

EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 33 de marzo-abril de 2015

ISSN: 1989-8304

D.L.J864 -2009





Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

ÍNDICE

EDITORIAL. MIGUEL ÁNGEL DELGADO NOGUERA. “¿La Educación Física en crisis? Unas reflexiones personales.” (Pp 4 a 7).

MANUEL VILLARD AIJÓN. “Los activos inexcusables de una expresión corporal educativa” (Pp 8 a 23).

ÓSCAR CHIVA BARTOLL, JESÚS GIL GÓMEZ Y CELINA SALVADOR GARCÍA. “Actividad física y síndrome de Down: el juego motriz como recurso metodológico” (Pp 24 a 37).

PABLO DEL VAL MARTÍN Y ALBA RODRÍGUEZ MIER. “Incidencia de dos modelos de intervención didáctica en la motivación de los alumnos de primaria durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del baloncesto” (Pp 38 a 49).

ROBERTO LÓPEZ ESTÉVEZ “Percepción del riesgo en el profesorado del área de educación física” (Pp 50 a 65).

JOSÉ EUGENIO RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, JOSÉ MARÍA PAZOS COUTO Y JOSÉ PALACIOS AGUILAR “Análisis de la promoción deportiva en el municipio de Boiro (A Coruña): relación entre la gestión deportiva municipal, los clubes deportivos y los resultados deportivos” (Pp 66 a 86).

ROBERTO DEL RÍO ALIJAS Y ANDRÉS H. DÍAZ TORRE “Calistenia: volviendo a los orígenes” (Pp 87 a 96).

JAIME LÓPEZ PRADO, DIEGO ÁLVAREZ GARCÍA Y SANTIAGO FERNÁNDEZ-MIRANDA PARDILLA. “Actividades en el medio natural acuático en educación física. Valoración del profesorado sobre los factores que limitan su inclusión” (Pp 97 a 110).

RUBÉN NAVARRO PATÓN, MARTA ÁLVAREZ FERNÁNDEZ Y SILVIA BASANTA CAMIÑO. “Los juegos y actividades tradicionales como reflejo de la sociedad. Estudio comparativo entre la población adulta y los escolares de Educación Secundaria Obligatoria” (Pp 111 a 132).

ELISABET RODRÍGUEZ BIES. “Intervención metodológica para trabajar la sensibilización asociada a la discapacidad sensorial auditiva con estudiantes del GCCAFD” (Pp 133 a 152).

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

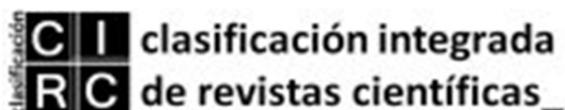
Fecha de inicio: 13-10-2009
Depósito legal: J 864-2009
ISSN: 1989-8304

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS





Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EDITORIAL

“¿LA EDUCACIÓN FÍSICA EN CRISIS? UNAS REFLEXIONES PERSONALES”

Después de cerca de medio siglo de avances de nuestra materia, la Educación Física (EF), a partir de finales de los sesenta del siglo XX, apreciamos un estancamiento e incluso un retroceso a todos los niveles.

Quizás, sea autocomplacencia y que los profesionales de la EF se han sentido cómodos como funcionarios, y que se ha perdido el carácter reivindicativo de nuestra materia educativa.

Lo fácil sería y es echar la culpa a factores externos, la administración, las familias y los propios estudiantes. Lo más socorrido sería también culpar a la crisis económica, pero no pensamos que sea la crisis la causante de la pérdida de identidad de la EF.

A esto hay que añadir la desorientación existente en los centros de formación inicial del profesorado donde ahora priman los intereses espurios del profesorado universitario y, a veces, los propios docentes de la universidad han ayudado a criticar ciertos contenidos de la EF, desde una perspectiva sociocrítica, que sólo resaltaba los puntos negativos de cierta praxis educativa cuando lo que estaban haciendo es tirar piedras sobre nuestro tejado.

Aclaremos lo que quiero decir: el profesor universitario está más pendiente de su promoción personal que de la mejora de la profesión; además prioriza la investigación bendecida por los “impactos” en revistas de prestigio que apenas lee nadie de los profesionales que están en los centros escolares; por otro lado, algunas “investigaciones” han estado o puesto su punto de mira en lo negativo del deporte en

lugar de buscar alternativas educativas al deporte como es el caso del deporte educativo. Ahora parece que -sport education- ha descubierto los valores educativos del deporte. ¿Acaso antes no había docentes que hacían una magnífica labor educativa a través del deporte? ¡Cáspita! Redescubrir la verdad descubierta es el signo de nuestros tiempos.

Además, hemos querido reivindicar que la EF tenía que ser saludable como un descubrimiento que está en la esencia de la educación que trata de perfeccionar al ser humano en todas sus capacidades tanto biológicas, psicológicas y sociales. La salud ha quitado, aunque se entienda de forma integral, la prioridad a la Educación Física. Algunos pretenden que sea SF (Salud Física) y que desaparezca la educación como algo obsoleto. ¿Es posible entender una EF que no sea saludable? En su esencia, no; en algunas malas prácticas, sí podemos encontrar algunas menos saludables. Desde revistas médicas, investigadores “ahora” recalcan la importancia del educador físico y de la EF. ¡Cáspita! Redescubrir la verdad descubierta.

La Educación Física es clave en toda la vida del ser humano y no se limita a la etapa escolar donde es más evidente, pero la EF tiene que ser permanente. Nunca dejamos de aprender y más en la sociedad actual. Un aprendizaje permanente y, por ende, una educación permanente debe estar orientado a una ciudadanía activa, pero no sólo por los beneficios físicos sino también por las mejoras sociales y anímicas de las personas mayores. Tu cuerpo te va a acompañar durante tu vida con lo cual nunca debes de dejar de cuidar y mantener tus capacidades físicas que además implica que cuando una persona se mueve, siente y piensa. Nunca he entendido que la EF no esté presente en la Educación para los adultos y mayores. ¡Grave error!

La EF no puede estar al servicio de las CCBB y olvidar la competencia motriz que no puede ser abordada desde ninguna otra competencia o materia educativa. Es cierto que, siendo lo esencial de la EF, no podemos olvidar el resto de competencias básicas, pero desde el ámbito de la actividad física, el deporte, la expresión, las actividades en el medio natural, etc.

Dentro de esta autocrítica hacia nuestra materia, la Educación Física, no podemos olvidar que lo esencial es la educación motriz, el cuerpo en movimiento, la competencia motriz, la actividad física en todas sus variantes. Los contenidos propiamente relacionados con el cuerpo y de los valores del cuerpo educando no son abordados por otras materias, en cambio, los valores sociales o los aspectos cognitivos se pueden tratar desde todas ellas.

Como no se reivindica el papel esencial de la EF en la educación y apenas se trabaja los aspectos físicos y el número de horas de actividad física son escasas en nuestras clases pues le estamos dando la solución a las administraciones educativas. El argumento podría ser, para lo poco que sirve la clase de EF en la creación de hábitos de ejercicio físico pues eliminémosla del horario lectivo y pongamos actividades físico-deportivas o de otro tipo fuera, por la tardes, para que los niños hagan deporte y se muevan. Estamos perdiendo el horizonte. Recuerdo un comic de Tonucci que lleva como título: “en la escuela, el cuerpo no se usa” y yo añadía: “en la escuela el cuerpo no se usa ni tampoco el profesor de EF” Vamos camino de lograrlo.

Los profesores de EF hemos querido ser iguales que los demás docentes y hemos caído en realizar las peores prácticas de los mismos, enseñanza pasiva en las aulas, exámenes clásicos, apuntes, etc. ¡Cuántas formas hay de enseñar los conceptos de nuestra materia que no pasan necesariamente por una enseñanza meramente instructiva y escasamente significativa!

Es evidente que en la sociedad actual los medios de comunicación de masa, internet y las nuevas tecnologías, han impregnado toda la vida de las personas. A ello no es ajena la EF y los profesores, pero se está cayendo en un uso abusivo de herramientas a utilizar que más que favorecer que el individuo se mueva, le hace estar más tiempo junto al ordenador o con el móvil. La EF no puede estar ajena a estos avances, pero no podemos olvidar que en la elección de los medios, estos no provoquen más sedentarismo. Hay blogs de alumnos en las clases de EF que suponen que se está más tiempo sentado, inactivo que realizando actividad física.

También existe cierta confusión entre los profesionales de la EF con relación a los objetivos de la misma. No vale sólo señalar que cada uno tiene su teoría o que cada uno de los docentes la enfoca en función de sus creencias o de las teorías implícitas acerca de la EF. Tampoco que los organismos internacionales, por lo general, desde una perspectiva política oportunista, señalan hacia dónde tiene que ir la enseñanza de la Educación Física. En un reciente artículo en esta revista Alejandro César Martínez reflexionaba sobre este tema ¿debemos renunciar a nuestra identidad como Educación Física?

En todos los profesores existe un denominador común que señala la importancia de crear hábitos y actitudes positivas hacia el ejercicio físico, pero no podemos negar que en muchas clases de EF se trabaja escasamente en pro de generar esas actitudes y fomentar hábitos de práctica física. Pero no nos engañemos, seamos más modestos en nuestras intenciones. A mí me parece honestamente que los objetivos que plantea la administración están pensados para hacer fracasar al docente. Y no estoy dispuesto a sentirme mal en mi vida profesional por no lograr algunos objetivos “de salón y butaca” que ciertos expertos, con la mejor voluntad del mundo, nos describen en los currículos oficiales de EF. ¡Qué bien quedan en nuestro currículo oficial!

Dado el escaso tiempo de que disponemos en nuestras clases, es de una gran responsabilidad del profesor emplear estilos de enseñanza que faciliten la implicación física, mental y social del alumnado. Es una obligación del profesorado de EF conseguir cierto compromiso fisiológico en nuestros estudiantes. Sin práctica física no se consiguen generar actitudes ni hábitos en nuestra materia.

Tampoco podemos, por tanto, engañarnos con objetivos inalcanzables en los que se formulan más que objetivos, intenciones o deseos que produzcan los efectos de forma mágica en nuestros alumnos. Propongamos objetivos cercanos y alcanzables.

Propongamos proyectos relacionados con la actividad física en las clases de EF para lograr por toda la clase, contextualizados, realistas, significativos a nuestra realidad escolar. Quizás nos pueda servir algunas reflexiones sencillas como las que plantea Cesar Bona, candidato español al “nobel” de los profesores: “sentirse implicado, seas niño o adulto, es la clave para sentirse a gusto con lo que haces”.

Seguramente, en algún contexto educativo, nos tendremos que dar por satisfechos con que los alumnos sea simplemente receptivos, presten atención a la actividad física, aunque no la realicen.

En otros casos, podremos lograr que practiquen ejercicio físico, que respondan a nuestras propuestas dentro o fuera de clase, que participen esporádicamente en programas de actividad física.

En algunas ocasiones lograremos que tengan capacidad de elegir y preferir hacer deporte, ante otras opciones como no hacer nada, quedar en casa, ir al cine, en este caso será porque valoran la EF. Y si esto ha sido provocado por nuestra influencia estaremos de enhorabuena.

Estaremos más satisfechos si la práctica física, en cualquiera de sus modalidades, está integrada en su sistema de valores y si en la organización de su tiempo libre hay un espacio para ello. Nos sentiremos felices cuando un grupo de alumnos nos dice que quieren organizar unas competiciones deportivas o realizar algunas prácticas relacionadas con nuestra materia.

Será maravilloso si nuestro grupo se caracteriza o nuestros alumnos se caracterizan porque mantienen la práctica de actividad física, es decir, ha producido adherencia la práctica del realizar ejercicios físicos. Habremos triunfado.

En cualquiera de los casos habremos logrado triunfar, si bien es cierto que, en muchas ocasiones, los resultados no los vamos a ver a corto plazo, pero un día asistirás a una prueba popular y se te acercará ese alumno, hoy adulto y te dirá “por su culpa, estoy hoy aquí”. ¡Menuda satisfacción!

Son reflexiones que me hago y no olvido, querido lector, que posiblemente esté equivocado, por ello te recuerdo la frase: “Siempre que enseñes, enseña a dudar de lo que enseñas” de Ortega y Gasset en su libro “Misión de la Universidad”.

No obstante, soy optimista hacia el futuro de la EF, nunca ha existido mayor conocimiento sobre nuestra materia; nunca han estado mejor preparados los docentes de EF; nunca hemos tenido unas herramientas tecnológicas y de acceso a la información como ahora; en general, jamás ha existido una sociedad más interesada por la actividad física y el deporte; los estudiantes están muy interesados en aquello que les importa. Habrá que buscar que entre sus focos de interés esté la EF. Evolutivamente, en tiempo de crisis, la mirada se vuelve hacia los jóvenes para que ejerzan su liderazgo. Es pues la hora de los jóvenes profesores de EF y de los de espíritu joven. No pueden defraudarnos.

La EF puede cambiar si nosotros queremos cambiar. Piensa que “Mi derecho a no cambiar termina allí donde comienza el derecho de mis alumnos al mejor profesor que llevo dentro, el cual, por definición, ‘mejor profesor’, nace cada curso académico” (Miguel Fernández, 2006).

Miguel Ángel Delgado Noguera

Profesor jubilado, colaborador extraordinario de la Universidad de Granada
madelgad@ugr.es



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

LOS ACTIVOS INEXCUSABLES DE UNA EXPRESIÓN CORPORAL EDUCATIVA

Manuel Villard Aijón

Profesor de Educación Física. IES Silena, Gilena (Sevilla). España.

Email: sidin78@gmail.com

Web: efexpresiva.wordpress.com; mvillard.wordpress.com

RESUMEN

Como parte del estudio llevado a cabo en la tesis “Percepciones del profesorado de Educación Física de Educación Secundaria sobre el papel de la Expresión Corporal en el Currículum de Andalucía”, se hizo necesario configurar qué se entendía por Expresión Corporal Educativa en la actualidad. Desde este conocimiento era imprescindible delimitar qué elementos, que denominamos “activos”, se harían irrenunciables para alcanzar una enseñanza-aprendizaje de calidad para este contenido dentro de la realidad educativa a la que enfocamos nuestra mirada. En el presente artículo situamos qué reconocemos como Expresión Corporal Educativa, y qué activos se muestran como inexcusables cuando se afrontan las actividades expresivas en las clases de Educación Física.

PALABRAS CLAVE:

Expresión Corporal, Educación Física, Activos, Dimensiones, Enseñanza

1. INTRODUCCIÓN.

Al afrontar un análisis de la situación de la Expresión Corporal en la realidad educativa se plantean varias interrogantes. La primera es situar qué entendemos por Expresión Corporal en este contexto, con las particulares que conlleva dicho contenido y las propias de la enseñanza-aprendizaje en Educación Física. La Expresión Corporal Educativa tiene que componerse como una línea de actuación pedagógica cuyo protagonismo sea manifiesto a la hora de afrontar la enseñanza-aprendizaje de este contenido dentro del currículo. Tanto en Primaria como en Secundaria debemos aspirar a alcanzar unos activos (considerados como bienes tangibles e intangibles) propios de la Expresión Corporal Educativa actual que aseguren reconocer qué actividades expresivas configurarían las clases de Educación Física.

2. DESARROLLO.

2.1. CONCEPTUALIZANDO LA EXPRESIÓN CORPORAL EDUCATIVA

La necesidad de delimitar el concepto de Expresión Corporal a nivel educativo para comprender la naturaleza del término que vamos a trabajar, se muestra como inexcusable y de gran complejidad por la polivalencia y multitud de influencias de las que se nutre (gimnasia, psicología, danza, teatro, etc.). Esto plantea varias posibilidades de enfoque a la hora de abordar el estudio del uso que se hace de la Expresión Corporal como reconocen diversos autores (Le Baron, 1982; Motos, 1983; Vázquez, 1989; Villada, 1997) recogidos por Learreta (2004, p. 31), optando, en nuestro caso, por centrarnos de entre el abanico existente, en la vertiente pedagógica que reconocemos inmersa en el paradigma expresivo del movimiento humano y que a su vez, en la Educación Física promueve la corriente físico-expresiva (Vázquez, 2001). Alcanzaremos de este modo, el objetivo inicial de delimitación conceptual específica para la Expresión Corporal Educativa, dentro de una línea de actuación con la que nos sentimos más reconocidos, de entre las presentes en el territorio nacional. Nos estamos refiriendo a una línea de actuación que parte desde Andalucía, cuyo enfoque lúdico y recreativo partió de otros ya existentes y en su evolución tiene un marcado carácter holístico.

Podemos comprobar en la siguiente tabla (1) la evolución y similitud en los planteamientos de Expresión Corporal de diversos autores seleccionados por su importancia y aportación, tanto en los objetivos como en las herramientas que se utilizan para su consecución, desde su conceptualización del contenido. Desde esta evolución nos iremos acercando a los enfoques actuales que la Expresión Corporal Educativa presenta en España y que han ido configurando una visión holística de este contenido en las aulas.

Tabla 1. Concepciones de Expresión Corporal (Elaboración propia)

AUTOR	OBJETIVO	HERRAMIENTAS
Stokoe (1982)	Integración del las áreas físicas, psíquicas y sociales	Los sentidos, la percepción y la motricidad. Arte y salud.
Romero (1999)	Expresar Comunicar Estético	Cuerpo, movimiento y sentimiento

Riveiro y Schinca (1992)	Interacción del cuerpo con el medio que le rodea	Gestos, miradas y posturas corporales
Sierra (1997)	Expresar Comunicar Crear	El cuerpo y sus posibilidades
Arteaga (2003)	Capacidad expresiva Exteriorizar sentimientos Comunicar interpersonalmente	Gestos, posturas y movimientos expresivos
Torres (2000)	Comunicar Relacionar Autoconocimiento	Acción, gesto o palabra
Ortiz (2002)	Expresar Comunicar Valor estético y artístico	Cuerpo y movimiento exteriorizando lo más interno
Motos (2003)	Comunicar Crear	Espontaneidad Técnica
Rueda (2004)	Crear y comunicar	Movimiento
Montávez (2011)	Desarrollo holístico Expresar Crear Comunicar Sensibilización artística	Salud holística Estrategias lúdicas Arte

La declaración de intenciones a la hora de afrontar la enseñanza-aprendizaje de la Expresión Corporal Educativa hacia la formación integral del individuo, debe entenderse como una línea ideológica de actuación. Este posicionamiento nos hace compartir inquietudes con autores como Learreta, Ruano y Sierra (2006, p. 61) al afirmar que entienden la educación como un “proceso orientado a la autonomía de un ser humano libre, crítico y creativo”.

Por tanto, mostramos identificación con una Expresión Corporal como materia de conocimiento capaz de aportar al alumnado las posibilidades y recursos para expresar, comunicar y crear, utilizando como vehículo para ello, su cuerpo y su movimiento (Sierra, 2000) o como expresa Montávez (2008, p. 81), cuando dice que “la expresión corporal fundamental o educativa construye experiencias vitales y situaciones irrepetibles fundamentales a través del cuerpo, el movimiento y su cómplice, los valores humanos, tomando como herramienta el juego, el arte, la salud y la reflexión.”

Constataremos así un modo de entender el contenido expresivo actual dentro del currículo, otorgándole a éste, el protagonismo necesario para que conquiste un terreno necesario dentro de la Educación Física, donde de acuerdo con Learreta, Sierra y Ruano (2005), se prescinda de modelos de ejecución, no busque rendimiento estético y fomente la participación y la investigación corporal, entendiendo ésta como la “búsqueda, exploración, descubrimiento, conocimiento, comprensión, toma de conciencia y aceptación de la propia realidad personal y de las posibilidades corporales” (Learreta et al. 2005, p. 14).

Al situarnos, como antes dijimos en la corriente físico-expresiva, ésta se impregnará de aquello que la propia Educación Física toma como eje vertebrador, es decir, el *desarrollo integral* del alumnado (Cecchini, 1996; Contreras, 1998; Muñoz, 2003; Pérez y Delgado, 2004; Zagalaz, 2001), un aporte desde el área, y en particular desde el contenido expresivo, que fomenta en el alumnado un crecimiento social, psíquico, corporal, afectivo, etc. (González, 1982; López, 2002; Ortiz, 2000; Pelegrín, 1996; Riveiro y Schinca, 1992; Ruano, 2004; Sierra, 1997). Expresa esta idea Stokoe, citada por Torres (2000, p. 27), cuando dice que la “Expresión Corporal se basa en el desarrollo de los sentidos, de la percepción, de la motricidad y de la integración de las áreas física, psíquica y social de cada persona”.

También Rueda (2004, p.13) destaca el carácter globalizador e integrador de la expresión corporal al afirmar que “la educación a través del cuerpo y el movimiento no se reduce exclusivamente a aspectos perceptivo motrices, sino que implica otros de carácter expresivo, comunicativo, afectivo y cognitivo”. Podríamos, por tanto, proponer la siguiente definición de Expresión Corporal Educativa en aras de identificar dentro del contexto educativo qué debemos alcanzar como conjunto de contenidos expresivos de calidad:

“Aquel conjunto de percepciones y sensaciones que desde lo más interno de la persona lleva a ésta a experimentar vivencialmente el desarrollo pleno mediante la acción del cuerpo creativo, expresivo, comunicativo, lúdico y estético, conduciendo a la esencia misma de su valor como enriquecimiento del ser humano en un contexto educativo.”

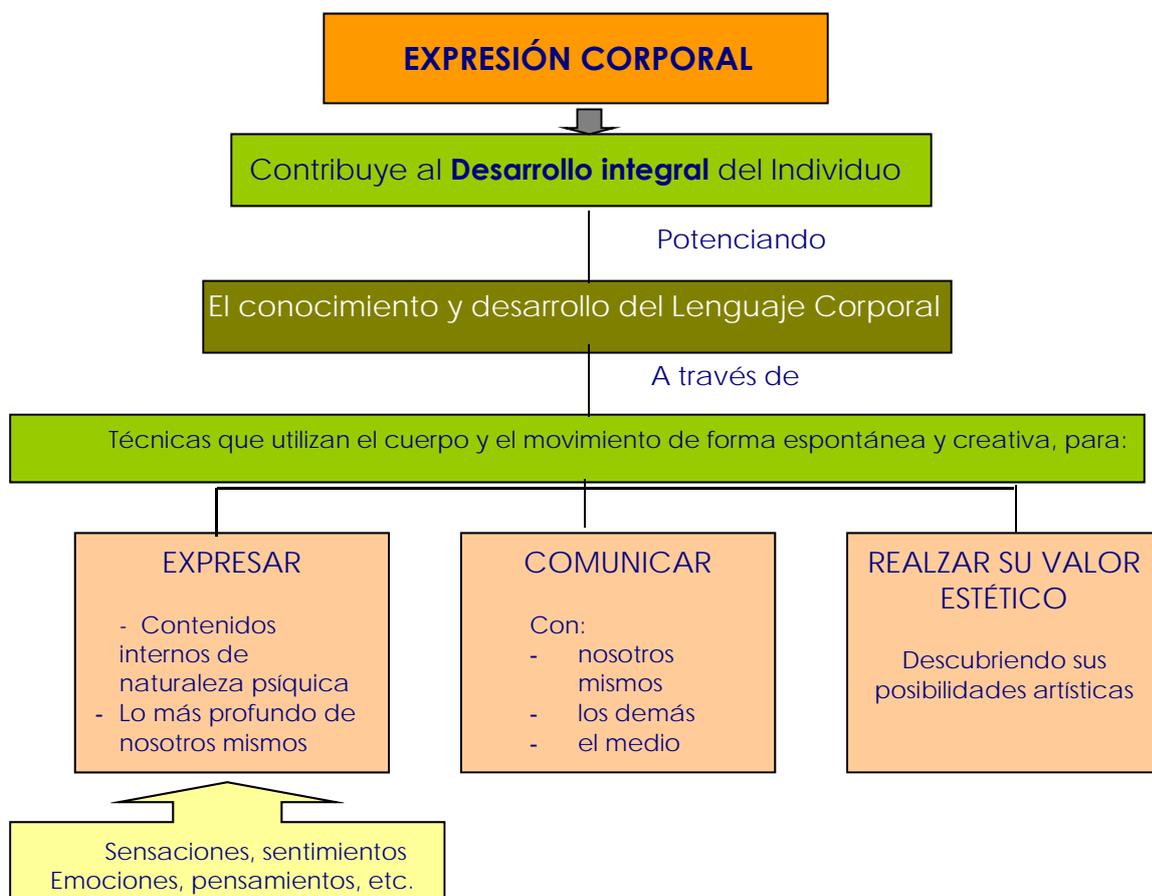


Figura 1. La Expresión Corporal en el ámbito de Educación Física. Adaptado de Ortiz (2002).

Esta conceptualización queda como propuesta de una corriente que se nutre de diversos autores, y que como ejemplo podemos observar en la anterior figura (1), cuando partiendo de Ortiz (2002), resumimos la búsqueda del espacio que la Expresión Corporal asume dentro la Educación Física, al facilitar el desarrollo integral desde la expresión, comunicación, estética, espontaneidad, creatividad, etc., coincidiendo con Learreta et al. (2006), al entender la Expresión Corporal como la disciplina que tiene por objeto el estudio, trabajo y desarrollo del cuerpo y el movimiento como elementos de expresión, comunicación y creación para la formación integral de la persona.

Esta vertiente nos lleva a definirnos hacia un modo de entender la Expresión Corporal en las aulas, donde de acuerdo con Archilla (2013, p.41), “el lenguaje corporal, a través de las actividades de la Expresión Corporal de la Educación Física, urge que sea estimulado y desarrollado en nuestro alumnado”.

Esta misma autora identifica en cinco puntos las claves necesarias para conseguir una Expresión Corporal Educativa, pues ayuda a la persona a que:

1. Le ayude a reconocerse y a valorar su propia imagen corporal.
2. Le favorezca el conocimiento de sus propios sentimientos y posibles miedos a manifestarlos.
3. Le ayude a pensar cómo transmitir esos pensamientos, emociones, vivencias e ideas, de una forma espontánea y libre, a través de los recursos que su cuerpo le ofrece al moverse. Complementando con ello su dominio en la utilización e interpretación del lenguaje, desde esta otra perspectiva: la corporal, sirviéndose de sus gestos, sus posturas, su mirada, sus movimientos, etc. Siendo él mismo quién crea y descubre su estilo único y personal, ofreciéndole una seguridad en sí mismo. Estas creaciones propias dejan en actitud pensante, o de reflexión, a aquel que contempla y observa el mensaje elaborado.
4. Le aporte mayor espontaneidad, creatividad e imaginación al realizar y componer sus mensajes expresivos.
5. Le promueven y le orienten hacia una práctica sistemática de este tipo de prácticas durante su tiempo de ocio y recreación con aumento del gusto por diferentes manifestaciones culturales artístico-expresivas.

Archilla (2013, p. 41).

La denominación de Expresión Corporal Educativa vendrá articulada por unas dimensiones que extraeremos de las diversas concepciones de Expresión Corporal que anteriormente expusimos.

2.2 DIMENSIONES QUE ARTICULAN LA EXPRESIÓN CORPORAL EDUCATIVA

Centrando nuestro discurso en la Expresión Corporal abordada desde una perspectiva pedagógica y educativa, la selección y estructuración de contenidos partirá desde cuatro dimensiones educativas (figura 2) que según Sánchez, Coterón, Padilla y Ruano (2008), ampliando las tres que sugieren Learreta et al. (2005): expresiva, comunicativa y creativa, configurarán junto a la dimensión estética este contenido.

Estas dimensiones que configuran de modo específico la Expresión Corporal, constituirán las principales líneas de trabajo que hay que seguir cuando se afronte este contenido, pues coexisten en la experiencia práctica.

2.3 HACIA UNA EXPRESIÓN CORPORAL EDUCATIVA ACTUAL, ACTIVOS INEXCUSABLES

La Expresión Corporal Educativa actual posee unos activos que no pueden quedar al margen de cualquier planteamiento educativo que se haga de este contenido en la enseñanza Secundaria. Al hacer un recorrido por elementos, dimensiones, contenidos, etc. que conforman la Expresión Corporal, podemos extraer aquellos activos, que tras un recorrido y revisión bibliográfica, consideramos inexcusables para tener en cuenta y que en sinergia, se deben trabajar en el contexto educativo que se afronte y asegurándonos obtener así una enseñanza de calidad.

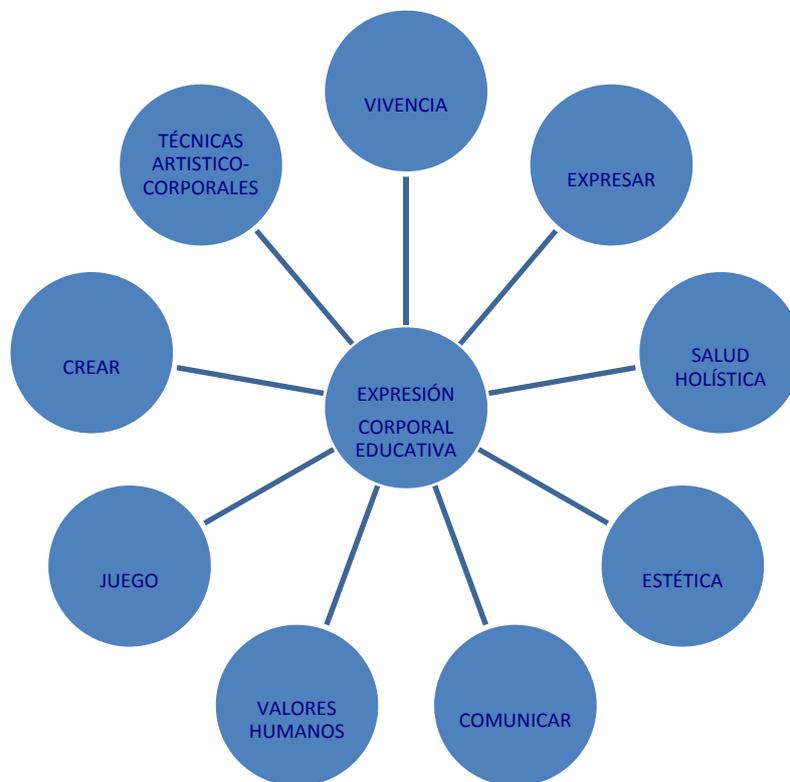


Figura 3. Activos de la Expresión Corporal Educativa actual.

La configuración de la dimensión integral como contenido expresivo dentro del currículo empezaba, como ya vimos, a ser reflejado por diversos autores (López, 2002; Ortiz, 2000; Pelegrín, 1996; Riveiro y Schinca, 1992; Ruano, 2004; Sierra, 1997), que ya destacaban su importancia. Se inicia la búsqueda de un espacio propio para la Expresión Corporal que sea capaz de penetrar más allá de una visión utilitaria del cuerpo, donde el movimiento se supeditaba a un modelo establecido, apartado de la psique del alumno (Rivero y Schinca, 1992; Vázquez, 2001), y pase a considerar el cuerpo como unidad funcional, reunión de los aspectos físicos, intelectuales, afectivos, sociales y espirituales (Ruano, 2004), y que será analizado cualitativamente junto al movimiento como hecho expresivo. Este hecho expresivo,

la expresividad, se nutre de las emociones, sentimientos, sensaciones, etc., (Arteaga, Viciano y Conde, 1997; González, 1982) de cada individuo, donde cuerpo y movimiento, como ejes esenciales de la acción educativa en Educación Física (Cachadiña, 2006; Sierra, 2001; Vázquez, 2001), se convierten en facilitadores de la experimentación, la exploración, de la vivencia en sí, nacida desde el interior para ser compartida.

Así, Pelegrín (1996) propone que este trabajo se haga a través de la espontaneidad, lúdicamente y enfocado a desarrollar las posibilidades creativas del individuo y del grupo. En un contexto abonado de libertad, flexibilidad, imaginación y originalidad, la espontaneidad y la creatividad florecerán como ejes de acción que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje que decidimos llevar a efecto en cualquier actividad expresiva de clase con nuestros alumnos (Llopis, 2009; Trigo, 2001; Villada, 1997). Motos recoge la relación existente entre espontaneidad y la creatividad en expresión corporal y cita a diversos autores:

Se insiste en que la Expresión Corporal es una experiencia de movimiento libre y espontáneo, de creación con el cuerpo. En el sentido de saber encontrar de nuevo, lo imprevisto, lo no habitual; “de estar preparado para inventar instantáneamente una respuesta satisfactoria a situaciones nuevas” (Drosopy, 1982, p.104); de “dar salida a la espontaneidad creadora en bruto” (Salzer, 1984, p.49) y de descubrir todas las posibilidades que surgen del cuerpo. Expresión Corporal y creatividad siempre van unidas (Motos 2003, p. 101).

En sintonía con esta idea se expresa Sierra (2001, p. 33), al considerar la Expresión Corporal como “contenido de la Educación Física caracterizado por la concienciación, aceptación, interiorización y utilización del cuerpo y todas sus posibilidades, para expresar y comunicar nuestras emociones, ideas, pensamientos, sensaciones, sentimientos, vivencias, etc., así como por un marcado objetivo de creatividad.” Este enfoque de Expresión Corporal Educativa también debe verse impregnada de todo el potencial que nos asegura la inteligencia creadora (Marina, 1993), como generadora de prácticas y vivencias más significativas, más críticas, desde la relación que establecemos entre cuerpo y creatividad (Romero, 2001; Trigo, 2001). En este sentido se expresa Montávez cuando dice que

en todas las expresiones artísticas y educativas es de gran interés el movimiento creativo expresivo en todas sus manifestaciones. En el ámbito de la educación física éste habita, principalmente, en la expresión corporal, la cual seduce al cuerpo con proyectos de libertad, siendo un vehículo inmejorable para el desarrollo de la creatividad personal (Montávez, 2001, p.1).

Debemos no sólo tener en cuenta la expresividad que surge del interior para salir hacia fuera, sino también su complemento externo, en aquellas manifestaciones del entorno que no hacen sino enriquecer el proceso mismo, complementándose para conseguir la dimensión social, fundamentalmente la comunicación, como la salud social del sujeto objeto de ese diálogo expresivo que en todo momento estará presente en cada una de nuestras acciones, en su relación con los otros, teniendo presente que la motricidad expresiva pasará de ser algo que tiene lugar entre nosotros a algo que tiene lugar con los otros y hacia los otros

(Castañer, 2000). Al añadir la dimensión social (Arteaga, 2003; Mateu, 1993; Ruano, 2004; Vázquez, 2001) vamos consiguiendo acercar de un modo significativo la aparición del bloque de contenidos de Expresión Corporal en las clases de Educación Física, siendo capaz de abordar en su conjunto, muchos de los beneficios que por separado se han ido buscando con los contenidos llamados clásicos, más preocupados por la visión mecanicista del cuerpo, o con intereses de éxito deportivo en sus planteamientos iniciales como ya expresamos anteriormente.

Se va dando respuesta a las demandas personales y sociales, que aunque presentes desde siempre en el ser humano, no encontraban su espacio pedagógico con el suficiente peso específico como para ser considerado importante, pues se pensaba en la Expresión Corporal Educativa, más como añadido esporádico y de corte marginal con algún que otro beneficio, que como praxis de indudable estabilidad dentro del currículo escolar (García, Bores y Martínez, 2007). Romero (1999, p. 80) ya asentaba el papel social de la Expresión Corporal al decir que “el conjunto de manifestaciones socioculturales que abordan el cuerpo desde una perspectiva expresiva, comunicativa o estética, siendo el propio cuerpo junto con el movimiento y el sentimiento los instrumentos de los que se sirven para sus prácticas”

No se olvida tampoco, aunque pueda parecer al margen de la corriente pedagógica de inicio y más cercana por otro lado a la visión escénica-espectáculo, el valor artístico de las creaciones que llevamos a cabo en nuestras prácticas expresivas de aula, la educación corporal (física) artística que denomina Mateu (2006), considerándola necesaria e imprescindible para una educación global de la persona.

La importancia de la estética estará presente en todo momento como un aspecto más a considerar a la hora de buscar una Expresión Corporal Educativa. Así, Mateu (2006, p. 90) afirma que “la mirada del espectador, del compañero que comparte la visión, se hace poética, se vuelve estética”. No será considerada una expresión estética que busque la excelencia en su manifestación, sino que residirá su valor en la plástica en sí, la creación por la creación, como una fase más del proceso de enseñanza-aprendizaje donde el alumno puede ver reflejado su trabajo, ya sea o no presentado a los compañeros en ese diálogo corporal que pueda llegar a ser compartido; como dice Stokoe (1974, p. 9) “...es un lenguaje que permite al ser humano ponerse en contacto consigo mismo y, como consecuencia de ello, conocerse, expresarse y comunicarse con los demás seres”.

Toda expresión lleva implícita una apreciación de lo bello, su valor artístico se configura por la sensibilidad que desprenderá lo conseguido a cada paso del proceso, aunque sin desechar el objetivo final, lo destacable se encontrará en el camino que se recorre y que supone un avance constante. Mateu (2006, p. 91) apoyándose en Eisner, manifiesta, por tanto, que la educación física artística deberá ayudar a “la creación de una cultura cognitiva que vea el mundo estéticamente, desarrolle la imaginación y lo describa con sensibilidad artística”. Es por ello, que en la Expresión Corporal Educativa se hace presente una finalidad expresiva y comunicativa, existiendo así el componente estético-expresivo de modo implícito en la propia actividad (Mateu y Torrents, 2012).

Como otro de los aspectos que no debemos dejar al margen de un modelo expresivo educativo, encontramos el talante lúdico que debe envolver nuestra práctica. Herramienta fundamental en el trabajo de Educación Física (Gutiérrez, 2004; Lavega, 2003; López-Ros y Eberle, 2003), concebiremos el juego como propuesta abierta y dinámica, donde es la estrategia metodológica protagonista, siendo un objetivo en sí mismo, jugar por jugar, poniendo en acción la esencia del ser (Montávez, 2010). En esta línea ya se manifestaban como expone Ruano (2004), autores como Bossu y Chalaguier (1986), Sanuy, Leal, Pelegrín y Ochoa (1976) o Stokoe (1990). Así, Bossu y Chalaguier (1986), conciben la Expresión Corporal como el conjunto de técnicas que movilizan a la persona de manera lúdica y permite su expresión. En una Expresión Corporal Educativa, el juego es primordial para la propuesta de vivencias, tal y como recogen Miranda y Camerino (1996, p. 38) cuando citan a New Games Foundation, “cómo jugamos es mucho más importante de lo que nos podamos imaginar, ya que esto significa, ni más ni menos, nuestro modo de estar en el mundo”.

Algunas de las claves que van configurando la Expresión Corporal Educativa que presentamos ya las recogía Rueda (2004), a modo de recapitulación por entre las conceptualizaciones que a lo largo del tiempo van otorgando a la Expresión Corporal escolar una identidad de presente por explotar y futuro prometedor. Así nos dice:

Es el ámbito de conocimiento, como contenido de educación física que investiga y experimenta las posibilidades corporales y la inteligencia emocional, como medio de transmisión de sentimientos, pensamientos y actitudes, y cuyo fin último es crear y comunicar a través del movimiento. El cuerpo como eje globalizador e integrador es el nexo de unión entre la funcionalidad de la actividad física y la plasticidad de la actividad artística. Su fin está en el propio proceso expresivo (Rueda, 2004, p. 12).

Introduce esta autora otro de los activos que consideramos destacables para una Expresión Corporal Educativa, el trabajo en valores. La aparición de la tolerancia, el respeto, la cooperación, etc., debe estar presente en el momento de afrontar el proceso expresivo en el aula. Desde un diálogo personal-social, irá intrínseco el trabajo en valores, que aunque ya en la actividad física se dan por hechos (Gutiérrez, 1998) el potencial educativo de la Expresión Corporal hace que se muestre como necesario dentro de la misma, porque como dice Montávez (2003), ésta es una vía para el auge de los valores, ya que en su esencia está el desarrollo de las potencialidades enriquecedoras del ser humano. Para esta autora, los “valores humanos a través de la Expresión Corporal viajan por el camino de la creatividad, la libertad, el amor y la felicidad. El vehículo es artísticamente lúdico y saludablemente educativo” (Montávez, 2003, p.168).

Aparece en estas palabras el concepto de salud, siendo necesario que se oriente la Expresión Corporal Educativa hacia la consecución de una salud holística, dotando a la persona de una mayor seguridad en sí misma y desarrollando sus capacidades y competencias para la socialización que le permitan desarrollarse íntegramente en la sociedad, garantizando así una mayor y mejor calidad de vida (Stokoe, 1990; Learreta, Sierra y Ruano, 2005; Montávez, 2005 y Delgado, Tercedor y

Torre, 2008). El protagonismo de la salud holística conlleva ser considerado como objetivo educativo implícito en una Expresión Corporal Educativa de calidad.

Como hemos ido viendo, dos activos como expresar y comunicar, ayudarán a nuestro alumno a introducirse en sí mismo, descubriendo de un modo vivencial las posibilidades que se ofrece a sí mismo, y que no sólo repercutirá en él, sino, por extensión, también al resto de compañeros. Idea que encuentra en la pedagogía de la situación un referente, definiéndose ésta como:

una pedagogía de la vivencia, que explota cada momento del aquí y del ahora en su diversidad aleatoria, azarosa e imprevisible, que se arriesga a responder a las urgencias del momento, incluso si son expresadas por los estudiantes, sobre todo si son expresadas por los estudiantes, por fin, implicados, motivados para manifestarse, sin miedo a la divergencia, a la diferencia, espontánea...(Barret, 1995, p. 9).

La importancia de la vivencia ha ido destacándose por numerosos autores (Cardona, 2012; Montávez, 2011; Sánchez y Coterón, 2010; Sierra, 2010), poniendo de relieve la necesidad de nutrirse en la Expresión Corporal de momentos experimentados de forma libre por el alumnado, pasando a formar parte de su propio carácter.

Son los gestos, las miradas y las posturas corporales quienes aproximarán a la necesidad de una técnica básica de trabajo para apoyar toda actividad que realicemos en clase, un componente técnico necesario para fortalecer desde la creatividad las posibilidades de comunicación y expresión con el mundo que rodea al alumno, participe del proceso de enseñanza-aprendizaje, o como llama De la Torre (1991), Técnicas Creativas Corporales.

Motos (1983, p. 53) considera la técnica como uno de los pilares básicos de la Expresión Corporal, llegando a decir que “la expresión sin reglas es una especie de prostitución y la técnica llevada hasta sus últimas consecuencias deshumaniza”. Desde esta idea, en nuestra consideración a la hora de incorporar las técnicas artístico-corporales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe verse reflejado el equilibrio que predicen Motos y García (2001), donde la metodología sea la adecuada para no inhibir y obstruir el proceso de aprendizaje pero a su vez sustente el mismo. Una técnica dirigida a un sentido global que enriquezca la formación integral del individuo para que interactúe mejor con el medio; “como vía para expresar mejor su yo interno, sus actitudes, sentimientos y emociones y como resultante logra una determinada imagen propia que lo caracterice dentro de su entorno social y familiar” (Pérez, 2005, p. 23).

Por tanto, el componente técnico se muestra como necesario en un planteamiento práctico, pero sin llegar a ser considerado eje principal ni aislado, sino como un soporte más dentro del contexto educativo que permita las manifestaciones motrices expresivas que buscamos día a día. Coincidimos de este modo, con autores como Motos y García (2001, p. 15) cuando afirman que “la expresión surge de la dialéctica equilibrada entre la creatividad y la técnica, entre la espontaneidad y la regla establecida” o como Dobbelaere y Saragoussi, citados

por Llopis (2010, p. 181), cuando señalan que “sin espontaneidad la obra queda fría y sin vida. Sin técnica, queda confusa”.

Se concibe así una Expresión Corporal como contenido de la Educación Física, de acuerdo con Montesinos, donde es considerada “un conjunto de técnicas corporales, espaciales y temporales que permiten de forma artística expresar al otro contenidos de mi mundo interior” (Montesinos, 2004, p. 15).

Una vez expuestos los diferentes activos que hemos considerado inexcusables, imprescindibles en la concepción de una Expresión Corporal Educativa actual, podemos recapitular en palabras de Archilla todos ellos, de modo que podamos reconocer qué actividades expresivas debemos albergar dentro del contexto educativo.

Cualquier actividad que tenga presente el matiz expresivo sería válida para ir creando así un bagaje vivencial y experimental en la persona, repleto de recursos para que luego den su fruto dejando fluir finalmente la propia creatividad y generando el lenguaje corporal propio, válido cuando se enfrenten a un reto personal comunicativo en cualquier situación, o simplemente para vivir en la sociedad de manera más integral (Archilla, 2013, p. 15).

3. CONCLUSIÓN.

Como docentes debemos abrirnos a propuestas expresivas que permitan experimentar estos activos, desde la inquietud, la curiosidad o el intercambio con otros. Una Expresión Corporal Educativa se convertirá, tanto en camino como en meta, para ubicar este bloque de contenidos en el espacio propio y necesario dentro no sólo de las clases de Educación Física sino de la propia existencia vital.

La aspiración como docente es buscar la enseñanza-aprendizaje de calidad en nuestras clases de Educación Física, y en el caso de este bloque de contenidos se hace aún más necesario para alcanzarlo con garantías. El trabajo apoyado en los activos presentados permitirá al docente caminar firmemente por una Expresión Corporal realmente educativa, acorde al contexto donde se encuentra y alejada de otros modelos que no hacían más que adaptar y “parchear” propuestas exclusivas de otros ámbitos.

Con estos activos se pretende orientar al docente hacia la Expresión Corporal Educativa de calidad, que buscando el desarrollo integral del alumnado, no debe dejar de lado la esencia propia como conjunto de contenidos expresivos que representan dicho bloque dentro del currículo escolar.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Archilla, M.T. (2013). *Dificultades del profesorado de Educación Física con los contenidos de Expresión Corporal en Secundaria*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Arteaga, M. (2003). *Fundamentos de la Expresión Corporal. Ámbito pedagógico*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Arteaga, M., Viciano, V., y Conde, J. (1997). *Desarrollo de la expresividad corporal: tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Barcelona: Inde.

Barret, G. (1995). *Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*. Montreal, Canadá: Recherche en Expresión.

Bossu, H. y Chalaguier, C. (1986). *La expresión corporal. Método y práctica*. Barcelona: Martínez Roca.

Cachadiña, P. (coord.), et al. (2006). *Expresión Corporal en clase de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.

Cardona, A. (2012). Expresión corporal: individuos sanos, sociedades sanas. *EmásF. Revista digital de Educación Física*, 14, 4-8.

Castañer, M. (2000). *Expresión corporal y danza*. Barcelona: Inde.

Cecchini, J.A., Fernández, J.J., et al. (1996). *Personalización en la Educación Física*. Madrid: Ediciones Rialp.

Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.

De la Torre, S. (1991). *Manual de la creatividad. Aplicaciones educativas*. Barcelona: Vicens Vives.

Delgado, M., Tercedor, P. y Torre, E. (2008). Métodos y técnicas para el conocimiento y mejora de la comunicatividad. En M.J. Cuéllar y M.C. Francos (Coords.), *Expresión y comunicación corporal para la educación, recreación y calidad de vida* (pp. 213-228). Sevilla: Wanceulen.

García, A., Bores, N., y Martínez, L. (2007). Innovación educativa. Aprender en la Expresión y Comunicación Corporal escolar. *Ágora XX la Educación Física y el Deporte*, 4(5), 131-169.

González, S. (1982). *Psicomotricidad profunda. La expresión sonora*. Valladolid: Miñón.

Gutierrez, M. (2004). La bondad del juego, pero... *Escuela Abierta: revista de investigación educativa*, 7, 153-182.

Lavega, P. (2003). El juego en la Educación Física; en busca de una estrella Polar. En *Tandem*, 10, 7-10.

Le Baron, B. (1982). L'expression corporelle. *Éducation Physique et Sport*, 178, 58-62.

Learreta, B. (2004). Los paradigmas educativos como punto de partida para la comprensión de la Expresión Corporal. *Kronos* 5, 31-36.

Learreta, B., Ruano, K., y Sierra, M.A. (Coords.) (2006). *Didáctica de la Expresión Corporal. Talleres monográficos*. Barcelona: Inde.

Learreta, B., Sierra, M.A., y Ruano, K. (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Barcelona: Inde.

López, A. (2002). *El desarrollo de la creatividad a través de la expresión corporal*. Tesis doctoral: UNED.

López-Ros, V., y Eberle, T.S. (2003). Utilizar los juegos para aprender a resolver conflictos. *Tandem* 10, 41-51.

Llopis, A. (2010). Creatividad y re-creatividad corporal. En M^a E. García (Coord.) *Dinámicas y estrategias de re-creación* (pp. 179-196). Barcelona: Graó.

Marina, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.

Mateu, M. (1993). Los elementos básicos de la Expresión Corporal. En VVAA. *Fundamentos de Educación Física para Educación Primaria*. Vol I. (pp. 355-412). Barcelona: INDE.

Mateu, M. (2006). La corporalidad en las artes escénicas. En M. Castañer (Coord.) et al. *La inteligencia corporal en la escuela* (pp.83-105). Barcelona: Graó.

Mateu, M. y Torrens, C (2012). Lógica interna de las actividades físicas artístico-expresivas. *Tándem*, 39, 48-61.

Miranda, J. y Camerino, O. (1996). *La recreación y la animación deportiva, sonrisa y esencia de nuestro tiempo*. Salamanca: Amaru.

Montávez, M. (2003). Los valores humanos a través de la expresión corporal. En G. Sánchez, et al. (Coords.), en *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento*, (pp. 155-169). Zamora: Amaru.

Montávez, M. (2005). La Danza como actividad físico-artística saludable. En M. Guillén (Coord.), *El Ejercicio Físico como alternativa terapéutica para la salud* (pp. 271-292). Sevilla: Wanceulen.

Montávez, M. (2008). Expresión Corporal, un camino hacia la excelencia. En G. Sánchez, F.J. Coterón, A. Sánchez y J. Gil (Coords.), *Actas del II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: El Movimiento Expresivo* (pp.73-104). Zamora: Amaru.

Montávez, M. (2011). *La Expresión Corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de Educación Primaria de la ciudad de Córdoba*. Tesis Doctoral. Córdoba: Universidad de Córdoba.

Montesinos, D. (2004). *La expresión corporal. Su enseñanza por el método natural evolutivo*. Barcelona: Inde.

Motos, T. (1983). *Iniciación a la Expresión Corporal. Teoría, técnica y práctica*. Barcelona: Humanitas.

Motos, T. (2003). Bases para el taller creativo expresivo. En G. Sánchez et al. (Coords.) *I Congreso Internacional de Epxresión Corporal y Educación: Expresión, creatividad y movmiento*. (pp. 101-117). Salamanca: Amarú.

Motos, T., y García, L. (2001). *Práctica de la Expresión Corporal*. Ciudad Real: Ñaque.

Muñoz, J.C. (2003). La educación física en el marco educativo. *La revista de Educación Física de Pila Teleña* N° 14.

Ortiz, M. M. (2000). *Comunicación y Lenguaje Corporal*. Granada: Proyecto Sur.

Ortiz, M. M. (2002). *Expresión Corporal; Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Pelegrín, A. M. (1996). Expresión corporal. En García, V. *Personalización en EF* (pp. 337-353). Madrid: Rialp.

Pérez, D. M. (2005). *La Expresión Corporal en el curriculum: una propuesta integradora desde la formación del profesorado hasta el primer ciclo de la enseñan primaria*. Tesis doctoral. Granada. Universidad de Granada.

Pérez, J. y Delgado, M. (2004). *La salud en secundaria desde la Educación Física*. Barcelona: Inde.

Riveiro, L., y Schinca, M. (1992). *Optativas. Expresión corporal*. Madrid: MEC.

Romero, CH. (2001). Cuerpo y creatividad. Reflexiones sobre la creatividad en educación física. *Tándem*, 3, 25-38.

Romero, R. (1999). La Expresión y Comunicación corporal desde el ámbito de la Educación Física: elementos, características y enfoque globalizador de la misma. En D. Linares, F. Zurita y J.A. Iniesta (Coord.) *Actas de las I Jornadas Andaluzas Interuniversitarias sobre Expresión Comunicación Corporal en Educación Física. Fundamentos de la didáctica del lenguaje corporal: aportaciones a su desarrollo desde los lenguajes plástico y musical* (pp. 69-98). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Ruano, T. (2004). *Influencia de la Expresión Corporal sobre las emociones: Un estudio experimental*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Politécnica.

Rueda, B. (2004). La expresión corporal en el desarrollo del área de educación física. En E. Castillo, M. Díaz. *Expresión Corporal en Primaria* (pp. 11-29) Huelva: Servicio de publicaciones Universidad de Huelva.

Sánchez, G. y Coterón, J. (2010). Educación artística por el movimiento: la Expresión Corporal en Educación Física. *AULA, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 16, 113-134.

Sánchez, G., Coterón, J., Padilla, C., y Ruano, K. (coords.) (2008) *Expresión Corporal. Investigación y acción pedagógica*. Salamanca: Amarú.

Sanuy, M., Leal, R., Pelegrín, A. y Ochoa, C. (1976). *Música y Dramatización*. Madrid: UNED.

Sierra, M.A. (1997). La Expresión corporal como contenido de la Educación Física escolar. *Revista Electrónica Áskesis*, nº 1.

Sierra, M.A. (2000): *La Expresión Corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED.

Stokoe, P. (1982). *La Expresión Corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi.

Stokoe, P. (1990). *Expresión corporal: Arte, Salud y Educación*. Buenos Aires: Humánitas.

Torres, J. (2000). *La actividad física para el ocio y el tiempo libre. Una propuesta didáctica*. Granada: Proyecto Sur.

Trigo, E. (2001). Cuerpo y creatividad. *Tándem*, 3, 5-24.

Vázquez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.

Vázquez, B. (2001). *Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: Síntesis.

Villada, P. (1997). Expresión Corporal. En F.J.Castejón, (Coord.). *Manual del maestro especialista en Educación Física* (pp. 101-135). Madrid: Pila Teleña.

Zagalaz, M.L. (2001). *Corrientes y tendencias de la Educación Física*. Barcelona: Inde.

Fecha de recepción: 2/12/2014

Fecha de aceptación: 5/1/2015



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

ACTIVIDAD FÍSICA Y SÍNDROME DE DOWN: EL JUEGO MOTRIZ COMO RECURSO METODOLÓGICO

Óscar Chiva Bartoll

Universitat Jaume I. España
ochiva@uji.es

Jesús Gil Gómez

Universitat Jaume I. España
jegil@uji.es

Celina Salvador García

Universitat Jaume I. España
al132229@uji.es

RESUMEN

Este artículo propone y justifica el juego motriz como herramienta metodológica para niños y niñas con síndrome de Down. El juego motriz fomenta un estilo de vida saludable basado en la actividad física y el deporte y, además, favorece el desarrollo integral de todos los participantes. A lo largo del texto se justifica porqué los juegos motrices son adecuados especialmente para los niños y niñas con síndrome de Down, ofreciéndose además diversas pautas metodológicas que resulta interesante tener en cuenta a la hora de llevarlos a cabo. Por último, se presentan varios juegos a modo de ejemplo de la propuesta.

PALABRAS CLAVE:

Juego motriz, síndrome de Down, método pedagógico, educación inclusiva, educación física adaptada.

1. INTRODUCCIÓN.

Son diversos los programas y acciones propuestas y seguidas en España durante los últimos años que tienen como objetivo normalizar la práctica de actividad física entre las personas que presentan algún tipo de discapacidad; ya sea desde el ámbito educativo (Cumellas, Estrany, 2006), como desde federaciones o asociaciones de ámbito nacional, autonómico o incluso municipal. De hecho, el Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte para personas con discapacidad del Consejo Superior de Deportes propone como objetivo “generalizar la práctica del deporte y la actividad física para los ciudadanos y ciudadanas con discapacidad”¹.

Parece que las diferentes medidas llevadas a cabo comienzan a tener algunas repercusiones, especialmente, a nivel de concienciación. Por ejemplo, una de las conclusiones del XIV Encuentro Nacional de Familias celebrado en Ávila, que reunía a familias, entidades y personas con síndrome de Down, hacía referencia a que aquellas con dicho síndrome deben reivindicar su rol en el ámbito deportivo.

Desde este artículo se pretende colaborar en este sentido, hacia la inclusión de las personas con síndrome de Down en el ámbito de la actividad física y el deporte. El centro de mira del mismo estará puesto en los más pequeños, puesto que esta incorporación debe ser temprana, de forma que puedan obtenerse un mayor número de beneficios de la misma. Con este objetivo, proponemos el juego motriz como herramienta que facilite este primer contacto entre el infante con síndrome de Down y la actividad física.

Para ello, en el texto que sigue, en primer lugar se hace una breve conceptualización de qué es el síndrome de Down y se comentan algunas de sus pautas de desarrollo. Seguidamente se expone brevemente el concepto de juego motriz y su adecuación para los niños y niñas con síndrome de Down, y además se comentan algunas pautas metodológicas que resulta interesante conocer. Por último se proponen varios juegos, a modo de ejemplo, de los aspectos teóricos expuestos con antelación.

2. EL SÍNDROME DE DOWN.

El síndrome de Down es un trastorno genético que, en concreto, se debe a una alteración cromosómica a causa de la triplicación del cromosoma 21. Produce en aquellos que lo padecen una serie de alteraciones morfológicas y además implica una detención del desarrollo psíquico. De hecho, según lo dicho por Toro y Zarco (1998), un tercio de las personas que presentan algún tipo de déficit intelectual moderado tienen síndrome de Down.

El síndrome de Down no es una enfermedad sino que, como expresa su propia denominación, es un síndrome; es decir, un conjunto de signos y síntomas. Según Ulate-Campos, Nascimento y Ortez (2014), uno de cada 660 nacimientos en el mundo está afectado por este síndrome. Y por lo que se refiere a España, también tiene una cierta magnitud, puesto que a partir de los datos extraídos de la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia del año 2008,

¹ Ver: <http://femedede.es/documentos/Discapacidadv1.pdf>

se identificaron unos 2.600 niños menores de 6 años y unas 31.500 personas mayores de 6 años con síndrome de Down (Barrios-Fernández, 2012).

Además de por su frecuencia, se le da bastante relevancia porque suele asociarse a una cierta dilación en el desarrollo mental y de las habilidades intelectuales (Ruiz, 2001; Valdivia, Pfeifer, Panuncio-Pinto, Ferreira y Gomes, 2013) que puede darse en diferentes grados; y la dependencia que esto puede generar. Asimismo, no es extraño que individuos afectados por la trisomía lo estén también de otro tipo de deficiencias como pueden ser algunos problemas de visión y audición; y también se suele asociar a un considerable número de complicaciones neurológicas. Hoy en día ya es posible diagnosticar el síndrome de Down antes del nacimiento de la criatura y la esperanza de vida de aquellos que la sufren, tal y como comenta Farriols (2012), se ha visto aumentada a lo largo de los últimos años.

No existe un consenso médico para establecer categorías dentro de los afectados por el síndrome de Down, sin embargo, se reconoce que existen diferentes grados de afectación y, por tanto, cada individuo puede tener unas características en concreto y estas pueden estar más o menos desarrolladas. Pese a ello, van a enunciarse a continuación algunas de las características generales más típicas del síndrome de Down, reconociendo que su nivel de aparición o evidencia puede variar entre individuos.

Por lo general, tienen un patrón de desarrollo psicomotor similar al habitual, solo que este se desarrolla a un ritmo más lento (Barrios-Fernández, 2012; Gómez del Valle, 2002). Del mismo modo, es ciertamente habitual que haya presencia de alteraciones o deficiencias a nivel de control motor, eficiencia motora, percepciones espacio-temporales, equilibrio, coordinación, esquema corporal, etc. (Barrios-Fernández, 2012).

Tal y como comenta Gómez del Valle (2002), en el momento en que deben realizar movimientos, estos suelen ser más lentos y estar mal coordinados, por lo que de forma habitual se los puede caracterizar como movimientos toscos y sin afinar. Este mismo autor también hace referencia a la hipotonía muscular, y a la hiperlaxitud ligamentosa que suelen presentar las personas con trisomía. Este segundo factor también es citado por Barrios-Fernández (2012) que, además, añade que esto suele conllevar una gran flexibilidad a la par que una falta de fuerza en ciertas partes del cuerpo.

Asimismo, suelen mostrar problemas a nivel de procesamiento y análisis de informaciones perceptivas (Calero, Robles y García-Martín, 2010) y presentan un tiempo de latencia, que no significa que no sepan algo sino que simplemente su velocidad en el tratamiento de la información es menor.

Poseen, en general, una capacidad de atención reducida (Barrios-Fernández, 2012) y habitualmente suele tratarse de una atención inestable, dispersa y fácilmente fatigable (Calero et al, 2010). Siguiendo lo dicho por estas autoras su ritmo de aprendizaje también se caracteriza por ser, en general, más lento. Además es habitual que, debido al síndrome que padecen, tengan afectado el lenguaje, de forma que no resulta extraño que presenten problemas de habla y audición.

2.1. PROBLEMÁTICA GENERAL Y ORIENTACIONES

La deficiencia intelectual puede presentar múltiples variaciones y grados de desarrollo, y el síndrome de Down es solo una de estas posibilidades. Pese a esta gran variedad de características que abarca, pueden extraerse una serie de aspectos problemáticos generales que presentan todas estas personas que la padecen. Según Toro y Zarco (1998) estos son:

- Dificultades para elaborar y fijar imágenes mentales.
- Dificultades para establecer relaciones.
- Dificultades para generalizar aprendizajes.
- Dificultades para la abstracción.
- Dificultades en el lenguaje (comprensivo, sobre todo).
- Dificultades psicomotrices.

Todas estas posibles dificultades deben ser tenidas en cuenta a la hora de plantear juegos motrices, puesto que no hacerlo podría suponer arriesgarse a que toda la puesta en práctica de la actividad pudiera fracasar. Teniendo en cuenta las características que generalmente presentan los niños y niñas con un déficit intelectual, Olayo, Vázquez y Alapont (1999) proponen una serie de orientaciones que pueden facilitar o mejorar la puesta en práctica de los diferentes juegos que se les propongan y que favorecerán su óptimo desarrollo. Dichas orientaciones son:

- Adoptar actitud natural y espontánea, evitando ser paternalistas o demasiado proteccionistas.
- Hablarles despacio y repitiendo las cosas las veces que sea necesario (hay que cerciorarse de que han comprendido el mensaje)
- Ser pacientes y constantes, dando el tiempo necesario para que asimilen las experiencias y los retos que tienen planteados.
- Utilizar un lenguaje comprensible y asequible a su nivel cognitivo.
- Dejar que actúen con espontaneidad y libertad, haciendo las cosas por sí mismos, sin acosarles ni estar obsesivamente encima de ellos.
- No tratarlos como inferiores a su edad, valorar sus progresos y animarlos a seguir progresando.
- Promover un clima de respeto y ayuda en todo el grupo.

En definitiva, siguiendo estas pautas resultará más sencillo lograr que el juego propuesto sea un éxito, puesto que se estarán teniendo en cuenta las características generales que presentan los niños y niñas con deficiencia intelectual. Sin embargo, conviene recordar que cada persona en particular es diferente de los otros y, por tanto, es esencial adaptar cada juego a los niños y niñas que vayan a participar en él (Gil y Chiva, 2014).

Como ya se ha mencionado, las personas con síndrome de Down suelen presentar algún tipo de déficit intelectual que puede presentarse en diferentes grados de afección. Según Ruiz (2001) como norma general, aquellos afectados por

la trisomía suelen tener un CI entre leve y moderado, aunque hay excepciones. Sin embargo, es dentro de este segundo grupo donde hay más presencia, ya que aproximadamente un tercio de las personas con un déficit mental moderado padecen el síndrome de Down (Toro y Zarco, 1998).

Debido al síndrome que padecen, las personas con trisomía ven alterado su desarrollo en diferentes áreas en comparación con niños/as que no lo padecen. Toro y Zarco (1998) diferencian cinco aspectos que se ven afectados: desarrollo motor, desarrollo perceptivo, desarrollo cognitivo, lenguaje y desarrollo social. Las principales particularidades con respecto a estos aspectos, tomando como referencia lo explicado por estos dos autores, son las siguientes:

En lo relacionado al desarrollo motor, los niños y niñas con síndrome de Down alcanzan los logros motrices con posterioridad a lo que se considera habitual, existiendo simultáneamente problemas de crecimiento en muchos casos. Asimismo, problemas en el sistema circulatorio y respiratorio también suelen ser comunes (Barrios-Fernández, 2012). Este aspecto es ciertamente relevante a la hora de proponerles la realización de juegos motrices y actividad física en general. Además, suelen ser propensos al aumento de peso y presentar problemas de equilibrio (Gómez del Valle, 2002).

Según Winders (2000) son cuatro los factores principales con respecto al desarrollo motor grueso a los que un niño o niña con síndrome de Down se ve afectado: hipotonía, laxitud ligamentosa, reducción de la fuerza y extremidades cortas. En base a todo ello, será interesante proponerles juegos motrices que ayuden a mejorar su postura y su equilibrio, y que les permitan desarrollar el factor fuerza y la coordinación dinámica general (Toro y Zarco, 1998).

En cuanto al desarrollo perceptivo, estos mismos autores destacan su torpeza motriz, especialmente en relación a la orientación y organización espacial así como a la estructuración espacio-temporal. El ritmo y el sentido musical suelen estar ciertamente desarrollados en comparación con otros individuos que también presentan deficiencia intelectual, así que proponerles juegos en los que se utilice música es una opción a tener muy en cuenta (Gómez del Valle, 2002). Asimismo, también suelen tener buena capacidad para la imitación y el modelado.

Por lo que respecta al desarrollo cognitivo conviene mencionar su tendencia a la distracción, falta de concentración y déficit atencional como causa de sus alteraciones cerebrales (Calero et al, 2010). Estas mismas autoras también señalan su menor capacidad para procesar información y resolver problemas, una cierta problemática memorística y una velocidad de análisis más reducida. Teniendo en cuenta estas características Toro y Zarco (1998) sugieren la realización de actividades o juegos motrices que conlleven poca complejidad en lo que concierne a las estrategias, las reglas y a la combinación de actividades.

El lenguaje y su desarrollo también sufren una perceptible diferencia en los niños y niñas con síndrome de Down. La hipotonía característica de las personas con trisomía afecta negativamente sobre el lenguaje y el habla. De esta forma, las personas que padecen síndrome de Down presentan dificultades oropráxicas y articulatorias considerables (Pérez-Santos y Bajo-Santos, 2011). Asimismo, el comienzo del lenguaje expresivo sufre un claro retraso con respecto a la aparición

del mismo en infantes que no tienen este síndrome (Rondal, 2006). Por lo tanto, tal y como se indicará en el siguiente apartado, una serie de medidas deberán ser tomadas para facilitar la comunicación con el infante antes, durante y después de los juegos.

Por último, en cuanto a su desarrollo social, las personas con síndrome de Down suelen ser consideradas como individuos sociales y que muestran interés en el contacto con otras personas (Calero et al, 2010; Toro y Zarco 1998), especialmente si se los compara con otros sujetos que también presentan deficiencia intelectual. Históricamente se les ha calificado con diversos estereotipos como cariñosos, plácidos o retraídos. Sin embargo, durante los últimos años se ha comprobado que muestran unas escalas de conducta y temperamento prácticamente iguales que las de la población general (Patterson, 2004). Esta afirmación hace considerar que de los cinco aspectos señalados, el del desarrollo social es el más desarrollado de todos (Toro y Zarco, 1998).

3. JUEGOS MOTRICES.

Si bien es cierto que la acción de jugar y los juegos existen desde que existen las personas (Kretchmar, 2005, 141) dado que el juego forma parte de la naturaleza humana (Ellis, 1973; Ackerman, 1999), no es menos cierto que su definición es realmente complicada. Diversos han sido los autores que han propuesto definiciones para el término juego y, a partir de algunas de ellas, en este artículo se van a exponer varias de las características básicas que han sido relacionadas con dicho vocablo. De esta manera se establecerá el punto de inicio que facilitará la comprensión de por qué es recomendable el uso de juegos motrices en niños y niñas con síndrome de Down.

Siguiendo lo dicho por Sánchez-Cabezuelo (2009), el juego una actividad que se caracteriza por ser lúdica, pero además se puede añadir que tiene un potencial liberador ciertamente relevante. Se trata de una actividad que a menudo se vincula con la diversión y el movimiento y, de hecho, se caracteriza por llevarse a cabo con el mero objetivo de pasarlo bien, ya que no tiene ninguna finalidad más allá de la propia diversión y entretenimiento (Siegel, 2008). De este modo puede afirmarse que el placer y el disfrute son características intrínsecas de los juegos.

Otro aspecto que conviene mencionar según Huizinga (1950) es el hecho de que los juegos están sujetos a un espacio y a un tiempo. Por este motivo, en el momento en que una persona está jugando, en cierto modo se desvincula temporalmente y espacialmente de la realidad, ya que se ha visto envuelto por la realidad del juego. Este mismo autor añade que el juego lleva consigo una serie de reglas que son las que establecen cómo se juega, y estas deben ser reconocidas por todos los jugadores. Asimismo, Omeñaca y Ruiz (2009) expresan que los juegos se caracterizan también por ser acciones espontáneas y voluntarias, es decir, que no implican obligaciones.

Siguiendo la línea de lo expuesto en los párrafos anteriores encaja la definición de juego propuesta por Cagigal (1996) que lo define como una “acción libre, espontánea, desinteresada e intrascendente que, saliéndose de la vida habitual, se efectúa en una limitación temporal y espacial conforme a

determinadas reglas, establecidas o improvisadas, y cuyo elemento informativo es la tensión (p.29)". Por lo que desde una perspectiva general y teniendo en cuenta que existen una gran variedad de juegos, ya se puede tener una concepción más o menos clara de qué es un juego.

A partir de esta idea no parece complicado comprender que un juego motriz es una actividad en la que el movimiento adquiere una considerable trascendencia. Por lo tanto, uno de los principales objetivos de los juegos motrices será desarrollar las habilidades motoras. Pero además también persiguen otras finalidades como son favorecer un desarrollo físico en armonía, contribuir al desarrollo de la conciencia moral y social, mejorar el intelecto o favorecer la integración social (Dragu, Dobrota y Ploesteanu, 2011).

3.1. ¿POR QUÉ EL JUEGO MOTRIZ COMO RECURSO METODOLÓGICO?

Los juegos motrices presentan múltiples características beneficiosas que los convierten en un recurso muy a tener en cuenta para cualquier persona que esté vinculada de algún modo al ámbito educativo, recreativo o personal, con niños y niñas. Como ya se ha mencionado, los juegos son algo inherente de la especie humana; y por otro lado, los niños y niñas tienen necesidad de moverse (Dragu et al, 2011). Por esta razón puede afirmarse que los juegos motrices son una actividad natural y que satisface la demanda de movimiento de los más pequeños.

Debido a sus características, los juegos motrices posibilitan el progreso y la mejora física de los jugadores. En este sentido, Dragu et al. (2011) declaran que los juegos favorecen el desarrollo del sistema nervioso, estimulan los procesos metabólicos y además mejoran las funciones de los sistemas circulatorio y respiratorio; de forma que puede afirmarse que contribuyen al desarrollo de todo el cuerpo.

Pero los juegos motrices no solo resultan beneficiosos en lo referente al apartado físico de las personas, sino que también presentan múltiples aspectos positivos a nivel psicológico (Toro y Zarco, 1998) e incluso a nivel social. Y es que como exponen Gil y Chiva (2014), el juego motriz otorga la posibilidad de establecer un marco ideal que posibilita que todos los jugadores se relacionen a la vez que genera un clima en el que destacan las emociones positivas.

Siguiendo esta misma línea Dragu et al. (2011) también destacan esta característica de los juegos determinando que reúnen las circunstancias óptimas que permiten desarrollar tanto las habilidades motrices básicas como las habilidades cognitivas y la personalidad. Y es que este tipo de actividad se convierte, en muchas ocasiones, en parte de lo que es el jugador e incluso afecta a aquello en lo que el jugador se convertirá en un futuro (Kretchmar, 2005), es decir, tiene consecuencias en el desarrollo global de la persona en todos sus sentidos.

Que los juegos ejercen una gran influencia en el desarrollo integral de la persona es algo que también defiende André (1985) porque, según expone, estos permiten vivir y revivir determinadas situaciones además de favorecer que los jugadores puedan inventar y crear, y gracias a ello múltiples aspectos personales verán favorecido su desarrollo.

3.2. ACTIVIDAD FÍSICA Y SÍNDROME DE DOWN.

Desde bien pequeños los niños y niñas van aprendiendo gracias a los diferentes estímulos a los que van viéndose sometidos. A partir de aquí, cuanto mayor sea el número de estímulos recibidos por parte del infante con síndrome de Down, mayor posibilidad de desarrollo y progreso tendrá. Por esta razón, a medida que el niño o niña madura es conveniente que participe de manera activa en nuevas experiencias que favorezcan el establecimiento de las bases fundamentales de sus aprendizajes (Gómez del Valle, 2002), y para ello la actividad física en general y el juego motriz en particular se convierten en herramientas de gran utilidad.

La actividad motriz genera un poder recuperador en el desarrollo perceptivo-motor de las personas con deficiencia mental. Además, su influencia sobre la esfera psicológica, social y afectiva es muy relevante (García y Lull, 2009). Y es que la actividad física permite a la persona con algún tipo de desajuste intelectual mejorar la canalización de sus instintos, aprender a superar sus posibles dificultades y limitaciones, así como reconocer y forjar su propia personalidad gracias al marco tan característico que propone y a las situaciones que promueve.

En este sentido Arráez (1995) expone que los juegos y los deportes, gracias a su carácter lúdico y recreativo permiten satisfacer las necesidades psicológicas y de socialización de estos niños y niñas. Y es que mediante estas actividades podrán relacionarse con el mundo exterior, de forma que se facilitará el desarrollo de actividades mentales y éticas que van a ser esenciales para su integración social.

La actividad física debe promoverse desde pequeños, puesto que un estilo de vida sedentario tiene consecuencias negativas para todos y más aún para una persona con síndrome de Down (Gómez del Valle, 2002), ya que sus características podrían dificultar el desarrollo óptimo de las habilidades y las capacidades físicas básicas. En este sentido, la actividad física y el movimiento propuestos por los juegos motrices conducirán al infante con trisomía hacia la mejora de su condición física. Además, a través del juego, o como dicen Castro, Fernández-Blanco, Fernández-Cascarón, Mendoza y Muiña (1999), de la actividad física con enfoque lúdico, la persona con dificultades de aprendizaje puede tomar conciencia de sus posibilidades y al mismo tiempo de sus limitaciones; es decir, ser más consciente sobre sí mismo, adquirir un autoconcepto y mejorar su autoestima.

Por lo tanto, proponer la participación de niños y niñas con síndrome de Down en juegos motrices diversos puede ser algo beneficioso siempre y cuando se tenga en cuenta que estos deben estar adaptados a las características de dichos infantes. Es esencial tener en cuenta las particularidades expuestas en los apartados anteriores para que el juego pueda desarrollarse óptimamente y sus múltiples beneficios puedan aprovecharse.

Siguiendo esta línea, Gil y Chiva (2014) exponen que unos juegos motrices “correctamente diseñados, adaptados y ejecutados van a proporcionar experiencias que ayuden a la igualdad y a la aceptación de las diferencias” (p.25), pero para conseguirlo, la adecuación del juego debe primar y para ello el sentido común es básico. Si bien es cierto que aquí se han expuesto algunas de las características generales de los niños y niñas con síndrome de Down, cada infante

es único, y ante sus características propias es ante las que se debe actuar para llevar a cabo la adaptación pertinente.

3.3. PAUTAS METODOLÓGICAS.

En función de todo lo comentado anteriormente parece claro que es necesario adecuar la propuesta de los diferentes juegos motrices que pretendan llevarse a cabo. Por ello, a continuación se proponen una serie de pautas generales que es conveniente tener en cuenta para procurar que la puesta en práctica de los diferentes juegos con niños y niñas con síndrome de Down sea lo más apropiada posible, aunque siempre recordando que la pauta básica es adecuarse a la realidad ante la que cada uno se encuentre.

Como primer aspecto a tener en cuenta puede citarse la relación entre el director del juego y el niño o niña que lo desarrolla. El trato hacia el infante debe ser afectivo para favorecer un clima de confianza que posibilite la desinhibición del jugador y el disfrute de la práctica. Asimismo conviene tener en cuenta la posibilidad de alternar momentos de actividad con momentos de descanso (Linares, 1994), puesto que la resistencia cardio-respiratoria de las personas con trisomía suele ser ciertamente reducida. Por lo tanto, habrá que actuar cuando se observe que el nivel de fatigabilidad, frustración o inatención así lo aconsejen (Toro y Zarco, 1998).

Por otro lado, es aconsejable proponer juegos más bien cortos y sencillos (Ríos, Blanco, Bonany y Carol, 1999) de forma que se facilite que los niños mantengan la atención durante el mismo. Asimismo, resulta conveniente también que los juegos se lleven a cabo siguiendo una progresión que vaya de lo más sencillo a lo más complejo (Gómez del Valle, 2002). Esta progresión debe tenerse en cuenta tanto en lo que se refiere a la normativa como a las habilidades requeridas, y es que debe procurarse que los jugadores puedan obtener éxito en las actividades de forma que su motivación se vea incrementada (Barrios-Fernández, 2012).

El material, por su parte, debe ser ajustado en cantidad con el fin de evitar distracciones, y además es aconsejable que sea grande y lento, de forma que se facilite la acción por parte del jugador (Ríos et al, 1999). Por lo que respecta al espacio, Linares (1994) determina que debe estar bien estructurado y delimitado, pero hay que tener en cuenta que este debe adaptarse a las características de los niños y niñas que estén participando del juego, por lo que el sentido común debe primar.

En cuanto a la información, es importante tener en cuenta que no se debe abusar de su cantidad y que el lenguaje utilizado debe ser sencillo, comprensible y claro, ya que hay que utilizar unas estrategias de comunicación adecuadas (Kudláček y Klavina, 2010). Además, atendiendo a la diversidad en el desarrollo del lenguaje en las personas con síndrome de Down, es aconsejable procurar utilizar todos los canales sensitivos posibles con el fin de que el medio sea rico en estímulos (Toro y Zarco, 1998).

Por último, conviene también recordar la posibilidad de sacar partido de la capacidad de imitación (Toro y Zarco, 1998) o su buen sentido del ritmo (Gómez del

Valle, 2002). La inclusión de estos dos aspectos en los juegos motrices será beneficiosa puesto que se estará sirviendo de los intereses y motivaciones de estos niños y niñas.

4. EJEMPLIFICACIÓN DE ALGUNOS JUEGOS

A continuación se presentan varios juegos, a modo de ejemplo, de aquellos que podrían llevarse a cabo de forma que se propicie la participación de los niños y niñas con síndrome de Down y de cualquier otro infante. Aquí se proponen cuatro actividades en concreto, pero simplemente se plantean con la intención de ser ideas a partir de las que se puede proceder. Tal y como se ha comentado a lo largo del artículo, cada niño o niña y cada situación es diferente.

Por esta razón en los juegos propuestos se plantean algunas posibles variaciones o modificaciones, aunque muchas otras que no aparecen también son posibles. La cuestión es que el juego se desarrolle de forma óptima, fomentando la participación de todos y cada uno de los niños y niñas y que estos puedan disfrutar del juego a la vez que se desarrollan integralmente.

Además, en cada uno de los juegos se indica el propósito que se persigue con el mismo, así como algunas observaciones que resulta interesante conocer.

EL TRAGAPECES	
Agrupaciones Gran grupo	Material No es necesario
Edad A partir de 6 años	Espacio Llano y amplio, por ejemplo una pista de baloncesto
Situación inicial Un jugador tendrá el rol de tragapeces y se situará en el centro de la pista de juego. El resto de los participantes, que serán los peces, comenzarán todos en una de las líneas de fondo.	
Desarrollo El objetivo del tragapeces es pillar a los peces. Para ello puede dar dos consignas diferentes que determinarán las acciones a seguir por los peces. Si la consigna que escoge es "costa", los peces deben intentar llegar a la línea de fondo opuesta sin que el tragapeces les pille. Si lo que dice es "tragapeces", todos los peces deberán agruparse por parejas para poder cruzar el campo y llegar a la otra línea de fondo. En este segundo caso, el tragapeces solo puede pillar a aquellos que no han encontrado pareja.	
Variantes En lugar de jugar a pillar, que todos los jugadores lleven un pañuelo sujeto a la parte trasera del pantalón, que será lo que el tragapeces deberá coger para considerar que los peces han sido capturados.	
Observaciones Mediante este juego se desarrollan: -Aspectos perceptivos. -Aspectos decisionales. -Cooperación.	Propósito Desarrollar los desplazamientos en carrera y la discriminación sensorial ante estímulos externos.

LA CONQUISTA DE LA ISLA	
Agrupaciones Pequeño grupo	Material Rollo de papel de baño, una colchoneta quitamiedos grande y material con el que delimitar el recorrido.
Edad A partir de 4 años	Espacio Llano y amplio, por ejemplo una pista de baloncesto
Situación inicial El grupo está junto, y a su alrededor se pasa papel de baño, para mantenerlos unidos, como si fuera una cinta.	
Desarrollo El grupo debe tratar de llegar hasta la isla (colchoneta quitamiedos), permaneciendo siempre unido. Para llegar hasta la isla deberá seguir un recorrido con diversos obstáculos. Se considera que han conquistado la isla si todos se han subido a la colchoneta y el papel no se ha roto.	
Variantes Formar los grupos con un número mayor o menor de componentes en función de la dificultad que se le quiera dar al juego. Montar una competición entre dos equipos que comienzan la conquista de la isla al mismo tiempo. Si alguno rompe el papel, deben volver a comenzar el recorrido.	
Observaciones Mediante este juego se desarrollan: -Control postural -Estructuración espacial -Cooperación -Conductas de ayuda -Cohesión grupal	Propósito Desarrollar los desplazamientos en carrera y favorecer la participación en juegos cooperativos.

ANTES DE QUE TOQUE EL SUELO	
Agrupaciones Gran grupo	Material Un pañuelo
Edad A partir de 4 años	Espacio Llano y amplio, por ejemplo una pista de baloncesto
Situación inicial Un jugador desempeña el rol de mago y se colocará en la línea de meta. El resto de jugadores se ubican en la línea de salida, en el lado contrario de la pista, mirando hacia el mago.	
Desarrollo El mago tiene en su mano un pañuelo que el resto de participantes debe ver. Cuando el mago deja caer dicho pañuelo, todos los jugadores pueden comenzar a correr para llegar a la meta. En el momento en que el pañuelo toca el suelo todos deben quedarse inmóviles, puesto que si el mago les ve moverse, hará que retrocedan hasta la línea de salida. Una vez el mago comprueba que el resto de jugadores se ha quedado quieto, vuelve a coger el pañuelo para volver a repetir la misma secuencia hasta que un jugador llegue a la línea de meta. El primero que lo consiga será el nuevo mago.	
Variantes	

<p>El mago puede lanzar el pañuelo hacia arriba para que tarde más en llegar al suelo.</p> <p>Añadir la consigna de que al quedarse parados solo pueden sustentarse sobre un apoyo.</p> <p>Modificar las formas en que los jugadores se desplazan. Por ejemplo, a cuatro patas, por parejas, desplazamiento lateral, etc.</p>	
<p>Observaciones</p> <p>Mediante este juego se desarrollan:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aspectos perceptivos -Control postural -Tono muscular -Estructuración espacio-temporal -Respeto 	<p>Propósito</p> <p>Desarrollar la identificación de su posición y la discriminación sensorial ante estímulos externos.</p>

LA INVASIÓN DEL ESPACIO	
<p>Agrupaciones</p> <p>Gran grupo subdividido en dos equipos</p>	<p>Material</p> <p>Una pelota</p>
<p>Edad</p> <p>A partir de 5 años</p>	<p>Espacio</p> <p>Llano y amplio, por ejemplo una pista de baloncesto</p>
<p>Situación inicial</p> <p>Cada uno de los equipos tendrá un rol, unos serán los astronautas y los otros los marcianos. Los astronautas están repartidos por todo el espacio de juego y los marcianos son los lanzadores que se encuentran en un extremo del campo de juego.</p>	
<p>Desarrollo</p> <p>Uno de los marcianos tiene una pelota, que lanzará hacia el campo de juego. Una vez la ha tirado, debe salir corriendo para conseguir llegar al otro extremo de la pista. Si consigue llegar, los marcianos habrán conseguido que uno de sus jugadores llegue al planeta Tierra.</p> <p>Para evitar que el marciano les invada, los astronautas deben atrapar la pelota lo más rápidamente posible y dar tres pases sin que la pelota toque el suelo. En el momento en que el tercer jugador coge el balón, se acaba el tiempo para que el marciano pueda llegar a la Tierra.</p> <p>De ese modo van lanzando todos los marcianos. Y una vez todos han sido lanzadores, los dos equipos se intercambian los roles. Gana el equipo que consigue que más marcianos lleguen a la Tierra.</p>	
<p>Variantes</p> <p>Para evitar que el marciano llegue a la Tierra hay que tocarlo con el balón de cintura hacia abajo.</p>	
<p>Observaciones</p> <p>Mediante este juego se desarrollan:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estructuración espacio-temporal -Aspectos perceptivos -Cohesión grupal -Cooperación -Confianza en el otro -Conductas de ayuda 	<p>Propósito</p> <p>Desarrollar la ejecución de movimientos globales y favorecer la práctica de actividades para el dominio de la coordinación general.</p>

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Ackerman, D. (1999). *Deep play*. New York: Vintage.

André, J. (1985). Cuáles han sido y son las tendencias de la EF. *Revista Apunts: Educació Física i Esport*. N° 1, 7-14.

Arráez, J.M. (1995). Jocs i esports alternatius amb deficients psíquics. *Revista Apunts: Educació Física i Esport*. N° 40, 69-80.

Cumellas, M; Estrany, C. (2006). Discapacidades motoras y sensoriales en primaria. La inclusión del alumnado en Educación Física. 181 juegos adaptados. Unidad didáctica. Deporte adaptado. Barcelona: INDE

Fernández, S. B. (2012). Un programa de actividad física en personas con síndrome de Down. *Revista electrónica de terapia ocupacional Galicia, TOG*. N°16 (9), 3-17.

Cagigal, J. M. (1996). *Obras selectas*. Madrid: C.O.I., A.E.D.P., Ente de promoción deportiva J. M. Cagigal.

Calero, M. D., Robles, M. A. & García, M. B. (2010). Habilidades cognitivas, conducta y potencial de aprendizaje en preescolares con síndrome de Down. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. N°8(20), 87-110.

Castro, P., Fernández-Blanco, M. E., Fernández-Cascarón, A. M., Mendoza, S. & Muiña, M. C. (1999). *Los héroes olvidados: el deporte en los discapacitados físicos*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Dragu, M., Dobrota, C. & Ploesteanu, C. (2011). The place, role and importance of motor games in the physical education lesson for secondary school pupils. En D. Gouscos (Ed.) *Proceedings of the 5th European Conference on Games Based Learning*. (pp. 152-159). Reading UK: Academic Publishing Limited.

Ellis, M. (1973). *Why people play*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kudláček, M. & Klavina, A. (2010). Adapted Physical Education in School. En M. Kudláček, N. Morgulec-Adamowicz & J. Verellen (Eds.) *European Standards in Adapted Physical Activities* (pp. 11-25). Recuperado el 21 diciembre de 2014 de <http://eusapa.upol.cz/index.php/apa-in-sports-a-recreation/functional-map/35-publication-eusapa-european-standards-in-adapted-physical-activities>

Farriols, C. (2012). Specific aspects of ageing in Down's syndrome. *International Medical Review on Down Syndrome*. N°16 (1), 3-10.

García, A., y Llull, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Editex.

Gil, J. & Chiva, O. (2014). *Guía de juegos motrices. Una alternativa para el Young Athletes Program de Special Olympics*. Barcelona: INDE.

Gómez del Valle, M. (2002). Beneficios de la actividad física en personas con síndrome de Down. *Tavira: Revista ciencias de la educación*. N° 18, 77-90.

Huizinga, J. (1950). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. Boston, MA: Beacon.

Kretchmar, R. S. (2005). *Practical philosophy of sport and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Linares, P. (1994) *Fundamentos psicoevolutivos de la educación física especial*. Granada: Universidad de Granada.

Olayo Martínez, J. M., Vázquez Menlle, J. V. & Alapont Hernández, A. (1999). *El alumno con discapacidad: una propuesta integradora*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Omeñaca, J. & Ruiz, R. (2009). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.

Patterson, B. (2004). Problemas de conducta en las personas con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*. N° 21, 99-102.

Pérez-Santos, M. E. & Bajo-Santos, C. (2011). Alteraciones del lenguaje en pacientes afectos de síndrome de Down. *Revista de la Sociedad de Otorrinolaringológica de Castilla y León, Cantabria y La Rioja*. N°9 (2), 1-19.

Ríos, M., Blanco, A., Bonany, T. & Carol, N. (1999). *Actividad física adaptada, el juego y los alumnos con discapacidad*. Badalona: Paidotribo.

Rondal, J. (2006). Dificultades del lenguaje en el síndrome de Down: perspectiva a lo largo de la vida y principios de intervención. *Revista Síndrome de Down*. N° 23, 120-128.

Ruiz, E. (2001). Evaluación de la capacidad intelectual en personas con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*. N°18, 80-88.

Sánchez-Cabezuelo, M. A. (2009). El juego y otras actividades lúdicas para la educación ambiental de los escolares. *Innovación y experiencias educativas*. N° 14.

Siegel, D. (2008). Play, games, sport, and athletics: Introduction. Recuperado el 11/12/2014 de: http://www.science.smith.edu/exer_sci/ESS200/Play/PlayH01.htm

Toro-Bueno, S. & Zarco-Resa, J. A. (1998). *Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Málaga: Ed Aljibe.

Ulate-Campos, Nacimiento y Ortez (2014) Down's syndrome and epilepsy. *Revista médica internacional sobre síndrome de Down*. N°18 (1), 3-8.

Valdivia, R., Pfeifer, Ll., Panuncio-Pinto, M. P., Ferreira, J.L. & Gomes, P. P. (2013). Skills and social interaction of children with Down's syndrome in regular education. *International medical review on Down's syndrome*. N° 17(2), 29-34.

Winders, P. C. (2000). Por qué la fisioterapia. *Revista Síndrome de Down*. N°17 (2), 42-43.

Fecha de recepción: 26/12/2014

Fecha de aceptación: 9/1/2015



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

INCIDENCIA DE DOS MODELOS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA DURANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL BALONCESTO

Pablo del Val Martín

Docente investigador a tiempo completo en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Sede Santo Domingo de los Tsáchilas). Nacionalidad Española
Email: pdvalm@pucesd.edu.ec
Web: (blog) <http://elrincondelapucesd.blogspot.com.es>

Alba Rodríguez Mier

Profesora de Educación Física. España
Email: a-rodmier@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo trata sobre la enseñanza del baloncesto a través de dos modelos de enseñanza distintos, el alternativo horizontal comprensivo y el tradicional. La finalidad es conocer la motivación de los alumnos en cada uno de ellos y posicionarnos, para nuestro futuro profesional, ante el que nos sintamos más cómodos. Para ello se trabajó paralelamente con dos grupos de alumnos a los que se les introdujo en la enseñanza del baloncesto siguiendo metodologías diferentes. Los resultados muestran diferencias tanto en el aprendizaje de la técnica como en la motivación manifestada, según fuera el método empleado.

PALABRAS CLAVE:

Baloncesto, modelo de enseñanza, estilo de enseñanza, motivación, Primaria

1. INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo recoge el desarrollo de una propuesta de intervención a partir de la comparación de dos unidades didácticas (U.D.) orientadas a la enseñanza del baloncesto, con el objetivo de conocer la motivación de los alumnos en relación a dos modelos de intervención. Cada una de estas U.D. responderá a un modelo de enseñanza diferente: tradicional y alternativo.

El currículum de Educación Primaria aborda la enseñanza de actividades deportivas, en concreto en el bloque 5, donde nos habla de *Juegos y actividades deportivas*. Así mismo, los contenidos reflejados en el currículum hacen mención a: un uso adecuado de las estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación/oposición, la aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego, la iniciación al deporte adaptado al espacio, el tiempo y los recursos: juegos deportivos convencionales y recreativos adaptados y el aprecio del juego y las actividades deportivas como medio de disfrute, relación y empleo satisfactorio del tiempo de ocio.

Por lo tanto, a través de la enseñanza del baloncesto se persigue, con respecto al nivel físico, un afianzamiento de las habilidades motrices básicas y un desarrollo de las habilidades motrices específicas, además de potenciar cualidades físicas tales como la coordinación, la resistencia cardiovascular, la fuerza y la flexibilidad. En cuanto al nivel psicológico, se pretende que el alumno conozca sus posibilidades y limitaciones, y que aprenda a buscar alicientes para motivarse, superarse a sí mismo, mejorar su autoestima y potenciar su sentimiento de responsabilidad. Y por último, en relación al nivel social, como cualquier deporte colectivo, implica cooperación, respeto, diálogo, ayuda, tolerancia entre/y con los compañeros.

Para Hernández Moreno (2000, p.12) la iniciación deportiva es entendida como “el proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido por un individuo, para la adquisición de la capacidad de ejecución práctica y conocimiento de un deporte. Este conocimiento abarca desde que el individuo toma contacto con el deporte hasta que es capaz de jugarlo con adecuación a su estructura funcional.”

Por otro lado, y según Blázquez (1995, p.29), el deporte educativo da más importancia al deportista que al deporte. Tiene su enfoque en enseñar al niño a dominar su motricidad para desenvolverse con éxito en determinadas situaciones, permitiendo el desarrollo de las aptitudes motrices y psicomotrices en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales del niño.

2. ESTILOS DE ENSEÑANZA Y MODELOS DE ENSEÑANZA

Hablar de estilos y modelos de enseñanza implica tener clara una idea; hay autores que usan una terminología diferente para designar a un mismo concepto, y sin embargo, otros autores sí que hacen una diferenciación conceptual entre estos términos.

Hoy en día podemos hablar de dos modelos de enseñanza, uno tradicional y otro alternativo, diferenciados en el modo de implicar a los sujetos y el tipo y grado de aprendizaje que se desea, (Blázquez, 1995, p.255).

El modelo que ha imperado tradicionalmente en la enseñanza de actividades deportivas es el tradicional o técnico. Este modelo ha estado presente en España de manera activa hasta las últimas décadas, cuando surge un nuevo modelo de enseñanza denominado alternativo o activo, fruto de un conjunto de ideas, planteamientos y creencias procedentes de autores de distintas partes de Europa.

En España, a finales de los años 80, de la mano de Devís y Peiró surge el *modelo horizontal alternativo*, que defiende la enseñanza común a varios deportes de la misma categoría, por su similitud táctica, considerando también una transferencia positiva de los juegos planteados en la práctica real. Las categorías de juego existentes son: juegos de blanco y diana, juegos de campo y bate, juegos de cancha dividida y juegos de invasión. Dentro de este modelo, horizontal alternativo, Devís y Peiró (1996) destacan dos versiones, una *estructural* y otra *compresiva*.

El modelo horizontal estructural alternativo es de influencia francesa, dada por los autores Bayer y Parlebás. Bayer (1992), basa su enseñanza en situaciones donde el sujeto aprende a tomar decisiones e iniciativas para dar soluciones, mientras que Parlebás (1988) asienta las bases para que otros autores planteen un modelo de iniciación deportiva. Pero en España los autores que destacan son Blázquez (1986), Hernández Moreno (1985; 2000) y Lasierra y Lavega (1993). Este modelo horizontal estructural alternativo considera que previamente a los aprendizajes tácticos deberá darse un aprendizaje básico de la técnica, puesto que será la herramienta a utilizar en la práctica deportiva. Basa su enseñanza en una sucesión de juegos reducidos o simplificados.

El modelo horizontal comprensivo alternativo considera los juegos modificados como un instrumento óptimo para estimular la comprensión y el descubrimiento de la lógica de los juegos deportivos. Tiene influencia británica por parte de Thorpe, Bunker y Almond (1986). En España está representado por Devís y Peiró (1992, 1995), los cuales consideran que no es necesario conocer los principios tácticos en su totalidad de todas las categorías de juegos para llegar al aprendizaje de un deporte en concreto.

Para nuestro trabajo, nos hemos situado ante un modelo de enseñanza tradicional y un modelo de enseñanza alternativo horizontal comprensivo. Horizontal, basado en la enseñanza de la táctica, común a todos los deportes de invasión, como por ejemplo el fútbol y el balonmano, y comprensivo, basado en los juegos modificados y en las tres fases, que van de la globalidad a la especificidad, planteadas por Devís y Peiró (1996).

- Fase 1: Juegos modificados centrados en la táctica de cada tipo de deporte: blanco y diana, bate y campo, cancha dividida e invasión.
- Fase 2: Se introducen situaciones de juego, modificando material, espacio y reglas.
- Fase 3: Aparecen situaciones reales de juego, utilizando los juegos modificados para el calentamiento.

3. LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Roberts (1995), citado por Armenta (2004), define motivación como “aquellos factores de la personalidad, variables sociales y/o cogniciones que entran en juego cuando una persona realiza una tarea para la que es evaluada, entra en competición con otros, o intenta lograr cierto nivel de maestría.” Huamán, Ponce, y Penché Díaz (2009) afirman que “la motivación es un aspecto fundamental de la enseñanza y el aprendizaje.

Los alumnos desmotivados no están dispuestos a invertir energías ni hacer el esfuerzo necesario para aprender. Los alumnos altamente motivados están siempre ansioso por asistir a la escuela y aprender”.

Atendiendo a lo que señalan Escartí y Cervelló (1994), la motivación de la persona se ve modificada en función de las relaciones que establecen entre los factores biológicos, emocionales, sociales y cognitivos.

A continuación plasmamos una serie de estrategias motivacionales aplicadas a la tarea a través de las cuales se busca que el alumno se preocupe más del proceso que del resultado, distinguiéndose de las estrategias motivacionales aplicadas al ego donde lo que se busca es el resultado, sin importar el proceso. Estas estrategias propuestas por Moreno y Cervelló (2003) ayudan a cambiar los climas motivacionales existentes, haciéndoles más propicios para el progreso en el aprendizaje. Las estrategias, atendiendo a su momento de aplicación, pueden ser de tres tipos:

- *Para preparar la tarea:* variedad en los ejercicios y en las agrupaciones, plantear retos personales a los alumnos, fomentar el trabajo cooperativo, implicar a los alumnos en la toma de decisiones, explicar los objetivos de la sesión para que comprendan la finalidad de los ejercicios, nombrar ayudantes para sacar y recoger el material, flexibilidad en los tiempos de ejecución para favorecer el progreso.
- *Durante la sesión:* valorar el esfuerzo y el proceso del alumno a la hora de hacer correcciones, evitando valorar solo el resultado obtenido. Destacar lo que hacen bien y no solo lo que hacen mal. Hacerle ver en qué ha fallado, para que pueda corregirlo y progresar.
- *Para dar recompensas:* destacar y valorar el trabajo de todos, reforzar especialmente de manera positiva a los alumnos con dificultades, premiar a los que lo hacen bien en lugar de castigar al que lo hace mal, buscar recompensas verbales que le motiven a seguir progresando, más que materiales.

4. MÉTODO

4.1. SUJETOS

La propuesta que presentamos se desarrolló con dos grupos de alumnos diferentes, pero de características muy similares. Los alumnos son del C.E.I.P. Pablo Picasso (Valladolid), concretamente de 6º curso. Con los alumnos de 6ºA pusimos

en práctica el modelo de enseñanza alternativo horizontal comprensivo, y con los de 6°C el modelo de enseñanza tradicional.

6°A es una clase compuesta por 24 alumnos, de los cuales 11 son chicos y 13 son chicas. En general son muy participativos y colaborativos. Hay una excepción de un alumno, el cual suele inhibirse “disimuladamente” haciendo un poco lo que quiere. En los momentos de reunión y participación suelen ser respetuosos guardando silencio, lo cual favorece mucho al clima.

Motrizmente es una clase muy heterogénea, con un nivel medio-alto, no teniendo dificultades para realizar las tareas y ejercicios. También decir que asumen los aprendizajes con gran facilidad.

En cuanto a las relaciones sociales, en general es una clase con buenas relaciones entre los compañeros, ya que hay un alumno que se queda un poco descolgado del resto. No obstante, son muy competitivos, lo cual ocasiona algún que otro pequeño conflicto entre ellos, pudiendo aprovechar este aspecto para que aprendan a asumir y respetar las propuestas de los demás.

6°C se trata de un grupo compuesto por 23 alumnos, de los cuales 11 son chicos y 12 son chicas. Es un grupo que se alborota con mucha facilidad, les cuesta guardar silencio en los momentos de reunión y explicación, para atajar esto recurro a los silencios, no continuando hasta que no vuelven la calma. Es una clase con dificultades motrices, puesto que hay un grupo de cuatro alumnos, dos chicas y dos chicos que tienen dificultades en la coordinación, falta de iniciativa e inseguridades físicas.

4.2. DISEÑO Y VARIABLES

El tipo de diseño empleado en el trabajo que estamos presentando es de tipo cuasi-experimental, a través del cual buscamos establecer una relación de causa-efecto entre las variables que se plantean. Planteamos un diseño post-tratamiento en el que comparamos dos grupos después de la intervención diferenciada que recibieron cada uno de ellos. Es preciso señalar en este momento (a pesar de que en el apartado de conclusiones también se hace mención a ello), que somos plenamente conscientes de que el tiempo empleado para el trabajo no es suficiente como para emitir unos resultados significativos.

Las variables que establecimos para ver la relación entre ellas son por un lado la enseñanza-aprendizaje del baloncesto como variable independiente, mientras que por otro lado, para la variable dependiente, fijamos la motivación y el aprendizaje de la técnica y la táctica del baloncesto. Se utilizaron como instrumentos de medida fichas de evaluación y de observación, así como las claves motivacionales (TARGET) establecidas por Ames (1992).

4.3. PROCEDIMIENTO

Para la puesta en práctica de ambas U.D. tuvimos la suerte de poder contar con las dos canchas exteriores de mini-basket del patio, por lo que todas las sesiones se desarrollaron en dicho espacio, exceptuando tres sesiones, que por condiciones meteorológicas adversas se desarrollaron dentro del polideportivo. En cuanto al material empleado, señalar que se utilizaron balones de baloncesto, balones de goma, conos, aros, una tiza, pañuelos y petos de colores.

El hecho de poder tener siempre a disposición el espacio y material que necesitábamos facilitó la puesta en práctica, ya que no hubo que adaptar las sesiones.

La evaluación de ambas U.D. se estableció al inicio de manera consensuada, llegando a considerar como importantes los siguientes criterios:

- *Criterios de evaluación del modelo alternativo horizontal comprensivo: en este modelo de enseñanza se llevó a cabo una evaluación, donde de acuerdo con su metodología, se tuvo en cuenta el proceso de aprendizaje más que el resultado obtenido. Para ello se siguieron los siguientes criterios:*
 - *Comprende la táctica del baloncesto, mediante las intervenciones en las paradas y asambleas y la ficha de evaluación del proceso de aprendizaje, viendo el baloncesto como una posible forma de ocio personal.*
 - *Valora y participa en el trabajo cooperativo, en el trabajo en equipo, mediante la creación de estrategias grupales en los ejercicios.*
 - *Respeto las normas y reglas establecidas por el profesor y los compañeros, así como todas las opiniones durante las sesiones.*
- *Criterios de evaluación del modelo tradicional: en el modelo tradicional se llevó a cabo una evaluación donde, de acuerdo con su metodología, se tuvo en cuenta el resultado más que el proceso. Para ello se siguieron los siguientes criterios de evaluación:*
 - *Resuelve con éxito y de la forma estipulada, un circuito que engloba la técnica trabajada, bote, manejo de balón, pase, tiro y entrada a canasta.*
 - *Juega con éxito y respetando las normas establecidas, partidillos de 5x5.*
 - *Acepta las normas y reglas establecidas en los distintos ejercicios durante la U.D., respetando a los compañeros y el trabajo en equipo.*

5. RESULTADOS

Una vez puestas en práctica ambas U.D., llegamos a una serie de resultados que a continuación exponemos:

Se generó un ambiente mejor en el aula con el modelo de enseñanza alternativo horizontal comprensivo, dado que los alumnos, gracias a la autonomía que van adquiriendo, inician su trabajo nada más explicar el ejercicio, buscando cumplir el objetivo señalado y participando en las paradas, aprovechando para plantear sus propias variantes adaptadas a su nivel. Además del ambiente de trabajo, los alumnos mejoran en sus relaciones sociales, puesto que aprenden a exponer y poner en común sus ideas y opiniones con sus compañeros y a respetar las de los demás, preparándose para su vida futura, donde tendrán que llevar a cabo este proceso en numerosas ocasiones. En el modelo de enseñanza tradicional este proceso no tiene lugar de la misma manera, ya que las opiniones de los alumnos no se tienen en cuenta de la misma manera.

Pudimos comprobar que dar la posibilidad a los alumnos de poder observar y valorar a sus compañeros mientras realizan los ejercicios es beneficioso para la consecución del objetivo, y por consecuencia para su propia mejora, al tiempo que intentan enmendar los errores que les comentan sus compañeros para mejorar, pues es comprensible que al estar inmersos en el juego no perciban sus errores. Sin embargo, no debemos obviar que este intercambio de opiniones puede jugar en su contra, ya que hay alumnos que pueden ser injustos en sus valoraciones. Nosotros como maestros debemos actuar como mediadores evitando que nadie se sienta atacado ni ofendido.

Un aspecto que distingue ambas U.D. en su creación son los objetivos a lograr. A pesar de perseguir en ambos casos la enseñanza del baloncesto, la metodología condiciona la formulación de los objetivos. En el modelo tradicional se pretende trabajar la técnica, mientras que en el alternativo la táctica, y no solo trabajarla, si no comprenderla. En el modelo alternativo se busca que los alumnos sean capaces de tomar decisiones, crear estrategias y normas, así como respetar tanto las de sus compañeros como las del profesor, mientras que en el tradicional se persigue principalmente que los alumnos respeten las normas establecidas por el profesor. La creación de unos objetivos tan marcados influye directamente en los contenidos a trabajar para su consecución.

Otro aspecto que las distingue es la atención a la diversidad que realiza cada modelo. En el modelo tradicional, el alumno que no puede hacer E.F. es un mero observador externo de la sesión. Sin embargo, en el modelo alternativo estos alumnos aportan, al igual que el resto de compañeros, sus opiniones sobre la sesión, sobre el comportamiento de sus compañeros y sobre cómo solucionarían los problemas que observan desde su posición externa.

Para facilitar su trabajo externo y poder evaluar su observación, el alumno dispondrá de una ficha que irá rellenando, que entregará al finalizar la sesión.

Por último, también se distinguen en los criterios de evaluación, acordes con los objetivos en cada modelo. Prueba de ello es la evaluación del proceso de aprendizaje, donde en el modelo tradicional únicamente se tiene en cuenta la resolución del circuito final, mientras que en el modelo alternativo se tienen en cuenta las valoraciones, observaciones e intervenciones de los alumnos, la creación de estrategias y sus variantes, así como la evolución de la táctica aprendida.

Para la observación de la motivación de los alumnos en cada uno de los modelos tuvimos en cuenta las siguientes claves motivacionales (TARGET), establecidas por Ames (1992):

- En el *MODELO ALTERNATIVO*:
 - *Tarea*: en cada sesión se proponen retos personales y grupales, por medio de ejercicios novedosos y variados.
 - *Autoridad*: el alumno es el protagonista en la toma de decisiones.
 - *Reconocimiento*: con el fin de mejorar, en las asambleas se analizan los errores y avances.

- *Grouping/agrupamientos*: son siempre mixtos, formando generalmente parejas, tríos, quintetos, sextetos...
- *Evaluación*: cada día se analizan los progresos y los errores, sirviendo de pequeña evaluación. En la última sesión los alumnos participan en la evaluación de sus compañeros de manera grupal y significativa. Por parte del profesor es privada y significativa.
- *Tiempo*: las sesiones giran en torno al tiempo que necesiten los alumnos para adquirir los objetivos planteados.
- En el *MODELO TRADICIONAL*:
 - *Tarea*: existe una variedad en la práctica, puesto que cada día se realizan actividades diferentes. En cambio, la mayoría de los ejercicios planteados son conocidos por los alumnos de otras sesiones de E.F. o entrenamientos extraescolares.
 - *Autoridad*: los alumnos no participan en ningún momento en la toma de decisiones, es todo impuesto por el profesor.
 - *Reconocimiento*: el alumno es un mero ejecutor, no se tiene en cuenta sus sentimientos, y por tanto no se le hace ningún reconocimiento.
 - *Grouping/agrupaciones*: predominan las parejas, tríos y el gran grupo.
 - *Evaluación*: En cuanto a la implicación del alumno en la evaluación, no se contempla en este modelo. En cambio, el profesor realiza una evaluación de la técnica privada y significativa.
 - *Tiempo*: con el objeto de mejorar la técnica, se realiza un volumen alto de repeticiones, solíéndose cambiar la tarea cuando finaliza el tiempo establecido para ésta.

Los alumnos con los que tuvimos la oportunidad de trabajar valoraron positivamente poder tomar sus propias decisiones, con el objeto de adaptar el juego a ellos, planteando variantes y aprendiendo de sus propios errores, lo cual provocó que tuvieran una mayor motivación e interés durante la sesión.

6. DISCUSIÓN

Antes de continuar, nos gustaría recalcar que los resultados obtenidos no son significativos, debido a que solo se puso en práctica cada modelo en una ocasión y por tanto los resultados no son concluyentes. Los alumnos mostraron gran interés en ambos casos, unos, los del alternativo, propiciado por la novedad y la mejora del aprendizaje que estaban experimentando, y otros, los del tradicional, por la actividad y dinamismo de las sesiones, estando también más acostumbrados a este modelo por sus anteriores experiencias a nivel escolar y extraescolar.

Hasta ahora hemos comentado lo que hemos visto a nivel de la motivación y el aprendizaje social o psicológico. En último lugar, nos gustaría también hacer algunas observaciones sobre el aprendizaje técnico y táctico. La técnica de los alumnos que han trabajado a través del modelo alternativo, y que por tanto no han trabajado la técnica de manera aislada, es prácticamente la misma que los del otro grupo que sí han trabajado específicamente la técnica.

En nuestra opinión, consideramos que para poder visualizar una mejoría notable en la técnica se necesita más tiempo del que se dispone en una sesión. Por este motivo, consideramos como mejor objetivo conocer cómo ha de ejecutarse correctamente la técnica, cuál es la posición correcta para realizar un pase, los distintos pases que existen, cómo realizar un tiro y una entrada, cómo botar..., para así adquirir los conocimientos teóricos que, con el paso del tiempo y la práctica, permitan poder alcanzar un alto nivel en el manejo de estas destrezas.

A nivel táctico, la evolución ha sido muy dispar, resaltando un momento clave para los alumnos del modelo alternativo desde la observación a sus compañeros, a partir de la cual han empezado a mejorar cualitativamente, uniendo esto a que la observación ayuda en su aprendizaje.

En relación con la puesta en práctica de ambas U.D., consideramos que el modelo alternativo implica mayor actividad por parte del profesor, prever y estar abierto a todas las posibilidades que puedan surgir.

El aprendizaje de los alumnos en el modelo tradicional es sistemático y repetitivo, aunque con ello consiguen corregir un gran número de errores en relación con la técnica. No obstante, se considera el modelo alternativo más global y enriquecedor, ajustándose a sus necesidades y evolución natural. El alumno se siente protagonista y responsable de su aprendizaje, además de tener una mayor evolución táctica.

En relación con la motivación, en ambos modelos están motivados, sin embargo en el modelo alternativo están satisfechos por sus aportaciones. La competencia lingüística también es algo que varía en ambos modelos, en el tradicional no existe tanto feed-back entre profesor – alumno, mientras que el alternativo es más enriquecedor, el alumno aprende a exponer y defender sus propuestas, favoreciendo el desarrollo de la competencia aprender a aprender. Por último, se consideran positivos los resultados finales en ambas U.D., siendo el aprendizaje del modelo alternativo más global y amplio, puesto que no solo trabaja modelos de ejecución, como ocurre en el tradicional.

Los alumnos del modelo alternativo valoran el hecho de poder expresar sus opiniones, adaptar el juego a ellos, que aceptásemos sus opiniones, y como consecuencia, ir adquiriendo progresivamente el comprendiendo del baloncesto. También ven la transferencia a otros deportes de invasión en cuanto a la táctica. Para todos fue una experiencia nueva con la que están muy contentos. Cabe destacar la opinión de dos alumnas que practican baloncesto y balonmano como deporte extraescolar. Opinaron que a pesar de parecerles interesante esta forma de enseñar el deporte, prefieren la forma en la que se lo enseñan sus entrenadores. Comentaron que prefieren trabajar la técnica de manera aislada. Por otro lado, otra alumna que también practica el baloncesto de manera extraescolar, opinó que prefiere esta nueva forma de enseñanza que ha conocido, afirmando que de esta manera aprende a crear estrategias.

En cuanto al modelo tradicional, por una parte hay muchos alumnos que coinciden en que es una forma de enseñar igual a como lo haría cualquier entrenador de baloncesto, señalando la similitud de los ejercicios con los que

desarrollan en sus entrenamientos. No ha sido algo nuevo para ellos, puesto que ya lo habían trabajado así con otros profesores.

7. CONCLUSIONES

Debemos señalar que los resultados obtenidos, aunque son consecuentes con lo expuesto en el marco teórico, no son generalizables, pues nuestra intervención se vio reducida a una sola U.D., y aunque las conclusiones extraídas pueden marcar una línea de actuación, sería necesario un mayor tiempo de intervención.

Nuestro posicionamiento ante el modelo de enseñanza alternativo horizontal comprensivo está respaldado, principalmente, por la formación integral del alumno, que se consigue a través de la enseñanza del baloncesto, y por las razones, desarrolladas en el apartado anterior, sobre por qué nos hemos sentido más cómodos con este modelo. Sin embargo, la creación de esta U.D. resultó más compleja, al tener que utilizar las fases establecidas por Devís y Peiró (1996), las cuales requieren buscar ejercicios específicos para seguir su estructura, buscar un planteamiento que permita introducir diferentes variantes y que además cumpla el objetivo propuesto, no valiendo para ello cualquier juego ni ejercicio.

Para establecer una conclusión sobre la motivación despertada en los alumnos en cada uno de los modelos planteados, debemos apoyarnos en la fundamentación teórica, para corroborar que los alumnos que experimentan un modelo de enseñanza tradicional hayan tenido algún momento de aburrimiento, debido a lo repetitivos que fueron los ejercicios planteados. Tampoco se apreció ningún signo de creatividad e iniciativa en los alumnos, además de no poder conocer la totalidad de los beneficios que aporta la enseñanza del baloncesto en su ámbito social y psicológico.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M.T. y Ureña, N. (2009). Los modelos de enseñanza utilizados en los deportes colectivos. *Investigación Educativa*, 23, 101 – 128.

Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161 – 176). Champaign, IL: Human Kinetics.

Armenta, F. (2004). La motivación y adhesión hacia la actividad física y el deporte. *Escuela abierta*, 7, 137-152.

Blázquez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.

Contreras, O. (1998). Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. *Concepto y actualidad de los estilos de enseñanza* (280 - 292). Barcelona: Inde.

Decreto 40/2007. De 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la comunidad de Castilla y León. B.O.C. y L. nº 89.

Devís, J. y Peiró, C. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.

Devís, J., & Peiró, C. (2007). La iniciación en los juegos deportivos: La enseñanza para la comprensión. *Arboleda, R. Aprendizaje motor: elementos para una teoría de la enseñanza de las habilidades motrices*, 105-125.

García Asencio, C. (2011). *Estudio de dos modelos de enseñanza para la iniciación en voleibol*. Universidad de Sevilla, Sevilla.

García Calvo, T. (2006). *Motivación y comportamientos adaptativos en jóvenes futbolistas*. Universidad de Extremadura, Cáceres.

Giménez, F.J., Sáenz-López, P. (2002). Posibilidades metodológicas en la enseñanza del baloncesto. *Clinic*, 58, 8-11.

Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2006). ¿Se puede educar a través del deporte? *Wanceulen: Educación Física Digital*, (2), 6.

González-Cutre Coll, D. (2009). *Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clases de Educación Física*. Universidad de Almería, Almería.

Hernández Moreno, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicación a la educación física escolar y al entrenamiento deportivo*. Barcelona: Inde. Recuperado de http://books.google.es/books?id=3ahOm_pB0xYC&pg=PA4&lpg=PA7&ots=IB7_Yif9Vr&dq=hernandez+moreno+y+otros+2000+iniciaci%C3%B3n+deportiva&lr=&hl=es

Huamán Ponce, L.C. y Periche Diaz, G.E. (2009). *La motivación y su influencia en el aprendizaje significativo en los alumnos del tercer grado de educación primaria*. Universidad de San Pedro, Nuevo Chimbote – Perú.

Kirk, D. y MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of teaching in physical education*, 21, 177-192.

León, I.J. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*. 57, 69 – 97.

LOE. Ley Orgánica de Educación, 2/2006 de 3 de Mayo, BOE nº106

Méndez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación física. Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales*. Barcelona: Paidotribo.

Miraflores, E., Caballero, D., Palacios, P., Tsimkas, E. y del Valle, P.E. (2009). *La iniciación deportiva en Primaria. 235 juegos de aplicación táctica para el aprendizaje de la técnica*. Madrid: CCS.

Moreno, J.A. y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362.

Navarrete, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 15.

Ponce, F. (2007). Modelos de intervención didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los deportes. *Efdeportes*, 112.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado (8 diciembre 2006), nº293

Sicilia, A. y Delgado, M.A. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde. Recuperado de

http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=RyyUdfi7PWQC&oi=fnd&pg=PA11&dq=sicilia+y+delgado+2002+&ots=TIcIVV9OBB&sig=kiya1XX94A_-p8aX9hi_89R8o70#v=onepage&q=sicilia%20y%20delgado%202002&f=false

Som Castillo, A., Muros Molina, J.J., Aznar Ballesta, A. y Leyva Rodríguez, A.I. (2008). Revisión Bibliográfica sobre los estilos de enseñanza en el área de educación física. Recuperado de <http://www.uco.es/IVCongresoInternacionalEducacionFisica/congreso/Documentos/001-020-102-001-001.html>

Fecha de recepción: 19/11/2014
Fecha de aceptación: 11/01/2015



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

PERCEPCIÓN DEL RIESGO EN EL PROFESORADO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Roberto López Estévez

CEIP Aben Hazam (Leganés). España.
Email: lopez_roberto2004@yahoo.es

RESUMEN

La finalidad del presente trabajo es revisar las fuentes documentales existentes relacionadas con la percepción del riesgo por parte del profesorado de Educación Física, con el objeto de alcanzar un desempeño profesional responsable, eficiente y seguro. Los procesos que se articulan dentro de la percepción del riesgo son fundamentales en la toma de decisiones del docente en el momento de planificar y dinamizar una sesión de clase dentro de un contexto saludable y no pernicioso. En este sentido, deberemos prestar especial atención a aquellos factores asociados al riesgo en la práctica físico-deportiva en la escuela. El nivel de precisión en el proceso de identificación, estimación y valoración del riesgo, en este colectivo docente, representa un indicador de la competencia profesional en la prevención de riesgos y accidentes en el área de Educación Física. Por tanto, la capacidad para objetivar el riesgo y establecer las medidas de seguridad pertinentes debe formar parte de las bases didácticas y metodológicas de nuestra disciplina.

PALABRAS CLAVE:

Percepción, Riesgo, Educación, Competencia, Prevención.

1. INTRODUCCIÓN.

La enseñanza de la EF en nuestro país se encuentra presente en aquellos niveles educativos con carácter obligatorio, aunque las condiciones en las que se desarrolla no son, ni mucho menos, las más adecuadas. Entre los diferentes hándicaps con los que se encuadra esta disciplina, encontramos la precaria formación inicial y la falta de preparación específica por parte del profesional de la EF (Fernández, 1993; Prat, 2000).

Esta área curricular se caracteriza por su naturaleza cambiante y la gran diversidad de situaciones que se producen en la misma. En ocasiones, el mero hecho de emplear experiencias de enseñanza-aprendizaje en un contexto tan dinámico y estimulante, puede provocar la aparición de condiciones adversas a la salud integral del alumnado. En esta tesitura, diferentes autores (Albornoz, 2002; Latorre y Herrador, 2003; Ruiz y García, 2003) consideran que la práctica físico-deportiva escolar supone una actividad de riesgo debido a la interacción con el material a manejar, la delimitación de los espacios, la edad del alumnado, las condiciones meteorológicas y la velocidad de ejecución en las tareas; lo cual, podría trascender en sentencias judiciales en contra del profesorado de EF (Angriman, 2005; Landaberea, 2007; Latorre y Herrador, 2008 y Herrador, 2013).

El hecho de que el docente deba atender a tantos estímulos o elementos inherentes a la práctica físico-deportiva incrementa el riesgo y requiere de diferentes procesos cognitivos que afectará a su toma de decisiones y a las posteriores consecuencias de sus acciones. Estas apreciaciones permiten establecer conexiones con líneas de investigación relacionadas con el análisis de la enseñanza y el desarrollo profesional en el colectivo docente de EF en los últimos doce años. En esta línea, dicho trabajo se encuentra dentro del paradigma sobre los estudios cognitivos acerca del pensamiento del profesor (Blasco y Pérez, 2007), más concretamente en los modelos cognitivos centrados en el docente según la propuesta de Contreras (2000), cuyo objetivo es identificar las variables que configuran el proceso planificación mediante la toma de decisiones, con el objeto de analizar su percepción del riesgo y ayudar a resolver situaciones problemáticas en su quehacer profesional.

2. ANTECEDENTES SOBRE ACCIDENTALIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA

Los accidentes en el área de EF pueden causar lesiones con consecuencias de diferente gravedad; es decir, desde una lesión leve o moderada, hasta una lesión grave, e incluso mortal (Albornoz, 2002). La relevancia del asunto es tal, que Latorre y Herrador (2008) hablan de epidemiología de lesiones y accidentes deportivos escolares (Figura 1, 2, 3).



Figura 1. Noticia sobre un accidente en EF



Figura 2. Prohibido colgarse en las porterías



Figura 3. Riesgo relacionado con el propio individuo

Esta situación se encuentra avalada por diferentes investigaciones de origen nacional e internacional y que a continuación presentamos: (Tabla 1)

Tabla 1. Tasa de accidentalidad en el área de EF

Hammer, Schwartzbach y Pauler (1981)	Un hospital de Dinamarca registró entre los años 1976 y 1978 un total de 1413 accidentes durante el transcurso de la clase de EF. De todos ellos, 958 fueron causa de diferentes lesiones.
Hergenroeder (1998)	En este estudio, las lesiones sufridas por los niños y adolescentes durante actividades sin ningún tipo de organización en la clase de EF, fueron de un porcentaje del 40%.
Miller y Spicer (1998)	Estos autores concluyen en su trabajo que el 25% de las lesiones que se producen en el área de EF son de carácter grave (fracturas, luxaciones, lesiones cerebrales, etc.); mientras que el 75% restante son de carácter leve (esguinces, torceduras, heridas, etc.)
Albornoz (2001)	El Hospital Noti ubicado en la provincia de Mendoza, registró que el 57,95% de estas lesiones ocurrieron durante el recreo, el 18,11% en horario de clase y un 15,29% en sesión de EF.
Antolín (2002)	Este autor realizó un estudio estadístico de lesiones con atención hospitalaria en centros docentes públicos de Educación Primaria en Santander, determinando que el 33% de las lesiones provocadas fueron responsabilidad directa del profesorado de EF (incompetencia profesional) en la gestión de los recursos materiales y espaciales principalmente.
Lorant (2002)	El Observatorio Nacional de la Seguridad de los Establecimientos Escolares, organismo dependiente del Ministerio de Educación, confirmó en el año 1998 un registro de unos 30.000 accidentes en diferentes centros escolares franceses. En este estudio se confirma que la clase de Educación Física es la principal causa de accidentes (entre los que se detectaron 8 muertes), mientras que los traslados y

	cambios de clase suponen la segunda causa de accidentes.
Abernethy, MacAuley, McNally, y McCann (2003)	En este estudio, en Irlanda del Norte, se establece que en un 20% las lesiones producidas durante las actividades organizadas en EF; mientras que el porcentaje se incrementa hasta el 62% mientras la actividad en EF se realizan a libre disposición y sin ningún tipo de organización.
Erculj, 2007, citado por Videmsek et al. (2010)	El estudio se llevo a cabo en Ljubljana (Eslovenia) en diferentes escuelas de Primaria. Los resultados mostraron que un tercio del alumnado resultó lesionado al menos una vez en dicho año, existiendo un alto índice de accidentes graves (fracturas y luxaciones).
AESST (2011)	El informe anual ofrecido en 1999 por el Ministerio de Sanidad griego, señala que el 25 % de los accidentes ocurridos en la escuela fueron, en niños entre 5 y 14 años, durante las lecciones de EF.

3. LA COMPETENCIA PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA PREVENCIÓN DEL RIESGO.

El término “competencia” ha sido sometido a estudio y revisión por un amplio grupo de expertos en Educación (Cano, 2007; Imbernón, Silva y Guzmán, 2011; Perrenoud, 2004), coincidiendo en algunos aspectos que son básicos y fundamentales para el desarrollo y el desempeño profesional. Estos elementos deben encuadrarse dentro de un contexto determinado en el cual exista una propuesta de intervención dirigida a una toma de decisiones que sea capaz de resolver de forma eficaz aquellas situaciones del entorno laboral que están planificadas de antemano o bien son de origen desconocido.

El profesional del área de EF debe mostrar una serie de actitudes y comportamientos responsables y diligentes acordes a la disciplina a la que representa. En este sentido, Boned, Rodríguez, Mayorga y Merino (2006) destacan que el sistema educativo debe incorporar en sus métodos el interés y el fomento de este tipo de conductas en el profesorado de EF.

No obstante, la competencia profesional del profesional de EF relacionada con la prevención del riesgo de accidentes en la práctica físico-deportiva no ha sido objeto de profundas y rigurosas investigaciones. Pero, sí que existen algunas manifestaciones al respecto, realizadas por grupos de expertos en la materia (Boned *et al.* 2006; Latorre, 2006; Latorre y Herrador, 2008; Prat, 2000) y por organismos nacionales y legislativos (COLEF, 2011; Orden de 26 de junio de 2008; Resolución de 16 de junio de 2005).

Por tanto, la pericia y la competencia del profesorado de EF deben responder a una serie de capacidades que permita al docente anticiparse a los imprevistos, asumir riesgos y tomar decisiones, y mantener una actitud profesional responsable, activa y sistematizada en el desempeño profesional de la EF.

4. LOS FACTORES DE RIESGO

La competencia para objetivar el riesgo es una tarea sumamente compleja, sobre todo, en el área de EF donde coexisten e interaccionan diferentes factores asociados al riesgo. Se considera factor de riesgo: “todo objeto, sustancia, forma de energía o característica de la organización del trabajo que puede contribuir a provocar un accidente o agravar las consecuencias del mismo” (INSHT, 2008, 4).

En el presente trabajo, la finalidad consiste en ofrecer valoraciones relacionadas con diversas circunstancias que entrañan un riesgo o accidente. De este modo, Latorre y Pérez (2012) señalan las siguientes situaciones generadoras de riesgo (Figura 4):

- Relacionadas con el medio y el entorno
- Relacionadas con la propia actividad de enseñanza-aprendizaje
- Relacionadas con los espacios, materiales y equipamientos deportivos
- Relacionadas con el propio individuo



Figura 4. Ámbitos de accidentalidad en la práctica de actividad físico-deportiva

En este sentido, consideramos que los factores de riesgo están configurados por un número determinado de variables que se encuentran presentes en los accidentes, de forma que, haciendo hincapié en estos factores, se reduce en la medida de lo posible el incremento de la accidentalidad. Albornoz (2002) concluye en su estudio, que si estas variables se detectaran y se aplicaran las medidas mínimas de seguridad, se reducirían en un alto porcentaje el riesgo de accidentes, hasta en un 90 %. En base a este elenco de factores contextuales asociados al riesgo, la percepción es *conditio sine qua non* para identificar y realizar estimaciones o juicios de valor en función de la información que se seleccione y se procese por parte de la persona.

5. LA TIPOLOGÍA DEL RIESGO

El riesgo es un concepto que se define en función de la probabilidad; por lo que una actividad es más arriesgada cuanto más probable sea la aparición de un accidente. Un accidente es un suceso imprevisto que puede ocurrir causando un daño físico o mental, aunque se minimicen los riesgos; mientras que un peligro representa una contingencia inminente o muy probable.

Más concretamente, el riesgo se puede tipificar de la siguiente manera (González, 2003):

- **Riesgo aparente:** basado en prejuicios y que puede coincidir o no con un riesgo objetivo.
- **Riesgo subjetivo:** el percibido por el sujeto y que va a depender de las experiencias previas.
- **Riesgo real u objetivo:** el que, detectado por individuos competentes mediante datos empíricos o estadísticos, puede producir un daño físico.

En esta clasificación, Portell, Riba y Bayés (1997) plantean el dilema que representan el riesgo objetivo y el riesgo subjetivo, donde el primero surge como proceso de una valoración técnica mediante sujetos expertos, mientras que el segundo se erige como una consideración caracterizada como ingenua por parte de individuos noveles o inexpertos.

En función de las probabilidades y de las consecuencias que pueden acaecer, pueden existir riesgos aceptables, donde se establecerán medidas preventivas destinadas a informar de posibles peligros; y también la aparición de riesgos importantes, para los cuales sería necesario erradicar la actividad y buscar posibles alternativas (Latorre y Herrador, 2008) (Tabla 2).

Tabla 2. Grado de valoración de la probabilidad de ocurrencia y consecuencia del riesgo

PROBABILIDAD DE OCURRENCIA		
1. Baja	2. Media	3. Alta
GRADO DE CONSECUENCIA		
1. Ligera	2. Dañina	3. Extrema

En el polo opuesto, encontramos el concepto de seguridad desde la perspectiva de la prevención, en el ámbito de la salud, donde se establecen una serie de condiciones que suponen una ausencia de daños y perjuicios, o la manera de afrontarlos para que no desencadenen ningún tipo de contingencia (Aguilera, 2005). La seguridad puede plantearse desde una doble vertiente según nos plantean Latorre y Muñoz (2011); por un lado nos encontramos su componente pasivo, mediante la normalización y regulación de las instalaciones, equipamientos y materiales para la práctica físico-deportiva; mientras que por el otro lado, encontramos su componente activo, donde entra en juego la pericia y la competencia profesional en el control de contingencias por parte del profesorado de EF (Figura 5).



Figura 5. Ámbitos relacionados con la seguridad

6. FASES DE LA PERCEPCIÓN DEL RIESGO

6.1. CONSIDERACIONES GENERALES.

Según Martínez (2009) la percepción del riesgo se articula en un doble proceso; por un lado la percepción del peligro, consistente en definir si un contexto es pernicioso o no, y por otro lado, el nivel de precisión sobre la información obtenida para ejecutar la tarea. La percepción del riesgo se presenta como un elemento muy importante de detección de situaciones perniciosas dentro del contexto en el que se encuentra inmerso uno o varios sujetos; en nuestro caso, el ámbito escolar o educativo. Por ello, la percepción del riesgo del profesorado de EF es crucial para tomar decisiones eficientes que impidan que la salud del alumnado pueda verse perjudicada (Figura 6).

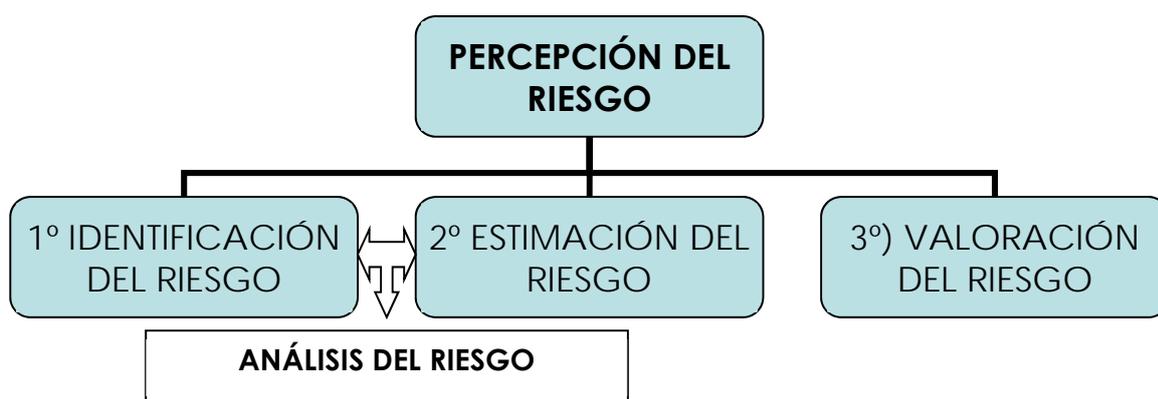


Figura 6. Fases de la percepción del riesgo

Cada una de estos procesos cognitivos son analizados por diferentes autores (Jiménez, 2003; Latorre y Herrador, 2008) con el fin de establecer una serie de acciones en función del nivel de riesgo percibido.

6.2. LA IDENTIFICACIÓN DEL RIESGO

En este apartado se reconocen los riesgos en función de las instalaciones, los materiales y los equipamientos deportivos:

- **Riesgos en instalaciones:**
 - ▶ Caídas del alumnado: pueden ser al mismo nivel, por resbalones (superficies deslizantes y suciedad), por pisadas sobre objetos y por deficiencias en el piso y obstáculos en las vías de paso. También pueden ser a distinto nivel, debido a desplazamientos por escaleras, bordillos, gradas; manipulación de objetos y materiales en alturas.
- **Riesgos con equipamientos:**
 - ▶ Atrapamientos por vuelco o caída de equipamientos (canastas, porterías y elementos almacenados)
 - ▶ Caídas desde máquinas o equipamientos
 - ▶ Golpes (postes de canastas y voleibol, porterías)
 - ▶ Cortes
 - ▶ Lesiones por sobreesfuerzo
 - ▶ Posturas forzadas
- **Riesgos con materiales:**
 - ▶ Cortes (con aristas, puntas,...)
 - ▶ Golpes en la manipulación y en su utilización (plintos, potros,...)
 - ▶ Caídas de objetos en manipulación (artefactos de lanzamiento)
 - ▶ Sobreesfuerzos

6.3. LA ESTIMACIÓN DEL RIESGO

Esta acción sirve para valorar las probabilidades y consecuencias que se deriven de los daños que puedan producirse en la organización y el uso de las instalaciones, equipamientos y materiales que se encuentran presentes en la actividad físico-deportiva.

- **Probabilidad:**
 - ▶ Baja: el daño no ocurrirá u ocurrirá raras veces.
 - ▶ Media: el daño ocurrirá en bastantes ocasiones.
 - ▶ Alta: el daño ocurrirá siempre o casi siempre.
- **Consecuencia:**
 - ▶ Ligera: existirá lesión pero de poca importancia y no requiere asistencia médica (ej., cortes y magulladuras pequeñas, contusiones leves, roturas fibrilares, agujetas, calambres, tendinitis).

- ▶ Dañina: la lesión exigirá asistencia médica y seguimiento (ej., quemaduras, conmociones, esguinces leves, fracturas menores).
- ▶ Extrema: la lesión, aparte de asistencia médica inmediata, requerirá intervención quirúrgica o similar (ej., amputaciones, avulsiones, fracturas mayores, luxaciones, esguinces graves, ahogamientos, aplastamientos, politraumatismos severos).

6.4. LA VALORACIÓN DEL RIESGO

En este proceso se procederá a combinar el grado de la probabilidad de ocurrencia y el grado de la consecuencia, resultando las valoraciones indicativas de los niveles de riesgo (Tabla 3).

Tabla 3. Valoración de la probabilidad de ocurrencia y consecuencias del riesgo (Jiménez, 2003, 289)

		CONSECUENCIAS		
		LIGERAS	DAÑINAS	EXTREMAS
PROBABILIDAD	BAJA	RIESGO TRIVIAL	RIESGO TOLERABLE	RIESGO MODERADO
	MEDIA	RIESGO TOLERABLE	RIESGO MODERADO	RIESGO IMPORTANTE
	ALTA	RIESGO MODERADO	RIESGO IMPORTANTE	RIESGO INTOLERABLE

Este marco de referencia para ponderar el riesgo ha sido utilizado para el desarrollo de otros trabajos relacionados con la identificación, estimación y valoración del riesgo en la actividad físico-deportiva (Cámara Pérez, 2012; Latorre, 2007; Latorre y Herrador, 2008; Latorre y Pantoja, 2012; Latorre y Pérez, 2012; López, 2013; Soriano y Llacuna, 2009). Por ello, es preciso una pormenorizada y correcta valoración de los riesgos que sugieran el control de las contingencias percibidas y un marco temporal en la que figure la urgencia con la que adoptar las medidas profilácticas o preventivas pertinentes, las cuales deben estar en proporción con el nivel de riesgo (Tabla 4).

Tabla 4. Acciones requeridas en función del nivel de riesgo percibido (Latorre y Herrador, 2008, 203)

NIVEL DE RIESGO	ACCIONES REQUERIDAS
Trivial	No se requiere acción específica.
Tolerable	No se necesita mejorar la acción preventiva. Sin embargo, se deben considerar soluciones más rentables o mejoras que no supongan una carga económica importante. Se requieren comprobaciones periódicas para asegurar que se mantiene la eficacia de las medidas

	de control.
Moderado	Se deben hacer esfuerzos para reducir el riesgo, determinando las inversiones precisas. Las medidas para reducir el riesgo deben implantarse en un período determinado. Cuando el riesgo moderado está asociado con consecuencias extremadamente dañinas, se precisará una acción posterior para establecer, con más precisión, la probabilidad de daño como base para determinar la necesidad de mejora de las medidas de control.
Importante	No debe comenzarse el trabajo hasta que se haya reducido el riesgo. Puede que se precisen recursos considerables para controlar el riesgo. Cuando el riesgo corresponda a un trabajo que se está realizando, debe remediarse el problema en un tiempo inferior al de los riesgos moderados.
Intolerable	No debe comenzar ni continuar el trabajo hasta que se reduzca el riesgo. Si no es posible reducir el riesgo, incluso con recursos ilimitados, debe prohibirse el trabajo.

6.5. DISTORSIONES EN LA PERCEPCIÓN DEL RIESGO

No podemos obviar, que todo proceso de análisis y evaluación de una situación concreta puede provocar una percepción incompleta o distorsionada (Figura 7).

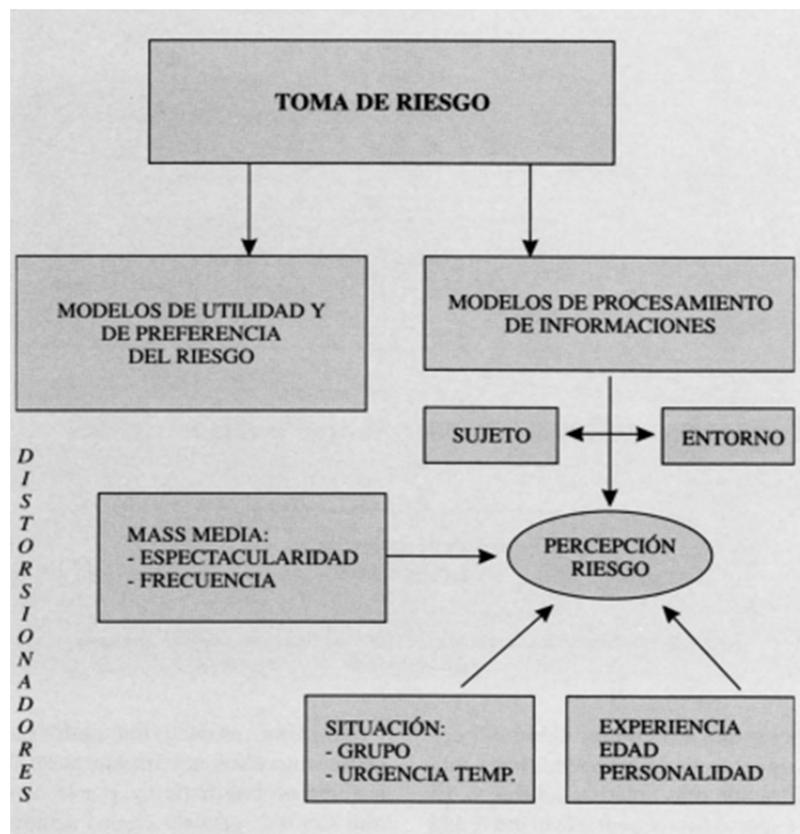


Figura 7. Toma de riesgo y distorsionadores perceptivos (Fuster y Elizalde, 1995, 105)

La información obtenida acerca de la magnitud del riesgo percibido es vital para que el profesorado de EF tome conciencia de aquellos riesgos de los cuales

nunca había tenido constancia, incluso ni siquiera se había percatado durante las situaciones que lo entrañaran. En este sentido Martínez (2009) sostiene que “mientras que un riesgo no se percibe o no se detecta, no se evita, por grave que sea” (p. 5). Debemos entender entonces, que el riesgo percibido se nos presenta como una cantidad de información que es almacenada en nuestros esquemas de pensamiento a través de los órganos sensoriales y que debe ser procesada y analizada.

Para poder valorar la percepción del riesgo de los docentes del área de EF, habría que presentarles situaciones verosímiles que tuvieran relación con su práctica diaria. Este planteamiento es coherente con la postura de Slovic (1993), quien mostró que la percepción de riesgos en la persona se evalúa en función de sus experiencias y vivencias previas. Por su parte, Breackwell (2007) establece que dicha valoración de la percepción del riesgo, en cualquier disciplina, debe ajustarse a situaciones puntuales y específicas. En este sentido, adquirir un adecuado grado de conocimiento sobre el riesgo proporcionará una mayor sensación de seguridad y control para interactuar correctamente con el entorno (alumnado, materiales, instalaciones, equipamiento, etc.) (Figura 8).

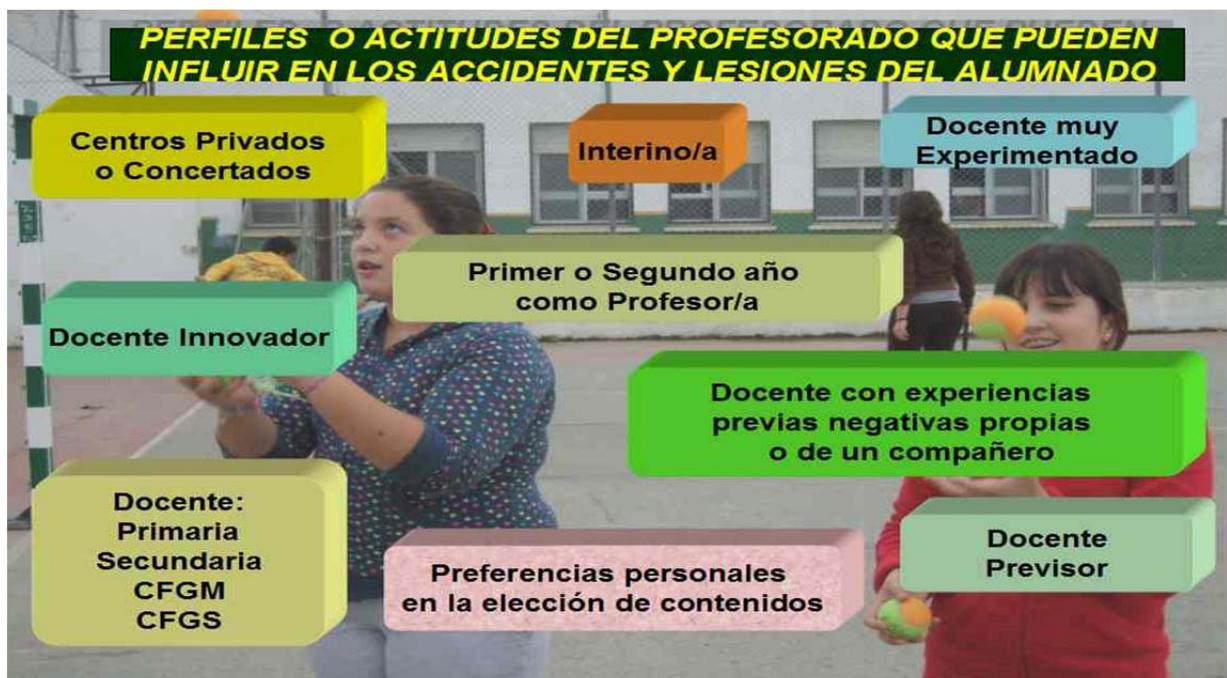


Figura 8. Actitudes del profesorado relacionadas con la accidentalidad del alumnado

Por otro lado, en relación la dimensión cognitiva relacionada con el control de contingencias, Fuster y Elizalde (1995, 105) citan a Surnmala y Naatiinen (1976), quienes postulan la probabilidad que exista un riesgo poco probable que dé lugar a un accidente, ante el cual, el individuo puede anular esta posibilidad y no darle relevancia en su toma de decisiones. Esta condición de optimismo en relación con la aparición de eventualidades negativas y peligrosas se denomina ilusión de invulnerabilidad, y el sesgo perceptivo positivo que ejecuta el sujeto respecto a sí mismo y su entorno social se llama optimismo ilusorio (Sánchez-Vallejo, Rubio, Páez y Blanco, 1998).

En el polo opuesto, encontramos que la percepción del riesgo valorada por el experto (alto grado de experiencia en la actividad) puede objetivizar más el

riesgo; en este caso, Latorre y Herrador (2008) exponen que, en ocasiones, el experto puede llegar a subestimar el riesgo real y confiar en sus valoraciones con respecto a la media. Por tanto, podemos percibir que el riesgo es una constante presente y necesaria para la evolución y la mejora de la calidad de nuestra disciplina.

7. CONCLUSIONES.

La selección y utilización de mecanismos que proporcionen óptimas medidas de seguridad en la preparación y realización de las diferentes experiencias de enseñanza-aprendizaje, no están exentas de la aparición de riesgos o perjuicios. Es lógico pensar que las situaciones de riesgo forman parte del día a día, dentro del contexto escolar, y más si cabe, en el área de EF. Por tanto, no debemos ser catastrofistas ni tremendistas; al contrario, nos mostraremos racionales y respetaremos minuciosamente las medidas básicas de seguridad, ya que son un garante fundamental para la práctica de una actividad físico-deportiva saludable y segura.

La EF es calificada por expertos en la materia, en jurisprudencia, en organismos internacionales,...como la asignatura más peligrosa dentro de las actividades que configuran el plan de estudios en la escuela. Por ello, sería necesario iniciar una campaña de sensibilización y conocimiento del profesorado de EF con respecto a los riesgos y peligros que se pueden generar en la acción educativa.

En esta línea, apostamos por el aprendizaje y la formación continua en el ejercicio del proceso de enseñanza como uno de los pilares básicos en el conocimiento, comprensión y reflexión acerca de la prevención de riesgos y accidentes en la práctica de actividades físico-deportivas. Insistimos, por tanto, en la importancia de educar a profesionales en esta área de conocimiento que sean competentes y con capacidad crítica, analítica y de sensibilización con el fin de no poner en jaque la salud integral de nuestro alumnado.

Nuestra titulación académica nos otorga una serie de competencias y funciones profesionales en las diferentes condiciones que rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, ante cualquier accidente acontecido durante la sesión de EF, será el propio docente el encargado de responder y rendir cuentas como responsable directo de las circunstancias que suceden en su clase. En este sentido, pretendemos generar una inquietud e interés en el docente de EF en relación a la responsabilidad civil y las repercusiones jurídicas que se desprenden de su labor; pero esta responsabilidad no debe delegar únicamente en el colectivo docente, sino que las administraciones y organizaciones educativas (ayuntamientos, consejerías, sindicatos, etc.) y los medios de comunicación deben ejercer un papel activo en materia de prevención de riesgos, condiciones de seguridad y primeros auxilios en el sistema educativo.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Abernethy, L., MacAuley, D., McNally, O., & McCann, S. (2003). Immediate care of school sport injury. *Injury prevention*, 9, 270-273. doi:10.1136/ip.9.3.270

AESST. Agencia para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (2011). Training teachers to deliver risk education. Examples of mainstreaming OSH into teacher training programmes. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://osha.europa.eu/en/publications/reports/teachers-training-risk-education_TE3111358ENN

Aguilera, V. (2005, febrero). Plan de prevención de riesgos laborales para el área de Educación Física. *Revista Digital Investigación y Educación*, 15. http://www.csif.es/archivos_migracion_estructura/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/febrero2005extraprl/vicenteaguileratroya.pdf

Albornoz, O. O. (2001). El profesor de Educación Física ante los accidentes escolares. Buenos Aires: Educación a distancia. Recuperado de: http://www.captel.com.ar/downloads/2008110928_educacion%20fisica_accidentes%20escolares.pdf

Albornoz, O. O. (2002). La práctica de la Educación Física y sus riesgos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 2(6), 189-197, Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista6/artriesgo.htm>

Angriman, M. A. (2005). *Responsabilidad y prevención en actividades físicas y deportivas*. Buenos Aires: Stadium.

Antolín, I. (2002). Estudio estadístico de lesiones con atención hospitalaria en C.P. En Paz, L. & Antolín, I. (coords.). *Las lesiones en la actividad física y su prevención en edades de formación*. Santander: Asociación de Profesorado de Educación Física de Cantabria (ADEF).

Blasco, J. E., & Pérez, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Alicante: Editorial Club Universitario.

Boned, C. J., Rodríguez, G., Mayorga, J. I., & Merino, A. (2006). Competencias profesionales del Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Revista Motricidad: European Journal of Human Movement*, 24(15),1-6. <http://revistamotricidad.es/openjs/index.php?journal=motricidad&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=249>

Breckwell, G. M. (2007). *The psychology of risk*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cámara Pérez, J. C. (2012). *Percepción del riesgo y accidentalidad en la clase de Educación Física en alumnado de Educación Secundaria: una propuesta de intervención didáctica*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén, Jaén.

Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.

Consejería de Presidencia (2005, 16 de junio). Resolución de la Consejera de Presidencia, por la que se acuerda la publicación de la adaptación de los Estatutos del Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la

Actividad Física y el Deporte de Extremadura a la Ley 11/2002, de 12 de diciembre, de Colegios y de Consejos de Colegios Profesionales de Extremadura. En *Diario Oficial de Extremadura* N° 82. Recuperado de: <http://doe.juntaex.es/ultimosdoe/mostrardoe.php?fecha=20050716>

Consejo General del Colegio de Educación Física (2011, diciembre). *Competencias Profesionales del Licenciado en CAFD, relacionado en la Póliza del S.R.C.* Recuperado de: <http://www.consejo-colef.es/poliza-de-responsabilidad-civil.html>

Contreras, O. R. (2000). La enseñanza de la Educación Física a la luz de los diferentes paradigmas de investigación educativa. *Conceptos de Educación. La Educación Física en la Escuela*, 6, 55-75.

Fernández, S. (1993). *La educación física en el sistema educativo español: la formación del profesorado*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

Fuster, J., & Elizalde, B. (1995). Riesgo y actividades físicas en el medio natural: un enfoque multidimensional. *Revista Apunts: Educación Física y Deportes*, 41, 94-107. Recuperado de: http://articulos-apunts.edittec.com/41/es/041_094-107_es.pdf

González, I. (2003). Intervención del factor de riesgo sobre la recreación físico-deportiva. En González, E. P. & Ruiz, F. (Coords.). *Dimensión europea de la Educación Física y el deporte en edad escolar: hacia un espacio europeo de la educación superior* (pp. 231-240). Valladolid: Asociación Vallisoletana de Profesionales de Educación Física.

Hammer, A., Schwartzbach, A. L., & Pauler, P. E. (1981). Children injured during physical education lesson: nine hundred and eighteen cases. *The Journal Sport Medicine Physical Fitness*, 21(4), 423-431. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7339228>

Hergenroeder, A. C. (1998). Prevention of sports injuries. *Pediatrics*, 6(101), 1057 - 1063.

Herrador, J. (2013). Riesgos laborales en educación física: prevención de accidentes y lesiones. Jaén: Formación Alcalá.

Imbernón, F., Silva, P., & Guzmán, C. (2011). Teaching skills in virtual and blended learning. *Environments*, 36(18), 107-114. doi: 10.3916/C36-2011-03-01

INSHT. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (2008). La evaluación de riesgos. *Revista Erga Primaria Transversal*, 24. Recuperado de: http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/TextosOnline/ErgaPrimaria/2008/erga24_2008.pdf

Jiménez, M. (2003). Responsabilidad del profesor de enseñanza no superior. En P. A. Latorre & J. A. Herrador (Coords), *Prescripción del ejercicio físico para la salud* (pp. 272-295). Barcelona: Paidotribo.

Junta de Andalucía (2008, 26 de junio). Orden Ministerial por la que se procede a la adaptación de los Estatutos del Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Andalucía. En *Boletín Oficial Andalucía* N° 150/2008, de 29 de julio. <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/150/boletin.150.pdf>

Landaberea, J. A. (2007, abril). *Algunas sentencias sobre responsabilidad civil en el ejercicio de profesiones del deporte*. <http://nuke.dd-el.com/LinkClick.aspx?fileticket=bHs1efU9Rds%3D&tabid=62&mid=491>

Latorre, P. A. (2006). Mejora en las competencias profesionales del maestro especialista de educación física, formación en materia de seguridad y prevención de accidentes. *Revista de Iniciación a la Investigación*, 19. <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/183>

Latorre P. A. (2007, enero). Análisis de propuestas lúdicas desaconsejadas. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes*, 104. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd104/analisis-de-propuestas-ludicas-desaconsejadas.htm>

Latorre, P. A., & Herrador, J. A. (2003). *Prescripción del ejercicio físico para la salud en la edad escolar aspectos metodológicos, preventivos e higiénicos*. Barcelona: Paidotribo.

Latorre, P. A., & Herrador, J. A. (2008). *Prevención de riesgos y accidentes en la práctica físico-deportiva*. Madrid: Grada

Latorre, P. A., & Muñoz, A. (2011). *Manual de control de seguridad de los espacios y equipamientos deportivos de uso escolar*. Jaén: Diputación de Jaén.

Latorre, P. A., & Pantoja, A. (2012). Diseño y validación de una escala de percepción de riesgo en actividades físico-deportivas escolares. *Revista Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 21, 25-29. http://www.retos.org/numero_21/Retos%2021%2025-29.pdf

Latorre, P. A., & Pérez, M. I. (2012). Gestión de la seguridad en las actividades físico-deportivas escolares. *Revista Digital de Educación Física EmásF*, 18,1-16. http://emasf.webcindario.com/Gestion_de_la_seguridad_en_las_actividades_fisico_deportivas_escolares.pdf

López, R. (2013). Identificación y estimación del riesgo en la utilización de los materiales, instalaciones y equipamientos deportivos escolares en el área de Educación Física: diferencias entre el profesorado novel y experto. Manuscrito no publicado, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Lorant, J. (2002). Los beneficios del ejercicio físico: ¿Mitos o realidad?. En M. J. Manidi, & I. Arvanitou, *Actividad física y salud. Aportaciones de las Ciencias Humanas y Sociales. Educación para la salud a través de la actividad física* (pp. 147-157). Barcelona: Masson.

Martínez, J. (2009). *Riesgo y sociedad*. Las Palmas de Gran Canaria: Academia canaria de seguridad. Recuperado de:

<http://www2.gobiernodecanarias.org/academia/pdf/destacados/JuanMartinezTorviscoRiesgoySociedad1.pdf>

Miller, T. R., & Spicer, R. S. (1998). How safe are our schools? *American Journal of Public Health*, 88(3), 413-418. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9518973>

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Portell, M., Riba, M. D., & Bayés, R. (1997). La definición de riesgo: implicaciones para su reducción. *Revista de Psicología de la Salud*, 1(9), 3-27.

Prat, M. (2000). El perfil profesional del maestro especialista de Educación Física. Un estudio de competencias profesionales. *Revista Apunts: Educación Física y Deportes*, 61, 48-55. Recuperado de: http://articulos-apunts.editec.com/61/es/61_048_055_ES.pdf

Ruiz, F., & García, M. E. (2003). Control de contingencias en el centro escolar. Factores a tener en cuenta en el uso de los recursos materiales. E. P.

González y F. Ruiz (coords.), *Dimensión europea de la Educación Física y el deporte en edad escolar. Hacia un espacio europeo de la educación superior* (pp. 263-272). Valladolid: Asociación Vallisoletana de Profesionales de Educación Física.

Sánchez-Vallejo, F., Rubio, J., Paéz, D., & Blanco, A. (1998). Optimismo ilusorio y Percepción de Riesgo. *Boletín de Psicología*, 58, 7-17.

Slovic, P. (1993). Perceptions of environmental hazards: psychological perspectives. En T. Garling, y R. G. Golledge (coords.), *Behavior and environment* (pp. 233-248). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.

Soriano, M., & Llacuna, J. (2009). *Manual para el profesor de seguridad y salud en el trabajo: formación profesional para el empleo*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo

Fecha de recepción: 9/12/2014
Fecha de Aceptación: 11/01/2015



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

ANÁLISIS DE LA PROMOCIÓN DEPORTIVA EN EL MUNICIPIO DE BOIRO (A CORUÑA): RELACIÓN ENTRE LA GESTIÓN DEPORTIVA MUNICIPAL, LOS CLUBES DEPORTIVOS Y LOS RESULTADOS DEPORTIVOS

José Eugenio Rodríguez Fernández

Técnico del Servicio Municipal Deportes del Ayuntamiento de Boiro. España.
uxiorf@hotmail.com

José María Pazos Couto

Profesor Titular de la Universidad de Vigo. España.
chema3@gmail.com

José Palacios Aguilar

Profesor Titular de la Universidad de A Coruña. España.
Jose.palacios@udc.es

RESUMEN

La promoción deportiva generada en los ayuntamientos viene determinada en gran parte por el trabajo realizado tanto por la administración local como por los clubes y asociaciones deportivas creadas con un fin preferentemente competitivo. Los ayuntamientos, erigidos como principales protagonistas del fenómeno deportivo en las localidades españolas, atienden la demanda creciente de una sociedad que reclama la necesidad de realizar ejercicio físico y deporte con fines muy variados. El Ayuntamiento de Boiro dedica a la promoción del deporte base una parte importante de su presupuesto anual, canalizado a través de los clubes deportivos y con el desarrollo de escuelas deportivas que sirven de cantera para sus equipos federados. Este estudio constituye un primer acercamiento para analizar la relación que se puede establecer entre la gestión deportiva municipal y los clubes deportivos respecto a la promoción deportiva y los resultados deportivos, donde el objetivo es determinar la importancia de cada ente en la consecución de éxitos tanto a nivel individual como colectivo, hecho de especial relevancia social en este año 2014. Los resultados de este estudio descriptivo e interpretativo, nos muestran la dependencia mutua del ente público y del tejido asociativo, el primero principal y más importante patrocinador económico y el segundo como colaborador en recursos humanos y materiales para el desarrollo de los proyectos deportivos anuales.

PALABRAS CLAVE: Deporte, competición, gestión, éxito, Boiro.

1. INTRODUCCIÓN.

La práctica de la actividad física y el deporte es tan antigua como la humanidad. Desde sus inicios donde primaba un fin utilitario, ha ido evolucionando con el paso del tiempo conforme a los avances de la sociedad (Chiva, 2014) para ofrecer un abanico de posibilidades acorde a la demanda exigida por los ciudadanos. Desde principios del siglo XIX el deporte comienza a popularizarse y a ser practicado cada vez por un mayor número de personas hasta llegar a los extremos de profesionalización, fervor popular y éxito de hoy en día, mostrándose como uno de los fenómenos sociales (Muñoz, 2004) y culturales (Paredes, 2002) actuales más importantes.

El deporte ha evolucionado y derivado principalmente en cuatro vertientes que se corresponden con las más demandadas y que predominan hoy en día: educativo (Ponce, 2009), recreativo (Teruelo, 2009), saludable (Prieto y Nistal, 2003) y competitivo (Lamoneda, 2014), ejerciendo sobre los participantes una gran influencia sobre numerosos aspectos físicos, sociales, psicológicos y personales (Robles, Abad y Giménez, 2009). Convertido en un lenguaje universal, se ha servido del aspecto competitivo para potenciar su maquinaria propagandística, económica y de poder, hecho que va en detrimento de los elementos lúdicos o educativos que forman parte del deporte (Corrales, 2009).

Entra así en escena la importancia del deporte federado, orientado a posturas competitivas, selectivas y centradas fundamentalmente en la victoria (Lamoneda, 2014). Una vertiente donde el deportista explora sus límites, descubre sus mecanismos de adaptación al esfuerzo físico, busca un mejor rendimiento (Blázquez, 1999; Pérez, 2001) y descubre lo que realmente es la competitividad deportiva (Trueba, Vega y Urdampilleta, 2012), resultando positiva o negativa para el propio deportista según la orientación que éste le de (Hernández, 1989; Sánchez, 2000).

El deporte federado, orientado en buena manera a las prácticas competitivas típicas del modelo deportivo masculino (García, Rodríguez y Pérez, 2013), va ligado íntimamente a los clubes deportivos que, junto con otras formas organizacionales del deporte siguen constituyendo la trama básica que da soporte al sistema deportivo en España (García y Llopis, 2011).

En la última década han crecido notablemente los porcentajes de pertenencia a asociaciones deportivas, donde un 33% de las personas que practican deporte de forma regular pertenece a algún tipo de organización deportiva (García y Llopis, 2011).

Estos autores indican además que la participación en ligas o competiciones deportivas de alcance nacional se ha mantenido estable a lo largo de la primera década del siglo XXI, lo que nos indica que contamos con un importante grupo de personas que practican deporte de competición y el hecho de estar federado contribuye en gran medida a esto, siendo además una variable que eleva de manera significativa los niveles de actividad física de los participantes (Yuste, 2005).

Para autores como Piñeiro (2007) los ayuntamientos son los grandes protagonistas del deporte y los verdaderos impulsores de una práctica que en los últimos años ha sufrido una transformación positiva espectacular. La gestión desde la administración local no sólo se limita a la creación o gestión de infraestructuras, sino que cada vez más desempeñan una labor destacada en la promoción y puesta en funcionamiento de programas de promoción deportiva para todas las edades (Rodríguez y Rodríguez, 2002), organización de eventos deportivos de alto nivel, gestión de becas a deportistas, subvenciones a clubes deportivos y asesoramiento en materia de actividad física y deporte a particulares y entidades deportivas.

El deporte municipal, surgido hace tres décadas tal y como hoy lo entendemos, ha ido evolucionando hasta convertirse en un servicio de primer orden. La importancia de la práctica deportiva se refleja en la encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) del año 2005 según la cual doce millones de personas practican deporte habitualmente, de los cuales el 20% lo hace a través de una institución pública, siendo los ayuntamientos los que más esfuerzos han hecho en atender a esta demanda creciente de actividad deportiva. Y no solo a nivel de promoción de práctica deportiva, sino que en cuanto al uso de instalaciones deportivas regladas, una cuarta parte de las mismas son gestionadas por la administración local, dato que nos confirma la importancia real que nos encontramos en la relación ayuntamiento-deporte.

En definitiva, en toda esta transformación y evolución del ámbito deportivo en la sociedad los ayuntamientos han jugado un papel sumamente importante, democratizando, promocionando, extendiendo y acercando el deporte a toda la ciudadanía (Teruelo 2009). Pero toda esta labor no ha sido (ni lo sigue siendo actualmente) fácil para los gestores deportivos municipales. Todavía nos seguimos encontrando con condiciones laborales deficitarias, sistemas de trabajo ineficaces, implicación insuficiente de los poderes públicos y continuos conflictos de intereses entre el ámbito público y el privado.

Y es aquí donde entra en escena la exigencia de una gestión plural, cercana al ciudadano, transparente, preocupada por ayudar a solucionar los problemas del tejido asociativo, de colaborar con iniciativas privadas, de poner en funcionamiento proyectos guiados por un objetivo claro y con un fin determinado, controlando y evaluando los resultados para mejorar año tras año, programa tras programa, proyecto tras proyecto. Es aquí donde el papel de los gestores municipales del deporte adquiere la verdadera importancia que tienen en la promoción del deporte para la sociedad y en la colaboración con entidades ajenas al ente público.

El deporte en el municipio de Boiro (A Coruña) ha experimentado un gran cambio, y muy positivo, en estos últimos cinco años. Desde que en el año 1992 se promoviera el primer programa de promoción deportiva en la localidad, el número de participantes, actividades, instalaciones deportivas, clubes y asociaciones deportivas, subvenciones y logros deportivos de especial relevancia han sufrido una mejora espectacular, y más teniendo en cuenta las limitaciones de un municipio de tamaño mediano (poco más de 19.000 habitantes) a nivel de recursos económicos, materiales y humanos.

La cosecha de logros deportivos de relevancia nacional e internacional recogidos tanto por clubes boirenses como por sus deportistas ha suscitado nuestro interés en buscar algunas de las claves de este éxito. El objetivo de este trabajo es analizar las causas del extraordinario nivel deportivo alcanzado por deportistas y clubes en el municipio de Boiro en este año 2014; hecho que puede servir de referencia de cara a la futura gestión deportiva municipal y, también, del propio tejido asociativo local.

Somos conscientes de que este estudio constituye un primer acercamiento para analizar la relación que se puede establecer entre la gestión deportiva municipal y los clubes deportivos, respecto a la promoción deportiva y los resultados deportivos. Para un estudio de mayor profundidad y rigor científico sería necesario una metodología más rigurosa y el empleo de diferentes instrumentos de recogida de datos y de evaluación, tal y como se refleja en las limitaciones del estudio expuestas al final del artículo.

2. MATERIAL Y MÉTODO.

2.1. LOCALIZACIÓN

El estudio está realizado en el ayuntamiento de Boiro (A Coruña), municipio de tamaño mediano (19.200 habitantes) situado al oeste de la provincia de la Coruña, en las Rías Bajas gallegas (ver figura 1). Se trata pues de un municipio costero, aspecto que influye notablemente en la promoción de los deportes náuticos del municipio, a pesar de no contar con ríos navegables o de calado suficiente como para realizar este tipo de actividades.

2.2. PARTICIPANTES

Se recogen los resultados deportivos de las 49 entidades deportivas registradas en Boiro y de los deportistas de estos clubes que participaron en competiciones de ámbito autonómico, nacional e internacional.

2.3. TEMPORALIZACIÓN

Los datos de los resultados deportivos logrados por deportistas y clubes corresponden al periodo de tiempo comprendido entre el 1 de enero de 2014 y el 30 de septiembre de 2014.



Figura 1. Localización del municipio de Boiro, al oeste de la provincia de A Coruña (Galicia-España). Fuente: elaboración propia

2.4. DISEÑO

Se trata de un estudio descriptivo e interpretativo basado en una doble recogida de datos. Por un lado, los extraídos de las entidades privadas (resultados deportivos de deportistas y clubes) y del Ayuntamiento de Boiro, tanto de sus presupuestos anuales para el año 2014 como de su plan de gestión deportiva aprobado para este mismo año.

2.5. PROCEDIMIENTO

Dada la trascendencia social generada por los éxitos logrados por el deporte boirense en el año 2014, su repercusión en los medios de comunicación y en el aumento de la demanda de actividades deportivas en el Servicio Municipal de Deportes de este municipio, se procede con la recogida de datos en diferentes ámbitos con el fin de analizar la relación entre el trabajo realizado por el ente local, el tejido asociativo y los resultados logrados por éstos en los últimos meses.

Por un lado, como punto de partida, extraemos los datos referentes al municipio del archivo municipal: características, habitantes, datos económicos de años anteriores, censo de instalaciones deportivas y memorias de programas deportivos ejecutados desde el año 1992, fecha en la que inicia su andadura el Servicio Municipal de Deportes.

Para otros datos concretos del estudio, recurrimos a las siguientes fuentes:

- Presupuestos generales del Ayuntamiento de Boiro para el año 2014.
- Programación deportiva municipal para el año 2014 aprobada en Junta de Gobierno Local.
- Actas oficiales en las que se encuentra la resolución de subvenciones a los clubes deportivos locales.
- Actas oficiales que recogen los criterios de distribución de becas a los deportistas más destacados de la localidad en el año 2014.
- Dossier de noticias de los medios de comunicación elaborado por el Ayuntamiento de Boiro.
- Comunicaciones que las entidades deportivas locales realizan al ayuntamiento después de un resultados relevante, tanto a nivel individual como colectivo.

Finalmente, contamos con la experiencia y vivencias de uno de los autores de este estudio como Técnico del Servicio Municipal de Deportes del Ayuntamiento de Boiro desde el año 1997, hecho que nos ayuda a comprender mejor el fenómeno deportivo extendido por la localidad.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. INTERVENCIÓN MUNICIPAL EN EL ÁMBITO DEPORTIVO.

El desarrollo del fenómeno deportivo que se produce en Boiro a partir del año 1992 está ligado íntimamente a la intervención del ayuntamiento, que entonces decide potenciar la actividad deportiva del municipio, toma conciencia de su importancia y pone en funcionamiento el Servicio Municipal de Deportes, contratando a un técnico deportivo, figura inexistente hasta entonces (Rodríguez y Rodríguez, 2002). Es una fase en la que se ponen los cimientos de este servicio, con las primeras escuelas deportivas, la gestión del único pabellón polideportivo y de la resolución de problemas concretos que surgían en el área propios del trabajo diario.

Con el paso del tiempo se fue potenciando el área de deportes, incrementando paulatinamente el número de actividades ofertadas a los ciudadanos, se construyeron nuevas instalaciones deportivas, se incrementaron las partidas económicas y presupuestos del área, se contrató nuevo personal y se trabajó en el fomento del asociacionismo de forma insistente.

En la actualidad la gestión directa realizada desde el Servicio Municipal de Deportes está totalmente consolidada y en vías de crecimiento y expansión. Con una plantilla de 6 trabajadores (3 técnicos y 3 conserjes-mantenedores), más de 30 instalaciones deportivas a su cargo y un presupuesto de más de 600.000 de euros, los objetivos que se plantean giran en torno a un aspecto cualitativo más que cuantitativo: mejorar lo que se tiene, conservarlo y adaptarse a las novedades deportivas actuales.

3.2. LA PROGRAMACIÓN DEPORTIVA.

Uno de los principales pilares en los que se basa la política deportiva municipal boirense es la programación de actividades (ver figura 2). Con la finalidad de acercar la práctica deportiva al mayor número de personas y clases sociales, sin que el sexo, edad, condición física, psíquica o procedencia social constituyan un impedimento (Giménez, 2002; Rodríguez y Rodríguez, 2002), el Servicio Municipal de Deportes ofrece tres grandes programas: Escuelas Deportivas Municipales, Veranos Deportivos y Quencefrío (programa invernal de promoción deportiva).

A) Escuelas Deportivas Municipales (EDM).

Constituyen la columna vertebral del deporte municipal, y los principales destinatarios son los niños y niñas en edad escolar. Estas escuelas constituyen también un importante canal de comunicación y colaboración con los clubes deportivos federados de la localidad, integrados en el programa con parte de su estructura organizativa y de entrenadores/monitores.

Las EDM incluyen una variada programación destinada a la población infantil, juvenil, adultos, tercera edad y personas con movilidad reducida, desarrollada entre los meses de octubre y mayo (semejante al calendario escolar). Sus objetivos son principalmente educativos, formativos y de promoción deportiva, sirviendo además de escuelas de captación para los clubes deportivos federados

de la localidad, cuyas principales escuelas de iniciación se integran en el programa municipal.

Las competiciones deportivas (organizadas para los clubes locales y en las que pueden participar clubes de toda la zona) también forman parte fundamental de las EDM. En categorías base priman los reglamentos internos que elaborados con fines muy concretos, entre los cuales están la participación equitativa en los encuentros de todos los componentes de un equipo, indumentaria, respeto al contrario y al árbitro, cuidado de las instalaciones deportivas y, sobre todo, primar la educación deportiva del deportista, flexibilizando reglas oficiales de los distintos deportes y usándolas para corregir, enseñar y motivar a los deportistas más jóvenes.

La evolución de las EDM desde sus inicios ha sido espectacular. Dos datos resumen bien la mejoría desde sus inicios hasta la actualidad. A nivel presupuestario, las primeras EDM del año 1992/1993 contaron con un presupuesto de 337.000 pesetas (unos 2.025 euros al cambio actual) y, las últimas EDM de la temporada 2013/2014 superaron los 97.000 euros. En cuanto a participación deportiva, de las 155 plazas ofertadas en las EDM 92/93 se pasaron a las 1.600 de las EDM 2013/2014.



Figura 2. Programas deportivos desarrollados en el ayuntamiento de Boiro. Fuente: elaboración propia.

B) Veranos Deportivos.

Programa de promoción de actividad física y deportiva en época estival (julio y agosto). Bajo las mismas premisas de funcionamiento que las EDM, en este programa se busca más el aspecto lúdico-recreativo de las actividades propuestas, con más peso que los objetivos técnicos o educativos perseguidos con las EDM. Este programa tiene además una estrecha relación con el Departamento de Turismo, ya que buena parte de las actividades propuestas en este programa, sobre todo la organización y patrocinio de competiciones deportivas de alto nivel, inciden positivamente en el desarrollo económico del municipio a través del turismo.

Esta época estival proporciona también unas condiciones excelentes para la promoción de los deportes náuticos que se practican en el municipio (remo, piragüismo y vela), aspecto aprovechado tanto por el ente municipal como por los

respectivos clubes para captar nuevos deportistas que puedan iniciarse en el deporte federado.

C) Quencefrío.

El Programa Invernal de Promoción Deportiva “Quencefrío” es el último organizado desde el Servicio Municipal de Deportes, iniciándose por primera vez en la temporada 97/98. Se desarrolla entre los meses de diciembre y marzo (época invernal) y su programación está formada por actividades puntuales y lúdicas, entre las que se incluyen cursos de esquí, rafting, asistencia a espectáculos deportivos, juegos populares y tradicionales o torneos deportivos navideños, entre otros.

Se trata de un programa complementario a caballo de las EDM, con actividades puntuales y muy concretas propias de la época invernal y que, además, ayuda a diversificar la oferta deportiva típica y habitual, tratando de motivar e incentivar la práctica deportiva, de ocio y tiempo libre entre todos los habitantes del municipio.

De todas formas, la programación deportiva municipal no está cerrada en ningún momento y es totalmente flexible, de modo que nuevas propuestas, inquietudes y oportunidad de realización, promoción y patrocinio de actividades está abierto a análisis y puesta en práctica.

3.3. CREACIÓN Y GESTIÓN DE INSTALACIONES DEPORTIVAS.

Otro de los pilares fundamentales de la política deportiva municipal es la gestión de la infraestructura deportiva local. A principios de los años 90 Boiro disponía únicamente de un pabellón polideportivo cubierto y un campo de fútbol como instalaciones deportivas de carácter municipal. Hasta el día de hoy, se ha producido un incremento espectacular en el número de instalaciones deportivas, y este fenómeno hay que atribuirlo, inicialmente, al plan de construcción de pabellones polideportivos escolares, impulsado por el Ayuntamiento de Boiro y la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.

Este plan surge con la idea de dotar a los centros de enseñanza infantil y primaria de una pista polideportiva cubierta, además de acercar estas infraestructuras a la población de las distintas parroquias o distritos del municipio, diversificando y potenciando su carácter polivalente.

Progresivamente se han ido construyendo nuevas instalaciones deportivas, acorde con la demanda de los ciudadanos y las carencias detectadas en este sentido. Actualmente, Boiro cuenta con una completa infraestructura deportiva (ver tabla 1), mejorable en cuanto a calidad y susceptible de ser ampliada según sea la expansión del deporte local en años venideros.

Tabla 1. Instalaciones deportivas del ayuntamiento de Boiro.

Instalación	Deporte	Nº	De titularidad municipal
Pabellón polideportivo escolar cubierto	multideporte	6	6
Pabellón polideportivo cubierto	multideporte	3	3
Campo de fútbol	Fútbol	10	7
Pista polideportiva al aire libre	multideporte	11	8
Instalaciones náuticas	remo y piragüismo	2	1
Club náutico	vela	2	0
Piscina climatizada	natación	1	1
Gimnasio	fitness, musculación y artes marciales	4	2
Parque biosaludable	gimnasia variada	4	4
Carril bici	bicicleta y patinaje	1	1
Parque skate/patinaje	patin y bmx	1	1
Campo de golf	golf	1	0
Campo de bolos tradicionales	Bolos tradicionales	2	0
TOTAL:		48	34

3.4. PRESUPUESTOS.

El presupuesto del Servicio Municipal de Deportes para el ejercicio 2014 es de 639.997,75 euros, distribuidos en dos apartados:

A) Programa 341 de promoción y fomento del deporte.

El gasto en este apartado asciende a 372.429,99 euros, en el que la mayor parte está destinado a actividad deportiva (82.410,87 euros), a gasto del personal contratado directamente por el ente local (73.513,93 euros, 2 técnicos deportivos) y al canon (80.000 euros) a favor de la empresa concesionaria del Complejo Deportivo de A Cachada (piscina, pabellón polideportivo y gimnasio). La inversión del presupuesto se completa con subvenciones nominativas a clubes, entidades y centros educativos (área de Educación Física), becas a deportistas destacados, material deportivo, colaboraciones, patrocinios y publicidad.

B) Programa 342 de instalaciones deportivas.

El gasto en este apartado asciende a 267.567,76 euros, donde la inversión principal es en el personal adscrito a este programa (109.614,35 euros, 1 técnico y 3 conserjes-mantenedores) y el mantenimiento de las instalaciones deportivas (88.925,70 euros). Completan este apartado los gastos correspondientes a consumos energéticos, limpieza e higiene y las ayudas para arreglo y mejora de los campos de fútbol.

Una buena parte del gasto del área de deportes va a parar a los clubes y asociaciones del municipio (ver tabla 2), bien a través de los pagos a monitorado de las Escuelas Deportivas Municipales, del patrocinio de eventos deportivos de alto nivel, de ayudas específicas para un programa determinado (subvenciones nominativas) o de las ayudas anuales en las que se valoran aspectos como el número de licencias de categorías base, nivel de competición, número de equipos, presupuesto, cuadro de técnicos, etc...

Tabla 2. Subvenciones nominativas conforme a la partida del área de deportes en los presupuestos generales del Ayuntamiento de Boiro.

Año	Cantidad				TOTAL (€)
	Clubes y asociaciones Deportivas (€)	Dpto. Educación Física centros educativos (€)	Subvención anual a clubes (€)	Becas a deportistas (€)	
2011	28.800	2.550	48.500	4.500	84.350
2012	27.200	1.725	48.500	4.500	81.925
2013	45.150	1.725	48.500	4.500	99.875
2014	74.650	1.725	48.500	4.500	129.375

En este apartado no están contemplados los gastos del capítulo de inversiones, de carácter general para todas las concejalías. Por poner un ejemplo, además del presupuesto del Servicio Municipal de Deportes para el año 2014, se invirtieron cerca de 300.000 euros en la construcción de un nuevo campo de fútbol de hierba artificial, aspecto que nos muestra la real e importante inversión en el área deportiva durante este año.

3.5. EL TEJIDO ASOCIATIVO LOCAL.

Los pilares fundamentales de la gestión deportiva local analizados anteriormente (programación deportiva, instalaciones y presupuestos) se ven complementados con el fomento del asociacionismo y la colaboración activa, estrecha y continua con los clubes deportivos federados del término municipal (ver figura 3).



Figura 3. Relación entre el Ayuntamiento y los clubes deportivos.

En el punto 5 del artículo 8 (los municipios) de la Ley del Deporte de Galicia (Diario Oficial de Galicia nº 71 de viernes 13 de abril de 2012), se especifica que las entidades locales deberán fomentar y apoyar la creación de asociaciones deportivas en su ámbito territorial; y esto fue uno de los objetivos principales del Servicio Municipal de Deportes desde su creación.

A principios de los noventa apenas una docena de clubes deportivos estaban registrados en el municipio, la mayoría de ellos clubes de fútbol. En la actualidad (13 de agosto de 2014), el registro de asociaciones sin fin de lucro en el Ayuntamiento de Boiro refleja un total de 152 entidades (culturales, deportivas, asociaciones de vecinos, musicales...); de estas, 49 son clubes y asociaciones deportivas, de las cuales 38 registran una actividad regular y 11 tienen actividad puntual o ya no están activas.

En la tabla 3 se puede comprobar la variedad de deportes que se pueden practicar actualmente en Boiro, en donde hay que seguir destacando el fútbol, deporte con más arraigo en la localidad (Rodríguez, 2005 y 2008) que desde sus inicios (Rodríguez, 2006) ha ido creciendo en popularidad en detrimento de los típicos juegos populares y tradicionales (Rodríguez, 2013), sobre todo del juego de bolos, sin duda el más practicado por los hombres boirenses a lo largo de la historia (Rodríguez, Pazos y Palacios, 2014).

El fútbol es sin duda el deporte más practicado en la localidad, donde están formados un total de 15 clubes (6 de veteranos, 1 femenino, 7 de aficionados y 1 escuela de fútbol base), que en total reúnen más de 1.000 licencias federativas. El remo, piragüismo, baloncesto y voleibol han crecido substancialmente en los últimos años y, en conjunto, formalizan más de 400 licencias federativas.

Tabla 3. Deportes que se pueden practicar actualmente en Boiro en un club deportivo federado.

Fútbol	Baloncesto	Voleibol	Remo	Piragüismo
Vela	Fútbol Sala	Kayak Polo	Patinaje	Hockey
Taekwondo	Boxeo y Full-Contact	Judo	Lucha	Karate
Ciclismo	Trekking	Tenis	Trial	Ajedrez
BTT	Motociclismo	Natación	Golf	Bolos tradicionales

Pero la importancia del tejido asociativo local va más allá del número de licencias, de equipos o del año de constitución. La relación entre el Servicio Municipal de Deportes y los clubes deportivos es muy estrecha, colaborando en todas las actividades que del deporte en cuestión se trate, y cediéndose mutuamente todos los recursos para:

- Que el trabajo del Servicio Municipal de Deportes sirva para captar nuevos deportistas que pasen al deporte federado, patrocinando, colaborando y asesorando en lo posible a los clubes para que su trabajo sea lo más cómodo posible. Estos clubes tienen la capacidad de llegar a donde el Servicio Municipal de Deportes no puede, por estructura, organigrama o flexibilidad, entre otros.
- Que los clubes deportivos aporten entrenadores, monitores, colaboradores, estructura organizativa y todos los recursos disponibles para realizar la

actividad deportiva relacionada en las mejores condiciones posibles, recibiendo la ayuda del ente municipal y seguir promocionando del deporte sin un fin lucrativo.

3.6. RESULTADOS DEPORTIVOS MÁS DESTACADOS EN EL AÑO 2014.

El año 2014 fue sin duda el mejor en cuanto a resultados deportivos para los clubes boirenses y para muchos de sus deportistas. Éxitos deportivos sin precedentes ocuparon su espacio en prensa, radio y televisión, hecho que además sirvió de escaparate para incrementar el número de niños y niñas en las escuelas de formación de los clubes más aclamados por sus logros en este año. Destacaríamos los siguientes:

A) Resultados por clubes.

Destacar los resultados de la tripulación sénior de la trainera del Club de Remo Cabo de Cruz, campeona provincial, gallega y 4ª clasificada en la liga ACT (la mejor liga de traineras de España), siendo la tripulación revelación de la temporada (ver figura 4).

En voleibol, el equipo sénior del Boiro Voleibol jugó esta temporada en la segunda mejor liga de España (Superliga 2) (ver figura 5), manteniendo la categoría y repitiendo participación en esta temporada 2014/2015.

El Club Deportivo Boiro de fútbol jugó en 3ª división, quedó tercero clasificado en la liga y luchó por el ascenso en la fase de promoción a 2ª división B.

En piragüismo, el Rías Baixas consiguió el campeonato provincial y el subcampeonato gallego de infantiles, además de numerosas medallas en campeonatos nacionales (ver figura 6).

Pero lo realmente destacable en este caso es que las plantillas sénior de los clubes con mejores resultados en este 2014 son procedentes casi al 100% de la cantera, de las escuelas de formación, que iniciaron su andadura en las Escuelas Deportivas Municipales y que maduraron y crecieron en sus respectivos clubes (a excepción del C.D.Boiro de fútbol, un equipo hecho a golpe de talonario y que se escapa del modelo de formación predominante en el municipio).



Figura 4. Trainera del Club de Remo Cabo de Cruz durante la disputa de una regata de la Liga ACT- Liga San Miguel (2014). Fuente: Archivo fotográfico Liga ACT.



Figura 5. Equipo del Boiro Voleibol en un partido de Superliga 2 en el pabellón municipal de A Cachada (Boiro) (2014). Fuente: Club Boiro Voleibol.



Figura 6. Equipo del K4 infantil Dama A, medalla de bronce en el campeonato de España de jóvenes promesas (2014). Fuente: Club Piragüismo Rias Baixas.

B) Resultados individuales.

Pero si realmente hay que detenerse a analizar éxitos deportivos es en el apartado individual o de equipos. Es aquí donde en el año 2014 los deportistas boirenses lograron que este hecho trascendiera notablemente entre la sociedad y los medios de comunicación, y no por un resultado o logro aislado, sino por el continuo goteo de éxitos que los chicos y chicas traían para Boiro después de una competición de nivel nacional o internacional. En este sentido, destacaríamos los siguientes resultados de deportistas que, además, iniciaron sus pasos en las Escuelas Deportivas Municipales promovidas por el Ayuntamiento de Boiro:

1. Cristian Silva. Piragüismo (ver figura 7). Campeón del mundo en k4 1000 metros juvenil (Hungría). Tras su concentración permanente en el Centro de Tecnificación Deportiva de Asturias con la selección española juvenil, se incorpora con el equipo nacional sub-23 en el C.T.D. de La Cartuja (Sevilla).



Figura 7. Equipo del K4 juvenil de la selección española en el campeonato del mundo de Szeged (Hungría, 2014) en el momento de conseguir la victoria. Cristian Silva en la parte de atrás de la embarcación, donde puede observarse el patrocinio del Ayuntamiento de Boiro en su pala. Fuente: Club Piragüismo Rias Baixas.

2. Raquel Dacosta. Piragüismo (ver figura 8). Medalla de bronce en el Campeonato de Europa disputado en Mantes de Ivelines (Francia) en k2 1000 metros juvenil. Campeona de España en k1 junior en 200, 500 y 1000 metros; en sub-17 200, 500 y 1000 metros; en k2 junior 500 y 1000 metros. Obtuvo además el 10º puesto en el campeonato del mundo junior (Hungría).

3. Pablo Bugallo. Voleibol (ver figura 9). Jugador del equipo sénior del Club Voleibol Almería, de Superliga Masculina. Subcampeón de liga y campeón del la Copa del Rey, siendo elegido el M.V.P. del torneo.



Figura 8. Imagen de Raquel Dacosta (a la derecha) recogiendo la medalla de bronce en el Campeonato de Europa de Francia (2014). Fuente: www.pontecesures.net



Figura 9. Pablo Bugallo, posando con la medalla de oro en la Copa del Rey de voleibol y con el trofeo de M.V.P. del torneo. Fuente: Club Boiro Voleibol.

4. Vanessa Rial. Rugby (ver figura 10). Jugadora del CRAT Coruña de división de honor, ha sido varias veces internacional y este año disputó el mundial de rugby 15 en París (Francia). A principios de 2014 consiguió con Galicia la medalla de bronce en el Campeonato de España de selecciones autonómicas.



Figura 10. Vanessa Rial con el balón durante un encuentro con la selección española.
Fuente: www.marca.com

5. Ana Bugallo. Voleibol. Campeona de España cadete de vóley playa y de voleibol pista por selecciones autonómicas.

6. Andrea Segade. Piragüismo. Medalla de bronce en el Campeonato de España de Invierno y en el Campeonato de España de jóvenes promesas.

7. Alba Caamaño. Taekwondo. Medallas de bronce en el campeonato gallego sénior y sub-21 y en el Campeonato de España junior y sub-21. Campeona en los Open Internacionales de Canedo (Portugal) y Marina D´or.

8. Emma Ordóñez. Voleibol. Jugadora del C.D. Vóley Playa Almería. Campeona de España cadete de vóley playa.

9. Esmeralda Santos. Remo (ver figura 11). Con un historial extraordinario (varias veces internacional, campeona de España en banco fijo y banco móvil, dos banderas de la Concha, mundialista en remo olímpico...) acaba de conseguir la plusmarca española de 2.000 metros en remo indoor en Viana do Castelo (Portugal).



Figura 11. Esmeralda Santos (a la izquierda de la imagen) en una regata de doble scull con el equipo nacional. Fuente: www.lavozdegalicia.es

10. Rebeca Mariño. Taekwondo (ver figura 12). Varias veces campeona de España, en la actualidad compagina su faceta de deportista con la de técnica de la federación balear, donde es profesora del programa de tecnificación y directora de la selección junior y sénior de esa comunidad. Internacional absoluta con España, viene de participar en el campeonato del mundo de México.

11. Rufino Regueira. Natación (ver figura 13). Actualmente en el Club Natación Bidasoa XXI (Irún) fue campeón de España en varias ocasiones. En 200 metros espalda ostenta la tercera mejor marca española de la historia, superado únicamente por Aschwin Wildeboer y el mítico David López Zubero.



Figura 12. Rebeca Mariño mostrando una de sus numerosas medallas conseguidas en un Campeonato de España.
Fuente: Servicio Municipal de Deportes de Boiro.

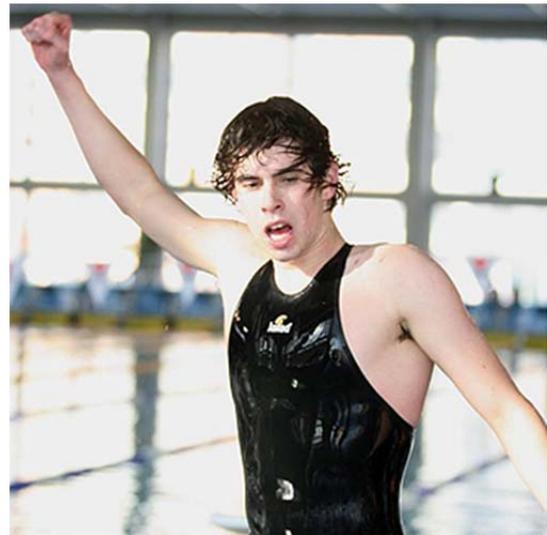


Figura 13. Rufino Regueira, nadador del Club Natación Bidasoa XXI (Irún).
Fuente: www.marca.com

12. Equipo infantil de vóley playa del Club Barraña Vóley Playa. Campeones de España de volea playa en el campeonato disputado en Boiro en agosto de 2014 (ver figura 14).



Figura 14. Equipo infantil del Club Barraña Vóley Playa, campeón de España (Boiro, 2014).
Fuente: Club Boiro Voleibol.

4. APLICACIÓN PRÁCTICA

La promoción deportiva desarrollada en el Ayuntamiento de Boiro puede resultar un modelo extrapolable a otros ayuntamientos, aunque la idiosincrasia de cada municipio hará que resulte viable o no. En todo caso, las líneas estratégicas en la política municipal que deberían seguirse serían:

- Incentivar el asociacionismo y la creación de clubes deportivos.
- Apoyar económicamente a los clubes, a través de subvenciones o contratos menores para el desarrollo de Escuelas Deportivas.
- Proporcionar instalaciones deportivas adecuadas para la práctica deportiva.
- Desarrollar programas específicos de formación de técnicos deportivos, siendo los entrenadores de los clubes locales los principales destinatarios.
- Colaborar en la formación administrativa y de gestión de las entidades deportivas locales, mediante la organización de cursos específicos para sus directivos.
- Establecer convenios de colaboración con los clubes locales para la promoción de una determinada especialidad deportiva en el municipio, que permita el desarrollo de escuelas de formación, de iniciación a la competición, de competiciones adaptadas con fines educativos, de promoción deportiva en los centros educativos, etc.
- Realizar proyectos en común con los centros educativos (primaria y secundaria) para promocionar la actividad física y el deporte en los propios centros y fuera de ellos, orientando a los alumnos a la práctica deportiva extraescolar en los clubes deportivos locales.

5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.

El presente trabajo es un primer acercamiento para entender una realidad social que por sus éxitos deportivos en esta localidad coruñesa durante el año 2014 ha llamado nuestra atención. Para realizar un estudio de mayor profundidad y rigor científico, sería interesante desarrollar un estudio de investigación que implicara a los verdaderos protagonistas de estos éxitos deportivos: técnicos deportivos municipales, directivos y entrenadores de clubes deportivos, deportistas, políticos, patrocinadores...

Sería necesario recurrir a instrumentos de obtención de datos (entrevistas, grupos de discusión, encuestas...) y de evaluación que permitan la triangulación de resultados, utilizando un sistema de análisis de los resultados que permitan una mayor sistematización del proceso (programas de análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador, como el N-Vivo o Atlas-Ti, por ejemplo, dos de los programas más utilizados en la investigación de las Ciencias Sociales).

Un estudio de estas características nos permitiría conocer con más detalle cómo se ha llegado a este buen nivel de resultados deportivos y como los diferentes entes y agentes implicados han ido forjando las bases para esto sea posible.

6. CONCLUSIONES.

El Ayuntamiento de Boiro ha contribuido de una forma muy notoria en el fomento y desarrollo de la práctica deportiva en la localidad. Se muestra como el principal protagonista del fenómeno deportivo que se está produciendo en el municipio, no sólo en la promoción de actividades deportivas, sino también en la gestión de instalaciones deportivas y del fomento y apoyo al tejido asociativo local.

Las Escuelas Deportivas promovidas por el ente local constituyen una fuente incesante de nuevos talentos a los clubes deportivos federados, motores importantes del desarrollo del deporte local, que permiten garantizar la práctica deportiva de alto nivel una vez que el Servicio Municipal de Deportes abandona la promoción del deporte base para centrarse en el aspecto de deporte-salud para edades sucesivas.

El Ayuntamiento de Boiro es el principal patrocinador de los clubes deportivos locales que, salvo casos excepcionales, no podrían subsistir sin la ayuda del ente local. Subvenciones nominativas para fines concretos, subvenciones para actividad general de la temporada en curso, inversión en instalaciones deportivas y pago a monitores y entrenadores deportivos forman una base sólida sin la cual el tejido asociativo local tendría muy complicada su subsistencia.

La apuesta del Servicio Municipal de Deportes por el deporte base desde hace más de 20 años facilita que los clubes deportivos locales puedan tener en sus filas a deportistas formados, bien dotados técnicamente, comprometidos con el club y sin necesidad de tener que desembolsar grandes cantidades de dinero para realizar fichajes y competir al más alto nivel. Los resultados de los últimos años avalan esta circunstancia, y prácticamente el 100% de los integrantes de los clubes locales nacieron y se formaron en Boiro, obteniendo éxitos deportivos tan importantes como los reflejados en este estudio.

Pero también hay que tener en cuenta la ventaja que resulta para el Servicio Municipal de Deportes contar con un tejido asociativo de esta calidad. El ayuntamiento no podría desarrollar toda esta actividad deportiva sin contar con la estructura organizativa y de recursos de los clubes locales: decenas de monitores, entrenadores, material deportivo, colaboradores, padres y madres, patrocinadores... , que realizan un trabajo altruista y dedican cientos de horas para que proyectos como el de voleibol, piragüismo, remo, baloncesto, fútbol o taekwondo, entre otros, generen ilusión en los chicos y chicas y puedan comprobar de cerca las alegrías, tristezas, beneficios, sacrificio y satisfacción que provoca la práctica deportiva en general y la competición en particular.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Blázquez, D. (1999). A modo de introducción. En Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 19-46). Barcelona: Inde.

Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2005). *Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles*. Madrid: CIS/Consejo Superior de Deportes. Recuperado de:

file:///D:/datos/Downloads/Encuesta%20h%C3%A1bitos%20deportivos%20de%20los%20espa%C3%B1oles.pdf.

Chiva, O. (2014). Origen, evolución y actualidad del hecho deportivo. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 31, 1-14. Recuperado de http://emasf.webcindario.com/Origen_evolucion_y_%20actualidad_del_hecho_deportivo.pdf.

Corrales, A.R. (2009). El deporte como elemento educativo indispensable en el área de Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 4, 1-14. Recuperado de

http://emasf.webcindario.com/El_Deporte_como_elemento_educativo_en_EF.pdf.

Diario Oficial de Galicia (DOG) nº 71, de viernes 13 de abril de 2012. *Ley 3/2012, de 2 de abril, del deporte de Galicia*, pp. 13194-13231.

García, E., Rodríguez, P.L. y Pérez, J.J. (2013). Autopercepción de competencia motriz, práctica físico-deportiva federada y su relación con los niveles de actividad física habitual en escolares. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 20, pp.1-20. Recuperado de http://emasf.webcindario.com/Autopercepcion_de_competencia_motriz.pdf.

García, M. y Llopis, R. (2011). Ideal democrático y bienestar personal. Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Giménez, F. J. (2002). El deporte dentro del ámbito recreativo: iniciación deportiva para todos. En Rebollo (Ed.), *Deporte para todos* (pp. 195-208). Huelva: Diputación de Huelva.

Hernández, J. (1989). La delimitación del concepto deporte y su agonismo en la sociedad de nuestro tiempo. *Revista Apunts*, 16-17, 76-80.

Lamoneda, J. (2014). Los encuentros deportivos inter-centros como recurso educativo. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 5, 1-14. Recuperado de http://emasf.webcindario.com/Los_encuentros_deportivos_intercentros_como_recurso_educativo.pdf.

Muñoz, J.C. (2004). El deporte escolar: desarrollo teórico y práctico. *Revista Digital Educación Física y Deportes*, 70, p.1. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd70/escolar.htm>

Paredes, J. (2002). *El deporte como juego: un análisis cultural*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Alicante. Alicante: España.

Pérez, G. (2001). El calendario deportivo. El esfuerzo de la alta competición y la resistencia del cuerpo humano: reflexiones sobre el dopaje. *Revista Apunts*, 64, 26-32.

Piñeiro, G. (2007). La gestión deportiva local: problemática actual y tendencias de futuro. *Jornadas de gestión deportiva local organizadas por la FEMP y el Consejo Superior de Deportes*. Las Palmas de Gran Canaria, febrero de 2007. Recuperado de <http://www.femp.es/files/566-948-archivo/LA%20GESTI%C3%93N%20DEPORTIVA%20LOCAL..pdf>.

Ponce, C. (2009). El juego como recurso educativo. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 19, 1-9

Prieto, J.A. y Nistal, P. (2003). La importancia del deporte-salud. *Revista Digital Educación Física y Deportes*, 61, p.1. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd61/deporte.htm>.

Robles, J., Abad, M.T. y Giménez, F.J. (2009). Concepto, características, orientaciones y clasificaciones del deporte actual. *Revista Digital Educación Física y Deportes*, 138, p.1. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd138/concepto-y-clasificaciones-del-deporte-actual.htm>.

Rodríguez, A. (2005). O Barraña Fútbol Club da Serie A (1961-1963). *Revista Folia (revista das festas do verán no concello de Boiro)*, 39-40.

Rodríguez, A. (2006). As orixes do fútbol organizado en Boiro: o Barraña Sporting Club (1922-1927). *Revista Folia (revista das festas do verán no concello de Boiro)*, 47-48.

Rodríguez, A. (2008). Páxinas da historia. O fútbol boirense dos inicios. *Revista Quentadela: a revista do deporte boirense*, 4, 27-28.

Rodríguez, J.E. (2013). *O estudo do xogo dos bolos en Boiro: aspectos históricos, estado actual de práctica e perspectivas de futuro*. Tesis de doctorado. A Coruña: Universidade da Coruña.

Rodríguez, A. y Rodríguez, J.E. (2002). O desenvolvemento deportivo no municipio de Boiro. En *O deporte na mancomunidade do Barbanza*. A Coruña: Deputación Provincial da Coruña.

Rodríguez, J.E., Pazos, J.M. y Palacios, J. (2014). El juego de bolos de Boiro: la necesidad de reglamentación de una modalidad de pasabolo atípica en España. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 28, 17-43. Recuperado de http://emasf.webcindario.com/El_juego_de_bolos_de_boiro.pdf.

Sánchez, F. (2000). Análisis del deporte en edad escolar y una alternativa para el futuro. En J. Díaz García (Ed.), *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar* (pp. 63-79). Sevilla: Ayuntamiento de Dos Hermanas.

Teruelo, B. (2009). Deporte, gestión y municipio o la gestión del deporte municipal. *1º Congreso Iberoamericano de Instalaciones Deportivas y Recreativas*. Barcelona, octubre de 2009. Recuperado de [file:///D:/datos/Downloads/07-BoniTeruelo%20\(1\).pdf](file:///D:/datos/Downloads/07-BoniTeruelo%20(1).pdf).

Trueba, N., Vega, J. y Urdampilleta, A. (2012). La competición deportiva: ¿es el único aliciente en Educación Física para que el alumno se sienta motivado para realizar la actividad física? *Revista Digital Educación Física y Deportes*, 170, p.1. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd170/la-competicion-deportiva-en-educacion-fisica.htm>.

Yuste, J.L. (2005). *Influencia de la condición de estar federado, autopercepción de la competencia motriz y valoración de las clases de Educación Física sobre los niveles de actividad física habitual en adolescentes escolarizados*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

AGRADECIMIENTOS.

Nuestro agradecimiento al Ayuntamiento de Boiro y al Servicio Municipal de Deportes por los datos proporcionados para este estudio.

Fecha de recepción: 3/11/2014
Fecha de aceptación: 14/01/2015



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

CALISTENIA: VOLVIENDO A LOS ORÍGENES.

Roberto del Río Alijas

Licenciado en Ciencias de la Actividad física y del Deporte.
nitroglicerone@hotmail.com

Andrés H. Díaz Torre

Licenciado en Ciencias de la Actividad física y del Deporte.
andres_svb@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo de este artículo, es ensalzar las propiedades que tiene la Calistenia como un método reinventado que gana cada día más adeptos. Por una parte, se enumera la relación de la Calistenia con las capacidades físicas básicas. A su vez se abordan, los beneficios a nivel físico, psicológico y socio afectivo. Por otra, se muestra, cómo una buena práctica es complementaria en la prevención de diferentes patologías propias del sistema locomotor y cardiovascular. Se contrastará todo lo anteriormente mencionado con estudios de Veerendrak. M y Dr. T. Jayabal (2012). Krishnan, K. y Arumugam, C. (2013). Lawrence, K.E., Shaw, I. & Shaw, B.S. (2014). Donde se muestra la Calistenia como una herramienta de entrenamiento, que contribuye al desarrollo integral de la condición física.

PALABRAS CLAVE:

Calistenia, beneficios, entrenamiento, fuerza, salud.

1. INTRODUCCIÓN.

En la sociedad en la que vivimos, cada vez se hace más difícil encontrar tiempo para llevar a cabo actividad física, bien sea por el ritmo de vida, por nuestro trabajo o simplemente porque entrenar no es divertido. El entrenamiento, como todo, no tiene beneficio si no se trabaja inicialmente con método y progresión, eso es lo que la mayoría de la gente, ajena al mundo del deporte no entiende. Detrás de cada deportista, y de sus logros hay muchas horas de trabajo y un esfuerzo para conseguir unas mejoras físicas y también mentales.

Según el estudio de Estrategia mundial sobre el régimen alimentario, actividad física y salud de la OMS (2014) se demuestra que “La falta de actividad física o el sedentarismo es el cuarto factor de riesgo de mortalidad global, sólo por detrás de la hipertensión, el consumo de tabaco y los niveles elevados de azúcar en sangre”, según estos datos se estima que el 6 % de todas las muertes anuales, unos 3,2 millones de fallecimientos, se producen por no ser suficientemente activos.

La idea primigenia de la Calistenia, ha ido evolucionando desde sus orígenes hasta la concepción que se tiene hoy en día de ella. Ésta forma de entrenamiento, viene determinada por las habilidades motrices básicas, desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones, que intervienen en la mayoría de las ejecuciones motrices que se practican.

Como Licenciados en Educación Física, creemos que este artículo dará a conocer una forma de entrenamiento, que en apariencia es novedosa, pero que ya existe desde hace tiempo. Comienza a desarrollarse en Francia en el siglo XVIII por Clias. Según datos del American College of Sports Medicine (ACSM), se ha convertido en la primera tendencia fitness mundial en el año 2015. Efectivamente estamos hablando de la “Calistenia” o entrenamiento con el propio peso corporal.

Hay que aclarar, que estamos ante un conjunto de ejercicios musculares con un potencial asombroso, para mejorar el nivel de condición física en un corto periodo de tiempo, siendo necesario, una continuidad y un sacrificio, como así lo demuestran autores como Krishnan y Arumugam en un estudio sobre la mejora de la fuerza, la resistencia y la flexibilidad con ejercicio de calistenia.

Nuestra idea, es exponer un método de entrenamiento que podría llegar a verse en un futuro en todos los parques y jardines de nuestras ciudades, ya que la mayor ventaja que posee, es su coste cero y una mejora exponencial. Hay que subrayar, que esta actividad física requiere una técnica correcta para evitar lesiones, ya que puede afectar a los hombros y codos, por la continua realización de tracciones y elevaciones corporales.

Otro apartado influyente en este artículo, es la importancia que se le da a un ejercicio aeróbico complementario y a una dieta equilibrada.

2. ORIGEN E HISTORIA.

La palabra Calistenia, tiene una raíz etimológica del “griego antiguo “Kallisthenés” que significa lleno de vigor, siendo ésta, parte de la cultura general del pueblo”, probablemente, como otras actividades, pasó de los griegos a los latinos.

“La calistenia en los tiempos modernos data de 1785 cuando el profesor de gimnasia Christian Carl André, la puso en práctica en la escuela de Salzman cuando el clima no permitía la realización de ejercicios al aire libre”.

En 1829 Clias, a partir de su publicación del libro “Kallistenie”, establece una diferencia de términos entre Gimnasia y Calistenia, “siendo en realidad la Calistenia una nueva escuela gimnástica en la que se eliminaban los aparatos y se adaptaba el ritmo” (Alberto F., 1973), que era diferente a como hoy se entiende, centrándose en ejercicios con autocargas y variación de amplitudes que pretendían conseguir un desarrollo integral del cuerpo, por medio de entrenamiento mediante ejercicios excéntricos, concéntricos e isométricos de fuerza potencia y fuerza resistencia. Destacándose como una disciplina con una función anatómica, funcional, cognoscitiva y pedagógica, cuyos pilares básicos son el cuerpo y el movimiento.

A lo largo de la historia, la Calistenia ha tenido y tiene una gran repercusión como método de preparación física y mental, teniendo como referencia destacable el entrenamiento de los soldados americanos, cuyo origen data de la entrada de esta nueva forma de entrenamiento en EE.UU. a la que Lewis definió “la nueva gimnasia”.

Ya desde 1975, el campeón del mundo olímpico Kashiwa, utilizó la Calistenia como método de entrenamiento para la mejora de la resistencia y la potencia, siendo transferible al esquí. Así mismo y recientemente en los JJOO de Invierno de Sochi 2014 otro campeón olímpico, Félix Neureuther se preparó con métodos calisténicos para participar en este evento deportivo.

3. CONCEPTO Y NUEVAS CONCEPCIONES.

El concepto de Calistenia, ha ido evolucionado hasta la actualidad, por lo que no existe una definición exacta que se amolde a la concepción actual. Por ello, hemos optado por definirla, como el conjunto de ejercicios que pretenden desarrollar las capacidades físicas básicas, a través del propio peso, pudiéndose realizar en espacios no concretos, valiéndose del equilibrio y el control corporal para el desarrollo a nivel físico y mental.

La Calistenia ha estado presente en numerosos ámbitos, como las actividades circenses o la gimnasia deportiva, además, ha sufrido múltiples modificaciones y nuevas concepciones como el Cross Fit, que tiene matices de esta, utilizando implementos para conseguir su objetivo, el TRX o entrenamiento en suspensión, utiliza correas para el trabajo con el peso corporal, siendo posible entrenar en numerosos lugares. Otra tendencia novedosa es el Pole Dancing con gran repercusión entre el género femenino, que consiste en hacer ejercicios técnicos de fuerza y flexibilidad sobre una barra.

4. CALISTENIA Y CAPACIDADES FÍSICAS BÁSICAS.

Las capacidades físicas básicas son definidas como los “presupuestos o prerrequisitos motrices de base sobre los cuales el hombre o el deportista desarrolla sus propias habilidades técnicas y que son la fuerza, la resistencia, la flexibilidad y la velocidad”. (Zatziorski, 1974, en Manno, 2001).

4.1. LA FUERZA Y LA CALISTENIA.

Podemos definir la fuerza: “Como la capacidad de vencer equilibrar, o frenar el movimiento de una resistencia externa mediante una tensión muscular”. (González-Badillo, 1991) Definición que se ajusta perfectamente al concepto de Calistenia. Pues en todos los ejercicios interviene una fuerza a vencer siendo partícipes los músculos agonistas, bien sea nuestro propio cuerpo a través de auto cargas, o resistencias externas como lastres. Siguiendo la definición de González-Badillo, en cuanto a la capacidad que los músculos desarrollan para equilibrarse, entran en juego los fijadores y sinérgicos, que ayudarán a estabilizar el cuerpo a la hora de ejecutar los ejercicios. En relación al frenado, tendrán un rol fundamental los músculos antagonistas. Estableciendo, que la carga es nuestro propio cuerpo, y en casos excepcionales se producirá la introducción de lastres.

Siguiendo a Cuadrado (2006), todas las capacidades físicas básicas se fundamentan en la fuerza. No obstante, estableceremos una clasificación de la misma en relación al trabajo de Calistenia:

- **Fuerza resistencia:** esta manifestación, es común en los ejercicios calisténicos a la hora de realizar numerosas repeticiones cercanas a la fatiga.
- **Fuerza velocidad/potencia:** se produce al realizar contracciones a máxima velocidad venciendo el peso de nuestro propio cuerpo o una resistencia añadida.

El entrenamiento en esta modalidad se caracteriza por una combinación de estas dos manifestaciones, consiguiendo una mayor fuerza muscular, mejor control corporal y coordinación inter e intramuscular.

4.2. LA VELOCIDAD Y LA CALISTENIA.

Inicialmente, podemos concebir esta capacidad como no prioritaria; pero sin embargo, a la hora de relacionarla con la fuerza, adquiere un rol determinante, que se traduce en fuerza de velocidad, que a su vez se entiende como la “capacidad para llegar a altos niveles de tensión muscular en relación al tiempo” (Verjoshanski, 1970). Cuando un deportista, necesita acelerarse así mismo en distintas actividades o impulsar un objeto, su capacidad para aplicar fuerza acompañada del factor velocidad, será determinante. Factor al que contribuye la calistenia.

4.3. LA FLEXIBILIDAD Y LA CALISTENIA.

Es de vital importancia, cultivar la flexibilidad como capacidad complementaria al trabajo muscular, debido a aspectos tanto preventivos, como lesivos; así como funcionales, para facilitar la realización de gestos técnicos en esta

modalidad. No nos podemos olvidar, de la importancia de los estiramientos, antes (después del calentamiento) durante (entre los ejercicios) y después de la sesión (en la fase de vuelta a la calma).

4.4. LA RESISTENCIA Y LA CALISTENIA.

En relación a la fuerza de resistencia, el trabajo se desarrolla con numerosas repeticiones, manteniendo una cadencia, durante un tiempo determinado, resistiendo a la fatiga.

Por otra parte, entendiendo la resistencia como una capacidad física básica, la utilizaremos de forma complementaria para un desarrollo integral del organismo en su manifestación aeróbica, consiguiendo así uno de los objetivos primarios de la Calistenia, que consiste en desarrollar un cuerpo atlético y compensado en el que la fuerza y capacidad aeróbica son fundamentales.

5. MÉTODO DE TRABAJO

En cuanto al método de trabajo, cabe resaltar la importancia del calentamiento que irá en función de la exigencia del ejercicio a desarrollar, potenciando la fuerza resistencia, fuerza explosiva, elasticidad, agilidad entre otras.

Respecto a los ejercicios, irán desde los más globales, siempre utilizando pesos propios (sentadillas, zancadas, fondos de tríceps, dominadas, flexiones de brazo en barra, flexiones de brazo, abdominales, etc) hasta los más específicos en función del nivel técnico y condición física del practicante (muscle up, pinos, fondos con pliometría, etc.). En algunos casos ayudándonos de cargas externas (balones medicinales, compañeros, mochilas lastradas... etc.).

Debemos hacer hincapié en la importancia de la vuelta a la cama, que tiene como objetivo estabilizar y conseguir la homeostasis corporal, volviendo a los niveles iniciales tras la realización del entrenamiento, facilitando de esta forma, la recuperación del cuerpo en las mejores condiciones. Evitando así posibles lesiones.

6. BENEFICIOS QUE APORTA LA CALISTENIA.

Son numerosos los beneficios a nivel físico, psicológico y socio afectivo.

Desde el punto de vista físico, se contribuye al desarrollo de una correcta higiene postural al trabajar sobre el control y la estabilidad, desarrollándose la musculatura en su totalidad, gracias a la continua búsqueda del equilibrio y desarrollo de la fuerza, consiguiendo así, un aumento de la densidad ósea (López-Chicharro, 2006).

Se disminuyen las pulsaciones por minuto en reposo, la presión sistólica y diastólica en reposo, la tasa de stress cardiaco y la presión arterial en reposo. (Lawrence, K.E., Shaw, I. & Shaw, B.S. , 2014).

Además, se trabaja la propiocepción a nivel tendinoso, permitiendo una mejora de movilidad y coordinación de movimientos. Se produce también un aumento del desarrollo muscular gracias al vencimiento continuo de una resistencia. Por otro lado y en función de la intensidad del ejercicio, se conseguirán metabolizar las grasas de manera más eficiente incluso después de finalizar la sesión. Claro está, que para conseguir mayores resultados en la “quemar” de grasas, será conveniente combinar el trabajo de fuerza con el de ejercicio aeróbico.

En relación al plano psicológico, se conseguirá en primer lugar reforzar la autoimagen, el auto concepto y por consiguiente la autoestima. Ya que se consiguen mejoras muy visibles a nivel físico con gran incidencia en el ámbito psicológico. Lo cual supone una liberación catártica, producida por la secreción de hormonas como las endorfinas y la dopamina tras la sesión del entrenamiento. Todo ello, conlleva a una mayor adherencia a la práctica deportiva, convirtiéndose en un hábito placentero y no en una obligación, pues el practicante, observa resultados a corto plazo y mejoras en su organismo y fomenta así su deseo por el ejercicio.

Respecto al nivel social y afectivo, hay numerosas ventajas y entre ellas podemos destacar en primer lugar que tiene coste cero, debido a que no necesita materiales específicos, sino que se pueden aprovechar espacios urbanos como parques, jardines y el entorno más próximo como nuestro propio hogar, como afirman Lawrence, K.E., Shaw, I. & Shaw, B.S. , 2014.

Al realizarse en lugares donde hay otros practicantes, se refuerzan las relaciones sociales, produciéndose un intercambio de experiencias y conocimientos. Invitando a su grupo de iguales a la práctica de esta actividad, afianzando lo que ya se ha aprendido con anterioridad.

No debemos olvidar, que este tipo de práctica tiene una variedad de ejercicios tan extensa como la imaginación del que la desarrolla, pues presenta una gran transferencia de movimientos propios de otras disciplinas.

7. CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA.

Es evidente, que una mala técnica en la realización de cualquier ejercicio, puede desencadenar una lesión. Sin embargo, esto se podría evitar, con un conocimiento de la técnica correcta y de los principios del entrenamiento, aspectos de gran importancia en la Calistenia. Como en otras disciplinas deportivas, cualquier persona podría practicar esta modalidad de forma autónoma. No obstante, es aconsejable, el asesoramiento de un Licenciado o Especialista en actividad físico deportiva para evitar los inconvenientes de una mala práctica física.

Al tratarse de auto cargas, el peso a vencer es el propio, y la intensidad de trabajo vendrá determinada por el practicante. Por ello, es más difícil lesionarse, puesto que la propiocepción juega un papel fundamental en la prevención de lesiones.

A la hora de elegir y practicar esta modalidad, será esencial tener en cuenta las características particulares de cada persona, el nivel de condición física, el peso corporal y las patologías asociadas.

Como se ha comentado con anterioridad, la técnica tiene un papel fundamental. A la hora de realizar un entrenamiento, deberemos conocer la forma de ejecución ideal de cada ejercicio. Por ejemplo a la hora de trabajar los abdominales, se deben flexionar las rodillas y realizar una elevación del tronco hasta 45°, para evitar que la espalda se arquee, focalizando el trabajo en los abdominales y no en el psoas. Otro de los errores más comunes, se produce al hacer sentadillas, para su correcta ejecución, no es conveniente bajar más de 90°, sin superar con las rodillas las punteras de los pies, manteniendo la espalda recta durante toda la ejecución del movimiento (López-Miñarro, 2000).

Por lo tanto y haciendo referencia a los ejemplos arriba citados, se pueden producir lesiones en la espalda, en el caso de los abdominales, y problemas de ligamentos en las rodillas por bajar más de los 90° aconsejables en las sentadillas.

Además de éstas, se pueden producir otro tipo de lesiones de tipo articular, como luxaciones y distensiones. Por ello, el control corporal constante al realizar cualquier ejercicio, será de vital importancia para evitar estas y otras lesiones. Por ejemplo en Cross Fit, en la realización de algunos ejercicios, prima la potencia sobre la técnica y el control corporal.

En el caso de practicar Calistenia con ejercicios con fase de vuelo, habrá que tomar precauciones en las recepciones, ya que se pueden producir esguinces, torceduras y contusiones. Por ejemplo en los fondos o en los saltos pliométricos.

8. CALISTENIA Y SALUD.

Desde una perspectiva saludable, la OMS establece que una persona adulta debe realizar al menos 150 minutos semanales de actividad física moderada. Pretendemos por ello, que con esta propuesta, por un lado que se consiga una adhesión de los jóvenes al mundo deportivo para que sean sujetos activos y cuando lleguen a la madurez tengan una mayor capacidad para realizar cualquier actividad física (Tuero y Márquez, 2009). También, se busca que las personas sedentarias dispongan de una forma accesible para iniciarse en la actividad física, independientemente de su edad, de su género y de su nivel de condición física.

La Calistenia, se convierte así en un alternativa eficaz para combatir diferentes patologías mejorando la calidad de vida, así por ejemplo en personas de mayor edad, la sarcopenia y la osteopenia (Patil y Kannus, 2012) que pueden producirse por una falta de calcio a nivel tanto muscular como óseo, asociadas a una edad avanzada o a un estilo de vida sedentario. López-Chicharro y Fernández-Vaquero (2006) afirman que el ejercicio aumenta tanto la densidad ósea, como la fuerza en ligamentos y tendones. Por otro lado, Bailey propone la movilización de cargas variadas no excesivas y la superación de resistencias para favorecer el desarrollo óseo, factor al que contribuye la Calistenia.

Tras un proceso de investigación, se ha encontrado un estudio realizado en 2012 y otro en 2013. En el primer estudio de Veerendrak. M y Dr. T. Jayabal (2012) de la Universidad de Combaitore donde se investigaron los efectos del ejercicio aeróbico y la calistenia sobre los componentes de la condición física en hombres

obesos de edad media. La muestra de este estudio, fue de 60 hombres con un estilo de vida sedentario, moderadamente obesos, siendo seleccionados aleatoriamente. Fueron divididos en 4 grupos de 15 sujetos. El estudio, tuvo una duración de 12 semanas. El experimento se basó en 4 grupos; El grupo 1, desarrolló un programa de ejercicios aeróbicos. El 2, de calistenia y el 3, ejercicios calisténicos y aeróbicos alternos, finalmente, el grupo 4, no se sometió a ningún programa de entrenamiento.

Los resultados mostraron que los ejercicios calisténicos mejoraron la condición física y la combinación de éstos con ejercicios aeróbicos regulares, que produjeron mejores resultados en lo referente a la condición física. Por lo tanto, con la combinación de estos dos tipos de entrenamiento se consiguió una reducción significativa la masa grasa. En el segundo estudio realizado por Krishnan y Arumugam de la Universidad, Coimbatore de la India cuyo objetivo fue determinar y comparar los efectos de un programa de ejercicios con Calistenia y pesas sobre la fuerza, resistencia y flexibilidad en niños de 14-17 años de género masculino. La muestra, fue de 45 sujetos escogidos aleatoriamente, que se dividieron en tres grupos, el primero trabajó con pesas, el segundo con Calistenia y el tercero se estableció como grupo control.

Los resultados obtenidos en este estudio, para el grupo de Calistenia en relación a su nivel inicial respecto al final, demostraron que con un volumen de 8 a 10 repeticiones había diferencias significativas respecto a la flexibilidad, aumentando en 1,47% con relación al nivel inicial, y un 5,60% respecto a los valores iniciales de fuerza de resistencia muscular.

Aparte de los beneficios que se demuestran en el ámbito físico, otro estudio de la Universidad de Johannesburgo 2014 donde se evaluaron 22 sujetos con sobrepeso y obesidad, a un grupo se le asignó un entrenamiento de calistenia de 8 semanas y otras 11 personas fueron de grupo control. Tras el programa de ejercicios se demostraron reducciones significativas en las pulsaciones por minuto en reposo, la presión sistólica y diastólica en reposo, tasa de stress cardiaco y la presión arterial en reposo. Por lo tanto el presente estudio demuestra que se producen mejoras hemodinámicas, previene la hipertensión en personas normo-tensos con sobrepeso y obesos e incluso en personas con ausencia de cambios en el IMC (Índice de masa corporal).

Por lo tanto, podemos concluir, que los estudios demuestran fiabilidad y validez con este método de entrenamiento, asegurando una ganancia exponencial relativa al nivel de condición física.

9. CONCLUSIONES.

A modo de conclusión y basándonos en los artículos contrastados, queda reflejada la gran importancia de la actividad física y el ejercicio, como medio para garantizar un estado de salud y de condición física adecuados. Es por ello, que la Calistenia se presenta como una alternativa de gran eficacia, accesible a todo tipo de personas y con un gran potencial para la mejora de la condición física.

En relación al desarrollo de las capacidades físicas, se presentan mejoras a distintos niveles, siendo en la fuerza donde se adquiere su mayor manifestación. Por

otra parte, también contribuye a una mejora a nivel funcional para prevenir diferentes patologías del sistema locomotor y cardiocirculatorio. Además, se consigue aumentar la autoestima y la autoimagen corporal fomentando de esta manera la adhesión hacia la práctica de ejercicio físico.

Habrá que tener en cuenta, la combinación adecuada de ejercicio, alimentación y descanso para conseguir mejoras significativas, siguiendo los principios básicos del entrenamiento, siendo necesario que el sujeto mantenga una regularidad a lo largo del tiempo.

Para alcanzar un desarrollo óptimo, es de vital importancia la necesidad de ser asesorados por un profesional cualificado, (Licenciados o Graduados en Educación Física) que conozca la sistemática del ejercicio, considerando los aspectos estructurales, fisiológicos y mecánicos y evitando así lesiones innecesarias por una mala praxis.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alberto F. Cajas U, (1973). Diccionario Enciclopédico de Educación Física. Ed Gil Armas S.A. Lima. P.99.

American College of Sports Medicine (ACSM) (2014).Worldwidesurvey of fitness trends for 2015: What's Driving Market The. ACSM'S HEALTH & FITNESS Journal. Volume 18 Issue 6 Pp. 8-17.

Clias, H. (1829). *Kallisthenie: Exercises for Beauty and Strength*.Francia. [s.n].

Gonzalo Cuadrado Sáenz. (2006).*El entrenamiento de la hipertrofia muscular*.Sevilla. Ed. Wanceulen.

Hank Kashiwa. (1986). Shaping up to Race. *Skiing Magazine*.p.40.

Kalym, A. (2014). *Complete Calisthenics. The Ultimate Guide to bodyweight exercises*. [s.n]

Krishnan, K., y Arumugam, C. (2013). The Effect of Callisthenic and Dumbbell Exercise on Muscular Strength Endurance and Flexibility of Rural School Boys.*International Journal of Innovative Research and Development*, Volume 2 Issue 6. Pp. 367-375.

Lawrence, K.E., Shaw, I. & Shaw, B.S. (2014). Hemodynamic changes in normotensive overweight and obese individuals following home-based calisthenics training. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, September (Supplement 2), 82-90.

López Miñarro, PA (2000). Ejercicios desaconsejados en la actividad física, *Ejercicios desaconsejados en la actividad física: Detección y alternativas*. Pp 15-2 Barcelona. Ed. Inde.

López-Chicharro, J; Fernández-Vaquero, A. (2006) *Fisiología del ejercicio*. Ed Panamericana. 3º Edición. Madrid.

Manno (2001). *Fundamentos del entrenamiento deportivo*. Barcelona. Ed.Paidotribo.

Organización Mundial de la Salud. (OMS) (2014). Estrategia mundial sobre el régimen alimentario, actividad física y salud. *Revista online OMS*. Recuperado de: www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/

Patil R., Kannus P. (2012). Sarcopenia and osteopenia among 70–80-year-old home-dwelling Finnish women: prevalence and association with functional performance. Finland. *Pubmed*. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22688541>

Tuero, C.; Márquez, S. (2009). Estilos de vida y Actividad física. *Actividad física y Salud*. (Pp 35-48). Madrid. Ed. Díaz de Santos.

Veerendrak. M y Dr. T. Jayabal (2012). Effects of concurrent aerobic and calisthenic exercises and physical fitness components of middle age obese men's. *International Journal of Innovative Research and Development*, Volume 1 Issue 3. Pp. 285-291.

Verjoshanski, Y. (1970). *Tensiones musculares y métodos de desarrollo de la fuerza*. Revista fitcultura y sport. Moscú. Trad. I.N.E.F Madrid.

Weiss, Tiana et al. (2010) Effect of Functional Resistance Training on Muscular Fitness Outcomes in Young Adults. *Journal of Exercise Science & Fitness*, Volume 8, Issue 2, Pp 113-122.

Fecha de recepción: 8/1/2015
Fecha de aceptación: 1/2/2015



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL ACUÁTICO EN EDUCACIÓN FÍSICA. VALORACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LOS FACTORES QUE LIMITAN SU INCLUSIÓN.

Jaime López Prado

Profesor Escuela del Deporte. Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias. España.
Email: jlopezprado@yahoo.es

Diego Álvarez García

Profesor CFP La laboral. Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias. España.

Santiago Fernández-Miranda Pardilla

Profesor Escuela del Deporte. Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias. España.

RESUMEN

El profesorado de Educación Física aun considerando las actividades físicas en el medio natural acuático como beneficiosas para el alumnado y que forman parte del currículo de la materia las viene desarrollando en escasas ocasiones. El objetivo del estudio ha sido analizar los factores limitantes de las mismas para su puesta en práctica en la materia de Educación Física. Los participantes fueron 37 docentes del Principado de Asturias participantes en un curso de formación sobre actividades físicas en el medio natural que realizaron un cuestionario sobre estas actividades y una valoración sobre las dificultades encontradas para su inclusión y desarrollo. Tras el análisis de los resultados se observa que los docentes señalan como aspectos limitantes más importantes el coste de las actividades, los aspectos relacionados con la directiva del centro, padres y alumnos y la falta de formación específica y otros en menor medida como la responsabilidad y los aspectos organizativos.

PALABRAS CLAVE:

Deporte, Medio natural, Educación Física, Actividades acuáticas.

EmásF, Revista Digital de Educación Física. Año 6, Num. 33 (marzo-abril de 2015)
<http://emasf.webcindario.com>

1. INTRODUCCIÓN.

Las actividades físicas en el medio natural (AFMN) han tenido una gran evolución en España en la última década. Este hecho puede constatarse con el estudio de datos como el nacimiento de nuevas modalidades deportivas (kitesurf, paddlesurf, etc.), el aumento de practicantes y la aparición y desarrollo de materiales específicos (membranas de protección térmica, resinas más ligeras, etc.) (López y García 2013).

Ante la alta repercusión social que tienen este tipo de actividades muchos docentes de Educación física se han planteado su introducción en los contenidos del currículo de la materia. Sin embargo, dadas las características específicas que tienen las AFMN, su inclusión supone una serie de exigencias tanto para el centro educativo como para los propios docentes que en algunos casos pueden llegar a limitar el desarrollo de las mismas. La situación de escasa utilización del medio marítimo para la realización de prácticas de Educación Física en la naturaleza es señalado en contextos concretos por algunos autores (Turpin, Suárez Y Chinchilla, 2006) que explican que los escolares aprenden a realizar este tipo de actividades deportivas mediante un proceso de endoculturación familiar o por el contrario mediante un proceso de autoaprendizaje.

Con esta situación resulta interesante tener conocimiento de las mayores dificultades que se encuentran los profesores para poder diseñar estrategias de actuación que las reduzcan en la medida de lo posible.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las AFMN presentan un elevado potencial educativo debido a sus características entre las que destacan que se realicen en el entorno natural, su carácter social y la incertidumbre del medio donde se desarrollan. (Caballero 2012). Este potencial educativo de las actividades físicas en el medio natural se revela a partir del análisis del espacio donde se desarrollan y de las propias actividades físicas que se pueden realizar en él.

De acuerdo al estudio de diferentes autores, Caballero (2012) resume las principales características que confieren a las AFMN un componente educativo:

- Se llevan a cabo en el medio natural que se caracteriza por ser un entorno amplio, variado, desconocido, cambiante y con abundancia de estímulos.
- Permiten la interacción con este medio, lo que lleva al alumno a conocer, disfrutar, valorar y respetar la naturaleza.
- La característica propia de incertidumbre en cualquier AFMN proporciona sensaciones de aventura aumentando la motivación.
- Presencia del riesgo que se puede minimizar al objeto de garantizar la seguridad de los practicantes.
- Desarrollo asociado de otras cualidades como el equilibrio en las actividades de deslizamiento.

- La actividad físico deportiva facilita la interacción social entre los practicantes y con el entorno natural.
- La realización de AFMN por tener un carácter vivencial ofrecen una diversidad de experiencias personales que establece un marco propicio para el desarrollo personal y social.
- Exigen la implicación global del deportista (a nivel cognitivo, físico, social y emocional).

Estas características impulsan la función formativa de las AFMN hacia la consecución de capacidades y habilidades que contribuyen al crecimiento personal y social de quienes las realizan. Caballero (2012).

Este potencial educativo las ha llevado históricamente a ser contempladas como contenidos educativos y en la actualidad hay que añadir a esto otros factores como el aumento de la demanda social de las mismas. Se ha de señalar que años atrás, en la mayoría de los casos, quedaban relegadas a un segundo plano y concretadas únicamente en salidas esporádicas pero, tal y como señalan Granero, Baena y Martínez (2010), desde hace unos años, en España se produce un resurgimiento generalizado de las AFMD dentro de la escuela y hoy día están plenamente integradas en el currículo de la Educación Física a nivel escolar.

Con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y el desarrollo de los Reales Decretos en los que se establecían las enseñanzas mínimas los contenidos de las diferentes materias fueron agrupados en bloques de contenidos. En el caso concreto de la Educación Física las AFMN constituían uno de esos bloques. En la actualidad, con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y como se recoge en el Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en la Educación Secundaria Obligatoria, el bloque de contenidos de Actividades en el Medio Natural forma parte del currículum de la Educación Física.

Según diversos autores (Méndez y Fernández – Río, 2011; Peñarrubia, Guillen y Lapetra, 2011) las AFMN suponen uno de los medios más eficaces para la formación integral de la persona y como tal en este sentido contribuyen al Desarrollo de las competencias básicas.

Se considera que las Actividades en la Naturaleza permiten desarrollar las competencias básicas recogidas en el currículum:

1. Competencia en comunicación lingüística, mediante el uso del lenguaje y comunicación (oral y escrita), favoreciendo la comunicación y la organización del conocimiento ante situaciones y espacios no habituales.
2. Competencia matemática, mediante la necesidad de realizar cálculos sobre distancias, tiempos, etc.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, mediante el uso responsable del medio natural, respetándolo y conservándolo.
4. Tratamiento de la información y competencia digital, utilizándola para la búsqueda y selección de conocimientos relacionados.

5. Competencia social y ciudadana, fomentando valores como la convivencia y la cooperación para alcanzar un objetivo común.
6. Competencia cultural y artística. La realización de AFMN supone una oportunidad para el conocimiento del patrimonio cultural y natural.
7. Competencia para aprender a aprender a través de la AFMN mediante el aprendizaje de las capacidades y límites personales para fomentar la superación personal.
8. Competencia en el desarrollo de la autonomía e iniciativa personal, mediante la implicación del alumnado en la organización individual y colectiva de estas actividades.

Sin embargo, el hecho de practicar AFMN no conlleva a educar por sí mismo si no que debe haber una intervención pedagógica programada para que suceda el efecto formativo.

Según justifican Guillen y Peñarrubia (2013) aunque las AFMN forman parte como contenido de obligado cumplimiento del área de Educación Física en la Ley de Ordenación del Sistema Educativo en 1990 y siempre han estado presentes en las diferentes reformas educativas aprobadas dentro del sistema educativo español, su desarrollo ha sido limitado y escaso.

Con la finalidad de conocer cuales son los aspectos que han propiciado esta situación se han venido desarrollando en los últimos años investigaciones en este sentido que se abordan a continuación.

Existen estudios que analizan cuales son los contenidos impartidos del bloque de Actividades en el medio natural (AMN) de la materia de EF de forma general (Granero, Baena y Martínez, 2010) como otros que analizan los factores que limitan su desarrollo (Peñarrubia, 2008; Peñarrubia, Guillen, y Lapetra, 2011).

En el primer caso, Granero, Baena y Martínez, (2010) tienen como objetivo el análisis de los contenidos relativos al bloque de Actividades en el Medio Natural que el profesorado incluye en sus programaciones didácticas y que son abordados en el aula en los distintos niveles de la Educación Secundaria Obligatoria.

Para ello utilizaron como instrumento un cuestionario que aplicaron a 51 profesores de Educación Física de Almería que participaban en una actividad de formación permanente de carácter provincial relacionada con las actividades físico-deportivas en el medio natural obteniendo que los contenidos a los que los profesores prestan más atención en sus programaciones son los relativos a la orientación y el senderismo. Según comentan, parece ser debido, por un lado, a que dichos contenidos son los más regulados por los Reales Decretos de enseñanza y, por otro, a la existencia de abundantes recursos y materiales bibliográficos sobre esa temática.

La investigación llevada a cabo por Peñarrubia (2008) en la que participaron 81 profesores obtuvo que un 74% sí desarrolla este bloque de contenidos en su centro y el 65% lo hacen en las sesiones de EF. Sobre los factores limitantes señala la responsabilidad sobre el alumnado como principal factor de limitación, mientras

que la formación del profesorado en esta materia y el horario de práctica de EF afectan únicamente a la metodología y al ámbito de realización.

Otro estudio posterior desarrollado por Peñarrubia, C., Guillén, R. y Lapetra, S. (2011) analiza el grado de desarrollo de las Actividades en el Medio Natural en las programaciones de Educación Física en Aragón. En el estudio en el que participaron 131 profesores se mostraron los contenidos que organizan y los ámbitos en los que los presentan. Obtuvieron en los resultados que los contenidos más desarrollados eran la orientación y el senderismo, con porcentajes de realización del 66,41% y el 47,33 %, respectivamente y que un 61,83 % del profesorado lo hace en las propias sesiones de Educación Física.

Así mismo, mostraron su valoración sobre los cuatro factores de limitación indicados por el grupo investigador: seguridad del alumnado (el 30,95% del profesorado señala el rapel y la escalada como los contenidos más influenciados por este factor), responsabilidad del profesorado (con influencia mínima para un 51,72 % de los encuestados), formación específica del profesorado en Actividades en el Medio Natural (considerada como factor de limitación únicamente para el rapel y la escalada) y horario de práctica de Educación Física (con un porcentaje de influencia inferior al 6% para todos los contenidos excepto la BTT, con un 18,75 %) Si, como se ha justificado anteriormente, las AFMN son un contenido adecuado para el desarrollo integral y pese a esto, por diferentes limitaciones, han sido escasamente desarrolladas, hemos de decir que dentro de estas las actividades en el medio natural acuático todavía su incorporación y desarrollo ha sido más tardío y escaso debido a factores específicos.

Las Actividades acuáticas – náuticas, se presentan como una opción con gran demanda actual para desarrollar las actividades físico - recreativas en los municipios costeros, muy adecuadas tanto para la ocupación del tiempo libre como para ampliar el espectro deportivo existente. Consideramos que por la demanda existente y cumpliendo con los objetivos educativos son cuestiones suficientes para su inclusión en los centros educativos. Sin embargo, somos conscientes que el profesorado de la materia de Educación Física puede encontrar dificultades para llevarlas a cabo.

Entendemos que aún habiendo unas limitaciones generales para el desarrollo de todas las AMN, las actividades marítimas, pueden tener, por sus características peculiares, otras limitaciones diferentes o ser valoradas estas en diferente grado. Encontramos estudios que abordan esta temática en referencia a las actividades acuáticas pero no en el medio natural sino en instalaciones de piscina.

Albarracín y Moreno (2009) con el principal objetivo de comprobar la valoración de las actividades acuáticas por parte del profesorado de educación física obtuvieron que las mujeres consideraban más importante los beneficios que suponía el incluir las actividades acuáticas en el currículum que los problemas de las mismas. Señalan que los problemas que éstas presentan fueron más tenidos en cuenta por aquellos docentes que tuvieron que impartir las clases con un técnico acuático al ser incluidas en el currículum escolar. También obtuvieron que el poseer la titulación de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte no implicaba un mayor reconocimiento de los beneficios ni una reducción en la aparición de problemas al considerar estas actividades.

Estos mismos autores realizaron otros dos estudios (Albarracín y Moreno, 2011; Albarracín y Moreno 2012) para analizar los contenidos y actividades realizadas en las clases de actividades acuáticas dentro de la materia de educación física y presentar una propuesta de intervención. Lo llevaron a cabo con la participación de 29 docentes Enseñanza Secundaria de la Región de Murcia, con los que realizaron una entrevista semiestructurada relativa a cuestiones que presentaban el análisis de los contenidos y actividades que se trataban en las clases acuáticas. Destacan que se impartía más natación y juegos en detrimento de otros contenidos de la materia como cualidades físicas expresión corporal, habilidades motrices, etc.

Estos estudios citados anteriormente analizaron las actividades en el medio natural y las actividades acuáticas pero no se abordan las actividades acuáticas desarrolladas en el medio natural que en los últimos años han experimentado un rápido desarrollo y crecimiento en el número de practicantes y que debido a la cada vez mayor demanda social empiezan a incorporarse como contenidos trabajados en los centros educativos.

En un primer momento se vienen incorporando a modo de actividades complementarias y/o extraescolares y, aunque organizadas normalmente por el profesorado de Educación Física, son desarrolladas por técnicos deportivos especialistas en la actividad contratados para tal fin.

La programación y puesta en práctica de estas actividades en los departamentos didácticos de Educación Física, aunque es cada vez mayor, siguen existiendo ciertas reticencias a llevarlas a cabo que pueden deberse a diferentes factores.

Con el objetivo de disminuir dichas limitaciones se vienen desarrollando recientemente, tanto por diversas instituciones como centros de profesores y algunos autores (López y García, 2013), actuaciones diversas en este sentido entre las que se pueden destacar cursos de formación específicos y publicaciones divulgativas.

Con esta situación consideramos pertinente abordar el estudio de las expectativas, limitaciones y problemáticas que perciben y tienen los profesores de la materia de forma concreta en las actividades acuáticas desarrolladas en el medio natural.

Por este motivo en el presente trabajo se pretende hacer un análisis de cuáles son las limitaciones actuales que encuentra el profesorado para el desarrollo en los centros educativos de Asturias de las AMN marítimas.

3. OBJETIVO

El objetivo de esta investigación fue conocer las dificultades del profesorado para integrar contenidos de actividades físicas realizadas en el medio marítimo en la Educación Física de sus centros educativos y poder así iniciar en el futuro actuaciones para reducir dichas dificultades y facilitar la incorporación de estos contenidos.

4. MÉTODO

Se realizó una búsqueda bibliográfica en la que se identificaron varias investigaciones relacionadas que abordan de forma general el estudio de las limitaciones para la incorporación de AMN en Educación Física (Guillen y Peñarrubia, 2013; Granero, Baena y Martínez, 2010; Peñarrubia, 2008; Peñarrubia, Guillén y Lapetra, 2011) pero no se encontró ningún trabajo que desarrollara específicamente el estudio de las limitaciones para la incorporación y desarrollo de actividades físicas en el medio marítimo dentro de la materia de Educación Física.

La muestra de este estudio estuvo formada por 37 docentes de las etapas educativas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller participantes en un curso formativo sobre AMN desarrollado por el Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte del Principado de Asturias.

Como herramienta metodológica se optó por un cuestionario, por las facilidades que representa para estructurar los datos según Galtung, 1967, y por permitir analizar datos tanto cualitativos como cuantitativos (García, 1986).

Para la adecuada elaboración y validación del cuestionario se llevaron a cabo las siguientes fases:

Primera fase: Elaboración y diseño provisional del cuestionario.

1. En el apartado inicial del cuestionario, se registraron los datos de identificación y variables de clasificación de la población objeto de estudio, y se indicaron las instrucciones para contestar dicho cuestionario.
2. Elaboración de los ítems del cuestionario. En su elaboración participaron un grupo de expertos Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y especialistas en estas actividades.
3. Análisis y modificación del cuestionario de partida. Con anterioridad a su administración a la muestra del estudio el cuestionario fue probado realizándose las modificaciones pertinentes para facilitar la cumplimentación del mismo y eliminando aquellos ítems que resultaban imprecisos. Se utilizó un vocabulario específico de Educación Física, pero conocido por todos los profesores.

Dicho cuestionario contaba con un total de 11 preguntas, divididas en cuatro bloques pertenecientes a las dimensiones de nuestro objeto de estudio:

1. Características personales del docente (sexo, edad, experiencia) y etapa en la que imparte.
2. Formación específica y experiencia previa personal.
3. Programación específica de AMN (contenidos desarrollados, frecuencia).
4. Limitaciones con las que se encuentra el profesorado a la hora de desarrollar estas actividades.

Para la estructura de respuesta se utilizaron diferentes escalas. En algunos ítems eran de respuesta dicotómica (sí – no), otros eran de selección de la opción que fuera más acorde al encuestado y por último se realizó una escala tipo Likert del 1 al 5, siendo 1 escasa dificultad y 5 total dificultad, para la valoración de los factores limitantes.

Segunda fase: Aplicación del cuestionario y recogida de datos.

La administración y cumplimentación del cuestionario por los participantes fue realizada al inicio del curso de formación durante la sesión de presentación del mismo y en un aula adecuada.

Se les comunicó a los sujetos que sus respuestas eran confidenciales y anónimas, así como la importancia en su respuesta sincera para nuestro estudio.

Los procedimientos utilizados en los participantes y controles fueron realizados tras la obtención de un consentimiento informado.

5. RESULTADOS

En este estudio en primer lugar se analizaron las características del grupo muestra formado por 37 docentes de Educación Física en enseñanza reglada participantes en un curso de formación. Como puede verse en las tablas 1 a 4 se muestran datos referentes a los docentes como el sexo, experiencia docente, edad, etapa en la que imparten docencia, tipo de deporte que habitualmente practican. En la tabla 1 se puede observar que el grupo estaba compuesto por 27 hombres (73%) y 10 mujeres (27%).

Tabla 1. Sexo.

Género	Frecuencia	Porcentaje
Válidos 1	27	73,0
2	10	27,0
Total	37	100,0

En cuanto a la experiencia docente media era de 10´46 años siendo la edad media de 37 años.

Tabla 2. Experiencia docente y edad.

	N	Media
Años de experiencia docente	35	10,46
Edad	37	2,76
Valid N (listwise)	35	

Sobre la etapa en la que ejercen docencia los diferentes profesores participantes en el estudio se puede observar que el grupo era variado ya que existían docentes de los cuatro niveles establecidos predominando los docentes que imparten clase en Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Tabla 3. Etapa de docencia.

Imparte docencia en	Primaria		Secundaria		Bachillerato		FP	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Si	8	21,6	23	62,2	7	18,9	3	8,1
No	29	78,4	14	37,8	30	81,1	34	91,9

En la tabla 4 se muestran las respuestas de los docentes a la cuestión que hace referencia al deporte que suelen practicar habitualmente en su tiempo libre. Se puede observar que 59´5% practica deportes individuales, un 27% colectivos, el 24´3% actividades en el medio natural y en menor porcentaje (8´1%) deportes de adversario.

Tabla 4. Tipo de deporte practicado.

Tipo deporte	Colectivo		Individual		De adversario		AMN	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Practica	10	27,0	22	59,5	3	8,1	9	24,3
No practica	27	73,0	15	40,5	34	91,9	28	75,7
Total	37	100,0	37	100,0	37	100,0	37	100,0

En la tabla 5 se muestran los resultados referentes a los docentes que realizan practica de AMN acuático con sus alumnos.

Como se puede observar aparecen en un porcentaje mayoritario (62´2%) los que no realizan este tipo de actividades sobre aquellos que si las realizan (35´1%).

Tabla 5. Realización de actividad acuática en el medio natural en el centro educativo.

Realizas con tus alumnos alguna actividad acuática en el medio natural	Frecuencia	Porcentaje
Si	13	35,1
No	23	62,2
Total	36	97,3
Missing System	1	2,7
Total	37	100,0

En la siguiente tabla (tabla 6) se muestra la opinión de los docentes acerca de si consideran beneficiosa la realización de este tipo de actividades deportivas en los centros educativos. Tal y como se refleja en los resultados la totalidad de los docentes tienen una consideración positiva hacia la realización de estas actividades como contenido catalogándolas como importantes o interesantes.

Tabla 6. Opinión sobre beneficios de la práctica de A.F. acuática en el medio natural en el centro educativo.

Consideras beneficioso realizar A. F. acuática en el medio natural en colegio/IES	Frecuencia	Porcentaje
Importante	14	37,8
Interesante	22	59,5
Total	36	97,3
Missing System	1	2,7
Total	37	100,0

En lo que respecta a la formación del profesorado en este tipo de actividades se puede observar en la tabla 7 que aunque existe un mayor porcentaje de aquellos que sí disponen de formación (56´8%) todavía hay un número significativo de docentes que no han recibido ningún tipo de formación en este sentido (40´5%).

Tabla 7. Formación en A.F. acuática en el medio natural

Tienes alguna formación en A.F. acuática en el medio natural	Frecuencia	Porcentaje
Si	21	56,8
No	15	40,5
Total	36	97,3
Missing System	1	2,7
Total	37	100,0

Por último, en la tabla 8 se muestran los resultados de la opinión de los docentes sobre los seis factores que se les presentaron como posibles dificultades.

Tabla 8. Dificultades A.F. acuática en el medio natural.

Dificultades que encuentras o crees que puedes encontrar para la inclusión (1 escasa dificultad – 5 total dificultad)	N	Media
Seguridad del alumnado	36	2,81
Responsabilidad del profesorado	35	3,17
Formación específica del profesorado en Actividades en el Medio Natural	36	3,53
Pertinencia de estas actividades en Educación Física	36	2,08
Aspectos organizativos	36	3,00
Coste	36	3,72
Directiva del centro, horarios, padres y problemas con los alumnos	28	3,71
Valid N (listwise)	28	

Se puede observar que el profesorado valora como mayores dificultades el coste de las actividades, los aspectos relacionados con la dirección del centro, horarios y padres y la falta de formación específica. Por el contrario, son valoradas como menores dificultades los relacionados con la responsabilidad del profesorado, los aspectos organizativos, la seguridad del alumnado y en último lugar la pertinencia de estas actividades en la materia de Educación Física.

6. DISCUSIÓN

El desarrollo de las AMN en el ámbito educativo ha sido objeto de numerosos estudios con el fin de conocer cuales son las actividades más realizadas y los problemas que han parecido en su puesta en práctica (Granero, Baena y Martínez, 2010; Peñarrubia, 2008; Peñarrubia, Guillén y Lapetra, 2011) y los beneficios que puede aportar su inclusión en el marco escolar (Paquette y cols., 2014; Sheard, M. y Golby, J. 2006).

También se han llevado a cabo diversas investigaciones sobre la realización de actividades acuáticas por los escolares. (Albarracín y Moreno, 2009; Albarracín y Moreno, 2011; Albarracín y Moreno, 2012).

Por otro lado, es necesario señalar que no se han hallado investigaciones que se centren específicamente en las limitaciones encontradas por el profesorado de enseñanzas regladas para la puesta en práctica de actividades acuáticas desarrolladas en el medio natural dentro de los contenidos de la materia de Educación Física como se ha pretendido en el presente estudio. Sí se han identificado estudios que tratan sobre la percepción de los estudiantes sobre los beneficios de su desarrollo (Scott, 2010) y también documentos gubernamentales que orientan sobre su organización y ejecución en países como Australia en los que este tipo de actividades tienen gran tradición y popularidad (McGregor y Symington, 2007).

En este estudio, ante la popularización, desarrollo y creciente interés por incluir estas actividades en las prácticas que los departamentos didácticos de Educación Física ofertan, se pretende investigar sobre los factores implicados y cuales son las causas que pueden limitar su inclusión.

En comparación con otros estudios de valoración de factores limitantes para incluir las AMN en Educación Física (Peñarrubia, Guillén y Lapetra, 2011) se puede observar en los resultados que aparecen cuatro factores limitantes principales coincidentes entre los que se incluyen la responsabilidad del profesorado, formación del profesorado, horario de Educación Física y la seguridad del alumnado.

Pero, al contrario de lo que se muestra en las investigaciones anteriormente citadas (Peñarrubia, 2008; Peñarrubia, Guillén y Lapetra, 2011), no parecen ser la responsabilidad del profesor ni la consideración de ser actividades de riesgo para el alumnado los principales factores limitantes. Esta diferencia puede deberse a que el profesorado concibe la realización de estas actividades con el apoyo de técnicos especialistas bien por su falta de formación, y/o por la necesidad de contar con material específico no disponible en los centros educativos.

La falta de formación del profesorado ya es señalada por los autores Granero y Baena (2011) en su estudio sobre juegos y deportes de aventura en la formación permanente del profesorado. Estos autores resaltan que los docentes manifiestan dificultades para impartir estos contenidos en los centros escolares debido principalmente a la escasa o nula formación que el profesorado ha recibido en relación a los mismos.

En cambio, son señalados el coste económico y los aspectos relacionados con la aprobación de la directiva del centro, organización de horarios y padres y alumnos como las mayores dificultades encontradas.

Así mismo, consideramos importante destacar que el factor pertinencia de estas actividades en la materia de Educación Física no se muestra como determinante en la no realización de las mismas al aparecer escasamente puntuado coincidiendo esto con los resultados de otras investigaciones (Peñarrubia, 2008) en las que aparece una opinión favorable del profesorado en este sentido con porcentajes altos de realización.

Se considera necesaria la realización de otras investigaciones específicas sobre estos contenidos que ayuden a determinar las causas limitantes y faciliten la consolidación de la inclusión de estas actividades en los centros escolares mediante orientaciones prácticas.

7. CONCLUSIÓN

Como conclusión podemos decir que este estudio apoya investigaciones anteriores desarrolladas de manera genérica sobre el desarrollo de AFMN en la etapa escolar y se centra específicamente en el análisis de las limitaciones para incluir en el curriculum las actividades acuáticas desarrolladas en ese mismo medio. Aunque existen ciertos factores limitantes en este estudio y la necesidad de ampliarlo obteniendo nuevas informaciones al respecto, puede resultar este análisis interesante para facilitar al profesorado de la materia de Educación Física la inclusión en el curriculum escolar de estas nuevas actividades que están teniendo gran auge en los últimos años y que tal y como reflejan Granero y Baena (2007) si lo que se pretende es crear hábitos de práctica de actividad física, se ha de educar hacia un horizonte de desarrollo de actividades físico-deportivas y recreativas en el medio natural como práctica social teniendo en cuenta la tendencia actual de la sociedad hacia el medio natural y las actividades que en él se desarrollan, para recuperar y potenciar estos contenidos a nivel educativo.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Albarracín, A. y Moreno, J.A. (2009). Problemática y beneficios de las actividades acuáticas en la escuela. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 16, 71-89.

Albarracín, A. y Moreno, J.A. (2011). Valoración de la inclusión de las actividades acuáticas en educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 26, 123-139.

Albarracín, A. y Moreno, J.A. (2012). Análisis de los contenidos y actividades desarrolladas en las clases de actividades acuáticas: una propuesta para Enseñanza Secundaria. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 109, 32-43.

Caballero, P. (2012). Potencial educativo de las actividades físicas en el medio natural: actividades de cooperación simple. *EmásF*, 19. Recuperado de: http://emasf.webcindario.com/NUMERO_19_EMASF.pdf

Galtung, J. (1967). *Theory and Methods of Social Research*. Oslo: Universitetsforlaget.

García, M. (1986). La Encuesta. En M. García, *Análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza Universidad.

Guillen, R. y Peñarrubia, C. (2013). Incorporación de contenidos de Actividades en el Medio Natural mediante la investigación-acción colaborativa. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 23-28.

Granero, A. y Baena, A. (2007). Importancia de los valores educativos de las actividades físicas en la naturaleza. *Habilidad Motriz*, 29, 5-14.

Granero, A. y Baena, A. (2011). Juegos y deportes de aventura en la formación permanente del profesorado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11 (43), 531-547.

Granero, A.; Baena, A. y Martínez, M. (2010). Contenidos desarrollados mediante las actividades en el medio natural de las clases de educación física en secundaria obligatoria. *Ágora para la EF y el deporte*, 12 (3), 273-288.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, (BOE num. 238, de 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica de Educación del 2/2006 de 3 de mayo (BOE num. 106, de 4 de mayo de 2006).

López, J. y García, C. (2013). Tarp surf. *EmásF*, 19. Recuperado de: http://emasf.webcindario.com/NUMERO_19_EMASF.pdf

McGregor, M. y Symington, N. (2007). Surf's Up. A cross-curricula resource for primary schools. Recuperado de: https://secure.ausport.gov.au/__data/assets/pdf_file/0005/261329/SurfsUp2.pdf

Méndez, A. y Fernández – Río, J. (2011) Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza del esquí: orientaciones didácticas para su iniciación en los centros educativos. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 105, 35-43.

Paquette, L., Brassard, A, Guérin, A., Fortin-Chevalier, J. y Tanguay-Beaudoin, L. (2014). Effects of a Developmental Adventure on the Self-Esteem of College Students. *Journal of Experiential Education*, 37 - 3 ,216-231.

Peñarrubia, C. (2008). Las Actividades Físico-Deportivas del Medio Natural en Educación Física. Estado de la situación actual en la ciudad de Zaragoza. Etapa Secundaria. En A. Miguel (Coord.), *Actas del VI Congreso Internacional El Aula Naturaleza en la Educación Física escolar [CD-ROM]*. Palencia: Patronato Municipal de Deportes.

Peñarrubia, C.; Guillén, R. y Lapetra, S. (2011). Las actividades en el medio natural en Educación Física. Valoración del profesorado de Secundaria sobre los principales factores de limitación para su desarrollo. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 104, pp. 37-45.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE núm. 5, de 5 enero de 2007.

Sheard, M. y Golby, J. (2006). The Efficacy of an Outdoor Adventure Education Curriculum on Selected Aspects of Positive Psychological Development. *Journal of Experiential Education*, 29 – 2, 187-209.

Scott, T. (2010). Exploratory Study of Participants' Perceptions of the Benefits of Surf Camps. Dissertation. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.

Turpin, J.A., Suárez, C. Y Chinchilla, J.J. (2006). Los deportes del mar: Taxonomía de las actividades físicas en el mar y su relación con la enseñanza obligatoria. *Journal of Human Sport and Exercise online*, 1, 24 – 29.

Fecha de recepción: 14/11/2014

Fecha de aceptación: 4/2/2015



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

LOS JUEGOS Y ACTIVIDADES TRADICIONALES COMO REFLEJO DE LA SOCIEDAD. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LA POBLACIÓN ADULTA Y LOS ESCOLARES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Rubén Navarro Patón

ruben.navarro.paton@usc.es

Marta Álvarez Fernández

marta.alvarez.fernandez@hotmail.es

Silvia Basanta Camiño

silbasanta@gmail.com

Grupo de Investigación EDUNARTEX.
Universidad de Santiago de Compostela (USC). España.

RESUMEN

Con este estudio pretendemos poner de manifiesto la evolución que sufrieron en los últimos 80 años los juegos populares tradicionales en el medio natural, tratando de desvelar si se trata de juegos olvidados o si por el contrario los adolescentes de hoy en día los conocen, si siguen practicándolos y, de hacerlo, con qué frecuencia y en qué lugares. Nuestra investigación ha contado con una muestra de cuarenta y cuatro (44) alumnos/as del I.E.S. Illa de Sarón (Xove - Lugo) y ochenta y tres (83) personas adultas del municipio de Xove. Como trabajo de campo se realizaron cuestionarios y entrevistas personales. Del análisis de los resultados obtenidos, hemos deducido que se produjo una pérdida importante en el uso de juegos tradicionales y en la elección de la naturaleza como lugar de ocio y divertimento.

PALABRAS CLAVE:

Juego, tradición, popular, naturaleza, Xove, juguete.

1. INTRODUCCIÓN.

Si algo define la infancia de cualquier niño o niña son los juegos que ocupan su tiempo. Se trata de la actividad más importante de la infancia, la forma más espontánea de investigar en su entorno, conocer lo que le rodea e irse formando como persona (Veiga, 1994). Así, por medio de lo lúdico que comparte una comunidad, podemos ser capaces de descubrir su forma de vida y su cultura, pues son parte, producto y condición de la misma (Lévi-Strauss, 1974). “Un juego no es sólo un juego, forma parte de un todo, forma parte de una cultura. Tiene una historia, un objetivo, una finalidad, una estructura, una filosofía y una estrategia” (Egan, en Cortizas, 2013, p. 13).

En el ayuntamiento donde realizamos esta investigación, Xove, existe una cultura muy arraigada en cuanto a juegos populares tradicionales; éstos han ido surgiendo desde tiempos inmemoriales y son recordados sobre todo por las personas mayores del lugar (Eijo, 2009). Eran compartidos por niñas y niños, para los cuales ellos mismos construían sus propios juguetes a partir de los recursos del medio. Estos juegos han marcado la infancia de muchos niños y niñas.

El tema de este estudio se centra en el aspecto social y, siendo más concretos, en la identificación del conocimiento que los adolescentes poseen acerca de los juegos que sus abuelos/as realizaban cuando eran niños/as, es decir, los hoy conocidos como juegos tradicionales o populares. Al mismo tiempo, se hace hincapié en la visión que las personas adultas y de la tercera edad tienen acerca de la forma de jugar de los niños y niñas de hoy en día, en contraste con las actividades que ellos realizaban hace décadas.

La intención no es la vuelta al pasado, sino la comprensión y valoración de los elementos que hicieron que podamos ser nosotros mismos y su evolución. No se trata pues de un mero trabajo de recuperación de los juguetes, juegos y actividades de ocio de hace unas cuantas décadas, sino del conocimiento de los mismos para, a través de ellos, poder llegar a comprender la compleja evolución de la sociedad. Un trabajo de campo donde el análisis de la historia oral y los testimonios documentales son el punto de partida de la investigación (Vizueté, 2009).

El porqué de basar el trabajo en el juego para demostrar, entre otros, el progresivo alejamiento del mundo natural, entendido éste no sólo como la naturaleza sino también como las personas que forman parte de ella, no fue una decisión tomada al azar, sino que se ha visto influenciada por la gran cantidad de iniciativas que a día de hoy surgen alrededor de estas dos cuestiones (juego y mundo natural). Una tendencia provocada, posiblemente, por la estrecha relación que ambos aspectos guardan en común: el hecho de ser las dos necesidades vitales e innatas para el ser humano (Freire, 2011; Veiga, 2007).

¿Qué mejor forma de favorecer la relación de las personas con el medio natural que hacerlo entonces a través del juego, que nace precisamente de la naturaleza y es imprescindible para los seres humanos en sus primeros años de vida? Si desde pequeños hacemos hincapié en la existencia de juegos en contacto con la naturaleza estaremos favoreciendo también una educación orientada al respeto del medio ambiente (Lavega, 2009), para aprender a disfrutar de la naturaleza, a cuidarla y a respetarla, pero sobre todo estaremos luchando contra

ese “trastorno por déficit de naturaleza” cuyos síntomas podrían resumirse en depresión, obesidad, fatiga crónica, estrés, hiperactividad, déficit de atención. Esa enfermedad social cuya causa común podría ser la falta de contacto con el medio natural y cuyo único remedio posible es, según Richard Louv (en Fresneda & Vílchez, 2011), la *Vitamina N, de Naturaleza*, que implica mantenerse activo pasando más tiempo al aire libre y en contacto con los seres vivos.

Puesto que los juegos se caracterizan por su carácter local y regional, vamos a centrar este estudio en un municipio concreto: el ayuntamiento de Xove; localidad que cuenta con una extensa tradición e historia en juegos y juguetes populares, todos ellos conducidos al olvido y a la desaparición por estar únicamente presentes en la memoria de los adultos y mayores del lugar. La única excepción es el juego de los bolos, que cuenta a día de hoy con un fuerte arraigo entre los vecinos y vecinas gracias a los esfuerzos de promoción realizados por la administración local desde hace ya un cuarto de siglo.

Estamos hablando entonces de juegos y juguetes destinados a desaparecer, llevando consigo la oportunidad de recuperación del patrimonio lúdico existente y la importante transmisión cultural e histórica del lugar asociada al mismo. Esto ocurre en parte debido a la falta de sensibilización de las personas que, aunque escuchan hablar de la importancia de la conservación de los juegos y juguetes populares, no se identifican con los proyectos de recuperación existentes en la comarca, ni se sienten parte de este movimiento.

2. OBJETIVOS.

El principal objetivo a conseguir con el desarrollo de este trabajo se centra en conocer y analizar la evolución de la sociedad del ayuntamiento de Xove atendiendo a los juegos y actividades de ocio realizados por ésta.

Los objetivos específicos podrían resumirse en los siguientes:

- Diagnosticar el conocimiento que tienen los estudiantes de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en el ayuntamiento de Xove en relación a los juegos populares tradicionales del propio ayuntamiento.
- Conocer los juegos populares tradicionales que practicaban nuestros mayores entre el año 1930 y el 1949, entre 1950 y 1969 y a partir de 1970.
- Conocer y comprobar la situación actual y el valor que se le da a los juegos populares a nivel social, a nivel escolar y a nivel institucional en el ayuntamiento de Xove, realizando una comparativa entre las diferentes etapas.

3. APROXIMACIÓN TERMINOLÓGICA.

Antes de adentrarnos a fondo en las actividades de ocio tradicionales en la naturaleza, creemos conveniente hacer una pequeña introducción con respecto al juego, íntimamente relacionado con todos aquellos aspectos lúdicos que en este

documento se pretenden trabajar (juguetes, actividades, juegos y deportes populares tradicionales) (Veiga, 2001).

A pesar de que las definiciones de juego son muy abundantes, ninguna de ellas ha sido capaz de recoger todas y cada una de sus virtualidades, por lo que no se podría hablar de una única definición del mismo. De todos modos, éste podría ser catalogado como una necesidad vital del ser humano indispensable para su desarrollo, ya que se trata de la más importante de las actividades de la infancia: la profesión de los niños y niñas (Veiga, 2001). Por lo tanto, es un factor de construcción y desarrollo, un medio de aprendizaje y un ejercitador de hábitos intelectuales, físicos, sociales y morales, cuyas tres características esenciales residirían en los siguientes hechos (Veiga, 1994):

- El juego es libre, espontáneo y no condicionado por refuerzos o acontecimientos externos.
- El juego produce placer en sí mismo; no deben marcarse metas u objetivos externos.
- En el juego hay un predominio de los medios sobre los fines, convirtiendo así la finalidad del juego en jugar, simplemente.

El porqué de los juegos tampoco está claro. Hay quien establece que se trata de un simple modo de liberar la energía sobrante por no tener otras actividades (Spencer, 1985); como forma de prepararse para la vida adulta o de hacer una recreación del mundo adulto (Groos, 1901); como forma de aprendizaje y crecimiento armónico (Fröebel, en Munné, 1980; Decroly & Monchamp, 1983); como lugar de escenario pedagógico natural (Ortega, 1990); como manera de construir conocimientos sociales y psicológicos del niño (Flavell & Ross, 1981); y como manera de asegurar la transmisión de valores promovidos por cada cultura (Roberts & Sutton-Smith, 1962).

Lo que sí se ha puesto de manifiesto, es la utilidad del juego en los diferentes campos de desarrollo del ser humano; según Veiga (2001), en el campo físico, por ejemplo, contribuye a la evolución armónica del cuerpo; en el terreno intelectual, permite el enriquecimiento de las capacidades del niño o niña (contribuye a la imaginación, a la inventiva o a la memoria); en el campo moral, favorece la interiorización de valores y normas (tales como la solidaridad, la sinceridad o el trabajo en equipo); y en el ámbito cultural, acerca al niño o niña a la cultura de su pueblo (acercamiento a las costumbres o a la forma de vida).

En cuanto a los juegos populares y tradicionales, como indica Veiga (2001), existe un debate abierto entre diferentes investigadores acerca de las acepciones concretas de los términos. Según algunos de estos, el juego popular se refería a las actividades lúdicas que realizaban las personas pertenecientes a las clases más bajas de la sociedad, y el juego tradicional era el realizado por las clases altas. Según otros autores, el término de juego popular hace referencia a las actividades lúdicas que se realizaban en un momento histórico concreto, y el juego tradicional son las actividades lúdicas que aunque eran practicadas desde tiempos inmemoriales, han sobrevivido hasta nuestros días (Veiga, 2001). En el presente trabajo, usaremos los términos popular y tradicional como sinónimos para referirnos a las actividades lúdicas practicadas habitualmente por nuestros mayores cuando eran niños/as; actividades creadas, practicadas y compartidas entre los habitantes

de un lugar. Así, nos referiremos a ellas como juegos populares-tradicionales (Annicchiarico & Barreiro, 2004; Lavega, 2000).

De este modo, definiremos los juegos populares y tradicionales como “actividades físicas con carácter recreativo arraigadas en los usos y costumbres ancestrales de una comunidad y el origen de los cuales se relaciona con las faenas del campo, la periodicidad de las estaciones, o con aspectos mágicos y/o religiosos” (González & Sánchez, 1994, p. 259). También cabe destacar que estos juegos habitualmente no están demasiado reglamentados, dejando que sean los propios jugadores/as los que lleguen a un acuerdo verbal de cómo jugar, siendo así bastante flexibles en cuanto al lugar de juego y al material necesario (González & Sánchez, 1994).

4. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL JUEGO POPULAR Y TRADICIONAL.

Hablar del origen de los juegos populares y tradicionales no es tarea fácil, puesto que no se ha podido aún precisar con certeza su aparición. Como pasa con el propio juego, su origen podría remontarse a tiempos inmemoriales, transmitiéndose las actividades de forma verbal entre generaciones. Sin embargo, según Veiga (2007), existen evidencias de que gran parte de los juegos populares surgieron del trabajo en el campo, originándose a partir de situaciones casuales que resultaban divertidas para quienes las vivían. Del mismo modo, otros juegos se relacionaron con un origen misterioso, con rituales mágicos o religiosos.

Por tanto, el juego se habría producido principalmente debido a la casualidad o a la imaginación de los niños y niñas, los cuales tomaban un objeto en su estado natural y lo hacían “funcionar” poniendo única y exclusivamente la imaginación y el trabajo de sus manos. Diversos materiales, procedentes sobre todo del mundo vegetal y mineral, adquirirían una nueva función y una significación insospechada: piedras convertidas en juegos de habilidad, ramas convertidas en pistolas, nueces convertidas en cajas de música, etc.

Como se puede observar, todos los materiales nombrados están relacionados con el mundo natural, la mayoría de ellos vinculados a las estaciones, a la rotación de las cosechas, al soplar del viento, así como a la localización o tipo de vida determinado al que estaban asociados: costa, montaña, llanuras interiores, etc. De ahí que todos tuvieran que atravesar diversas dificultades para sobrevivir con el paso del tiempo hasta nuestros días, siendo las más comunes la fragilidad de los materiales o su caducidad, así como la propia y lógica evolución de los juegos y juguetes: unos se pierden, otros nacen, y otros se mantienen prácticamente igual (Corredor-Matheos, 1999). La condición de intemporal y la adaptabilidad del juego han permitido que el mismo llegara a nuestros días fresco y cargado de un simbolismo cultural propio, acerca del cual ya hemos hablado, y que nos pone en relación con sentimientos, sensaciones, emociones y folklores propios (Vizuet, 2009).

Pero una de las peores trabas que sin duda alguna han tenido que superar, ha sido el proceso de industrialización del juguete y, por extensión, del juego, aparecido ya hacia el segundo tercio del siglo XX. Los pequeños juguetes de fabricación artesanal y de uso al aire libre fueron dando paso progresivamente a

sofisticados juguetes expuestos en tiendas especializadas, las mismas con las que los talleres no podían competir; aquellas que año tras año fueron modernizando sus juegos y juguetes, y como consecuencia dejando de lado a aquellos que ya existían anteriormente (Corredor-Matheos, 1999).

Pero este no ha sido un proceso aislado, sino que forma parte del proceso general de industrialización sufrido por nuestro país; el mismo que poco a poco fue viendo como las labores del campo se iban mecanizando y los niños y niñas, que aún seguían jugando por las calles, lo hacían después mezclados con el cada vez más atareado ir y venir de los mayores. Sus gentes también fueron emigrando progresivamente hacia las ciudades, abandonando las labores del campo y, como consecuencia, desvinculando el juego del trabajo (Corredor-Matheos, 1999). Fue un movimiento que provocó la disminución del contacto de los niños y niñas con la naturaleza y, como consecuencia, una disminución de la creación e invención espontánea de juegos y juguetes por parte de los mismos, así como un cierto abandono de la práctica de los juegos que hasta el momento habían sido hechos de forma artesanal. La cadena de transmisión quedaba rota y la desaparición de los juegos populares era cosa de tiempo.

Sin embargo, lo peor aún estaba por llegar con el siglo XXI. A medida que los modos de vida iban mejorando, los juegos y juguetes populares iban cambiando: algunos desaparecían y se creaban otros nuevos, pero la inmensa mayoría sólo sufría pequeñas modificaciones fruto de su adaptación a los tiempos que corrían (Chaves, 2011).

5. EL JUEGO POPULAR Y TRADICIONAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Para el desarrollo de este apartado tomamos como referencia el Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Los juegos tradicionales y populares están recogidos en el currículo de Educación Secundaria en nuestra comunidad sobre todo dentro de la materia de Educación Física, aunque también en otras se hace referencia a los mismos.

Centrándonos en el análisis de la materia de Educación Física, en su bloque 2, Juegos y deportes, se trata de contribuir al “desarrollo de habilidades específicas que implican dominios corporales adaptados, a través de la colaboración, la participación y el conocimiento de la propia cultura, a través de la percepción de las estructuras comunes que subyacen en juegos y deportes y a través del desarrollo de actitudes dirigidas hacia la solidaridad, la cooperación y la no discriminación” (Diario Oficial de Galicia, 2007, p. 12.172).

Del mismo modo, el Decreto recoge que la Educación Física debe contribuir a la realización de actividades físico-deportivas en el medio natural, por lo que el uso de juegos y actividades populares y tradicionales sería un claro ejemplo de puesta en práctica de este punto, de la misma forma que contribuyen a la aceptación de normas y reglas establecidas por el grupo y al respeto hacia el entorno, el material y los participantes.

Por otro lado, el mismo Decreto afirma que la Educación Física contribuye a la competencia artística y cultural, y pone como ejemplo de manifestaciones culturales de la motricidad humana a los juegos tradicionales, entre otras, siendo importante transmitir su conocimiento y valorar su trascendencia dentro del propio contexto cultural de cada lugar.

Así, entre los contenidos de todos los cursos de la Educación Secundaria en Galicia, podemos encontrar mencionadas las actividades tradicionales, haciendo referencia a su conocimiento y práctica. En los tres primeros cursos se aboga por el conocimiento y la realización de juegos y de deportes tradicionales de Galicia. En el cuarto curso, se menciona el conocimiento y la práctica de juegos y de deportes tradicionales de Galicia y de la propia zona, así como de su reglamento, y la búsqueda de información sobre variaciones locales.

Además, aunque no se nombren las actividades y juegos populares y tradicionales de forma explícita, podemos intuir la ayuda que los mismos ofrecen para el logro de muchos otros contenidos. Nos estamos refiriendo sobre todo a los relacionados con los juegos y deportes en general y a las actividades en el medio natural. Así, por ejemplo, las actividades tradicionales contribuyen al respeto por el medio ambiental (Lavega, 2009) y a la valoración de este como lugar rico en recursos para la realización de actividades recreativas. Asimismo, ofrecen la experimentación con construcciones de madera y cuerda y con otras actividades de recreación propias del medio natural.

6. METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE TRABAJO.

Para la consecución de nuestros objetivos utilizamos principalmente tres técnicas de trabajo: seguimos una metodología descriptiva y explicativa, analizando la bibliografía más actual del tema a tratar para ofrecer una pequeña reseña histórica sobre los juegos populares y tradicionales en el municipio de nuestro estudio; llevamos a cabo un trabajo de campo a través de la realización de un cuestionario *ad hoc* a los adolescentes del ayuntamiento de Xove (alumnas y alumnos del I.E.S. Illa de Sarón) y su posterior análisis; y continuamos el trabajo a pie de campo con la grabación de entrevistas unipersonales a adultos del mismo ayuntamiento, las cuales procedimos a transcribir para luego analizar.

6.1. POBLACIÓN Y MUESTRA.

Para llevar a cabo este estudio, se consideró como población a los alumnos y alumnas del I.E.S. Illa de Sarón, el centro educativo del ayuntamiento en el que se centra la investigación (Figura 1) y a las personas adultas de las diferentes parroquias que conforman el municipio (Lago, Monte, Morás, Portocelo, A Rigueira, Sumoas, Xove y Xuances) (Figura 2).



Figura 1. Fotografía del I.E.S. Illa de Sarón (Xove)

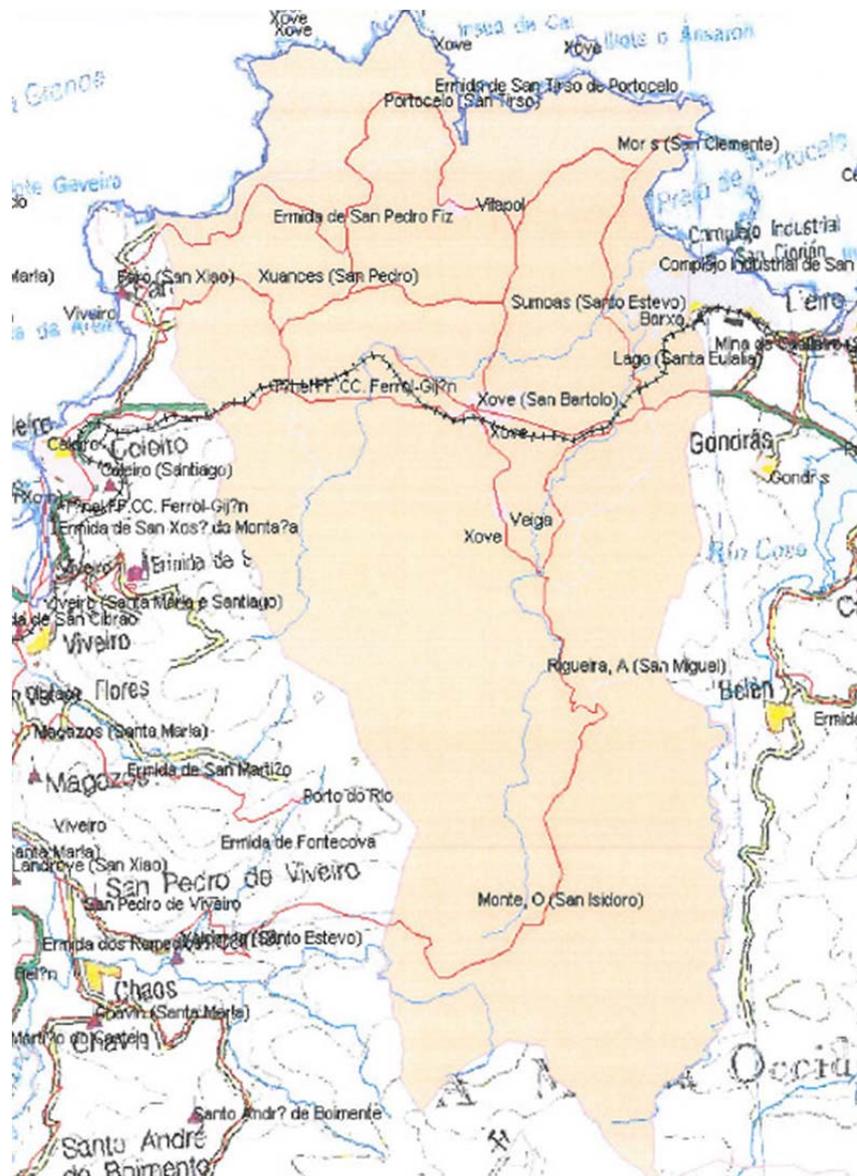


Figura 2. Mapa del ayuntamiento de Xove (cesión del Ayuntamiento de Xove)

La muestra seleccionada finalmente fue de cuarenta y cuatro (44) alumnos/as del I.E.S. Illa de Sarón, debido a que de los sesenta y siete (67) chicos y chicas correspondientes a la etapa educativa que nos interesaba, veintitrés (23) o bien no poseían la autorización de sus padres o tutores firmada, o bien no se encontraban en el centro en el momento de realizar los cuestionarios y encuestas (Tabla 1). Por otro lado, también se compuso la muestra de ochenta y tres (83) personas adultas (de entre 18 y 90 años).

Tabla 1. Nivel de participación del alumnado del centro educativo

PARTICIPACIÓN ALUMNADO	Nº Alumnos/as			Participaron			Porcentaje participación
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	
1º E.S.O.	12	9	21	9	5	14	66,66
2º E.S.O.	7	8	15	7	5	12	80,00
3º E.S.O.	10	8	18	7	4	11	61,11
4º E.S.O.	7	6	13	5	2	7	53,85
TOTAL	36	31	67	28	16	44	65,67

6.2. CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS.

Los cuestionarios aplicados a los chicos y chicas de la etapa de Educación Secundaria constaban de ocho (8) preguntas: cuatro (4) dicotómicas y cuatro (4) abiertas. Previamente fue solicitado permiso a todos los padres/madres/tutores de los menores de edad para poder llevar a cabo la investigación en el centro de enseñanza.

En cuanto a las entrevistas con las personas adultas, se optó por grabar las conversaciones, previo consentimiento informado.

6.3. TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

Después de realizar el trabajo de campo, para tener una percepción más clara de los resultados de todos los cuestionarios y entrevistas, se plasmaron los mismos en tablas de frecuencia, exponiendo cada bloque temático en forma de valores absolutos y de valores porcentuales. A partir de ahí se procedió al análisis de los resultados y a la redacción de conclusiones, que son expuestas en los siguientes puntos.

7. APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Después de la aplicación de todos los cuestionarios y la realización de las entrevistas, se presenta en este apartado su análisis y la discusión de los resultados obtenidos fruto de esta investigación, tratando de dar respuesta a los interrogantes y de ver cumplidos los objetivos con respecto al conocimiento que los jóvenes y adultos del ayuntamiento de Xove poseen sobre los juegos populares tradicionales y su práctica. De igual forma, veremos cómo estos juegos son un reflejo de la sociedad del ayuntamiento. Así, se trata de llegar a una comprensión de la forma de vida de sus habitantes tomando como referencia su forma de jugar y las relaciones existentes en la misma, tanto en lo que respecta al medio natural como al medio social en el que está inmersa.

7.1. RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS APLICADAS EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Tabla 2. Conocimiento de los juegos populares en Educación Secundaria Obligatoria

CONOCIMIENTO JUEGOS	Chicos			Chicas			%			
	CURSOS	1º y 2º	3º y 4º	Total	1º y 2º	3º y 4º	Total	1º y 2º	3º y 4º	Total
Sí		15	10	25	10	6	16	96,15	88,88	93,18
No / Fallo		1	2	3	0	0	0	3,84	11,11	6,82
TOTAL		16	12	28	10	6	16	100	100	100

En términos generales y atendiendo a los resultados expuestos en la Tabla 2, podemos comprobar cómo el nivel de conocimiento y/o nivel de consciencia sobre los juegos populares tradicionales llega en esta etapa educativa a superar el 90% del total. Un 93,18% de los estudiantes afirma conocer los juegos populares tradicionales, y aunque las definiciones aportadas son muy vagas, podemos afirmar que sí los conocen, gracias a los ejemplos que enumeran. Sólo un 6,82% del total falla al responder.

Tabla 3. Conocimiento sobre asociaciones relacionadas con los juegos populares en Educación Secundaria Obligatoria

CONOCIMIENTO ASOCIACIONES	Chicos	Chicas	Total	% TOTAL
Sí	11	5	16	36,36
No	17	11	28	63,64
TOTAL	28	16	44	100

Sin embargo, el panorama cambia totalmente al preguntar por el conocimiento de asociaciones a nivel municipal, provincial o autonómico que a día de hoy se dediquen a la promoción de los mismos (Tabla 3). Sólo un 36,36% de los estudiantes afirman tener algún conocimiento al respecto, y de este porcentaje su totalidad hace referencia a las únicas asociaciones e instituciones que en estos momentos actúan a nivel de municipio: la Asociación Cultural Sañas, con sus foliadas; las comisiones de fiestas de las diferentes parroquias, con los campeonatos de bolos y algún que otro juego más; y el Ayuntamiento de Xove y el Club de Bolos Xove, con la liga regular que promueven desde hace 25 años y que tiene lugar en todas las parroquias pertenecientes al ayuntamiento.

Tabla 4. Lugares/entornos/momentos donde los chicos y chicas conocieron los juegos populares tradicionales durante la infancia

LUGARES Y ENTORNOS DE TRANSMISIÓN DE JUEGOS POPULARES	Colegio		Casa/Familia		Asoc./Club		Ayuntamiento		Otros
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
Chicos	9	50	5	41,66	1	100	0	-	10
Chicas	9	50	7	58,33	0	0	0	-	5
Total	18	100	12	100	1	100	0	-	15
% Total	39,13		26,08		2,17		0		32,60

De entre los chicos y chicas que recuerdan algún aspecto sobre cómo conocieron los juegos populares tradicionales (Tabla 4), un 39,13% de ellos sitúan al colegio como primer impulsor de los mismos, posiblemente porque la sociedad mantiene en los recreos una cadena de transmisión de los juegos de su cultura lúdica tradicional, pero en muchos casos adaptados a las circunstancias actuales y con una menor intensidad (Trigueros, 2009). Seguido muy de cerca por el grupo “otros” con un 32,6% y la familia con un 26,08%. El grupo “otros” está formado en su práctica totalidad por los amigos y amigas, muestra de la creciente influencia que el entorno de amistades de los niños y niñas tiene sobre sus vidas a medida que van creciendo, un hecho que lleva también consigo un mayor distanciamiento de la familia y un cambio en la forma de juego, el cual “nunca abandona al hombre a lo largo de su vida, simplemente cambia” (Pérez & Sánchez, 2006, p. 244).

Tabla 5. Uso de los juegos populares tradicionales en los chicos y chicas hoy en día

PRÁCTICA DE JUEGOS POPULARES	Chicos	Chicas	%
Sí	6	8	31,81
No	22	8	68,18
Total	28	16	100

Por otro lado, los resultados son poco esperanzadores si tenemos en cuenta la Tabla 5, pues sólo un 31,81% de los chicos y chicas siguen jugando a día de hoy a alguno de los juegos populares tradicionales, en la mayoría de los casos de forma muy esporádica según ellos mismos apuntan. Este dato muestra un alejamiento real de los chicos y chicas de la naturaleza y de los juegos populares tradicionales.

7.2. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LAS PERSONAS ADULTAS.

Una vez realizado el análisis de las entrevistas a 83 personas de las ocho parroquias del municipio, de entre los 18 y los 90 años de edad y de los cuales 47 fueron mujeres y 36 hombres, podemos concluir afirmando que los juegos están presentes en el ámbito del ayuntamiento de Xove desde hace muchos años atrás, aunque sí es cierto que ya es posible apreciar una ligera y creciente tendencia, sobre todo desde los últimos años de la década de los 80 del siglo pasado, a olvidar que los niños y niñas se forman en gran parte gracias al juego, al movimiento y al contacto con la naturaleza.

Son los juegos los que los liberan de las tensiones emocionales que la sociedad en la que estamos inmersos les provoca (Bretherton, 1984; Maslow, 1994), a la vez que les permiten relacionarse y crear vínculos afectivos con el mundo que les rodea. Parece ésta una realidad de la cual no es totalmente consciente la sociedad actual, quien interesada o desinteresadamente está provocando que las nuevas generaciones substituyan los juegos y la relación con la naturaleza y sus espacios por el sedentarismo de los videojuegos y demás tecnologías que sólo invitan a encerrarse en el hogar u otros espacios civilizados, el individualismo, el hedonismo corporal y el consumo (Etxebeste, 2009; Trigueros, 2009; Vizuet, 2009).

7.2.1. Juguetes, juegos y actividades de ocio practicadas entre los años 1930 y 1949 en el ayuntamiento de Xove.

Hace algo más de 80 años, las primeras épocas a las que podemos remontarnos con la investigación llevada a cabo para nuestro estudio, los niños y

niñas de la época vivían ajenos a la realidad que en el futuro les envolvería. Aquellos pequeños y pequeñas aprovechaban cualquier momento de libertad para, con lo primero que encontraban, ponerse a jugar y evadirse de la realidad mientras que sus obligaciones no los llamaban de nuevo al trabajo del campo, al cuidado del ganado o del propio hogar en el caso de las niñas.

De entre los muchos juegos que practicaban habitualmente, podríamos realizar una división en tres grandes grupos: los catalogados como juegos de niños, los denominados juegos de niñas y aquellos otros llamados juegos mixtos, a los que jugaban todos juntos con independencia del sexo. Sin embargo, podemos considerar que esta catalogación sería más bien propia de la actualidad, pues aunque sí es cierto que para algunos maestros y maestras, que separaban a los niños y niñas en función del sexo, no estaba bien visto que pequeños y pequeñas jugaran juntos, la propia necesidad de la época hacía que terminaran jugando los unos con las otras.

Sí es cierto que había juegos propios de niños y juegos propios de niñas, pero eran denominados como tal por la sociedad, pues los propios hombres y mujeres afirman que por ser tan pocos niños y niñas en cada uno de los burgos de las parroquias, siempre acababan jugando juntos. Son muchos los hombres que afirman que en cuanto podían se juntaban con las niñas y ponían en práctica sus juegos, y viceversa, y aquellos que no lo hacían también a lo largo del tiempo de recreo de la escuela era porque estudiaban en clases separadas y los maestros se lo tenían prohibido: los niños jugaban a la pelota y a correr por los alrededores mientras las niñas jugaban al “Cinquilimpé” (nombre que le dan en esta zona a la rayuela) o a la Comba principalmente. “Eran más unidos”, decía una de las personas entrevistadas.

Pero es necesario insistir en que los pequeños y pequeñas no pasaban el día entero jugando, sino que aprovechaban el poco tiempo de recreo que tenían y aquellos minutos de los que disfrutaban para su divertimento cuando acababan de ayudar con las tareas del hogar. Sin embargo, parece que los verdaderos tiempos de juego para estos niños y niñas eran, por un lado, los domingos por la tarde, y por otro, las tardes cuidando del ganado. Los primeros porque era el único día de la semana en el que los mayores dormían la siesta, y ese momento era aprovechado por los niños y niñas de cada burgo para reunirse y jugar todos juntos. Las segundas, porque aunque cada niño o niña salía solo de su casa con su vaca, eran muchas las veces, por no decir todas, en las que coincidía a lo largo del camino con sus compañeros y compañeras de aventuras y travesuras, y entre todos buscaban un sitio lo suficientemente grande para que los animales pudieran pastar juntos mientras ellos se divertían jugando e inventando nuevas formas de pasar el tiempo. Las reglas fijas no existían, pues aunque siempre solía haber un líder, todos y todas opinaban a la hora de establecer las mismas, “jugábamos a nuestra bola”, aseguran muchos de ellos. Y es que el juego responde a un contrato social “fundamentado en las reglas que son inventadas y pactadas por la comunidad que lo acoge” (Lavega, 2009, p. 78), dando a cada situación motriz un toque de originalidad e identidad.

Cualquier lugar era bueno para jugar, desde espacios en plena naturaleza, espacios impredecibles e improvisados dados por las circunstancias, hasta espacios domesticados o semidomesticados: a lo largo de los lindes, por medio de

los prados, en las eras de las casas, delante de las mismas, en las playas, por entre los árboles del bosque, en los atrios de las iglesias, a lo largo de las carreteras y caminos, en la orilla de las tierras de labranza, en los cobertizos u hórreos... Cualquier lugar servía para llevar a cabo sus aventuras, “se jugaba donde fuera”. Incluso en aquellos lugares prohibidos, como podían ser las casas, porque se molestaba a la gente mientras hacían sus trabajos o se podía romper el mobiliario; o los campos, porque se pisaba la hierba y después el ganado no la comía; o las mismas casas de los vecinos, a donde se acudía a “tomar prestado” algún que otro material para el juego o algún fruto de los árboles para la merienda. Momentos de tensión estos últimos en los que si alguien se daba cuenta de su presencia no quedaba otra que escapar e intentar no ser reconocido, sino la riña y el castigo que les esperaba por parte de los padres era inevitable.

La elaboración de los juguetes y juegos también era fruto de su imaginación. Había juegos con material y juegos que no lo necesitaban, pero la importancia no recaía sólo en el propio hecho de jugar tal y como lo entendemos hoy en día, sino también de pensar a qué y cómo jugar, buscar los materiales necesarios para el juego y, por último, llevar a cabo su construcción o montaje. El material no se compraba, no había dinero para tal fin, sino que se elaboraba usando los recursos que la naturaleza les ofrecía (Figura 3) o bien los desperdicios domésticos que se encontraban por las casas, estos últimos bastante escasos. A veces se pedía e incluso se robaba, pero “comprar nada, comprar muy poco, lo mínimo”, “no había compradura para nadie”, “lo que se apañaba por ahí”, decían gran parte de las personas entrevistadas.



Figura 3. Una de las personas entrevistadas, con 83 años, recuerda cómo fabricar un chifle o silbato con elementos naturales

Lógicamente el material de juego era construido por los niños y niñas; eran ellos mismos quienes invertían su tiempo probando una y otra vez la forma de trabajar con el material que encontraban y discutiendo cómo hacer nuevos bártulos con los que jugar, cada vez mejores, más eficientes y más vistosos o sofisticados. Incluso realizaban competiciones con el fin de comprobar quien tenía más maña inventando nuevos juegos o juguetes, o mejorando los ya existentes; “esas cosas eran en las que nos invertíamos”.

Los padres y los abuelos raras veces ayudaban en la construcción del material, de hecho normalmente quedaban al margen de los divertimentos de sus hijos e hijas de no ser por la fabricación de los “Andacamiños” (correcaminos de madera) y de las Motoras (bicicletas pequeñas de madera). Eran los chicos y chicas de mayor edad quien les mostraba a los más pequeños y pequeñas de la casa cómo jugar y cómo construir sus propios juguetes, bien ayudándolos directamente a hacerlo o bien dejando que tomaran como ejemplo su quehacer y probaran suerte por sí mismos, dando lugar a una ampliación de su ámbito de relaciones en el medio social con otros adultos que no eran sus padres (Padilla & González, 1990). “Unos tenían más arte y otros teníamos menos”, decía un señor entrevistado; pero lo cierto era que tuvieran más o menos habilidades personales, todos y todas participaban en la construcción de los materiales con los que jugaban habitualmente. Se ayudaban mutuamente y permitían la transmisión oral de los juegos de generación en generación, pero si algo caracterizaba a aquellos pequeños y pequeñas era su deseo por saber, por aprender, por inventar y crear cosas nuevas y, sobre todo, por compartirlas y ponerlas en práctica con sus compañeros y compañeras.

Tabla 6. Juguetes, juegos y actividades de ocio practicadas entre los años 1930 y 1949 en el ayuntamiento de Xove

JUGUETES, JUEGOS Y ACTIVIDADES DE OCIO POPULARES TRADICIONALES	
Propios de los niños	Propios de las niñas
<ul style="list-style-type: none"> - Motoras (bicicletas pequeñas de madera) - Aro - Pelota - Caño (billarda) - Bolos - Tirafondas (tirachinas) - Tarabelas (molinillos) - Guerras - Andar de pericos (saltar y correr por los montes) 	<ul style="list-style-type: none"> - Muñecas - Cinquillimpé (rayuela) - Corda (comba) - Roda (rueda rueda) - Pedras (piedras) - Papás y Mamás / Profesores / Médicos
Mixtos	
<ul style="list-style-type: none"> - Peón (peonza) - Picalapiedra (escondite) - A pita cega (la gallinita ciega) - Madre / A Mancha de altura (pilla pilla) - Miriclocas (campanillas de San Juan) - Randeas (columpios) - Cantiño (tres en raya) - Bólas (canicas) - Gorros de castiñeiro (gorros de castaño) - Asubíos (silbatos) - Barquiños (barquitos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Carros de nabos - Collares - Muíño de xuncos (molino de juncos) - Sacos (carreras de sacos) - Casetas / Cabanas (casitas / cabañas) - Caza y pesca - Canto, música y baile - Cerrados (construcción de granjas en miniatura) - Zancos - Canto pesas (sillita de la reina)

7.2.2. Juguetes, juegos y actividades de ocio practicadas entre los años 1950 y 1969 en el ayuntamiento de Xove.

Como afirma Marín (en Pérez & Sánchez, 2006, p. 244), “los juegos populares son fruto del deseo de vida de muchos hombres y mujeres, niños y niñas, que día tras día fueron captando la belleza y la dureza de la vida, atrapándola en pequeños juegos, símbolo de sus vivencias y de sus largas horas de convivencia”.

A partir de la década de los 50, y hasta bien entrada la década de los 70, muchos de estos juegos siguieron gozando del éxito con el que contaban hasta el momento, como es el caso de las Motoras, la Pelota, el Tirachinas, la Rayuela, la Comba, el Escondite, las Canicas y el Pilla Pilla, entre otros. Pese a que también aparece alguno nuevo, nuevas formas de entretenimiento que poco a poco empiezan a cobrar una mayor importancia y se van haciendo hueco por entre los citados con anterioridad, destacando el caso de las Vaqueradas, la Goma, las Chapas o el Brilé, por ejemplo.

Del mismo modo que aparecieron nuevas formas de jugar, también empezaron a llegar los primeros juguetes comprados, aunque su número era bastante reducido por esas fechas. Las grandes estrellas eran, sin duda, las muñecas, las pistolas de juguete, las bicicletas y los balones, estos dos últimos en contadas ocasiones. Son muchos los mayores que a modo de anécdota nos cuentan las peripecias que tenían que llevar a cabo para, entre todos, poder reunir el dinero necesario para comprar un balón, que ni siquiera estaban a la venta por la zona, sino que venían por encargo desde Madrid; o las peleas que había por las bicicletas, pues sólo las tenían los más afortunados y todos luchaban por montar en ellas, aunque sólo fuera durante cinco minutos.

Tabla 7. Juguetes, juegos y actividades de ocio practicadas entre los años 1950 y 1969 en el ayuntamiento de Xove

JUGUETES, JUEGOS Y ACTIVIDADES DE OCIO POPULARES TRADICIONALES	
Propios de los niños	Propios de las niñas
<ul style="list-style-type: none"> - Vaqueradas (indios y vaqueros) - Andacamiños (correcaminos de madera) - Saltar el río - Polis y cacos - Hockey 	<ul style="list-style-type: none"> - Goma - Cociñitas / Tendas (cocinitas / tiendas)
Mixtos	
<ul style="list-style-type: none"> - Chapas - Brilé (balón prisionero) - Pañuelo 	<ul style="list-style-type: none"> - Trasnadas (travesuras) - Rulín (peonza)

7.2.3. Juguetes, juegos y actividades de ocio practicadas entre los años 1970 y 1990 en el ayuntamiento de Xove.

A partir del año 1975, la mejora económica ocurrida en la localidad gracias a la instalación del Complejo Alúmina Aluminio, junto con la llegada del televisor aproximadamente una década antes, también se vieron reflejadas en la forma de jugar. Aunque los niños y niñas continuaron jugando en las calles, por entre los árboles, en el río o en cualquier otro lugar que la naturaleza pudiera ofrecerles, y

continuaron practicando juegos como Picalapiedra, el Brilé, la Comba o Policías y Ladrones, desde este momento lo empezaron a hacer con material comprado en su práctica totalidad: pistolas de juguete, bicicletas, cuerdas de colores, muñecas, cocinitas de plástico, juegos reunidos, balones de fútbol profesionales, colecciones de cromos y hojas olorosas, etc.

La tendencia de comprar juguetes, junto con el rápido proceso de industrialización, urbanización y crecimiento del municipio, provocaron un claro, rápido y ya marcado alejamiento de los niños y niñas con respecto a la naturaleza a mediados de los años 90, no tanto en las aldeas pero sí más notoriamente en la capitalidad del ayuntamiento. La mayoría de los progenitores trabajaban fuera de casa, por lo que empezaron a proliferar las denominadas actividades extraescolares que ocupaban gran parte del tiempo libre de los niños y niñas, junto con los deberes del colegio, y las calles empezaron a hacerse inseguras; asimismo, llegó la aparición masiva de los juguetes industriales. Una situación que, sin duda, perjudicó mucho las posibilidades de crecimiento y desarrollo de los pequeños y pequeñas en relación y contacto directo con el medio, tal y como se venía haciendo hasta el momento.

Un panorama que, según afirman prácticamente todos los entrevistados y entrevistadas, no hizo más que empeorar con el comienzo del nuevo siglo y la aparición de la influencia masiva de los medios de comunicación en los modelos de vida, con la consecuente instauración de un cada vez más pronunciado sedentarismo y del uso abusivo de las denominadas “nuevas tecnologías” (el ordenador, el móvil, las videoconsolas...), que a menudo se convierten en armas de doble filo.

Adolescentes y adultos reconocen las mismas como un gran avance para la sociedad, pero también recaen en que su uso incontrolado dentro de este ya citado nuevo modelo de vida, está impidiendo el verdadero desarrollo de la infancia dentro de sus ritmos normales de evolución. Así, la alejan de la realización de otras actividades o juegos que esconden valores casi imposibles de encontrar detrás de la pantalla del móvil o del ordenador, obligando a los niños y niñas a evolucionar más rápido de lo que cabía esperar, tal y como afirmaron algunos de los chicos y chicas entrevistados: “estaba en la E.S.O. y seguía jugando a las muñecas; empezaba a presumir y llegaba a casa y me ponía a jugar a las muñecas... la sociedad obliga a cambiar antes de tiempo, a evolucionar demasiado rápido”; “la gente se siente mayor y deja de jugar como se jugaba antes en la infancia, por la simple razón de hacerse las preguntas ¿qué dirán?, ¿se reirán de mí?”; “por vergüenza no se debería perder nuestra infancia”.

Esto no quiere decir que los juegos populares tradicionales que sobrevivieron hasta el momento dejaran ahora de practicarse de un día para otro, pues sí se sigue jugando en el patio de la escuela al Brilé, a la Comba o al “Cinquilimpé” por ejemplo, aunque con variantes y denominaciones distintas a las propias de este ayuntamiento, tal y como pudimos comprobar con el análisis de las encuestas realizadas a los alumnos y alumnas. Una pequeña parte de la tradición se mantiene viva gracias al trabajo realizado por los docentes y adultos, quien aun no conociendo los juegos, se preocupan por buscar información sobre los mismos en diferentes documentos y libros.

A estas alturas cualquiera podría preguntarse dónde reside entonces el problema. Creemos que lo que los mayores pretendían transmitirnos era que la gravedad del asunto reside en que los juegos están siendo practicados fuera de su medio natural, del medio en el que fueron inventados, y además están notablemente influenciados por la forma de hacer de los juegos existentes en el resto de la comunidad, por lo que la propia identidad y forma de jugar del ayuntamiento se están olvidando y poniendo en riesgo de desaparición a favor de la “globalización lúdica”.

Un claro ejemplo de esto mismo serían los Bolos, un juego popular tradicional con modalidad propia en el ayuntamiento de Xove y cuya práctica estaba a punto de extinguirse en su totalidad años atrás. Un juego abocado a la inminente desaparición de no ser por el programa de difusión y recuperación promovido por la administración local, así como por la posterior puesta en funcionamiento del Club de Bolos Xove y su conversión en deporte popular federado. Este último hecho fue el impulsor de la reciente separación del juego de su medio natural, causado por la necesidad de acondicionar los espacios para la práctica deportiva.

7.2.4. Factores y causas de la pérdida progresiva de los juegos populares tradicionales en el ayuntamiento de Xove.

Retomando el tema de las nuevas tecnologías, se podría percibir que pretendemos dar a entender que las mismas son las principales causantes de este cambio, y no es así, pues aunque sí es cierto que gozan de una notable influencia en el mismo, hay un cúmulo de cuestiones también importantes que según las personas adultas entrevistadas desencadenaron en la continua y progresiva pérdida de los juegos populares tradicionales a los que jugaban nuestros padres y abuelos. Los propios entrevistados/as, coincidiendo con muchos de los autores que tratan este aspecto (Cortizas, 2007; López & García, 2002; Maestro, 2011; Veiga, 1994), se centraron en las siguientes:

- El exceso de juegos. A día de hoy a los niños y niñas se les da todo hecho y cuentan con demasiados juegos y juguetes comerciales durante su infancia, tantos que ni siquiera saben valorarlos ni saben jugar con ellos si antes no se les explica cómo. Al mismo tiempo pierden la posibilidad o iniciativa de crear sus propios juguetes, tal y como afirman varios de los entrevistados: “se perdió con eso también una buena parte de la imaginación que reinaba antes”; “los niños de hoy en día no saben hacer nada, nada sin que les digas así, así, así”.
- La falta de espacios libres para jugar. Con el rápido desarrollo del urbanismo en la capitalidad del municipio y la construcción de espacios destinados a los juegos e instalaciones deportivas y culturales, los espacios naturales quedaron relegados a un segundo plano, pasando los espacios abiertos en la naturaleza a ser considerados peligrosos con el paso del tiempo (Etxebeste, 2009): “al escondite... no voy yo ahora sola ni por cuanto... por dónde íbamos jugando al escondite”. De este modo los niños y las niñas sólo pueden poner en práctica sus entretenimientos en espacios pequeños tales como el recreo del colegio, los parques o los pabellones polideportivos, lo que reduce las posibilidades lúdicas de manera significativa, según establecen las propias personas entrevistadas: “antes

éramos mucho más felices que ahora, más sueltos; entre todos formaban un grupo, se juntaban y discurrían a qué jugar; vivir en pisos no es como vivir en la aldea”.

- El exceso de tecnología. El abuso en el uso de las nuevas tecnologías está provocando un creciente individualismo y sedentarismo en los pequeños y pequeñas, y en la sociedad en general, dejando en un segundo plano todos aquellos juegos dinámicos y portadores de una capacidad inventiva e imaginativa impensables hoy en día. Aquellos juegos que basaban su existencia en las relaciones personales, las mismas que a día de hoy brillan por su ausencia debido al uso excesivo de las tabletas, los ordenadores, los móviles, las videoconsolas y todo tipo de instrumentos electrónicos que no fomentan otra cosa que no sea quedarse en casa sin hacer ejercicio y sin relacionarse con los amigos: “las maquinillas les comen el coco todo, les comen el tiempo todo, todito”.
- El transvase de gente de las aldeas al pueblo. La marcha de la gente joven desde las aldeas a la capitalidad del ayuntamiento provoca una escasez de niños y niñas en las distintas parroquias tal y como comentaba alguna de las personas entrevistadas: “aquí ya no hay más que esta niña”; un hecho que provoca la imposibilidad de que los pequeños y pequeñas se junten para jugar entre sí. Encontramos así una falta de uso de los juegos populares tradicionales que condiciona la lenta y progresiva desaparición permanente de los mismos, que sólo quedarán vivos en la memoria de los mayores, los verdaderos depositarios de los juegos populares tradicionales.
- La ruptura de la transmisión del acervo cultural. El papel de los educadores y de los abuelos en el aprendizaje de los juegos se presenta como fundamental en la transmisión del patrimonio lúdico cultural, pero todos coinciden en que el problema reside en primer lugar en el papel de los padres, progenitores cada vez más atareados y más separados relacionalmente de los hijos. La desaparición de la familia tradicional (Vizueté, 2009), junto con las largas jornadas de trabajo y la excesiva cantidad de actividades extraescolares a las que asisten habitualmente los pequeños y pequeñas, así como la comodidad a la que los mayores estaban acostumbrados en los últimos años, parecen estar detrás de la falta de relación entre las distintas generaciones y de la ausencia de transmisión de la herencia que a ellos mismos les llegó de sus mayores, estableciendo sin más que si los niños y niñas no juegan a los juegos de antes es porque “como no los conocen, pues no les interesan”. Una cadena de transmisión influenciada, a su vez, por la satisfacción o éxito alcanzados en la práctica de los juegos, que a su vez influyen en la selección de aquellos juegos a transmitir y, por lo tanto, en “la permanencia de un determinado juego como valor cultural” (Vizueté, 2009, p. 379).

Pero no podríamos terminar esta cuestión sin destacar un aspecto que no todas las personas, pero sí la inmensa mayoría, comentaba una y otra vez sin cesar: el hecho de ser sumamente felices mientras pasaban tardes enteras juntos tirados en el campo, jugando. Una gran parte de estas personas estaría interesada en participar en jornadas intergeneracionales de promoción de los juegos, para

intentar devolver a los niños y niñas de hoy en día aquella felicidad. No se cansaban de repetir lo felices que eran jugando con lo poco que tenían, sin ataduras y en continuo contacto con el medio natural y social, sin ningún tipo de problemas: “no había otra cosa, pero éramos todos muy felices. Uno discurría una cosa y otro discurría otra. Antes no había depresión, hoy la mayoría de los niños van al psicólogo”; “si me dan a escoger quiero mi niñez y no quiero la de ahora, con todo lo que hay, por lo feliz que fui”; “éramos tan felices con lo poco que teníamos como hoy con lo mucho que tienen”.

8. CONCLUSIONES.

Después del análisis bibliográfico del tema, de la realización del trabajo de campo y del análisis de los resultados de los cuestionarios y los datos obtenidos mediante las entrevistas, se puede observar que, con el paso del tiempo, los jóvenes parecen desvincularse cada vez más pronto del juego espontáneo al aire libre y del contacto con la naturaleza. Los juguetes les son dados completamente elaborados y ya casi no dejan cabida a la experimentación y a la imaginación.

Mientras tanto, esos juegos que hace menos de un siglo ocupaban los tiempos de ocio de los jóvenes, hoy parecen relegados al olvido, permaneciendo sólo en algún libro y recordándose entrañablemente en alguna festividad. Ya no son el día a día de los niños y niñas, sino más bien el recuerdo de los mayores.

Así, podemos determinar que aunque los adolescentes conocen muchos de los juegos populares y tradicionales típicos de la zona, no acostumbran a practicarlos habitualmente, decantándose por juegos y actividades que los apartan de las calles y de la naturaleza. A día de hoy, no es habitual que los niños y niñas construyan sus propios juguetes ni que salgan al campo a entretenerse con lo que el medio natural les ofrece, como solían hacer sus abuelos y abuelas. Por lo tanto, consideramos demostrada una progresiva desvinculación de la naturaleza en los jóvenes de hoy en día, así como un abandono de los juegos y actividades de ocio tradicionales. Aunque los alumnos/as de secundaria del ayuntamiento de Xove conocen los juegos populares y tradicionales, éstos no forman parte de su ocio habitual.

En el pasado del ayuntamiento de Xove, el juego era algo imprevisible que podía surgir en cualquier momento y circunstancia: haciendo las labores del huerto, en la playa, en la era de la casa, en la cocina, en el prado cuidando del ganado..., por lo que muchos de ellos dependían de los cambios estacionales y de la localización geográfica, principales condicionantes del material necesario para llevarlos a cabo. Cualquier cosa podía convertirse en un juguete, necesitando sólo de un poco de fantasía, creatividad e imaginación para darle forma: “la capacidad del niño de transformar la realidad más pobre en un mundo de ilusión y maravilla al que de ningún modo el juguete más sofisticado podría hacerle sombra” (Pérez & Sánchez, 2006, p. 253).

La elaboración de los juguetes tomaba en la gran mayoría de las veces elementos del entorno natural para su elaboración, implicando una continua relación del pequeño o pequeña con su medio natural y social, otorgándole un mayor valor al juguete a ojos de su dueño. Fruto de esta constante relación entre la

naturaleza y los niños o niñas, a través de sus formas de diversión los pequeños y pequeñas llegaban a formar parte de ella como un elemento más (Pérez & Sánchez, 2006), no sólo echando mano de los recursos que la naturaleza y el entorno les podían ofrecer, sino cuidándola como si de su misma vida se tratara.

A medida que la localidad se fue industrializando y modernizando y el poder adquisitivo de sus habitantes fue creciendo, los niños y niñas pasaron de construir sus propios juguetes a recibirlos ya fabricados por completo. Progresivamente pasaron de jugar en el campo con los recursos que éste les ofrecía, a hacerlo en sus casas con los juguetes que sus progenitores les compraban en las tiendas. Poco a poco se fue formando el modelo de vida que hoy en día impera en nuestra sociedad, un modelo de consumismo y crecimiento ilimitado, en progresiva evolución.

Así, muchos juegos fueron relegados al olvido durante décadas y no fue hasta hace unos cuantos años cuando los mismos empezaron a recuperarse, pero no de mano de los sabedores del lugar, sino a través de los libros en los que aparecen recogidos con reglas y formas de jugar sometidas a las leyes humanas de la universalidad (Jaouen, 2011), y no del propio ayuntamiento. Un cúmulo de “factores que, a nuestro entender son causa del empobrecimiento y estandarización cultural actual, aplicable al empobrecimiento lúdico de nuestra infancia y mocedad” (Cortizas, 2007, p. 42).

Del mismo modo, consideramos oportuno citar la dificultad a la hora de encontrar bibliografía en lo que respecta al patrimonio lúdico del ayuntamiento de Xove, especialmente como un aliciente para instar a nuevos investigadores a plasmar en un futuro no muy lejano experiencias de este tipo sobre el papel. Documentos que ayuden o contribuyan a dar constancia de esta tradición y a mantenerla viva para las futuras generaciones, pues aunque varias de estas actividades lúdicas siguen siendo conocidas y practicadas por una gran parte de la población, muchas otras sólo se mantenían hasta el momento guardadas en el recuerdo de los mayores, y no saldrían a la luz de no ser por la realización de estudios como este.

No se trata de proponer simples estrategias de recuperación de estos juegos, ni tampoco de imponerlos como obligatorios, sino de darse cuenta de lo idóneo que resulta acercar la sociedad a los mismos para transmitir a través de ellos la necesidad de conservar y cuidar la naturaleza que tanto nos ofrece. El conocimiento de la misma es lo que más evoca la predisposición hacia su cuidado, por lo que a través del juego se podría dar a descubrir el gran aprovechamiento que podríamos sacar de la naturaleza para la sana recreación de niños y niñas. Por tanto, más importante que recuperar los juegos en sí, es recuperar la forma de jugar, rica en experiencias y espacios, con amigos, gratuita, espontánea (Pérez & Sánchez, 2006).

Nota de Agradecimiento:

Los autores quisiéramos dar las gracias de forma explícita a los pequeños, jóvenes y mayores del ayuntamiento de Xove que se prestaron a realizar las entrevistas y cuestionarios, convirtiéndose en los verdaderos protagonistas de este estudio. Ellos nos mostraron como el compendio de juegos populares tradicionales

propios de la localidad sufrieron un notable cambio desde la década de los años 30 hasta la actualidad. Por lo que a todos ellos, nuestro más sincero agradecimiento.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Annicchiarico, R.J. & Barreiro, P. (2004). *Los juegos populares tradicionales gallegos aplicados a las clases de Educación Física en Primaria*. Recuperado de <http://www.docjax.com/document/view.shtml?id=250408&title=LOS%20JUEGOS%20POPULARES%20TRADICIONALES%20GALLEGOS%20>

Bretherton, I. (1984). *Symbolic play*. New York: Academic Press.

Chaves, A.M. (2011). Evolución e identidade do xoguete popular. *Revista Galega de Educación*, 51, 40-42.

Corredor-Matheos, J. (1999). *El Juguete en España*. Madrid: Espasa.

Cortizas, A. (2007). O xogo popular como recurso escolar. *Revista Galega de Educación*, 37, 41-45.

Cortizas, A. (2013). *Tastarabás. Enciclopedia de brinquedos tradicionais*. Vigo: Xerais.

Decroly, O. & Monchamp, E. (1983). *El juego educativo*. Madrid: Morata.

Diario Oficial de Galicia, nº 136 del 13 de julio de 2007. Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Eijo, M. (2009). *El "juego de los bolos" en Xove (Galicia-España)*. Recuperado de <http://bolosxove.files.wordpress.com/2009/10/g.pdf>

Etxebeste, J. (2009). Juegos deportivos y socialización: el caso de la cultura tradicional vasca. En V. Navarro y C. Trigueros (Eds.): *Investigación y juego motor en España*, (pp. 49-75). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Flavell, J.H. & Ross, L. (1981). *Social cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Freire, H. (2011). *Educar en verde: Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Graó.

Fresneda, C. & Vílchez, M. (2011). *Richard Louv, autor de "El último niño en los bosques"*. Recuperado de <http://www.yocambio.org/2011/11/richard-louv-autor-de-el-ultimo-nino-en.html>

González, M.A. & Sánchez, G. (1994). *Educación Física en primaria. Temario y aspectos didácticos*. Salamanca: Amarú.

Groos, K. (1901). *The play of man*. New York: Appleton.

Jaouen, G. (2011). Xogos e xoguetes de sempre en Bretaña. *Revista Galega de*

Educación, 51, 32-35.

Lavega, P. (2000). *Juegos y deportes populares y tradicionales*. Barcelona: Inde.

Lavega, P. (2009). La investigación en los juegos tradicionales y en los juegos cooperativos. En V. Navarro & C. Trigueros (Eds.): *Investigación y juego motor en España*, (pp. 77-116). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Lévi-Straus, C. (1974). *Anthropologie structurale*. Paris: Éditions Plon (Orig. 1958).

López, X. y García, X.M. (2002). *Os xoguetes esquecidos*. Vigo: A Nosa Terra.

Maestro, F. (2011). Baratos tesouros, prodixios de imaxinación. *Revista Galega de Educación*, 51, 36-39.

Maslow, A.H. (1994). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.

Munné, F. (1980). *Psicosociología del tiempo libre*. México: Trillas.

Ortega, R. (1990). *Jugar y aprender*. Sevilla: Diada.

Padilla, M.L. & González, M.M. (1990). Conocimiento social y desarrollo moral en los años escolares. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación, Tomo I. Psicología evolutiva*, (pp. 265-276). Madrid: Alianza Editorial S.A.

Pérez, N. & Sánchez, L. (2006). *A festa no aire. Tradición e lecer no Xove de antes*. Xove: Ayuntamiento de Xove.

Roberts, J.M. & Sutton-Smith, B. (1962). Child training and game involvement. *Ethnology*, 1, 166-185.

Spencer, H. (1985). *Principios de Psicología*. Madrid: Espasa-Calpe.

Trigueros, C. (2009). El juego tradicional en la escuela del siglo XXI. En V. Navarro & C. Trigueros (Eds.): *Investigación y juego motor en España*, (pp. 243-272). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Veiga, P. (1994). A vixencia dos xogos populares galegos. *Revista Galega de Educación*, 19, 19-23.

Veiga, P. (2001). *Xogo popular galego, educación e identificación cultural*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.

Veiga, P. (2007). O patrimonio lúdico galego. *Revista Galega de Educación*, 37, 28-31.

Vizueté, M. (2009). La investigación sobre el juego como constante histórica. En V. Navarro & C. Trigueros (Eds.): *Investigación y juego motor en España*, (pp. 369-392). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Fecha de recepción: 8/10/2014

Fecha de aceptación: 22/2/2015



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

INTERVENCIÓN METODOLÓGICA PARA TRABAJAR LA SENSIBILIZACIÓN ASOCIADA A LA DISCAPACIDAD SENSORIAL AUDITIVA CON ESTUDIANTES DEL GCCAFD

Elisabet Rodríguez Bies

Profesora de la Facultad del Deporte. Departamento de Deporte e Informática.
Área de Educación física y deportiva.
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)
Email: ecrodbie1@upo.es

RESUMEN

En el presente artículo proponemos una intervención didáctica para desarrollar la sensibilización y el respeto a la diversidad en estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

A través de las actividades que se establecieron para la sesión, buscamos que el alumnado experimente las limitaciones, las sensaciones corporales y las emociones derivadas de la pérdida auditiva, para que empaticen con las personas que tienen discapacidad sensorial auditiva. Asimismo, se abordan las orientaciones metodológicas necesarias para llevar a cabo prácticas de educación física inclusiva con este colectivo.

Después de finalizada la propuesta didáctica, el 95 % del alumnado manifestó que la experiencia había sido enriquecedora, innovadora y muy interesante para su futura práctica docente. Indicando también, que se les ha permitido conocer nuevas formas de comunicación, favoreciendo el desarrollo de conductas empáticas con el mencionado colectivo, así como aumentar su nivel de respeto y tolerancia ante la diversidad.

PALABRAS CLAVE:

Actividad física y discapacidad, educación física inclusiva, sensibilización, discapacidad sensorial auditiva, aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN.

El Libro Blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (GCCAFD) indica 5 perfiles profesionales: *Docencia en educación física, Entrenamiento deportivo, Actividad física y salud, Gestión deportiva y Recreación deportiva*. Una de las competencias específicas del perfil profesional de “Actividad física y salud” es promover y evaluar la formación de hábitos perdurables y autónomos de práctica de actividad física y deporte, entre la población adulta, mayores y con discapacidad (ANECA).

En base a las directrices del citado documento, las titulaciones universitarias han incluido dentro sus programas de estudio asignaturas donde se atienden las necesidades del futuro profesional. El GCCAFD, de la Facultad del Deporte de la Universidad Pablo de Olavide (UPO), cuenta con una asignatura denominada: “Actividad física y deportiva para personas con discapacidad”, donde se prepara al alumnado para su futuro desempeño laboral dentro del ámbito de la actividad física adaptada.

Una de las cuestiones de interés es que las y los profesionales cuenten con las habilidades sociales y la capacidad de gestionar los recursos para atender las necesidades del alumnado con discapacidad. No sólo se busca que alcancen los conocimientos básicos para salvaguardar la salud de las personas, sino también que sean agentes promotores del desarrollo integral y armonioso de sus alumnos y alumnas.

Las actividades de sensibilización en materia de discapacidad son la clave fundamental para que nuestro alumnado tenga la oportunidad de vivenciar los problemas con los que se encuentran las personas con alguna disfunción auditiva, con el objetivo de tomar conciencia de las barreras y limitaciones existentes en el día a día, para sensibilizarlos y formarlos en el respeto a la diversidad.

En este artículo se pretende ofrecer una propuesta de intervención educativa para la sensibilización del alumnado del GCCAFD, que contribuya y ayude en el diseño de clases prácticas dentro de la temática: Actividad física y deportiva para personas con discapacidad sensorial auditiva.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. CONCEPTO Y CLASIFICACIÓN.

Las deficiencias auditivas están en gran medida ligadas a una pérdida de la percepción de los sonidos y del habla en particular, que contiene sonidos agudos y sonidos graves cuya potencia acústica es variable. Este trastorno sensorial puede ser ocasionado por una alteración del órgano auditivo o bien de la vía auditiva (Ríos Hernández, 2005). Algunos investigadores señalan que la deficiencia auditiva, en sí misma, no debe interferir en el desarrollo de una vida completamente normal. Y si bien, no ocasiona directamente retrasos en la adquisición de las capacidades motrices, puede presentar algunas dificultades en el equilibrio y la coordinación dinámica general (Galera Carrillo, 2012).

Estos inconvenientes pueden deberse a defectos vestibulares o neurológicos; sin embargo, la falta de participación en actividades con predominio motriz, la ausencia de relación verbal con el movimiento, la sobreprotección de la familia y la privación del sonido como incentivo y guía del movimiento parecen ser las principales causas de estas limitaciones perceptivos-motrices (Toro Bueno y Zarco Resa, 1995; Pereira Méndez, 2009).

Desde la perspectiva educativa las personas con deficiencia auditiva pueden clasificarse en dos grandes grupos: *hipoacúsicos* y *sordos profundos*. Los hipoacúsicos son personas con audición deficiente que, no obstante, resulta funcional para la vida diaria, aunque generalmente necesitan el uso de prótesis adecuadas. La adquisición del lenguaje oral puede darse por la vía auditiva pero con dificultad (Junta de Andalucía, 2003). Del mismo modo la Organización Mundial de la Salud (OMS) define como sordo a toda persona cuya agudeza auditiva le impide aprender su propia lengua, seguir con aprovechamiento las enseñanzas básicas y participar en las actividades normales de su edad, ya que su audición no es funcional para la vida cotidiana.

La oficina internacional de audiofonología (*en inglés, BIAP*) clasifica la pérdida auditiva o umbral de nivel de audición (HTL) a través de la medición en decibelios (dB), quedando definidos 6 niveles: *Audición infranormal: <20dB, deficiencia auditiva ligera: entre 21 dB y 40 dB, deficiencia auditiva mediana: entre 41 dB y 70 dB, deficiencia auditiva severa: entre 91 dB y 119 dB y deficiencia auditiva total – cofosis: >120 dB (BIAP, 1997).*

Las personas con hipoacusia constituyen un grupo muy heterogéneo ya que existen una serie de variables diferenciadoras que influyen negativamente en el desarrollo: *el grado de pérdida auditiva, la edad de comienzo de la sordera, su etiología y los factores relacionados con el ambiente familiar y educativo.*

Aún así, podemos mencionar una serie de características particulares a nivel de desarrollo perceptivo-motor que pueden repercutir en mayor o menor medida en la práctica de la actividad física, recreativa o deportiva (Bernal Ruiz, 2002; Valmaseda, 2002). Estas son:

Aspectos de desarrollo
Psicomotricidad fina: manipulación de los elementos con las manos y los dedos. Presenta cierto retraso.
Psicomotricidad gruesa: coordinación general del cuerpo. Presenta cierto retraso sobre todo cuando aparecen alteraciones vestibulares.
Equilibrio estático y dinámico. Presenta cierta dificultad sobre todo cuando aparecen alteraciones vestibulares.
Orientación espacio-temporal. Presenta cierto retraso sobre todo por privación del conducto auditivo para la identificación y localización de estímulos en el entorno.
Lateralidad. Presenta cierto retraso.
Control postural y/o segmentario. Dificultad debida a los problemas en la percepción y control del cuerpo.

Habilidades motrices básicas.

Cierto retraso en la adquisición de la técnica de desplazamiento, debido a que arrastran los pies al andar por no oír sus pasos.

Esquema corporal. Presenta cierto retraso.

Ritmo y danza. Problemas para trabajar estas disciplinas por la falta de integración sensorial de estímulos sonoros.

Posible menor bagaje motor.

Si ha tenido un menor número de experiencias motoras.

Inhibición de determinados movimientos.

Sobre todo si se considera importante la retroalimentación auditiva para la correcta ejecución del mismo.

Habilidades motrices específicas.

Dificultad al estar implicadas ciertas modalidades de desplazamiento en habilidades deportivas.

Menor capacidad de reacción. Debido a la falta de integración sensorial de estímulos sonoros.

Capacidades físicas.

Puede verse implicada la velocidad de desplazamiento por las dificultades en la marcha y en la velocidad de reacción, cuando los estímulos que intervienen son fundamentalmente sonoros.

(Modificado a partir de Gilabert Álvarez y López Agudo, 2008)

2.2. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.

El movimiento en sí no depende directamente de las señales sonoras, pero la retroalimentación sobre la actividad motriz realizada puede ser un verdadero problema. Las principales dificultades que se pueden presentar a la hora de impartir actividad física con personas con deficiencia auditiva es la comprensión de los mensajes y consignas que indique el docente, si estos son transmitidos exclusivamente a través del lenguaje oral (Cadenas Sánchez, 2012).

De acuerdo con Graziadei (1998) las señales auditivas se distorsionan o están ausentes, por lo tanto deben ser reemplazadas por la transmisión del mensaje a través del canal visual. Si un profesional de las CAFD quiere desempeñar su labor docente en el ámbito educativo es recomendable que tenga fluidez en el lenguaje de signos para que el concepto, significado y propósito del movimiento y de las habilidades pueda ser comunicado sin dificultad. No obstante, dependiendo del nivel de pérdida auditiva será beneficiosa la presencia de un intérprete para favorecer la comunicación (Lieberman, 2010).

Utilizar las siguientes sugerencias y recursos didácticos durante las clases de educación física inclusiva puede ayudar a conseguir el éxito, mejorar la comunicación y la socialización (Lieberman, 2010; Sanz Rivas y Reina Vaíllo, 2012):

- Si el alumnado está acompañado de un intérprete; animar a éste a estar cerca del docente, proporcionándole con antelación las actividades que se harán durante las clases para que ambos puedan comprender el contenido de la clase incluyendo vocabulario nuevo o específico. También será importante mantener reuniones periódicas y no considerarlo como un profesorado asistente, ya que su rol es facilitar la comunicación.

- Minimizar los ruidos de fondo y esperar que haya silencio para transmitir el mensaje.
- Tocar al estudiante en el hombro para llamar su atención.
- Colocarse delante del estudiante de manera que los labios y las expresiones faciales estén completamente visibles.
- Hacer contacto con los ojos antes de comenzar a hablar.
- No mascar chicle o taparse la boca. Recortarse el bigote y la barba si son densos y tupidos.
- Hablar claro, poco a poco, con frases cortas y simples, sin gritar. Es importante ser muy expresivo.
- Indicarle si hablará otro compañero o compañera antes de que empiece.
- Entregar lecciones escritas con las instrucciones de las clases adaptadas al nivel de lectura y comprensión del alumnado.
- Utilizar recursos visuales al instruir sobre las actividades para que ayuden a la comprensión. Como por ejemplo: tarjetas con explicaciones escritas o ilustraciones, películas o video instructivos con subtítulos y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Utilizar señales claras para comenzar y finalizar una actividad, con los brazos, banderas, luces, signos, etc.
- Valerse con frecuencia de las demostraciones tanto por parte del profesor como parte del alumnado con pérdida auditiva para facilitar la comprensión del movimiento.
- Utilizar señales altamente reconocibles y fáciles para comunicarse a distancia.
- Cuando se trabaje al aire libre cuidar que el rostro del estudiante no esté enfrentado al sol; mientras que, en recintos cerrados asegurar que haya suficiente luz detrás del estudiante para que pueda ver el rostro del docente.
- Evaluar la distancia entre el docente y el estudiante para que se capaz de escuchar el mensaje.
- Comprobar que hayan comprendido correctamente las indicaciones.
- Promover las habilidades de liderazgo entre los estudiantes con pérdida auditiva, como capitanes de equipo, líderes de grupo, árbitros, etc.
- Incentivar la cooperación entre pares. Los estudiantes con hipoacusia pueden ayudar a los estudiantes que tienen una audición normal y viceversa.
- Repetir o incorporar en el discurso preguntas o comentarios que hagan otros estudiantes.
- Favorecer la adquisición por parte del resto del alumnado de elementos comunicativos básicos provenientes del lenguaje de signos.
- Animar a los estudiantes con hipoacusia a que pidan ayuda a sus compañeros si no comprendieran algo.
- Promover la presencia de alumnas y alumnos oyentes colaboradores.
- En juegos y deportes de equipo, asegurarse que se conocen las reglas.

- Utilizar un marcador o temporizador visual cuando se jueguen juegos o deportes con puntuaciones.
- Incentivar trabajos de danza y ritmo. Los estudiantes con disminución de la audición e incluso con sordera profunda pueden percibir las vibraciones y responder a los estímulos rítmicos ofrecidos. Para ello, se recomienda utilizar suelos de madera, poner los altavoces boca abajo, aumentar el volumen de los sonidos graves y bailar con los pies descalzos. Se puede también utilizar luces al ritmo de la música y globos para sentir a través de las manos apoyadas en ellos las vibraciones de la música.
- Prestar atención al uso de ayuda protésica, especialmente en actividades acuáticas y actividades en que pueden haber impactos o golpes.
- Promover la práctica de la actividad física y deportes extraescolares.

3. PROPUESTA DE SESIÓN DE “SENSIBILIZACIÓN ASOCIADA LA DISCAPACIDAD SENSORIAL AUDITIVA” PARA SER APLICADA CON ESTUDIANTES DEL GCCAFD.

Antes de iniciar la sesión práctica es imprescindible que el alumnado se coloque tapones de cera o silicona en los oídos para atenuar la audición en torno a unos 35 dB. De esta forma nos aseguraremos que la comunicación esté limitada y pueda experimentar la dificultad para recibir el mensaje y las emociones asociadas a esta nueva condición sensorial.

La clase práctica debe transcurrir en silencio absoluto y se utilizarán gesticulaciones faciales y corporales para la comunicación con el resto de los compañeros y compañeras.

3.1. OBJETIVOS

- Experimentar las principales limitaciones comunicativas a las que se enfrentan las personas con pérdida auditiva.
- Obtener información clara y concisa de las tareas a realizar sin acceder a información a través del canal auditivo.
- Conocer las principales orientaciones metodológicas a tener en cuenta a la hora de intervenir con personas con pérdida de la audición en entornos normalizados, en cuanto a la transmisión de la información inicial y de las tareas.

3.2. CONTENIDOS

- Familiarización con la limitaciones comunicativas por las que atraviesan las personas con discapacidad sensorial auditiva.
- Conocimiento teórico de las orientaciones metodológicas a aplicar en la actividad física adaptada con personas de discapacidad sensorial auditiva.
- Sensibilización y respeto a la diversidad.

3.3. METODOLOGÍA

Los aspectos metodológicos son claves en las clases de Educación Física. Así, a lo largo de esta intervención didáctica se ha utilizado una metodología abierta tratando de ajustarse a los objetivos de cada tarea o actividad, siendo las más recurridas las siguientes:

- Técnica de enseñanza: Indagación.
- Estilo de enseñanza: Resolución de problemas y libre exploración.
- Estrategia en la práctica: Global puro.

3.4. MATERIALES

Durante el desarrollo de la clase se utilizó un equipo de música con altavoces potentes y ecualizador para modificar el volumen de los sonidos graves con un rango de frecuencia de 20 Hz a 250 Hz.

El gimnasio donde fue realizada la actividad disponía de una tarima flotante con cubierta de caucho elástica, permitiendo la transmisión de las vibraciones al dirigir los altavoces hacia el suelo.

Se emplearon materiales deportivos como balones de baloncesto, de balonmano, conos y aros planos. Además, se usaron pizarras, tarjetas con instrumentos musicales, de colores, numeradas, banderines de papel, hojas de papel blanco y lápiz, así como dispositivos lumínicos similares a los que se utilizan en las bicicletas (Figura 1).



Figura 1- Recursos visuales: tarjetas y banderines para ayudar a la transmisión de la información – Imágenes de la propiedad de la autora de este trabajo.

3.5. DESARROLLO DE LA SESIÓN

La mayoría de las actividades presentadas tienen un carácter explorativo, participativo y cooperativo, facilitando el acercamiento a la educación física inclusiva (Mateos Hernández, 2004; Ríos Hernández, 2004; Cumellas Riera, 2006; Arraez Martínez, 2008; Reina Vaíllo, 2010). Las actividades fueron seleccionadas con el objetivo de cubrir diferentes aspectos motrices considerados de especial interés a la hora de trabajar con poblaciones con deficiencia auditiva como son: el ritmo, las percepciones corporales, la velocidad de reacción, el equilibrio, la coordinación, la orientación espacio-temporal y por último la socialización a través del juego. Por otro lado, se buscó que a través de las actividades, el alumnado experimentara situaciones que dificultan la comunicación debido a la supresión de la vía oral, y al mismo tiempo que reconozcan las adaptaciones metodológicas expuestas por el docente para facilitar la exposición y comprensión de las tareas.

Durante las clases teóricas de la asignatura “Actividad Física y Deportiva para Personas con Discapacidad” del GCCAFD, el alumnado trabajó con las orientaciones metodológicas precisas y necesarias en las clases de educación física inclusiva. Éstas estuvieron especialmente orientadas a la mejora de la comunicación y por ende, a la comprensión de los mensajes y consignas por parte del alumnado con hipoacusia o sordera, ya que es uno de los principales problemas con que nos vamos a encontrar.

Dado que uno de los principales objetivos es que el alumnado vivencie las limitaciones de las personas con sordera o hipoacusia, las tareas se expusieron sin hablar. Para ello, se utilizó una pizarra, tarjetas explicativas, gestos y códigos de comunicación, los cuales fueron expuestos oportunamente en cada tarea. El tiempo total de la clase fue de 80´ que es el asignado a las clases prácticas en las asignaturas tipo C1 del GCCAFD de la UPO. En la tabla nº1 se muestra en esquema general del desarrollo de la sesión.

Tabla nº1 – Esquema general del desarrollo de la sesión.

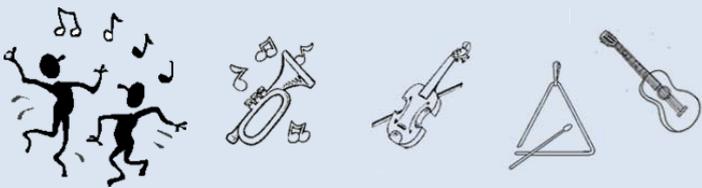
Parte inicial (15 min)	
Al comienzo de la clase se le indicó al alumnado que a la largo de la realización de las tareas identifiquen las orientaciones metodológicas utilizadas por el docente para la exposición y control de las actividades realizadas. Por otro lado, se les pidió que prestarán atención a las dificultades en relación a la comprensión del mensaje y a las nuevas sensaciones corporales que pudieran surgir.	
Actividades	Tiempo
1 – Mi cuerpo es un tambor	4´
2 - Soy un instrumento musical	4´
3 – Todos con todos	4´
Asamblea: Al finalizar la primera parte de la clase se realizó una asamblea para destacar el principal objetivo de las actividades realizadas. Asimismo, se reflexionó sobre nuevas variantes para trabajar la percepción de los sonidos y el ritmo.	2´
Parte principal (45 min)	
En la segunda parte de la clase se les recordó que dirigieran la atención a las orientaciones metodológicas, dificultades en la comunicación y sensaciones corporales.	
Actividades	Tiempo
4 - Agrupaciones	4´
5 - Aros colaboradores	8´
6 - Balón al ritmo de la luz	8´
Asamblea: Al concluir las actividades 4, 5 y 6 se reflexionó sobre las diferentes adaptaciones metodológicas para facilitar la comprensión del mensaje y la realización de las tareas. Se destacó la importancia de los canales visual y cenestésico. Por ejemplo, al servirse de un balón de baloncesto en el juego de los aros, el alumnado con hipoacusia o sordera puede reconocer el momento para correr o para dirigirse a los aros al observar el bote del balón como así también por las vibraciones transmitidas a través del suelo.	2´
7 - Cono-gol	10´
8 - 5 pases y tiro	10´
Asamblea: Al finalizar las actividades 7 y 8 se identificaron las adaptaciones metodológicas expuestas para arbitrar un juego por equipos sin la utilización del silbato. Y se reflexionó sobre las dificultades vividas en cuanto a la comunicación entre compañeros y compañeras a la hora de jugar por equipos y definir una estrategia de juego sin valerse de la voz.	3´
Parte final (20 min)	
En la última parte de la clase se recordaron las principales orientaciones metodológicas para facilitar la lectura labial.	
Actividades	Tiempo
9 – Las vocales vibratorias	3´
10 – Pictionary mudo	7´
Al final de la clase se le solicitó al alumnado que completara un cuestionario de autoevaluación sobre la experiencia vivida. Y al concluir se hizo una puesta en común sobre las respuestas dadas.	10´

A continuación se desarrollan las actividades realizadas durante la sesión de sensibilización:

▪ **Tareas para la parte inicial de la clase:**

Actividad nº1	Mi cuerpo es un tambor
Organización:	La clase se distribuye en parejas. Una persona de pie y relajada, la otra se ubica al lado.
Material didáctico:	Ninguno.
Habilidad motriz básica o cualidad física a desarrollar:	Ritmo. Esquema corporal.
Objetivo del juego y en relación a los objetivos de la sesión:	Experimentar las posibilidades sonoras de las distintas partes cuerpo. Estimular la propiocepción.
Desarrollo del juego:	Recorrer todo el cuerpo del compañero/a dando golpecitos con los dedos o las palmas de las manos de distintas formas (mano hueca, mano plana, rascando con los dedos, etc.). Después de 2 minutos cambiar los roles.
Adaptaciones:	Demostrar la actividad con el alumno o la alumna que tenga discapacidad auditiva.
Variantes:	Al finalizar el juego por parejas se forma una ronda, los participantes se ponen de lado y experimentan las posibilidades sonoras del cuerpo del compañero/a ubicado delante.
Control de contingencias:	Golpear el cuerpo con cuidado para no lastimar.
Duración:	4 min.
Representación gráfica:	

Actividad nº2	Soy un instrumento musical
Organización:	Toda la clase distribuida en el espacio.
Material didáctico:	Equipo de música y tarjetas con imágenes de instrumentos.
Habilidad motriz básica o cualidad física a desarrollar:	Ritmo, imitación y coordinación.
Objetivo del juego y en relación a los objetivos de la sesión:	Familiarizarse con el sonido de los instrumentos. Percibir las diferentes frecuencias sonoras a través de las vibraciones. Adecuar los movimientos corporales al ritmo de la música. Sentir las vibraciones de la música para seguir las consignas de la tarea.
Desarrollo del juego:	Comienza la música en la que sonarán diferentes instrumentos: guitarra, batería, gaita y violín. Mientras, se escucha la música, se van familiarizando y reconociendo el sonido de cada instrumento. A su vez, simulamos tocar cada instrumento y vamos bailando y moviendo las diferentes partes del cuerpo implicadas. El profesorado situado delante del grupo participa ejecutando también los movimientos.

Adaptaciones:	Utilizar tarjetas con la imagen de los instrumentos que van sonando, para que resulte más fácil a los estudiantes con pérdida auditiva asociar los diferentes sonidos a un instrumento concreto. Los altavoces se dirigen al suelo. La actividad se realizará con los pies descalzos para sentir las vibraciones.
Variantes:	Poner una música en la que suenen sonidos de diferentes animales y bailar imitándolos. Utilizar un globo cogido con las manos y apoyado en el pecho para percibir mejor las vibraciones, puesto que la delgada superficie del globo vibra fácilmente con altavoces potentes.
Control de contingencias:	Separación suficiente entre el alumnado para evitar choques.
Duración:	4 min.
Representación gráfica:	

Actividad nº3	Todos con Todos
Organización:	La clase se distribuye en parejas.
Material didáctico:	Equipo de música y tarjeta explicativas con la frase "Todos con todos".
Habilidad motriz básica o cualidad física a desarrollar:	Coordinación y ritmo. Socialización.
Objetivo del juego y en relación a los objetivos de la sesión:	Identificar una melodía y representarla motrizmente. Sentir las vibraciones de la música y observar la tarjeta explicativa para seguir las consignas de la tarea.
Desarrollo del juego:	Los estudiantes forman parejas juntando las espaldas. Al son de la música bailan con diferentes desplazamientos sintiendo en todo momento la espalda del compañero. A la señal "todos con todos" la pareja se despega y busca otra diferente para continuar la actividad.
Adaptaciones:	El docente mostrará una tarjeta explicativa con la frase "Todos con todos" para indicar el cambio de parejas. Usar un equipo de música con los altavoces dirigidos hacia el suelo y que el alumnado realice la actividad con los pies descalzos para sentir las vibraciones.
Variantes:	Realizar la actividad por parejas enfrentadas y con las palmas de las manos unidas a las palmas del compañero/a.
Control de contingencias:	Parejas de contextura homogénea para evitar los desequilibrios y posibles caídas.
Duración:	4 min.

▪ **Actividades para la parte principal de la clase:**

Actividad nº4	Agrupaciones
Organización:	Toda la clase distribuida en el espacio.
Material didáctico:	Tarjetas de colores y numeradas.
Habilidad motriz básica o cualidad física a desarrollar:	Desplazamientos, velocidad de reacción.
Objetivo del juego y en relación a los objetivos de la sesión:	Reaccionar rápidamente en función del color o de los números que se observen en las tarjetas. Observar las tarjetas para seguir las consignas de la tarea.
Desarrollo del juego:	Todo el alumnado se desplazará al trote por el espacio, debiendo agruparse rápidamente en función de las consignas visuales que vaya indicando el docente: a) tocar algo del mismo color de la tarjeta; b) agruparse por el número indicado en la tarjeta. El último agrupamiento será de grupos de 10 personas.
Adaptaciones:	El docente mostrará tarjetas de colores y numeradas para facilitar la comprensión de la actividad.
Variantes:	Los números de las tarjetas indican la velocidad a la cual desplazarse en vez de agrupamientos.
Control de contingencias:	Separación suficiente entre el alumnado para evitar choques.
Duración:	5 min.
Representación gráfica:	

Actividad nº5	Los aros colaboradores
Organización:	La clase se dispone en dos grupos formando dos rondas.
Material didáctico:	Aros planos y balones de baloncesto.
Habilidad motriz básica o cualidad física a desarrollar:	Desplazamiento, velocidad de reacción, equilibrio estático y dinámico.
Objetivo del juego y en relación a los objetivos de la sesión:	Ocupar rápidamente un aro cuando el balón deje de botar y permanecer la mayor cantidad de participantes posibles dentro de los aros. Observar y sentir el bote del balón para seguir las consignas de la tarea.
Desarrollo del juego:	Se formarán dos círculos con aros, uno por cada alumno/a. Un integrante de cada equipo estará dentro del círculo y botará un balón para que el resto del grupo se desplace trotando alrededor de los aros. Cuando el balón deja de botar deberán ocupar un aro procurando que nadie toque el suelo por fuera del aro. Cada vez se va sacando un aro, por lo que el grado de dificultad será mayor a la hora de lograr que todos se mantengan dentro de los aros sin tocar el suelo.
Adaptaciones:	Usar un equipo de música con los altavoces dirigidos hacia el suelo y que el alumnado realice la actividad con los pies descalzos para sentir las vibraciones.

Variantes:	Realizar una competencia entre los dos grupos. Utilizar sillas en vez de aros.
Control de contingencias:	No empujar a los compañeros/as para conseguir entrar a un aro. Colaborar para que quepan la mayor cantidad posible.
Duración:	6 min
Representación gráfica:	 <p>El diagrama muestra un círculo central con un balón de fútbol. Alrededor del balón hay diez aros de colores (rojo, verde, azul, naranja). Diez jugadores están distribuidos alrededor de los aros, algunos con las manos en el suelo, lo que sugiere que se trata de una actividad de habilidad o coordinación.</p>

Actividad nº6	Balón al ritmo de la luz
Organización:	La clase se dispone en parejas.
Material didáctico:	Balones de balonmano cesto. Dispositivos lumínicos de distintos modos en el haz de luz: constante, lento y rápido.
Habilidad motriz básica o cualidad física a desarrollar:	Pase y recepción. Ritmo.
Objetivo del juego y en relación a los objetivos de la sesión:	Realizar pases con el balón al ritmo del centelleo de la luz o del color de la luz. Observar el parpadeo de la luz para seguir las consignas de la tarea.
Desarrollo del juego:	El alumnado dispuesto en parejas realizará pases con el balón atendiendo a diferentes velocidades marcadas por los modos del haz de luz. Existirán tres consignas: 1- luz apagada no se realizarán pases, 2 - luz en modo lento se realizarán pases con un bote, 3 – luz en modo rápido se realizarán pases rápidos sin bote.
Adaptaciones:	Utilizar tarjetas explicativas las cuales indicarán la velocidad del haz de luz y el tipo de pase correspondiente.
Variantes:	Usar un equipo de música con los altavoces dirigidos hacia el suelo y realizar diferentes pases de acuerdo a los ritmos musicales percibidos. (El alumnado podrá realizar la actividad con los pies descalzos para sentir las vibraciones).
Control de contingencias:	Al realizar el pase con balón tener en cuenta la distancia del bote en relación a la persona para no dañarla.
Duración:	6´
Representación gráfica:	 <p>La ilustración muestra dos jugadores de silbeteo. El jugador de la izquierda está agachado y sostiene un balón rojo con ambas manos. El jugador de la derecha está de pie con las manos extendidas hacia el balón. A la derecha de los jugadores hay un dispositivo lumínico que emite un haz de luz hacia ellos.</p>

Actividad nº7	Cono-Gol
Organización:	La clase se dispone en dos equipos en un terreno delimitado por dos zonas. Un equipo en cada zona de juego, uno ataca y otro defiende. Ningún jugador puede invadir la zona del equipo contrario.
Material didáctico:	Un balón de balonmano y cuatro conos.
Habilidad motriz básica o cualidad física a desarrollar:	Pase y recepción, coordinación óculo-manual, equilibrio dinámico, orientación espacio-temporal, puntería.
Objetivo del juego y en relación a los objetivos de la sesión:	Mejorar el pase y juego en equipo. Derribar el mayor número de conos dentro del tiempo establecido. Experimentar las dificultades en la comunicación ente compañeros/as durante el juego la táctica defensiva y el ataque.
Desarrollo del juego:	El equipo atacante se pasa el balón hasta que algún jugador se encuentre en posición propicia para apuntar a alguno de los conos y derribarlo. De esta manera se consigue un gol. Cada jugador puede tocar el balón un máximo de tres veces consecutivas. El jugador que tiene el balón no puede dar ningún paso, debe pasar el balón para poder avanzar. El cambio de funciones de equipo atacante a defensor y viceversa se puede realizar en un tiempo establecido o al conseguir un gol.
Adaptaciones:	El arbitraje del juego se realizará con banderines de colores y con imágenes. Gol (banderín verde con portería), faltas de juego (banderín rojo con silbato) Figura1. No se usará silbato.
Variantes:	Realizar el juego con pases de fútbol.
Control de contingencias:	Prestar atención a la ubicación de los compañeros/as para no chocar contra ellos. No empujar, ni golpear.
Duración:	10 min.
Representación gráfica:	

Actividad nº7	5 pases y tiro
Organización:	La clase se dispone en dos grupos dentro de una pista con dos zonas diferentes para cada equipo. En las líneas de fondo se ubican 4 conos para cada equipo.
Material didáctico:	Un balón de balonmano y 8 conos.
Habilidad motriz básica o cualidad física a desarrollar:	Pase y recepción, desplazamientos, coordinación óculo-manual, equilibrio dinámico, orientación espacio-temporal, velocidad de reacción, puntería.

Objetivo del juego y en relación a los objetivos de la sesión:	Juego en equipo. Derribar los cuatro conos del equipo contrario en el menor tiempo posible. Experimentar las dificultades en la comunicación ente compañeros/as durante el juego en equipo libre.
Desarrollo del juego:	Los equipos deben intentar derribar los conos dispuestos en la línea de fondo de la zona del equipo contrario. Para que un equipo esté habilitado a hacer puntería hacia los conos tuvo que haber realizado 5 pases de balón entre sus jugadores. Los cinco primeros pases tienen que estar hechos por 5 jugadores diferentes. El jugador que tiene el balón no puede avanzar más de dos pasos con el balón en la mano, para hacerlo tiene que botar el balón. Los contrarios no pueden tocarlo, ni quitarle el balón de sus manos. Solo se puede recuperar el balón cortando el pase. Gana el equipo que consiga derribar los cuatro conos o el mayor número de conos en un tiempo establecido.
Adaptaciones:	El arbitraje del juego se realizará con banderines de colores y con imágenes. Gol (banderín verde con portería), faltas de juego (banderín rojo con silbato) Figura1. No se usará silbato.
Variantes:	Modificar el número obligatorio de pases.
Control de contingencias:	Prestar atención a la ubicación de los compañeros/as para no chocar contra ellos. No se empujar.
Duración:	10 min.

▪ **Actividades para la parte final de la clase:**

Actividad nº9	Las vocales vibratorias
Organización:	La clase se distribuye en parejas.
Material didáctico:	Ninguno.
Habilidad motriz básica o cualidad física a desarrollar:	Ritmo. Percepción del sonido.
Objetivo del juego y en relación a los objetivos de la sesión:	Percibir las vibraciones de la voz a través del cuerpo, desarrollar la propiocepción.
Desarrollo del juego:	Un miembro de la pareja, tras inspirar profundamente emitirá el sonido de las cinco vocales de forma continua: "aaaa, eeee, iiiii, oooo, uuuu". Al mismo tiempo, recorrerá el cuerpo de su compañero/a con el sonido de la voz, acercando la boca lo máximo posible al cuerpo para que se perciban las vibraciones a través del canal cenestésico.
Adaptaciones:	Mostrar la actividad con el alumno o la alumna que tenga discapacidad auditiva. En las parejas siempre habrá un integrante oyente.
Variantes:	Al finalizar el juego por parejas se forma una ronda, los participantes se ponen de lado y transmiten las vibraciones de su voz sobre el cuerpo del compañero/a ubicado delante.
Control de contingencias:	Evitar las hiperventilaciones para no marearse.
Duración:	3 min.

Actividad nº10	Pictionary mudo
Organización:	La clase se distribuye en parejas.
Material didáctico:	Papel y lápiz.
Habilidad motriz básica o cualidad física a desarrollar:	Capacidad de atención. Lectura labial.
Objetivo del juego y en relación a los objetivos de la sesión:	Descifrar las palabras a través de la lectura labial.
Desarrollo del juego:	Un miembro de la pareja tendrá que pensar en un objeto y vocalizarlo (sin hablar) y su compañero/a deberá leerle los labios y escribir el nombre del objeto en el papel.
Adaptaciones:	A través de la lengua de signos comunicar palabras del vocabulario básico deportivo.
Variantes:	Realizar la actividad por equipos y aumentar la dificultad del mensaje vocalizando una frase completa.
Control de contingencias:	Ninguna.
Duración:	5 min.
Representación gráfica:	

(Screen beans – dibujos- obtenidos de http://www.karin-lisbeth.dk/private/s/screen_beans/screen%20beans%2003.htm Las imágenes/fotografías son de la propiedad de la autora de este trabajo).

3.6. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Tras finalizar la sesión, se pidió a todo el alumnado que valorara la experiencia vivida, así como las dificultades que hubieran encontrado en relación a la comunicación y la comprensión de las actividades. Para ello, se ha utilizado un cuestionario de autoevaluación diseñado por la docente que constaba de siete preguntas. Al ser preguntas abiertas, las respuestas fueron organizadas en tablas de porcentaje y analizadas en función de la frecuencia de aparición. En algunos casos el porcentaje total de respuestas supera el 100%, esto es debido a que algunos/as estudiantes utilizaron varias ideas para expresar sus sensaciones o exponer su experiencia.

El número total de alumnos y alumnas que asistieron a la sesión fue de noventa y cuatro, de los cuales el 95% calificó la experiencia como muy positiva e interesante para su futura práctica docente, al permitirles sentir las dificultades que experimenta una persona con deficiencia auditiva. Tabla nº2.

Tabla nº2 – Respuestas más frecuentes para la pregunta número 1.

Pregunta nº1	Respuesta 1	Respuesta 2	Respuesta 3	Respuesta 4
¿Cómo te ha resultado la experiencia?, ¿La consideras útil para tu futura práctica docente?	<i>Enriquecedora</i>	<i>Innovadora</i>	<i>Interesante</i>	<i>Otras</i>
	90 %	70 %	45 %	10 %
	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>No sabe</i>	---
	95 %	---	5 %	---

Con la idea de enriquecer el análisis del cuestionario transcribimos algunos de los comentarios realizados por el alumnado:

“Experiencia positiva porque nos hemos puesto en el lugar de las personas que padecen este tipo de problemas y esto nos ayudará a la hora de trabajar con niños con hipoacusia”.

“Experiencia enriquecedora. Sensaciones diferentes a las normales que nos hacen ponernos en la piel de este tipo de personas, lo cual nos obligará a ser más creativos a la hora de pensar en las adaptaciones metodológicas”.

“Ha sido una experiencia muy enriquecedora e interesante porque he sentido medianamente las sensaciones que puede sentir una persona sorda y con esto podré ponerme más en la situación de estas personas”.

“Experiencia muy interesante e innovadora, ya que nunca había realizado actividades deportivas en silencio y de esta forma podré comprender a una persona que sufre de sordera y adaptar las actividades a sus necesidades”.

Cuando se les preguntó por las sensaciones provocadas por la pérdida de audición inducida con los tapones en los oídos, el 78% del alumnado indicó que el hecho de no escuchar causa mucho agobio, el 45 % ha experimentando sensación de aislamiento, el 58% experimentó desorientación, y el resto ha señalado incomodidad, mareos, pérdida del equilibrio y disminución en la velocidad de reacción. Tabla nº3.

Tabla nº3 – Respuestas más frecuentes para la pregunta número 2.

Pregunta nº2	Respuesta 1	Respuesta 2	Respuesta 3	Respuesta 4
Al tener los oídos tapados y no escuchar como lo haces habitualmente, ¿qué has sentido?	<i>Agobio</i>	<i>Aislamiento</i>	<i>Desorientación</i>	<i>Otras</i>
	78 %	45 %	58 %	23 %

En cuanto a la comprensión del mensaje el 85% del alumnado experimentó dificultad a la hora de entender las primeras actividades, pero a medida que transcurrió la sesión les resultó mucho más fácil. El 73% de los y las estudiantes manifestaron que una vez adaptados/as a la nueva situación prestaban mucha atención a la información captada a través del canal visual y cenestésico. El 15% indicó que no tuvo problemas y que comprendían perfectamente las actividades. Tabla nº4.

Tabla nº4 – Respuestas más frecuentes para la pregunta número 3.

Pregunta nº3	Respuesta 1	Respuesta 2	Respuesta 3	Respuesta 4
¿Has comprendido las actividades a realizar con facilidad?, ¿qué cambios han notado a la hora de recibir la información del exterior?	<i>Dificultad al comienzo de la clase</i>	<i>Tras el transcurso de la actividad me fui adaptando</i>	<i>Una vez adaptad/a a la nueva situación prestaba mucha atención al canal visual y cenestésico</i>	<i>No tuve ningún problema</i>
	85 %	85 %	73%	15 %

Casi todo el alumnado ha expresado dificultades en la comunicación con sus compañeros y compañeras. Al no sentirse comprendido/a el 80% del alumnado ha sentido frustración, un 65% ha señalado tener impotencia y un 25% de los/as estudiantes se ha enfadado en algunas situaciones, Tabla nº5. Los principales inconvenientes se manifestaron a la hora de jugar en equipo, la falta del lenguaje dificultó la organización del juego. Algunas de las respuestas fueron:

“El inconveniente fue que no podía comunicarme con los compañeros a la hora de pedir el balón, hacer un pase, etc.”. “La falta de comunicación provocaba malos entendidos y confusión a la hora de realizar los pases”. “Parecía que estaba cerrado al mundo, me costaba relacionarme con mis compañeros”.

Tabla nº5 – Respuestas más frecuentes para la pregunta número 4.

Pregunta nº4	Respuesta 1	Respuesta 2	Respuesta 3	Respuesta 4
¿Te ha resultado difícil comunicarte con tus compañeros/as?, ¿qué has sentido?	<i>Frustración</i>	<i>Impotencia</i>	<i>Enfado</i>	<i>No sintieron dificultad</i>
	80 %	65 %	20 %	20 %

El alumnado rápidamente comprendió que debía utilizar otras vías para comunicarse. El 78% utilizó como estrategia de comunicación, llamar la atención del receptor tocándole el cuerpo antes que empezara a emitir el mensaje. Otro porcentaje similar de estudiantes indicaron que hablaban lento y gesticulaban mucho con la boca. Un 63% señaló que utilizaban las manos para acompañar lo que querían decir y un 57% manifestó que la mímica corporal era un recurso válido para entenderse. Tabla nº 6.

Tabla nº6 – Respuestas más frecuentes para la pregunta número 5.

Pregunta nº5	Respuesta 1	Respuesta 2	Respuesta 3	Respuesta 4
¿Qué estrategias utilizaste para comunicarte con tus compañeros/as?	<i>Le tocaba el cuerpo antes de comenzar a hablar para llamarle la atención</i>	<i>Hablaba lento y gesticulaba mucho con la boca</i>	<i>Utilizaba mucho las manos para acompañar lo que quería decir</i>	<i>Utilizaba la mímica corporal para indicar algo</i>
	78 %	75 %	63 %	57 %

El alumnado también ha indicado que sus cuerpos se fueron adaptando a la nueva situación sensorial descubriendo que otros canales, como el cenestésico, adquirirían un papel fundamental a la hora de percibir y procesar la información, asociándola a las sensaciones y movimientos del cuerpo. El 85% indicó que las vibraciones se notaban por todo el cuerpo, un 74% puntualizó que a través del suelo se sentían las vibraciones de la música, el bote de los balones o cuando alguien golpeaba con fuerza el pie contra el pavimento, un 48% mencionó cómo se agudizaba el sentido del tacto y cómo se experimentaban nuevas sensaciones al contactar con el cuerpo de los demás compañeros/as, ya por último un 35% comentó que al realizar el juego llamado “Mi cuerpo es un tambor” sintieron que sus cuerpos estaban huecos. Tabla nº7.

Tabla nº7 – Respuestas más frecuentes para la pregunta número 6.

Pregunta nº6	Respuesta 1	Respuesta 2	Respuesta 3	Respuesta 4
¿Has notado algún cambio en la percepción de las sensaciones corporales?	<i>Las vibraciones se notaban por todo el cuerpo</i>	<i>Se sentían las vibraciones a través del suelo</i>	<i>Se agudizaba el sentido del tacto</i>	<i>Sentía que mi cuerpo estaba hueco</i>
	85 %	74 %	48 %	35 %

La última pregunta que se le hizo al alumnado estuvo destinada a averiguar qué actividades resultaron más interesantes. Las respuestas obtenidas fueron las siguientes: el 80% señaló que “Mi cuerpo es un tambor” y “Vocales vibratorias” resultaba una actividad interesante o curiosa porque a través de ellas descubrieron que cada parte del cuerpo resuena de una forma diferente y que la vibración de la voz se puede sentir a través de la piel. El 90% encontró al “Pictionary mudo” como muy atractivo ya que pudieron descubrir lo difícil que resulta la lectura labial. Un 77% también mencionó al “Balón al ritmo de la luz”, por lo novedoso de la actividad. Y algunos/as estudiantes mencionaron actividades como por ejemplo, “Soy un instrumento musical”, “Todos con todos”, “Aros colaboradores” y “Conogol”.

Tabla nº8 – Respuestas más frecuentes para la pregunta número 7.

Pregunta nº7	Respuesta 1	Respuesta 2	Respuesta 3	Respuesta 4
¿Qué actividades te resultaron más interesantes?	<i>Mi cuerpo es un tambor y vocales vibratorias</i>	<i>Balón al ritmo de la luz</i>	<i>Pictionary mudo</i>	<i>Otras</i>
	80 %	77 %	90 %	40 %

4. CONCLUSIONES.

Tras el transcurso de la clase y atendiendo a los resultados de la encuesta de autoevaluación puede comprobarse que las actividades planteadas resultaron muy positivas, ya que permitió al alumnado experimentar nuevas sensaciones corporales. Además, facilitaron la adquisición de habilidades de comunicación a través de la utilización de nuevas estrategias. Pero fundamentalmente permitieron la toma de conciencia de las dificultades que puede experimentar una persona hipoacúsica o sorda.

Por consiguiente, esta sesión orientada a sensibilizar a los alumnos y alumnas del GCCAFD sobre la realidad del colectivo de personas con discapacidad sensorial auditiva ha demostrado ser idónea, como se muestra a través de la consulta realizada, los y las estudiantes han desarrollado actitudes positivas basadas en el respeto a la diversidad y la empatía con este colectivo.

Consideramos que el profesorado que desee trabajar en pro de una escuela plural e inclusiva debe conocer las adaptaciones metodológicas necesarias, y al mismo tiempo ser sensible a la hora de impartir clases de actividad física y deportiva con alumnas y alumnos que presenten algún tipo de necesidad especial de apoyo educativo.

Con esta propuesta pretendemos hacer un aporte para que otros profesionales dispongan de recursos didácticos para guiar al alumnado de GCCAFD en la adquisición de competencias específicas relacionadas al perfil profesional de Actividad Física y Salud.

Sin embargo, somos conscientes de que aún queda mucho camino por recorrer en materia de educación física inclusiva. Seguiremos trabajando para que nuestro alumnado esté preparado como docente para atender a las diferentes poblaciones especiales. Por ello, este tipo de experiencias serán readaptadas hacia colectivos con otras discapacidades, como por ejemplo, discapacidad sensorial visual y disfunciones físico-funcionales. En el caso concreto de esta práctica sería interesante ofrecer a los alumnos y alumnas un curso básico de lengua de signos española para que puedan acceder mediante el mismo a un conocimiento básico que le sirva de complemento comunicativo en su labor docente.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANECA. Agencia Española de Evaluación de la Calidad y Acreditación. *Libro Blanco: Título de grado en ciencias de la actividad física y del deporte*. Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/150296/libroblanco_deporte_def.pdf

Arraez Martínez, J. M. (2008). *¿Puedo Jugar Yo?. El juego modificado. Propuesta para la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones, S.L.

Bernal Ruiz, J. A. (2002). Características del niño sordo. En *El profesor de educación física y el alumno sordo* (pp 8-12). Sevilla: Wanceulen. Editorial Deportiva S.L.

BIAP. Burea Internarional D'Audiophonologie (1997). *Rec.02/1: Clasificación de las deficiencias auditivas*. Recuperado de: http://www.biap.org/index.php?option=com_content&view=article&id=5%3Arecom-mandation-biap-021-bis&catid=65%3Act-2-classification-des-surdites&Itemid=19&lang=es.

Cadenas Sánchez, C. (2012). Una experiencia vivida: el esquema corporal con alumnos con deficiencia auditiva. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, Año 3, N° 15. Recuperado de: http://emasf.webcindario.com/Experiencia_Eschema_corporal_en_alumnos_con_deficiencia_auditiva.pdf

Cumellas Riera, M. y Estrany Font, C. (2006). Juegos convencionales adaptados. En M. Cumellas Riera, *Discapacidades motoras y sensoriales en primaria. La inclusión del alumnado en Educación Física* (pp 55-190). Zaragoza: Inde Publicaciones.

Galera Carrillo, H. (2012). *La actividad física en alumnado con discapacidad auditiva*. Trabajo de fin de Máster, Máster de Profesorado de Educación Secundaria, Universidad de Almería, Almería.

Gilabert Álvarez R. y López Agudo, E. (2008). Tratamiento del alumnado hipoacúsico en el aula de educación física. *EFDeportes.com, Revista Digital, Año 12, N° 116*. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd116/alumnado-hipoacusico-en-el-aula-de-educacion-fisica.htm>

Junta de Andalucía (2003). *Guía para la Atención Educativa a los Alumnos y Alumnas con Discapacidad Auditiva*. Sevilla: Consejería de Educación.

Lieberman, L. J. (2010). Hard of hearing, deaf or deafblind. En J. Winnick, *Adapted physical education and sport* (pp 251-265). New York: Human Kinetics.

Mateos Hernández, L. A. (2004). *Actividades musicales para atender a la diversidad*. Madrid: I.C.C.E. (Inst. Calasanz de Cias de la Educación).

Pereira Méndez, M. (2009). Alumnos con discapacidad sensorial en el área de educación física. *Revista digital "Innovación y experiencias educativas, N° 21*. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_21/MIREIA_PEREIRA_2.pdf

Reina Vaíllo, R. (2010). Discapacidad Sensorial. En *La actividad física y deporte adaptado ante el espacio europeo de enseñanza superior* (pp 180-208). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.

Ríos Hernández, M. (2004). *El Juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Ríos Hernández, M. (2005). Descripción y análisis de las discapacidades. En *Manual de educación física adaptada al alumno con discapacidad* (pp 261-285). Barcelona: Editorial Paidotribo.

Sanz Rivas D. y Reina Vaíllo, R. (2012). *Actividades físicas y deportes adaptados para personas con discapacidad*. Badalona: Editorial Paidotribo.

Toro Bueno S. y Zarco Resa, J. A. (1995). *Educación física para niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Ediciones Aljibe S.L.

Valmaseda, M. (2002). La persona con deficiencia auditiva. En *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp 223-272). M. Verdugo. Madrid: Siglo XXI.

Fecha de recepción: 1/12/2014

Fecha de aceptación: 5/03/2015

EmásF