

Emásf

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

Nº 15



MARZO-ABRIL DE 2012

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

ÍNDICE

EDITORIAL “La duración de las actividades en la sesión de Educación Física”. (**JUAN CARLOS MUÑOZ DÍAZ**).

RAFAEL CARMONA RUIZ. “Juegos tradicionales, patrimonio cultural inmaterial de la Humanidad. Una revisión a través de la pintura”.

ALFREDO RODRÍGUEZ GÓMEZ Y JORGE J. FERNÁNDEZ Y VÁZQUEZ. “La imagen de España a través del deporte y su protocolo”.

MANUEL J. CASTELLANO BELTRÁN. “Inclusión y tratamiento del alumnado con síndrome de Williams-Beuren desde la Educación Física”.

ELENA RAMÍREZ RICO Y CÉSAR FERNÁNDEZ-QUEVEDO RUBIO. “Acciones Educativas para reducir el impacto ambiental de las actividades físicas desarrolladas en el medio natural”.

CRISTINA CADENAS SÁNCHEZ. “Una experiencia vivida: el esquema corporal con alumnos con deficiencia auditiva”.

VICTOR BORJA GONZÁLEZ. “Bullying y acoso escolar durante el desarrollo de las clases de Educación Física, revisión teórico-conceptual”.

Editor: Juan Carlos Muñoz Díaz
Edición: <http://emasf.webcindario.com>
Correo: emasf.correo@gmail.com
Jaén (España)

Fecha de inicio: 13-10-2009
Depósito legal: J 864-2009
ISSN: 1989-8304

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS



EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

EDITORIAL

“LA DURACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA”

Cuando se diseñan sesiones de Educación Física es muy frecuente observar como se otorga un tiempo de duración a las actividades que se programan en la misma. En principio, se puede considerar que con ello se tiene en cuenta los principios fisiológicos del entrenamiento así como los principios metodológicos asociados a ellos (progresión, sobrecarga, eficacia,...).

En la escuela, desde mi punto de vista, creo que es un error medir los tiempos de las actividades que vamos a realizar por varias razones.

En primer lugar no actuamos de entrenadores, sino de maestros. Si bien pueden existir coincidencias entre ambos roles, también es cierto que existen muchas diferencias. El objetivo no es el rendimiento o el éxito deportivo sino una formación integral de la persona.

Por otra parte, dos horas de actividad física semanal no repercute sustancialmente en la mejora de la condición física de nuestros alumnos, sino que serán las actividades físicas que realice en horario extraescolar las que realmente le proporcione dicha mejora. Entonces, difícilmente en la escuela o en el instituto se puede planificar una continuidad y una progresión en los esfuerzos.

La heterogeneidad o diversidad de intereses, actitudes, aptitudes físicas, de habilidad motriz,...es la característica sustancial en un grupo clase, luego tratar de homogeneizar tiempos de actuación en todos los alumnos parece contradictorio.

Una sesión se ve afectada por múltiples variables que hace que no se puedan medir los tiempos de forma rígida:

La hora en la que se desarrolla. No es lo mismo una sesión a las nueve de la mañana que una que se realiza tras el recreo. A las nueve las reservas energéticas están en plenitud y después del recreo éstas se han visto mermadas.

Las circunstancias climáticas en las que se desarrolla la sesión. No es lo mismo en invierno que a las nueve de la mañana se puede estar en el patio a cero grados que al mediodía cuando se superen los diez. Tampoco es igual cuando nos acercamos al verano una clase a las nueve que se desarrolla a unos veinte grados que al mediodía que se está en torno a los treinta.

La capacidad fisiológica del alumnado. Una actividad que se ha previsto que dure cinco minutos puede hacer que algunos niños apenas si se cansen o suden y, en cambio, otros den muestras de agotamiento. Cuando en un grupo hay veinticinco niños difícilmente para un maestro, e incluso para un entrenador, se puede calcular un tiempo de actuación que sea apropiado para todos. La dosificación individualizada de esfuerzos resultaría realmente complicada.

La intensidad con la que se realiza la actividad. Un mismo niño, ante una misma actividad y ante la misma duración puede actuar de manera diferente, bien puede realizarlo a una intensidad muy alta, bien puede apenas si esforzarse.

La secuencia de tareas que se han programado. La respuesta del alumno puede variar en función del orden en el que se presentan las actividades en el desarrollo de la sesión. No es igual una secuencia con actividades de incremento progresivo de intensidad, que una totalmente opuesta, es decir, que vaya decreciendo, o bien una en la que se vayan alternando los esfuerzos. Desde mi punto de vista este último es el modelo a seguir en la parte principal de las sesiones.

Todas estas circunstancias, y seguro que muchas más que han quedado en el olvido, son determinantes para apoyar mi opinión. La experiencia me demuestra que los tiempos de actuación de cada actividad se van definiendo durante el desarrollo de la sesión en función de cómo confluyen dichas variables.

Se me podrá replicar que con este proceder puede reinar la improvisación, o bien que no se realicen todas las actividades programadas o que al contrario, nos quedemos cortos.

Sólo cabe improvisación cuando no se programan actividades de forma intencional de acuerdo a los objetivos que se quieran lograr. Otra cosa distinta es si con el número de actividades propuestas se logran. A veces, podemos proponer un número muy alto de actividades para desarrollar un determinado objetivo y éste no se consigue, en otras ocasiones es posible que con tres-cuatro actividades se pueda alcanzar. Cantidad de actividades no lleva implícito calidad en el logro de objetivos.

En mi caso, suelo programar más actividades de la cuenta, todas están relacionadas con los objetivos propuestos, y se podrían proponer cien más. Nunca me he quedado corto ni pongo un número disparatado de tareas. El discurrir de la sesión, el modo de cómo los alumnos van respondiendo a las tareas propuestas, es el mejor indicativo para saber cuando he de cambiar de actividad. La mayoría de

las veces el momento del cambio ante una misma sesión, es decir, la duración de las actividades, suele ser distinto en grupos paralelos.

La observación es la herramienta fundamental del profesor/a de Educación Física. Echamos mano de ella para evaluar a los alumnos, pero también se ha de utilizar para valorar el desarrollo de la sesión que se ha programado y por consiguiente para valorar nuestra intervención educativa.

La observación de las caras de nuestros alumnos es un signo subjetivo que nos orienta de cual es la intensidad con la que se desarrolla la actividad, si todos participan en un grado similar, si se aburren, si muestran un interés y motivación no esperado... En base a esta observación parece absurdo seguir con una actividad en la que no se logran los objetivos previstos o en la que los alumnos se aburren soberanamente simplemente porque hay que respetar los tiempos marcados a priori. Lo mismo de ilógico puede ser el detener otra, en donde los alumnos se divierten, logran con plenitud los objetivos y se plantean variables en su realización,... porque nos excedemos en el tiempo que hemos previsto con antelación.

Cuando diseñamos una sesión, realizamos previsiones o suposiciones de lo que puede pasar en el desarrollo de la misma, pero esta planificación anticipada no implica que se ponga en práctica en la realidad escolar con las mismas premisas y condiciones con la que se han programado.

Por ello, la sesión resulta el lugar idóneo para investigar en la acción, para comprobar el resultado de los planeamientos realizados a priori, y en base a ello realizar las modificaciones que sean necesarias. En Educación Física no podemos planear con calculadora ni esperar resultados basados en la lógica matemática. Muy al contrario, se va avanzando en base a los errores y aciertos que se van obteniendo en el desarrollo de nuestras sesiones.

Para concluir, la duración del desarrollo de las actividades previstas en nuestras sesiones sólo puede tener un carácter orientativo, en ningún caso puede condicionar el desarrollo de la misma en la realidad escolar.

Juan Carlos Muñoz Díaz

Editor de EmásF.

emasf.correo@gmail.com

<http://emasf.webcindario.com/>

Web personal: <http://www.telefonica.net/web2/efjuancarlos/index.htm>

Blog "El patio de mi cole es particular": <http://juancamef.blogspot.com/>

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

JUEGOS TRADICIONALES, PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL DE LA HUMANIDAD. UNA REVISIÓN A TRAVÉS DE LA PINTURA

Rafael Carmona Ruiz

Doctor en Educación Física.
I.E.S. Santa Rosa de Lima. Córdoba
E-mail: rafacarmona@hotmail.es

RESUMEN

Arte y deporte han sido siempre disciplinas complementarias, por ello son muchos los pintores que han tratado en sus lienzos el tema del juego en general, y de los juegos tradicionales en particular; pintores de diferentes épocas y estilos artísticos: Fragonard, Chardin, Goya, Rembrandt, Sorolla, Hogarth, Matisse, Gauguín, Brueghel, ... En el presente artículo, tras una revisión y análisis de las fuentes documentales e iconográficas sobre la historia de la pintura, se expone una recopilación de cuadros en los que se pueden reconocer juegos que se han practicado durante siglos: la gallinita ciega, el columpio, las bolas, las chapas, los juegos de corro, el aro, las cuatro esquinas,...

La Unesco ha reconocido en repetidas ocasiones que los juegos tradicionales constituyen parte importante del patrimonio cultural, y son al mismo tiempo un instrumento eficaz para la promoción de la tolerancia, el respeto y la paz en una sociedad culturalmente diversa. Pero hoy en día resulta evidente la progresiva desaparición de los juegos tradicionales utilizados por los niños de forma libre en sus espacios de ocio, por lo que se hace necesaria una intervención educativa para lograr que estas manifestaciones culturales con un hondo arraigo social no desaparezcan de la socialización y de los recursos lúdicos de los niños.

El profesorado tiene un papel fundamental a la hora de promocionar estos juegos en nuestro alumnado para lo cual, además de la vivencia práctica, nos podemos ayudar de las obras de arte como recurso didáctico.

PALABRAS CLAVE:

Juegos y deportes tradicionales, arte, cultura, iconografía.

1. INTRODUCCIÓN.

Los juegos y deportes tradicionales (JDT) constituyen parte importante del patrimonio cultural, patrimonio que conviene proteger y promover, y son al mismo tiempo un instrumento eficaz para la promoción de la tolerancia, el respeto y la paz en una sociedad culturalmente diversa. Estas dos razones hacen de los juegos y deportes tradicionales un elemento integrador de culturas.

En este sentido se manifiesta Paredes (2002) cuando afirma que *la práctica deportiva ha estado siempre unida a la cultura de los pueblos, a su historia, a lo mágico, a lo sagrado, al amor, al arte, a la lengua, a la literatura, a las costumbres, a la guerra. Ha servido de vínculo entre pueblos, y ha facilitado la comunicación entre los seres humanos. Es un símbolo de humanidad sin prejuicios, bandera de paz y lazo de unión entre gentes diferentes. Hace que se entiendan niños, adultos y viejos de manera inmediata sin ningún otro lazo de comunicación, porque brota de la bondad humana.*

En los últimos años diferentes instituciones, sobre todo la UNESCO, han otorgado un reconocimiento universal al estudio de los JDT. Así podríamos destacar la reunión celebrada por la UNESCO en París, el 11 de agosto de 2005, en la que se sometió al Consejo Ejecutivo un informe preliminar sobre la conveniencia y el alcance de una Carta internacional de juegos y deportes tradicionales, acompañándose de un proyecto de Carta. En ésta puede reconocerse el papel de los juegos y deportes tradicionales como elemento integrador de culturas, así en el preámbulo puede leerse:

“Teniendo en cuenta los importantes valores que transmiten los juegos y deportes tradicionales al cumplir un papel educativo, cultural, de comunicación ...,

“Teniendo presente que los juegos y deportes tradicionales son expresiones de la cultura y los modos de vida autóctonos que contribuyen a la identidad comunitaria de los seres humanos”.

En el Artículo 2 se pone el énfasis en considerarlos parte del Patrimonio cultural mundial:

2.1 Las diferentes culturas autóctonas del mundo han dado origen a una gran variedad de juegos y deportes tradicionales que son expresiones de la riqueza cultural de una nación.

2.2 Gran parte de los JDT pertenecen al patrimonio cultural nacional, regional o mundial, por lo que es preciso fomentar su reconocimiento.

Mientras que el artículo 3 pone el acento en la transmisión de valores:

3.1 Los JDT contribuyen a una vida de entendimiento mutuo y comportamiento pacífico entre los diferentes grupos culturales y sociales, las comunidades y las naciones

3.4 Los JDT ..., podrían utilizarse para promover el sentido moral y el espíritu de “juego limpio”.

3.5 Los JDT podrían constituir un instrumento eficaz para la promoción de la tolerancia, el entendimiento mutuo, el respeto y la paz en una sociedad culturalmente diversa.

Esta consideración, el juego como elemento integrador de culturas, ya ha sido apuntada por diversos estudiosos del juego como Huizinga (1957), quien puso de relieve la tesis de que ya “desde las civilizaciones antiguas, a través de la evolución del juego como elemento lúdico y festivo, se consiguieron validar los fundamentos sociales y forjadores de la cultura” o Parlebas (2005), al reconocer que “los juegos son creaciones de una cultura y el fruto de una historia. La literatura y la música, la construcción, los vestigios y la alimentación se presentan generalmente como una parte del patrimonio comunitario; pero no se deben olvidar las formas de divertirse, de compartir el placer de actuar juntos; ¡No se deben de olvidar los juegos! Ellos también han surgido de la patria: corresponden a un arraigo social de las diferentes maneras de comportarse, de comunicarse con los otros y de entrar en contacto con el medio. Relacionados con las creencias seculares, realizados según los ritos y las ceremonias tradicionales, inspirados por las prácticas de la vida cotidiana, los juegos físicos forman parte del patrimonio cultural, de un patrimonio cultural fundado según la puesta en juego del cuerpo, fundado según la acción motriz. Y este patrimonio es muy diverso y exuberante”.

También la UNESCO celebró un encuentro de expertos y representantes de diferentes instituciones (París, 13/03/2006) para plantear una consulta colectiva con el objetivo de crear una plataforma internacional para la promoción y el desarrollo de los deportes y juegos tradicionales (JDT), entre sus conclusiones se plantearon:

- Reconocer los JDT como parte del patrimonio intangible de la humanidad.
- Promover los valores específicos que proyectan los JDT, que incluyen sobre todo solidaridad, paz, resolución de conflictos, diversidad, inclusión, respeto y reconocimiento cultural.
- Fomentar la investigación sobre los JDT y su contribución al conocimiento de las diversas culturas de la humanidad.

Atendiendo a estas recomendaciones, el presente artículo presenta una revisión de los juegos tradicionales a través de la historia de la pintura. Nos planteamos como objetivo recopilar el mayor número de obras de arte donde aparezcan reflejados juegos tradicionales tras el análisis histórico de las fuentes documentales e iconográficas. Para obtener esta información se ha recurrido a diferentes enciclopedias de arte (Enciclopedia Grandes de la Pintura y de Historia del Arte; Wikipedia, enciclopedia libre; WikiGallery), páginas web, etc.

2. EL JUEGO EN EL ARTE

¿Se puede plasmar en las artes más belleza y plasticidad que el movimiento de los niños jugando? Su capacidad expresiva es sorprendente. La conjunción de líneas en acción tiene un interés plástico que predomina en determinados momentos y así grandes pintores con su sensibilidad han llevado a sus telas el juego como tema principal. No podíamos imaginar un hallazgo así cuando nos propusimos la tarea de investigar la incidencia que tuvo éste en la pintura; se ha tratado en diversos cuadros con generosidad de criterios: cantidad y variabilidad

de movimientos, la amistad, la corporalidad, etc. Se reconocen juegos que fueron actuales en multitud de pueblos y ciudades de todas las regiones hace décadas.

Son muchos los juegos tradicionales que han sido representados a lo largo de la historia cultural de la humanidad en las diferentes manifestaciones artísticas: escultura, pintura, dibujo, cerámica, grabado, azulejos, literatura, filatelia, etc... siendo centro de interés de recientes investigaciones (Herrador, 2005, 2010, 2011; Espada, 2010; Narganes, 2010; Bavaresco, Gómez y Alonso, 2011)

Como afirma Zapico (1999) arte y deporte han sido siempre disciplinas complementarias, y han recorrido caminos paralelos generando a veces una única vía de expresión de logros y emociones humanas.

En la revisión que se ha realizado, más de 5.000 obras de arte, se ha podido comprobar que, al menos, en medio centenar de alguna forma están presentes los juegos infantiles y de adultos, entre todas las tendencias artísticas, desde el siglo V a. de J.C con el escultor griego Policleto con "Jugadoras de tabas" a pintores actuales como Tatiana Cañas, quien pinta en 2008 "Niños jugando al yoyo". Son siglos de separación enlazados por el tema del juego. Analicemos su aparición en la pintura.

En el museo de Städelsches Kunstinstitut (Frankfurt, Alemania) encontramos una "Sagrada Familia", (Imagen 1), pintada en 1509 por el pintor alemán Lucas Cranach (1472-1553) en la que incorpora a dos niños jugando con un carrito en el que transportan una bola. El juego del niño es el tema principal en "La Sagrada Familia", (Imagen 2), de Murillo (1617-1682), ya que la figura central, el Niño Jesús, le asoma un pajarito a un perro en tono juguetón, al que parece decirle: "lo verás, pero no lo cogerás". Pero hay más ejemplos, que de forma alegórica incorporan al niño solo o en pareja siempre en algún entretenimiento, juego o travesura, como lo hace Tiépolo (1696-1770) en "El rapto de Europa" (Imagen 3), en el que un angelito se orina encima de otros; o Giovanni Bellini (1433-1516) en la "Alegoría del purgatorio" (se conserva en la Galería de los Uffizi, en Florencia, Italia. Imagen 4) muestra tres niños jugando con bolos y otro gateando en el tronco de un árbol, o Rubens (1577-1640) que también incluye como tema principal a siete niños jugando con una guirnalda de flores, de admirable belleza de líneas en la composición (Guirnalda de la fruta. Imagen 5)



Imagen 1. Lucas Cranach (1509): Sagrada Familia.



Imagen 2. Murillo (hacia 1650): Sagrada Familia del pajarito.



Imagen 3. Giovanni Battista Tiepolo (hacia 1717): El rapto de Europa.



Imagen 4. Giovanni Bellini (hacia 1490): Alegoría del purgatorio.



Imagen 5. Rubens (1625): Guirnalda de la fruta.

En el trasiego de los años que ha movido a la gente en constante emigración, los juegos tradicionales han encontrado en este peregrinar un vehículo de ida y vuelta que los ha llevado y traído sin fronteras por el mundo. Una breve muestra de ello nos las da Fragonard (1732-1806), nacido en la Provenza francesa, quien los lleva a varias de sus obras (Imágenes 6, 7 y 8): “El columpio” (se conserva en la Colección Wallace de Londres, Reino Unido), “La gallina ciega” y “El juego del escondite” (Game of Hot Cockles) que tiene el mismo paralelismo que el juego “Musa cacaratusa” o en otros lugares llamado “dar sin duelo, que se ha muerto mi abuelo”, basado en las repetidas palmadas que se dan en la espalda del que se ha quedado de “burro”, forma ésta muy peculiar de iniciar el juego del escondite.



Imagen 6. Fragonard (1767): El columpio.)



Imagen 7. Fragonard (hacia 1769): La gallina ciega.



Imagen 8. Fragonard (1775-80): Game of Hot Cockles.

Otro francés, Chardin (1699-1779) recrea, reflejo del interés que despertó en el siglo XVIII el mundo infantil, varios juegos como: “La muchacha con el juego de la pluma”, “El niño de la peonza” (actualmente se encuentra en el Museo del Louvre de París, Francia), una niña jugando “Una partida de billar” o también “Joven haciendo pompas de jabón” (se conserva en la Washington National Gallery of Art, Estados Unidos). (Imágenes 9,10, 11 y 12).



Imagen 9. Chardin (hacia 1740): La muchacha con el juego de la pluma.



Imagen 10. Chardin (1738): El niño de la peonza.



Imagen 11. Chardin (1723): Una partida de billar



Imagen 12. Chardin (1733-1734): Joven haciendo pompas de jabón.

Otros pintores quedaron igualmente fascinados por este juego de niños/as de hacer pompas con jabón (Imágenes 13,14 y 15) como Rembrandt (1606-1669), Mercier (1689-1760), Lundberg (1695-1786), Couture (1815-1879), Manet (1832-1883), Heyn (1837-1920), Roosenboom (1845-1875), Pothast (1857-1927), etc.



Imagen 13. Rembrandt Van Rijn (1634): Cupido haciendo pompas de jabón.



Imagen 14. Manet (1867): Pompas de jabón.



Imagen 15. Pothast (1902): Pompas de jabón.

Pueden seguir este repaso el inglés Hogarth (1697-1764): “El castillo de naipes”; el italiano Giorgio de Chirico (1888-1979), uno de los valores surrealistas, incorpora en uno de sus paisajes urbanos (Melancolía y misterio de una calle) a una niña echando el aro; Matisse (1869-1954), pintor francés consagrado como una de las figuras centrales del arte moderno, representa “Juego de bolos”; Gauguín (1848-1903) pinta a tres niñas jugando al corro en “Tres niñas bretonas bailando” o Rubens (1577-1640) que también pinta una escena de baile en “La danza de los aldeanos”.(Imágenes 16,17,18,19 y 20)



Imagen 16. Hogarth (1730): El castillo de naipes.



Imagen 17. Giorgio de Chirico (1914): Melancolía y misterio de una calle.



Imagen 18. Matisse (1908): Juego de bolos.



Imagen 19 Gauguín (1888): Tres niñas bretonas bailando.



Imagen 20. Rubens (hacia 1636-1640): La danza de los aldeanos

Goya (1746-1828), considerado por Mestre (1973) "el pintor del ocio, de los juegos, recreo y ocio", realizó asimismo varios cuadros con el tema del juego (Imágenes 21, 22, 23, 24, 25, 26 y 27): "La cucaña", obra en la que dos intrépidos chiquillos gatean con brío para alcanzar el premio; "El Columpio"; "El pelele" que escenifica a cuatro jóvenes que se divierten lanzando este muñeco; mozos con trajes goyescos en "Los zancos"; muchachos y muchachas jugando al popular pasatiempo de "La gallina ciega"; pinta también a niños columpiándose en "Juego de niños. El balancín" y a niños jugando al salto de pídola en "Juego de niños. El paso". Como señala Mestre, Goya "pintó a nuestro pueblo cuando era dichoso. Cuando vivía como podía, pero que era feliz con este tipo de vida. Cuando salía a las plazas, a las afueras, a tomar el sol jugando y divirtiéndose".



Imagen 21. Goya (1787): La cucaña"



Imagen 22. Goya (1779): El Columpio



Imagen 23. Goya (1791): El pelele



Imagen 24. Goya (1788): Los zancos



Imagen 25. Goya (1789): La gallina ciega



Imagen 26. Goya (1781): Juego de niños. El balancín.



Imagen 27. Goya (1779): Juego de niños. El paso.

También encontramos cuadros dedicados a otros juegos tradiciones que representan escenas de niños/as jugando a los dados: Murillo (1617–1682) y Pedro Núñez de Villavicencio (1644-1695); al trompo: José del Castillo (1737-1793) en "Muchachos jugando a la peonza"; a las chapas: Ángel Olarte (1897-1924); a las bolas: Antonio López (1936); a la gallinita ciega: Dirck Van Der Lisse (1607-1669), además de las ya citadas; al salto de comba: Sorolla (1863-1923); o a las cuatro esquinas: Max Liebermann (1847-1935). (Imágenes 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 y 35).



Imagen 28. Murillo (hacia 1665-1675): *Niños jugando a los dados.*



Imagen 29. Pedro Núñez de Villavicencio (hacia 1685): *Niños jugando.*

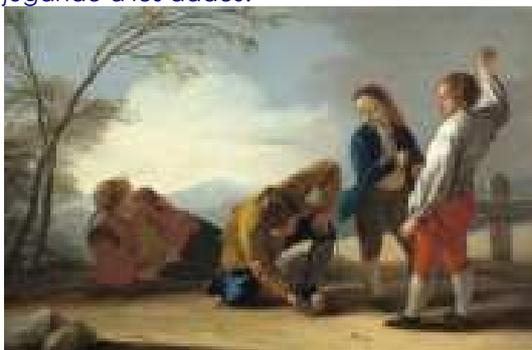


Imagen 30. José del Castillo (1780): *Muchachos jugando a la peonza.*



Imagen 31. Ángel Olarte Arraiz (): *Niños jugando a las chapas.*



Imagen 32. Antonio López (1946): *Jugando a las bolas.*



Imagen 33. Dirck Van Der Lisse (1635): *Blind Man's Buff.*



Imagen 34. Sorolla(1907): Saltando a la comba.



Imagen 35. Liebermann (1882): Niños jugando en el parque

Pero tal vez el principal hallazgo de esta búsqueda sea el cuadro del pintor y grabador flamenco Pedro Brueghel el Viejo (1525-1569), quien nos aporta en su cuadro “Juego de niños” (Imagen 36), fechado en 1559, la identidad clara de varios juegos muy populares: el aro, la silla de la reina, “rosquillas y panetes”, los zancos, el corro, los caballos de caña, los dados, cucaña, la gallinita ciega, el churro, el potro, las luchas a caballito y otras actividades de trepar, columpiarse y mantener el equilibrio, además de danzas, corros y pasacalles de diversos tipos, etc. Como expresa Herrador (2005), “el lienzo se caracteriza por la gran capacidad de observación de la naturaleza humana, el ingenio omnipresente y la vitalidad de los personajes”.



Imagen 36. Pedro Brueghel el Viejo (1559): Juego de niños

La humanidad, en todos los tiempos, ha tenido siempre la necesidad de jugar, ello queda demostrado, por ejemplo, en los códices de mayor antigüedad. En la Biblioteca Apostólica del Vaticano se conserva uno del siglo XIV, el código Borgia (Imagen 37), que recoge el juego de la pelota. En su Museo se conserva otro ejemplo, una ánfora griega en la que figura una escena que representa a Aquiles y Ajax, dos legendarios héroes de la mitología griega, jugando a los dados, datada hacia el año 550 a. C. (Imagen 38)



Imagen 37. Fragmento de una ilustración del código Borgia (Biblioteca Vaticana, Roma). Su fecha es entre los siglos XIV y XVI.

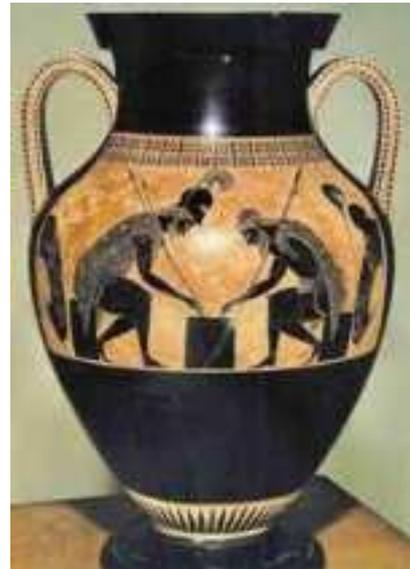


Imagen 38. Exequias (550-30 a.C.): Aquiles y Áyax jugando a los dados.

3. CONCLUSIONES

Hoy en día resulta poco habitual ver en nuestras calles o plazas el bullicio de un grupo de niños y niñas jugando a los mismos juegos con los que se divertían sus padres, y antes sus abuelos y así muchas generaciones anteriores; juegos que han perdurado durante siglos, como así ha quedado reflejado en la revisión realizada a través de la historia de la pintura.

Aunque todavía quedan vestigios del amplísimo repertorio de los juegos tradicionales en nuestras ciudades: algún grupo de niños y niñas jugando a “resconder”, “echando el trompo”, saltando a la comba, etc.; es un hecho que las tendencias humanas del juego, como expresa Trigueros (2002), se han transformado por la influencia de los medios audiovisuales, la propaganda, la publicidad, las nuevas tecnologías, etc. en actividades pasivas y abandonados relajamientos.

Resultado de ello es que desde hace ya algunas décadas es más común ver a niños y niñas jugando en solitario de forma sedentaria que toparse con ese mundo espectacular de la infancia inmersa en los juegos tradicionales. Ha ido disminuyendo progresivamente por varias razones: la fuerte influencia de una sociedad de consumo marcada por los intereses económicos y comerciales de las empresas que han impuesto el juguete comercial; la pérdida de espacios de juego: las calles y plazas se han llenado de coches, los espacios abiertos, cercanos y

seguros para jugar se han convertido en edificios; el recelo cada día mayor de las familias de dejar a sus hijos que salgan a jugar libremente a la calle; la restricción horaria para jugar debida a los deberes escolares, las actividades extraescolares, la televisión,... todo lo cual va en detrimento de los juegos populares.

Los juegos tradicionales constituyen parte importante del patrimonio cultural, patrimonio que conviene proteger y promover, y son al mismo tiempo un instrumento eficaz para la promoción de la tolerancia, el respeto y la paz en una sociedad culturalmente diversa. En este sentido se manifiesta Öfele (1998) al afirmar que son diferentes las razones por las cuales vale la pena mantener vivos estos juegos, ya que por medio de los mismos podemos transmitir a los individuos características, valores, formas de vida y tradiciones de diferentes zonas geográficas.

Como consecuencia de la progresiva desaparición de los juegos utilizados por los niños de forma libre en sus espacios de ocio, se hace necesaria una intervención educativa para lograr que estas manifestaciones culturales con un hondo arraigo social no desaparezcan de la socialización y de los recursos lúdicos de los niños. Los docentes tenemos un papel fundamental a la hora de inculcar estos juegos a nuestro alumnado para lo cual podemos ayudarnos como recurso didáctico de las obras de arte, pues como afirma Herrador (2005) son documentos que nos ayudan a comprender mejor las formas de vida (organización familiar, instrumentos y formas de organización del trabajo, alimentación, vestidos, construcciones, conflictos entre personas, grupos y países) y pensamiento (creencias, modelos físicos o morales) de la sociedad en que se generaron.

Asimismo los cuadros que hemos reseñado a lo largo del presente artículo también nos pueden ayudar a explicar algunas de las características de los juegos tradicionales expuestas por Veiga (1998):

- Se constata observando los escenarios de los diferentes cuadros que para jugar no es necesario ningún espacio específico, que se podía jugar en cualquier lugar: delante de la puerta de una casa, en el parque, en el campo, la calle, una plaza, descampado, en la casa, etc. Los JT están plenamente integrados en el entorno.
- El juguete, cuando es necesario para el desarrollo del juego, suele ser un material presente en el entorno transformado para la actividad lúdica: jabón para hacer pompas, chapas, algunos tipos de canicas (por ejemplo, en los años 40 las de cristal se conseguían extrayendo de las botellas de gaseosa la bola que servía de tapón o cogiendo el remate o tuerca embellecedora que ajustaba la balastrada de diversos tipos de camas antiguas que se rellenaban de plomo), el pelele, los zancos, el balancín, el columpio, el aro, ...
- El juego tradicional no es sólo juego, importa tanto, todo lo que rodea al juego como el juego en sí. Es lo que refleja Fragonard en “El juego del escondite”, en el que podemos contemplar la acción previa a iniciar el juego del escondite, consistente en las repetidas palmadas que el resto de jugadores, por turno, van dando en la espalda del que se ha quedado de “burro diciendo al mismo tiempo una frase.

- Nacidos en sociedades que precisan actividades lúdicas para todos sus miembros, existen juegos tradicionales para todas las edades: constatamos que hay cuadros que escenifican a niños pequeños haciendo pompas de jabón, echando el aro, saltando a pídola, jugando a las chapas, las bolas,...; a niños de mayor edad: muchacha de la pluma, la partida de billar, y también quedan representados jóvenes y adultos jugando a la gallinita ciega, el columpio, divirtiéndose con el pelele, subidos en zancos, jugando al corro,...

El profesorado de educación física, en particular, puede aplicar los juegos tradicionales en la escuela desde varios puntos de vista siguiendo a Navacerrada (2008): como contenido en sí para ahondar en el conocimiento de culturas autóctonas de todo el mundo y como herramienta para desarrollar los diferentes aspectos psicomotores en la construcción del esquema corporal, para desarrollar la condición física, las habilidades básicas, y en general todos los contenidos de nuestro ámbito de una forma lúdica y divertida.

Para concluir decir que los JT quedaron aislados, que no perdidos, en la memoria, es necesario recordar que existieron, que existen, aunque poco se conocen y practican hoy. Es necesario reivindicar todo aquello que divertido a muchas generaciones, lo lúdico que aportaba la chiquillería al divertimento de los pueblos.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bavaresco, N., Gómez, J.M., Alonso, A. (2011). *El juego y el deporte en el museo del Prado: Edad Contemporánea*. Disponible en http://www.museodeljuego.org/contenidos.asp?contenido_id=1188. [Consulta: 28/11/2011]

Espada, M. (2010). *El ocio en el museo del prado: Juegos y deportes en la edad moderna*. Disponible en http://www.museodeljuego.org/contenidos.asp?contenido_id=937. [Consulta: 28/11/2011]

Herrador, J.A. (2011). *Los juegos tradicionales en la filatelia: Estudio praxiológico y multicultural de la actividad lúdica*. Acción Motriz. Tu revista digital. nº 6. Asociación Científico Cultural en Actividad Física y Deporte (ACCAFIDE). Las Palmas de Gran Canaria.

Herrador, J., Calderón, C., Arizaga, M.J. (2010). *Manifestaciones artísticas y culturales en el juego de la taba*. EFDeportes.com, Revista digital. Buenos Aires - Año 14 - Nº 140 - Enero de 2010. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd140/manifestaciones-artisticas-y-culturales-en-el-juego-de-la-taba.htm>. [Consulta: 28/11/2011]

Herrador, J.A. (2005). *Juegos populares y tradicionales en Pintura Flamenca de P. Bruegel (S.XVI): una propuesta práctica en el área de la Educación Física*. Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica, 99, 21-36

Huizinga, J. (1957), *Homo ludens*. Buenos Aires: Enece Editores.

Mestre, J. (1973), *Goya o los Juegos y Recreos de una Sociedad Española*. Madrid: Deporte 2000.

Narganes, J.C. (2010). *Juegos y diversiones en el inicio del siglo XIX gaditano*. Revista claveXXI. Reflexiones y Experiencias en Educación. Nº 2. Disponible en <http://www.clave21.es/juegos-diversiones-inicio-del-siglo-xix-gaditano>. [Consulta: 28/11/2011]

Navacerrada, R. (2008). *El juego tradicional en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Revista Pedagógica ADAL, 17, 15-23. Disponible en http://www.apefadal.es/pdf/revista_23_digital.pdf. [Consulta: 30/11/2011]

Öfele, M.R. (1998). *Los juegos tradicionales en la escuela. Primera parte*. Revista Educación Inicial. Año 13 Nº. 119. Buenos Aires.

Paredes, J. (2002). *El deporte como juego: un análisis cultural*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.

Parlebas, P. (2005). *El joc, emblema d'una cultur*. En Enciclopedia catalana "Jocs i Esports tradicionals", Tradicionari, Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya, Volum 3. Barcelona: Enciclopedia catalana.

Unesco (2005). *Informe preliminar sobre la conveniencia y el alcance de una carta internacional de juegos y deportes tradicionales*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140342s.pdf>. [Consulta: 28/11/2011]

Unesco (2006). *Collective consultation in view of proposing an International Platform to promote and develop the Traditional Sport and Games*. Disponible en: http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=146400&set=4F1F2FDD_3_115&gp=1&lin=1&ll=s [Consulta: 30/11/2011]

Veiga, F. M. (1998). *Xogo popular galego e educación. Vixencia educativa e función de identificación cultural dos xogos e enredos*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela/Servicio de publicaciones e intercambio científico.

Zapico, J.M. (1999). *El Arte, testigo del deporte a través de los tiempos*. En I Premio Andalucía Arte y Deporte. IAD. Málaga.

5. DIRECCIONES ELECTRÓNICAS.

<http://www.artehistoria.jcyl.es/>

<http://www.arteconografia.com/2011/03/juegos-de-ninos.html>

<http://arteplusarte.blogspot.com/2011/01/como-pompas-de-jabon.html>

<http://www.educa.madrid.org/web/cc.fundacionsantamarca.madrid/serie%20Goya.html>

<http://www.foroxerbar.com/viewtopic.php?t=9749>

<http://www.historiadelarte.us/grecia/aquiles-y-ajax-jugando-dados.html>

<http://www.museodelprado.es/enciclopedia/enciclopedia-on-line/voz/brueghel-de-velours-jan/>

http://www.wikigallery.org/wiki/Main_Page

<http://www.tiendaprado.com/inicio/4339-postalon-paspartu-juego-de-bolos-matisse.html>

Fecha de recepción: 11/1/2012

Fecha de aceptación: 11/2/2012

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

LA IMAGEN DE ESPAÑA A TRAVÉS DEL DEPORTE Y SU PROTOCOLO

D. Alfredo Rodríguez Gómez

Dr. Jorge J. Fernández y Vázquez

Profesores del Grado Oficial de Protocolo y Organización de Eventos
UCJC (2012). España.

RESUMEN

La imagen exterior de España ha sufrido una evolución muy positiva en los últimos decenios, los posteriores a la transición pero, sobre todo, tras la entrada de nuestro país en la entonces llamada Comunidades Europeas hoy Unión Europea, y años más tarde en el sistema de moneda única de la Unión.

Estos hitos históricos están representados por hechos políticos, pero no son los únicos que han contribuido a mejorar la estereotipada imagen de nuestro país más allá de nuestras fronteras. También hay otros aspectos de la vida española que han realizado una gran aportación; entre ellos, el deporte.

La evolución de la actividad física, utilizada en tiempos de la dictadura como “calmante para las masas”, en especial el fútbol, fue mejorando paulatinamente en gestión e instalaciones, sobre todo gracias a la descentralización surgida del estado de las autonomías, hasta alcanzar hoy cotas que ya nos resultan habituales pero que son extraordinarias, tanto en deportes de equipos como individuales. En este trabajo ponemos de relieve cómo los sucesivos triunfos en lo deportivo, especialmente a partir de Barcelona 92, y las relaciones internacionales y eventos protocolarios surgidos con motivo de las grandes competiciones, han servido de impulso de la imagen de España en el extranjero.

PALABRAS CLAVE:

Imagen, Protocolo, Deporte, España, Eventos.

1. INTRODUCCIÓN.

El año 1992 supuso para España un antes y un después en muchos aspectos; también en materia de imagen. Ese año del quinto centenario del descubrimiento de América concentró en nuestro país algunos eventos de gran calado que lo pusieron de lleno en la esfera internacional. De ellos, el de menor renombre fue la capitalidad cultural de Madrid que pasará a la historia como conjunto de eventos “tercerones” frente a los colosos de la Expo de Sevilla y los Juegos Olímpicos de Barcelona.

Estos dos últimos tuvieron un gran renombre internacional, no sólo en su ejecución sino desde su preparación, lo que hizo que nuestro país tuviera, durante unos años, un enorme reflejo en la vida de otros países, y llevó la imagen de España a un lugar preeminente. Sin embargo, es preciso recordar que el coste en otros aspectos fue enorme; en lo económico, supuso sumir a España en una crisis de la que costó salir y que hizo dudar de la entrada de nuestro país en la moneda común europea. Sólo un esfuerzo titánico por parte de todos los españoles llevó a España a cumplir las condiciones de ingreso en ese selecto club.

Retomando el espacio de los grandes eventos, los acontecimientos de Sevilla y Barcelona fueron acciones de Marca España —si bien en aquél momento no se había puesto en marcha esta iniciativa— de gran calado y con resultados notables y cuya preparación duró varios años. Como consecuencia de esas acciones, nuestro país cobró un gran renombre y consolidó la imagen de prosperidad —un tanto artificial, como podemos deducir de la ya mencionada crisis que sufrió España en esos años—, de joven pero creciente democracia consolidada y de país activo en el seno de la Comunidad Económica Europea. Un cambio radical si consideramos de dónde veníamos y el camino recorrido en los últimos decenios.

Aprovechaban estas acciones la imagen en alza de España con motivo de su tránsito de una dictadura a un régimen democrático, hecho que era en aquella época, y aún en la actualidad, fuente de estudio y ejemplo para el mundo de la política internacional.

A partir de 1992, España pasó a confirmarse en el exterior como una nación próspera, democrática y activa en el seno de la Unión Europea.

En materia deportiva, el esfuerzo realizado por nuestro país en hacer un buen papel en “nuestros” propios Juegos Olímpicos dio frutos en lo meramente deportivo. Pero, hasta llegar a ese punto de inflexión en el deporte español y, por tanto, en la imagen de nuestra Marca España en lo deportivo, ¿qué recorrido hizo España? Veamos.

2. UN RECORRIDO HISTÓRICO

Tras la Guerra Civil, España superó una dictadura y un período de transición que tenía otras preocupaciones más acuciantes pero no más importantes. Las distintas etapas del franquismo, con un primer período entre 1939 y 1945 caracterizado por las carencias consecuentes de una guerra, constituyeron una larga posguerra; esta primera etapa dio paso a una segunda de un casi completo aislamiento internacional, entre 1945 y 1949 para, posteriormente, iniciarse una lenta

y paulatina integración, en una fase que dura desde 1949 hasta 1957. El período final del franquismo, desde 1957 a 1975 es un período de mayor apertura al exterior.

Pues bien, la evolución del deporte corre paralela. Antes de finalizar la guerra el bando republicano había perdido la batalla en lo deportivo, en lo que a las relaciones internacionales se refiere. Se puede decir que el general Franco había ganado la guerra incluso antes en el deporte que en los campos de batalla. A finales de 1938, el Comité Olímpico Internacional (COI) desconoce al gobierno de la república y le otorga su representación en el territorio español al gobierno de “la España liberada”. El fútbol, los toros, el cine y la radiodifusión serían algunas de las poderosas herramientas escogidas por el franquismo para cohesionar a los españoles tras la guerra civil.

Para el cargo de presidente del Comité Olímpico Español se designó al general Moscardó.¹ Desde la publicación del diario Marca, el 21 de diciembre de 1938 en San Sebastián, el Gobierno de Franco en la zona nacional empieza a intervenir también en el deporte. En este primer número del diario Marca, el mencionado Moscardó adelantaba la política deportiva del régimen una vez finalizada la contienda civil:

“Todo es función de Estado; nosotros nombraremos a los presidentes de las federaciones que, a su vez, por contar con nuestra absoluta confianza inspiraran los movimientos de aquellas en los procedimientos que se estimen más eficaces para el interés de la patria y cuando haya una equivocación fundamental, aquél señor dejará de ser grato y sus sustitución será inapelable.” (García-Candau, 1999, p. 78).

Esta tutela del Estado sobre el deporte de algún modo la privó de un desarrollo autónomo. En el año 41 del siglo pasado, el 22 de febrero, el Gobierno publica un Decreto por el que organizaba el deporte como un órgano más del aparato del Estado, creando la Delegación Nacional de Deportes, poniendo al frente al omnipresente Moscardó. Esta delegación integra las instituciones que ya existían con anterioridad a la Guerra Civil: el Comité Olímpico Español, el Consejo Nacional de Deportes y la Delegación Española del Comité Olímpico Internacional —el 17 de mayo de 1956, pasa a denominarse Delegación Nacional de Educación Física y Deportes—.



Imagen 1. Gimnasia sueca.

¹ José Moscardó Ituarte. Tras el final de la guerra civil española, ocupó diversos cargos hasta su muerte, en Madrid, en 1956: Jefe de la Casa Militar del Jefe del Estado (1939), Jefe de Milicias de Falange Española Tradicionalista y de las JONS (1941) y capitán general de la II y IV regiones militares. Una vez retirado del Ejército por edad en 1948, fue nombrado Delegado Nacional de Deportes, cargo que ocupó hasta su muerte, así como el de presidente del Comité Olímpico Español, este último desde 1941.

Las estructuras deportivas entonces tenían un entramado complicado. La recién creada DND se encargaba directamente de los aspectos internacionales del deporte mientras que el de base estaba a cargo de diversas instituciones como las federaciones, el Frente de Juventudes, la Sección Femenina, el SEU y Educación y Descanso.

En 1961 se publicó la Ley de Educación Física —llamada Ley Elola-Olaso, tomando el nombre de quien era el delegado nacional de Deportes en ese momento—², que se ocupa de reestructurar el deporte español dentro del marco político del Movimiento.

Sin embargo, cabe decir que lo político pesó sobre la práctica deportiva y prácticamente se mantuvo la visión de antaño: confundir los valores propios del deporte y la actividad física con los prioritarios de la dictadura, por lo que siguió siendo un instrumento político, aunque de forma más difuminada.

La cuestión esencial era la desmovilización de las masas, por lo que se fomentó más actividades físicas populares que los deportes olímpicos.

No obstante, en el período franquista se produjeron hitos deportivos internacionales de cierto calado, si bien no pasaron de ser gotas de agua en el inmenso mar del deporte. La máxima atención de la época se centraba en el considerado deporte rey auténtico movilizador de masas, por lo que el itinerario del Real Madrid en Europa, con sus títulos de Copa; a ello se une el triunfo ante la eterna enemiga Inglaterra en el Mundial de Fútbol de Brasil de 1950 y que elevó a España a un nunca soñado cuarto puesto, por no mencionar el triunfo por 2 goles 1 frente a la Unión Soviética, enemiga del Régimen, en la final del Campeonato de Europa de Fútbol 1964. La imagen de España, también en lo deportivo, tenía algunos ecos triunfales en el exterior.

También en Europa, pero casi más en clave interna, estaban los triunfos del gran Federico Martín Bahamontes en el ciclismo y, más concretamente, en el *Tour de Francia* en 1959, junto con la actuación de otros compañeros en la misma disciplina deportiva, por no mencionar el boxeo, en auge en esa época, con campeones de Europa y del mundo.

El final del aislamiento de España, a finales de la década de los 50 de ese siglo, supuso un notable cambio en muchas estructuras. La economía floreciente impulsó la creación de instalaciones, también deportivas, que fomentaron la práctica del deporte. Por otra parte, la práctica deportiva empezó a contemplarse como un espectáculo televisivo.

La aparición de este medio de comunicación también sirvió para impulsar los deportes, en especial los considerados de masas. A ello se une el impulso en la creación de espacios, o la creación del Instituto Nacional de Educación Física (INEF

² (1909-1976). Nació en Tandil, Argentina, durante la estancia de su padre en aquel país, como diplomático de origen navarro. Regresa a España poco antes de la guerra civil. Se licenció en Derecho por la Universidad de Valladolid. Se afilió a Falange y se alistó en la columna Sagardía, donde alcanzó el grado de jefe de centuria (equivalente a capitán de compañía). Fue jefe provincial de FET en Ciudad Real y en Sevilla. Al crearse el Frente de Juventudes se le nombra Delegado Nacional y en 1942, miembro de la Junta Política. En 1955, tras algunos incidentes de El Escorial, cesa en la Delegación Nacional del FJ y ocupa la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes.

/ UPM) en Madrid, en 1966, del que salieron numerosos deportistas y educadores deportivos. En el plano internacional y, por tanto, de imagen exterior de España, cabe reseñar la celebración en Madrid del Congreso Mundial de Educación Física y Deportes, también en 1966.

En la época de los 60 hay que señalar otro embajador involuntario de la aún no nacida oficialmente Marca España, esta vez en otro deporte en auge, el baloncesto. Los reiterados triunfos del Real Madrid en Europa llevaron el nombre de España de nuevo más allá de nuestras fronteras. El primer triunfo europeo data de 1964, al que se sumarán otros varios con el curso de los años.

Sin embargo, no eran los únicos deportistas en salir al mundo. A finales de la dictadura franquista, a finales de los 60 y siguientes, algunos deportistas supieron izarse hasta la élite de sus respectivas disciplinas y traer a España triunfos que fueron de renombre en lo internacional. Nos referimos a figuras del deporte como Ángel Nieto en motociclismo, Mariano Haro en atletismo, Manuel Santana en tenis, Pedro Carrasco y José Legrá en boxeo, Francisco Fernández Ochoa en esquí, Santiago Esteva en natación o Luis Ocaña en ciclismo, entre muchos otros.

La mencionada Copa de Europa de selecciones en 1964 y la sexta Copa de Europa de Clubes por el Real Madrid en 1966 tuvieron una gran importancia, ensombrecida por la falta de despeje de esos equipos en los Juegos Olímpicos.

Regresando momentáneamente a la época de Elola-Olaso al frente de la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes, es preciso decir que su decenio I frente de esta delegación fue muy fructífero, dentro de la austeridad del momento. Entre los hechos destacados se encuentran la promulgación de la Ley de Educación física iniciada por Moscardó, la creación de la Mutualidad General Deportiva, las Residencias Blume —precursoras del Centro de Alto Rendimiento, residencia Joaquín Blume—, el mencionado INEF, las juntas provinciales de Educación Física y la Junta Nacional de Educación Física. En general, se puede decir que Elola-Olaso realizó reformas estructurales que modernizaron el deporte español y que, en alguna medida, esas reformas empezaron a dar frutos internacionales y, por tanto, en la imagen de España en el exterior. Este proceso lo continuó su sucesor, Juan Antonio Samaranch, a partir de 1966, especialmente en o que a infraestructuras se refiere, potenciando además la práctica del deporte en las escuelas y en los centros de formación.

3. LA TRANSICIÓN, EL DEPORTE Y LA IMAGEN DE ESPAÑA.

La Transición es un período de la vida política, cultural y deportiva, entre otros aspectos, que merece la pena tener en cuenta. Como consecuencia de este período, la imagen de nuestro país sufrió un cambio memorable y reseñable.

En lo deportivo, la Constitución de 1978 supuso un cambio en la estructura del Estado que tuvo consecuencias en el mundo del deporte. La modificación de la administración y la descentralización con motivo de la creación de las comunidades autónomas también tuvo un reflejo extraordinario en lo deportivo.

La Ley General del Deporte y Cultura Física, promulgada en 1980 y su heredera, la Ley del Deporte diez años después fueron pilares básicos.

La primera descentralizaba el deporte y daba un gran marco competencial a las comunidades autónomas; la segunda completaba el traspaso de transferencias excepto algunas que estaban conferidas al Consejo Superior de Deportes, heredero en época democrática de la Delegación Nacional de Deportes.

Con el reparto de responsabilidades, las comunidades y las entidades locales se hicieron responsables en gran medida de los resultados deportivos. Esta descentralización supuso que cada entidad pudo determinar a qué deporte o deportes dar mayor prioridad en función de sus intereses y tradiciones. En especial, los ayuntamientos crearon patronatos -los famosos patronatos deportivos municipales- que se hicieron cargo de los deportes como base y que permitió llevar la práctica deportiva a los lugares más recónditos. Esos patronatos deportivos dedicaron sus presupuestos a la creación y mejora de infraestructuras y, como consecuencia, lograron un impacto positivo en la práctica deportiva.

4. LOS EVENTOS INTERNACIONALES DE LA DÉCADA DE 1980

A lo largo de la década de los 80 del pasado siglo, una serie de eventos deportivos fueron preludio del gran acontecimiento del siglo XX: los Juegos Olímpicos. España fue la encargada de organizar el Campeonato del Mundo de Fútbol de 1982, los mundiales de natación y la copa del mundo de baloncesto —Mundobasket— en el año 1986.

Sin embargo, con ser hechos relevantes en el plano internacional y, por tanto, contribuir a la paulatina mejora de la imagen de España en el exterior, que se incorporaba al grupo de los países capaces de realizar convocatorias de grandes eventos deportivos, la década se inició con un hecho de carácter legal también reseñable: la Ley General del Deporte y la Cultura Física. En su preámbulo, no dudaba en criticar el intervencionismo de la Ley de Educación Física de 1961:

En España, el progresivo intervencionismo público en el ámbito del deporte llevo a la aprobación de la Ley De Educación Física de mil novecientos sesenta y uno, que por primera vez se ocupa de la materia con visión amplia y alto rango normativo.³

Esta ley supuso un avance en las estructuras deportivas y sobre todo de los órganos directores y concede plena autonomía al Consejo Superior de Deportes bajo la dependencia del Ministerio de Cultura.

Los acontecimientos deportivos internacionales del decenio son los antedichos y son preámbulo de eventos de mayor calado. El mundial de fútbol fue la copa disputada en un solo país con el mayor número de ciudades sede (un total de catorce), así como el mayor número de estadios (diecisiete), en el que nuestra selección realizó un papel mediocre, quedando en la 12ª posición.

³ Ley 13/1980, de 31 de marzo, general de la cultura física y del deporte.

La ceremonia de inauguración en el campo del FC Barcelona, presidida por el rey Juan Carlos, y de una hora de duración, se retransmitió a todo el mundo a través de Eurovisión; la ceremonia de clausura se celebró en el campo del Real Madrid CF. Lo más destacable en el ámbito internacional fue, casi en exclusiva, la mascota elegida por la organización: el popularísimo Naranjito, que recorrió el mundo antes, durante y, sobre todo, después del evento.

En cuanto a los otros dos eventos, el V Campeonato Mundial de Natación se celebró en Madrid entre los días 13 y 23 de agosto de 1986, organizado por la Federación Internacional de Natación y la Real Federación Española de Natación. Participaron un total de 1.119 atletas representantes de 34 federaciones nacionales; sin embargo, al ser un deporte minoritario su repercusión en la imagen de España no tuvo a penas réditos; especialmente porque nuestro país no apareció en el medallero.

El X Campeonato Mundial de Baloncesto de 1986, organizado por la Federación Internacional de Baloncesto, se celebró en las ciudades de Zaragoza, Ferrol, Málaga, Santa Cruz de Tenerife, Barcelona, Oviedo y Madrid. Por primera vez en la historia participaron 24 selecciones en la fase final y se eligió como mascota a una jirafa caracterizada como jugador de baloncesto llamada Pivot. España alcanzó un meritorio quinto lugar en la clasificación. Tampoco se puede decir que este evento significara una gran aportación a la imagen de España en el exterior en general, pero el hecho de estar en las televisiones de todo el mundo durante varias semanas ya es de por sí un buen anuncio publicitario. Si a ello se suman las visitas a España como consecuencia del turismo deportivo y de las autoridades de las naciones, el nombre de nuestra nación gana algunos enteros.

En estos años, la mencionada Ley General del Deporte y la Cultura Física, junto con la preocupación pública y privada por el fomento de esta práctica, supusieron un despegue que contribuiría a una paulatina consecución de triunfos deportivos en el plano internacional que redundarían en un evidente beneficio para la imagen de España.

Los ochenta fueron años de espaldarazo del deporte como fenómeno cultural y no solo como fenómeno de competición, por lo que empezó a ser un escaparate de cambio social y de modernidad.

En estos años comenzaron a forjarse los éxitos deportivos que se iniciarían con los Juegos Olímpicos.

5. BARCELONA OLÍMPICA

El último de los grandes eventos internacionales que llevaron la imagen de España a todo el mundo fueron los Juegos Olímpicos de Barcelona.

Cuatro fueron las veces que Barcelona presentó candidatura para organizar los Juegos Olímpicos, en los años 1924, 1936, 1972 y 1992; y por fin le otorgaron la celebración de las Olimpiadas de verano de 1992.

Estos juegos supusieron un gasto de alrededor de 20.000 millones de dólares en infraestructuras, pensando siempre que estas instalaciones deportivas y civiles tuvieran un uso permanente después de los juegos; y 400 millones en seguridad. También fueron los causantes de que en los palcos de los estadios, sujetos al protocolo olímpico y al protocolo nacional español, se sentaran jefes de Estado y de Gobierno de decenas de naciones, así como autoridades del deporte y de todos los ámbitos institucionales, convirtiendo así el protocolo en una disciplina esencial en las relaciones internacionales de España, y su acción cultural y deportiva en pro de la Marca España.

Desde que se optó a la candidatura hasta que se celebraron los JJOO, el mundo había cambiado mucho: el muro de Berlín ya no existía y Alemania se había reunificado, la URSS y Yugoslavia habían desaparecido y de estos dos países habían surgido muchos otros como Rusia, Ucrania, Letonia, Lituania, Croacia, Serbia etc.; como consecuencia de esto, a los juegos se presentó un equipo unificado compuesto por varias repúblicas de la antigua órbita soviética.

La participación fue de 169 países, entre ellos muchos nuevos, que presentaron un total de 9.356 atletas, para un total de 257 pruebas. Asistieron representados 13.082 medios de comunicación, de los que 5.131 correspondían a prensa escrita y 7.951 a medios de difusión de imagen y sonido.

España obtuvo 13 medallas de oro (hasta entonces, sumábamos un total de cuatro en todos los JJOO), siete de plata y dos de bronce. Todo un éxito.

Pero no sólo fue un éxito en lo deportivo. Las ceremonias de inauguración y clausura, las instalaciones olímpicas en todas sus sedes, el buen hacer de los servicios de protocolo, la seguridad y el magnífico clima crearon un entorno redondo para obtener unos resultados también redondos.

La participación de 10.000 deportistas de 172 países era garantía de renombre, de estar en las televisiones y en los diarios de todo el mundo durante muchas semanas. El éxito de infraestructuras y de organización contribuyó a redondear los resultados en imagen y Marca España. Además, la expectativa generada por la desaparición de la Unión Soviética, en lo político, y la participación del equipo de baloncesto de Estados Unidos, por primera vez compuesto por las estrellas de la famosa NBA, fueron elementos que contribuyeron a dar más renombre a este evento.



Imagen2. Desfile de la delegación española en los JJ.OO. de Barcelona '92



Imagen 3. Equipo español de hockey sobre hierba

6. DESPUÉS DE BARCELONA 92

Tras ponerse los cimientos deportivos en la década de 1980, los sucesivos eventos y triunfos de muchos de nuestros deportistas en convocatorias internacionales fueron hitos que dieron a España el puesto actual en lo deportivo internacional.

Es preciso mencionar, no obstante, que desde que en diciembre se aprobara la Ley del Deporte, que derogaba la anterior de 1980 por haber cumplido aquella sus objetivos, los éxitos deportivos han ido en aumento y, con ellos, la Marca España en lo deportivo.

La modernización de España en todos los aspectos, también en lo deportivo, desde finales del pasado siglo, unido al gran nivel competitivo alcanzado en nuestro país en estos últimos veinte años, han dado unos resultados tangibles en triunfos, pero también en lo que se refiere a la imagen del país.

A lo largo de estos años, las selecciones, equipos o deportistas de deportes como fútbol, baloncesto, balonmano, hockey, atletismo, ciclismo, automovilismo o tenis, por nombrar algunos de los más populares, junto con otros menos seguidos como fútbol sala o equitación, por hacer referencia a algunos de ellos, sobresalen entre la élite e incluso copan los primeros puestos del escalafón.



Imagen 4. Equipo español de natación sincronizada

El cuadro siguiente muestra el *ranking* de medallas olímpicas desde Atlanta hasta Pekín:

JJ OO	Oro	Plata	Bronce	Total	Posición	Pos. por medallas
Pekín 2008	5	10	3	18	14°	14°
Atenas 2004	3	11	5	19	20°	15°
Sydney 2000	3	3	5	11	25°	23°
Atlanta 1996	5	6	6	17	13°	16°
Barcelona 1992	13	7	2	22	6°	10°
Seúl 1988	1	1	2	4	26°	27°
Los Angeles 1984	1	2	2	5	20°	21°
Moscú 1980	1	3	2	6	20°	16°
Montreal 1976	0	2	0	2	30°	30°

Tabla 1. Ranking de medallas olímpicas de España desde Atlanta has Pekín

Además del medallero olímpico, que muestra la evidencia de una gran evolución, España ha conseguido renombre internacional por sus éxitos en fútbol, con los campeonatos de Europa en 2008, celebrado en Austria y Suiza, y del Mundo, en Sudáfrica, en 2010, que le hicieron estar en las noticias de todo el mundo no sólo por el triunfo sino por el juego desarrollado y por las celebraciones posteriores.

La consecución, por parte de *La Roja*, nombre coloquial con el que se conoce a nuestra Selección Nacional de Fútbol, del título de campeona del mundo significó llevar la marca país, nuestra Marca España, a todos los rincones del mundo, con lo que ello supone en materia de fomento del turismo y del comercio de prendas deportivas alusivas a España.



Imagen 5. Selección Española de Fútbol.

Los campeonatos de Europa de fútbol de clubes de Barcelona, en 2006, 2009 y 2011, y del Real Madrid en 2000 y 2002, junto con la pugna de ambos equipos en todos los aspectos de la competición, hacen que sus partidos más importantes se retransmitan a centenares de millones de espectadores.

También el baloncesto lleva la imagen de nuestro país a lo más alto. El campeonato mundial de 2006 y el de Europa de 2009, los campeonatos conseguidos por los clubes, en especial por el Barcelona, y el hecho de que en la NBA jueguen, con muy buenos resultados, varios españoles, de los que Pau Gasol ha conseguido dos anillos en esa competición, ponen en bocas extranjeras el nombre de España.



Imagen 6. Selección española de baloncesto

El tenis no se queda atrás, después de cinco triunfos en la Copa Davis (2000, 2004, 2008, 2009 y 2011), amén de los triunfos en competiciones individuales de nuestros jugadores y, en especial, de Rafael Nadal.

Otros deportes y deportistas de este siglo, también llevan la bandera de España a lo más alto: Fernando Alonso, con dos campeonatos del mundo de Fórmula 1, Alberto Contador, en ciclismo, conquistando los Campos Elíseos, amén de otros, Mata Domínguez, algunos de los motociclistas y triunfos en el Rally Paris Dakar son sólo algunos ejemplos de éxito que suponen para España ocupar portadas en los periódicos, impresos y en línea, y las televisiones de todo el mundo, así como vídeos y comentarios de elogio en las principales redes sociales.

Cabe destacar que el Foro de Marcas Renombradas concedió a nuestra selección de fútbol, el pasado año de 2011, la acreditación extraordinaria como embajadora honoraria de la Marca España, acompañando ese año en esta distinción a entidades como la Fundación Vicente Ferrer y el Instituto Cervantes, y a personalidades como Antonio Garrigues, Inma Shara, Santiago Calatrava y otro deportista genial: Rafael Nadal.

Además de los mencionados, la Selección Nacional de Fútbol y Rafael Nadal, han tenido el privilegio de ser nombrados embajadores honoríficos Pau Gasol (2009), el Real Madrid (2007) y Severiano Ballesteros (2005).

En una iniciativa parecida a la del Foro de Marcas Renombradas, el Real Madrid CF y el Gobierno suscribían un acuerdo de colaboración el pasado mes de marzo por el que el club de fútbol —y de baloncesto— llevase la imagen de Madrid y de España por todo el mundo. En palabras del entonces ministro de Industria, Miguel Sebastián, se ofreció el acuerdo también al FC Barcelona, equipo que no se mostró favorable a este acuerdo.



Imagen 7. España logra la V Copa Davis de tenis

Ambas iniciativas, la del Foro⁴ para los deportes en general y la del ministerio de Industria en lo referente a estos equipos de fútbol, son un índice muy significativo del valor que representa la actividad deportiva de alto nivel para la imagen de nuestro país en el exterior en los últimos años, que bien pueden ser complemento de las iniciativas que el Gobierno de Rajoy están tomando en pro de nuestra marca país en las últimas semanas.

7. CONCLUSIONES

Durante el siglo XX, en su mayor parte, el deporte apenas contribuyó a dar imagen de marca a nuestro país. La guerra civil y los períodos posteriores a la guerra fueron un épocas de penurias en lo económico que tuvieron reflejo en la sociedad y, por tanto, en el deporte. Sin embargo, poco a poco se pusieron los cimientos de un deporte de masas; del uso de la práctica deportiva como propaganda y como entretenimiento y silenciamiento de la sociedad española se pasó a una descentralización de las responsabilidades, con una mayor preocupación por la práctica deportiva a cargo de los patronatos municipales, lo que quedó reflejado en un aumento de las infraestructuras y de las prestaciones a los deportistas.

El hito de Barcelona 92 fue la piedra angular, iniciada en 1986, del despegue deportivo, lo que dio frutos a finales del siglo XX y los está dando en los primeros años del nuevo milenio.

Desde luego, los deportistas son los que logran los triunfos y los que suben al podio, lo que hace que los símbolos de España estén en lo más alto; pero detrás del esfuerzo probado de estas élites se esconden años de políticas públicas y millones de euros en inversiones, tanto en instalaciones como en potenciar el desarrollo de los deportistas.

Hay, por tanto, un largo proceso de más de veinte años de esas políticas que supieron orientarse al desarrollo del deporte y la actividad física, promovida por entidades públicas, centros educativos y patrocinios privados.

Como queda dicho, 1986 fue un punto de ruptura, de inflexión, que supuso un cambio de mentalidad en lo deportivo, en lo formativo en lo organizativo. La inversión de más de 20.000 millones de dólares en lo Juegos Olímpicos del 92, junto con las iniciativas ADO, los clubes privados y lavase social de seguidores y practicante de deportes s fruto de un gran trabajo que no sólo ha servido para alcanzar éxitos deportivos sino, además, para llevar la imagen de Marca España a todos los rincones del mundo, en un momento en que la crisis económica deteriora nuestra imagen en otros aspectos.

⁴ El Foro de Marcas Renombradas Españolas puso en marcha en el año 2005 el proyecto "Embajadores Honorarios de la Marca España". Se trata de una iniciativa propia de la Asociación de Marcas Renombradas Españolas, bajo los auspicios del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, para emprender acciones de promoción de la imagen de España y la "Marca España".

Las acreditaciones otorgadas sirven para reconocer públicamente a las personas o instituciones que más han contribuido, a lo largo de su trayectoria profesional, al fortalecimiento de la imagen de España en el exterior y tienen carácter bienal.

Las acreditaciones se otorgan en siete categorías: Relaciones institucionales, Gestión empresarial, Acción social, Comunicación, Cultura, Deportes y Ciencia e Innovación.

Los embajadores honorarios de la Marca España los selecciona un jurado integrado por representantes del ámbito empresarial, institucional e internacional.

No podemos dejar a un lado, por otra parte, en los eventos celebrar en nuestro país, las cuestiones formales. Los actos protocolarios, ceremoniales y la organización de eventos deportivos han estado siempre en la vanguardia de la modernidad sin desmerecer la solemnidad, lo que ha contribuido a la imagen de marca. Es por ello que el Protocolo se convierte en una “*Conditio sine qua non*” (CSQN) en la ejecución y organización de cualquier evento y acto deportivo.

Además, nuestros equipos deportivos y los profesionales del deporte en el plano individual despiertan una enorme admiración, en algunos casos de vecinos europeos, una cierta envidia, y allanan el camino de lo comercial y lo diplomático porque entran de lleno en el ámbito de las emociones.

No son pocas las empresas y consultorías que, en sus promociones, de marca internacional utilizan, junto a las imágenes de desarrollo, de infraestructuras y de investigación, imágenes de los últimos acontecimientos deportivos en los que España ha liderado la clasificación, con el fin de explotar esta combinación de éxito y pasión para abrir mercados, atraer clientes y generar oportunidades de negocio a las empresas españolas en el exterior.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bielsa Hierro, R.; Vizuet Carrizosa, M. (s.f.). *Historia de la organización deportiva española de 1945 a 1975*. Recuperado el 20 de Enero de 2011, de Portal de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte: www.cafyd.com, Madrid.

Fernández y Vázquez, J. (2005). *Vademecum de Protocolo y Ceremonial Deportivo*, Paidotribo, Barcelona.

Fernández y Vázquez, J. (2006). *Manual técnico de protocolo deportivo.*, Madrid: Opade/Altamarca/Circulo de Gestores.

García-Candau, J. (1999). *Madrid-Barcelona, historia de un desamor*. Madrid: El País-Aguilar.

Rivero Herraiz, A. (2000). *Edad Contemporánea, deporte y sociedad durante el franquismo, su organización y desarrollo en las diferentes etapas de la dictadura*. Obtenido de Museo del Juego: www.museodeljuego.org, Madrid: Museo del Juego.

Rodríguez Gómez, A. (2011). *Acción cultural exterior y diplomacia pública españolas desde 1939 hasta el final del siglo XX*. Proyecto de investigación para el DEA en Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales. Madrid: No publicado.

Fecha de recepción: 31/01/2012
Fecha de aceptación: 28/02/2012

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

INCLUSIÓN Y TRATAMIENTO DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DE WILLIAMS-BEUREN DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Manuel J. Castellano Beltrán

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Granada.
Diplomado en Educación Física. Granada.
mjcastellano@hotmail.com

RESUMEN.

El presente artículo desarrolla las características del alumnado con síndrome de Williams-Beuren, así como las pautas y características que se deben seguir para su máximo desarrollo físico, mental y social, dentro del trabajo diario del área de Educación Física.

PALABRAS CLAVE:

Síndrome de Williams-Beuren, Inclusión, Adaptación Curricular, Educación Física Inclusiva.

1. INTRODUCCIÓN.

La Ley Orgánica de Educación 2/2006, establece que las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general.

Es deber de los docentes el acceso de los alumnos y alumnas a los contenidos, participando en actividades propuestas con el objetivo de su inclusión en un proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolle su potencial de manera integral y adecuada, teniendo en cuenta sus necesidades y características, no siendo menos el alumnado con necesidades educativas específicas, en este caso el alumnado con síndrome de Williams-Beuren.

Para que este alumnado pueda alcanzar los fines y objetivos propuestos por el sistema educativo se deben realizar adaptaciones curriculares (contenidos, estrategias, tiempos, evaluación...) siendo el carácter de dichas adaptaciones diverso y proporcional a las características y necesidades del alumno/a a quien se dirijan.

El problema surge por el desconocimiento de los docentes en una gran mayoría de las ocasiones de las características de este alumnado, y la carencia de formación en la actuación con este alumnado. Como subraya Carmona (2010) la falta de formación académica inicial se intenta suplir con ilusión, ganas, buena predisposición, probando y errando, preguntando... siendo el ensayo-error el procedimiento más frecuente.

Aunque también es común encontrar situaciones en las que este alumnado no es tratado de manera correcta y adaptada a sus características bien por dicha falta de formación, por no realizar un trabajo previo que en muchos casos es duro, por no salir de la rutina docente, por comodidad...

Así mediante este artículo se pretende dar a conocer las características básicas del alumnado con síndrome de Williams-Beuren, las pautas metodológicas para adaptar las sesiones de Educación Física a sus necesidades con el fin de mejorar su desarrollo, influyendo de manera positiva en su autoestima e inclusión en el aula, inculcándole hábitos saludables de actividad física que serán de mucha utilidad en su vida cotidiana y desarrollo personal.

2. SÍNDROME DE WILLIAMS-BEUREN.

2.1. Definición.

El síndrome de Williams o de Williams-Beuren es un trastorno genético, no hereditario, causado por una pérdida de material genético en el cromosoma 7, que se produce a uno de cada 20.000 nacimientos vivos, afectando tanto a hombres como mujeres, sin mayor prevalencia en ninguna etnia.

Durante muchos años, las personas con síndrome de Williams fueron consideradas e incluso diagnosticadas como personas con el síndrome de Down debido a su coincidencia en algunas patologías y algunos rasgos físicos.

2.2. Sintomatología.

Supone un conjunto de patologías médicas específicas, trastornos psicológicos y signos externos, los cuales se manifiestan durante el desarrollo del individuo, normalmente después de los 2 ó 3 años, variando su confluencia y nivel de severidad dependiendo de la persona afectada.

Los síntomas más destacados son un retraso general en el desarrollo mental, estenosis supra valvular aórtica de carácter congénito, estrechamiento de la aorta en las proximidades al corazón, estrechamiento de las arterias pulmonares, hipercalcemia transitoria, hernias y una expresión facial característica (expresión de “duende” o “gnomo”, en mucha literatura son denominados con el término: “niños duende”).

2.3. Características evolutivas de carácter general.

Desarrollo del lenguaje	Retraso en el desarrollo del lenguaje que puede convertirse en locuacidad posteriormente y en una fuerte capacidad para aprender escuchando.
Conducta.	Comportamiento alegre y tranquilo. Buenas habilidades sociales. Arrebatos de mal humor y malestar. Tendencia al <u>trastorno por déficit de atención</u> .
Percepción emocional	Dificultad para la empatía.
Percepción espacial	Facilidad para observar y apreciar los aspectos menores de un conjunto. Inhabilidad en la visualización de conjuntos.
Lateralidad.	Tendencia al zurdismo.
Musicalidad.	Apasionados de la música, oído absoluto (hay estudios que consideran que Mozart padecía este síndrome, ver “El síndrome de Mozart.” de Gonzalo Moure.
Fisionomía	Alargamiento de las facciones. Caballete nasal bajo. Distancia acentuada ente nariz y boca. Ojos estrellados. Clinodactíla. Estatura corta con relación al resto de la familia. Tórax hundido.
Retraso mental.	De leve a moderado.

2.4. Diagnóstico.

El retraso madurativo, la presencia de un trastorno circulatorio, el fracaso escolar o el aspecto facial son los factores que comúnmente llevan a la presunción del padecimiento de este síndrome, el cual debe ser detectado por medio de una prueba genética: FISH. Esta prueba es capaz de diagnosticar a través de métodos moleculares el 95% de los casos.

El criterio que se sigue para el diagnóstico molecular del Síndrome de Williams es la detección de la delección de la llamada región crítica del Síndrome de Williams-Beuren (WBCSR) que abarca al gen de la elastina (ELN). El 99% de los individuos con diagnóstico clínico de Síndrome de Williams presentan dicha delección, que puede ser detectada usando técnicas de análisis de mutación específica.

2.5. Patologías asociadas.

Ofthalmológicas.	Estrabismo. Hipermetropía. Miopía.
Vasculares.	Soplo cardíaco. Estenosis aórtica supra-avalvular. Estenosis pulmonar. Estenosis de la arteria renal. Defecto septal ventricular. Defecto septal auricular. Hipertensión.
Renales.	Incontinencia urinaria. Enuresis. Nefrocalcinosis.
Problemas sanguíneos.	Hipercalcemia.
Digestivas.	Estreñimiento crónico.
Aparato locomotor.	Rigidez muscular. Producidas por hipercalcemia. Hernias. Laxitud en las articulaciones, que evolucionan a la rigidez conforme envejece.

2.6. Problemática asociada.

Ámbito familiar.	No aceptación del síndrome. Falta de información. Sobreprotección.
Ámbito escolar.	Falta de adaptación a sus características, intereses y necesidades. Aislamiento. No se desarrolla su autonomía e independencia. Falta de colaboración interdisciplinar y con la familia.
Ámbito laboral.	Dificultad de integración. Subestimación.
Ámbito social.	Barreras sociales. Falta de concienciación. Ignorancia e indiferencia. Aislamiento. ...

3. TRATAMIENTO DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Al ser un trastorno genético no existe un tratamiento de curación, sino que se deben tratar las alteraciones de salud, del desarrollo y de la conducta, de manera interdisciplinaria (estimulador temprano, terapeuta físico, fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, profesores, familia....) con el fin de mejorar su calidad de vida, su funcionalidad, realización personal...

La importancia de un diagnóstico temprano y precoz es fundamental para poder desarrollar el máximo potencial posible del alumno o de la alumna con síndrome de Williams-Beuren a través de programas individualizados, reseñando una serie de aspectos fundamentales del mismo:

- Desarrollo integral.
- Salud.
- Integración social.
- Dotar de la máxima autonomía e independencia posible.

Ríos en 2005, partiendo de lo anteriormente citado por Toro y Zarco (1998) define la Educación Física Adaptada como un proceso de planificación y actuación docente que busca dar respuesta por parte del docente a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos/as dentro del área de Educación Física.

En función de dichas necesidades el docente configurará una programación de trabajo, contemplando en la misma el tipo de adaptación requerida y los elementos curriculares que serán modificados, además del tipo de relaciones personales, organización de los espacios y tiempo, recursos... Esta programación concreta un nivel de individualización de la enseñanza que contempla la necesidad del alumnado de cara a su progreso en el marco de una educación integral, planteando dos finalidades:

- Promover acciones que desarrollen el máximo grado de calidad de vida del alumnado en sus vertientes de salud y mejorar la competencia motriz.
- Contribuir a la asimilación de conceptos, mejora de la atención y memoria, autonomía personal, proporcionar sensaciones lúdicas y de éxito, mejora de la autoestima, equilibrio afectivo, favorecer la integración y socialización...

3.1. Adaptaciones curriculares individuales (ACI).

Uno de los principios básicos marcados por la normativa legal en Educación es el principio de diversidad e individualización de la enseñanza, planteando que todos los alumnos/as son distintos, debiendo ser atendidos en función de dicha diversidad y en el derecho universal a la enseñanza.

Partiendo de esta idea se comprueba como algunos alumnos/as necesitan diversas adaptaciones para poder alcanzar en la mayor medida posible las intenciones y finalidades educativas, no debiendo ser aislados con la intención de mejorar algún aspecto de su Educación, ya que de dicha manera se obviaría la faceta social de la misma.

El objetivo del ACI es el desarrollo de las capacidades del alumno/a a través de las adaptaciones necesarias del currículo, facilitando un aprendizaje significativo y efectivo. La cantidad de elementos a modificar y el grado de adaptación de los mismos dependerá de las características y necesidades individuales del alumno/a a que se refieren, debiendo especificarse y documentarse por áreas y niveles, y además de recogerse de manera multidisciplinar en un Programa Pedagógico Individual (PPI).

Elementos del ACI en Educación Física.

Datos personales.
Fecha de inicio y fin del ACI.
Características del alumno/a.
Capacidades y necesidades.
Logros y metas.
Elementos de enseñanza y aprendizaje a adoptar.
Objetivos específicos del alumno.
Interdisciplinariedad.
Firma de los docentes implicados, padres, equipo directivo del centro...

3.2. Integración educativa.

Autores como Ríos o Arráez establecen que las relaciones socio-afectivas y comunicativas suponen un punto básico en la inclusión del alumnado con cualquier discapacidad, encontrando en ocasiones a alumnos/as con discapacidades que carecen de estrategias, habilidades y competencias para establecer relaciones sociales con su compañeros/as y su viceversa. Lo que conlleva a estos alumnos/as, en este caso con síndrome de Williams-Beuren al aislamiento social y la falta de integración, si bien se puede decir que el ser humano de por sí es un ser social y que se desarrolla y realiza en sociedad.

Por tanto como docentes se debe tener en cuenta una serie de pautas que fomenten y faciliten dicha inclusión:

Fomentar actividades de cooperación y reciprocidad.
Realizar actividades lúdico-recreativas con el objetivo de conseguir metas y objetivos comunes a todos los alumnos/as, con síndrome o no.
Participar en experiencias extraescolares.
Eliminar barreras arquitectónicas.
Realizar actividades que mejoren la competencia social y ciudadana del alumno/a con el síndrome.
Enseñar y dotar a los compañeros modos de facilitar la interacción social con el niño con cualquier tipo de discapacidad.
Proporcionar información sobre aspectos relacionados con el síndrome de Williams-Beuren enfatizando las semejanzas y cosas en común que presentan los alumnos/as con y sin discapacidad.

3.3. Consideraciones metodológicas.

Explicaciones precisas y claras, apoyadas en las distintas vías de comunicación, y si es posible en medios audiovisuales complementarios.
Uso del compañero-tutor.
Introducción de materiales adaptados y alternativos.
Actividades complementarias y de refuerzo.
Uso de feedback directo, inmediato y afectivo.
Respetar el ritmo de aprendizaje.
Simplificación de tareas.
Variar las actividades debido a que mantienen durante poco tiempo la atención en la misma actividad.
Delimitar y adaptar el espacio para compensar las dificultades de movimiento.
Uso del juego como elemento de motivación e interés.
Trabajo de las capacidades físicas básicas, atendiendo a las limitaciones patológicas, y de las capacidades coordinativas.
Desarrollo de los de patrones motrices básicos.
Propuestas abiertas que permitan atender a las diferencias individuales.
Trabajo del control tónico y la relajación, como fundamento del conocimiento corporal propio.
Trabajo del conocimiento y aceptación del esquema corporal y de la propia imagen.
Potenciación de los hábitos de cuidado e higiene personal.
Trabajo de habilidades de comportamiento individual y social.
Desarrollo de la autonomía e independencia.
Uso de actividades y juegos que potencien actitudes de cooperación, ayuda solidaria, aceptando de decisiones grupales.
Realización de actividades de superación personal y mejora de la autoestima.
...

3.4. Consideraciones en función de cada patología.

A continuación se desarrollan algunas medidas y consideraciones a tener en cuenta en función de las diversas patologías de carácter general asociadas a este síndrome.

<p>Estrabismo. Hipermetropía. Miopía.</p>	<p>Uso de gafas. Uso de material visible (tamaños, formas, colores). ...</p>
<p>Soplo cardíaco. Estenosis aórtica supravalvular. Estenosis pulmonar. Estenosis de la arteria renal. Defecto septal ventricular. Defecto septal auricular. Hipertensión.</p>	<p>Uso de pulsímetro (controlado visualizado por docente, un compañero/a o el mismo alumno/a). Trabajo aeróbico de intensidad suave o moderada mediante actividades lúdicas. Descansos y recuperaciones amplias y completas. Atención a las peticiones de descanso del alumno/a. ...</p>
<p>Incontinencia urinaria. Enuresis. Nefrocalcinosis. Hipercalcemia. Estreñimiento crónico.</p>	<p>Adquisición de conocimientos y hábitos de higiene alimentaria. Cambio de las actividades físicas por aspectos conceptuales, de refuerzo de la higiene postural... durante los periodos de convalecencia. Permiso para salir de clase e ir a los servicios cuando le sea necesario. ...</p>
<p>Rigidez muscular. Producidas por hipercalcemia.</p>	<p>Desarrollo de la relajación acompañado de la respiración. Desarrollo de la flexibilidad y amplitud de movimiento. ...</p>
<p>Hernias.</p>	<p>Cambio de las actividades físicas por aspectos conceptuales, de refuerzo de la higiene postural... durante los periodos de convalecencia, Fortalecimiento de la musculatura paravertebral y abdominal para la prevención de las mismas. Adquisición de hábitos de higiene postural, ejercicios ergonómicos y saludables. ...</p>
<p>Laxitud en las articulaciones, que evolucionan a la rigidez conforme envejece.</p>	<p>Desarrollo del control tónico-postural. Desarrollo de la fuerza de construcción o fuerza general. Actividades de relajación, estiramientos y amplitud muscular. ...</p>

4. APLICACIÓN PRÁCTICA.

A continuación expondré algunas actividades propias del aula, haciendo hincapié en las medidas tomadas para la Inclusión del alumnado con Síndrome de Williams-Beuren en éstas.

Las actividades expuestas son solamente un modificación de actividades usadas en diversas sesiones de Educación Física escolar y/o de enseñanza predeportiva y deportiva, reflejando no obstante una característica recreativa, motivante y de interrelación entre los alumnos y alumnas del grupo.

1. “Capturar el balón.”

Se divide a la clase en varios grupos del mismo número de jugadores, dividiremos el espacio en varios terrenos de juego, enfrentándose en cada uno dos grupos. La actividad consiste en que un grupo deberá ir pasándose una pelota hasta completar el mayor número posible de pases, mientras el otro grupo debe interceptar y/o capturar la pelota. Una vez interceptada o capturada se cambian los roles.

A los 5 minutos cambiamos los grupos, desplazándose el grupo que menos pases haya conseguido hacia el terreno de juego siguiente en el sentido de las agujas del reloj.

Modificación para alumnos/as con Síndrome de Williams-Beuren:

- ▶ Uso de una pelota de mayor tamaño y que felicite su agarre (por ejemplo pelotas de foam).
- ▶ Su grupo irá identificado con petos de color llamativo.
- ▶ Los pases realizados y/o recibidos por este alumno/a tendrán valor doble. De esta manera fomentamos su participación.
- ▶ Mayor número de instrucciones y retroalimentación momentánea.

Variantes:

- ▶ Limitación de la movilidad del resto de jugadores.
- ▶ El jugador poseedor del balón debe permanecer quieto, mientras que los que no lo posean no tendrán limitaciones de movimiento.
- ▶ ...

2. “Balón torre.”

Partimos de la misma organización de la actividad anterior, pero en este caso el objetivo es desplazar la pelota por el terreno de juego hasta poder lanzarla contra un cono (a modo de meta) situado dentro de un aro que hará la función de espacio de exclusión para ambos grupos, mientras el grupo contrario se opone a ello intentando apoderarse de la pelota para atacar ellos.

Modificación para alumnos/as con Síndrome de Williams-Beuren:

- ▶ Uso de una pelota de mayor tamaño y que felicite su agarre (por ejemplo pelotas de foam).
- ▶ Su grupo irá identificado con petos de color llamativo.
- ▶ Los goles marcados por este alumno/a tendrán valor doble. De esta manera fomentamos su participación.
- ▶ Mayor número de instrucciones y retroalimentación momentánea.
- ▶ El alumno/a con síndrome de Williams-Beuren solo deberá tocar al atacante con balón para que se produzca un cambio de poseedor.
- ▶ Antes de tirar contra el cono el balón debe pasar al menos una vez por las manos del alumno/a con Síndrome de Williams-Beuren.
- ▶ ...

Variantes:

- ▶ Limitación de la movilidad del resto de jugadores.
- ▶ El jugador poseedor del balón debe permanecer quieto, mientras que los que no lo posean no tendrán limitaciones de movimiento.
- ▶ Se deberá realizar un número mínimo de pases antes de poder lanzar, valiendo doble los pases realizados y/o recibidos por el alumno/a con Síndrome de Williams-Beuren.
- ▶ ...

3. “Invasión aérea.”

Dividimos a la clase en dos grupos, distribuyéndolos a cada uno en una mitad del terreno. Cada alumno/a dispondrá de al menos una pelota “blanda”. A la orden de comienzo cada alumno/a lanzará la pelota o pelotas al terreno contrario, así como todas las demás que sean lanzadas a su terreno por el otro grupo hasta que se de la orden de fin, momento en el que se contarán las pelotas que hay en cada mitad del espacio.

Modificación para alumnos/as con Síndrome de Williams-Beuren:

- ▶ Se limitará el espacio de actuación de este alumno/a en función de su nivel motriz y su capacidad cardiorrespiratoria, así como se dosificará la intensidad de sus acciones.

Variantes:

- ▶ Se colgará una gran tela de una cuerda a la altura de los ojos del alumnado para dificultar su visión.

5. CONCLUSIÓN.

El desarrollo educativo de un alumno/a con síndrome de Williams-Beuren en clases de Educación Física debe partir de una evaluación individual del mismo, ya que dentro de un grupo de alumnos/as con síndrome de Williams-Beuren podemos encontrar una gran diversidad, existiendo alumnos/as con mayor o menor incidencia en unas patologías que en otras y con un mayor o menor desarrollo físico, mental y social.

A partir de dicha evaluación se creará un programa de actuación con mayor o menor especificidad y mayor o menor individualización atendiendo a las características individuales y contextuales (familia, centro escolar...) del alumno/a a quien vaya dirigido, siempre siguiendo una línea de trabajo interdisciplinar e involucrando de manera directa a la familia.

De manera general el docente de Educación Física debe priorizar en el desarrollo del conocimiento y aceptación del propio cuerpo, así como de sus posibilidades, incidiendo en aspectos de higiene y control postural y salud, dotando al alumno/a de las herramientas que le permitan un mayor desenvolvimiento e inclusión social, independencia y autoestima.

Es importante que estos alumnos/as lleven a cabo una actividad física saludable y lúdica con el fin de favorecer el control del peso corporal y el desarrollo de determinados grupos musculares, propiciando una mejor calidad de vida.

Un aspecto importante que no se debe descuidar es la "Inclusión" de estos alumnos/as, ya que aunque son muy sociables de por sí, pueden llegar a situaciones de aislamiento provocados por las actitudes de los compañeros, siendo el trabajo de concienciación, ayuda y de valores con éstos un aspecto fundamental dentro del trabajo a realizar.

6. BIBLIOGRAFÍA.

ARRÁEZ, J. M. (1997). *¿Puedo jugar yo? El juego modificado. Propuesta para la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Granada: Proyecto Sur.

ARRÁEZ, J. M. Y COLS. (2000). *Actividad físico-deportiva y discapacidad*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

CARMONA, R. (2011). *Educación Física en un PCPI específico del alumnado con necesidades educativas especiales*. EmásF nº 10.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (2002). *Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales*. Sevilla: BOJA.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (2007). Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía. Sevilla: BOJA.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (2007). Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía. Sevilla: BOJA.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. BOE. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: BOE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación . Madrid: BOE.

MUÑOZ, J. C. Y ANTÓN, M. A. (2006). *Las discapacidades físicas. Integración en Educación Física*. Revista Digital EFDeportes. Buenos Aires.

RIOS HERNÁNDEZ, M. (2005). *Manual de Educación Física adaptada al alumno con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.

ZUCCHI, D. G. (2003). *El alumno con discapacidad en el aula de Educación Física: ¿torpeza motora o diversidad de movimientos?* Revista Digital EFDeportes. Buenos Aires.

6. REFERENCIAS PÁGINAS WEB.

ASOCIACIÓN SÍNDROME DE WILLIAMS ANDALUCÍA. www.aswa.es

ASOCIACIÓN SÍNDROME DE WILLIAMS ESPAÑA. www.sindromewilliams.org

MEDLINEPLUS. www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/

Fecha de recepción: 21/12/2011
Fecha de aceptación: 14/03/2012

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

ACCIONES EDUCATIVAS PARA REDUCIR EL IMPACTO AMBIENTAL DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS DESARROLLADAS EN EL MEDIO NATURAL.

Elena Ramírez Rico.

Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Diplomada en Educación Física. Doctora en Educación por la Universidad Complutense. Profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Email: e.ramirez@edu.ucm.es

César Fernández-Quevedo Rubio.

Licenciado en Educación Física. Profesor Titular de Escuela Universitaria en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Email: quevedo@edu.ucm.es

RESUMEN

Este artículo presenta una serie de cuadros que recogen el impacto ambiental que producen determinadas actividades físicas desarrolladas en el medio natural y las acciones que permiten controlar, disminuir e incluso anular los efectos negativos de su práctica. Propuesta que surge de la reflexión y análisis de los factores que determinan el grado de impacto que producen diferentes actividades físicas enmarcadas en el medio natural. Todo ello recae en la importancia de la educación en valores medioambientales de los jóvenes que están en los centros escolares.

PALABRAS CLAVE:

Impacto, aventura, naturaleza, medio ambiente.

INTRODUCCIÓN.

En un artículo publicado anteriormente (Ramírez, del Campo & Fernández-Quevedo, 2012), relativo a los factores que determinan el grado de impacto que producen las diferentes actividades físicas que se enmarcan en el medio natural, se apuntaba la necesidad de completar el mismo con otros trabajos; uno de ellos, el que ahora iniciamos, dedicado al impacto específico que producen determinadas actividades y las acciones que minimizan los efectos de las mismas.

Antes de entrar al estudio concreto de unas y otras actividades, nos parece oportuno señalar algunas actuaciones, válidas de forma genérica, para reducir el impacto ambiental de las AFMN (Actividades Físicas en el Medio Natural).

Dichas propuestas que surgen de la reflexión y el análisis de los factores que mencionamos en el artículo citado:

- Tipo de deporte o actividad.
- Especialidad dentro de un mismo deporte.
- Ámbito en que se enmarca dicho deporte.
- Formación y conciencia ambiental de los gestores y participantes.
- Intensidad y frecuencia de práctica.
- Capacidad de carga del espacio.
- Reversibilidad del impacto.

1. ACCIONES PARA REDUCIR EL IMPACTO AMBIENTAL DE LA AFMN.

Es evidente que no todas las prácticas tienen iguales efectos sobre el medio ambiente, en algunos casos sus efectos son tan graves que la administración debería tomar medidas drásticas tales como: la prohibición en ciertos espacios de una determinada actividad, el establecimiento de restricciones temporales o limitaciones espaciales.

Pero no todas las actuaciones tienen que ir en el sentido restrictivo que, aunque muchas veces sea necesario, también se deberían tratar de promocionar aquellas actividades menos agresivas.

Lo más sencillo y, sobre todo, económico, es la imposición de limitaciones, por ello es fácil encontrar legislación prohibiendo la circulación de vehículos motorizados por zonas naturales, o impidiendo el acceso a las bicicletas durante ciertos meses, así como normas que obligan a caminar sólo por los senderos ya trazados. Medidas todas ellas que, si están convenientemente fundamentadas, nos parecen muy adecuadas, pero que consideramos no deben ser las únicas.

La promoción de actividades de bajo impacto para el medio es una alternativa más. Hoy en día, es de sobra demostrado el enorme grado de manipulación que ejercen los medios de comunicación sobre los ciudadanos y la fuerza que tiene la publicidad sobre los hábitos de consumo. No deja de ser sorprendente que la administración no haga uso del poder de influencia de los

mismos para impulsar determinadas prácticas y ¿por qué no?, desacreditar otras que evidentemente es por motivos económicos. Desgraciadamente cuanto más respetuosa es una actividad para con el medio que le da soporte, menos equipamientos necesita y, por tanto, financieramente a corto plazo es menos rentable. Entonces ¿por qué gastar dinero de los contribuyentes en la promoción de algo que “no” va a ser económicamente rentable?

En cuanto al ámbito de práctica, si aceptamos que las competiciones de cualquiera de estos deportes se manifiestan como la orientación más agresiva de las que existen, sería interesante que para la celebración de las mismas se **utilizaran espacios ya degradados** o con una alta capacidad de carga. El acondicionamiento de determinadas áreas sirve para la preservación del resto de los espacios. Esta propuesta, llevada al extremo, se manifestaría en el **acondicionamiento de espacios urbanos: rocódromos, pistas artificiales de aguas bravas, etc., que como señala Cuello (2005) “El uso de instalaciones alternativas al espacio natural ha ido en aumento en los últimos años, más por eficacia en el espectáculo y rendimiento económico que como medida ecológica, pero lo cierto es que ofrece una opción excelente desde el punto de vista ambiental”(p.7).**

Aun así en el caso de que sea imprescindible la utilización de espacios vírgenes hay que alternar diferentes lugares, con el fin de dar el tiempo necesario para su recuperación.

Indiscutiblemente, la medida más eficaz pasa por la **formación y concienciación** de todos aquellos que tienen relación con el universo de estas prácticas, desde los empresarios hasta el público, pasando por monitores y personal técnico. Hay que hacer ver a los primeros que están vendiendo un producto que según el uso que se haga del mismo puede tener una vida ilimitada o agotarse en pocos años. Si se está vendiendo naturaleza, su conservación es imprescindible. Los espacios degradados no son un reclamo para los clientes.

En cuanto al público si llegásemos, en algún caso, a lograr que un sujeto renuncie a la práctica de una actividad que le resulta atractiva, por el hecho de llegar a valorar que no compensa la satisfacción personal que aporta con respecto al daño que produce sobre el medio natural, habríamos dado solución a casi la totalidad del problema, pues si no hay demanda de un producto este desaparece. Es de la máxima importancia la educación en los valores medioambientales de los jóvenes que están en los centros escolares.

En lo que respecta al personal técnico, es de capital importancia incluir en los cursos que los capacita para ejercer su trabajo, algunos contenidos relativos al impacto que produce la actividad que van a desarrollar y los medios para reducir las consecuencias de su puesta en práctica. Estos contenidos deben incorporarse en los niveles más básicos de las titulaciones pues, además de ser más elevado el número de titulados, en la práctica, van a ser estos titulados los verdaderos responsables de las actividades, los que van a estar en contacto con el alumnado, los que tienen posibilidad de transmitir estos conocimientos.

En cuanto a la intensidad de práctica, ya comentamos que la afluencia a unas u otras zonas es bien distinta. Gómez-Limón (1994) en su trabajo señala las preferencias que declaran la inmensa mayoría de visitantes de los espacios

naturales y, en base a estas inclinaciones, propone acondicionar espacios, para que resulten atractivos a los visitantes, con árboles, fuentes, mesas, columpios, etc., en las zonas de mayor capacidad de carga que se hallen a la entrada de las áreas naturales más sensibles, con la intención de frenar a la inmensa mayoría de los visitantes.

Otra opción, de muy sencilla aplicación, es alejar los medios de transporte mecánicos de las zonas de especial protección. El incrementar el esfuerzo que implica llegar a determinado lugar es un excelente medio para reducir el número de visitantes, además de constituir, en cierta medida, un filtro para los no comprometidos con la defensa del medio natural (Mugarra, 2000).

2. DESCRIPCIÓN DEL IMPACTO AMBIENTAL QUE PRODUCEN ALGUNAS ACTIVIDADES Y MEDIDAS PARA SU CORRECCIÓN.

Resulta del todo imposible, y desde luego fuera de las pretensiones con que abordamos este trabajo, describir los efectos que para con el medio natural tiene la realización de todas las prácticas que componen el conjunto de AFMN, por ello la primera medida pasa por seleccionar algunas de estas actividades, para su posterior análisis.

Para escoger las mismas hemos tomado en consideración tres criterios diferentes:

- En primer lugar creemos que se han de incluir preferentemente aquellas cuya práctica es habitual en la escuela: Senderismo, carreras de orientación, esquí alpino. Debemos puntualizar que la última de las prácticas señaladas, a pesar de la lejanía de los espacios de práctica a muchos de los centros escolares, ha sido, hasta la llegada de la crisis, una actividad ofertada en numerosos centros de secundaria, por ello su presencia en este listado.
- En segunda instancia debemos observar aquellas otras que, con difícil aplicación en las instituciones escolares, son prácticas bastante populares: Mountain-bike, escalada.
- Finalmente incluimos aquellas otras que tienen unos efectos muy peculiares: Piragüismo, Espeleología y Descenso de Cañones.

En lo que respecta a la forma de presentación, entendemos que lo más adecuado es recoger en un cuadro los impactos y las alternativas a los mismos. En concreto, tomando como imagen la organización utilizada por Villalvilla (2001), al analizar los efectos que produce cada una de las actividades, distinguimos entre las consecuencias que inciden sobre el suelo, sobre la flora y sobre la fauna, e incluimos un apartado, bajo el título de “otros”, que nos permite incluir los impactos de difícil catalogación en las anteriores categorías. También incluimos en el cuadro dedicado a cada actividad un apartado donde recogemos las “actividades asociadas”, aquellas prácticas que no teniendo nada que ver con la actividad en sí misma, van o pueden ir acompañando a las mismas y cuyo desarrollo también tiene reflejo en el medio natural.

Senderismo.

Referido a todos los desplazamientos caminando, realizados por espacios naturales, sin una finalidad utilitaria concreta. Es una actividad, en principio, poco agresiva para con el medio, pero el vertiginoso aumento de practicantes experimentado en los últimos años, hace que esta situación haya variado y que su práctica pase a ser un problema para el medio natural.

Fernández (1994), publica un artículo titulado “lleva sólo tus fotos, deja solo tus pisadas”, donde trata el comportamiento respetuoso con el medio natural que deben observar todos los que se aproximan al mismo. Coincidimos con la idea del título, los caminantes deben procurar dejar exclusivamente sus pisadas, que no sus huellas, una vez abandonada la zona no ha de quedar rastro de nuestra presencia anterior.

A continuación se recoge en el cuadro 1 el impacto que produce el senderismo junto con las alternativas recomendadas para disminuir dicho impacto.

SENDERISMO	IMPACTO	ALTERNATIVAS
SUELO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compactación. Por reducción o supresión de la capa orgánica. ✓ Esta compactación produce una menor retención de agua. ✓ La pérdida de infiltración ocasiona un aumento de la escorrentía superficial (acanaladuras). ✓ Erosión del suelo (acarcavamientos). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Caminar suavemente. ✓ Seguir pistas y veredas. ✓ Caminar sobre terrenos menos sensibles al pisoteo (Gravas, arena, rocas, nieve, praderas secas). ✓ Evitar nuevas veredas; bien sea para evitar un obstáculo (charco) o para atajar. ✓ Evitar atravesar laderas muy pendientes. ✓ Descansar fuera del sendero sobre superficies resistentes.
FLORA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplastamiento cubierta vegetal. ✓ Desaparición de plantas menos resistentes. ✓ Disminución de la diversidad. ✓ Compactación. Más dificultad para la penetración de las raíces. ✓ Reducción o supresión de la capa orgánica de hojarasca o humus. ✓ Falta de oxígeno en el nivel de la raíz (anoxia). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Caminar suavemente. ✓ Seguir pistas y veredas. ✓ Evitar nuevas veredas paralelas o atajos. ✓ Evitar atravesar laderas muy pendientes.
FAUNA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desaparición de la zona. ✓ Cambios de comportamiento. ✓ Eliminación de algunos organismos por pisoteo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser silenciosos. ✓ No ir en grandes grupos. ✓ Seguir pistas y veredas.
OTROS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Molestias al ganado. ✓ Marcas en los caminos. Impacto estético. ✓ Generación de basuras. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No reorganizar el paisaje para acondicionarlo a nosotros. ✓ Evitar ruidos. ✓ Seguir pistas y veredas.
ACTIVIDADES ASOCIADAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilización de medios de transporte para llegar a la zona de salida y llegada. 	

Cuadro 1: Impacto ambiental del senderismo y posibles alternativas para su reducción.

Carreras de Orientación.

Aun conociendo la existencia de otras modalidades, en este trabajo, hacemos referencia a las carreras a pie contra-reloj, en que hay que realizar un recorrido establecido, pasando por unos controles colocados sobre el terreno que vienen representados en un mapa, ayudándonos de una brújula.

En este caso, al existir numerosas medidas generales que inciden en una disminución del impacto producido, hemos modificado el esquema que utilizamos con el resto de las prácticas (cuadro 2).

CARRERAS DE ORIENTACIÓN	IMPACTO	ALTERNATIVAS	
SUELO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sobre suelos de especial sensibilidad, parecido efecto al senderismo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evitar el trazado en zonas de especial sensibilidad. ✓ Evitar terrenos con pendiente muy acusada. ✓ Si como resultado de la carrera queda abierto un camino nuevo, cerrarlo de algún modo para evitar su uso y permitir su recuperación. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A la hora de confeccionar los mapas, señalar en ellos las áreas ambientalmente sensibles, como las zonas pantanosas. ✓ Balizar y señalar zonas prohibidas de paso. ✓ Usar tantos controles como sea necesario para distribuir a los corredores por el área.
FLORA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplastamiento cubierta vegetal ✓ Rotura de ramas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evitar el trazado en zonas de especial sensibilidad. ✓ Evitar cultivos y zonas de repoblación ✓ El trazador debe buscar el auxilio de un experto de la flora. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Coordinar las carreras para no utilizar el mismo lugar más de dos veces por estación. ✓ Permitir un mínimo de tiempo de un mes entre una y otra carrera. ✓ No programar durante los periodos que los expertos consideran críticos para la fauna y la vegetación.
FAUNA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desaparición de la zona. ✓ Cambios comportamiento. ✓ Eliminación de algunos organismos por pisoteo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No asustar a los animales. ✓ Evitar el trazado en zonas de especial sensibilidad ✓ El trazador debe buscar el auxilio de un experto de la fauna. ✓ Cuidar que las diferentes categorías se aproximen desde una misma dirección, para que los animales grandes puedan escapar en la otra. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No programar durante los periodos que los expertos consideran críticos para la fauna y la vegetación. ✓ Calcular la capacidad de carga del lugar donde se coloca la baliza, pues estos lugares son los que van a recibir una mayor presión. ✓ Considerar áreas diferentes para las salidas y llegadas o en su caso utilizar zonas muy resistentes.

OTROS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Basuras en meta y salida. ✓ Luces en las carreras nocturnas. ✓ Uso de señales pintadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilizar balizas de tela o cartón. ✓ Limpieza de señales. ✓ Limpieza de las zonas de salida y llegada. 	
ACTIVIDADES ASOCIADAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aproximación en vehículos. 		

Cuadro 2: Impacto ambiental de las carreras de orientación y posibles alternativas para su reducción.

Esquí y snowboard.

Actividad que engloba numerosas especialidades cuyo grado de impacto varía en grados extremos. El esquí, propiamente dicho, es una actividad de bajo impacto cuyo efecto sobre el medio es aún menor que el que produce el senderismo, al estar el suelo cubierto con una capa de nieve que lo protege de todo daño. Sin embargo aquellas especialidades que requieren la utilización de espacios acondicionados resultan en alto grado perjudiciales para los espacios naturales, y lamentablemente son éstas las prácticas más populares.

Debido a esta característica hemos querido diferenciar los efectos que producen unos y otros en dos cuadros diferentes: uno que recoge los efectos del esquí (cuadro 3) y otro relativo a los daños que provocan las pistas de esquí (cuadro 4).

ESQUÍ	IMPACTO	ALTERNATIVAS
SUELO	-----	-----
FLORA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Arrancar los rebrotes cuando se pasa por zonas muy próximas al límite de la nieve. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Al esquiar en los límites respetar al máximo la vegetación.
FAUNA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Provocar la huida y abandono de sus refugios de los animales que están invernando, al esquiar fuera de pistas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No esquiar donde se vean elevado número de huellas y rastros de animales. ✓ Evitar ruidos.
OTROS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Abandono de basuras. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No dejar basuras.

Cuadro 3: Impacto ambiental del esquí y posibles alternativas para su reducción.

INSTALACIONES ESQUÍ	IMPACTO	ALTERNATIVAS
SUELO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fenómenos de compactación y pérdida de cubierta orgánica. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Impedir la creación de nuevas estaciones y mejorar las existentes. ✓ No utilizar cañones y

	<ul style="list-style-type: none"> produce erosión que favorece los aludes. ✓ Alteración de los suelos por los aditivos químicos añadidos a la nieve. ✓ Deposición en la nieve de los lubricantes de las máquinas. ✓ Cambio en morfología por zanjas al colocar cañones. ✓ Idem. Por instalación de depósitos. ✓ Disminución del caudal de agua, allí donde se produce la extracción. 	<p>adaptarse a la climatología.</p>
FLORA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tala de árboles y arbustos que se traduce en modificaciones microclimáticas que afectan a las masas boscosas que las rodean. ✓ Retardo en el crecimiento y floración de las plantas en primavera y promoción de enfermedades, por la compactación de la nieve. ✓ Se reduce el periodo de desarrollo vegetativo. ✓ El incremento de humedad modifica el tipo de vegetación. 	
FAUNA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Emigración de los animales a lugares menos humanizados. 	
OTROS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contaminación acústica por cañones. 	
ACTIVIDADES ASOCIADAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construcción de numerosas infraestructuras adicionales. 	

Cuadro 4: Impacto ambiental de las instalaciones de esquí y posibles alternativas para su reducción.

Mountain-bike

La bicicleta de montaña o en inglés mountain-bike (MTB) permite acceder a los ciclistas a espacios inaccesibles hasta su aparición, que tuvo lugar a finales de los setenta o principios de los ochenta. Desde entonces su práctica ha ido incrementándose, siendo muy numerosas las asociaciones de deportistas que se dedican a esta actividad sin un objetivo competitivo.

El cuadro 5 recoge el impacto ambiental de la mountain-bike y posibles alternativas para su reducción.

MOUNTAIN-BIKE	IMPACTO	ALTERNATIVAS
SUELO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compactación, por reducción o supresión de capa orgánica. ✓ Compactación produce una menor retención de agua. ✓ La pérdida de infiltración ocasiona un aumento de la escorrentía superficial. Erosión del suelo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pedalear suavemente, conducción no agresiva. ✓ Seguir pistas y veredas. ✓ Evitar nuevas veredas paralelas o atajos. ✓ Evitar atravesar laderas muy pendientes.

FLORA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplastamiento cubierta vegetal. ✓ Desaparición de plantas menos resistentes. ✓ Disminución de la diversidad. ✓ Compactación. Más dificultad para penetración de las raíces. ✓ Reducción o supresión de la capa orgánica de hojarasca o humus. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pedalear suavemente, conducción no agresiva. ✓ Seguir pistas y veredas. ✓ Evitar nuevas veredas paralelas o atajos. ✓ Evitar atravesar laderas muy pendientes.
FAUNA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desaparición de la zona. ✓ Cambios comportamiento. ✓ Eliminación de algunos organismos por aplastamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser silenciosos. ✓ No ir en grandes grupos. ✓ Seguir pistas y veredas.
OTROS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Molestias ganado. ✓ Molestias a otros usuarios del medio natural ✓ Marcas en los caminos. Impacto estético. ✓ Basuras. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No reorganizar el paisaje para acondicionarlo a nosotros. ✓ Evitar ruido. ✓ Seguir pistas y veredas. ✓ Conducir pensando en los otros.
ACTIVIDADES ASOCIADAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilización de medios de transporte para llegar a la zona de salida y llegada. 	

Cuadro 5: Impacto ambiental de la mountain-bike y posibles alternativas para su reducción.

Escalada

Actividad derivada del montañismo que consiste en realizar ascensos sobre paredes de fuerte pendiente. Existen muy diferentes tipos de escalada que van desde: el Búlder o Boulder, que se realiza normalmente en un bloque de no mucha altura con la caída asegurada por una colchoneta (crash pad) y un compañero; hasta la escalada artificial, en la que se emplean todo tipo de materiales, no sólo como protección, sino también para progresar.

Toda la variedad de modalidades, evidentemente, producen muy diferentes impactos, por ello debemos aclarar que el cuadro 6 adjunto hace referencia a la escalada tradicional o clásica, que consiste en subir por una vía en la que el primero de la cordada va instalando los seguros, en anclajes naturales o artificiales, asegurando su progresión y la de sus compañeros de cordada.

ESCALADA	IMPACTO	ALTERNATIVAS
PARED	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Perforación de la roca con la instalación de anclajes., sobre todo en roca caliza. ✓ Retirada de bloques sueltos o piedras. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Concentrar el uso en un sector reducido. ✓ Aplicar restricciones en el equipamiento de las vías. ✓ Antes de iniciar escalada en nueva zona informe sobre la vulnerabilidad ecológica.
FLORA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desbroce de caminos. ✓ Destrucción de la vegetación a pie de pared. ✓ Eliminación de plantas de las grietas y fisuras. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Concentrar el uso en un sector reducido. ✓ Antes de iniciar escalada en nueva zona informarse sobre la vulnerabilidad ecológica.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cepillado del musgo. ✓ En la corteza de los árboles al rapelar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ En las aproximaciones a la zona de escalada utilizar las sendas existentes. ✓ Respetar las plantas que crecen en la pared. ✓ Evitar descolgarse directamente de los árboles y si no dejar un anillo de cuerda en el árbol. ✓ Antes de iniciar escalada en nueva zona informe sobre la vulnerabilidad ecológica.
FAUNA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Molestias y trastornos a la fauna rupícola. Sobre todo en época de nidificación. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Antes de iniciar escalada en nueva zona, informe sobre la vulnerabilidad ecológica. ✓ Alejarnos de los nidos. ✓ No perturbar a la fauna en general. ✓ Señalar en las guías las épocas en que no se debe escalar esa pared.
OTROS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Impacto acústico durante la colocación de los seguros. ✓ Estético. El dióxido de magnesio blanquea la roca. ✓ Abandono de residuos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evitar ruidos. ✓ No dejar basuras. ✓ Minimizar el uso de magnesio, especialmente en vías fáciles. ✓ Colaborar en la limpieza de la montaña. ✓ Prohibir la apertura de vías ferratas. Basta con mantener las existentes.
ACTIVIDADES ASOCIADAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acampada. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓

Cuadro 6: Impacto ambiental de la escalada y posibles alternativas para su reducción.

En el caso de este deporte hay que apuntar que:

- El mayor impacto se produce en el momento de apertura de la vía.
- Muchos de los efectos se producen a una altura que sólo permite observar el impacto a los propios escaladores.

Piragüismo

Deporte acuático, también con numerosas modalidades, que consiste en desplazarse por el medio acuático sobre un kayak o una canoa.

En el cuadro 7 se hace referencia a las modalidades que se practican tanto en medios naturales (ríos, lagos, etc.) como en medios seminaturales (embalses).

PIRAGÜISMO	IMPACTO	ALTERNATIVAS
AGUAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alteraciones del ph y concentración de oxígeno al remover los sedimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuidado de no remover el suelo al embarcar.
FLORA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Daños a la vegetación de orillas. ✓ Daños a la vegetación del cauce. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No llegar con el vehículo hasta la misma orilla.

FAUNA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Disminución del número de invertebrados por aplastamiento. ✓ Alteraciones sobre las aves acuáticas. ✓ Desprendimiento del sustrato de las puestas de ciertas especies al maniobrar en los remansos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Prohibida la navegación de noviembre a enero por ser la época de freza o desove de la trucha. ✓ Evitar las aglomeraciones de embarcaciones.
OTROS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pisoteo de márgenes al aproximarnos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Caso de existir, utilizar zonas acondicionadas (embarcaderos), sino aprovechar zonas ya deterioradas por su utilización.

Cuadro 7: Impacto ambiental del piragüismo y posibles alternativas para su reducción.

Descenso de Cañones

También denominado **barranquismo**, es una actividad que consiste en descender por cañones o barrancos de un río, caminando, nadando, destreando, saltando, etc. Para que un descenso alcance la consideración de apto para esta actividad debe poseer al menos dos de estas tres particularidades: caudal, verticalidad y carácter encajado. El impacto que produce el descenso de cañones y las posibles alternativas para su reducción quedan recogidas en el cuadro siguiente (cuadro 8).

DESCENSO CAÑONES	IMPACTO	ALTERNATIVAS
CLIMA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aumento de la temperatura. ✓ Disminución de la concentración de vapor de agua. ✓ Disminución de los niveles de oxígeno y aumento de los de anhídrido carbónico. <p>Todo ello afecta a los procesos de corrosión o cristalización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esto se produce principalmente en visitas masivas (uso turístico), la práctica puntual no tiene grandes efectos.
GEOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los residuos de carburo. ✓ El abandono de pilas eléctricas. ✓ La rotura de formaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recoger las purgas de carbono en una bolsa. ✓ No romper nada. ✓ Utilizar pilas ecológicas (Mugarra 2000).
FAUNA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Daños a la fauna por abandono de residuos. ✓ Daños por elevación de la temperatura y disminución de oxígeno. ✓ Por molestias en épocas de reproducción e hibernación. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No molestar ni acabar con los pequeños organismos. ✓ No molestar o capturar murciélagos. No hacer ruido donde estos estén. ✓ No utilizar carburo en cuevas donde habiten murciélagos.
OTROS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Abandono de residuos. ✓ Marcas y señalizaciones. ✓ Erosión de caminos y destrucción de la vegetación en las aproximaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evitar ruidos. ✓ No dejar basuras. ✓ Las pintadas carecen de sentido. ✓ Entrar a la cueva con las necesidades hechas.

Cuadro 8: Impacto ambiental del descenso de cañones y posibles alternativas para su reducción.

CONCLUSIONES.

El impacto ambiental producido por determinadas actividades físicas puede tener unos efectos tan perjudiciales que lleven incluso a ir disminuyendo los recursos y posibilidades para la posible utilización del medio natural. Si bien un conocimiento de los impactos que se pueden producir así como de las posibles actuaciones para remediarlos pueden ser una pieza clave para un uso concienzudo y responsable que implique la disminución e incluso la anulación del impacto ambiental.

Este artículo, además de tratar estos aspectos, ha tenido también como pretensión poner de relieve la necesidad de llevar esta labor de conocimiento y concienciación tanto a los responsables de las actividades como a los jóvenes que estén en los centros escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Angulo, I., & Gutiérrez de Ojeda, A. (2002). Mecanismos de control medioambiental de la práctica deportiva sobre el medio natural. *Estudios sobre el deporte y el medio ambiente*, 9-187.

Blanco Pereira, E. (2000). *Deporte y Medio Ambiente*. A Coruña: Universidade da Coruña.

Cuello, A. (2005). Impacto Ambiental de las actividades Físico Deportivas. *Congreso Nacional de Educación Física y Medio Ambiente*, 1-12.

Fernández, E. (1994). Lleva sólo tus fotos, deja sólo tus pisadas. *Aire Libre*, 50-51.

Gómez-Limon, J. (1994). *Áreas recreativas en la Comunidad de Madrid: afluencia de visitantes y actividades desarrolladas*. Madrid: CIENP "Fernando González Bernáldez".

Mugarra, A. (2000). *Sin dejar huella*. Madrid: Desnivel:

Ramírez, E.; Del Campo, J., y Fernández-Quevedo, C. (2012). El impacto ambiental de las actividades físicas desarrolladas en el medio natural. Factores que determinan su mayor o menor incidencia. *EFDeportes*, 16(164).

Villalbilla, H. (2001). *Deporte y Naturaleza*. Madrid: TALASA.

Fecha de recepción: 25/1/2012
Fecha de aceptación: 15/3/2012

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

UNA EXPERIENCIA VIVIDA: EL ESQUEMA CORPORAL CON ALUMNOS CON DEFICIENCIA AUDITIVA.

Cristina Cadenas Sánchez

Diplomada de Magisterio de Educación Física. Universidad de Granada. España
Email: cristina.cadenas.sanchez@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo muestra una propuesta de sesión de esquema corporal adaptada para los alumnos con necesidades educativas especiales, en concreto, con deficiencia auditiva. Fue aplicada a los alumnos de segundo curso de magisterio de Educación Física con la finalidad de trabajar no sólo las posibles adaptaciones y situaciones de este tipo de colectivo sino de poder expresar y reflexionar sobre la experiencia vivida.

Podremos ver cómo mediante el juego, los alumnos fomentan sus relaciones sociales, habilidades comunicativas, expresivas, transmiten una serie de actitudes positivas, gestos y hechos. No obstante, debemos considerar cómo la empatía, ha hecho que muchos de los alumnos reconsideren su postura hacia este tipo de personas.

PALABRAS CLAVE:

Sesión, Esquema Corporal, Deficiencia Auditiva, Adaptación y Necesidades Educativas Especiales (NEE).

1. INTRODUCCIÓN.

Hay muchos tipos de juegos como juegos para jóvenes, para adultos, de salón, al aire libre, cooperativos... pero hay un amplio sector de población con el que no han contado los “diseñadores” de juegos, y que la LOGSE agrupa bajo la denominación de alumnos con NEE (necesidades educativas especiales). Son los grandes olvidados de siempre, en el mejor de los casos; los marginados, la mayoría de ellos.

Queda fuera de toda discusión el alto valor educativo que el juego posee, propiciando el desarrollo de todas las facetas y ámbitos de la personalidad, de la conducta y, en suma, favoreciendo el desarrollo integral del individuo.

El juego es también un medio atractivo idóneo para globalizar e interrelacionar los diferentes contenidos de la Educación Física. Es un medio que facilita el aprendizaje y la socialización donde las conductas de habilidades motoras aparecen interrelacionadas con las cognitivas y las afectivas. Pero, además, el juego influye en el prestigio social del niño y en su autoestima, por lo que una participación adecuada a sus posibilidades reales en los juegos con sus compañeros facilitará su adaptación al grupo, favorecerá su integración y, en definitiva, una adecuada interacción social.

Nuestra sesión no se basa en diseñar juegos “para ellos”, distintos, específicos o especiales, sino que hablamos de JUEGOS PARA TODOS haciendo efectivo los principios de integración y normalización. En unos casos se modifica los aspectos del juego (normas, reglas, organización...), en otros se modifica el medio y/o los recursos, en otros se prestan ayudas personales y, llegado el caso se procede al establecimiento de criterios para compensar desigualdades que debe presidir en todo juego para que tenga éxito y no discrimine.

No pretendemos, que se utilicen los juegos de manera exclusiva para elaborar sesiones de trabajo, pues entendemos que el juego es un elemento más que ha de conformar el desarrollo integral del niño, pero no el único.

El objetivo se basa en la aportación que el juego hace como elemento indispensable para lograr la integración del niño, con determinadas discapacidades, en su grupo-clase de manera natural. Consideramos así mismo de especial relevancia el concienciar a los niños participantes en los juegos, para que, con la mayor naturalidad posible, se presten a colaborar y ayudar a sus compañeros con discapacidades, sin considerarlo como un acto de caridad sino de solidaridad, pero, y esto es importante, sólo debe prestarse esta ayuda cuando realmente exista otra posibilidad de participación en el juego.

Concretamente, la propuesta que ofrecemos fue desarrollada para los estudiantes de magisterio de educación física por medio de la asignatura “Didáctica del Juego Motor”. A pesar de que ninguno de ellos contaba con una deficiencia auditiva real, a varios alumnos se les proporcionó reproductores de mp3 con un volumen muy elevado con la finalidad de simular la situación.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. EL DEFICIT AUDITIVO.

Una primera clarificación debe referirse a la terminología. Se denomina déficit auditivo al trastorno sensorial caracterizado por la pérdida de la capacidad de percepción de las formas acústicas, es decir, por la pérdida de la capacidad auditiva (Miró, 2004). Es por ello, que el deficiente auditivo, será la persona que presenta un déficit auditivo sin especificar el grado, ni el tipo concreto de dicha pérdida.

Podemos distinguir dos tipos de deficiencia auditiva:

- De transmisión: Su origen se sitúa en el oído externo u oído medio, en el tímpano o la cadena de huesecillos. En este caso, se puede incidir médica o quirúrgicamente siendo su resultado favorable. Este tipo de sordera está relacionada con problemas que afectan a la audición en su vertiente cuantitativa.
- De percepción o neurosensoriales: En este caso el problema se encuentra a nivel de oído interno, de nervio auditivo o de zonas auditivas cerebrales. Por tanto, estas son las sorderas más graves y permanentes. Su pronóstico, a diferencia de la anterior, es mucho más grave y afecta a la audición no sólo cuantitativa sino cualitativa, es decir, a la calidad de lo que se oye, de cómo se oye.

En cuanto al grado de la pérdida auditiva, podemos resaltar que éste influye en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales. Se determina mediante diferentes tipos de pruebas entre las que se encuentran las audiometrías.

Éstas tienen dos parámetros fundamentales: intensidad y frecuencia. Mediante ellas se determina el nivel o grado de pérdida auditiva, clasificándolas en:

- ▶ Sorderas leves o ligeras: pérdidas entre 20 a 40 decibelios (db).
- ▶ Sorderas medias: pérdidas entre 40 a 70 db.
- ▶ Sorderas severas: pérdidas de 70 a 90 db.
- ▶ Sorderas profundas: pérdidas superiores a 90 db.

En el ámbito de la docencia, la dirección de la actividad física con personas con déficit auditivo ha de tener en cuenta los siguientes principios (Miró, 2004):

- a) Las principales dificultades que pueden presentar los alumnos con este déficit se basan en la comprensión de los mensajes y consignas que se den, si éstos son transmitidos de forma exclusiva a través del lenguaje oral.
- b) Existen unas necesidades específicas que deben tenerse presentes para poder dar una respuesta adecuada y compacta:
 - Necesidad de recurrir a estrategias visuales.
 - Necesidad de experiencia directa y mayor información de lo que sucede alrededor.

- Necesidad de mayor información referida a normas y pautas a seguir.
- c) El juego ha de suponer para este colectivo una de las escasas posibilidades de participación en actividades donde no todo el “peso central” recae en el lenguaje oral y escrito, en la comprensión de mensajes o su lectura. Una de las oportunidades, en definitiva, de participar en “igual de oportunidades” con los demás.

2.2. EL JUEGO COMO INSTRUMENTO EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN EN LOS NIÑOS CON DIFICULTADES.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español de 1990, y los decretos que la desarrollan, introducen el concepto de NEE, con la finalidad de poder garantizar una respuesta educativa adecuada para aquellos alumnos que se encuentren, por diversos motivos, en situación de desventaja para acceder a la educación.

El concepto de NEE, posee importantes implicaciones, tanto en la teoría como en la práctica educativa, pues existen una serie de notas distintivas implícitas que conviene resaltar. En primer lugar, es un término que encierra una intención de normalización, no discriminación. Así, se pone el acento, en los recursos educativos que la escuela precisa para responder adecuadamente a las necesidades que cualquier alumno pueda presentar a lo largo de su escolaridad, cualquiera que sea su origen (limitación personal de tipo orgánico, privación socio-cultural, etc.) y su carácter (temporal o transitorio).

Se entiende, además, que las necesidades educativas de un alumno tienen un carácter relativo e interactivo, pues las dificultades de aprendizaje dependen tanto de las características personales del alumno, como de las del entorno familiar y social en el que se desenvuelve.

Las necesidades educativas especiales se determinan en función de los recursos personales y materiales que unos determinados alumnos pueden necesitar para el logro de los objetivos de la educación. Con respecto a ello, la ley establece que el sistema educativo dispondrá de tales recursos con el objeto de que dichos alumnos puedan alcanzar su pleno desarrollo personal y social.

La Educación Especial no queda determinada en función de colectivos concretos y tipificados (alumnos con deficiencia mental, parálisis cerebral, etc.) sino que aparece como una posibilidad abierta a cualquier alumno que, en un momento determinado, de manera más o menos permanente, precisa de algún tipo de apoyo o atención complementaria a la acción educativa común, ordinaria y suficiente para la mayoría del alumnado (Arráez, 2000).

Por lo tanto, el término alumnos con necesidades educativas especiales, no es un eufemismo, para referirse a colectivos concretos, sino la referencia a una situación que puede afectar a cualquier alumno que, por causa de origen personal o social, puede presentar necesidades especiales, sin prejuzgar su capacidad de aprendizaje.

2.3. ADAPTACIONES CURRICULARES.

Las adaptaciones curriculares son una de las estrategias metodológicas que los docentes deberán emplear como vías y/o medidas específicas de atención a la diversidad en el proceso enseñanza-aprendizaje y se dirigirán a aquellos alumnos, grupo de ellos, que presenten diversos tipos de dificultades en su proceso educativo.

A la hora de concretar qué tipo y grado de adaptación es precisa se procederá, previamente, a una evaluación completa de cada sujeto en su contexto, con la finalidad de identificar las necesidades especiales que les sean propias y planificar las acciones oportunas de atención a la diversidad.

Según Arráez (1998), para elaborar adaptaciones curriculares, y en relación estrecha con el principio de significatividad, nos encontramos con un continuo de posibilidades, de elementos a adaptar que oscilan desde lo poco significativo a lo muy significativo.

En el primer grupo estarían aquellas modificaciones en los elementos de acceso que permitirán al alumno desarrollar las capacidades enunciadas en los objetivos generales de su etapas siendo suficiente lo planificado en la programación de aula. Serán consideradas como más significativas las adaptaciones que aporten a los elementos básicos del proyecto curricular de etapa.

Quizás la mayor dificultad con el que el docente se pueda encontrar estriben en aquellas modificaciones o alternativas que hagan referencia al cómo enseñar, pues no existe una metodología "ideal" que resuelva los problemas metodológicos que se plantean en la atención a la diversidad de los alumnos. Cada caso requiere una estrategia concreta que han de ser diseñadas tras una evaluación ajustada del alumno, sus características, intereses y necesidades.

El objetivo de este tipo de adaptaciones es facilitar a los alumnos con necesidades especiales el proceso de aprendizaje, para lo que ha de emplearse la metodología con la que más fácilmente pueda desarrollar las capacidades enunciadas en los objetivos general de etapa.

Los profesores deben desplegar las siguientes estrategias:

- Consisten en facilitar al alumno la información conceptual o procedimental básica para iniciar una secuencia de aprendizaje.
- Apoyo dentro del aula: la ayuda por parte del docente de carácter específico y puntual para que el alumno pueda desarrollar actividades comunes del grupo.
- Apoyo en horario específico: desarrollo de actividades de tipo complementario que "enriquecen" el currículum del alumno con la finalidad de facilitarle instrumentos de desarrollo (lenguaje de signos).

- De este modo se emplearán apoyos verbales, visuales o físicos. Los apoyos físicos engloban una amplia gama de acciones que comprenden ayudas de tipo mecánico para la realización de actividades tales como guías en el movimiento, asistencias en el desplazamiento o traslados.

2.4. EL JUEGO MODIFICADO COMO RECURSO METODOLÓGICO.

Es evidente que los alumnos con deficiencias presentan dificultades de aprendizaje asociadas a sus limitaciones de tipo intelectual, sensorial o motor. Pero éstas, por sí solas, no pueden ni deben justificar limitaciones en las posibilidades para aprender. El grado de ajuste del contenido, la secuencia y la forma de enseñar, será lo que determine el proceso en el nivel de aprendizaje y de integración a nivel escolar y social.

Lo que queremos significar es que la mayor parte de las dificultades se pueden compensar por medio de una intervención educativa modificada y/o adaptada al nivel de los alumnos que presentan esas dificultades. El profesorado que intenta adaptar los medios a su alcance (objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, organización del aula, evaluación,...), para ajustarse a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, ya está en el camino (Arráez, 1998).

No se trata de una tarea sencilla, en absoluto, pues el equilibrio entre lo que debe ser igual para todos (en términos de las capacidades a las que se aspira), y a efectos de evitar discriminaciones de cualquier tipo, y lo que debe ser individual y distinto para cada cual (en términos de ajuste a las características de cada alumno), es siempre difícil de alcanzar.

Es por ello que, siempre que sea posible, los alumnos de un centro educativo con alguna alteración relacionada con su salud, deben intervenir en las clases de Educación Física con la mayor normalidad posible. Se tratará, en cada caso, de adaptar, limitar o eliminar las actividades que comporten un cierto riesgo y de aconsejar y potenciar aquellas más beneficiosas.

Los profesionales de la Educación que tiene en su clase a un alumno discapacitado necesitan orientación y asesoramiento de grupos de expertos, pues sólo así se podrá garantizar el éxito y se favorecerá el desarrollo integral del educando (Arráez, 1998).

La integración real solo es posible si se consigue en todos los aspectos y uno de ellos, y muy importante para el niño, es el juego. Si los niños, con hándicap o no, intervienen en un mismo juego, aunque haya normas o materiales que sean ligeramente diferentes, seguro que conseguiremos que se relacione, que hablen, que compartan ideas, emociones, inquietudes, y en definitiva que vivan y crezcan juntos en armonía.

3. PROPUESTA SESIÓN “ESQUEMA CORPORAL” ADAPTADA A ALUMNOS CON NEE (DEFICIENCIA AUDITIVA).

3.1. OBJETIVOS DE LA SESIÓN.

▪ Conceptuales:

- Conocer e identificar las distintas partes de los segmentos corporales.
- Interpretar las distintas situaciones que aparecen en la práctica de juegos adaptados a las necesidades educativas especiales.
- Reconocer los valores, situaciones y actitudes que se fomentan en la práctica de estos juegos.

▪ Procedimentales:

- Experimentar y explorar las capacidades perceptivo-motrices.
- Localizar y observar las diferentes posibilidades de movimiento que nuestro cuerpo ofrece percatándose de su disposición.
- Representar y demostrar su capacidad expresiva a través la música.

▪ Actitudinales:

- Aceptar y valorar las propias limitaciones y la de los demás, siendo conscientes de que los diferentes grados de habilidad y destreza de cada uno no tiene que significar ningún tipo de discriminación.
- Preocuparse por las dificultades que puedan presentar sus compañeros en la realización de una actividad.
- Estar sensibilizados ante las deficiencias que puedan tener los compañeros a la hora de realizar diferentes tipos de actividades.

3.2. CONTENIDOS DE LA SESIÓN.

▪ Conceptuales:

- Conocimiento del esquema corporal: movimientos globales y segmentales.
- Conocimiento de las posibilidades de movimiento de los segmentos corporales.
- Identificación de la fase de respiración y relajación.

▪ Procedimentales:

- Utilización y observación de los segmentos corporales y posturas básicas.
- Experimentación de estados de tensión y relajación de diferentes segmentos corporales.
- Estructuración del esquema corporal: percepción, discriminación, utilización, representación y organización.

▪ Actitudinales:

- Valoración y aceptación de la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones, y disposición favorable a la superación y el esfuerzo.
- Actitud de respeto hacia el propio cuerpo y su desarrollo.
- Seguridad, confianza en sí mismo y autonomía personal (sentimientos de autoestima, auto eficacia y expectativas realistas de éxito).

3.3. DESARROLLO DE LA SESIÓN.

JUEGO 1: "LOS AUTOCHOQUES"

- **Objetivos del juego:**

- Identificar las partes del cuerpo nombradas por el profesor.
- Experimentar el contacto que se siente al chocar las mismas partes del cuerpo con el compañero.
- Ser conscientes del peligro que pueden correr los compañeros al recibir un impacto demasiado fuerte.

- **Descripción:**

La distribución de la clase es de manera individual. Suena la música. Todos van esquivando a los demás desplazándose por el espacio hasta que el director de juego para la música, momento en el que además nombra una parte del cuerpo. En este momento, todos han de intentar chocar con los demás con esa parte del cuerpo. Vuelve a sonar la música y siguen esquivándose.

- **Variantes:**

- Que los alumnos se apoyen en una sola pierna ("a pata coja").
- Con una cuerda que deberán llevar atadas a los pies.
- Los jugadores forman parejas unidas por cualquier parte del cuerpo, de manera que parezcan siameses.

- **Adaptación al alumno con deficiencia auditiva:**

- Cuando en la realización del juego se pare la música, el alumno con deficiencia auditiva no presentará dificultades debido a que siente las vibraciones de la música. Una vez parada la música, en el momento de realizar el choque se mostrará una cartulina con la parte del cuerpo que deba chocar, para que no haya ningún problema por parte de éste.

- **Duración:** 5 minutos.

- **Materiales:** cuerdas.

JUEGO 2: "LA ORQUESTA CORPORAL"

- **Objetivos del juego:**

- Identificar las acciones que deben realizar una vez hayan escuchado la música.
- Representar los diferentes movimientos expuestos a través del cuerpo.
- Estar sensibilizado con el problema auditivo que presenta el compañero, ayudándolo en las representaciones.

- **Descripción:**

Distribuimos a la clase de manera individual. El juego consiste en que los alumnos deberán representar con las partes de su cuerpo la letra de cada canción que escuchen mientras van trotando por el espacio.

- **Variantes:**

El ritmo de la música puede variar de manera que se vaya incrementando o disminuyendo.

- **Adaptación al alumno con deficiencia auditiva:**
 - Cuando la música esté sonando y los alumnos vayan trotando por el espacio y deban representar la acción, el alumno con deficiencia se percatará de ella a través de un papel o cartulina en el cual le hayamos escrito la acción que debe realizar.
- **Duración:** 5 minutos.
- **Materiales:** Cartulinas y música.

JUEGO 3: "GLOBO MUSIC"

- **Objetivos del juego:**
 - Reconocer e identificar las distintas partes del cuerpo dependiendo de la intensidad de la música.
 - Ejecutar correctamente los diferentes toques que se pueden realizar con las distintas partes del cuerpo en función de la intensidad.
 - Sentir la música como medio de relación con sus compañeros.
- **Descripción:**

Se distribuye la clase de manera individual. El juego consiste en que cada alumno debe tocar el globo con las distintas partes del cuerpo dependiendo de la intensidad de la música.
- **Variantes:**
 - Deberán formar parejas e ir tocando el globo entre ellos.
 - Cada parte del cuerpo con la cual toquen el globo quedará inmovilizada.
- **Adaptación al alumno con deficiencia auditiva:**
 - El profesor elaborará una escala que irá aumentando o disminuyendo según el volumen de la música. Esto es un apoyo para el alumno con deficiencia, pero en realidad este alumno se podrá guiar según las vibraciones que le transmita la intensidad de la música.
- **Duración:** 5 minutos.
- **Materiales:** globos y cartulina.

JUEGO 4: "CARRERA DE GLOBOS"

- **Objetivos del juego:**
 - Distinguir e identificar las partes del cuerpo con las que se ha de realizar el ejercicio.
 - Observar y reconstruir la parte del cuerpo asignada demostrando los conocimientos adquiridos anteriormente.
 - Apreciar y tolerar las acciones del compañero, respetando las reglas y actuar de forma cooperativa.
- **Descripción:**

Dividimos a la clase en seis grupos de seis personas. El juego consiste en que cada grupo deberá formar parejas, y éstas tendrán que llevar el globo con la parte del cuerpo que le indique el profesor, una vez hecho esto, a cada pareja se le asignará una pieza para que al finalizar el juego, formen la parte del cuerpo con la que es llamada su grupo. Ganará el grupo que antes termine. Los grupos deberán tener un nombre y un gesto referente a la parte del cuerpo con el que estén identificados.

▪ **Variantes:**

- El grupo será de seis personas, con lo cual no está dividido por parejas. Deberán formar un círculo entre ellos y mantener los globos sin que se les caiga al suelo.
- Ponerles una serie de obstáculos para dificultarles el paso hasta la otra meta.
- Los alumnos deberán realizar el recorrido del juego en “cucullas” o en cuadrupedia.

▪ **Adaptación al alumno con deficiencia auditiva:**

- Cuando el profesor indique las partes del cuerpo con las que llevar el globo, el alumno con deficiencia deberá prestar atención a las cartulinas que se le mostrará.

▪ **Duración:** 5-7 minutos.

▪ **Materiales:** globos, fichas, (como variante: ruedas, conos y aros).

JUEGO 5: “LA GYMKHANA”

▪ **Objetivos del juego:**

- Analizar y comprender cada una de las pistas dadas en cada pieza, con el fin de conseguir el objetivo del juego.
- Desenvolverse de forma armoniosa por el entorno, probando distintas estrategias.
- Cooperar y respetar las opiniones y actitudes de los compañeros que se puedan dar en el juego.

▪ **Descripción:**

La distribución de la clase será de seis grupos con seis personas. El juego consiste en que los alumnos han de seguir unas pistas dadas por el profesor. Estarán situadas en diferentes partes del espacio, a través de las cuales los alumnos irán descubriendo las distintas partes del cuerpo, con el fin de agruparlas y formar una figura humana. Una vez unidas las piezas, mirarán detrás de cada ficha y encontrarán una palabra que tendrán que representar entre todos.

▪ **Variantes:**

- Unir a las parejas mediante una cuerda.

▪ **Adaptación al alumno con deficiencia auditiva:**

- A la hora de explicarle el juego, se le dará un esquema con ejemplos gráficos para que pueda entenderlo mejor.

▪ **Duración:** 10 minutos.

▪ **Materiales:** papel, cartulinas, (y en caso de variantes cuerdas.)

JUEGO 6: "PASA EL ARO"

▪ **Objetivos del juego:**

- Conocer las posibilidades y limitaciones de movimiento que tiene su propio cuerpo.
- Desarrollar diferentes estrategias de movimiento para realizar más fácil el paso del aro por las diferentes extremidades.
- Prestar atención a los distintos movimientos que realiza el compañero, valorándolo de manera positiva.

▪ **Descripción:**

La distribución de la clase es la misma que en el juego anterior (seis grupos de seis personas). La actividad lúdica consiste en que los alumnos tienen que formar un círculo, y uno de ellos llevará un aro. Éste deberá ir pasando por todos los miembros del grupo. La única regla es que los compañeros no deben separarse, ni soltarse de las manos.

▪ **Variantes:**

- Los alumnos deberán llevar el juego con otro aro más.
- Siameses: los alumnos deberán permanecer pegados a un compañero de manera que el aro pase por los dos a la vez.

▪ **Adaptación al alumno con deficiencia auditiva:**

- Explicación del ejercicio mediante gráficos y esquemas en formato papel.

▪ **Duración: 5 minutos.**

▪ **Materiales: Aros y papel.**

JUEGO 7: "FIGURAS"

▪ **Objetivos del juego:**

- Reconocer e interpretar diferentes figuras a través del cuerpo humano.
- Organizarse de forma correcta para la consecución del ejercicio.
- Inclinarsse por la opción más adecuada, valorando y respetando las demás opiniones.

▪ **Descripción:**

La clase estará distribuida en grupos de seis, formados por seis alumnos. El juego consiste en que los grupos deberán realizar todos los movimientos necesarios para formar la figura que le indique el profesor, sobre el suelo del espacio. El grupo que antes termine será el ganador.

▪ **Variantes:**

- Los grupos tendrán que formar figuras poniéndose de "cucullas", en vez de estar tumbados en el suelo.

▪ **Adaptación al alumno con deficiencia auditiva:**

- Se le explicará el juego mediante gráficos y dibujos sobre un papel.

▪ **Duración: 5 minutos.**

▪ **Materiales: ninguno.**

JUEGO 8: "FRENTE A FRENTE"

- **Objetivos del juego:**

- Conocer y situar las partes del cuerpo mencionadas sacando conclusiones de la utilidad que éstas tienen en la vida diaria.
- Construir y ejecutar una estrategia con la finalidad de que el alumno no se quede sin aro.
- Reaccionar de forma correcta ante la posibilidad de quedarse sin aro en el juego, mostrando una actitud positiva ante sus compañeros.

- **Descripción:**

La clase estará agrupada por parejas. Los aros están distribuidos por todo el terreno. Los niños y niñas se colocan por parejas. Cada pareja en un aro. Un jugador sin pareja, o bien el profesor, se situará en el centro del terreno. El jugador que está en el centro va nombrando partes del cuerpo. Las parejas deben poner en contacto las partes nombrada. Cuando se nombra un objeto diferente a una parte corporal, todo el mundo debe cambiar de aro, sin que sea necesario mantener las parejas. El jugador que no tenía pareja busca también un aro. Aquel que se quede sin aro será quien nombre las partes del cuerpo la próxima vez.

- **Variantes:**

- Pondremos conos por todo el espacio, complicando así, el recorrido del juego para los niños.
- Cambiaremos las parejas, y situaremos en los aros grupos de tres personas.
- Siameses: los alumnos se mantendrán pegados por cualquier parte del cuerpo, de manera que les cueste moverse por el espacio.

- **Adaptación al alumno con deficiencia:**

- Explicación del ejercicio mediante dibujos y gráficos, para que el alumno pueda entenderlo perfectamente. El jugador del centro, que nombrará las partes del cuerpo contará con una pizarra que deberá mostrar al mismo tiempo que verbaliza la acción.

- **Duración:** 5 minutos.

- **Materiales:** aros, papel, pizarra y en caso de variantes: conos.

JUEGO 9: "ESTE SOY YO"

- **Objetivos del juego:**

- Dibujar el contorno del compañero mediante el sentido del tacto identificando lo dibujado.
- Experimentar nuevas sensaciones a través de la realización de este ejercicio.
- Valorar la dificultad de la realización del ejercicio siendo consciente de que el alumno no utiliza el sentido de la vista.

- **Descripción:**

La clase se distribuirá por parejas, igual que en el juego anterior. Cada pareja debe disponer de sus ceras o tizas. Uno de la pareja se tumba sobre el suelo del espacio. El compañero dibuja la silueta con los ojos tapados, e intentará reseguir el contorno corporal de su otro compañero. Una vez que haya pintado en el suelo al

compañero se quitará el pañuelo de los ojos y mediante las pistas proporcionadas por el profesor intentarán descubrir quién es realmente su pareja.

- Variantes:
 - Se le tapan los ojos a cada uno que compone la pareja.
- Adaptación al alumno con deficiencia auditiva:
 - Se le explicará el juego mediante gráficos dibujados en el papel o cartulina.
- Duración: 5 minutos.
- Materiales: pañuelos, fizas o ceras.

3.4. EVALUACIÓN DE LA SESIÓN.

Una vez finalizada la sesión, se les pidió a los alumnos colaboradores (deficientes auditivos) que apagaran el reproductor multimedia (mp3) y determinaran su actuación así como las dificultades que hayan encontrado en el transcurso de la misma.

Tras su reflexión, concluyeron que, en un principio, se sentían un poco aislados y perdidos en tanto en cuanto la situación de no poder escuchar les producía agobio en sí mismos.

Por otro lado, manifestaban que las adaptaciones propuestas han sido una ayuda importante para los alumnos con deficiencia auditiva. El trabajo con la música, con el esquema corporal, les había ayudado a poder integrarse fácilmente con el resto de la clase.

Además, señalaron que hubo momentos en el que los compañeros (sin deficiencia) al verlos un poco perdidos, mostraban actitud de cooperación, respeto, compañerismo y unión, lo que se tradujo en hechos positivos por medio una óptima transmisión de valores.

En definitiva, esta sesión sirve para todo tipo de alumnado (independientemente de si poseen deficiencia auditiva o no) ya que ayuda a mejorar las relaciones entre los compañeros, a desarrollar el carácter empático, las habilidades de comunicación y sobre todo a interiorizar y conocerse a sí mismo observando así nuestras debilidades y aspectos más personales que hacen que seamos como somos.

4. CONCLUSIONES.

Como conclusión al trabajo realizado, se podrían extraer varios aspectos sobre los beneficios de los juegos con necesidades educativas especiales.

Frecuentemente los docentes de Educación Física, se enfrentan con grupos de escolares donde la diversidad es palpable, esto es, hay niños con necesidades educativas especiales (NEE) y otros que no las presentan.

De acuerdo con lo anterior, los docentes deben resolver el dilema de cómo lograr satisfacer los intereses de los niños con necesidades educativas especiales sin dejar de atender las demandas del resto de los compañeros.

Trabajar con niños que presentan NEE implica, usualmente, un gran reto para los maestros, ya que, en su mayoría, estos estudiantes han visto reducidas sus experiencias de juego, ya sea por falta de interés, por falta de oportunidades, por falta de motivación, o miedo al rechazo o fracaso.

Por las propias características del alumnado hay que realizar una adecuación, no pedirle algo que le suponga un fracaso; llegar a introducir un periodo de ensayo para observar su reacción.

Habrá que disponer de periodos cortos de atención individualizada con el propósito de desmenuzar la actividad para que haya más adaptación, incluso repetir ejercicios de forma variada hasta tener una memoria de lo realizado.

El tipo de aprendizaje que se utilizará, sobre todo con estos niños, será el aprendizaje sin error, dándoles toda la ayuda, de forma que entiendan la actividad entera para llevarla a cabo, una vez comprendida, de forma natural.

El refuerzo positivo será continuamente un elemento motivador además, sabemos que, el docente debe dar al menos un feedback o conocimiento de resultados por cada alumno que se encuentre en clase. Esta acción mejorará no sólo el rendimiento sino la actitud del alumnado frente a la práctica deportiva.

Las técnicas a utilizar serán fundamentalmente lúdicas, para una mayor motivación, multisensoriales y adecuadas a los recursos de que dispongamos (humanos y materiales).

Por ende, como docentes tendremos en cuenta estos aspectos de modo que podamos desarrollar de la forma más óptima y adaptativa una sesión con cualquier tipo de alumnado (flexibilidad en nuestra programación) ya que, tanto maestros como profesores, han de estar formados para la aplicación de estrategias y actuación frente a problemas o situaciones como la que hemos presentado en el presente artículo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Arráez, J.M. (1998). Teoría y praxis de las adaptaciones curriculares en la educación física: un programa de intervención motriz aplicado en la educación primaria. Málaga: Ediciones Aljibe.

Arráez, J.M. (2000). ¿Puedo jugar yo?. El juego modificado: Propuesta para la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Granada: Proyecto Sur.

Bantulá, J. (2004). *Juegos motrices cooperativos* (3º edición). Barcelona: Editorial Paidotribo.

Cangelosi, D. (2006). *La integración del niño discapacitado visual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas (NOVEDUC).

Delgado, I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Editorial Parainfo.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1990). Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid: BOE.

Miró, J. (2004). El déficit auditivo. En Ríos, M., Blanco, A., Bonany, T. y Carol, N. (2004). *Actividad física adaptada: El juego y los alumnos con discapacidad* 5ª edición, (pp. 26-30). Barcelona: Editorial Paidotribo.

Orden por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los centros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma (BOJA 10-8-94).

Vera, J.M. et al. (2008). Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado, Ministerio de Educación, cultura y deporte.

Fecha de recepción: 27/2/2012
Fecha de aceptación: 25/3/2012

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

BULLYING Y ACOSO ESCOLAR DURANTE EL DESARROLLO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA, REVISIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL

Víctor Borja González

Maestro de Ed. Física y TAFAD, Oviedo.
España
Email: victorbg_86@gmail.com

RESUMEN

En el presente artículo se expone la relación entre el fenómeno denominado bullying o acoso escolar presente en nuestras escuelas cada día más acusadamente y con graves consecuencias en las clases de educación física. Ya que si este fenómeno no es atajado a tiempo y bien canalizado estas clases pueden propiciar un escenario para su desagradable ejecución. Así se ofrece una revisión de los conceptos participantes en esta relación: bullying, características de la víctima y el agresor, además de varios estudios relativos a la misma. La finalidad de este artículo es proporcionar una breve base teórica de esta realidad que sirva para una posterior intervención.

PALABRAS CLAVE:

Bullying, acoso escolar, violencia escolar, educación física, revisión.

1. INTRODUCCIÓN.

Históricamente siempre han existido conflictos escolares entre los iguales, y entre profesores y alumnos, derivados todos ellos como consecuencia lógica de la convivencia. No obstante, si éstos eran encauzados correctamente, permitían el aprendizaje y la superación de los mismos. Sin embargo, en la última década, estos conflictos ascienden en la escala de violencia, desencadenando agresiones y creando un ambiente escolar poco propicio para el desarrollo de los aprendizajes y de la propia persona (Solís y Tuero-Herrero, 2011).

En este sentido, García y Conejero, 2010; señalan que el notable incremento del bullying en el ámbito educativo, se refleja de forma particular en la asignatura de educación física en la que se incrementa el acoso, la discriminación debida a la obesidad y la falta de participación configuran y delimitan el desarrollo del alumnos y la actividad docente.

Para entender con más detalle este fenómeno, se expondrán sus características principales para así entender mejor su relación con las clases de educación física ya que algunos estudios (Oliveira y Votre, 2006; Botelho y Souza, 2007) apuntan a que en algunas áreas de conocimiento el tratamiento y la reflexión de este tema puede ser considerado aún incipiente por parte del profesorado, como es el caso de la Educación Física.

2. BULLYING.

2.1. CONCEPTO.

Literalmente, del inglés, “bully” significa matón o agresor. En este sentido se trataría de conductas que tienen que ver con la intimidación, tiranización, aislamiento, amenaza, insultos, sobre una víctima o víctimas señaladas. Primeramente deberemos diferenciar entre bullying y otro tipo de acoso, así se presenta una tipología de los conflictos:

Un conflicto ha de ser entendido como un choque de interés, este puede darse entre iguales (alumnos), profesores y alumnos; profesores y dirección del centro. Atendiendo a la clasificación de conflictos más frecuentes en los centros dada por Casamayor, G. (1998, p.19) estos son:

- 1) Conflictos de relación entre el alumnado, y entre éstos y el profesorado (actitudes peyorativas y de desprecio, agresividad verbal y física, violencia...).
- 2) Conflictos de rendimiento (pasividad, apatía, parasitismo).
- 3) Conflictos de poder (liderazgos negativos, arbitrariedad...).
- 4) Conflictos de identidad (actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás o contra los objetos, el mobiliario o el edificio).

Es necesario apuntar que los conflictos siempre van a estar presentes en el entorno escolar. Pero no necesariamente se darán todos o del mismo modo, el ambiente está continuamente modulando la aparición e intervención ante conflictos. Es por ello importante hacer notar que la intervención y evaluación ante el conflicto ha de ser global y atendiendo al ambiente.

Para poder hablar de acoso escolar, deben estar presentes las siguientes características: la agresión puede ser física, verbal o relacional, existe un desequilibrio (abuso) de poder, no hay provocación previa por parte de la víctima, se trata de incidentes repetidos a lo largo de un período de tiempo, existe intencionalidad por parte del agresor o agresores y permanece oculta, secreta o desconocida por los adultos.

Los bullies son los matones o agresores. Realizan conductas que tienen que ver con la intimidación, tiranización, aislamiento, amenaza, insultos, sobre una víctima o víctimas señaladas.

Numerosos estudios muestran que la existencia de este fenómeno es muy significativa, en Noruega se calcula que su prevalencia sea de alrededor de un 15% en alumnos de primaria y secundaria en el curso 1983-1984. Actualmente se estima que este número haya aumentado. Según el Informe del Defensor del Pueblo (2000) y de los estudios de Ortega (1992, 1997) en Andalucía, en un centro de 600 escolares, 25 alumnos habrían sufrido alguna agresión física y 4 serían objeto de agresiones físicas frecuentes.

Se ha comprobado que los niños varones sufren bullying de un solo agresor mientras que las niñas lo sufren por parte de una pandilla. El tamaño o características de la escuela no parecen influir en la existencia de estas conductas y por último dichas conductas están más presentes durante la hora del recreo y esta violencia es más verbal que física.

En el caso concreto de la Educación Física, Guimarães y PratGrau (2008) han establecido un concepto de bullying aplicado a este ámbito apoyándose en trabajos previos, así estos autores nos dicen que el *Bullying* comprende todas las formas de actitudes agresivas, intencionales, repetidas (de manera insistente y perturbadora) y continuada (puede durar semanas, meses y también años) que ocurren sin motivación evidente y de forma oculta, siendo adoptadas por uno o más estudiantes contra otro(s), dentro de una relación desigual/asimétrica de poder (generando así un desequilibrio de fuerzas), que pueden ocurrir en clases y actividades curriculares de la Educación Física, en actividades deportivas durante los recreos escolares (muchas veces como consecuencia de actitudes iniciadas en las clases de Educación Física) y en los espacios y actividades extracurriculares de esta asignatura (como paseos/excursiones a parques temáticos de ocio, torneos y campeonatos escolares) y externos al centro escolar (ámbito extraescolar, clubes y juegos en la calle). (Botelho, 2008).

Siguiendo a García y Conejero, 2010: el universo que conforma la Educación Física, las relaciones espontáneas que permite; facilita al mismo tiempo la aparición de actitudes y comportamientos discriminatorios, estigmatizadores y de rechazo sobre alumnos que debido a su idiosincrasia no se ajusten al patrón o canon hegemónico que demanda la sociedad.

Para detectar y evaluar el conflicto será necesario realizar una observación sistemática y un registro de los aspectos más significativos, así mismo habrá que acudir a las fuentes de información pertinentes que incluyen la familia, la escuela y los alumnos.

2.2. CARACTERÍSTICAS DE LA VÍCTIMA Y AGRESOR.

La víctima de bullying suele caracterizarse por una aparente debilidad física, la cual durante las clases de educación física será más visible y podrá ser causa de la mofa de sus compañeros. También se caracteriza por permanecer más tiempo sólo en el colegio y por una actitud más tímida y retraída.

La víctima desarrolla miedo y rechazo al contexto en el que sufre la violencia; pérdida de confianza en sí mismo y en los demás y disminución del rendimiento escolar. Este rechazo al contexto es la causa de que nos encontremos con alumnos para los cuales las clases de educación física son un auténtico castigo que los expone vulnerablemente ante el resto de sus compañeros, dicho rechazo puede originar también que dejen de practicar cualquier actividad física o deporte durante los siguientes cursos. Por ello es tan importante que el docente preste atención a este tipo de situaciones y pueda atajarlas antes de que sea demasiado tarde.

Además, siguiendo a Solís y Tuero-Herrero (2011) el estudiante portador de algún defecto físico parece encontrarse más expuesto a la violencia escolar severa, dado que se mezclan conductas de discriminación y exclusión para dañar la imagen social del niño.

Los agresores se caracterizan por una alta estima y confianza en sí mismos, por una mayor fortaleza física y por tener tras de sí un grupo de alumnos que le apoyan a pesar de que estos niños tampoco son excesivamente populares.

3. NORMAS DE CONVIVENCIA.

Una vez expuesta la tipología de los conflictos y las características presentes en agresor y víctima podemos aportar unas sencillas normas que eviten en la medida de lo posible la aparición de este tipo de situaciones. Para que exista una adecuada convivencia se hace imprescindible establecer unas pautas o normas que regulen las relaciones y actividades, de modo que todos los individuos que forman un sistema, en este caso, un centro escolar conozcan y respeten dichas normas logrando así un correcto funcionamiento y una mayor cohesión grupal. Estas normas deben de ser consensuadas y se conocen como reglamento interno que sigue unos ciertos criterios, tal como específica Antúnez (1993):

- 1) Los reglamentos institucionales son instrumentos a partir de los que recoger acuerdos normativos y guiar coherentemente las prácticas educativas.
- 2) La elaboración de los reglamentos a través de meras copias de los modelos que presentan los poderes públicos, sólo son concebibles en centros en los que la innovación es muy problemática.

- 3) Para regular la convivencia conviene establecer de antemano cuáles serán los procedimientos de actuación, los procesos que acordamos seguir cuando sea necesario y no tanto las decisiones que se tomarán.
- 4) Conviene huir de redacciones que parezcan códigos de faltas con sus sanciones, más que una guía sencilla de cómo actuar.
- 5) Para que las normas sean vinculantes hay que contar con el apoyo de los órganos de gobierno del centro.
- 6) La convivencia se regula y mejora no sólo mediante un reglamento, sino principalmente a partir de prácticas comprometidas de todos los profesores, dando ejemplo a sus alumnos mediante el respeto y la justicia como principios normativos.
- 7) Las normas que regulan la convivencia deberían acordarse, establecerse y, en su caso, aplicarse mediante procesos participativos en los que los estudiantes deberían tener un papel destacado, de manera que los asuman y se comprometan en su cumplimiento.

En nuestro caso, deberíamos establecer un reglamento específico aplicable a la clase de educación física.

Actualmente se están instaurando como métodos pedagógicos para la potenciación de la convivencia y los valores las técnicas y habilidades para la resolución del conflicto, entre las cuales destacan la mediación y la negociación.

Es necesario dotar a los docentes de los conocimientos y recursos necesarios para afrontar las situaciones conflictivas de forma positiva integrando estos aspectos en el aprendizaje del alumno. En otras palabras, de debe potenciar el rol de mediador y educador del maestro y promocionar el desarrollo pleno del alumnado.

4. CONCLUSIONES.

A modo de conclusión, destacar una vez más que aunque exista una perniciosa relación entre la clase de educación física como espacio que propicia la aparición de bullying como docentes debemos orientar esa relación en otra dirección. Creando en las clases de educación física un espacio que permita a los alumnos integrarse y resolver constructivamente sus conflictos con nuestra mediación.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Antúñez, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona. ICE/Horsori. En Casamayor, G. (coord...) (1998). "Cómo dar respuesta a los conflictos". Barcelona. Graó/Biblioteca de Aula.

Botelho, R. G., y Souza, J. M. (2007). *Bullying e educação física na escola: características, casos, conseqüências e estratégias de intervenção*. Rev. de Edu. Fís., 139, 58-70.

Casamayor, G. (Coord.).(1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*". Barcelona. Graó

García, J.N.; Conejero, M.A. (2010). *Obesidad ¿diferencia o acoso? Educación física ¿problema u oportunidad?*. *Trances*, 2(2), 430-453

Guimarães Botelho, R. y PratGrau, M. (2008). *Bullying en clases de Educación Física: propuestas de intervención a partir de la educación en valores*. VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas.

Oliveira, F. F. y Votre, S. J. (2006). *Bullying nas aulas de educação física*. *Movimento*, 12 (2), 173-197.

Solís García, P. y Herrero-Tuero E. (2011) *Violencia Escolar y riesgos emergentes en adolescentes: bullying y niños con necesidades educativas especiales, una revisión de la literatura*. En Román, J.M.; Carbonero, M.A. y Valdivieso, J.D. (comp.) *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural*. Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.

Fecha de recepción: 22/1/2012
Fecha de aceptación: 27/3/2012

EmásF