



Habilidad Motriz

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

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

DIRECTOR: Dr. Miguel Ángel Delgado Noguera

SECRETARIA DE REDACCIÓN: Dra. Palma Chillón Garzón

CONSEJO EDITORIAL

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

COMITÉ CIENTÍFICO: Dr. Arráez Martínez, J. M. (Universidad de Granada)
Dr. Blázquez Sánchez, D. (INEF de Barcelona)
Dr. Carreiro da Costa, F. (Universidade Técnica de Lisboa)
Dr. Delgado Fernández, M. (Universidad de Granada)
Dra. García Montes, M. E. (Universidad de Granada)
Dr. González Badillo, J. J. (Universidad Pablo de Olavide)
Dr. Gutiérrez Dávila, M. (Universidad de Granada)
Dr. Ibañez Godoy, S. (Universidad de Extremadura)
Dr. León Guzmán, F. (Universidad de Extremadura)
Dr. Martínez del Castillo, J. (Universidad Politécnica de Madrid)
Dr. Oña Sicilia, A. (Universidad de Granada)
Dr. Ruiz Pérez, L. M. (Universidad de Castilla-La Mancha)
Dr. Sánchez Bañuelos, F. (COE y Master Alto Rendimiento Deportivo)
Dra. Torre Ramos, E. (Universidad de Granada)
Dr. Torres Guerrero, J. (Universidad de Granada)
Dra. Vernetta Santana M. (Universidad de Granada)

ADMINISTRACIÓN: Ilustre COLEF de Andalucía
Carbonell y Morand, nº 9
14001-CORDOBA
Tif. y Fax: 957 491 412

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

Foto de portada y Maquetación: nosecuantos
diseño gráfico

Impresión: Imprenta GAMI (Granada)

Depósito Legal: CO-782-1992

ISSN: 1132-2462

Periodicidad: Semestral

INDICE

EDITORIAL

DELGADO NOGUERA, Miguel Ángel.....3

1. LA INSTAURACIÓN DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLES DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA: LA IMPORTANCIA DE HÁBITOS DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA

GONZÁLEZ JURADO, José Antonio
MANZANO MORENO, José Ignacio
PRADAS DE LA FUENTE, Francisco5

2. MATERIAL DEPORTIVO ADAPTADO NECESARIO PARA LA PRÁCTICA DE ESQUÍ ALPINO CON CUALQUIER DISCAPACIDAD FÍSICA

TEVA VILLÉN, Rosario..... 11

3. LOS HÁBITOS DEPORTIVOS Y DE TIEMPO LIBRE Y EL USO DE INSTALACIONES DEPORTIVAS EN LA POBLACIÓN LEONESA

ZAPICO ROBLES, Belén
GONZÁLEZ BOTO, René
SALGUERO DEL VALLE, Alfonso
GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Anselma
ALVAREZ DEL PALACIO, Eduardo
MÁRQUEZ ROSA, Sara
TUERO DE PRADO, Concepción21

4. LA TAREA MILAGROSA. REFLEXIONES SOBRE LA SIGNIFICATIVIDAD SOCIA-AFECTIVA DE LAS TAREAS

PARRA BOYERO, Manuel
ROVIRA SERNA, Carlos Manuel33

5. LA PERCEPCIÓN VISUAL DEL COLOR DE LA CAMISETA Y LAS ACCIONES DE EVASIÓN EN JUGADORAS DE RUGBY

GÁLVEZ GONZÁLEZ, Javier
GUERRERO ALMEIDA, Laura.....48

PUBLICACIÓN INDEXADA EN
LATINDEX

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.

IMPORTANTE LOGRO PARA NUESTRA REVISTA

Nos alegra el informaros que, en nuestra lucha por conseguir la certificación de calidad para nuestra revista **Habilidad Motriz**, y fruto de los “movimientos” realizados, desde el 27/09/2006 aparece recogida en la base de datos de la página de LATINDEX (información sobre publicaciones científicas). Por tanto este número 28 tiene una celebración especial para nuestro COLEF de Andalucía.

La revista ha pasado los criterios de calidad editorial Latindex (aprobados para el Catálogo en la reunión de Lisboa, 14-16 de Febrero de 2001), estos criterios estaban contemplados en 33 puntos enmarcados en los siguientes bloques:

- Características básicas (prerrequisitos, para evaluar la revista)
- Parámetros relativos a la presentación de la revista
- Parámetros relativos a la gestión y la política editorial
- Parámetros relativos a las características de los contenidos

La importancia de que la revista esté “indexada” supone una ratificación de la calidad para los autores que publiquen y una catalogación que valida la calidad que posee Habilidad Motriz.

En las dos webs que señalamos se puede encontrar todos los detalles. Su ubicación para consultarla:

<http://www.latindex.unam.mx/revista.php?opcion=1>

http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo_busqueda=CODIGO&clave_revista=632

En la página de DIALNET, se pueden consultar todos los índices de las revistas publicadas incluida la última nº 27, así mismo, hay una base de datos con una detallada relación de todos los autores que tienen publicados artículos.

J. IGNACIO MANZANO MORENO
Presidente del COLEF de Andalucía
Colegiado nº 4772

CON LA REGULACIÓN PROFESIONAL HEMOS LLEGADO A UNA ETAPA, PERO NO A LA META

Desde los años sesenta y probablemente más la profesión del licenciado en ciencias de la actividad física y el deporte (a día de hoy) ha cambiado mucho su actividad o ejercicio profesional. Antes estaba casi exclusivamente centrada en la enseñanza de la Educación Física como profesor de esta materia.

A este respecto convendría releer o leer a José Luis Hernández Vázquez, presidente del entonces colegio de profesores de Educación Física (EF), cuando en 1980 disertaba sobre el “profesor de Educación Física. Pasado, presente y futuro” e indicaba las cuatro etapas que habíamos pasado: a) Primera Etapa: desde 1806 con la fundación del Real Instituto Pestalozziano hasta 1879, en que se declaraba obligatoria por Ley la gimnástica higiénica; b) Segunda Etapa: Desde 1879 hasta 1936 por el parón provocado por la Guerra Civil; c) Tercera Etapa: Desde 1938 en que se reformaba la Ley para que en el Bachillerato hubiera gimnasia en todos los cursos (ahora no hay EF en todos los cursos) hasta 1961 con la Ley de Educación Física; d) Cuarta Etapa: desde 1961 a 1980 con la Ley de General de Cultura Física y Deporte. Aquí se abre una quinta Etapa a la que han seguido otras etapas que todos ya conocemos.

Pues probablemente, en la historia de la profesión será una fecha señalada, la aprobación de la ley de Ordenamiento y Regulación de las profesiones de la actividad física y el deporte como el inicio de otra etapa en la evaluación de la profesión. Reconozcamos el esfuerzo que el Consejo General de Colegios y los Colegios autonómicos de licenciados en EF y en CCAFD (Ciencias de la Actividad Física y del Deporte) han realizado a lo largo del tiempo,

así el de profesionales concretos, instituciones educativas, culminando con la conferencia de directores y decanos de las facultades e INEFs del España.

En el borrador de Ley, en el artículo nueve, cuando se señalan las funciones de docente, del entrenador, del promotor de actividad física y deportiva para la salud, del promotor de actividad física y deportiva para el adecuado uso del ocio, de la dirección deportiva en los cinco entornos del ejercicio de la actividad profesional, se introduce de la misma forma: “La función del profesor de educación física permite...” y, a continuación, se describen las competencias de cada entorno.

Y no es de extrañar ya que cuando alguien nos pregunta por lo que estudian nuestros alumnos en la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, se anticipan y la respuesta predominante es “preparáis para profesores de Educación Física” pero ahora hay que decirles que además se prepara para ejercer como gestores deportivos, como técnicos deportivos, etc.

Pues bien, hasta aquí quería llegar para comentar que en el libro blanco sobre título de grado en Ciencias de la Actividad Física y del deporte (documento de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005) que trata de la formación inicial del futuro Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, no se recoge nada, y en el borrador de la futura Ley de Ordenamiento y Regulación de las profesiones de la Actividad Física y del Deporte (2007), sólo en el artículo 6.5, se hace una mención general, a dos palabras que me parecen esenciales en la profesión: DEONTOLOGÍA Y ÉTICA profesional.

Podemos formar excelentes profesionales en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte pero si lo importante es lograr el éxito sin ética, si lo importante es ganar dinero sin un código deontológico, habremos llegado a una etapa legislativa pero en la profesión no habremos llegado a la meta.

Si no existe una formación deontológica que suponga garantías científicas y éticas en el ejercicio profesional habremos avanzado pero no en la dirección adecuada. Falta un artículo en la regulación profesional de las profesiones de la Actividad Física y del Deporte que trate el código deontológico.

Este código deontológico profesional se basa en los principios de:

- Ética general como el respeto a la persona, a los principios democráticos, a los derechos humanos y al sentido de responsabilidad.
- Organización profesional y de relación interprofesional tales como el principio de independencia, imparcialidad y la lealtad a la profesión.
- Relación con el cliente como los principios de honestidad, sinceridad y confidencialidad.
- De comportamiento técnico: Principios de competencias profesionales, principio de interdisciplinariedad, de progresión científica y de estar en permanente actualización.

Mis reflexiones son:

- ¿Es válido para triunfar en la profesión aplicar entrenamientos sin la prudencia necesaria y sin respeto a la salud de la persona?
- ¿Es válido aprovecharse de nuestros alumnos de clase desde una plataforma de poder?
- ¿Es válido ceder el nombre o la firma a alguien que carezca de titulación?

- ¿Es válido falsear los datos en nuestra investigación para que se cumplan nuestras hipótesis?
- ¿Es válido no denunciar los casos de intrusismo que llegan a nuestro conocimiento?
- ¿Es válido...?

¿Acaso no es necesario un código deontológico en nuestra profesión?

Además de todo ello, la profesión será respetada cuando los profesionales se hagan respetar por sus actuaciones profesionales: La profesionalidad no la da un título, no la asegura una Ley, la profesionalidad es una conquista diaria.

Recordemos a Juvenal que decía: "La integridad del hombre se mide por su conducta, no por su profesión". Nunca he entendido que el trabajo dignifica al hombre sino más bien que el hombre dignifica al trabajo.

Os animo a seguir dignificando la enseñanza, el entrenamiento, la gestión, cualquier actividad profesional en el ámbito de la actividad física y el deporte diariamente en el puesto de trabajo, desde los principios de la ética y la deontología profesional para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y así conseguir una profesión de prestigio.

LA INSTAURACIÓN DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLES DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA: LA IMPORTANCIA DE HÁBITOS DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA

THE SETTING-UP OF HEALTHY STYLES OF LIFE FROM THE AREA OF PHYSICAL EDUCATION: THE IMPORTANCE OF HABITS OF PHYSICAL-SPORT ACTIVITY

JOSÉ ANTONIO GONZÁLEZ JURADO

Colegiado nº 11263

Doctor por la Universidad de Granada.

Ldo. Educación Física.

Maestro Especialista en Educación Física.

Diplomado Universitario en Enfermería.

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad

Pablo de Olavide de Sevilla.

JOSÉ IGNACIO MANZANO MORENO

Colegiado nº 4772

Ldo. en Educación Física.

CEU-San Pablo. Universidad de Sevilla.

FRANCISCO PRADAS DE LA FUENTE

Facultad Ciencias de la Salud y del Deporte

Universidad de Zaragoza.

RESUMEN

La sociedad actual demanda la necesidad de incorporar a la cultura y a la educación, aquellos conocimientos, 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. Como respuesta a esta demanda social, las acciones educativas orientadas al cuidado del cuerpo, de la salud, de la mejora corporal y de la utilización constructiva del ocio, han de tenerse en cuenta en el área de Educación Física. Así pues, se trata de que todas las alumnas y alumnos adquieran hábitos saludables que posibiliten sentirse satisfechos con su propia identidad corporal, la cual será vehículo de expresión y comunicación consigo mismo y con los demás; dotándolos con los medios y conocimientos necesarios para el disfrute del ocio y del tiempo libre, que les conducirán a una mejora de su calidad de vida.

PALABRAS CLAVE: Educación Física, Calidad de vida, salud, actividad física.

ABSTRACT

The society current demand the necessity to incorporate to the culture and the education, those knowledge, dexterities and capacities that are related with the body and the motive activity, contributing from a harmonic way to the personal development and an improvement of the quality of life. As answer to this social demand, the educational actions guided under the care of the body, of the health, of the corporal improvement and of the constructive use of the leisure, they must keep in mind in the area of Physical Education. Therefore, it is that all the students and students acquire healthy habits that facilitate to feel satisfied with their own corporal identity, which will be expression vehicle and communication I get same and with the other ones; endowing them with the means and necessary knowledge for the enjoyment of the leisure and of the free time that you/they will lead to an improvement of their quality of life.

KEY WORDS: *Physical education, Quality of life, health, physical activity.*

1. LA SALUD Y LA CALIDAD DE VIDA

Por todos es conocido el concepto de salud que propuso la OMS en 1948, que podemos resumir en la siguiente frase, “*el estado de completo bienestar físico, mental y social y no la mera ausencia de enfermedad*”.

Sin analizamos esta concepción de la salud encontraremos que se muestra notablemente vinculado al concepto de *calidad de vida sana* (Sánchez Bañuelos, 1996).

En primer lugar esta definición pretende una concepción global, amplia, dinámica y positiva de la salud, en la cual se aprecia la concepción integral de la persona y se tienen en cuenta todas las dimensiones del ser humano: biológica, social y psico-emocional. La salud por lo tanto está determinada por aspectos tanto individuales (el papel responsable y autónomo que se adjudica al individuo a la hora de adoptar unos u otros hábitos de comportamiento), como grupales y culturales (el concepto de salud varía en función de las condiciones históricas, culturales y sociales de la sociedad que lo formula y/o lo acepta).

Asimismo se debe concebir la salud como una situación de equilibrio dinámico de mayor o

menor nivel de bienestar entre todos los ámbitos del ser humano, que darán como resultado un cierto nivel de salud, ya que parece utópico alcanzar ese completo bienestar en todas las facetas de nuestra vida.

Podemos concluir que cada persona se encontrará en un punto determinado del continuo “*perfecta salud* ↔ *enfermedad*”, en función, entre otras cosas de sus comportamientos y hábitos de vida.

La calidad de vida por lo tanto se refiere a una condición de vida que habitualmente conlleva connotaciones positivas. Los conceptos de estilo de vida y calidad de vida se encuentran íntimamente relacionados, viéndose determinada la calidad de vida por el estilo de vida que cada persona o grupo decide experimentar y estos a su vez van a determinar el estado de salud de la persona.

1.1. Educación Física Para La Salud.

Uno de los mediadores que conducen a la calidad de vida, es la educación, de manera que ésta permita inculcar a los individuos las técnicas, habilidades, hábitos y actitudes que les posibilitan acceder a una forma de vida saludable. Hablamos

Modelos de Educación Física para la Salud (modificado de Peiró, 2000).

	MODELO MÉDICO	MODELO PSICOEDUCATIVO	MODELO SOCIOCRTICO
FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA	Anatomía, fisiología biomecánica.	Psicología y educativa	Sociología y crítica
CONCEPCIÓN DE SALUD	Ausencia de enfermedad y/o lesión: custodia médica	Responsabilidad individual: elección de estilo de vida	Construcción social: crear ambientes saludables
CARACTERIZACIÓN DE LA E.F. PARA LA SALUD	Funcionamiento del cuerpo y los efectos del ejercicio sobre él.	Estilo personal de vida. Bienestar personal.	Crítica social e ideológica a la cultura físico-deportiva
APORTACIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Reajuste y reorientación de los componentes de la condición física. • Realización segura de los ejercicios. • Identificación de las variables de un programa de ejercicio físico y salud 	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso del alumno al conocimiento de las relaciones ejercicio físico y salud. • Toma de decisiones del alumnado concernientes a la actividad física y salud. • Autonomía del alumno con respecto a su práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilita conciencia crítica al alumnado para capacitarles en la reflexión crítica y el cambio social. • Favorecer el trabajo y la discusión colectiva con relación a la actividad física y la salud.
LIMITACIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la condición física. • Asume que la información que sugiere el profesorado produce cambios de conducta en el alumno. • Olvida aspectos psicosociales y experimentales 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones teóricas académicas. • Olvida condicionantes sociales, económicos y culturales. • Puede culpabilizar a quien no realiza el ejercicio o no se ajusta a los cánones de actividad y forma física 	<ul style="list-style-type: none"> • Puede negar la capacidad de elección individual. • Centrarse exclusivamente en la discusión y el apoyo teórico.

de Educación para la Salud como uno de los temas transversales que aparecen en los currículos educativos. La educación para la salud no ha de ser exclusiva de ninguna área, aunque desde el área de Educación Física, se le presta una atención especial a la salud siendo uno de sus bloques de contenidos específicos y apareciendo explícitamente en sus objetivos como se ha comentado anteriormente. Por lo tanto cuando hablamos de Educación Física para la Salud, nos referimos al papel que juega la actividad física en la Educación para la Salud en la comunidad escolar, así como la función destacada y fundamental del currículum de la asignatura de Educación Física en la formación y el bienestar de las personas.

La estructura teórica que se propone consta de tres modelos de Educación Física para la Salud, donde se recogen las principales perspectivas que se utilizan actualmente.

2. HÁBITOS Y ESTILOS DE VIDA SALUDABLES EN RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA.

Como hemos comentado anteriormente, la salud depende en gran medida de la calidad de vida de una persona, calidad de vida que está mediatizada por el *estilo de vida* de esa persona, siendo por lo tanto calidad de vida y estilos de vida dos conceptos íntimamente relacionados (Corel 1992). Para Mendoza 1994, "*el estilo de vida puede definirse como el conjunto de patrones de conducta que caracterizan la manera general de vivir de un individuo o grupo*".

En la actualidad podemos encontrar numerosos estudios que han demostrado la relación entre los cambios en los hábitos de vida de la sociedad occidental avanzada y la proliferación y aumento de la morbilidad en determinadas enfermedades y factores de riesgo como la obesidad, el tabaquismo, estrés, consumo de alcohol, dietas hiperlipídicas, aumento de enfermedades coronarias, problemas degenerativos del sistema músculo – esquelético, etc. (Aspray y col. 2000).

2.1. Conceptos Básicos

Los hábitos son patrones de comportamientos adquiridos, complejos y muy arraigados, que se relacionan con instintos y motivaciones básicas y que pueden efectuarse de forma automática. La OMS incluye en su Glosario de Términos, una serie de conceptos relevantes para la categorización de estos comportamientos con relación a la promoción de la salud (O.M.S. 1998):

Conducta orientada a la salud.

Se refiere a cualquier actividad de una persona, con independencia de su estado de salud real o percibido, encaminado a promover, proteger o mantener la salud.

Conducta de riesgo.

Forma específica de conducta de la cual se conoce su relación con una susceptibilidad incrementada para una enfermedad específica o para un estado de salud deficiente. Los cambios de conductas de riesgo constituyen las metas primordiales de la prevención de la enfermedad, se ha utilizado la educación para la salud para alcanzar estas metas.

Factor de riesgo.

Condiciones sociales, económicas o biológicas, conductas o ambientes que están asociados con o causan un incremento de la susceptibilidad para una enfermedad específica, una salud deficiente o lesiones.

Estilo de vida saludable.

Es una manera de vivir que se basa en patrones de comportamiento identificables, determinados por la interacción entre las características personales individuales, las interacciones sociales y las condiciones de vida socioeconómicas y ambientales. Podemos decir por tanto que no existe un estilo de vida óptimo para todas las personas. Los estilos de vida individuales pueden ejercer un efecto profundo sobre la salud de un individuo y en la de los que le rodean.

Según Shephard (1995). entre los comportamientos que considera favorables para la salud menciona: alimentación correcta, pautas de descanso regulares y de duración apropiada (dormir entre 7 y 8 horas cada noche) y *una actividad física realizada con una frecuencia, intensidad y duración adecuadas*. Asimismo Rodríguez (1995). destaca como principales aspectos negativos para la salud hábitos como fumar, consumir alcohol, comer en exceso o inadecuadamente, hacer poco ejercicio o conducir de forma imprudente. Así cada persona o colectivo puede conformar estilos de vida distintos con un diferente impacto sobre el estado de su salud.

2.2. El Problema Del Sedentarismo En Las Sociedades Occidentales

El sedentarismo es una característica del estilo de vida de la sociedad contemporánea avanzada que se está extendiendo de manera importante. Esta situación generalizada en el mundo occidental es motivo de preocupación debido a sus potenciales perjuicios sobre la salud. La inactividad física mantenida en el tiempo constituye un factor de riesgo notable sobre todo, en lo que se refiere a problemas cardiovasculares.

La progresiva automatización y mecanización de los trabajos, la revolución informática, el aumento del estrés y la alta velocidad a la que vivimos, junto con el uso que hacemos de nuestro tiempo libre en actividades sobre todo de tipo

pasivo, son algunos ejemplos que explican la extensión y generalización del fenómeno del sedentarismo en sociedades avanzadas como la nuestra.

Para paliar esta situación las instituciones responsables de la promoción y mantenimiento de la salud como por ejemplo la OMS, recomiendan la importancia de que el individuo adopte hábitos saludables como por ejemplo realización de actividad física de manera regular y mantenida.

Uno de los principales objetivos en los gobiernos e instituciones del mundo desarrollado es el de mejorar la calidad de vida de la población. Relacionado con la práctica de ejercicio físico y en esta línea de promoción de la salud, la Federación Española de Medicina del Deporte (FEME-DE), en el año 2000 hizo público un manifiesto que dice literalmente "los ciudadanos de la Unión Europea necesitan con urgencia ampliar su actividad física con el fin de mejorar su nivel actual de salud y sus capacidades funcionales y mantener éstas hasta una edad avanzada" (Vuori y col 2000).

Si revisamos la literatura en la que se investigan los efectos que sobre la salud tiene la falta o inexistencia de actividad física, algunos de los efectos nocivos del sedentarismo sobre la salud son (González-Jurado 2003) (10):

1. Atrofia progresiva y debilidad física generalizada.
2. Deterioro de la composición del tejido articular. Esto junto a la atrofia muscular consecuente, provocan una situación de inestabilidad articular que degrada más rápidamente el cartílago, acelerando los problemas degenerativos.
3. Problemas como la hipertensión arterial, la hipercolesterolemia, la diabetes tipo II, etc., tendrán mayor prevalencia en poblaciones sedentarias
4. La inactividad física mantenida en el tiempo es un factor de riesgo en problemas en el sistema cardiovascular, como deterioro de la función miocárdica o disminución del consumo máximo de oxígeno.

2.3. Efectos Beneficiosos de la Práctica Física sobre la Salud.

Podemos encontrar gran cantidad de literatura sobre los efectos beneficiosos de la práctica regular de ejercicio físico sobre procesos fisiológicos. Quizás los efectos preventivos y terapéuticos del ejercicio físico sobre el sistema cardiovascular sean los más pormenorizadamente estudiados y difundidos :(González-Jurado, 2003) (10).

1. Ayuda a la pérdida de peso.
2. Regenera el cartílago articular. Dado que el ejercicio también aumenta el líquido intraarticular, que es el medio del que se nutre el cartílago.
3. Disminuye la tensión arterial, por tanto, menor probabilidad de sufrir hipertensión arterial
4. Disminución del riesgo de padecer diabetes. El ejercicio físico produce efectos semejantes a los de la insulina en cuanto a la estimulación del uso de la glucosa en el músculo.
5. El ejercicio físico es fundamental para detener la obesidad y controlar el sobrepeso.
6. En cuanto a los beneficios sobre el sistema cardiovascular, podemos encontrar un gran número de estudios que informan sobre la gran variedad de factores y aspectos beneficiosos del ejercicio físico sobre la prevención y terapia de problemas cardiovasculares, es decir mejoras a nivel de consumo máximo de oxígeno, volumen sistólico, frecuencia cardíaca, etc.
7. Disminuye el riesgo de sufrir enfermedades cardíacas.
8. Mejora la tolerancia al calor y la termorregulación general.
9. Mejora de la condición física general.

En cuanto a los efectos del ejercicio físico sobre la salud psicológica podemos destacar algunos efectos positivos (Sánchez Bañuelos, 1996):

1. Una mejor condición física dota a la gente de una sensación de competencia, control y autosuficiencia.
2. El ejercicio es una forma de meditación que desencadena un estado de consciencia alterado y más relajado.
3. El ejercicio es una forma de biofeedback que enseña a los individuos a regular su propia activación.
4. El ejercicio proporciona distracción, diversión o tiempo de evasión de pensamientos, emociones y conductas desagradables.
5. El refuerzo social entre los participantes puede conducir a estados psicológicos mejorados.
6. El ejercicio compite con estados negativos como la ansiedad y la depresión.

En cuanto a los beneficios de la práctica físico-deportiva el ámbito social de la salud podemos mencionar (Devis, 2000(11) y Sánchez Bañuelos, 1996).

1. Mejora y enriquece las relaciones sociales.
2. Desarrolla el sentimiento de pertenencia o un grupo.
3. Aceptación de las normas y la autoridad.
4. Sentimiento de seguridad.
5. Desarrolla la movilidad y la promoción social.

2.4. Riesgos De Una Práctica Física Inadecuada.

Hemos hablado de los beneficios para la salud de la práctica de actividad física y de los efectos nocivos del sedentarismo. Esta idea de identificar la actividad físico-deportiva con medio de mejora de la salud, parece aceptada, no sólo por el conjunto de la población en general sino también por la comunidad científica, rendida a la evidencia de la gran cantidad de investigaciones y estudios realizados en este sentido que defienden o demuestran esta hipótesis (De Teresa y González-Jurado, 2003) (12).

Sobre la base de esta idea se ha creado en nuestro entorno un mercado, un negocio muy importante al que le interesa que la población practique deporte o lo que "es lo mismo" que consume productos que se relacionan con la práctica deportiva (vestuario, implementos, o nutrientes relacionados con el deporte). Este hecho, que a primera vista no parece muy perjudicial, ha beneficiado y fomentado otra idea: " *toda la práctica físico – deportiva, sea cual sea y realizado en cualquier situación, es beneficiosa para la salud*", y ésta, sí que puede llegar a ser preocupante para la salud de la población.

La práctica de ejercicio físico indiscriminada, descontrolada, sin programación ni orientación por personas cualificadas, puede llegar a ser tanto o más perjudicial que la propia inactividad. El exceso del ejercicio físico o la práctica con cargas e intensidades de trabajo excesivas y no adaptadas ni controladas de modo personalizado, aumentan el riesgo de consecuencias nocivas para la salud del sujeto.

Son muchos y muy variados los problemas de salud consecuentes a una práctica física – deportiva mal realizada:

1. Aparición de la fatiga crónica y llegar al síndrome de sobreentrenamiento.
2. Es frecuente por ejemplo la aparición de lesiones músculo – esqueléticas.

3. Complicaciones de tipo cardiovascular como arritmias, anginas de pecho, problema cerebro – vasculares, infarto agudo de miocardio, incluso la muerte súbita en el deporte.
4. Alteraciones de tipo inmunológico.
5. Aumento en la producción de radicales libres que producen daño oxidativo celular, como consecuencia del ejercicio extenuante.

Según lo expuesto hasta el momento la inclusión de una actividad física adecuada dentro del estilo de vida aparece como un elemento necesario, tanto por activo, beneficios derivados de dicha práctica, como por pasivo, deterioros o perjuicios que se pueden evitar o paliar.

La actividad física parece estar relacionada positivamente con conductas de salud (nutrición adecuada, higiene), y negativamente con conductas de riesgo (tabaco, alcohol, alteraciones del descanso), por lo tanto el incrementar la participación en actividades físicas puede influir en otros hábitos de salud, por lo que es importante encontrar la relación entre los diversos factores que constituyen los estilos de vida saludables.

En un trabajo realizado por Castillo (1995) citado por Ruiz (2001) (13), se han relacionado los estilos de vida con la práctica deportiva de un grupo de adolescentes, obteniendo los siguientes resultados:

La actividad física, tanto dentro, como fuera de la escuela, disminuye con la edad.

Los chicos practican deporte con mayor frecuencia que las chicas, y se involucran más en equipos deportivos y competiciones.

La actividad física está positivamente asociada con conductas que mejoran la salud (alimentación saludable, frecuencia de comidas regulares, consumo de frutas y verduras, buena higiene dental, es uso del cinturón de seguridad), y negativamente con conductas de riesgo (tabaco, alcohol, café, horas de TV).

Los motivos de salud (estar en forma, tener buen aspecto, tener buena salud) y los motivos sociales (hacer amigos, ver a los amigos, divertirse), son los más importantes para la práctica de deportiva.

3. CONCLUSIONES

La actividad físico-deportiva ofrece medios muy valiosos para lograr una buena calidad de vida. Según Berger y

McInman (1993) (14), encontramos que el ejercicio contribuye potencialmente a mejorar la calidad de vida en varios sentidos: incrementar el bienestar psicológico a lo largo de la vida, aumenta el autoconcepto y provee de oportunidades para experimentar momentos álgidos.

Está ampliamente difundido y aceptado que una buena Educación Física es un elemento significativo para la calidad de vida del ser humano, ya que, sobre el hecho importante de la adquisición y el mantenimiento de una mayor disponibilidad física de uno mismo y una mejor operatividad sobre el entorno, además, a través de una adecuada Edu-

cación Física se pretende que se mejore la capacidad de comunicación del individuo, y se facilite la inserción social y la relación con el entorno del mismo. En resumen que sirva de instrumento para la promoción de la salud dentro del concepto integral de la misma.

Por tanto, podemos ver cómo se pueden vincular claramente la Educación Física y la "Educación para la salud", en el sentido de que tanto las tendencias actuales, como las perspectivas de futuro, apuntan en una dirección en la cual la Educación Física tiene que poseer un componente muy importante de "Educación para la salud" (Sánchez Bañuelos, 1996).

4. BIBLIOGRAFÍA

1. ASPRAY, T.J., MUGUSI, F., RASHID, S. Y COL. (2000). Rural and urban differences in diabetes prevalence in Tanzania: the role of obesity, physical inactivity and urban living. *Trans R Soc Trop Med Hyg.* 94, 637-644.
2. BERGER, G. y MCINMAN, A. (1993). *Exercise and quality of life*. En Singer, M. Handbook of research on sport psychology. New York: Macmillan.
3. COREL, J., LEVIN, J., GARTY JACO, E. (1992). Estilo de vida. Un concepto emergente en las ciencias sociomédicas. *Clínica y salud.* 3, 221-231.
4. DE TERESA, C. y GONZÁLEZ-JURADO, JA. (2003). Riesgos del ejercicio en la madurez. En Salvador-Carulla (Coord). *Longevidad. Tratado integral sobre salud en la segunda mitad de la vida*. Madrid: Interamericana.
5. DEVIS, J. (2000). *Actividad física deporte y salud*. Barcelona: INDE.
6. GONZÁLEZ-JURADO, JA. (2003). *Efectos del BK-4 sobre la fatiga muscular y el rendimiento físico-deportivo en adultos jóvenes sometidos a un programa de acondicionamiento físico general*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
7. MENDOZA, R., SAGRERA, M., BATISTA, JM. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
8. O.M.S. (1998). Promoción de la salud. Glosario. Ginebra. <http://www.who.int>
9. PEIRÓ, C. (2000). La Educación Física para la salud en la escuela: modelos teóricos y materiales curriculares. *II Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez.
10. RODRÍGUEZ MARÍN, J. (1995). *Psicología social de la salud*. Madrid: Síntesis Psicológica
11. RUIZ, LM. (2001). *Desarrollo, comportamiento motor y deporte*. Madrid: Síntesis.
12. SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
13. SHEPHARD, R. (1995). Physical activity fitness and health: the current consensus. *Quest.* 47 (3), 288-303.
14. VUORI, I., OJA, P., CAVILL, C. (2000). La Actividad Física para la Salud. *Boletín de la Federación Española de Medicina del Deporte.* 6, 1-6.

MATERIAL DEPORTIVO ADAPTADO NECESARIO PARA LA PRÁCTICA DE ESQUÍ ALPINO CON CUALQUIER DISCAPACIDAD FÍSICA

ROSARIO TEVA VILLÉN

Licenciada en Educación Física

Consultor Senior de

Consultores y Gestores del Deporte, S.L.

RESUMEN

En los últimos años el objetivo del deporte adaptado ha cambiado. En el origen el deporte adaptado tenía un fin rehabilitador, años más tarde competitivo y actualmente se tiende por un deporte recreativo en el cual el fin último es pasarlo bien, pero para ello es necesario un material adaptado especializado en cada una de las disciplinas deportivas y discapacidades.

En el presente artículo se pretende realizar un análisis descriptivo del material deportivo adaptado existente para la práctica del esquí alpino para discapacitados físicos, que incluye a todos aquellos individuos impedidos por alguna lesión física que les dificulte la movilidad en el acto de esquiar.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad física, esquí alpino, material deportivo adaptado.

ABSTRACT

In the last years the objective of the adapted sport has changed. In its origin adapted sport had a rehabilitative aim, some years later this aim became competitive and nowadays tends towards a recreational sport in which the objective is having a good time. But to achieve this objective, a specialized adapted material is needed in each one of the sport disciplines and disabilities.

In this article we intend to make a descriptive analysis of the existing sport material adapted for the practice of alpine ski for physical disables. This includes all those individuals affected by physical or mental disabilities, which make mobility difficult to them when skiing.

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se describen los equipos específicos necesarios para que cualquier discapacitado físico pueda practicar el deporte del esquí alpino.

La clasificación que se expone a continuación viene determinada principalmente por el tipo de discapacidad del esquiador, pero básicamente podemos diferenciar entre si puede o no esquiar de pie:

Esquiadores de pie.

Dentro de este grupo diferenciamos a su vez dos modalidades:

- Cuatro huellas
Se encuadran en esta modalidad, los esquiadores que apenas tienen fuerza en los miembros inferiores, como los que padecen una post-poleo o tienen deficiencias de movilidad, pero que pueden mantenerse de pie con la ayuda de algún implemento.
- Tres huellas
Se trata de los esquiadores que han sufrido una amputación en algunos de sus miembros inferiores
- Esquiadores sentados.
Los esquiadores que han sufrido una lesión en la columna vertebral se agrupan en tres modalidades:
 - Bi-esquí
 - Dual-esquí y
 - Monoesquí

El uso de un equipo u otro dependerá de la altura donde se ha producido la lesión, así los de lesión muy alta, o tetraplégicos, usarán un bi-esquí, mientras que los que tienen una lesión baja o parapléjicos utilizarán un dual-esquí o un mono-esquí.

MÉTODOS

El método utilizado para la realización del presente artículo es el método descriptivo.

En función de la discapacidad física de cada uno de los esquiadores que nos encontremos aprenderemos a seleccionar el material más adecuado, de manera que el objetivo sea que el esquiador se encuentre lo más cómodo posible con el equipo que está utilizando y que además durante la práctica deportiva intervengan el mayor número posible de músculos.

Para conseguir que esto ocurra es muy importante una vez seleccionado el equipo, adaptarlo a cada uno de los

esquiadores, aunque su discapacidad y envergadura sea muy parecida.

Pasamos a describir detalladamente cada uno de los equipos que pueden ser utilizados por un discapacitado en función de sus limitaciones físicas.

Esquiadores de pie.

A continuación se describen las dos modalidades existentes para esquiadores discapacitados físicos que pueden mantenerse de pie.

Explicaremos qué discapacitados pueden utilizar los equipos de cuatro y tres huellas, que adaptaciones tienen cada uno de los equipos y cuáles son sus componentes.

Cuatro huellas

Los discapacitados para el esquí de cuatro huellas son aquellos con deficiencias de movilidad, que precisan utilizar estabilizadores o un andador, para lograr la estabilidad durante la práctica del esquí. Como normalmente estos alumnos presentan problemas de equilibrio o debilidad general en las extremidades inferiores deben disponer al menos de cuatro puntos de apoyo para mantener el equilibrio, es decir, dos esquís y dos estabilizadores, o bien dos esquís con un andador.

Es muy importante, tener en cuenta a la hora de enseñar a cualquier discapacitado físico, equipar al alumno con el equipo adaptado apropiado. En algunas ocasiones, este proceso es rápido y sencillo, pero en otras, se requieren distintas comprobaciones y ajustes.

Los factores principales que deberán influir en nuestra decisión cuando seleccionemos un equipo determinado son la fortaleza, la postura y la estabilidad (tanto lateral, como hacia delante y atrás) del esquiador. El objetivo principal es ayudarlo para que comience con una posición lo más equilibrada posible.

Hay que comprobar la longitud de las piernas en posición anatómica. Si existe alguna diferencia en la longitud de las mismas debemos realizar las modificaciones necesarias en el equipo, con alzas planas dentro de la bota y si es necesario realizaremos alguna inclinación interior o exterior.

Una vez que hayamos realizado todo esto tendremos que elegir el equipo más adecuado a nuestro esquiador para que consiga la mayor estabilidad posible.

Para lograr una mayor estabilidad y equilibrio tenemos cuatro alternativas:

a) Los esquís pueden fijarse con un sujetador de puntas, (foto 1) o slaiders. Estos permiten que los esquís permanezcan siempre abiertos a la anchura de la cadera del esquiador, lo que le proporcionará gran estabilidad ya que no tiene que preocuparse en ningún momento en que las puntas de los esquís puedan cruzarse.

va desde la empuñadura hasta el adaptador y sirve para levantar la punta del esquí (Foto 3).

La mayoría de los estabilos también tienen un “peine” metálico en la cola del esquí, que sirve de agarre cuando se camina o asciende y como freno cuando se esquía, y cuyo ángulo se puede ajustar mediante un tornillo.

b) Adaptación fija en el esquí. Los esquís también se pueden adaptar incorporando una estructura metálica fija en cada tabla y uniéndolos con un cable metálico que tiene a su vez dos mosquetones (foto 2). Esta adaptación permite abrir y cerrar el esquí, limitando principalmente el movimiento de apertura.

Ese freno se puede extender, para lograr mayor estabilidad, o acortar para restringir la capacidad de deslizamiento del esquí.

Los estabilos cuentan con una abrazadera que siempre se coloca hacia fuera respecto del cuerpo, colocándose la empuñadura de la misma a la altura de la cadera.

Suelen usarlo esquiadores hemipléjicos, ya que su pie más débil suele abrirse sin poder mantener un adecuado control sobre él.

c) Barra separadora entre las dos tablas. Consiste en situar una barra metálica hueca por donde se introduce un elástico que irá cogido a las fijaciones de los esquís. Esta barra me permitirá que las tablas permanezcan paralelas durante la práctica del esquí.



Foto 1: Slaiders. Fuente: Fundación D&D (Deporte y Desafío)

d) Fijar los esquís a un andador. En algunas ocasiones los esquiadores además de debilidad en sus miembros inferiores tienen muchos problemas en controlar los movimientos de la cadera y tronco. Esto ocurre principalmente en discapacitados afectados por una distrofia muscular.

Una solución muy eficaz para los que aún pueden mantenerse de pie es fijar un andador a dos tablas. Esta adaptación va a limitar casi todos los movimientos en el acto de esquiar lo que va a permitir en estos casos que los esquiadores e mantengan estables y en equilibrio.

Los componentes del equipo de cuatro huellas son:

1) Estabilos largos o de pie:

Son un tipo de muletas “canadienses” con un adaptador que permite colocar una punta de esquí en el extremo inferior. La característica común es que todos tienen una abrazadera de ajuste para el brazo. La mayoría de los estabilos son abatibles, disponen de un cable tensor que



Foto 2: Adaptación fija en esquís. Fuente: Fundación D&D



Foto 3: Estabilizo con la punta levantada. Fuente: Fundación D&D



Foto 4: Cuatro huellas. Fuente: Fundación D&D

El funcionamiento de los estabilizos es muy similar al de los bastones de esquí, aunque proporcionan mayor sustentación para la realización de los virajes.

Para determinar la longitud apropiada del estabilizo, debemos considerar el apoyo que necesita el esquiador para mantener el equilibrio. Así, cuando el esquiador se encuentra sobre los esquís, los estabilizos deben estar apoyados en la nieve en posición plana y entre 2,5 y 4 cm por delante de la punta de la bota de esquí.

Si el esquiador necesita un apoyo mayor o se inclina demasiado al esquiar, se pueden alargar los estabilizos para proporcionarle más estabilidad.

2) Sujetador de esquís.

El sujetador de esquís es un elemento metálico o de plástico que se utiliza para mantener juntas las puntas de los esquís. Algunas variedades son:

- a) El de "gancho y ojo" que no permite los movimientos hacia delante y hacia atrás,
- b) El de "trombón", que permite los movimientos tipo tijera, y
- c) El de "canto y cuña" o "pillarín", que sujeta las puntas de los esquís por medio de un dispositivo de apertura y cierre de plástico que permite los movimientos de canto y cuña.

3) Barra separadora.

Este elemento adaptado consiste en un tubo metálico hueco por el que atraviesa una cuerda elástica que se ata en cada extremo a cada uno de los esquís. La barra se coloca entre los dos esquís en posición perpendicular a las fijaciones y la cuerda deberá pasar a través de los mismos, de forma que cuando el esquiador se coloque en las fijaciones, los nudos queden en la parte exterior de las botas. Esta disposición provoca que la barra se sujete a las botas, proporcionando un apoyo lateral al esquiador. La longitud de la barra separadora dependerá de las necesidades de cada alumno.

4) Andador.

Este elemento consiste en colocar bajo un andador dos esquís (Foto 5). De esta manera contaremos con cuatro puntos de apoyo, los

dos esquís que tenemos en nuestros pies y los dos esquís del andador. En algunas ocasiones, los esquís de los pies se sujetan entre sí mediante un sujetador de esquís... este sujetador de esquís también puede servir para fijar los esquís del andador con los esquís del pie, sujetándose cada esquí de pie con el esquí del andador correspondiente.

5) Rienda.

Se compone de dos piezas de cuerda de unos 6 metros de longitud, con unas pinzas, gancho o mosquetón que sirven para sujetar los extremos en el sujetador de los esquís, en las fijaciones, en el andador o en el arnés del alumno. La rienda nos permite controlar la velocidad y la forma de realizar los virajes.

Tres huellas

Los discapacitados que practican el esquí de tres huellas son aquellos que han sufrido una amputación de alguno de sus miembros inferiores y también por aquellos que hayan sufrido enfermedades musculares o de desarrollo que solamente afectan a una pierna como lesiones de rodilla, falta de movilidad en un tobillo o un accidente traumático que ocasione la invalidez de una pierna.

Tanto si es una amputación o uno de los casos citados anteriormente, el esquiador de tres huellas puede permanecer sobre un solo esquí y mantener un equilibrio dinámico con la ayuda de dos estabilos, de manera que mantenga su equilibrio sobre tres puntos.

La práctica del esquí de tres huellas se realiza utilizando dos estabilos para mantener el equilibrio (Foto 6).

Si el esquiador amputado puede esquiar con una prótesis utilizaremos el esquí de cuatro huellas, pero la realidad es que muchas prótesis afectan a la fortaleza, flexibilidad y capacidad de movimiento de la pierna sana y por ello es aconsejable que practiquen el esquí de tres huellas.

Componentes del equipo de tres huellas:

1) Estabilo largo o de pie.

Los estabilos pueden ser de diferentes materiales y con distintos tipos de sujeción al brazo. La mayoría de ellos son metálicos, con apertura la-



Foto 5: Andador y esquís con "pillarín". Fuente: Fundación D&D



Foto 6: Tres huellas esquiando. Fuente: Fundación D&D

teral. Existen también unos modelos de competición que pueden llevar correas de velcro para asegurar la sujeción de la abrazadera al brazo.

También se pueden realizar modificaciones en las empuñaduras, por ejemplo, acolcharlas para una mayor comodidad o aumentar su diámetro para que resulte más fácil sujetarlas.

En cuanto a las puntas, existe una gran variedad de ellas, se puede usar desde las puntas de unos esquís deteriorados, hasta puntas fabricadas en plástico de gran ligereza.

Los materiales que se empleen en la fabricación de los estabilos determinarán el peso de este elemento del esquí, de manera que los más pesados ofrecen una mayor estabilidad para los principiantes y los más ligeros son los idóneos para la competición.

Por último, tanto si los estabilos son pequeños, medianos o grandes debemos saber que en todos los modelos de se puede ajustar la longitud, de manera que se puedan adaptar a las características físicas de los esquiadores.

Esquiadores sentados.

Los esquiadores que practican el esquí sentados es porque han sufrido un daño en la columna vertebral debido o a una malformación durante el periodo de gestación (espina bífida) o debido a un accidente.



Foto 7: Monoesquí. Fuente: Fundación D&D.

En la modalidad del esquí adaptado sentado, existen actualmente tres tipos distintos: el monoesquí (un asiento equipado con un esquí en la parte inferior) y el dualesquí y biesquí (estos dos últimos están equipados con un asiento que tiene dos esquís en su parte inferior).

Según la altura de la lesión utilizarán un monoesquí, un biesquí o un dualesquí.

Monoesquí

El monoesquí es el equipo generalmente utilizado por esquiadores con una lesión producida en la D5 (lesión en la médula espinal a la altura de la vertebra dorsal 5) o inferior a esta.

Un monoesquí (foto 7) es un equipo especial con asiento moldeado, parecido al sidecar de una motocicleta y con un solo esquí, que permite a las personas con problemas en las piernas y lesiones en la médula espinal, esquiar sentados (foto 8).

El monoesquí (Foto 7) es el equipo más complicado de utilizar, ya que requiere más equilibrio, fuerza y coordinación que los demás. Sin embargo, permite al esquiador realizar ejercicios de mayor nivel de los que permite el dualesquí y el biesquí.

Componentes del equipo monoesquí

Dentro de esta categoría existen distintos diseños.



Foto 8: Esquiador en monoesquí. Fuente: Fundación D&D

En los Estados Unidos, hay al menos diez fabricantes diferentes de monoesquíes además de cientos de modelos fabricados por los propios usuarios. Exponemos a continuación los elementos comunes a todos ellos:

1) Asiento.

El asiento suele estar hecho de fibra de vidrio, espuma ortopédica, plástico, metal o alguna combinación de materiales. Su cometido es fijar al esquiador sobre el esquí, de forma que cualquier movimiento que realice sea transmitido, a través del asiento, hasta el esquí. El asiento sostiene al esquiador en una posición dinámica que le permite utilizar su musculatura eficazmente sobre el esquí y aportar además cierto grado de comodidad al cuerpo y no causar ningún daño corporal al esquiador. Asimismo, tiene unas almohadillas y varias cintas para conseguir un ajuste cómodo.

2) Protector de pies.

El protector de pies consiste en una plataforma que asegura y protege la parte inferior de las piernas y los pies. Puede estar hecho de una gran variedad de materiales, aunque suele estar fabricado en plástico o de fibra de vidrio, pero también puede estar construido por una serie de tubos metálicos incorporados al armazón. Normalmente, los pies y la parte inferior de las piernas se sujetan al protector de pies, mediante unas correas. Este debe ser ajustable, para que pueda servir a cualquier esquiador, independientemente de la longitud de sus piernas.

3) Suspensión.

La suspensión del monoesquí consiste en un muelle o amortiguador, que tiene un doble propósito. En primer lugar, reducir la cantidad de vibración que experimenta el esquiador al deslizarse sobre un terreno irregular y, en segundo lugar, mantener el esquí en contacto con la nieve para que el control sea máximo. Lo ideal es que el sistema de suspensión permita ajustar la tensión del muelle y del amortiguador.

4) Fijación.

La fijación es el elemento que pone en contacto el esquí con el asiento. Esta reduce el juego de los demás planos, de forma que cualquier movimiento de rotación o de cantos que realice el esquiador, será transmitido directamente al esquí. El tipo de fijación determinará el movimiento del centro de gravedad del esquiador hacia delante y hacia atrás, en relación al esquí.

5) Uniones.

Las uniones son las piezas que unen la fijación con el esquí. Existen muchos tipos, que permiten ajustar el monoesquí más adelante o atrás, en relación al esquí, sin necesidad de volver a taladrarlo. Algunas uniones permiten al esquí doblarse entre la parte frontal y la trasera de la unión, de

manera que el esquí completo pueda ser enderezado uniformemente.

6) Esquí.

Por regla general, el esquí utilizado en el monoesquí es un modelo alpino estándar. Una cualidad importante es que sean duraderos.

7) Barra de rodillas.

La barra de rodillas es un elemento que se fija en el sistema de suspensión, proporcionando soporte bajo las rodillas y protegiendo las piernas de una hiperextensión.

8) Mecanismo de carga en el telesilla.

Todos los equipos de esquí sentados tienen un mecanismo para elevarse justo antes de subir al telesilla y que permite utilizar los remontes con total normalidad sin adaptaciones del mismo. En concreto, en el monoesquí, se trata de un sistema de palancas y brazos móviles, que elevan mecánicamente el monoesquí hasta una posición adecuada para su carga en el telesilla. Existen buenos mecanismos que permiten la elevación del monoesquiador por sí mismo lo que le proporciona gran independencia.

9) Estabilos cortos.

Aunque no forman parte del monoesquí, los estabilos son unos accesorios necesarios para deslizarse en monoesquí. A diferencia de los estabilos de tres y cuatro huellas estos estabilos son mucho más cortos. Los esquiadores sentados utilizan los estabilos para muchos cometidos, en la mayoría de ellos, si se pliegan las puntas pueden utilizarse como muletas lo que permite al esquiador mantener el equilibrio estático, subir al remonte, e impulsarse o realizar el viraje.

Dualesquí

El dualesquí es un equipo generalmente utilizado por esquiadores con una lesión producida entre las vertebrae C7 (Séptima cervical) y la D4 (Cuarta dorsal).

Se encuentra en una situación intermedia respecto a los demás equipos existentes (monoesquí y biesquí).

El dualesquí es un equipo más fácil de utilizar que el monoesquí porque al estar constituido por dos esquíes es más estable, pero a su vez más difícil que el biesquí, ya que tienen sus dos esquíes son modelo estándar, no como los que tiene el biesquí, de los que hablaremos más adelante.

Componentes del equipo dualesquí

El dualesquí es el equipo intermedio existente entre el monoesquí y el bi-esquí (Foto 9).

Los componentes de un dualesquí son los mismos que los de un monoesquí, la diferencia recae en que tiene un sistema en el asiento que ofrece la posibilidad de fijar un par de esquís con topes regulables.



Foto 9: Dualesquí. Fuente: Fundación D&D



Foto 10: Biesquí. Fuente: Fundación D&D

Esto unido al tipo de suspensión del dualesquí que permite transferir mucho mejor los movimientos del asiento a los esquís, junto con que genera una mayor inclinación del tronco adelante, va a provocar una estabilidad muy buena que permite al discapacitado esquiar en cualquier tipo de nieve.

Biesquí

El biesquí es el equipo utilizado por los discapacitados con una lesión medular en la C7 (Séptima cervical) o superior a esta.

El biesquí es un equipo en el cual el esquiador va sentado sobre un dispositivo fijado a un bastidor articulado que está montado sobre dos esquís especialmente diseñados (Foto 10).

Esta modalidad ofrece mayor estabilidad y maniobrabilidad que un monoesquí y un dualesquí.

Componentes comunes del biesquí.

Los biesquíes pueden ser muy diferentes dependiendo del fabricante, sin embargo a continuación se describen algunas características que son comunes a todos ellos:

1) Asiento.

El asiento de un biesquí es rígido, favorece la flexión de las piernas y coloca al esquiador muy cerca del suelo. Habitualmente, presenta una combinación de correas para fijar y ajustar el asiento que tiene forma de bota de esquí y que se puede desplazar hacia adelante y hacia atrás sobre los esquís, para situar al alumno aproximadamente sobre su centro.

2) Esquíes.

Los dos esquís utilizados son relativamente más cortos (por regla general de 140 a 160 cm) y más anchos de lo normal. Una de las características más frecuentes, es el diseño asimétrico de los cantos de los esquís, que tienen más profundidad en los cantos exteriores que en los interiores, lo que proporciona mayor estabilidad.

3) Manillar.

El biesquí puede llevar un "manillar" para que el alumno se agarre, ya que muchos de ellos no tienen la suficiente fuerza en los brazos y muñecas como para agarrar unos estabilizadores cortos.

4) Reposapiés.

El reposapiés es una plataforma que asegura y protege la parte inferior de las piernas y los pies. Normalmente, tiene forma de copa y suele estar realizada en material plástico o fibra de vidrio.

5) Suspensión.

La suspensión del bi-esquí está basada en un sistema articulado que permite dividir y soportar cantidades diferentes de presión permitiendo una presión mayor en el lado de la pendiente. Las almohadillas o cámaras amortiguan los movimientos de articulación y ayudan al esquiador a recuperar una posición neutra.

6) Fijación.

Los esquís y el asiento se sujetan mediante un mecanismo articulado que permite al esquiador inclinar simultáneamente los esquís sobre el canto correspondiente o ponerlos planos.

7) Mecanismo de carga en el elevador.

El biesquí dispone de una posición para la carga en el telesilla, que se acciona mediante un mecanismo hidráulico o de palancas.

El profesor de esquí es el encargado de utilizar el mecanismo de carga ya que un tetrapléjico no dispone de la fuerza suficiente en sus brazos como para elevar el equipo y su cuerpo.

9) Estabilos.

Dependiendo de la lesión del esquiador pueden usarse dos tipos distintos:

- Los estabilos fijos, incorporados al biesquí lateralmente, y que limitan el movimiento lateral del biesquí. Serán utilizados por los tetrapléjicos que no consigan hacer pinza con sus dedos (C6 o lesiones superiores a esta).
- Los estabilos cortos. Son los estabilos descritos anteriormente. Usados por los que consiguen hacer pinza con sus dedos (algunos C6, si están operados y los C7).

10) Sistema de evacuación.

El biesquí, a diferencia del monoesquí y el dualesquí, está equipado con un sistema de evacuación de emergencia, o arnés, que facilita el proceso de sacar al esquiador de su dispositivo en caso de que sea necesario abandonar el telesilla.

11) Banda de sujeción.

Consiste en una cincha de gran solidez que rodea el biesquí y se cierra sobre sí mismo. Se usa principalmente cuando

el alumno está sentado en el telesilla, con el objetivo de mantener al esquiador sujeto al telesilla firmemente.

12) Rendas.

Las rendas del biesquí tienen las mismas características que las del monoesquí. Estas son utilizadas por el profesor con el objetivo de ayudar al esquiador a controlar su velocidad y dirección.

CONCLUSIONES

Cualquier persona que este interesado en la práctica del esquí alpino puede conseguir sus objetivos gracias a las distintas adaptaciones del material existentes en el mercado.

Todas las fases necesarias para examinar, valorar y modificar el equipo y vestimenta del esquiador, pueden requerir mucho tiempo y, en algunas ocasiones, dinero. No obstante, finalmente merecerá la pena, porque un equipamiento adecuado será la clave para que el esquiador se encuentre más cómodo y pueda moverse libremente. Aunque parezca que está progresando muy lentamente, el insistir en ello hará posible que nuestro esquiador llegue a alcanzar su principal objetivo, aprender a esquiar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (APA), (1995). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th. ed. Washington, DC: APA.
- Boucher, A., (1995). Get to Know CAP, ASAP. The Professional Skier: invierno de 1995.
- Butterworth, R.R., y Flodin, M., (1989). Signing Made Easy. Nueva York: Berkeley Publishing Group.
- Eichstaedt, C.B. y Lavay, B.W., (1992). Physical Activities for Individuals with Mental Retardation, Infancy through Adulthood. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers, Inc.
- Keller, L., Johnson, S, y Ross, T., eds., (1997). Alpine Athlete Competencies. Park City, UT: U.S. Skiing.
- LeMaster, R., (1995). Skiing: The Nuts and Bolts. LAbove Kneewood, CO: PSIA.
- Levy, L., (1990). Ski Instruction for the Developmentally Disabled. Reno, NV: © L. Levy.
- Loeb, S., ed., (1995). Professional Guide to Diseases, 5th ed. Springhouse, PA: Springhouse Publishing Co.
- May, M. y Salviolo, R. Blind Alpine Skiing and Racing. Talent, OR: Discovery Blind Sports International.
- Miller, P.D., (1995). Fitness Programming and Disability. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers, Inc.
- O'Leary, H, (1994). Bold Tracks. Evergreen, CO: Cordillera Press, Inc.
- Peterson, R., Bode, D., y Workman, C., (1980). Child Centered Skiing. Salt LAbove Kneee City, UT: Publishers Press.
- Professional Ski Instructors of America, (1996). Alpine Manual. LAbove Kneewood, CO: PSIA.
- PSIA, (1996). Alpine Level I Study Guide, Level II Study Guide, y Level III Study Guide. LAbove Kneewood, CO: PSIA.
- PSIA, (1996). Alpine Handbook. LAbove Kneewood, CO: PSIA.
- PSIA-E, (1997). PSIA-E/EF Adaptive Snowboarding Guide. Albany, NY: PSIA-E Education Foundation.
- PSIA-E, (1996). PSIA-E/EF Adaptive Education and Exam Guide, 2TM ed., Albany, NY: PSIA-E Education Foundation.
- Schmidt, R.A., (1991). Motor Learning and Performance: From Principles to Practice. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers, Inc.
- Sherrill, C., (1986). Adapted Physical Education and Recreation: A Multidisciplinary Approach, 3TM ed. Dubuque, IA: William C. Brown.
- Sifton, D.W., ed., (1996). Physicians Desk Reference, 50th ed. Oradell, NJ: Medical Economics Data.
- Sword, D., (1993). Challenge Conditions: A Guide for Instructors and Helpers in Adaptive Ski Programs. © D. Sword. (Disponible a través de PSIA-NW: Seattle, WA).
- Thomas, C.L., ed., (1987). Tabers Cyclopedic Medical Dictionary, 15TM ed., Philadelphia, PA: F.A. Davis Co.
- Twardokens, G., (1992). Universal Ski Techniques: Principles and Practices. Reno, NV: Surprisingly Well.
- Vagners, J., (1995). A Ski Instructor's Guide to the Physics and Biomechanics of Skiing. LAbove Kneewood, CO: PSA.

LOS HÁBITOS DEPORTIVOS Y DE TIEMPO LIBRE Y EL USO DE INSTALACIONES DEPORTIVAS EN LA POBLACIÓN LEONESA

SPORT AND LEISURE TIME HABITS AND USE OF SPORT FACILITIES BY THE POPULATION OF LEÓN

BELÉN ZAPICO ROBLES

RENÉ GONZÁLEZ BOTO

ALFONSO SALGUERO DEL VALLE

ANSELMA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ

EDUARDO ALVAREZ DEL PALACIO

SARA MÁRQUEZ ROSA

CONCEPCIÓN TUERO DE PRADO

Facultad de Ciencias de la Actividad Física
y el Deporte, Universidad de León

RESUMEN

El objeto del presente estudio es llevar a cabo una primera aproximación al conocimiento de los hábitos y las conductas de práctica deportiva y el uso de instalaciones deportivas en la provincia de León y determinar su relación con las actividades de ocio y tiempo libre, y la percepción que los leoneses tienen sobre las prácticas físico-deportivas, así como de las instalaciones y equipamientos deportivos que utilizan. En el estudio participaron un total de 302 personas (152 varones y 150 mujeres), con edades comprendidas entre 16 y 80 años que respondieron a un cuestionario de elaboración propia previamente validado y basado en otros autores. Los resultados obtenidos muestran una visión positiva del deporte por el 99% de los participantes y la existencia de un 75% de practicantes activos de actividades físico-deportivas. Los motivos fundamentales para la ausencia de práctica son la falta de tiempo (48%) y la pereza (22%), mientras que las razones para la práctica se relacionan fundamentalmente con la salud/forma física (55%) y la diversión (33%). Las actividades más practicadas son caminar/pasear (22%), fútbol (7%) y natación (5%). Fundamentalmente se utilizan para la práctica instalaciones públicas al aire libre (20%) o cubiertas (11%) y el nivel de satisfacción con las mismas es elevado en términos generales. Hacer deporte ocupa el cuarto lugar entre las actividades de ocio, por detrás de estar con la familia, los amigos y la pareja.

Palabras clave: hábitos deportivos, práctica deportiva, instalaciones.

ABSTRACT

This study was aimed to analyze habits and sport behaviour as well as use of sport facilities in the province of León, and to determine their relationship with leisure time activities and the perception of people from León on sport practice and sport facilities. Participants were 302 subjects (152 men and 150 women) that were applied a questionnaire based in other authors and previously validated. Results indicate that sport was considered positive by a 99% of participants and that a 75% of subjects were involved in sport and physical activity. Main motives for not practising were lack of time (48%) and laziness (22%), while motives for participation were related to health/fitness (55%) and enjoyment (33%). More practiced activities were walking (22%), soccer (7%) and swimming (5%). Facilities for sport practice were mainly public (outdoors 20% and indoors 11%), and there was generally a high level of satisfaction with their conditions. Sports was the fourth most practice leisure time activity, after being with the family, friends or the couple.

Key words: sport habits, sport practice, facilities.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las conductas relacionadas con la práctica deportiva y el uso preferente de instalaciones cuenta en nuestro país con cierta tradición. Por esta razón, y también porque el deporte es un fenómeno social de gran envergadura, y ante el incremento del interés social por la práctica deportiva y el aumento de las demandas de la población, se hace imprescindible delimitar los parámetros principales de esas demandas para poder cubrirlas con eficacia. Resulta interesante conocer con detalle aspectos tales como la frecuencia de práctica deportiva, el nivel de utilización, las razones predominantes de la práctica deportiva y si éstas se modifican con el paso del tiempo, entre otras, para poder planificar y concretar de una forma correcta con cierta probabilidad de éxito la oferta de actividades y servicios deportivos, en un intento de dar la máxima satisfacción posible a los ciudadanos.

El auge creciente del interés por la práctica deportiva, junto con las notables transformaciones que se vienen produciendo en la sociedad, además de la labor de las instituciones que promocionan y se responsabilizan de esta práctica, han contribuido no sólo a la diversificación de la práctica deportiva, sino que también han influido en las actitudes y motivaciones de las personas hacia la actividad física y el deporte. Los resultados de los estudios sobre hábitos deportivos pueden facilitar el diseño de programas de actividad física-deportiva más eficaces, adaptados a factores tan determinantes como la naturaleza de la modalidad y/o práctica físico-deportiva, la disponibilidad de instalaciones, el carácter público y/o privado de la institución responsable..., de manera que se pueda contribuir al desarrollo personal y al bienestar de la población, optimizando y estableciendo una sólida base en la práctica deportiva que contribuya a la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos.

Mientras la modernización, propia de las sociedades industrializadas, buscaba una homogeneización, la etapa postmoderna por la que pasan muchas de las sociedades en la actualidad va encaminada al establecimiento de la diversidad cultural, heterogeneidad en los estilos de vida, preocupación por la estética y la salud y, en definitiva, la realización y la autonomía individual. El deporte puede encajar dentro de la sociedad postmoderna, puesto que cada vez son más los diferentes modelos deportivos, los diversos segmentos de población vinculados a la práctica deportiva, sus motivaciones, sus hábitos, sus expectativas, la mayor diversificación de la oferta y la demanda de actividades, e incluso la creciente dimensión subjetiva y personalizada de entender lo concerniente al ámbito deportivo (Monteagudo y Puig, 2004). El incremento de la oferta de actividades físico-deportivas que se vienen dando en los últimos años, propias de esta cultura postmoderna, permite que los dife-

rentes sectores de población puedan elegir las actividades que mejor se adaptan a los diversos gustos y posibilidades individuales. Una de las principales razones que justifica la importancia de un adecuado conocimiento de los hábitos de práctica de actividades físico-deportivas es el incremento del sedentarismo como componente del estilo de vida de la población en las sociedades más desarrolladas, provocado por la evolución tecnológica e industrial en el transcurso de este último siglo (Márquez, 2006). Además, el sedentarismo conduce a las enfermedades hipocinéticas que aparecen en la infancia o en los adultos, con manifestaciones de obesidad, trastornos cardiovasculares, alteraciones psíquicas, lesiones traumatológicas... (Jackson, Morrow, Hill y Dishman, 2003). Consecuencias adversas de gran envergadura de estas enfermedades calificadas como modernas por Rodríguez, Gusi, Sancha, Valenzuela, Nácher y Marina (1996) son los altísimos costes socioeconómicos que generan (aumentos de gastos sanitarios, disminución de la productividad laboral, descontento social, etc.), derivando en un elevado índice de mortalidad y una morbilidad altísima cuya prevalencia se incrementa progresivamente (Bouchard, Shepard y Stephens, 1994).

En opinión de Muné (1980) y Codina (1991), el deporte se enclava en el ámbito del ocio, aunque el tiempo dedicado a él no puede ser considerado como tiempo libre, dados los condicionantes sociales que determinan su ejecución. En relación a esto último, estudios realizados en nuestro país constatan que las necesidades de salud, de buena forma física y de participación social, y las nuevas pautas de sociabilidad de una población que vive cada vez en mayor proporción en centros urbanos y metropolitanos, que realiza trabajos de carácter sedentario y a la vez, y con frecuencia, estresante, y que además dispone de mayor bienestar social y de más tiempo libre, han propiciado el desarrollo de nuevas prácticas deportivas que descansan en un modelo de deporte en buena medida antitético con el modelo de deporte competitivo tradicional de corte federativo (García Ferrando, 1992).

Por otra parte, son generalmente las instituciones públicas las responsables de incentivar la práctica de actividades físico-deportivas, puesto que como apuntan García Ferrando y Mestre Sancho (2002) el apoyo al deporte desde las instituciones públicas data de la década de los setenta, y se consolidaría a partir del establecimiento de la democracia en el territorio español. La participación social, más que la novel planificación deportiva, se transformó en el impulso de la movilización ciudadana en una forma de entender la práctica físico-deportiva que algunos especialistas han identificado con el deporte democrático o el deporte para todos. Tal y como reseña García Ferrando (2001) la promoción del mismo pasa, necesariamente por la construcción de instalaciones deportivas que permitan atender las nece-

sidades de actividad físico-deportiva de la población y, en consecuencia, resulta de interés el identificar el grado de conocimiento y de satisfacción de los usuarios acerca de las mismas (Rodríguez Hernández Jiménez Beatty, Graupera Sanz y Martínez del Castillo, 2005). Relativo al uso de instalaciones son varios los indicadores a considerar: tipo de instalaciones, ubicación de las mismas, percepción de las instalaciones disponibles y evaluación de necesidades nuevas... (Martínez del Castillo, 1998). En distintos estudios se ha comprobado la importancia de realizar una correcta gestión de las instalaciones deportivas, ya que se relacionan con una serie de variables referidas a los usuarios de las mismas. Así, los usuarios de las instalaciones se muestran tanto más satisfechos con las instalaciones cuanto más positivamente valoran la gestión los gerentes de la instalación y también se observan relaciones significativas entre la gestión de la oferta y diversas variables relativas a los usuarios (Martínez-Tur, Ramos y Peiró, 1997). Todos estos datos sugieren la importancia de comprender los comportamientos y las actitudes de los usuarios para una utilización óptima de las instalaciones deportivas.

Debemos remontarnos al año 1975, fecha en la que se realizó, a nivel nacional, la primera encuesta sobre los hábitos y prácticas deportivas de los españoles a una empresa privada (Icsa-Gallup), por encargo de la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes, antecedente del actual Consejo Superior de Deportes. Esta encuesta ha continuado realizándose de manera sistemática por el Centro de Investigaciones Sociológicas, por encargo del Consejo Superior de Deportes y dirigida por Manuel García Ferrando (García Ferrando 1986, 1990, 1991, 1997, 2001). Todas ellas nos han servido no sólo para conocer la situación y las características de los practicantes y de las prácticas deportivas en España, sino también para apreciar la evolución que han seguido en las últimas décadas. En el último estudio de hábitos deportivos publicado, que abarca el período 1995-2000 (García Ferrando, 2001), los datos ofrecen importantes diferencias entre unas comunidades y otras. Sólo ocho comunidades autónomas, entre las que se encuentra Castilla y León, mantienen un nivel de práctica deportiva que se sitúa por encima de la media española, el 37%. En los extremos se encuentra Navarra con el nivel más alto de práctica deportiva (46%), y Extremadura con el nivel más bajo (26%). En los estudios previos que García Ferrando publicó en 1990 (referido al período comprendido entre 1975 y 1985), en 1991 (período comprendido entre 1980 y 1990), y en 1997 (que abarca el período desde 1990 hasta 1995), también se recoge que la comunidad autónoma de Castilla y León aparece por encima de la media nacional. De hecho en el texto publicado en 1991, la población castellano-leonesa se sitúa en tercer lugar del territorio nacional. No obstante, hay que resaltar, que al igual que en otras comunidades autónomas, el nivel más elevado

de práctica deportiva se alcanza en 1995, con un posterior descenso motivado por factores diversos, tales como el progresivo incremento del sedentarismo entre la población, la diversificación de la práctica deportiva y las nuevas alternativas de ocupación del tiempo libre (García Ferrando, 2001). A nivel provincial, comarcal y municipal también existen encuestas similares, aunque algunas de ellas se centran en segmentos de población más específicos, tales como las referentes, entre otras, a: Aragón (Perich, 2002), Vizcaya (Ispizúa Uribarri, 2003), Valencia (García Ferrando y Mestre Sancho, 2002), la comarca de la margen izquierda del río Nervión (Ispizúa Uribarri, 1996), Córdoba, (Moscoso Sánchez, 2003), Almería (Ruiz y García, 2005), la población adulta barcelonesa (Cañellas y Rovira, 1995), las mujeres del municipio de Madrid (Martínez del Castillo, Vázquez Gómez, Graupera Sanz, Jiménez-Beatty, Alfaro Gandarillas, Hernández Vázquez y Avelino Ríos, 2005) o los preadolescentes de Mallorca (Palou Sampol, Ponseti Verdager, Borrás Rorger y Vidal Conti, 2005).

Según los datos de ámbito nacional la comunidad castellano-leonesa, estaría, en principio, avalada por un nivel de práctica aceptable puesto que dicha comunidad supera la media nacional. No obstante, no se dispone de estudios sobre territorios específicos de dicha comunidad autónoma similares a los llevados a cabo en otras partes del país y que permitieran perfilar mejor el conocimiento de los hábitos deportivos de la población. El objeto del presente estudio es llevar a cabo una primera aproximación al conocimiento de los hábitos y las conductas de práctica deportiva y el uso de instalaciones deportivas en la provincia de León y determinar su relación con las actividades de ocio y tiempo libre, y la percepción que los leoneses tienen sobre las prácticas físico-deportivas, así como de las instalaciones y equipamientos deportivos que utilizan. Los cambios acaecidos en la sociedad española, y en la provincia de León en particular, han llevado a desarrollar nuevas formas de trabajo y también a disponer de un mayor tiempo de ocio, lo cual ha requerido una nueva organización del tiempo libre. El proceso de urbanización e industrialización ha traído consigo un claro aumento de la densidad de población en las áreas urbanas que principalmente desarrollan su trabajo en el sector industrial y en un sector mayoritario como es el de servicios, más sedentario y con menor exigencia de esfuerzo físico. En el caso de León, aunque sigue estando presente de forma minoritaria el sector primario, lo cierto es que el incremento del sector terciario se va haciendo cada vez más patente. Todo ello ha provocado que los estilos de vida de la población leonesa se hayan diversificado en función de los distintos intereses y necesidades de los grupos de individuos. Por otra parte, no debemos olvidarnos tampoco de los cambios sociodemográficos que han tenido lugar en las últimas décadas y que de manera significativa han incidido en la organización y la estructura de la

práctica deportiva. Junto con la disminución de la población infantil, las pirámides actuales de población muestran un claro incremento de las personas de tercera edad, que no sólo han crecido en términos cuantitativos, en especial en provincias como León, sino que también se ha ido alargando su esperanza de vida y su mayor preocupación por la salud y la buena forma física. Esta situación hace que la distribución de los hábitos y las prácticas físico-deportivas sea bien diferente a épocas anteriores. Dentro de dicho marco social trataremos de perfilar las características de la población leonesa con respecto a los hábitos sobre actividades y prácticas físico-deportivas, y dar respuesta a los interrogantes planteados. Consideramos que esta línea de trabajo puede tener una especial relevancia, al facilitar la reflexión sobre el papel que ocupa el deporte y la actividad física en la sociedad leonesa, permitiendo identificar las actividades físico-deportivas ofertadas, cuáles predominan, qué elementos facilitan este predominio, y qué carencias se detectan en la participación en las diferentes ofertas. Los resultados podrían aplicarse al establecimiento de líneas de actuación adecuadas para la programación y el diseño de la práctica deportiva en la provincia de León.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

El universo objeto de la investigación está formado por la población leonesa de ambos géneros y de edades comprendidas entre 16 y 80 años. El procedimiento de elección de la muestra fue un muestreo polietápico y en el estudio participaron un total de 302 personas (152 varones y 150 mujeres), con el siguiente rango de edades: 16-24 años (28,5%), 25-34 años (33,8%), 35-44 años (17,3%), 45-54 años (11,0%) y más de 55 años (9,4%). La dispersión de la población, así como la considerable dimensión de León aconsejó una zonificación de la provincia que facilitase la recogida de la información a partir de la administración del cuestionario. Para ello, la muestra se distribuyó entre las siete comarcas que constituyen la provincia en función del porcentaje de población de las mismas: Tierras de León (27,2%), Montaña (24%), Bierzo (23,4%), Páramo (14,6%), Tierra de Campos (6%), Astorga (3,3%) y Cabrera (1,3%). El error de la muestra, para un nivel de confianza de 95,45% y $P = Q$ ha sido de 0,50. El error muestral real es de $\pm 5,7\%$ para el conjunto de la muestra. Los datos se analizaron, tras ser tabulados y mecanizados informáticamente, mediante el paquete estadístico SPSS para Windows (versión 12.0).

2.2. Instrumento de medida y procedimiento

El instrumento utilizado en el estudio ha sido un cuestionario de elaboración propia adaptado a partir de la consulta

de investigaciones previas, en especial la Encuesta Nacional sobre Hábitos Deportivos de los Españoles del año 2000. La primera versión del cuestionario fue administrada a un grupo de 50 personas, de ambos géneros y distintas edades dentro del rango de edad estipulado, seleccionados aleatoriamente. Los resultados obtenidos en este estudio previo fueron sometidos a análisis por parte del equipo de investigación, así como por un grupo de expertos a los que se les consultó la posibilidad de añadir, modificar o suprimir algún ítem que estimaran inapropiado. Dicho análisis permitió identificar problemas de comprensión en alguno de los ítems, lo que llevó a modificar o simplificar su redacción y en algún caso a incluir algún comentario explicativo. La administración (retest) se repitió con fines de validación tras un intervalo de dos meses.

Una vez establecido el cuestionario definitivo que iba a ser administrado, el equipo de investigadores decidió estructurar cómo se iba a contactar con los participantes de las distintas comarcas de la provincia leonesa, a partir de una relación de instituciones donde se pudiera acceder a grupos de población más o menos amplios. La afijación fue proporcional, y los puntos de muestreo se corresponden a los distritos electorales de los municipios. En ellos, se llevó a cabo, entre los meses de marzo y julio de 2005, la entrega de cuestionarios a los participantes seleccionados, adjuntándoseles las instrucciones para su correcta cumplimentación.

3. RESULTADOS

Los resultados de nuestro estudio reflejan un grado de aceptación prácticamente total, respecto a la importancia del deporte. Un 99% de la muestra manifiesta que es importante que las personas practiquen actividades físico-deportivas (pasear, correr, bicicleta, ir al gimnasio, al polideportivo, esquiar, jugar al fútbol, juegos tradicionales...). El porcentaje de practicantes activos en el momento de administrar el cuestionario o en los doce meses anteriores fue de un 73,8%, siendo un 25,5% los que reconocían no haber practicado durante ese período. En cuanto a los datos relativos al asociacionismo deportivo, un 33,4% de la muestra realiza actividad físico-deportiva en una asociación o club, mientras que un 65,9% lo realiza por su cuenta.

Toda la muestra, es decir, tanto los que practicaban algún tipo de ejercicios físico, como los que no realizan ninguna actividad física clasificaron por orden de importancia las razones por las cuales la población no lleva a cabo ninguna actividad físico-deportiva (Tabla 1). Los motivos de no práctica más aducidos fueron "por falta de tiempo", "por pereza" y "por falta de instalaciones". Esta misma cuestión se planteó a los participantes de la muestra que no realizaban

ningún tipo de actividad físico-deportiva. La relación de motivos que se exponía también incluía entre los más citados “por pereza” y “por falta de tiempo”, a los que se añadía “porque no le gusta hacer deporte”.

En lo que se refiere a la práctica físico-deportiva por parte de los participantes que realizaban algún tipo de ejercicio, fueron mencionadas un total de 28 actividades de diversa naturaleza, desde deportes estandarizados (fútbol, ciclismo, balonmano...), hasta actividades conocidas como gimnasias de mantenimiento (aeróbic y gimnasia de mantenimiento), actividades en la naturaleza (escalada, pesca, caza,...), y actividades vinculadas a la salud (pasear y caminar). En la Tabla 2 se recogen aquellas prácticas que ofrecen unos datos más elevados de participación, y las que cuentan con una menor participación. En cuanto a las primeras, el valor más elevado corresponde a caminar y pasear, y el fútbol, la natación y el ciclismo ocupan los siguientes lugares en la escala. En cuanto a las modalidades menos practicadas, reseñamos en el gráfico las que tienen valores más bajos, todas ellas por debajo del 0,7%, y de naturaleza diversa puesto que se incluyen actividades estandarizadas (rugby, squash, voleibol), actividades que pudiéramos calificar como autóctonas (lucha, frontón), en la naturaleza (pesca, submarinismo), recreativas (patinaje) y la musculación, que está vinculada a las modalidades de componente estético.

En cuanto a lo que se refiere a los lugares de realización de dichas prácticas físico-deportivas, la mayor parte de los sujetos indican que las llevan a cabo al aire libre, seguido de gimnasios (Tabla 3). Los motivos más valorados para la práctica son “por razones de salud y/o estar en forma” y “porque me gusta, me lo paso bien (por diversión)”, seguidos en un porcentaje bastante menor por otros, tales como “por mantener la línea y tener buen aspecto físico” o “por mejorar mis habilidades” (Tabla 4). La frecuencia con la que los leoneses realizan práctica físico-deportiva aparece en la tabla 5. Comprobamos que el valor más elevado corresponde a la opción “2-3 veces por semana”, seguido, también en un porcentaje elevado, por “solo durante el tiempo libre”.

En relación al nivel de esfuerzo, ante una escala incluida en el cuestionario con valores del

uno al diez (Tabla 6), son los valores intermedios la opción que obtiene una puntuación más elevada. Si relacionamos el valor 3 (ligero), con la actividad físico-deportiva más realizada (caminar y pasear), observamos que se corresponde la intensidad con la naturaleza de dicha actividad. Respecto a la época del año en la que hacen actividad físico-deportiva los leoneses, se pone de manifiesto que el “verano” con un 30,5% y “todas la épocas del año” con un

Tabla 1. Razones para la no realización de actividad físico deportiva

Totalidad de la muestra	%
Por pereza	42,8
Por falta de tiempo	33,4
Por falta de instalaciones	12,0
No le gusta	6,4
Por falta de información	3,0
Porque sus amigo no lo hacen	0,7
Por falta de medios económicos	0,7
Otras	1,0
No practicantes	%
Por falta de tiempo	48,1
Por pereza	22,2
Porque no le gusta hacer deporte	8,6
Por la edad	6,2
Por razones de salud	4,9
No hay instalaciones deportivas cerca	2,5
No hay instalaciones deportivas adecuadas	2,5
Otras	5,0

Tabla 2. Actividades más practicadas y menos practicadas por la población que realiza actividad físico-deportiva

Más practicadas	%
Caminar y pasear	22,8
Fútbol	7,3
Natación	5,3
Ciclismo	5,0
Carrera	4,2
Menos practicadas	%
Frontón	0,7
Pesca	0,7
Submarinismo	0,7
Voleibol	0,7
Lucha	0,3
Musculación	0,3
Patinaje	0,3
Rugby	0,3
Squash	0,3

Tabla 3. Lugares de práctica de actividad físico-deportiva

Lugar	%
Aire libre	56,0
Casa	1,0
Gimnasio	11,5
Otros lugares	2,0
Ns/Nc	29,5

Tabla 4. Motivos para la práctica de actividad físico-deportiva

Motivo	%
Por razones de salud y/o estar en forma	55,1
Porque me gusta, me lo paso bien (por diversión)	33,2
Por mantener la línea y tener buen aspecto físico	4,2
Por mejorar mis habilidades	1,9
Por ocupar el tiempo libre	1,4
Por que me gusta la competición y/o los entrenamientos	1,0
Por evasión	0,9
Por hacer amigos	0,5
Otras	1,8

Tabla 5. Frecuencia de la práctica de actividad físico-deportiva

Frecuencia	%
Sólo en vacaciones	2,6
Sólo durante el tiempo libre	17,9
Una vez a la semana	7,3
2-3 veces a la semana	24,2
4-6 veces a la semana	9,6
Todos los días	9,6
Ns/Nc	28,8

Tabla 6. Percepción del nivel de esfuerzo por parte de los practicantes de actividad físico-deportiva

Nivel	%
Ningún esfuerzo (0)	0,9
Extremadamente ligero (1)	1,9
Muy ligero (2)	4,2
Ligero (3)	30,4
Algo duro (4)	30,4
Duro (5)	22,0
Muy duro (6)	8,9
Extremadamente duro (7)	0
Máximo esfuerzo (8)	1,4

Tabla 7. Época del año en la cual se realiza actividad físico-deportiva

Época del año	%
Invierno	13,9
Verano	30,5
Todas	26,8
Ns/Nc	28,8

26,8 %, son las épocas más habituales (Tabla 7). Hemos mencionado que la socialización era una de las claves en la motivación para hacer ejercicio físico-deportivo, de manera que resulta importante analizar con quién se realiza esta actividad. Nuestros datos revelan que la forma mayoritaria de practicar actividades deportivas es acompañado de amigos, pero también con el mismo valor aparece sólo o en grupo, indistintamente (Tabla 8).

En lo que concierne a la utilización de instalaciones deportivas, casi la mitad de la población que realiza alguna actividad físico-deportiva (43,7%) es socio, o está matriculado o inscrito en alguna instalación deportiva. El tipo de instalación utilizado es mayoritariamente pública y en menor proporción privada, si bien debemos reseñar que más de la mitad de la muestra responde no sabe o no contesta (Tabla 9). En cuanto a las razones por las que se acude a unas instalaciones y no a otras (Tabla 10), predomina “por proximidad al domicilio o trabajo” y “por sus instalaciones o pistas”. La razón más valorada coincide con el hecho de que al indicar el tiempo de desplazamiento (Tabla 11), es mayor el porcentaje de aquello que invierten menos de 10 minutos.

Sobre el nivel de satisfacción de los leoneses respecto a sus instalaciones, se les facilitó una relación de características que debían valorar a través de una escala Likert, a partir de la cuál el grado de satisfacción relativo a las instalaciones se estructuró en cuatro niveles: nada satisfecho, poco satisfecho, satisfecho, o muy satisfecho. Para cada una de las características, la tabla 12 muestra el nivel de sujetos satisfechos. Dicho nivel era el que alcanzaba un mayor porcentaje en la practica totalidad, a excepción de la “oferta o variedad de actividades deportivas”, en que el porcentaje de personas poco satisfechas alcanzó el 43,8%.

En el último apartado se analizaron una serie de cuestiones relacionadas con la ocupación del tiempo de ocio (Tabla 13). Respecto a las actividades en las que los leoneses ocupan su tiempo de ocio aparecen las relaciones de sociabilidad como los más importantes de los factores reseñados. Estas relaciones de sociabilidad agrupan, en particular, a la familia, a los amigos y a las parejas. El cuarto lugar es ocupado por la práctica de deporte, y a cor-

ta distancia aparece salir al campo y/o hacer excursiones, actividades con un componente de ejercicio físico relevante. Consideramos importante no sólo lo que la población leonesa hace en su tiempo libre, sino también de lo que le gustaría hacer si dependiera de sí misma (Tabla 14). En este caso también predominan las relaciones de sociabilidad y las actividades que implican ejercicio físico.

4. DISCUSIÓN

Los datos que han arrojado nuestro estudio confirman la visión positiva del deporte por parte de los leoneses, la práctica totalidad de la muestra considera que el deporte es importante. Sin embargo, este resultado no se corresponde con la práctica real y, aunque la población en general manifiesta un claro interés por las actividades físico-deportivas, reconociendo los beneficios que pueden aportar a nivel de salud, de relaciones sociales, de diversión, en definitiva, de bienestar general, el porcentaje de practicantes resulta más reducido. Nuestros resultados coinciden con lo expuesto por García Ferrando (2001) en el sentido de que el deporte en España, como componente de un ocio activo y diferenciador, tiene mejor imagen que plasmación en comportamientos reales. La práctica es, no obstante elevada (74% de los participantes), y hace referencia a una amplia gama de actividades físico-deportivas (pasear, correr, bicicleta, ir al gimnasio, al polideportivo, jugar al fútbol, juegos tradicionales...). El alto índice de participación ha podido verse influenciado por el momento en el que se administró el cuestionario: primavera - verano. En estos períodos, en los que mejoran notablemente las condiciones climatológicas en la provincia de León, se experimenta un notable incremento en las actividades físicas relacionadas con la ocupación del tiempo libre. Es necesario reseñar que la mejora climática supone un incremento de la oferta de actividades físico-deportivas de ocupación de tiempo libre (campamentos, cursos de natación, rutas en la montaña, aulas en la naturaleza,...) e, incluso, la apertura temporal de instalaciones deportivas muy concretas, como es el caso de las piscinas al aire libre.

En cuanto al asociacionismo deportivo en la provincia de León, se obtienen datos simila-

Tabla 8. Con quién se practica actividad físico-deportiva

¿Con quién hace deporte?	%
Solo/a	11,9
Con un grupo de amigos/as	20,9
Unas veces solo/a y otras en grupo	20,9
Con compañeros de estudio o trabajo	2,3
Con algún familiar	11,3
Otras opciones	4,0
Ns/Nc	28,8

Tabla 9. Tipo de instalación prioritario para la práctica de actividad físico-deportiva

Utilización prioritaria	%
Instalaciones públicas al aire libre	19,9
Instalaciones públicas cubiertas	11,6
Centro escolar	1,0
Club privado	5,0
Gimnasios privados	4,3
Espacios en el medio natural	1,3
Ns/Nc	57,0

Tabla 10. Razones por las que se eligen unas instalaciones y no otras

Motivo	%
Por proximidad al domicilio o trabajo	44,6
Por sus instalaciones o pistas	25,4
Por que va mi equipo	9,2
Porque hay otras instalaciones	6,9
Por sus monitores y clases de deporte	4,6
Por razones económicas (gratis o baratas)	3,1
Por su material deportivo	1,5
Porque da prestigio y relaciones sociales	0,8
Otras	3,8

Tabla 11. Tiempo de desplazamiento hasta la instalación deportiva

Tiempo de desplazamiento	%
Menos de 10 minutos	21,5
Entre 11 y 20 minutos	15,6
Entre 21 y 30 minutos	2,6
Entre 31 y 45 minutos	1,7
Entre 46 y 60 minutos	1,3
Más de 61 minutos	0,3
Ns/Nc	57

res a otros estudios ya que tan sólo un tercio aproximadamente de la muestra mantiene vínculos con un club, asociación o sociedad de carácter deportivo. Si bien no tenemos referencias sobre cómo ha evolucionado esta variable entre los leoneses, datos aparecidos en otros estudios nos ofrecen información que apunta a una orientación similar. Así, García Ferrando (2001) afirma que no ha dejado de aumentar en los últimos años la proporción de practicantes que hacen deporte por su cuenta fuera de toda regulación asociativa. Perich (2002), en su estu-

dio sobre hábitos deportivos de los aragoneses, sugiere que no parece confirmarse la hipótesis de que la práctica deportiva esté progresando en lo que al asociacionismo deportivo se refiere, lo que pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo una remodelación de los criterios organizativos con respecto a la práctica físico-deportiva. En nuestro caso, junto con el modelo competitivo tradicional (representado por el 33%), el resto de la población se inclina por un tipo de asociacionismo menos rígido, más flexible, más informal y más espontáneo, para llevar a cabo sus necesidades en el ámbito físico. Esto se corresponde al estudio en el que Heinemann (1999) realiza en un análisis comparativo de la oferta de los clubes frente a las empresas y a la administración pública, ya que la ineficacia, el tradicionalismo y una oferta inadecuada de estos clubes superan sus posibles ventajas.

En lo que concierne a los motivos causantes de que no se practiquen actividades físico-deportivas, si comparamos con los datos de García Ferrando (2001), podemos considerar que los resultados de nuestro estudio en cuanto al primer motivo por el cual la población no realiza actividad físico-deportiva coinciden, puesto que “por falta de tiempo” ha sido valorado en el estudio estatal como primer motivo con un 45%. Es necesario matizar que en el estudio estatal del año 1990 el valor correspondiente a este ítem era más elevado (54%), por tanto debemos significar que el descenso del mismo en diez años es positivo. Consideramos que se trata de un ítem recurrente, es decir, para los sujetos es la opción más paliativa que encuentran a la hora de justificar los motivos o razones por los que no practican ejercicio, de manera que el descenso de estos datos también permite que afloren otros motivos o razones que pueden ser muy variados. El segundo motivo que argumentan los que no practican actividad física es la “pereza”, que constituye además la primera razón cuando se considera la totalidad de la muestra. Los datos de la población leonesa referentes a este motivo se aproximan mucho en cuanto al porcentaje a los del estudio estatal del año 2000 (21%), aunque en éste ocupa el cuarto lugar de los motivos por los que no se practica (por detrás de “no le gusta” con un 39%, y “la edad” con un 32%).

En lo que se refiere a las actividades que ofrecen unos datos más elevados de participación,

Tabla 12. Nivel de satisfacción con las instalaciones deportivas

Característica	%
Medios de transporte público para llegar	48,4
Aparcamiento	55,9
Vestuarios y duchas	53,5
Agua caliente en duchas y lavabos	53,9
Protección contra los elementos del clima	58,7
Bar o salón social	40,2
Material deportivo adecuado	49,6
Espacios suficientes para las actividades deportivas	52,4
Servicios de limpieza, higiene y mantenimiento	57,4
Luz artificial	58,6
Espacios próximos (parques, espacios infantiles....)	44,2
Formación y profesionalidad de los monitores	50,4
Precio por las actividades que practica	56,3
Gestor/es encargado/s de coordinar el uso de instalaciones	55,2
Horarios de uso suficientes	60,2
Oferta o variedad de actividades deportivas	41,4
Satisfacción con la instalación en general	71,3

Tabla 13. Actividades de ocio practicadas

Actividad	%
Estar con la familia	32,8
Estar con los amigos	13,4
Salir con mi novio/a, amigo/a	11,0
Hacer deporte	6,0
Ir a un pub, cafetería o bar con los amigos	5,0
Leer	5,0
Salir al campo, ir de excursión	4,7
Ver la televisión	4,3
Juegos de ordenador, videoconsola	3,3
Escuchar música	2,7
Ocuparse del jardín, huerta	2,7
Ver deporte (asistir a espectáculo deportivo)	2,0
Ir de compras	1,0
Ir al cine, teatro	1,0
Otras	5,1

el primer lugar corresponde a caminar y pasear, práctica estrechamente vinculada a grupos de población muy específicos (adultos y ancianos, recomendaciones de las autoridades sanitarias y prescripción médica...), y a otro tipo de condicionantes (climatología favorable, aire libre, acompañado por amigos y/o familiares...), de manera que esta actividad no estandarizada que puede llevarse a cabo en condiciones diversas se ha calificado como práctica física de recreo (García Ferrando, 2001). La estructura sociodemográfica de nuestra provincia, donde cada vez es más alta la tasa de envejecimiento, y la ausencia de una socialización deportiva con respecto a deporte convencionales, incitan a decantarse por este tipo actividades. Aquí debiéramos plantearnos la incidencia de las instituciones públicas a la hora de promocionar estilos de vida activos, ya que estas iniciativas parecen ir dirigidas exclusivamente a población en edad escolar (escuelas deportivas, centros escolares...), aún manteniendo el modelo tradicional del deporte. Sin embargo, otros estamentos sociales, como es el caso de población adulta y ancianos no tienen una oferta comparable a la citada en edad escolar, puesto que actividades dirigidas a esta población, como gimnasias de mantenimiento, son ofertadas por ayuntamientos, asociaciones vecinales y culturales, diputación, pero no con tanta incidencia como las dirigidas a jóvenes y niños. Esto nos llevaría a cuestionarnos la efectividad y atractivo de los programas de promoción del ocio activo, y si la información y publicidad de estos programas llega realmente a toda la población. De hecho, García Ferrando (2001) insiste en la necesidad de mantener una correspondencia equilibrada entre el apoyo oficial que reciben las actividades que se promueven desde los servicios deportivos municipales, y las actividades más utilizadas y más demandadas por los ciudadanos.

El fútbol y la natación ocupan los siguientes lugares en la escala de actividades practicadas, coincidiendo con otros estudios previos (García Ferrando, 2001; Perich 2002; Ispizúa Uribarri, 2003), y les sigue el ciclismo, que también ocupa lugares preferentes en los citados estudios. En términos generales, estas actividades físico-deportivas (fútbol, natación y ciclismo) reflejan las características de las sociedades postmodernas, en el sentido de la utilización de espacios naturales, espacios estandarizados

pero no necesariamente sometidos a la rigidez normativa y federativa, y desmarcándose del asociacionismo ya comentado, ya que pueden realizarse tanto de forma de individual como de forma grupal al margen de las características del deporte competitivo. En el caso concreto del fútbol, ha continuado incrementándose su popularización debido a que se ofrece dentro del marco del deporte espectáculo, una faceta más a añadir a la recreativa y a la competitiva. A esto ha contribuido el papel que juegan los medios de comunicación en relación a esta modalidad deportiva. Obviamente la presencia de actividades autóctonas, como es el caso de la lucha, o de gran arraigo, con es el caso del juego de frontón, aparecen también representadas tratándose de prácticas minoritarias que se desarrollan en zonas muy concretas de la provincia de León. Cabe destacar el amplio abanico de actividades físico-deportivas, que en ocasiones están vinculado a la orografía y cultura leonesa (pesca, caza, escalada...). Por otra parte, al margen del componente estético de la musculación, es cierto que sui práctica, aunque reducida, se corresponde con la incidencia social que ha adquirido en las últimas décadas el cuidado de la imagen corporal, y que además se desarrolla en un marco muy concreto como son los gimnasios, diseminados por toda la provincia.

En relación a los motivos de práctica, tan sólo señalaremos los dos primeros puesto que son los más significativos. Un 55% de la muestra indica que la razón principal por la que hacen

Tabla 14. Actividades de ocio que se desearía practicar

Actividad	%
Estar con la familia	32,0
Estar con los amigos	11,7
Salir con mi novio/a, amigo/a	10,0
Salir al campo, ir de excursión	9,0
Hacer deporte	8,7
Leer	5,7
Ir a bailar	4,0
Ir a un pub, cafetería o bar con los amigos	3,3
No hacer nada en especial	2,3
Escuchar música	2,0
Hacer bricolaje	1,3
Juegos de ordenador, videoconsola	1,3
Otras	8,7

actividad física es por “razones de salud y/o estar en forma”, lo que coincide con los motivos que aparecen en los resultados de la encuesta nacional de García Ferrando en 2001, si bien en este caso el valor es un 58%. En cuanto al segundo motivo “porque me gusta, me lo paso bien (por diversión)”, también ocupa el segundo lugar con un 44% en el estudio citado de García Ferrando. En opinión de este autor se trata de dos básicas y sencillas pero fundamentales dimensiones de la práctica deportiva que contribuyen a que amplios segmentos de la población mantengan sus hábitos deportivos. Podríamos matizar que la socialización y la preocupación estética por mantener la línea - que en ocasiones se identifica erróneamente con salud - estarían presentes indirectamente en estos motivos.

Respecto a la época del año en la que hacen actividad físico-deportiva los leoneses, observamos que el verano con un 30,5% y todas las épocas del año con un 26,8 %, son los datos más elevados, y coinciden con las tendencias que en el 2001 publicaba García Ferrando para la población española. Sin embargo, si comparamos estos datos con el estudio vizcaíno (Ispizúa Uribarri, 2003) - todas las épocas del año (58,9 %) y verano (27,2%) -, se presentan diferencias significativas, lo que puede deberse a la suavidad climatológica de dicha provincia. El dato de León relativo al invierno justifica esto último. Debemos destacar que la aproximación de los valores que aparecen en el ítem de todas las épocas del año con respecto a la práctica en verano es un referente positivo porque supondría una aproximación a las pautas de la población española en general, y un refuerzo de la regularidad de la práctica deportiva de la población leonesa en particular.

Los equipamientos y las instalaciones deportivas son indicadores altamente relacionados con los hábitos y el tipo de actividad físico-deportiva que se lleva a cabo (Martínez-Tur y cols., 1997). De ahí la importancia que debemos darle tanto a nivel cualitativo como cuantitativo a la valoración que de las instalaciones hagan los usuarios y el resto de la población, porque suponen un apartado muy importante del engranaje del sistema deportivo en general. Como indica Perich (2002), los equipamientos e instalaciones deportivas constituyen otro de los ejes vertebradores de la actividad físico-deportiva en los territorios. Los leoneses utilizan fundamentalmente las instalaciones deportivas públicas para llevar a cabo su práctica físico-deportiva. Estos datos coinciden con los ofrecidos por Perich (2002) relativos a Aragón, Ispizúa Uribarri (2003) en Vizcaya, y García Ferrando (2001) a nivel nacional. En dichos estudios, aunque en porcentajes más elevados, también predomina el uso de las instalaciones públicas. Si tuviéramos que matizar más rasgos sobre las instalaciones de las que más se aprovechan los leoneses, podemos observar que las instalaciones públicas al aire libre son las más utilizadas. Quizás debié-

ramos relacionar este dato con el momento en que fué administrado el cuestionario - primavera/verano -, puesto que las piscinas al aire libre, los frontones y boleras son instalaciones que adquieren gran relevancia en esta época. No obstante, observamos que las instalaciones públicas al aire libre y cubiertas conjuntamente superan más del 30% de uso, mientras que otras instalaciones como los clubes privados o los gimnasios tienen unos valores que oscilan entre un 5% y un 4% aproximadamente. Sin duda, las preferencias de los leoneses claramente se decantan por las instalaciones públicas. Esto coincide con las apreciaciones de García Ferrando (2001) en el sentido de que los espacios deportivos de carácter público han adquirido un gran protagonismo, no sólo por la diversificación de la oferta y promoción por parte de las instituciones públicas (ayuntamientos, diputaciones, gobiernos autonómicos, Consejo Superior de Deportes,...), sino también por la disminución de instalaciones de clubes privados en los últimos años.

En cuanto a las razones para el uso de instalaciones, la apuntada con un valor más elevado es “por proximidad al domicilio o trabajo”, seguida de “por sus instalaciones o pistas”, es decir se priorizan aspectos funcionales respecto a la oferta o calidad de las instalaciones. Y claramente parecen indicar los valores de cada uno de los motivos que se prioriza, el interés por la práctica deportiva y la socialización (“porque va mi equipo”) respecto a otros aspectos como son el interés por adquirir un estatus o por razones no deportivas. El tiempo de desplazamiento se relaciona claramente con los datos anteriores, ya que los porcentajes más elevados se corresponden con los menores intervalos de tiempo, y la mayor parte de la muestra acude a una instalación a realizar práctica físico-deportiva en un tiempo menor a 20 minutos. Por tanto la localización de la instalación es determinante en el uso que puedan realizar los practicantes. De nuevo nos aproximamos a las informaciones publicadas por García Ferrando (2001), quien indica que cada vez hay una mayor proporción de hogares en España que disponen en sus proximidades de instalaciones deportivas.

En general, el grado de satisfacción que los leoneses tienen sobre sus instalaciones es positivo. Estos resultados son equiparables a los obtenidos por Ispizúa (2003) relativos a la provincia de Vizcaya, quien indica que más de la mitad de la población mantiene una alta tasa de satisfacción con respecto a sus equipamientos deportivos actuales. No se ha observado objetivamente la necesidad de instalaciones concretas puesto que esta cuestión no se ha recogido en el cuestionario, sin embargo manejando datos que sí ha arrojado el estudio, como son el escaso interés por el asociacionismo deportivo, que la actividad más realizada es caminar o pasear, los motivos sociabilizadores para la práctica físico-deportiva y la propia idiosincrasia de la población leonesa, en un contexto geográfico con las características

naturales de la provincia de León, resultaría recomendable plantearse la necesidad de habilitar espacios naturales y crear infraestructura adecuada para el aprovechamiento de estos recursos (rutas de montaña señalizadas, circuitos de actividades físico-deportivos, carril-bici,...). La positiva perspectiva de las instalaciones, así como de la práctica deportiva mostrada por los leoneses, ha podido estar condicionada por el momento en el que hemos administrado los cuestionario (primavera-verano), período en el que la climatología de León invita a las actividades físicas y al uso de instalaciones propias de la época estival (frontones, piscinas, boleras, pistas de tenis,...). Esto nos lleva a plantearnos la posibilidad, tanto de incrementar el número de instalaciones climatizadas o cubiertas, como acondicionar los equipamientos estivales al clima más frío característico de la provincia.

Al analizar los resultados relativos a las actividades en las que los leoneses ocupan su tiempo de ocio, o cómo desearían ocuparlo, observamos que hacer deporte no ocupa el primer lugar en ninguno de los dos planteamientos, ya que se decantan por la vida familiar, coincidiendo con los datos a nivel nacional (García Ferrando, 2001). No encontramos el deporte hasta el cuarto y quinto lugar respectivamente, por detrás, ya no sólo de la vida familiar, sino también de los amigos y/o pareja. Así, la visión tan positiva que tienen los leoneses sobre la práctica físico-deportiva, es relegada por el componente socializador de otras actividades de ocio. Una vez más, el hecho se podría justificar por la idea ya expresada por García Ferrando (2001) de que el deporte tiene una imagen, pero que su ejecución es otra bien distinta. Por otra parte, hay que considerar la diversificación de las actividades de ocio y el hecho de que la ejercitación físico-deportiva cotidiana de amplios segmentos de la población solamente ejemplifica alguna de sus dimensiones (Godbey,

2000). Un dato interesante a reseñar es que actividades de ocio pasivo como “ver la televisión”, mantienen diferencias considerables con otros estudios. Entre la población leonesa, esta actividad ocupa el octavo lugar, mientras que en otras investigaciones revisadas (Vizcaya, Aragón, Almería y los trabajos de todo el territorio nacional de García Ferrando) aparece oscilando entre los dos primeros lugares.

El análisis de los resultados, y su contraste con distintos estudios sobre hábitos deportivos de la población, nos ha permitido reflexionar sobre el perfil de la cultura deportiva de León. Sin embargo, para confrontar dichas valoraciones, es necesario proseguir con este tipo de investigaciones en el futuro, tanto a nivel estatal, como a nivel provincial e incluso local, puesto que de esta forma se observará la evolución de estos hábitos físicos, tan relevantes en el estilo de vida activo de los ciudadanos, en la calidad de vida y en la salud de la población. Los aspectos sobre los que creemos debiéramos indagar más a fondo, con la pretensión de ampliar las líneas de investigación, son los que recogemos a continuación: la inclusión en la práctica físico-deportiva de actividades físicas no vinculadas al esfuerzo físico, sino a las denominadas gimnasias suaves (pilates, yoga, relajación,...), en determinados grupos de la población; las diferencias en cuanto al género, a la hora de seleccionar un tipo u otro de prácticas, y el acceso a éstas, su promoción y su divulgación; el condicionante meteorológico de una provincia con las características de León, como factor determinante de la incidencia de unas actividades frente a otras, o del uso de unas instalaciones respecto a otras; la adecuación de la oferta de actividades físicas a una población que envejece, y en la cual los ancianos ocupan un sector a considerar; y la revisión de aspectos metodológicos para reducir los porcentajes de preguntas no contestadas por los participantes.

BIBLIOGRAFÍA

- BOUCHARD, C., SHEPARD, R. J. y STEPHENS, T.: *Physical activity, fitness and health. Consensus statement*. Champaign, Illinois. Human Kinetics, 1994.
- CAÑELLAS, A. y ROVIRA, J.: “Los hábitos deportivos de la población adulta barcelonesa”. *Apunts Educación Física y Deportes*, 42, 75-79, 1995.
- Codina, N.: “Ocio, deporte y modelaje de la figura: un análisis psicosocial”. *En Libro de comunicaciones, III Congreso de Psicología Social, vol. II.* (pp 494-498). Santiago de Compostela, 1991.
- GARCÍA FERRANDO, M.: *Hábitos deportivos de los españoles*. Madrid. Ministerio de Cultura, 1986.
- GARCÍA FERRANDO, M.: *Aspectos sociales del deporte*. Madrid. Alianza/ Consejo Superior de Deportes, 1990.
- GARCÍA FERRANDO, M.: *Los españoles y el deporte (1980-1990). Un análisis sociólogo*. Madrid. Instituto de Ciencias de la Educación Física y el Deporte. Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
- GARCÍA FERRANDO, M.: “Cambio y permanencia en los hábitos deportivos de los españoles”. *Sistema*, 110-111, 55-84, 1992.
- GARCÍA FERRANDO, M.: *Los españoles y el deporte, 1980-1995 (Un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores)*. Madrid. Consejo Superior de Deportes, 1997.

- GARCÍA FERRANDO, M (2001): *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles, 2000*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Consejo Superior de Deportes.
- GARCÍA FERRANDO, M. y MESTRE SANCHO, J.A. (2002): *Los hábitos deportivos de la población de Valencia (2000)*. Valencia. Ajuntament de Valencia. Fundación Deportiva Municipal.
- GODBEY, G.: "El ocio y la celebración de la vida". En VVAA, *Propuestas. Ocio y Desarrollo Humano*, 6º Congreso Mundial de Ocio (pp 25-35). Bilbao. Universidad de Deusto.
- HEINEMANN, K. (1999): *Sociología de las organizaciones voluntarias. El ejemplo del club deportivo*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- ISPIZÚA URIBARRI, M. (1996): "Prácticas y aspiraciones de tiempo libre de una población en declive: el caso de la margen izquierda del Nervión – Vizcaya". En M. García Ferrando y J. R. Martínez Morales (Eds.) *Ocio y Deporte en España* (pp 101-118). Valencia. Tirant lo Blanch.
- ISPIZUA URIBARRI, M. (2003): *Hábitos deportivos de la población vizcaína*. Diputación Foral de Bizkaia.
- JACKSON, A. W., MORROW, J. R., HILL, D. W. y DISHMAN, R. K.: *Physical activity for health and fitness*. Champaign, Illinois. Human Kinetics.
- MÁRQUEZ, S., RODRÍGUEZ ORDAX, J. y DE ABAJO, S. (2006): "Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física". *Apunts Educación Física y Deportes*, 83, 12-24.
- MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J. (1998): *Las Instalaciones Deportivas en España. II Censo Nacional de Instalaciones Deportivas*. Madrid. Consejo Superior de Deportes.
- MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J., VÁZQUEZ GÓMEZ, B., GRAUPERA SANZ, J. L., JIMÉNEZ-BEATTY NAVARRO, J. E., ALFARO GANDARILLAS, É., HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, M. y AVELINO RÍOS, D. (2005): *Estudio sobre la actividad física y deportiva de las mujeres en el municipio de Madrid: hábitos, demandas y barreras*. Madrid. CSP.
- MARTÍNEZ TUR, V. RAMOS, J y PEIRÓ, J. M. (1997): *Uso de instalaciones deportivas y satisfacción de los usuarios*. Valencia. Nau Llibres.
- MONTEAGUDO, M. J. y PUIG, N. (2004): *Ocio y deporte. Un análisis multidisciplinar*. Pamplona. Universidad de Duesto.
- MOSCOSO SÁNCHEZ, D. J. (2003): *Los cordobeses y el deporte. Comportamientos, hábitos y actitudes deportivas de la población*. Instituto de Estudios Sociales Avanzados de Andalucía.
- MUNÉ, F. (1980): *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. Barcelona. PPU.
- PALOU SAMPOL, P., PONSSETI VERDAGEUR, F. X., BORRÁS, P. A. y VIDAL CONTI, J. (1995): "Perfil de hábitos deportivos de los preadolescentes de la isla de Mallorca". *Revista de Psicología del Deporte*, 14, 225-235.
- PERICH, M.J. (2002): *Los hábitos deportivos de los aragoneses. Actitudes y opiniones sobre el deporte. Informe sobre la encuesta de hábitos deportivos de 2000 en Aragón*. Zaragoza. Gobierno de Aragón.
- RODRÍGUEZ, F., GUSI, N., SANCHA, J., VALENZUELA, A., NÁCHER, S. y MARINA, M. (1996): Proyecto AFISAC "Actividad física, condición física y salud en la población adulta". En *Estudios de Investigación Becados por la Fundación Barcelona Olímpica*. Barcelona. Fundación Olímpica.
- RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, M. L., JIMÉNEZ BEATTY, M. L., GRAUPERA SANZ, J. L. y MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J.: "Los espacios para la actividad física de las personas mayores". *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 80, 2005 < <http://www.efdeportes.com/efd39/motiv.htm> > [Consulta: 12/8/06].
- RUÍZ, F. y GARCÍA, M. E. (eds.). (2005): *Hábitos físico-deportivos de los almerienses en su tiempo libre*. Almería: Universidades de Almería. Servicio de Publicaciones.

LA TAREA MILAGROSA. REFLEXIONES SOBRE LA SIGNIFICATIVIDAD SOCIA-AFECTIVA DE LAS TAREAS

MANUEL PARRA BOYERO

Facultad de Ciencias del Deporte de la
Universidad de Extremadura.
Profesor de Actividades Físicas y Deportivas
en la Naturaleza.

CARLOS MANUEL ROVIRA SERNA

IES. Al-Qáceres de Cáceres.
Coordinador del Ciclo de Grado Medio de
Conducción de Actividades Físicas y Deportivas
en el Medio Natural.

RESUMEN

Asistimos desde hace años, por una parte, a un aumento de la desilusión docente y por otra a un aumento de la apatía y la desmotivación por parte de nuestros alumnos y alumnas, especialmente en etapas críticas del desarrollo como la preadolescencia y la propia adolescencia. Sin embargo, muchos profesionales sabemos que ciertas tareas o actividades funcionan perfectamente cada vez que las ponemos en práctica y que en ocasiones nos encontramos con grupos de alumnos que esperan con unas ganas locas que llegue la hora de dar clase de educación física.

Rebuscamos en nuestras mochilas docentes aquellas tareas que siempre han funcionado, las analizamos, las estructuramos y extraemos de las mismas las características que poseen para que sean notorias.

Lo que en principio se manifiesta como un camino en una sola dirección: seducir a los alumnos y plantarles tareas que les inquieten; se convierte en un señuelo para el profesorado, que retoma la ilusión docente y se observa como agente de cambio.

Pero, ¿qué tienen algunas tareas que las hacen prácticamente “infalibles”? ¿qué ha de tener una propuesta para producir rendimiento educativo?

La tarea es la unidad mínima de intervención pedagógica de ella, depende en buena medida el rendimiento o la productividad educativa de nuestra intervención docente. En ocasiones se manifiesta como fuente de inspiración de alumnos y profesores, que permite sentirse protagonistas y partes importantes del proceso.

Proponemos pues, un recorrido por los atributos que han de tener las tareas para que sean exitosas, favorezcan la comunicación entre profesores y alumnos y les hagan partícipes del cambio.

ABSTRACT

For many years now, we have been witnesses of an increase of disappointment among teachers on the one hand and on the other an increase of apathy and lack of motivation among pupils, specially at those crucial stages of personal development such as approaching puberty and adolescence itself. However many professionals know that certain tasks or activities work perfectly every time we put them into practice and that sometimes we find groups of students who are looking forward to the P.E. class.

We search carefully in our teaching schoolbags for those tasks which have always worked, we analyse them, organize them and extract the same characteristics they own so they become obvious.

What originally, is revealed as a single direction way: attracting the students and suggesting exciting tasks for them, becomes a decoy for the teachers who want to work with a will again and see themselves as agents of the change.

But, what do some tasks have in common that make them practically infallible? What should a proposal have to produce teaching efficiency?

The task is the smallest unit of pedagogical intervention. On it, depends to a great extent the efficiency or educative productivity of our teaching intervention. Sometimes it is shown as a source of inspiration both for pupils and teachers which allows them to feel protagonists and main parts of the process.

We suggest then, a journey through the attributes tasks should have in order to be successful to help communication between teachers and students and share the change with them.

INTRODUCCIÓN

El objeto de este trabajo parte del interés por proponer o provocar la reflexión profesional hacia la significatividad de los contenidos que impartimos y, por ende, a los métodos elegidos. El planteamiento pudiera resultar pretencioso dada la magnitud del campo a tratar, con lo que queremos establecer el alcance de nuestra aportación ciñéndonos a la unidad básica de intervención, las tareas concretas: ejercicio, juego, situación, etc., como unidades de rendimiento significativo, elementos con los que construimos nuestro programa, y con él nuestras intenciones pedagógicas. Dado que éstas son los elementos que más directamente llegan los alumnos como los traductores a su lenguaje de nuestros elevados planteamientos programáticos. Se trata pues de un ejercicio de análisis de los componentes de una tarea tipo que, evidentemente, forma parte de las habilidades que debemos manejar a la hora de planificar.

Son pues estas unidades básicas las conductoras de nuestros objetivos didácticos, esto hace que su diseño, selección, articulación y ordenamiento, sea una de las claves de nuestro éxito o, al menos, de la rentabilidad pedagógica del proceso de intervención cifrado, como veremos más adelante, en la productividad educativa de los sucesos que se operan durante la sesión. En el espacio de pocos segundos los alumnos entran en contacto con una vivencia determinada que bien puede mantenerlos alejados del/los objetivo/s que planteamos no operando en ellos más que mecanismos de repetición/reproducción o, sin embargo, puede “ponerle en aprietos”, es decir, inducirle a una serie de adaptaciones/interacciones que pueda digerir conscientemente y, quien sabe, quedar alojadas en su bagaje personal.

No obstante, no es nuestra intención bucear en el análisis de estilos de enseñanza sino, sencillamente, proponer un cuerpo de atributos que, desde nuestro punto de vista, conformarían la propuesta tipo con elevadas posibilidades de ser significativa por sí misma o como eslabón de una cadena más compleja.

Es por otra parte inevitable dejar que nuestra adscripción pedagógica dentro de la educación física escolar no trasluzca, aunque, no parece que esto reste interés a la proposición inicial, dado que, en la inmensa mayoría de los casos, nuestro posicionamiento personal ante el todo que representa la realidad que nos rodea impregna en mayor o menor medida nuestras intenciones como docentes en el área de educación física. En concreto vamos exponer este cuerpo de atributos de la tarea desde un enfoque humanista de la educación física basado en las significaciones personales del proceso de enseñanza-aprendizaje como el más aproximado al que intentamos mantener en nuestras clases, de entre los que actualmente conforman el registro de opciones pedagógicas para nuestro área (Siedentop, 1990).

POSICIÓN

Tal y como hemos expuesto, la necesidad de articular un cuerpo de atributos básicos de una tarea verdaderamente productiva y significativa va ligada a una manera determinada de entender e interpretar la enseñanza de la educación física; la nuestra, alejada del puro eficientismo y la competitividad, se apoya en supuestos pedagógicos que intentan posibilitar el desarrollo de las capacidades humanas múltiples y variadas, aunque no totalmente independientes de una realidad que, al cabo, orienta la acción.

El centro de nuestra labor profesional son las personas, reconocida esta obviedad, sigamos avanzando:

- Si la educación física lleva ese “nombre de pila”, el hecho de trabajar por el crecimiento personal de los alumnos y el nuestro, desde y a través de lo corporal es para nosotros un principio irrenunciable.
- Trabajar por el crecimiento personal implica enfoques humanizadores, basados en las componentes humanas de la persona. Lo corporal, lo cognitivo y lo emocional como plantas del edificio humano que vamos construyendo y que debemos mantener en buen estado.
- El proceso de humanización persigue la consolidación de actitudes para la vida, es decir, de los valores. La conformación de esas actitudes es pues un objetivo del educador. Una de nuestras grandes misiones es, ni más ni menos, generar las condiciones idóneas para que la mayor parte de esos veinte o veinticinco individuos que cada cincuenta minutos se someten a nuestro criterio, sean cada vez más solidarios, más autónomos, más respetuosos con los demás y el entorno y más inteligentes a la hora de tomar decisiones sobre su salud y su bienestar, en definitiva: más felices y más completos.
- El cuerpo pues, no es un extraño para el propio sujeto, en realidad no es un instrumento que accionamos en determinadas ocasiones puesto que esto revierte el proceso humano por el mecánico (Heredia, De Alauf y Rodigou, 1990). Existe pues todo un entramado de ligaduras entre lo corporal y las demás dimensiones de la persona que nos llevan hacia lo integral en nuestra actuación.
- Nuestro compromiso docente no es, en definitiva, limitante ni limitado, atiende a necesidades comunes y universales de las generaciones con las que vamos trabajando promoviendo a la acción, a la respuesta y a la adaptación. Para ello la profesionalidad, el buen hacer, la sensibilidad y la intención de ser mejores personal y profesionalmente son ingredientes imprescindibles.

Buscamos pues lo relevante en cuanto a sensaciones, experiencias y vivencias que puedan optimizarse en el interior de nuestros alumnos. Esto nos lleva a procurar y provocar ambientes y situaciones generadoras de estas experiencias que, con la debida orientación, sean significativas es decir: ayuden a producir cambios en la actitud y la interpretación de nuestros alumnos hacia la realidad.

Disponemos por otra parte de referentes importantes en los que apoyamos a la hora de fijar forma reflexiva nuestras posiciones:

- La pedagogía crítica y sus imbricaciones en la educación física. Habermas (1987) y Kirk (1999), este último plantea tres intereses constitutivos del saber: el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio. En estos tres intereses podemos ver reflejadas la vía de capacitación técnica, la suministradora de sensaciones y la educativa respectivamente.
- La pedagogía de la experiencia o de la vivencia divulgada en los últimos años de forma activa por Ziegenspeck (1993) como revitalizador de las ideas pedagógicas del filósofo Kurt Hahn
- Las perspectivas críticas a la hora de plantear los diferentes enfoques de la educación física y la salud promovidos por Devís y Peiró (1992)
- Gutiérrez (1995), Fraile, (2001) o Parra, (2001) reivindican una visión crítica de los fines de la educación física moderna desde la responsabilidad y el compromiso de nuestra área hacia la transmisión de valores sociales.

En definitiva, nos alineamos con aquellos que piensan en la educación física como motor y promotor de experiencias en el plano afectivo-social desde lo corporal, con sus implicaciones y compromisos éticos y como tributaria de una educación global e integral de nuestros niños y jóvenes.

Es obvio que para llevar a cabo este proyecto necesitamos una mejora constante en nuestra calidad docente.

Desde esta declaración de intenciones vamos a echar un vistazo al panorama actual en cuanto a la recepción que nuestros alumnos hacen de nuestra intervención, de nuestro proyecto pedagógico, sí, ese que, aún cuando estamos en los albores del siglo XXI, arrastra una considerable cantidad de usos y costumbres arraigadas en la tradición formal.

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

En la actualidad muchos profesores de educación física nos vemos asaltados por una serie de preguntas clave;

¿En realidad estamos aportando elementos positivos al proceso de crecimiento-desarrollo de la personalidad de nuestros alumnos?

¿Tienen efectividad nuestras intenciones pedagógicas traducidas en actuaciones concretas en clase? ¿...son eficaces?

¿Qué se llevan nuestros alumnos dentro cuando suena el timbre de final de la sesión?, ¿algo puntual y anecdótico aunque a veces muy divertido...?. ¿...o algo verdaderamente significativo en cuanto a que puede ser digerido e integrado para ser usado en momentos clave?

¿es verdaderamente relevante nuestra labor tal y como la concebimos para el crecimiento de nuestros alumnos en todos los ámbitos de su persona?

Cuando uno se formula a si mismo estas preguntas no puede por menos que alterarse puesto que siempre hemos entendido la educación física como un proceso diseñado en función de unos fines. ¿los elementos que articulan ese proceso son los adecuados?, ¿esos fines responden a las necesidades de nuestros alumnos en todas sus dimensiones personales?. Las preguntas se acumulan y esa inquietud nos lleva al cuestionamiento de nuestro programa y por ende al de nuestras propias intenciones docentes.

Seguimos manejando la inmensa mayoría de los resortes que articulan la sesión, las decisiones nos conciernen sólo a nosotros, el espacio de los alumnos es bastante menos amplio del que nos gusta definir en los foros de debate e intercambio con nuestros compañeros. Aquellas ideas que copiamos, reproducimos, interpretamos o inventamos y que al final convertimos en tareas son las que, desde e nuestra racionalidad y nuestra formación, creemos que son las más adecuadas sin dedicar demasiada atención a su validación afectiva y social por parte de nuestros alumnos. Seguimos pensando que su implicación motriz tiene mucho de espontánea e innata, y, además, que es estanca, independiente tanto de su situación anímica y afectiva, como de su lugar en el contexto social, es decir: de sus intereses y de su mundo.

Ante esta situación, cabe exigir, tanto a nosotros mismos en cuanto a la selección de tareas, como a las diferentes instancias educativas en cuanto a la habilitación de canales de comunicación y participación donde podamos efectivamente transformar estas realidades.

Nuestros adolescentes se parapetan en una serie de planos vitales que construyen con materiales más o menos consistentes. Esos materiales llegan a ellos por varios canales que dependen en buena medida de la interpretación que hacen de lo que les rodea y de una selección muy clara

de hábitos y conductas que les identifica personalmente y como grupo, y a la que se aferran sólidamente; puesto que si no lo hicieran, les sería muy difícil conformar su lugar en el mundo. Esto nos lleva a que debemos permanecer atentos a esos planos vitales de donde emanan sus necesidades, y además, facilitar la comunicación con los alumnos, y entre ellos mismos para disponer de la información suficiente.

Los materiales a los que hacemos referencia les adscriben a una determinada forma de vestir, de hablar, de divertirse, y de abrazarse o despreciar según qué ideas sobre el sexo, la religión, la política, las drogas, el amor, la amistad, el medio ambiente ...y la actividad física en todas sus implicaciones y dimensiones.

Es cierto que esta cosmología se dibuja en sus mentes como una identidad un tanto ficticia, de hecho no eligen, les viene dada puesto que son vulnerables, permeables y gregarios; pero también lo es que sin ella no llegarían a la etapa siguiente de su maduración personal por lo que, paradójicamente es este el momento de intervenir educativamente en unas determinadas direcciones aprovechando uno de los momentos más mágicos y sensibles a las experiencias una vez superada la etapa infantil.

¿En qué medida relacionamos o dejamos que su realidad vital y nuestro diseño pedagógico crucen al menos la mirada? Esta pregunta, que nos asalta cada vez con más frecuencia, lleva consigo una cierta intención estratégica; es evidente que no podemos competir en igualdad de condiciones con la cantidad y calidad de estimulación que nuestros alumnos reciben desde todo tipo de emisores y que en un elevado porcentaje, no sólo divergen de nuestras intenciones educativas sino que, en algunos casos son diametralmente los opuestos;¹ ¿por qué no entonces centrar nuestro interés en aquellos aspectos de su cosmología que puedan resultar aprovechables en el diseño de nuestro plan?. Más adelante expondremos un intento de vislumbrar algunos de esos aspectos que, dicho sea de paso, no son fáciles de definir; no olvidemos que esa especificidad en sus comportamientos es también una señal de identidad, algo diferencial que en muchas ocasiones no están excesivamente dispuestos a compartir con "extraños".

No parece pues, una buena idea, acometer la labor pedagógica desde la frontalidad hacia la realidad de nuestros alumnos. Esto provoca una colisión y arrasa muchas de las posibles interacciones, acrecentando los roles director/controlador para nosotros y el de pasivo/receptor para ellos. Es

¹ Es particularmente flagrante y dolorosa esa divergencia en aquellos estímulos que provienen precisamente del ámbito público (televisión, instituciones, etc.) donde trabajamos muchos de nosotros. "El enemigo en casa"

evidente que si les permitimos conquistar espacios tradicionalmente vedados, podrán evolucionar desde su estado de *usuarios* del proceso al de *accionistas* del mismo.

La adherencia al movimiento y la práctica deportiva reflexiva y consciente es, en definitiva, un camino a recorrer, no un bombardeo de tareas no sistematizado y acrítico, que cae sobre los alumnos en vez de ofrecérselo desde la lógica de un lenguaje pedagógico afín y osmótico para con sus necesidades, intereses, inquietudes y realidades en la medida que la elasticidad del propio sistema de valores escolar y nuestras propias convicciones nos lo permitan. Pero, todavía podemos ir algo más allá; esa osmosis a la que hacemos referencia no ha de ir destinada exclusivamente a la mejora de las interacciones docente-discente, sino además, a la mejora de capacidades de toda índole desde un reconocimiento de la identidad del alumno como producto o resultado de procesos sociales latentes.

EL ALUMNO RECEPTOR. LA PERCEPCIÓN Y LAS REACCIONES ANTE LAS TAREAS PRESENTADAS.

Podemos decir que, de entre el grupo de momentos clave de una sesión de educación física, destacan aquellos en que el alumno percibe e intenta integrar lo que le estamos ordenando/indicando/proponiendo/ofertando que haga. De cómo tenga lugar este momento depende en buena medida el éxito de la propuesta cuantificado en términos de cantidad de acción, implicación, participación, placer, diversión, etc. Existen multitud de estrategias que enriquecen ese momento de encuentro como facilitadores de todo el proceso posterior en la sesión. Nuestro talante inicial ha de ser receptivo a su estado inicial, imaginativo en la presentación de objetivos y actividades, cariñoso, estimulante, buscador del contacto y sobre todo, una invitación a aprender.

Esto nos lleva a pensar que, podemos prosperar cuanto más cercana sea la morfología de esa tarea a sus apetencias e intereses; o incluso en su nivel puntual de receptividad motriz y afectiva. El ya clásico precepto de la *atención a los intereses de los alumnos* es y ha de ser matizado convenientemente aún cuando en esencia es válido.

Estas matizaciones provienen generalmente de lo que el profesor, los que han instruido al profesor y todo el cuerpo de doctrina de la educación física como ciencia pedagógica interpreta por *intereses de los alumnos* y que no necesariamente ha de coincidir con *sus intereses* o la percepción y el sentimiento individuales que el alumno tiene de sus intereses. Cuando programamos nuestras actuaciones pedagógicas, definimos los contenidos y seleccionamos las actividades y propuestas, estamos en cierta medida diseñando también sus necesidades desde nuestra perspectiva. Teó-

ricamente somos capaces de percibir esas necesidades como susceptibles de ser satisfechas por nuestro método y por las actividades que elegimos; ¿hemos estudiado a fondo esas necesidades?, ¿las hemos clasificado en cuanto a los diferentes ámbitos de la personalidad?, ¿es tanta la distancia que nos separa ya del recuerdo de nuestras sensaciones como adolescentes?, ¿responden los manuales de didáctica a todos estos interrogantes?

Se nos antoja, pues, imprescindible una reflexión profunda dentro de nuestro colectivo hacia estas cuestiones, que nos lleve a generar un canal sólido de comunicación con nuestros alumnos y conduzca a la conexión deseada desde todos los ámbitos (verbal, corporal, emocional...)

Es curioso pensar que desde una determinada perspectiva socio-afectiva, una sesión de clase no es otra cosa que el juicio y la validación que los alumnos hacen de nuestras propuestas. Ese juicio es emitido no sólo desde la cantidad y calidad de la implicación motriz, sino de las características de su reacción que a su vez viene dada en gran medida por la afinidad de éstas a lo que les gusta, atrae o satisface. Sabemos que hay alumnos absolutamente blindados a determinado tipo de actividades o de las condiciones de la práctica de esas actividades, que la pasividad, la falta de atención o las actitudes esquivas² no son necesariamente caprichosas, tienen un origen y unos fundamentos. La comprensión de estos dos últimos elementos es lo que nos está moviendo a buscar respuestas.

Si somos capaces de conectar con esos gustos y esas necesidades, atendiendo a su globalidad y haciendo que las propuestas reten su equilibrio vital, estaremos avanzando.

¿Debe interpretarse que hemos de ser esclavos de la voluntad caprichosa de los alumnos y modelar según esta todo el proceso de enseñanza-aprendizaje? Conocemos casos de profesores que han recurrido a esta dinámica con tal de tornar favorable el juicio al que antes aludíamos. Profesionales totalmente plegados al deseo de sus alumnos, redefiniendo así varios conceptos de las interacciones docente-discente y las bases del propio proceso pedagógico.

Evidentemente, no es deseable este extremo como no lo es cualquier otro pero sí resulta obvio, y cada vez más, que hay un gran número de alumnos que siguen obteniendo una experiencia traumática, o al menos, no exitosa de nuestras clases, definiendo el éxito en dos dimensiones:

- La cantidad de placer, de felicidad y de conciencia de los beneficios de la acción durante la propia acción aún asumiendo y aceptando situaciones agonísticas.
- El nivel de satisfacción y de buenas sensaciones que se lleva a casa o a la siguiente clase. El poso mágico que hace que, después de una reflexión compartida, algunos de los sucesos de la sesión provocados por nuestro diseño de actividades queden alojados en su interior y se conviertan en crecimiento personal.

La individualización y la riqueza de la oferta con propuestas multidireccionales y abiertas ayudan a redefinir el concepto de éxito.

Hay quien, desde una posición crítica hacia estas ideas, puede espetarnos que vamos a acabar convertidos en una suerte de payasos recreacionistas absolutamente plegados al capricho de adolescentes descerebrados sin ningún interés por la salud, los valores y el mejoramiento de sus capacidades físicas. Es comprensible desde una perspectiva superficial y academicista que en muchas ocasiones esconde cierta resistencia a la pérdida de control y estatus, o a la excesiva confianza en los infalibles recetarios de tareas.

La reacción de los alumnos ante lo que les presentamos no es siempre de conformidad y entusiasmo aún cuando pongamos en juego toda nuestra capacidad de motivación, porque el aprendizaje va acompañado de sensaciones, sentimientos, simbolismos, interacciones con sus iguales, reticencias, bloqueos y un sin fin de elementos más que conjugados producen o no beneficios en su personalidad, es decir: le hacen crecer. Los alumnos, pues sienten y padecen en nuestras clases al igual que en todos los ámbitos de su existencia, no son inanimados por lo que sus intereses, conscientes o impuestos, coherentes o difusos, les son propios; y eso, queramos o no, les identifica y les da cierta homogeneidad como grupo social.

La *intolerancia emocional* es una de las lacras de la metodología de la educación física actual; el mejor abono para cosechar indiferencia y apatía. Se ha pretendido uniformar los comportamientos como vía para generar control o producir eficiencia, sin caer en la cuenta de que la expresión de los sentimientos, la gestualidad espontánea o la libertad para implicarse plenamente, son vientos que pueden soplar siempre a nuestro favor.

En cualquier caso, nuestra intención es profundizar en el debate para mejorar nuestra calidad docente, no escondemos nuestras dudas y zozobras, las traemos adelante para compartirlas desde la reflexión; y es precisamente fruto de esa reflexión el intento de redefinición de algunos conceptos hasta ahora asumidos con excesiva complacencia y

² Tousignant (1981) citado por Siedentop señala las estrategias de algunos alumnos para ocultar hábilmente su falta de participación aún comportándose correctamente, consiguiendo que el profesor no se dé cuenta. A estos alumnos los denomina *esquivos competentes*.

que además están fuertemente relacionados con el diseño de actividades:

La implicación y la participación

Cuál es, en la práctica, la presencia que nos interesa realmente: ¿la del alumno mecánico, reproductor y emulador que participa por que así esta establecido inmemorialmente, pasando por la acción como un objeto más del entorno?; o la del alumno que llega y se introduce en la acción por sus propios medios, es decir: desde la conciencia que da el hecho de encontrar un sentido al aprendizaje³, puesto que se establece una relación entre los hechos cognitivo y afectivo, y la realidad inmediata.

Llevamos demasiado tiempo cuantificando la participación en minutos, metros o repeticiones, aferrados a lo tangible sin detenemos a reflexionar, aunque sea estimativamente, sobre lo que está ocurriendo o puede ocurrir en las intimidades de nuestros alumnos. Si se nos permite la expresión, *les debe merecer la pena implicarse*, poner en juego sus capacidades; la acción no consciente es generalmente estéril o al menos, no todo lo productiva que suponemos en términos de rendimiento educativo. Si esto no es así, ¿por qué entonces los datos de adherencia a la actividad física no son espectaculares?, ¿por qué la participación actividades alternativas a la ingesta compulsiva de alcohol los fines de semana no aumenta?, ¿por qué siguen consumiendo cantidades industriales de basura mediática?

Posiblemente no se trata de llevármolos a nuestro terreno, sino plantear en su terreno otras ofertas.

Aún así hay alumnos tan adaptados al sistema imperante que rechazan la conquista de su propio espacio, eludiendo la posibilidad de coger las riendas de su propio aprendizaje; alumnos que necesitan todos los datos para actuar rechazando un nivel mínimo de incertidumbre. Actualmente suponen uno de nuestros grandes retos y sobre ellos, nuestra actuación ha de ser preferente puesto que, probablemente, todavía no han sido capaces de descubrirse plenamente a sí mismos.

El éxito

Formalmente, realizar una tarea con éxito es acomodar la acción a un modelo generalmente preestablecido y validado por la experiencia en un entorno y con unas condiciones adecuadas. La acción va acompañada de atributos que hacen que el alumno, además, socialice, colabore, respete y acate normas e identifique los aspectos preventivos que dan a esa ejecución seguridad y eficacia.

³ Caballero, J. (1999). Conexión entre aprendizajes y experiencias como condición indispensable para dar sentido a estos últimos.

Sí, pero... ¿y el éxito individual?, ¿y la felicidad ...aunque sea un mínimo destello?

Los alumnos necesitan de situaciones que les hagan sentir definitivamente bien, podemos contribuir a esto diversificando las posibilidades de éxito. Si podemos hacer que lleguen a la realización formal de la propuesta de muchas maneras diferentes adaptándonos a muchos niveles a la vez y diseñando progresiones verdaderamente adaptadas, convertiremos el éxito en algo realmente disponible para todos. Los procesos cerrados, además de comprimir el currículum, crean élites entre el alumnado y producen insatisfacción en el resto.

Nos anima pensar en el éxito de los alumnos como aquella situación o situaciones en las que éstos comparten logros después de sentirse desafiados gracias al hallazgo de un lugar individual en el que se encuentran cómodos dentro de la acción puesto que, a su vez, ésta se desdobra para todos y cada uno de ellos. El alumno triunfa cuando lo hace tanto "gracias", como "a pesar" de lo que es. ¿Qué tal una revisión del carácter de algunos objetivos que actualmente nos planteamos en nuestras programaciones y en nuestras propias intenciones educativas?

Así mismo, es importante considerar el factor antagónico: el fracaso.

Lo "no conseguido" no es necesariamente dañoso para el alumno siempre que:

- No se lo arrojemos a la cara poniéndolo en evidencia. Es infinitamente más fácil marginar al torpe o incompetente que explorar sus capacidades y hacer que, dentro de nuestra propuesta, encuentre su lugar.
- Provoque nuestra propia reflexión metodológica. Una única posibilidad en la ejecución o resolución del problema creará guetos en el grupo
- Le sirva de estimulante y le anime a un nuevo intento.

La motivación

Quizás uno de los logros más difíciles de conseguir actualmente como docentes es el hecho de provocar una disponibilidad hacia la acción o hacia la implicación activa en situaciones de cualquier índole de aprendizaje.

Las ganas de aprender proceden de la intimidad, aunque haya situaciones en que éstas sean generalizadas o compartidas, y no siempre emanan directamente de nuestros esfuerzos motivadores. Keefe (1988), citado por Delgado (1999) relaciona la calidad de los aprendizajes con la forma

en que los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. Al hablar de ambientes de aprendizaje consideramos que una porción de éstos corresponde a situaciones *a priori*, en estados anticipatorios o propiciatorios sobre la disposición del alumno a ingresar en unas u otras propuestas. ¿Somos o debemos ser responsables de esos estados anticipatorios? Ante esta y otras preguntas consideramos interesante manejar varios parámetros:

- Estado en el que los alumnos llegan a la sesión. Qué es lo que traen que podemos optimizar para motivarles y qué puede resultar un limitante para la implicación y la acción. Un simple “¿cómo estáis?”, puede ser de infinita utilidad para conducirles a la acción.
- Experiencias anteriores en esas mismas propuestas.
- Estrategias y recursos de motivación por nuestra parte. Sorpresas, novedades, incertidumbres...

Y además...

- Reacción ante la propuesta, relacionada (al menos en la forma o en la conformación de ese ambiente) con la proximidad de ésta a su interpretación de la realidad y sus componentes. Afinidad de la propuesta con su “mundo mundial”

Creemos que hay o puede haber más y mejor motivación si los personajes de la acción que les proponemos *se parecen a ellos mismos*.

Los roles

Superado ya el paradigma basado en la pura instrucción, asistimos actualmente a la consolidación de actitudes más aperturistas de los profesores en cuanto a la cesión de espacio para los alumnos. La gestión de los espacios, la toma de decisiones en tareas de organización, la autoevaluación o incluso la evaluación de algunos aspectos de nuestra actuación, son logros que hemos conseguido como docentes aunque en ocasiones no han sido precisamente reivindicados por los alumnos.

No obstante, seguimos siendo mayoritariamente el único referente que tienen en la acción. Aunque favorecemos la creatividad y la libertad, nos mantenemos como foco único de coordinación y gestión, tendemos a dinamizar todos y cada uno de los momentos, canalizando todos los sucesos posibles.

Creemos interesante reflexionar sobre la habilitación de espacios realmente “privados” entendiéndolos como espacios gestionados por ellos favoreciendo así el libre devenir de sus estilos de aprendizaje⁴. ¿Significa esto ausentarnos del control de las contingencias y de la gestión de la sesión?; evidentemente no. Se trata ni más ni menos de recrear o construir ambientes donde estén cómodos, a sus anchas, donde se sientan incitados o promovidos hacia el movimiento, no obligados. Démosles material, y construirán, démosles terreno, y lo ocuparán, démosles protagonismo, y se sentirán bien.

Esos espacios pueden ser ricos, verdaderas colecciones de sucesos que, al ser vividos y experimentados generan crecimiento. Basta con plantear situaciones de inicio y elementos delimitantes. A partir de ahí, la pelota se encuentra en su tejado.

Por otra parte, la observación de esos sucesos y su experiencia por parte de los alumnos nos permite extraer datos de primera mano sobre comportamientos, actitudes, etc., convertibles en feed-back de calidad.

PROPUESTA Y ANÁLISIS DE LOS ATRIBUTOS DE LAS TAREAS EN EDUCACIÓN FÍSICA DESDE UNA PEDAGOGÍA DE LA AVENTURA Y LOS ENFOQUES HUMANIZADORES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

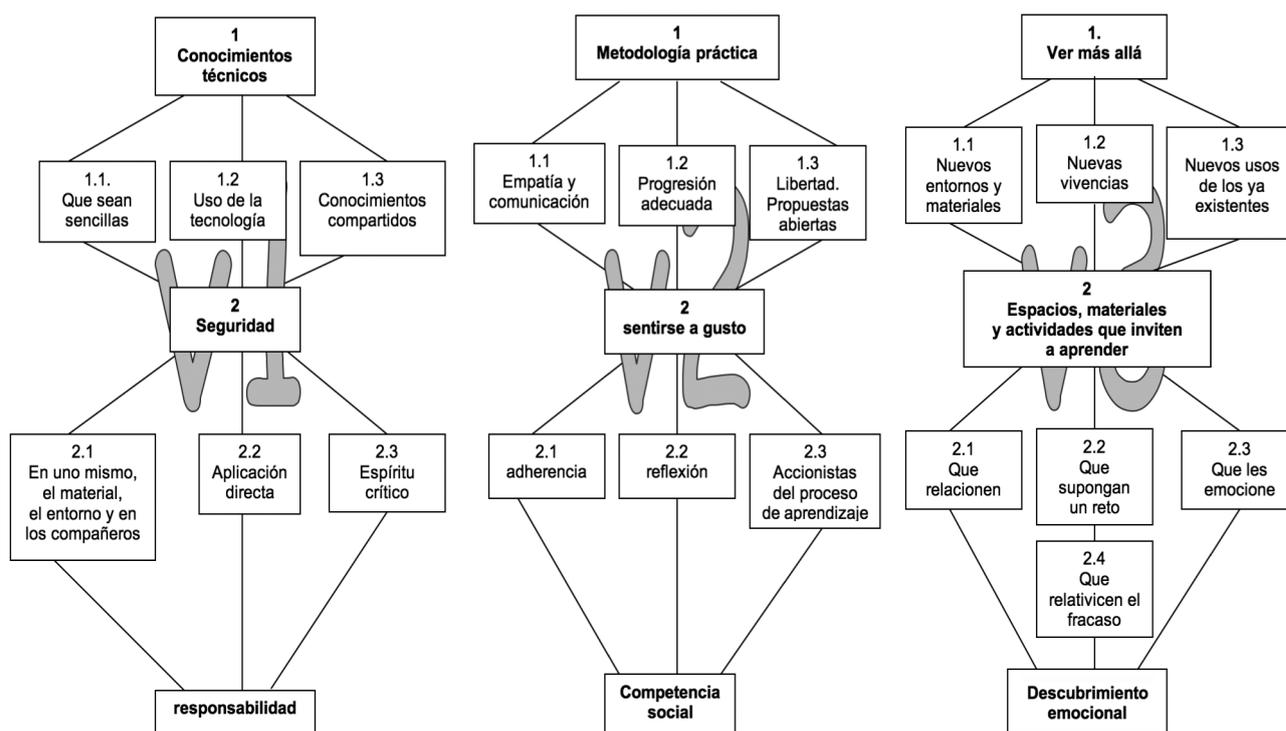
En consonancia con lo expuesto relacionamos a continuación una propuesta de atributos o elementos que han de contener las tareas que presentamos a los alumnos para conseguir rendimientos educativos desde un punto de vista humanizador.

Para hacerla más comprensible y guiarte correctamente hemos diseñado un gráfico que creemos refleja de manera integrada esta propuesta de atributos de las tareas.

No hemos hecho sino relacionar la morfología ideal de las tareas con el modelo de enfoques o vías didácticas desde una perspectiva humanizadora de la intervención en educación física. Podrás observar cómo estos atributos se van desgranando por los canales que estas vías definen y que conducen hacia tres grandes metas que consideramos como los objetivos de referencia que determinan nuestra labor como docentes y que, a su vez llevan a la meta principal: el crecimiento y la consolidación de la persona.

La traducción práctica de este modelo es posible gracias al establecimiento de ese estado ideal donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁴ Como parte de la simbiosis que propone Delgado Noguera (1999) entre estos y los estilos de enseñanza.



Desde la vía 1 o de capacitación técnica proponemos una serie de atributos de las tareas que proponemos a nuestros alumnos utilizando como hilos conductores los elementos *seguridad* y *responsabilidad*. El entorno didáctico se conforma en torno a modelos validados universalmente que tienen que ver con la ejecución de protocolos, maniobras y técnicas básicas de instalaciones, aseguramientos, usos del material, etc.

Que sean sencillas y a la vez con un nivel mínimo de organización

V1 1.1

Las propuestas excesivamente regladas obstruyen la participación y acaban, de manera general, aburriéndoles. Si observamos su comportamiento cuando están en grupo, no tardamos en darnos cuenta de que han establecido reglas

y que éstas constituyen un código de obligado respeto para mantener su vinculación ese grupo, relacionarse con los demás y dar homogeneidad a su identidad compartida. No están contra las reglas, manifiestan ofuscación cuando no entienden las reglas o cuando éstas son complejas o muy numerosas, es como si hubieran inventado un sentido común específico basado en ese código.

La simplicidad a la hora de plantear las tareas por nuestra parte puede ayudarles a ingresar en ella con confianza. En ocasiones presentamos las propuestas llenas de prohibiciones, excesivamente delimitadas con lo cual cercenamos la creatividad y la posibilidad de movimiento no sólo físico sino también creativo, afectivo, etc. Constituye una experiencia gratificante para nosotros observar como ante una propuesta abierta, sin apenas codificación formal, ellos van progresivamente ordenándola a base de sencillas reglas en forma de acotaciones de la práctica no necesariamente expulsivas o eliminatorias. Nuestros alumnos son capaces de buscar una lógica en su actuación.

A simple vista puede resultar paradójico cuando estamos hablando de sencillez y aún más cuando posteriormente hablemos de libertad, creatividad, afinidad con sus intereses, etc. pero el caso es que se sienten seguros en unos niveles básicos de organización y disposición de material, y es a partir de ahí cuando demandan autonomía.

Un umbral mínimo de organización de las contingencias les da confianza y no abusan de nuestra tutoría bombardeándonos con preguntas, dudas, necesidades, etc. Si somos capaces de garantizar este umbral, nosotros y ellos tienen muchas posibilidades de que todo vaya más o menos sobre ruedas.

Es curioso observar como paralelamente a sus ansias autonómicas y de espacio propio, necesitan arroparse con el referente del profesor ante aquellas situaciones que se les escapan. Esta actitud tiene formas diversas; desde la petición de permiso para cosas verdaderamente nimias, hasta la demanda de pistas o indicios que les ayude a organizar su acción. Debemos interpretar estas demandas como lógicas puesto que su percepción de un entorno determinado puede llegar a ser estéril sin un mínimo de orientación.

Que sea "tecnológica"

V1 1.2

En muchas ocasiones, el manejo de instrumental y tecnología será de gran ayuda a la hora de favorecer el proceso de aprendizaje dentro del diseño de tareas. Son la generación tecnológica la que convive con más y mejor nivel de avances técnicos de uso cotidiano. Las referencias a esos

elementos en nuestras sesiones en forma de propuestas concretas que recreen simulaciones, estrategia o manejo de aparatos, garantiza el nivel de conexión con el contenido genérico y favorece la implicación.

Que los conocimientos adquiridos puedan compartirse

V1 1.3

Se trata, ni más ni menos, de fomentar la socialización y las relaciones interpersonales desde la gestión mancomunada de los conocimientos que van adquiriendo. Las propuestas han de producir elementos operacionales o actitudinales que puedan ser transmitidos y, así, fijados como propios para el grupo de clase, el de amigos, y, ¿por qué no?, el de los jóvenes como grupo y poder social.

Que generen seguridad en sí mismos, en los demás, el material y el entorno

V1 2.1

Dentro de la vía 1 y en el trabajo sobre contenidos de índole técnica y de reproducción de modelos establecidos, perseguimos la fijación de unos niveles óptimos de responsabilidad como valor que lleva al crecimiento personal y que puede desdoblarse en una doble dimensión: como agente de consolidación del comportamiento y como expresión de la adhesión psico-afectiva al grupo. Si conseguimos que los alumnos generen el propio control de la actividad, haciéndose cargo de la mayoría de las contingencias y además lo hagan de forma sistemática, tendremos ante nosotros una realidad perseguida durante mucho tiempo y que siempre nos ha parecido poco menos que utópica. Mostrarles los posibles riesgos de actuaciones inconscientes e ir de manera progresiva otorgándoles responsabilidades son herramientas eficaces.

Que tengan una aplicación directa. La significatividad

V1 2.2

Al comienzo de este capítulo exponíamos su propio objeto, la eficacia de las tareas que proponemos en cuanto a que acrecientan, junto con otros procesos, el bagaje personal de nuestros alumnos.

Desde la óptica de la vía 1, creemos imprescindible que capten desde el primer momento la utilidad de lo que les proponemos expresada en unidades como la seguridad y la eficacia para conseguir tanto para conseguir sensaciones como para cuidar de sí mismos, los demás el material y el entorno (V1 2.1). Este atributo podemos considerarlo como transversal en las tres vías ya que no podemos desvincular

al discente de su participación en el objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en concreto, de los “por qué” referidos al objeto del propio proceso.

Que fomente el espíritu crítico

V1 2.3

Este atributo emana directamente del anterior. La integración de los conocimientos adquiridos y su interpretación en términos de utilidad práctica, lleva a un mejor análisis de la realidad. Esta capacidad de análisis es fundamental en la valoración que hacen de su propio papel de discente accionista de los procesos. La información bien gestionada e interpretada hará que seleccionen óptimamente lo que conviene en cada situación y discriminen lo accesorio. Esto, les llevará a su vez a ser más responsables como alumnos y como personas.

La presencia de estos atributos en tareas vinculadas a la adquisición de conocimientos técnicos, llevan a la asociación de ideas seguridad-responsabilidad, la primera como agente de gestión de su propia acción y la segunda como actitud consolidada.

Desde la **vía 2** o de optimización educativa, podemos dotar a las tareas de una serie de atributos de tipo metodológico basados en el principio de protagonismo para los alumnos, estableciendo un trasvase desde su tradicional condición de *usuarios* del proceso hacia la de *accionistas* del mismo. Construimos un entorno en el cual el alumno se encuentre a gusto, que le sea familiar, acogedor, donde la empatía con su forma de ver y entender el mundo sea un elemento prioritario. De esta forma generará adherencia hacia la actividad física. Buscamos pues la competencia social desde su propia vivencia de lo social no desde su incrustación en un sistema que evidentemente ni entiende ni le es afín.

Que sea empática, conectando o tenga que ver con lo que les mueve, con lo que les gusta, con lo que les pasa y con lo que son.

V2 1.1

Es, quizás el núcleo central de nuestra reflexión. En el estadio evolutivo que ocupan, son fundamentales el desarrollo de capacidades físicas, la potenciación de su autonomía en cuanto a la toma de decisiones sobre el mantenimiento óptimo de su salud y la adherencia a la práctica físico-deportiva regular. Estos y otros elementos son explicitados como fines de la educación física; no obstante, olvidamos con demasiada frecuencia que sus personalidades individual y social también entran en juego, el alumno no se disfraza de deportista cuando entra en el gimnasio, llega a

nosotros con su bagaje como persona y como miembro de un grupo social que tiene sus homogeneidades y sus diferencias pero, al fin y al cabo, un perfil social definido que le mantiene conectado al entorno aún cuando en ocasiones ese perfil le sirva para desconectar.

Están juntos, tienen su lenguaje, sus usos y costumbres; ¿por qué no importar los elementos que nos sean válidos e impregnar con ellos la práctica?. ¿Qué principios didácticos no estamos respetando con esta idea?, ¿Es realmente contraindicada?, ¿nos aleja de los objetivos?. Pensamos rotundamente que no es así, puesto que en innumerables cursos, seminarios, reuniones de departamento, etc., se expresan ideas e intenciones de este tipo que a la hora de llevarlas a la práctica no encuentran una realización definitiva por razones no siempre bien entendidas.

Creemos que con la debida motivación y construcción de ambientes de aprendizaje adecuados, pueden trabajar a gusto en y sobre tareas que les vienen a la medida, accionando su cuerpo con responsabilidad, control y disfrute, para obtener experiencias de vida que puedan integrar en su conducta ...pero sin dejar de ser lo que son.

Que se habilite desde una progresión adecuada

V2 1.2

Hemos de huir de la situación en la que los alumnos colisionan con la tarea, este impacto puede dar lugar a vivencias no deseadas que originen una experiencia traumática de la Educación Física. Se trata de un atributo sencillo pero no siempre bien manejado. Se trata de articular diferentes ritmos y velocidades, aptas para todos y todas, sin prisas y con las debidas pausas.

La progresión no se interpreta aquí exclusivamente como un elemento relacionado con la acción motriz, sino también con la percepción de la propia tarea y en consecuencia, de la implicación y el compromiso del alumno hacia la acción. La vivencia no es instantánea en su totalidad; muchos alumnos prefieren fragmentarla para “digerirla” mejor. Esto nos exige sensibilidad y cierta habilidad a la hora de diseñar las tareas, habilitando espacio y ritmo para todos donde cada uno elige el peldaño por el que desea comenzar.

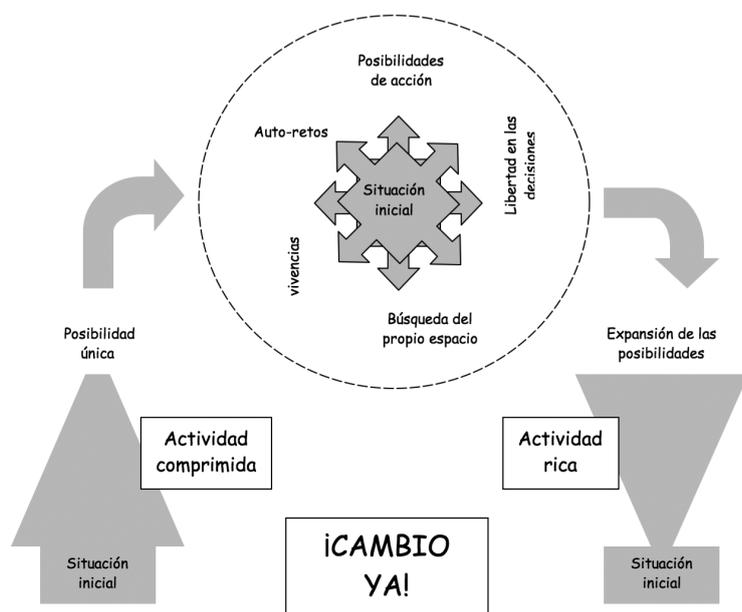
***Que sea abierta; con diversidad de caminos.
Libertad para diseñar la propia acción.***

V2 1.3

Al comienzo del capítulo analizábamos el concepto de *éxito* relativizando su acepción tradicional y reivindicando su dimensión individual en función de la disposición del espacio para todos. Esta diversidad de caminos produce comodidad

en el sentido de que no crea guetos de alumnos *torpes o incapaces*. Se trata de incitar, no de provocar inhibiciones, de incitar a la acción, no de marginar otorgando la hegemonía a los más dotados físicamente. Todos pueden gozar de su momento de gloria, sin élites absurdas.

Para ello la tarea ha de tener riqueza, ha de ser abierta, donde los alumnos puedan trazar multitud de caminos que lleven, no necesariamente a una *solución única y exclusivamente válida* sino por un proceso de vivencia útil y enriquecedora, en definitiva, que esté a gusto.



Que genere una adherencia a la actividad física y sus consecuencias saludables

V2 2.1

Si las acciones de respuesta son elegidas por los alumnos de forma orientada y no impuesta, la cantidad y la calidad en la acción serán diseñadas por ellos, lo cual reduce considerablemente las posibilidades de rechazo por excesiva fatiga o incapacidad técnica. Ese movimiento autogestionado y libremente vivenciado generará el deseo de repetir y quedará como algo placentero. No queda más que aprovechar la adherencia que todos los seres humanos generamos hacia lo placentero .

Que lleve a la reflexión

V2 2.2

Partimos aquí de la base de que la actividad que un alumno desarrolla, vinculada a unos fines concretos percibidos y comprendidos puede llegar a ser estéril si no se digiere adecuadamente. La vivencia es anecdótica si no se integra definitivamente en el bagaje personal. Los momentos de reflexión que llevan a compartir lo vivido con los demás mediante la libre expresión de las sensaciones que han tenido refuerzan esa fijación interior de las actitudes deseables.

Se trata quizás de uno de los momentos más ricos en la sesión; ese en el que nos contamos las "batallitas" y pensamos sobre ellas entre iguales.

Debemos pues habilitar tareas que tengan la suficiente riqueza vivencial como para que, una vez compartida su vivencia, quede un significado (por pequeño que sea) en el interior de los alumnos y les vaya haciendo crecer.

Que les convierta en accionistas del proceso de aprendizaje

V2 2.3

Como hemos mencionado anteriormente, la cesión de espacio tradicionalmente asumido por el docente hacia los alumnos, es uno de los principales elementos de estos procesos de cambio por los que estamos apostando. Han de decidir lo conveniente, involucrándose en dilemas de todo tipo. Es del todo saludable que pasen por apuros de índole moral, afectiva, corporal, etc., para que a lo largo del proceso vayan diseñando su posición ante los retos propuestos (no impuestos). Esa posibilidad de regir la cantidad y calidad de su propia implicación ha de ser una oportunidad firme y nos atreveríamos a decir que un derecho. Hemos de establecer una *Pedagogía de la elección* que les convierta en seres críticos y autónomos, desde la base de lo deseable, que no es otra cosa que la expresión, medida en actitudes y comportamientos, de lo que un ciudadano comprometido con su entorno desea para sí mismo y para los demás, no en un mundo ideal, sino en un mundo cada vez mejor.

Estos atributos contribuyen pues a la configuración de un entorno acogedor para el individuo y para el grupo. Es indiscutible que en un entorno acogedor suceden más y mejores cosas que en un entorno hostil. Si somos capaces de diseñar propuestas con alto nivel de autogestión y decisión apuntando a objetivos validados como idóneos y deseables estaremos en camino hacia la competencia social de nuestros alumnos. La empatía, la libertad responsable en la acción, la reflexión sobre lo vivido y el protagonismo en las decisiones guiarán nuestros pasos.

Desde la **vía 3** o suministradora de sensaciones, nos adentramos en un campo bastante inexplorado en ocasiones por miedo a las reacciones de los alumnos o a la creencia de que el plano emocional es poco menos que yermo para la producción educativa.

Nada más lejos de la realidad, las emociones pueden ser optimizadas en función de unos objetivos si ofrecemos espacio para que sean vividas e interpretadas. Se trata de ver más allá, de adentrarse en otra dimensión de la personalidad de nuestros alumnos, manejando espacios y materiales novedosos, estímulos que movilicen el espíritu, no sólo el músculo y la mente, y de desafiar la secular intolerancia emocional que no hace sino retardar y entorpecer el desarrollo personal. He aquí los atributos relacionados con esta vía:

Que tenga lugar en nuevos entornos y con nuevos materiales

V3 1.1, 1.2 y 1.3

Es indiscutible que la exploración de entornos y materiales novedosos excitará la implicación de nuestros alumnos, potenciando sus capacidades creativas y otros factores asociados a la cooperación y a la socialización. De igual forma, podemos fomentar las desinhibiciones, la capacidad de sentir libremente gracias a las nuevas formas y espacios o a formas y espacios habituales empleados alternativamente.

La optimización de materiales clásicos para otros usos está dando resultados muy satisfactorios, en cuanto que descomprime la práctica en clase y la dota de nuevas dimensiones y posibilidades; si además conseguimos desdoblar las propuestas para que puedan llevarse a cabo en diferentes espacios o en varios espacios a la vez, estaremos motivando grandemente. La conquista de los llamados *espacios clandestinos* en nuestros centros está suponiendo un avance espectacular en las sesiones de educación física, en cuanto a que producen un redescubrimiento de un lugar en el que pasan seis horas diarias y que, en realidad no conocen.

La exploración de escaleras, aparcamientos, jardines, etc. como entornos de acción les atrae hacia la propia acción

liberándoles de la monotonía espacial que supone, en ocasiones, la instalación específica.

En definitiva, se trata de conformar un ambiente didáctico basado en la premisa de que espacios y materiales novedosos den lugar a actividades que inviten a aprender

Que les relacione

V3 2.1

Existe entre ellos un culto desaforado a lo propio, a lo que les identifica y les une y que compone la estructura básica de su mundo y su forma de entenderlo. Participan más si están juntos.

Si la tarea o el propio ambiente de la sesión contiene elementos que les asocie ante la resolución de un determinado problema o la consecución de un logro común, estaremos reproduciendo o recreando dinámicas que les son totalmente familiares, podría decirse que intrínsecas; esto provoca complicidades, pactos, estrategias colectivas, "miniproyectos" de actuación, en definitiva: situaciones de "todos para...".

A. Seybold (1976) nos habla de *prácticas mancomunadas*, como uno de los principios fundamentales de la práctica en las sesiones.⁵ Estos ambientes de mancomunidad, de colectivización de los recursos imaginativos y de acción aseguran comunidad y relajación, alimentan la creatividad y, esto es imprescindible, ubican a cada uno en un espacio cómodo puesto que se necesita de todos. Todos y cada uno de nuestros alumnos tienen algo que aportar por mínimo o irrelevante que a él mismo pueda parecerle.

Si quedan en una plaza para comprar bebidas, planean una excursión, crean una red perfectamente organizada para la distribución de fotocopias de apuntes, recaudan y llegan a un consenso para comprar un regalo en el cumpleaños de uno de ellos, son entonces capaces de tejer una red de actitudes individuales acopladas unas con otras que lleven a esa actuación mancomunada en nuestras sesiones. Sólo tenemos que provocar esas respuestas ante estímulos estudiados y acordes con lo que les mueve, con lo que les gusta, con lo que les pasa y con lo que son. Algunos ejemplos de asociacionismo espontáneo los tenemos en la famosa página web "el rincón del vago" o en los grupos que "grafitean"; pruebas de su capacidad para hacer algo importante en común.

⁵ "...la vinculación con un grupo eleva al individuo por encima de sus límites; entre los miembros del grupo encuentra respaldo, crítica, promoción. Al practicar en conjunto, la tarea adquiere nuevas dimensiones, sus posibilidades de solución se multiplican."

Hay, así mismo una aportación que personalmente valoramos de manera especial, es la de Siedentop (1998). Esta autora nos habla de la necesidad de establecer una *comunidad de aprendizaje* que tiene como atributos fundamentales la ayuda a los demás, el sentimiento de pertenencia aun grupo y el compañerismo como acrecentadores del deseo de participar.

“Una comunidad se crea despacio y se consolida gracias a la búsqueda de fines comunes, a unas comunicaciones apropiadas, así como al apoyo, al desafío, a la celebración y al placer.”

Es interesante pues, reflexionar sobre la dimensión de autorrealización que ofrecen los procesos cooperativos como medio de “no imposición”, sino de interiorización efectiva.

Encontramos, en definitiva argumentos firmes y meditados de la necesidad de tener presente el elemento relacional y asociativo:

- Porque responde a un uso social, necesitamos sentirnos “parte de...”, “identificarnos con...”, compartir, repartir, celebrar éxitos comunes.
- Porque ayuda a conocer más y mejor a los demás ya nosotros mismos, comunica, pone en contacto, relaciona, socializa. Hegemonía de la “mentalidad grupo”, sobre la “mentalidad “yo”
- Porque satisface, gratifica, eleva la autoestima personal y grupal
- Porque elimina la culpabilización individual en los fracasos, generando la asunción colectiva de responsabilidad.
- Porque proporciona un lugar, otorga un protagonismo dentro del grupo, en cierto modo especializa y localiza tu lugar en función de lo que puedes aportar. Ya está bien de las *áreas reservadas* que consciente o inconscientemente promovemos entre nuestros alumnos.
- Porque son provocadas desde la proposición de un reto o problema, es decir: desde una situación inicial de conflicto que hay que solucionar. Restitución del equilibrio

Que suponga un reto

V3 2.2

El alumno desafiado. La defensa que pueden llegar a hacer de sus capacidades ante nuestras supuestas dudas les activa. Este desafío en un verdadero motor para su impli-

cación. El hecho de resolver, de descifrar o de articular una determinada situación de desequilibrio puede garantizar una decidida participación en la propuesta.

Todos convenimos en que los procesos de autoafirmación son protagonistas en esta etapa, pero también lo son en ocasiones los de descenso de la autoestima. Podemos aprovechar estos vientos a favor para presentarles situaciones donde puedan utilizar sus capacidades o bien descubrirlas y sacarlas afuera.

¿Qué es pedagógicamente un reto?

Pensamos que es un entorno de referencia para incitarles a restablecer el equilibrio de una situación concreta o a crearlo desde cero. El planteamiento de un reto es pues un elemento motivador de primera categoría, porque se rebelarán contra la hipótesis de su propia incapacidad para resolverlo. Aún así ese reto ha de ser correctamente diseñado. Los parámetros entre los que deseamos que accionen han de estar articulados coherentemente con sus capacidades de referencia, han de ser bien entendidos e interpretados y han de contener una cantidad significativa de posibilidades objetivas de éxito. Si consiguen vislumbrar el éxito incluso antes de la acción sentirán deseos de participar con lo que, al final, habrá celebración mancomunada gracias al placer obtenido durante esa acción.

Que les emocione

V3 2.3

La actividad ha de contener un umbral mínimo de emoción por debajo del cual es francamente difícil que participen activamente. Este umbral ha de contener elementos que les alteren y llamen su atención a base incluso de pequeñas sucesos capaces de estremecerles. Además de las sensaciones corporales derivadas de los mecanismos fisiológicos, debemos incluir elementos que causen esa alteración, que pongan directamente en juego lo afectivo. Todos sabemos que el cultivo de las sensaciones produce implicación y compromiso, les hace más cooperativos, más solidarios, más justos y más sensibles a las cosas que suceden a su alrededor. El movimiento ha de emocionar, desestabilizando la situación de reposo no sensible y asocial. El desequilibrio emocional no ha de ser forzosamente nocivo, se trata simplemente de optimizarlo.

Aquellas tareas que mueven hacia la implicación emotiva de cualquier orden nos garantizan un mínimo de respuesta y adaptación interior por su parte confiando en que esa adaptación provoque un mínimo de reflexión consciente o al menos un “recuerdo” que, a su vez, de lugar a respuestas deseables en otras situaciones. El aprendizaje no es tal si

no se transforma en actitudes. El alma es un músculo cuyo origen e inserción nos son desconocidos, pero cuya acción es la de hacernos capaces de sentir y de cuyo desarrollo depende en buena medida nuestra calidad de vida.

Que relativicen el fracaso

V3 2.4

Por qué no trasvasar las sensaciones satisfactorias desde la *ejecución correcta* hacia la *vivencia de la propia acción*. Nuestros alumnos han de descubrirse emocionalmente a sí mismos, sin miedo a la expresión libre de lo vivido. Ocurren gran cantidad de cosas en el *mientras*, más allá de los

rígidos protocolos de ejecución. El movimiento es también liberación, catarsis y emociones que explotan, con lo que el factor *éxito* adquiere la forma de la intensidad y la calidad de la vivencia no necesariamente de la reproducción de invenciones ajenas... ¿Quién fracasa si todos intentan sentir cosas libremente?. ¿Por qué no dejamos de una vez de favorecer la aparición de élites de grandes reproductores y guetos de torpes motrices y favorecemos la vivencia y la generación de experiencias positivas?

Queremos alumnos felices, que se redescubran emocionalmente cada día, que crezcan con la experiencia que ellos mismos son capaces de generar. Una persona libre no fracasará jamás.

BIBLIOGRAFÍA

- CABALLERO, J.J. (1999) El aprendizaje significativo, la intradisciplinariedad y la interdisciplinariedad en la evaluación: una propuesta. En *Investigaciones en la práctica de la enseñanza de la educación física*. Granada, Univ. de Granada. (55-65)
- DELGADO, M. A. (1999) Estilos de enseñanza o estilos de aprendizaje. Una relación simbiótica necesaria. En *Investigaciones en la práctica de la enseñanza de la educación física*. Granada. Univ. de Granada. (13-19)
- FRAILE, A. Los temas transversales como respuesta a problemas educativo-sociales desde lo corporal. *Revista Tandem*, nº 2 Grao. Barcelona. (21-38)
- GUTIÉRREZ, M. (1995) *Valores sociales y deporte*. Madrid, Gymnos.
- HABERMAS, J. (1982) *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- HEREDIA, N. y otros (1990) Humanización: una perspectiva para la enseñanza del deporte. En *humanismo y nuevas tecnologías en a Educación Física y el Deporte*. Actas del Congreso Mundial de la A.I.S.E.P. 1988 (423-432).
- KIRK, D. (1990) Una base de conocimiento para una pedagogía crítica en la educación del profesor de EF. En actas del Congreso Internacional de EF "La EF del siglo XXI. Madrid FEDE (403-412).
- SEYBOLD, A. (1976). *Principios didácticos de la educación física*. Buenos Aires, Kapelusz.
- SIEDENTOP, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Zaragoza, INDE.
- ZIEGENSPECK, J. (1994). La pedagogía de la experiencia: ejemplo del instituto de Alemania. Apuntes del *Curso de Especialización en ocio y recreación deportiva*. I.N.E.F. Madrid.

LA PERCEPCIÓN VISUAL DEL COLOR DE LA CAMISETA Y LAS ACCIONES DE EVASIÓN EN JUGADORAS DE RUGBY

JAVIER GÁLVEZ GONZÁLEZ

Licenciado en Educación Física
Profesor de la Facultad de Ciencias del Deporte
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

LAURA GUERRERO ALMEIDA

Licenciada en Educación Física
Profesora de la Facultad de Ciencias
de la Educación, Universidad de Sevilla

RESUMEN

El presente estudio pretende analizar la influencia que tiene el color de la camiseta del defensor en rugby a la hora de ser percibido visualmente por un jugador atacante con balón en situaciones de proximidad. En esta acción, el sujeto debe distinguir la acción del defensor e intentar evadirse. Es un proceso perceptivo-motriz en el cual intervienen varias habilidades visuales. Los sujetos fueron cinco jugadoras de rugby de nivel regional y nacional a las que se condicionaba a enfrentarse y esquivar a un defensor que porta un escudo al que se le varía el color: verde o rojo. Se empleó un diseño intrasujeto y cuatro de ellas tuvieron diferencias significativas entre la percepción del color, observando mejor el rojo y obteniendo mejores resultados en sus acciones de evasión.

ABSTRACT

In this research, we analyze the influence of the rugby defender's shirt colour on the visual perception by the other player who carries the ball. In this action, the player has to see the defender and try to escape from him. We studied 5 women rugby players. Four of them showed significant differences between first and second test. Conclusions: rugby players can see the opponents with red shirts better than green on the grass ground and scape.

INTRODUCCIÓN

Cuando una persona interactúa con el medio que le rodea, se produce una conjunción de aportación de estímulos constante en ambos sentidos. El sujeto, para desempeñar las funciones básicas que conlleva vivir, necesita recibir dichos estímulos y dar las respuestas adaptativas precisas. El proceso por el cual recibimos los estímulos está compuesto de los procesos de sensación y percepción. Según Montes (2000a), de los variados sistemas de obtención de información, es la información captada a través del sistema visual la de mayor volumen. Tomando el ámbito deportivo como un ejemplo más de posibles comportamientos, el rendimiento en aquellos deportes en los que sus acciones, o al menos la mayoría, se desarrollan en un medio el cual cambia a cada momento, viene determinado por reconocer cada situación y llevar a cabo la acción más adecuada para alcanzar el éxito.

Son múltiples los autores los que destacan los requerimientos visuales para el desenvolvimiento eficaz en el ámbito deportivo y también funcional cotidiano: Anderson (1998), Moreno (2001), Lord (2001), Sánchez Millán (2002), Fradua (1993) Cárdenas (1995), Conde Caveda (1996), Williams (2002), Pérez Guillorme, (1998) y Quevedo, LL (1999). El desempeño de las actividades propias de la actividad deportiva o de las acciones cotidianas suponen que el sujeto desarrolla su sistema visual para adaptarse y dar respuestas más eficaces a los problemas a los que se enfrenta. Dependiendo de las acciones que se deban desempeñar, los requerimientos visuales pueden variar.

Habilidad motriz, deporte y percepción visual

Siguiendo a Hernández (1999), al igual que Sánchez García (1997) y Sánchez (1989), es importante determinar el tipo de habilidad y tareas para determinar sus requerimientos al llevarlas a cabo. Éstos, citan los trabajos de Poulton (1957), el cual clasifica las habilidades en abiertas y cerradas, dependiendo de que se realicen en un entorno cambiante o estable.

Por su parte, Knapp (1963) las clasifica en habilidades predominantemente perceptivas o predominantemente habituales. En las perceptivas, el sujeto está influido en su ejecución por los cambios que se producen en el entorno, mientras que en las habituales el medio no determina la acción.

También Singer (1980) citado por Sánchez (1989) analiza las habilidades, sintetizando las anteriores en tres categorías: habilidades de autorregulación, de regulación externa y de regulación mixta, introduciendo esta última para explicar aquellas que en su comienzo están mediadas por un

estímulo externo, pero que en el resto de su desarrollo ya se realizan en un medio estable.

Según lo visto anteriormente, podemos decir que la mayoría de las acciones que se dan en deportes de cooperación/oposición son tareas abiertas, de regulación externa o predominantemente perceptivas, ya que se realizan en un medio cambiante, ante el que el jugador debe reaccionar, adaptando sus movimientos a las situaciones de juego planteadas, teniendo para ello que implicarse cognoscitivamente para recibir la mayor parte de información procesable y dar una respuesta lo más correcta, rápida y económica posible si se quiere ofrecer un rendimiento deportivo. Para todo lo anterior el sujeto deberá utilizar todos los exteroceptores, pero será el caso concreto de la visión el que aporte la información más relevante para dar una respuesta correcta, si bien, la importancia de la visión en el deporte dependerá de las características extrínsecas e intrínsecas de éste, siendo más importante en los de entorno cambiante, según Solé (1999).

Cada deporte tiene unos requerimientos específicos desde el punto de vista perceptivo, siendo esto determinante para el rendimiento, pero de las distintas formas de percepción, es tal vez la información visual la más importante. Montes (2000a), nos dice que alrededor del 85% de la información que recibimos es de origen visual. Otros autores se pronuncian en el mismo sentido Guerrero, (2000), si bien otros Cárdenas (1999), se refieren a la importancia de la visión periférica como forma de visión para tomar información en el desarrollo de las técnicas y tácticas deportivas.

La habilidad objeto de estudio en nuestro caso sería un claro ejemplo de habilidad abierta.

La visión

La visión la podemos definir desde un punto de vista fisiológico como hace Guyton (1992), como el proceso sensoriomotor por el cual son percibidos los objetos del medio que nos rodea. El estímulo es la luz, que entra en el ojo a través de la córnea que hace converger los haces de luz. La córnea es una membrana transparente situada en la parte más exterior del globo ocular. Los haces de luz pasan por la pupila, agujero oscuro controlado por el iris para regular la cantidad de luz que se deja pasar. Esto se consigue gracias a los músculos ciliares. Después, la luz llega al cristalino, que tiene la capacidad de variar su forma, también gracias a los músculos ciliares, ayudando a enfocar los rayos en la retina. Esta es una membrana fotosensible situada en el fondo del ojo en la cual se hallan los fotorreceptores. La mayor cantidad de estos se encuentran en la mácula, Solé (1999), una pequeña área cerca del centro de la retina, sobre todo en la fóvea, una pequeña depresión en el centro de la mácula. Ver figura 1.1

Cuando dirigimos los ojos hacia algo que queremos ver, lo que intentamos es que la luz vaya directamente a la fovea en la retina, para que a través del nervio óptico la información llegue a las áreas propias de proyección del cerebro, al córtex occipital.

Las células receptoras de la retina son los conos y los bastones. Los conos se localizan fundamentalmente en la fovea y están constituidos por sustancias químicas sensibles a la luz y el color. Los bastones se sitúan en la periferia son más sensibles a la luz que los conos, pero menos a los colores.

Las Habilidades visuales

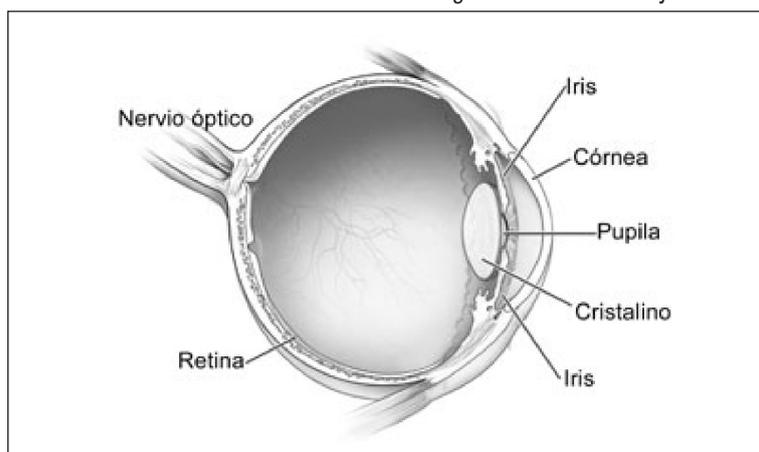
Existen varias habilidades relacionadas con la percepción visual, como son, siguiendo a Sobrado (1996): Agudeza visual estática y dinámica, percepción cromática, motilidad ocular, campo visual, acomodación, visión binocular, coordinación visomotriz, sensibilidad al contraste, tiempo de reacción visual y visualización. A su vez, Solé (1999) define las siguientes habilidades: Agudeza visual estática y dinámica, movimientos oculares, visión periférica, flexibilidad acomodativa, flexibilidad de fusión y estereopsis. Otros autores como Fradua (1993) Cárdenas (1995) y Conde Caveda (1996), al definir las habilidades hacen una mezcla de las anteriores y añaden otras, por lo que no existe un consenso de cuales son las habilidades visuales. Sin embargo, si existe una opinión contrastada de la importancia de estas habilidades en la práctica deportiva; Montes (2000a); Sobrado (1996) y Schweizer (1998), así como de la que son habilidades entrenables y que tienen una influencia en el rendimiento; Cárdenas (1999), Conde Caveda (1998), Montes (2000b), Sánchez (1997) y Solé (1999).

Moreno (2001), añade el concepto de Motilidad ocular, incluyendo por tanto en la capacidad visual los movimientos exploratorios de los ojos y la cabeza explorando el espacio.

De manera detallada, las habilidades visuales más determinantes en nuestra acción de juego serían:

- **La visión periférica.** Sería la capacidad de reconocer estímulos visuales en las distintas áreas del campo visual alrededor de un objeto sobre el que se fija la visión. Cárdenas (1999) resalta el papel privilegiado que ocu-

Fig 1.1 Estructura del ojo humano.



pa la visión periférica por su incidencia en el resultado de la acción táctica en el jugador de baloncesto, así como por su capacidad de aportar información visual al atacante sin dar índices de dónde centra la atención sin realizar fijaciones oculares que pudiesen ser detectadas por el defensor. Newell (1993), citado por Cárdenas (1999), añade que la capacidad de detectar el movimiento en la periferia es mayor que en las zonas centrales de la retina, debido a la capacidad de los bastones de para detectar cambios en la intensidad luminosa.

- **Flexibilidad focal.** Es la capacidad de variar el enfoque de los objetos de visión próxima a lejana y viceversa sin que se experimente visión borrosa. Esto permitirá observar los movimientos en profundidad de móvil y contrarios en el juego.
- **Binocularidad.** Consiste en la utilización de los ojos de forma unitaria, simultánea y eficaz para que la fusión de las imágenes de ambos ojos aporte una imagen lo más clara posible.
- **Estereopsis.** Estrechamente relacionada con la anterior, marca la capacidad de juzgar distancias relativas entre objetos y juntas, permitirá la localización exacta del balón y compañeros y oponentes en el espacio.
- **Agudeza visual dinámica.** Habilidad de detectar y reconocer objetos en movimiento por parte de un observador en reposo, objetos estáticos por un observador en movimiento, u objetos en movimiento por un observador en movimiento.

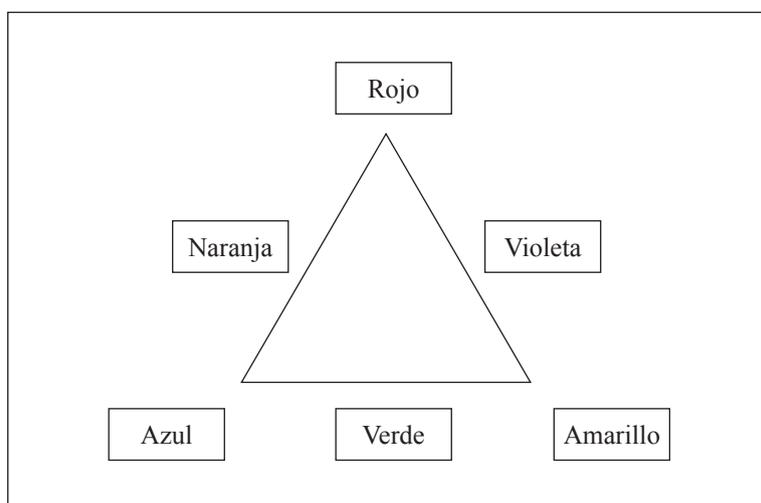
La importancia de cada una de estas capacidades en cada deporte marcará asimismo la importancia del entrenamiento de cada una de ellas, así como de los requerimientos específicos de cada deportista, ya que según Montés (2000c) dependiendo de si el sujeto está entrenado o no, las orientaciones del entrenamiento visual deben ser distintas. Asimismo, remarca que las necesidades visuales de la mayoría de los deportes se realizan a distancia, por lo que las pruebas visuales no deberían producirse a menos de tres metros de distancia.

Otro elemento a destacar y que corrobora la importancia del entrenamiento perceptivo-visual es la existencia de mejores resultados en diversos estudios en que se comparan deportistas con experiencia deportiva, ya sea específica o no respecto a sujetos no entrenados. Tales son los de Olave (1994), Guerrero (2000) y Solé (1999), que citando a Bard (1975) expone que los sujetos expertos miraban más del doble de veces el espacio libre en vez de al defensor.

Percepción del color

Un aspecto de la percepción visual que potencialmente se debe controlar en los estudios perceptivos se refiere a la percepción del color, debido a que puede favorecer una rápida discriminación de la información más relevante debido, lo cual pasa a ser determinante debido al incremento en la rapidez de las acciones deportivas por efecto de la mayor especialización deportiva y los avances en el entrenamiento deportivo.

Figura 1.2 Las experiencias realizadas con retinogramas y curvas de absorción, según Alvarez (1973)
 Triángulo del color



e Isaacson et Al. (1974), han evidenciado que en la retina existen al menos tres pigmentos que actúan en la percepción de los colores, uno para la visión rojo-verde (yodopsina), otro para la visión amarillo-azul (yodopsina) y otro para el blanco-negro (rodopsina). En el caso de la yodopsina, difiere del tipo de proteína de fopsina que la forme para orientarse a un color u otro. Estos tres pigmentos, dispuestos en conos y bastones, aunque no en misma proporción, muestran una sensibilidad diferente a la luz de diferentes longitudes de onda, dependiendo del umbral absoluto de intensidad. En un medio intensamente iluminado, según Villafañe (1996), los rojos se ven más brillantes y luminosos debido a que los conos, que son sensibles a longitudes de onda largas, son los que llevan a cabo casi todo el trabajo de la sensación visual. Por el contrario. Con luz débil, se resaltan más los azules y los verdes porque en la sensación visual los conos comienzan a ser sustituido por los bastones, los cuales son más sensibles a longitudes de ondas más cortas. Esto es conocido como efecto Purkinje.

A la simple percepción del color hay que sumar la posibilidad de asociarla con el fondo en el que se realiza la acción perceptiva. Según la teoría del color, se perciben mejor los colores por oposición a otros, Manaut (1959); Agostini (1986) y Albers (1979) entre otros, aplicando la teoría tricromática del color destacan como resaltan más unos colores dependiendo del entorno en que se realicen. Siguiendo una disposición triangular, el rojo se aprecia mejor en un entorno de color verde, el azul en un entorno naranja y el amarillo en un entorno violeta. Ver Fig. 1.2

Además, podemos hacer un inciso mayor en esta cuestión de la percepción del color por su opuesto aplicando los principios de organización perceptiva como el de la figura y el fondo. Rubin, citado por Dember (1979) fue el primero en introducir este concepto, afirmando que la zona del campo visual que aparece como una unidad delimitada es la figura, y el resto el fondo. Si además son de distinto color se aprecia más la diferencia entre figura y fondo.

Son precisamente en estos conceptos de la percepción del color asociado al principio de la figura y el fondo dónde se centra la mayoría de los estudios. Montes (2000a) hacen referencia

a la elección de las paredes de demarcación de la pistas de tenis para una mejor visión de las pelotas de tenis. Cárdenas (1999), cita experiencias en este sentido, afirmando que la percepción del color no sólo depende del matiz del color, sino también de la luminosidad y el contraste. En este sentido, Keller y Vautin (1998) destacan que a la hora de aplicar fuerza de agarre con la mano, no existen diferencias sobre el color visto siempre y cuando se mantengan constantes el brillo y la saturación del color. Morris et Al (1994) afirman que no hay diferencias en la eficacia en el golpeo en béisbol si variamos el color de la bola de blanco a amarillo.

No se han encontrado estudios referentes al color de la equipación desde un punto de vista perceptivo y para el rendimiento.

En nuestra acción de juego, el defensor se encuentra en el centro del campo, de manera que el fondo es el césped, de color verde.

Para el desarrollo del estudio partiremos de la hipótesis de que el jugador de rugby con balón percibe mejor al defensor que lleva una camiseta roja, destacándose del fondo verde, y así conseguir evitarlo o enfrentarse a él en mejor disposición.

MÉTODO

Sujetos

Los sujetos experimentales empleados han sido 5 jugadoras de rugby del equipo Universidad de Sevilla, de edades comprendidas entre los 23 y 26 años, compitiendo a nivel regional y nacional, entrenando tres días a la semana. Fueron seleccionadas por voluntad propia entre todas las jugadoras que podían y deseaban someterse al correspondiente estudio.

Fueron seleccionados dos observadores, alumnos de tercer curso de magisterio especialidad de educación física, y jugadores de rugby. Otros dos fueron seleccionados como colaboradores. Además, el investigador principal estaba presente en la sesión de test, sin participar, grabando todo el proceso en cámara de vídeo para en su caso, eliminar datos. Los observadores debían observar y anotar datos. En una sesión anterior se halló su confiabilidad.

Diseño

Para el contraste de los resultados se empleó un diseño intrasujeto de tipo A-B de medida pre-postratamiento.

La variable dependiente del estudio es el rendimiento de la acción de evasión del defensor, medido en número de

contactos con él en situaciones de juego a ras de punto de fijación.

La variable independiente es como influye el color de la camiseta en la percepción del atacante, concretamente el rojo respecto al verde que se confunde con el fondo.

Para poder modificar los niveles de la variable independiente se emplearon dos fundas, una de color rojo y otra de color verde para cubrir los escudos. Se han empleado estos en vez del cuerpo del defensor para aislar el miedo al contacto físico que pudiese influir en los resultados.

Para control de las variables contaminantes se eligieron fundas de color en que se mantenían constantes el brillo e intensidad del color. Los movimientos del defensor se realizaron al azar, preestablecidos de antemano. Todos los ensayos se realizaron a la misma hora, con la misma luz solar. El número de repeticiones y la intensidad a la que se producían no provocaban cansancio.

Instrumentos de medida

Se emplearon hojas de registro que incluían los resultados de los dos niveles de la variable independiente, aparte de diferenciar lado derecho e izquierdo. En ellas se anotaban con una "C" los contactos con el defensor. En la hoja aparecía tanto el color del escudo, el lado de ataque y el movimiento que realizaba el defensor con escudo.

Instalación y materiales

El estudio se llevó a cabo en las instalaciones deportivas de "La Cartuja", en el campo de rugby nº B, con superficie de hierba natural. Se realizó en una zona media, de forma que por el ángulo de visión, la posición del defensor se producía con la hierba como fondo.

Como materiales se emplearon:

- Cuatro balones de rugby marca Mitre, oficiales de la liga española de División de Honor.
- Dos biombos, de 1,80 m. de alto por 2 de ancho, que impedía la visión inicial de las ejecutantes y que debían rodear.
- Dos escudos de protección marca Gilbert, modelo senior.
- Dos fundas de tela para cubrir los escudos, una roja y otra verde.
- Una cámara de vídeo marca Panasonic montada en trípode.

- Cinta marcadora para señalar los desplazamientos del defensor.
- Dos sillas para los observadores.
- Conos para marcar los desplazamientos de los sujetos experimentales.

Procedimiento

Las jugadoras debían salir corriendo de forma paralela al biombo o pantalla de forma que no ven el color del escudo asignado al defensor colaborador. Al llegar al final reciben un balón de otro colaborador. En ese momento el defensor que está a 2,5 m. avanza un paso de un metro hacia delante-centro, delante-izquierda o delante-derecha. El atacante debe evitar rozar con el escudo que porta el defensor.

Cada jugadora realiza 60 repeticiones, 30 por la derecha y 30 por la izquierda. Para cada repetición, un observador indica al defensor que color de escudo debe portar y que tipo de movimiento debe realizar. La secuencia fue

determinada de forma aleatoria, para que las jugadoras no tuvieran información que ayudase a su percepción.

En el extremo del biombo se marcaron dos líneas para señalar la zona correcta del pase, de forma que todos los pases se realizaran a la misma zona corporal del atacante. Si tras la observación de la cinta de vídeo se detectaba un balón fuera de zona era eliminado. No se dio ningún caso debido a la proximidad del pasador y a su nivel como jugador.

El test se realizó en una única sesión.

RESULTADOS

A los resultados se les aplicó un análisis de varianza para medidas dependientes, analizando la distribución F tomado de las Tablas de Bioestadística. Martín y Luna del Castillo (1993). Ver Tabla 1.

La tabla 2 muestra los resultados obtenidos por cada sujeto.

Figura 1.3.- Secuencia de la acción.

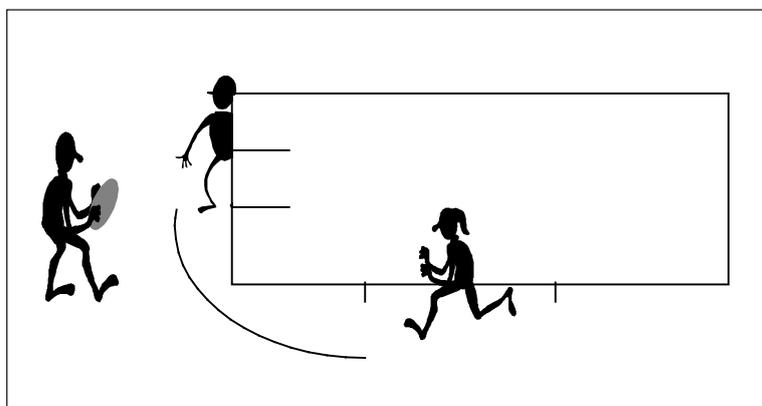


Tabla 2.

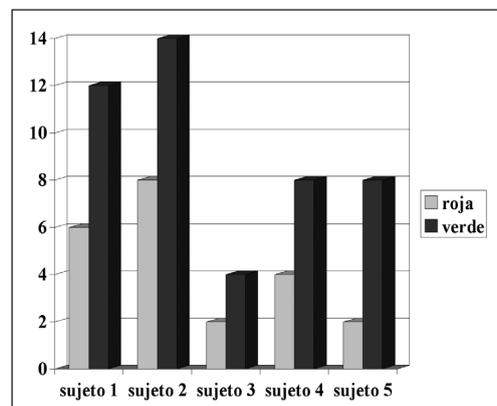


Tabla 1: Resultados

	Suj 1			Suj 2			Suj 3			Suj 4			Suj 5		
	Rep	R	V	Rep	R	V	Rep	R	V	Rep	R	V	Rep	R	V
Lado derecho	30	4	6	30	4	6	30	1	2	30	2	4	30	1	5
Lado izquierdo	30	3	36	30	4	8	30	1	2	30	2	4	30	1	3
Total der-izq	60	6	12	60	8	14	60	2	4	60	4	8	60	2	8
	p < 0.025			p < 0.025			no significativo			p < 0.05			p < 0.025		

Rep = Nº de repeticiones; R= Funda Roja; V=Funda Verde.
 Las medidas de varianza aplicadas al lado derecho respecto al izquierdo no arrojan diferencias.

DISCUSIÓN

Los resultados arrojan que cuatro de los sujetos experimentaron diferencias significativas al realizar la el test dependiendo del color de la camiseta/funda colocada sobre el escudo. Es normal si pensamos que se ha comparado el color verde, que se confunde con el fondo, en este caso el césped con el rojo.

Al terminar los bloque de ensayos, los sujetos eran preguntados y de forma subjetiva habían notado que se percibía mejor el color rojo.

Somos conscientes de que la representatividad del estudio es baja debido al poco número de sujetos experimentales,

quedando para un futuro estudio la influencia del nivel de los practicantes.

Se puede pensar que el pase del balón puede influir sobre los resultados, al no producirse todos exactamente de la misma forma, pero se ha realizado a conciencia buscando atraer la atención y por tanto la visión central sobre el móvil, para realizar la percepción del contrario con la visión periférica, si bien, en un segundo momento de la ejecución se cambia de visión periférica a flexibilidad focal, por lo que podría influir el hecho de tener diferencias en los sujetos referidos a esta habilidad visual.

BIBLIOGRAFÍA

- Agostini, F.(1986): Juegos con la imagen.Madrid. Pirámide.
- Albers, J. (1979): La interacción del color. Madrid. Alianza Editorial.
- Alvarez, A. (1973): El mundo mágico de la percepción. Madrid. Ed. Doncel.
- Anderson, P.; Nienhuis, B.; Mulder, T.; Hulstijn, W. (1998): Are older adults more dependent on visual information in regulating self-motion than younger adults? Journal of motor behavior; 30, 2
- Cárdenas, D. (1995): Desarrollo y aplicación de un sistema automatizado para la mejora de las variables comportamentales del pase en baloncesto. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Cárdenas, D. (1999): "El entrenamiento de la visión periférica en baloncesto". Revista de entrenamiento deportivo. XIII, 2, 5-10
- Conde Caveda, J.L.(1996): Valoración de los efectos de un programa de entrenamiento perceptivo-motriz para la mejora de las habilidades motrices y visuales en niños. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Conde Caveda, J.L.; Calero, M.D.; Fradua, J.L.; Miranda, M.T. y Viciano, V. (1998): "Valoración de los efectos de un programa de entrenamiento perceptivo motor para la mejora de las habilidades visuales en niños/as". Revista de entrenamiento deportivo. XII, 2.11-16
- Dember, N. y Warm, J. (1979): Psicología de la percepción. Madrid. Alianza Psicología.
- Fradua, J.L.(1993): Efectos del entrenamiento de la visión periférica en el rendimiento del jugador de futbol. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

- Guerrero, R.R. (2000): Capacidad de respuesta tras un estímulo deslumbrante en Futbolistas. *Efdeportes revista digital*. 25
- Guyton, A. (1992): *Tratado de fisiología médica*. Madrid. Editorial interamericana-Mc Graw Hill.
- Hernández, F.J.; Oña, A.; Martínez, M: (1999): "Habilidades motoras abiertas y su aprendizaje". *Habilidad motriz*. 13, 9-16.
- Hernández, J. (1994) :Análisis de la estructuras del juego deportivo.Barcelona. Inde.
- Isaacson, R., Douglas, R., Lubar, J., Schmaltz, L.I (1974) : *Introducción a la psicología fisiológica*. Madrid. Taller de ediciones Josefina Betancor.
- Keller,L.M. y Vautin, R.G. (1998): "Effect of viewed color on hand-grip strength". *Perceptual and motor skills*. 87,763-768.
- Knapp, B. (1963): *La habilidad en el deporte*.Valladolid. Miñón.
- Lord, S.y ;Dayhew, J.(2001): Visual risk factors for falls in older people. *Journal of american Geriatrics Society*.; 49:508-515
- Manaut, J.(1959): *Técnica del arte de la pintura*. Madrid. Dossat.
- Martin, A. y Luna del Castillo, J. (1993): *Tablas de bioestadística*. Madrid. Norma
- Montes, R. y Bueno, I. (2000a): "La visión en la práctica deportiva. Función visual relacionada con el Tenis". *Ver y oír*. 148 (2000b) : "La visión en la práctica deportiva. Entrenamiento de las habilidades visuales requeridas para la práctica deportiva I". *Ver y oír*. 145 (2000c): "La visión en la práctica deportiva. Entrenamiento de las habilidades visuales requeridas para la práctica deportiva II". *Ver y oír*. 146
- Moreno, F.J.; Avila, F.; Damas, J.S. (2001): El papel de la motilidad ocular extrínseca en el deporte. *Aplicación a los deportes abiertos*. *Motricidad*: 7; 75-94
- Morris, B.K.; Zimmer, D.L.; Piper, F.C. y Mayhew, J.L.(1994) "Effect of ball color on hitting performance by college softball players". *Perceptual and motor skills*. 78, 1329-1330.
- Olave, J.M. (1994): "Propuesta de test para evaluar la percepción de trayectorias aéreas de objetos" *Revista de entrenamiento deportivo*. VIII, 3, 32-36
- Pérez Guillorme, A. (1998): La medida de la percepción de la velocidad en las revisiones para renovar el carnet de conducir. *Apunts*; 53: 49-60
- Quevedo, LL.; Solé,J.; Palmi, J. Planas, A.; Saoana,C. (1999): Experimental study of visual training effects in shooting initiation. *Clinical and Experimental Optometry*; 82.1
- Sánchez García, J. (1997): "La utilización de los espacios prohibidos en las clases de educación física como medio de progresión hacia el área prohibida en el deporte". *Revista española de Educación física y deporte*. 4, 3, 20-34
- Sánchez, F. (1989): *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid. Gymnos.
- Sánchez Millán, P.; Ureña Villanueva, F.; Garcés de los Fayos, E.J. (2002): Repercusiones de un programa de actividad física gerontológica sobre la aptitud física, autoestima, depresión y afectividad. *Cuadernos de psicología del deporte*, 2, 2. 57-73
- Schweizer, K. (1998): "Visual search, reaction time, and cognitive ability" *Perceptual and motor skills*. 86, 79-84.
- Sobrado, M^a. P.; Usón, E.; Suárez, J.; Miralles de Imperial, J. (1996): Capacidades visuales en los deportistas. *Archivos de Medicina del deporte*.54, 281-286.
- Solé, J., Quevedo, LL., Massafret, M. (1999): "Visión y deporte: hacia una metodología integradora. Un ejemplo en el baloncesto". *Apunts*. 55, 85-89
- Villafañe, J. y Mínguez, N. (1996) : *Principios de teoría general de la imagen*. Madrid. Ed Pirámide.
- Williams, A.M.; Weigelt, C.; Harris, M.; Scott, M.A.(2002):Age-related differences in vision and proprioception in a lower limb interceptive task: the effects of skill level and practice. *Research quarterly for exercise and sport*. 73(4), 386-395

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 deben haber sido publicados en otra revista o medio. En caso de haberse publicado antes, indicar fecha, título y datos necesarios para su localización.
- La extensión de los mismos no excederá de 25 hojas, mecanografiadas a 1,5 espacios en papel DIN A4, utilizando una sola cara. Al final se relacionarán las notas al texto (evitar los pies de página), y bibliografía.
- Las referencias bibliográficas, tanto las incluidas en el texto como las que se exponen al final del artículo, se harán atendiendo a las normas APA (American Psychological Association).
- 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, sólo numerar y marcar como línea aparte).
- Los gráficos y dibujos se adjuntarán numerados y en hojas aparte (mejor en ficheros independientes), haciendo referencia a los mismos en el texto, en la posición correspondiente.
Deberán ser lo suficientemente claros como para permitir su reproducción o, en caso de adjuntarse como ficheros aparte, deberán ir en formato "jpg" (compresión inferior al 20% = calidad mayor del 80%) y una resolución de 300 ppp.

- Junto al trabajo se remitirá una hoja con los datos personales, dirección, e-mail y teléfono de contacto del autor o autores, titulación académica y trabajo actual. También se hará constar el título del trabajo en español e inglés, un resumen del mismo de 8 a 10 líneas seguido de su correspondiente traducción al inglés (abstract), y las palabras claves en español y en inglés (key words)."
- 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 o Microsoft Word. Se enviará junto con el mismo una copia sacada por impresora.
- La Dirección de la Revista se reserva el derecho a publicar el trabajo en el número que estime más conveniente, acusará recibo de los originales y no mantendrá otro tipo de correspondencia.

Las colaboraciones se remitirán a:

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

Recorte o fotocopie este boletín y envíelo por correo a la dirección indicada o por Fax al 957 49 14 12

Boletín de suscripción



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



El abajo firmante se suscribe a la revista Habilidad Motriz por un año (2 números)

Suscriptor _____

Domicilio _____

Localidad _____ Código Postal _____

Provincia _____ País _____

Firma:

Fecha en _____

a ____ de _____ del _____

Forma de pago (señalar la opción escogida):

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

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

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

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

SERVIMOS PEDIDOS A CONTRAREEMBOLSO