR TITULAR DE DERECHO ADMINISTRATIVO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA.

La aparición de este libro tiene la oportunidad de surgir en un momento donde las profesiones relacionadas con la actividad física y el deporte tiene la necesidad de regular el ejercicio profesional y las titulaciones.

Esta obra es y será una referencia obligada dentro de la literatura jurídico-deportiva por su rigor académico y por su utilidad en este campo profesional aún en vías de desarrollo y regulación.

La monografía tiene dos partes bien diferenciadas: En la primera parte, aborda la regulación del ejercicio profesional y en la segunda parte, un tema, no menos importante, como es las responsabilidades en el ejercicio profesional.

Cada parte culmina con unas conclusiones y posibles actuaciones de la Administración.

Tiene además un oportuno y clarificador glosario de terminología básico en materia de titulaciones.

La obra tiene un gran interés para todos los licenciados y, por supuesto, para los estudiantes en Ciencias de la actividad física y el deporte.

El autor une a su formación jurídica, el conocimiento práctico de la profesión como deportista, árbitro, dirigente deportivo, miembro de diversos comités de disciplina deportiva y formador de futuros licenciados.

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



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

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

**¡ COLÉGIATE !**

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

- Seguro de Responsabilidad Civil. Todo colegiado/a por el hecho de pertenecer al Ilust. COLEFCAFD-ANDALUCIA tiene una póliza de seguro de responsabilidad civil. ¿Qué cubre la póliza?. ¿Qué cuantía económica?... Las Garantías de la presente póliza ampara la Responsabilidad Extracontractual que civil y legalmente, hasta los límites establecidos, puedan exigir al tomador/a Asegurados, por daños corporales y/o materiales causados a terceros, en sus personas o bienes, a consecuencia del desempeño de sus funciones profesionales, tanto en horario laboral como fuera de el, así mismo queda cubierta Responsabilidad Civil del Tomador como organizador y/o promotor de excursiones, conferencias, visitas y demás. Las cuantías económicas cubiertas alcanzan hasta los 100.000.000 de pts. en función de las garantías a cubrir.

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

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

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

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

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

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

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

**EJEMPLO DE DOCUMENTACIÓN REQUERIDA**

**CARTA DE SOLICITUD:**

D. \_\_\_\_\_, domiciliado en c/ \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_, planta \_\_\_\_\_, piso \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_, cp \_\_\_\_\_, provincia de \_\_\_\_\_, nacido en \_\_\_\_\_ ( \_\_\_\_\_ ), el día \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 1.9\_\_\_\_.

títulado licenciado en Ed. Física y en Cc. de la Act. Física y del Deporte por el/la \_\_\_\_\_, el \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 1.9\_\_\_\_,

MANIFIESTA que carece de antecedentes penales que le inhabiliten para el ejercicio profesional, así como que posee la nacionalidad \_\_\_\_\_<sup>(1)</sup>, y

SOLICITA ser dado de alta en el Ilust. COLEGIO OFICIAL DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA y en Cc. de la ACT. FÍSICA y del DEPORTE DE ANDALUCIA en situación de colegiado EJERCIENTE/NO EJERCIENTE (tachar lo que no corresponda), comprometiéndose al cumplimiento de sus Estatutos y acuerdos reglamentariamente adoptados por sus Juntas General de Colegiados o de Gobierno.

(Firma: \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 1.9\_\_\_\_

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

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

Fecha en \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 19 \_\_\_\_  
 DNI: \_\_\_\_\_  
 Firma: \_\_\_\_\_

**ORDEN DE PAGO**  
 Sr. Director de (banco o caja) \_\_\_\_\_ Oficina \_\_\_\_\_ Dirección: \_\_\_\_\_ Ruego que a partir del presente cargue en mi cuenta bancaria Cuenta corriente (cart. de ahorro): \_\_\_\_\_ los recibos que presente al cobro el Ilust. COLEFCAFD-ANDALUCIA, como consecuencia de cuotas de colegiación. Atentamente.

Fecha en \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 19 \_\_\_\_  
 Titular: \_\_\_\_\_ Domicilio \_\_\_\_\_ Teléfono: \_\_\_\_\_ Localidad \_\_\_\_\_ Código Postal \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_ País \_\_\_\_\_

Fdo. \_\_\_\_\_  
 DNI nº \_\_\_\_\_

**DATOS PERSONALES:**  
 Apellidos: \_\_\_\_\_ Nombre: \_\_\_\_\_  
 Dirección: \_\_\_\_\_  
 CP, Localidad: \_\_\_\_\_  
 Fecha nacim.: \_\_\_\_\_, Sexo: \_\_\_\_\_, DNI: \_\_\_\_\_, Tfno: \_\_\_\_\_

**ACADEMICOS:**  
 Título en E. F.: \_\_\_\_\_, año: \_\_\_\_\_  
 Centro: \_\_\_\_\_

**PROFESIONALES:**  
 Situación: 1) Ejerciente  
 Centros de trabajo                      Población                      Cargo

_____	_____	_____
_____	_____	_____

2) No ejerciente, por:  no trabajar  excedencia  jubilación

**Las cuotas de colegiación son:**

1) Cuota de colegiación:  
 1.1) Solicitante con menos de un año de antigüedad en la titulación ..... 5.500 pts  
 1.2) Solicitante con antigüedad superior al año en la titulación ..... 11.000 pts

2) Cuota anual correspondiente al año en curso:  
 2.1) Ejerciente ..... 2 x 6.000 pts  
 2.2) No ejerciente ..... 7.000 pts

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

El importe resultante deberá ingresarse en la cuenta:  
 Caja de Madrid  
 Avda. Ramón de Carranza SN 11006 - Cádiz  
 Nº cuenta: 2038 5866 60 6000528938

## NORMAS DE COLABORACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las colaboraciones se remitirán a:

**HABILIDAD MOTRIZ.**  
Apto. de Correos 4.136  
18080 GRANADA

HABILIDAD



MOTRIZ

REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

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

Suscriptor .....  
Domicilio .....  
Localidad ..... Código Postal .....  
Provincia ..... País .....  
Fechado en ..... a ..... de ..... de 19 ..  
Firma

Forma de pago (señalar la opción escogida):

Giro Postal o telegráfico n.º ..... por 1200 ptas.

Ingreso de 1200 ptas. en:

Caja de Madrid

Avda. Ramón de Carranza SN 11006 - Cádiz

Nº cuenta: 2038 5866 60 6000528936

Talón nominativo a Ilust. COLEFAFD-ANDALUCIA por un importe de 1500 ptas.

Domiciliación Bancaria (cargo en mi cuenta corriente) por un valor de 1400 ptas. En el caso de utilizar esta forma de pago, rellenar estos datos:

Sr. Director de ..... Oficina .....

Ruego que a partir del presente cargue en mi cuenta bancaria

C.C. nº ..... Nº de banco .....

Nº de Oficina ..... Dígito de Control .....

Tarjeta de Crédito:  VISA  6.000

Nº (16 dígitos): .....

Caducidad: .....

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

Fechado en ..... a ..... de ..... de 19 ..

Fdo. ....

DNI nº .....

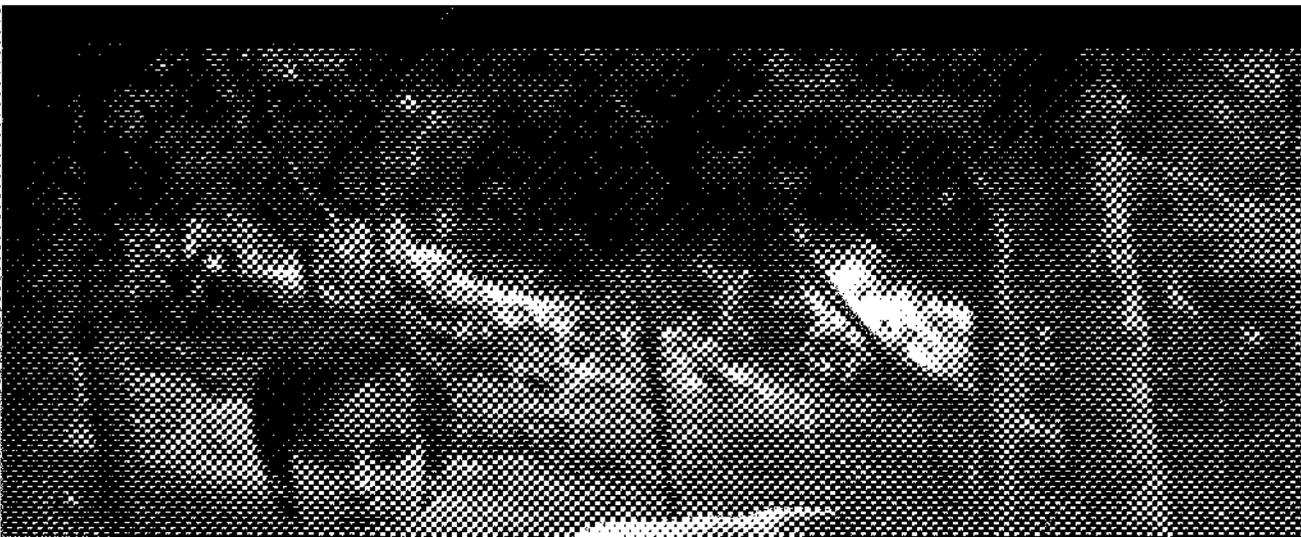
Números atrasados: Precio 600 ptas. unidad.

Agotados nº 0, 1, y 2.

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

**NO SERVIMOS PEDIDOS A CONTRAREEMBOLSO**

(Este modelo puede ser fotocopiado)



EXCMA. DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE MÁLAGA

SERVICIO DE JUVENTUD Y DEPORTES



ÁREA DE JUVENTUD DEPORTES Y FORMACIÓN



*dma*  
Centro de Información - Diputación de Málaga