

CONOCIMIENTO
EDUCATIVO

Instituto
Superior de
Formación del
Profesorado

**LOS FUNDAMENTOS
TEÓRICO-DIDÁCTICOS
DE LA
EDUCACIÓN FÍSICA**



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

**LOS FUNDAMENTOS
TEÓRICO-DIDÁCTICOS DE
LA EDUCACIÓN FÍSICA**



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA GENERAL
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-03-003-X

I.S.B.N.: 84-369-3662-0

Depósito Legal: M-54.735-2002

Imprime: SOLANA E HIJOS, A.G., S. A. - Leganés (Madrid)

Colección: CONOCIMIENTO EDUCATIVO

Serie: Didáctica

LOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-DIDÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Purificación Villada Hurtado

Profesora Titular de Escuela Universitaria

Didáctica de la Expresión Corporal

Facultad de Educación. Universidad de Valladolid.

Manuel Vizuete Carrizosa

Profesor Titular de Universidad

Didáctica de la Expresión Corporal

Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.

ÍNDICE

LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO CONTENIDO DE CONOCIMIENTO DISCIPLINAR	9
1. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. ALCANCE CONCEPTUAL	13
1. <i>Principios directivos de la acción educativa en Educación Física</i> ..	13
2. <i>Educación Física - alcance conceptual</i>	31
3. <i>La estructura interna y científica de la Educación Física. Su epistemología</i>	45
4. <i>Mapa conceptual y conocimientos científicos básicos</i>	59
5. <i>El profesor, tipologías, autoimagen y planteamientos didácticos</i> ...	64
6. <i>Los alumnos de Educación Primaria y de Educación Secundaria</i> ..	82
2. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA Y EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA	101
1. <i>La Educación Física en el Currículum de la Enseñanza Primaria</i> ..	101
2. <i>La organización y secuenciación de los contenidos curriculares de Educación Física en la Enseñanza Primaria</i>	105
3. <i>La Educación Física en el Currículum de la Enseñanza Secundaria Obligatoria</i>	114
4. <i>La Educación Física en Europa</i>	122
5. <i>La Educación Física en la Unión Europea. El profesorado, funciones y formación</i>	129
3. DESARROLLO DE LOS ASPECTOS PERCEPTIVOS DE LA MOTRICIDAD HUMANA	147
1. <i>Concepto, significado y evolución del término: Educación Física de base</i>	147
2. <i>Concepto de esquema corporal</i>	156
3. <i>Conocimiento y control del propio cuerpo</i>	163
4. <i>La lateralidad</i>	169
5. <i>La actitud postural</i>	178
6. <i>La respiración</i>	178

7. <i>La relajación</i>	193
8. <i>Las habilidades perceptivo motoras</i>	200
9. <i>El espacio</i>	205
10. <i>El tiempo</i>	213
4. DESARROLLO DE LAS CONDUCTAS MOTRICES BÁSICAS	229
1. <i>La coordinación motriz</i>	229
2. <i>El equilibrio</i>	237
3. <i>Habilidades y destrezas</i>	244
4. <i>Tareas motrices que desarrollan las habilidades y destrezas básicas</i>	248
5. DESARROLLO DE LOS ASPECTOS CUALITATIVOS DE LA MOTRICIDAD HUMANA	271
1. <i>Las capacidades físicas básicas</i>	271
2. <i>El entrenamiento científico de las capacidades físicas básicas</i>	274
3. <i>Higiene y salud</i>	285
4. <i>Entrenamiento y dopaje</i>	291
6. LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO	297
1. <i>La expresión</i>	297
2. <i>Corrientes que abordan la expresión corporal</i>	307
3. <i>La expresión corporal</i>	312
4. <i>La percepción y la comunicación corporal. Su importancia curricular</i>	320
5. <i>La imaginación y la creatividad</i>	327
6. <i>Los marcos y la acción en el proceso expresivo</i>	332
7. <i>El ritmo</i>	337
8. <i>Rasgos característicos de las manifestaciones expresivas corporales</i>	347
7. DISEÑO CURRICULAR Y EXPRESIÓN CORPORAL ..	359
1. <i>Currículum y expresión corporal</i>	359
2. <i>La danza: vehículo mediador del desarrollo expresivo</i>	366
3. <i>La dramatización: vehículo mediador de la expresión corporal</i> ...	377
4. <i>El mimo: vehículo mediador de la expresión corporal</i>	386
Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado	393

LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO CONTENIDO DE CONOCIMIENTO DISCIPLINAR

Dentro de la Serie "*Didáctica*", de la **Colección "Conocimiento Educativo"**, el Instituto Superior de Formación del Profesorado publica el presente libro. Un trabajo que se dedica a la fundamentación teórico-didáctica de la Educación Física.

Me parece muy importante el título que los autores, la profesora Villada y el profesor Vizuite, han querido dar a su trabajo: "**fundamentación teórica**".

¿Y por qué me parece importante el término "fundamentación teórica"? Me parece muy importante, (me contesto), porque el simple hecho de que la educación física pueda tener una fundamentación teórica, supone el más claro reconocimiento de que nos encontramos ante una **disciplina** del currículum escolar, un área del conocimiento que cumple determinados requisitos académicos y científicos, hasta ahora no siempre reconocidos.

El que las asignaturas, (cualquier asignatura), sean "reconocidas" en la enseñanza como "disciplina" quiere decir mucho. Y deberíamos, por ello, discutir si la educación física es o no una "disciplina".

Cuando decidimos otorgar a las *asignaturas* (es decir, al campo de conocimientos que está "asignado" a una parte del currículum escolar), la denominación de "disciplinas", queremos referirnos a que son materias que corresponden a una **estructura disciplinada**, es decir, a un "*orden del conocimiento*".

El que la Educación Física, por tanto, sea reconocida como una disciplina quiere decir, pues, que no nos encontramos ante el desarrollo de una mera práctica, sino ante el desarrollo de un caudal, y muy importante, de contenidos que cumplen ya, los requisitos que cualquier asignatura debe poseer para ser "*reconocida*" como un "*orden de conocimientos*"... y ello es lo que le confiere el carácter indiscutible de **área científica**.

En una concepción tradicional de la educación física, (en una concepción hoy tan inadecuada como obsoleta), esta materia no tenía otro sentido que el de la práctica, en el aula o en el gimnasio, de actividades corporales o de juegos deportivos. Y a lo más que se llegaba, dentro del capítulo “enseñanza-aprendizaje”, era a practicar un juego o unos ejercicios físicos para “aprenderlos”... Llegando al cenit cuando, además, “se aprendían” las reglas del deporte de que se tratara.

En consecuencia, no son pocos, aún, los profesores que entienden su trabajo como el de un monitor que dirige ejercicios físicos o prácticas deportivas en un espacio predeterminado, patio o gimnasio, de un centro docente. Su cometido, pues, no llega mucho más allá del de “mantenimiento físico” de los jóvenes, o el de “entrenador” de los equipos del colegio o del instituto. Ciertamente, aunque todavía no sean pocos los profesores que entienden así su trabajo, son poquísimos los profesores que aceptarían que ese es su entendimiento de la cuestión. Pero es preciso recapacitar en cómo se imparte la docencia, para explicarnos cómo se concibe la asignatura. Y resulta evidente que no son pocos los casos, (aunque lo sean cada vez menos), en que un cambio en la práctica docente sería muy necesario.

Pero la realidad del currículum educativo actual es que ni siquiera una práctica docente anticuada y obsoleta, ni siquiera la concepción tradicional del “profesor-monitor”, o del “profesor-entrenador”, (con ser tan poco), sería algo hoy posible en nuestros colegios o institutos, porque los horarios de los que dispone el profesor de educación física quedan muy lejos de los necesarios para el simple mantenimiento físico o la práctica de un deporte de competición.

Y es que el profesor de educación física no es, (¡no puede ser!), ni un monitor ni un entrenador. Es un educador. Un educador en la cultura de la expresión comunicativa, un educador para la salud, un educador de la relación directa “ser humano-naturaleza”, un educador en la socialización a través de la actividad, un educador para el conocimiento y el cuidado del cuerpo en todas sus dimensiones... un educador del cuerpo, (ya lo hemos dicho), como el vehículo a través del cual el ser humano se expresa y se comunica con los demás seres humanos. De ahí el adecuado concepto de la “expresión corporal”, que no es sino la **manifestación** de nuestras maneras de **ser**, de **pensar** y de **comportarnos** en nuestras relaciones con los demás. A través de nuestro cuerpo, **nos damos a conocer**, y **conocemos** a los demás a través de sus cuerpos.

Por ello, el profesor de educación física es un educador y por ello, la educación física es un importantísimo campo de conocimiento en la escuela: es una "disciplina".

Es cierto, como venimos diciendo, que nos expresamos a través de gestos, actitudes y actividades físicas. Es cierto que ello es algo tan consciente como inconsciente. Es cierto que todo ello lo realizamos individual o colectivamente. Y es cierto que ello está ocurriendo minuto a minuto para cada uno de nosotros como individuos y como grupo. Pero todo ello no puede ser algo ni intuitivo ni basado en la práctica en exclusiva... Todo tiene detrás una fundamentación teórica que, como se dice en las primeras líneas del presente libro, *"ha de legitimar los contenidos del trabajo docente"*.

El reto y el desafío de esta disciplina, la educación física, se ubica en un espacio muy de nuestros días. Porque muy de nuestros días es el debate en el que esta disciplina se encuentra en el mundo escolar: un debate para el que este libro supone una aportación que nos atrevemos a calificar de decisiva, en un momento en que el debate se encuentra en "fase terminal" porque dentro de muy poco, ya, este debate carecerá de sentido: se tratará de una cuestión no discutible.

Con estas páginas, los trabajos que desde hace varios años ocupan a la profesora Villada Hurtado y al profesor Vizuete Carrizosa culminan de una manera realmente importante. Pero es una culminación que sólo sirve para que desde ellas, se otean nuevos horizontes, nuevas perspectivas, nuevos campos de investigación y de experiencia que esperan a los autores y, al propio tiempo, a los muchos profesionales en la enseñanza de la Educación Física que hoy, cada vez más y cada vez con mayor eficacia y acierto, se ocupan de estos problemas.

Isidoro González Gallego
Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. ALCANCE CONCEPTUAL

1. PRINCIPIOS DIRECTIVOS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Educación Física y entorno cultural

En el caso de la Educación Física, como en el de cualquier otra ciencia o disciplina, es preciso comenzar por una legitimación de los contenidos y, posteriormente, precisar la posición de los enseñantes en el sentido de que las prácticas que realizamos responden a una serie de saberes y experiencias acumulados que se renuevan constantemente mediante la experiencia y la práctica diaria. Dicho de otro modo, que nuestro modo de operar está sustentado y referido a la cultura y legitimado por un cuerpo científico.

Desde este punto de vista, es preciso que definamos, en primer lugar, el contexto ideológico de la Educación Física y del deporte en la España Contemporánea y su ubicación dentro del fenómeno social conocido como cultura del ocio y la consideración especial que en las sociedades desarrolladas ha de darse al llamado tiempo liberado.

El *trabajar más y mejor* de la propuesta patronal, encuentra su réplica en *trabajar menos para trabajar todos* de la reivindicación obrera. En la historia reciente de la humanidad es fácil seguir el itinerario de la lucha por conseguir rescatar humanizado el tiempo que las clases obrera se vieron obligadas a vender en las peores condiciones. En este sentido, el ocio, en su acepción más profunda, significa: *actividad creativa y enriquecedora en libertad, entendida ésta como posibilidad de escoger y para desarrollar al máximo las cualidades intrínsecas de cada uno*¹.

¹ «La noción de tiempo libre interviene a partir del momento en que los miembros de una sociedad se someten a temas culturales que no están ya ligados a la actividad de grupos socioeconómicos concretos; a partir del momento en que estos temas no pueden comprenderse ya en función de la experiencia vivida, profesional o social, de los miembros de dichos grupos...»
TOURAINÉ, A. *La Sociedad Post-industrial*. Ariel, Barcelona, 1969, 71, 73.

Al objeto de clarificación terminológica, hemos de significar que el término *libertad* ha sido introducido por historiadores y sociólogos. Tiempo libre es, por tanto, una aceptación universal para definir el tiempo rescatado al trabajo; donde cesa el trabajo determinado por la necesidad y la finalidad exterior. Por su naturaleza, se encuentra más allá de la esfera de la productividad propiamente dicha. *Solamente se puede considerar tiempo libre, aquel que permite el desarrollo de las cualidades humanas.* (Karl Marx)².

Es decir, que solo pueden considerarse realmente ociosos los espacios de tiempo que pueden ser disfrutados de forma personal y sin preocupaciones de carácter utilitario. Por ello, lo que caracteriza al tiempo liberado de la actividad laboral es su dimensión específicamente humana, *determinado por la posibilidad de convertirse en un tiempo desalienante y humanizador.*

En cualquier caso, resulta difícil y controvertido para los especialistas la definición del ocio. En principio, hemos de argumentar que el ocio es un fenómeno resultante de los avances tecnológicos que han permitido liberar al hombre de una buena parte del tiempo que antes debía invertir en el trabajo, así, el tiempo de ocio sería *el que queda libre una vez terminado el trabajo y cubiertas las necesidades casi biológicas*³, sin que exista una delimitación clara de cuáles son estas necesidades, ya que el desarrollo de la vida humana comporta distintos enfoques y connotaciones a la hora de calificar una actividad.

En otro sentido, el ocio queda definido por aquellas actividades que el hombre realiza fuera de sus obligaciones profesionales y al margen de las necesidades tanto físicas como sociales que le ocupan, lo que el hombre hace y podría no hacer es considerado como ocio puro, por lo que, junto a la posibilidad de realizar actividades en el tiempo de ocio, hay que inscribir la voluntad o el deseo de realizarlas, hecho este, que tiene que ver: con situaciones de tipo cultural, de formación humanística y con el estado de la oferta de servicios que para ese tiempo de ocio les sean propuestos a cada persona o sociedad concreta.

La primera cuestión que surge a la hora de contextualizar la actividad física y el deporte en el tiempo de ocio, es el contrasentido

² GARCÍA BACCA, SD. *Humanismo teórico y práctico según Marx*. México-F.C.E. 1965.

³ FOURASTIÉ, J. En *Ocio y Turismo*. 1974. Págs. 8-24 y 84-100.

aparente que dimana de la propia naturaleza activa y de esfuerzo físico que conlleva esta actividad al incluirla en un espacio de tiempo conceptualizado como de descanso.

Por otra parte, el espectro abarcado por el concepto deporte es muy amplio y con muy diversas alternativas. Para una gran mayoría de personas que hacen del deporte su opción para el tiempo de ocio, su papel en el fenómeno deportivo no pasa de ser el de espectador, con lo cual, su nivel de participación en el evento es el de haber elegido esta actividad como *distracción*. Para otro tipo de personas, a la implicación dentro del proceso deportivo o de *sportivización social*, se llega como consecuencia de un deseo de perfección de sí mismo o de la propia estructura que soporta a la actividad deportiva en cualquiera de sus niveles, aquí encontraríamos al *practicante deportivo* en el primer caso, y en el segundo, al *promotor deportivo*. En cualquier caso, el objetivo de ambas opciones es el sentirse mejor una vez realizada la actividad deportiva de que se trate, bien es verdad que hemos de distinguir aquí la diferencia entre lo realizado en provecho propio y lo que se aporta, desde una visión puramente altruista, a una dimensión socialmente constructiva, que es conectable, prácticamente de forma automática, con la acción política.

Se define igualmente al ocio, como el empleo de las facultades que no pueden ejercerse de forma efectiva en la profesión. El ejercicio de éstas en actividades voluntaria y libremente elegidas desarrolla una cierta cultura intelectual o física que, convenientemente organizada y estructurada, suponen una oferta cultural para ese *tiempo ocioso*, cultura que, de forma no consciente, se transmite a los participantes con indudable influencia en su personalidad y en sus modos de ser y de actuar.

Este concepto de tiempo de ocio como tiempo de educación personal es algo completamente claro en cualquier teoría de la Educación Física y del deporte. El problema surge a la hora de determinar: los momentos de educación, el tipo de educación, los contenidos, los objetivos, el educador y, sobre todo, ¿quién o en qué instancias, o en beneficio de quién o de qué, ha de configurarse esta acción evidentemente política?

Otra de las cuestiones a tener en cuenta es la atracción que despiertan la Educación Física y los deportes como opción a la ocupación

del ocio; para muchos estudiosos del fenómeno, la explicación está en razones profundas que tienen que ver con el desarrollo de la propia personalidad, el concepto de *homo ludens* suele aplicarse con trascendencia genética respecto del placer que el juego genera en el hombre, juego entendido, en este caso, como actividad variada, discusión, toma de decisión, ejercicio, competición, superación de las propias posibilidades, etc⁴.

A la hora de integrar las actividades físicas y los deportes dentro del ocio, resulta imprescindible que ese ocio sea una realidad tangible; de hecho, hablar de ocio en la España de principios de siglo o incluso en los primeros tiempos del franquismo, no deja de ser una utopía, ya que, como sabemos, sólo se puede hablar de ocio cuando las sociedades tienen cubiertas las necesidades vitales. Ésta y no otra es la valoración esencial del fenómeno que nos permite incluirlo como uno de los parámetros cualificadores de otro concepto más amplio que definimos como *calidad de vida*. Otro problema añadido es el de la consideración moral de las actividades de ocio; no resulta fácil, en modo alguno, pasar de la idea universalmente asentada desde la revolución industrial, del trabajo como fuente de virtud y la ociosidad como madre de todos los vicios, a la teoría del ocio como generador de cultura y de hábitos sociales útiles y altruistas.

Para gran parte de la sociedad española, hasta época muy reciente, la realización de actividades físicas se asociaba permanentemente a los profesionales del espectáculo circense o deportivo o, en todo caso, a los económicamente poderosos que no tenían necesidad de procurarse el sustento y podían permitirse el lujo de perder el tiempo en actividades *inútiles*. Obviamente, *cosa de hombres*, y de algunas mujeres excepcionales, por lo fuera de lo común, que no tenían miedo de poner en cuestión aspectos social y religiosamente tenidos como esenciales e inherentes a la condición femenina.

La aparición del tiempo de ocio en España, al igual que en todos los países desarrollados, es consecuente con la especialización de las ocupaciones y a la división del trabajo en horas. La actividad laboral

⁴ "La presencia del juego no se haya vinculada a ninguna etapa de la cultura, a ninguna forma de concepción del mundo. Todo ser pensante puede imaginarse la realidad del juego. Casi todo lo abstracto se puede negar: derecho, belleza, verdad, bondad, espíritu, Dios. Lo serio se puede negar: el juego no". HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. Alianza Ed. Madrid, 1972.

delimitada por el horario por una parte y la resolución de las necesidades vitales por otra, es lo que determina la posibilidad del ocio creativo, y esto ocurre siempre a partir de determinados niveles de renta "per cápita".

Cuando se tiene una jornada laboral definida y no es necesaria una segunda ocupación para resolver necesidades inmediatas y vitales, podemos comenzar a hablar de tiempo de ocio, o de la posibilidad de tenerlo. Este hecho, en España, no comienza a generalizarse hasta mediados la década de los setenta; hasta entonces, el tiempo que no se dedicaba a la actividad laboral se dedicaba, casi exclusivamente, al descanso.

Esta situación descrita es la que determina que la generalidad de la sociedad española haya venido accediendo al fenómeno de la Educación Física y del deporte desde la órbita del espectador, por lo que, hasta mediados los ochenta, y en lo que se refiere a la participación ciudadana, el nivel de distracción o de espectador del fenómeno deportivo que hemos señalado anteriormente, era prácticamente el único alcanzable por los adultos, los trabajadores y las clases sociales más desprotegidas.

El binomio ocio-actividad física en la España Contemporánea

Debido a una evolución positiva de los niveles de renta, especialmente a partir del desarrollismo de los sesenta, se aprecia un gradual acceso a las actividades físicas en el tiempo libre en la segunda mitad del período franquista, con una aceptable organización técnica en los niveles escolares y de juventud plateada como acción política y con la pretensión de llegar a todos los rincones del país.

El gran esfuerzo realizado en este momento, corresponde más a los ejecutores de la misión que a una verdadera intención política. Este esfuerzo enorme, de gran carga voluntarista, acababa siendo estéril, ya que el esfuerzo llevado a cabo en los niveles infantiles y de adolescencia quedaba anulado al alcanzar las edades de acceso a la actividad laboral, en las que por imperativo de la necesidad personal y de las condiciones en que el trabajo se desarrollaba, quedaba automáticamente descartada cualquier posibilidad del tiempo de ocio. Por otra parte, la documentación existente sobre fines y objetivos de la Educación Física

y el deporte, no contemplaba la actividad física como alternativa al tiempo de ocio. Es más, no hay en ningún caso una referencia clara al tiempo libre y a las formas o posibilidades de su empleo.

Para los teóricos de la Educación Física y del deporte del franquismo, ésta es esencialmente una actividad educativa que forma parte de la formación política, actividad en la que, por su propia naturaleza, la posibilidad de incidencia política debe acentuarse, siendo lo político la razón última de la extensión del fenómeno. Es por ello que el reconocimiento de la calidad de politizable, referido a estas actividades, es lo que motiva un especial control de los centros de enseñanza y del tratamiento de la formación y del control del profesorado especializado.

Sería ocioso traer a colación el desarrollo vertiginoso llevado a cabo no sólo en los planteamientos, sino, también, en la extensión del propio fenómeno de la Educación Física en sí misma desde el final del franquismo, la desaparición de las instituciones del régimen que fueron el soporte técnico de la Educación Física, y la apropiación de las actividades físicas y el deporte por los Ayuntamientos democráticos en primera instancia, y los distintos escalones de la administración de las Autonomías y del Estado posteriormente.

Probablemente, nunca, desde la época del imperio romano en la Península Ibérica, se había visto un despliegue y un esfuerzo semejante en torno a la promoción de las actividades físicas y del espectáculo deportivo como el que se produce en la España de 1975 al 1992; el desarrollo fue tan rápido que superó las previsiones más optimistas, de tal manera que en el momento actual, nos enfrentamos a un futuro marcado por el perfil generacional de los nacidos en los ochenta y los noventa, cuyo perfil merece un detenido estudio.

Los Juegos Olímpicos de Barcelona y la proliferación de las actividades de ocio y recreación basadas en el desarrollo de las actividades físicas, han supuesto, junto con una espiral económica basada en el consumismo deportivo, una falsa imagen del impacto real de las actividades físicas y del deporte en la sociedad juvenil contemporánea española.

Los jóvenes actuales, y el lugar que ocupan en la sociedad, como es habitual, están determinados por el que ocupa su generación en

el proceso de reproducción de la sociedad, por el momento histórico en que viven y por sus características generacionales concretas. En el momento actual nos encontramos ante una encrucijada juvenil, generada por el proceso de tránsito de la llamada generación juvenil de los ochenta, hija biológica de la generación de la posguerra que fue privada de los puestos de responsabilidad y de mando social por la llamada generación del sesenta y ocho; esta generación se enfrenta, al acceder a su edad adulta, a una sociedad de pocas oportunidades, por cuanto el acceso al poder social les es casi imposible al estar ocupado por la generación precedente, en un horizonte no inferior a veinte años, y que como hecho significativo mantiene el aferrarse, hasta casi la treintena, a pautas de conducta y modos de ser típicamente juveniles, dependencia de los padres incluida.

Por otra parte, encontramos el acceso a la edad juvenil de los hijos de la propia generación del sesenta y ocho, que educados según las propias teorías asimiladas, predicadas y debatidas por la generación paterna, vienen provistos de una carga de optimismo, integrismo y combatividad digna de la generación de sus progenitores.

El espacio juvenil, por tanto, está en el momento presente, ocupado por una generación saliente que se aferra a la práctica deportiva como seña de mantenimiento y prolongación de la edad o modo de ser joven, y una generación entrante en la que el deporte forma parte de su educación, no como logro social y reivindicativo, sino como situación de hecho normal, asimilada dentro de un nuevo modelo de educación integral que les ha sido impartido. De alguna manera, podría decirse que los jóvenes del desarrollismo y de la transición dejan paso a los de la España desarrollada, autonómica y europea.

La traducción de estos hechos y circunstancias en las actividades deportivas y en las de ocio y recreación es notable; el deporte reglado, de *cuatro especialidades fundamentales más atletismo*, característico de los ochenta, ha dejado paso, por aumento del poder adquisitivo en general, y del parque de instalaciones disponible con libre acceso, a una mayor variedad de prácticas de actividades físicas y de posibilidades de empleo del tiempo libre. Igualmente, y probablemente por esta misma circunstancia, a una situación especial de *rebeldía deportiva*, sin duda alguna heredada, y que en las actividades deportivas juveniles está desarrollando lo que he denominado el "*antideporte*" o el *postmodernis-*

mo del deporte⁵, actividades que no suponen tanto el desarrollo de lo que tradicionalmente hemos entendido como deporte, en el sentido tradicional del término, como el acercamiento al concepto de *sport* en su versión original.

Identificando los procesos formativos desde los puntos de vista sociales que definen a las generaciones que hemos situado en la encrucijada, hay que decir de la generación juvenil de los ochenta, que es la primera en la que se produce un corte radical en los medios, modos y posibilidades de formación social con la generación precedente, se trata de la primera generación *sobreinformada* en la que el papel de la televisión, de la publicidad y de los medios de comunicación es decisivo. Esta circunstancia es especialmente importante en lo que atañe a la construcción del imaginario social referente sobre las actividades físicas y el deporte; de la lectura de periódicos y revistas deportivas, resúmenes en el No-Do, algún partido semanal en blanco y negro, y bastantes en diferido presenciados por sus progenitores, los jóvenes de los ochenta disfrutaban del color, las retransmisiones en directo y canales de televisión exclusivos de deportes. La identificación de los modos y las pautas sociales con aspectos deportivos como noble competencia o *fair play*, o la inclusión en el propio lenguaje coloquial de términos y expresiones procedentes del deporte y de las actividades físicas, hacen que ese modo de vivir y de sentirse deportivo sea una de las señas distintivas que identifica a estas generaciones frente a las anteriores.

La generación de los jóvenes nacidos en los ochenta, es la generación de la promoción deportiva. En efecto, frente al “*samaranchiano*” ¡*Contamos contigo!*, evolucionado al prudente ¡*Mantente en forma!*, ante al incapacidad de dar cabida, soluciones y posibilidades al desbordante interés participativo de la generación del sesenta y ocho, la generación de los ochenta es la generación posibilista, la de poner por obra lo predicado; es la del ¡*Ningún niño sin saber nadar!*, la de los planes experimentales de promoción deportiva, la de los primeros pasos reales del deporte para todos, son los destinatarios en definitiva de la furia organizativa de los primeros Ayuntamientos democráticos del ¡*Hay que hacer algo..!*, de los Ayuntamientos del ¡*se tiene que notar..!*, son los beneficiarios, en primera instancia, de la furia creativa y de la

⁵ VIZUETE, M. “*Deporte Universitario. Agonía y prospectiva de una idea*”. En *Actas de las II Jornadas sobre el deporte en la Universidad*. Universidad de Málaga. 1991.

acción de política social de la generación del sesenta y ocho en su estreno del poder. Son, en definitiva, los primeros que asimilan la idea del deporte y de la práctica deportiva como señas no sólo de identidad juvenil, sino de identidad social y de definición como grupo generacional. Por su parte, la generación de los noventa es esencialmente distinta. Frente a la característica definitoria de desheredamiento que define a la generación de los ochenta por haber sido privados sus padres de protagonismo social, frente a este carácter de espectadores crónicos que le atribuye el Informe Juventud en España⁶ como consecuencia de sus dificultades para ser integrada en las estructuras del sistema social, esta generación, la generación juvenil de los noventa, no presenta de entrada los problemas de la precedente en cuanto a su falta de identificación social o generacional.

Los jóvenes del dos mil no recuerdan la transición, mucho menos el franquismo, y su desarrollo se ha producido, al igual que ocurrió en el caso de la generación de sus progenitores, en un momento histórico estable y seguro, con las ventajas, en este caso, de haberse finalizado los procesos de desarrollo y cambios políticos que hicieron la infancia de sus padres, si no insegura, al menos preocupada por el porvenir. En cuanto a los medios, no sólo han dispuesto de los que tuvo la generación precedente, sino que, además, son la generación de la sociedad de la informática y de la información, con todo lo que eso conlleva de exactitudes, de control y de perfecciones; nunca hubo generación que tuviera más claro las relaciones de causa efecto, ni que se preocupara tanto por cualquier fallo del sistema o por los procesos no controlables.

Las actividades físicas y el deporte suponen para ellos un hecho normal y cotidiano, literalmente no entra en su idea del mundo y de la sociedad un mundo sin deportes, de hecho, pueden ser definidos como *la generación de la raqueta* por su hábito de llevarla consigo a todas partes. Frente a la generación del *balón de cuero* de la postguerra, el *balón de reglamento* como objetivo de los cincuenta, o el *balón de baloncesto* como timbre de progresía y modernidad que definía a la generación del sesenta y ocho que detestaba, en un peculiar *no están*

⁶ DE ZÁRRAGA, J. L. INFORME JUVENTUD EN ESPAÑA - *La inserción de los jóvenes en la sociedad*. Publ. De Juventud y Sociedad SA. Ministerio de Cultura, Instituto de la Juventud. Barcelona, 1985.

maduras por su identificación burguesa, al tenis, la generación de los noventa parece haber enterrado definitivamente el chándal de goma espuma de sus padres para reivindicar entusiasmada las marcas y su derecho a disponer de una buena pista “*para dos*” donde dar, sin prisas *ni agobios, rienda suelta al entusiasmo deportivo-recreativo que les caracteriza.*

Hay que decir, también, en este comienzo de milenio, que la generación paterna, la del sesenta y ocho, ha roto sus viejos prejuicios y saltando sobre sus propias ideas sobre la forma de entender la relación progresismo-deporte, encara el golf como deporte en el que encontrar, tal vez, el secreto de la eterna juventud, o, quizás, la catarsis social necesaria que justifique el haber caído en los viejos moldes criticados e iniciar la reconciliación generacional con sus mayores.

Hay, no obstante, sobre todos los demás, un sobresaliente aspecto en la generación de los noventa ante cualquiera de las precedentes en relación con la actividad física y el deporte, se trata de la incorporación masiva de la mujer al deporte, la presencia cada vez más numerosa de las chicas en las canchas, no ya demandando atenciones en el terreno físico-deportivo sino ocupando, sin dar explicaciones, sin aspavientos, con desenvoltura y naturalidad, un espacio que hasta ahora había pertenecido a los varones, a los que comienzan a desalojar cuando no aceptan compartir. Es, en definitiva, la consecuencia afortunada y visible de un proceso educativo en el que por primera vez en la historia de España, la mujer tiene un puesto en igualdad de condiciones, una generación que inscribe los nombres de sus heroínas adelantadas –Coral Bistuer, Arantxa Sánchez Vicario, Conchita Martínez, Blanca Fernández Ochoa, el Equipo de Gimnasia Rítmica, o la nacionalizada Niurka Montalvo– entre las grandes campeonas olímpicas, por delante de las aportaciones masculinas.

Al principio del siglo, la práctica deportiva de los jóvenes entra de lleno en su forma de entender la vida, y no sólo es eso, el deporte se convierte en una posibilidad de realización personal, el medio con el que abandonar el anonimato, salir de la mediocridad y destacar del grupo.

Para la generación de los noventa, los deportes de asociación, los deportes de equipo, han entrado en crisis, están *demodé*, la medida

del *yupie*, que es el modelo o el mito de esta generación, es incompatible con el espíritu de sacrificio anónimo del deportista de equipo, del *gregario* en calificativo moderno. Se busca una actividad deportiva en la que se pueda asegurar el éxito y el triunfo espectacular: no importa el riesgo, no importa el precio, no importa la complicación técnica; atrae la aventura, el riesgo en solitario. Lo sofisticado de los materiales, el ir por delante técnicamente ya es parte del triunfo: estar al día en las noticias de deportes minoritarios o exclusivos, dominar el argot, el *slang* técnico de algo novísimo, es el objetivo deportivo de los jóvenes de la generación de los noventa. Ha muerto, para esta generación, la ilusión por la medalla de promoción oficial, excepto si tiene un buen precio, lo interesante es poder desarrollar una actividad en libertad y estar en el punto de mira, en la atención de los otros, ser capaz de estar por encima de, siempre con la suficiente inteligencia como para que los demás se enteren donde está el número uno.

Podemos anunciar, desde ahora, la crisis de los grandes complejos deportivos de sudor y convivencia colectiva; la valoración de los espacios naturales, eso sí, con el confort necesario, tiene que ver con las inquietudes ecologistas crecientes de esta generación que agobiada por las facilidades en instalaciones de práctica deportiva controlada, y aburrida por el discurso del deporte tradicional sobre el que se centra parte de su enfrentamiento generacional, busca en la práctica de las actividades físicas en solitario y con riesgo, el placer íntimo y personal de la actividad por la actividad sin ánimo de lucro, exactamente lo que en el principio se definió como *sport*.

Las actividades físico-deportivas entendidas como objeto cultural en la sociedad

Desde la concepción abierta que define a la cultura como *el producto de la actividad humana*, y al patrimonio cultural como *el producto de la actitud reflexiva de la inteligencia*, desde este punto de vista, puede afirmarse que el patrimonio cultural históricamente considerado dentro de las prácticas sociales y en todas sus formas, origina un desarrollo continuo en permanente renovación, un movimiento en el que las experiencias del grupo precedente son el punto de partida del que le sucede, tras un inevitable proceso de reflexión crítica sobre el hecho en sí mismo considerado. *Mediante la apropiación de los aspectos esen-*

*ciales del patrimonio cultural, se construye una cultura que es el instrumento de transformación y de aprehensión del mundo*⁷.

El esfuerzo de teorización de las prácticas implica la investigación, por parte de los organizadores, de una cierta lógica constitutiva de la diversidad de formas que dan a la educación físico-deportiva una significación propia y específica, siendo este desarrollo específico que todos los practicantes de una actividad concreta precisan, lo que hace necesaria una reorientación y una reorganización de su motricidad⁸.

En relación con las actividades físico-deportivas, y desde este punto de vista, el contenido cultural estaría representado por la diversidad de formas y elementos que constituyen la práctica. Su análisis histórico, por tanto, estaría basado en la trayectoria y en la evolución de las reglas, de las formas, de las técnicas, etc., como producto cultural, dentro del proceso conocido como memoria generativa, entendida como la fuente de la reproducción del saber, del saber hacer y de los programas de comportamientos⁹.

La historia de cualquier actividad deportiva revela la existencia de un concreto *espíritu del juego* distinto en cada caso, que se apoya en esa memoria generativa a la que hemos aludido. Los organizadores de las actividades son los que establecen al mismo tiempo: las condiciones del juego, sus objetivos y sus significados, lo que es tanto como decir que el espíritu del juego se encuentra salvaguardado por las reglas que se establecen, de tal manera, que aun cuando exista posibilidad de cambios en la ejecución de gestos deportivos concretos, no existen cambios fundamentales ni en la esencia ni en lo que hemos denominado espíritu del juego. En este caso, estamos hablando de una trasmisión de la cultura por impregnación, en la misma manera que se produce la de las costumbres y las de las tradiciones.

Cualquier encuentro entre ciudades o universidades, nacional o internacional, supone la existencia de: reglas, tiempos y campos de jue-

⁷ BELBENOIT, G. "Le sport à l'École" (1973). Citado por QUILIS, André. *Enjeu Culturel de L'Education Physique*. AEEPS Editions. Paris, 1990.

⁸ QUILIS, A. *Enjeu Culturel de L'Education Physique - Education Physique et didactique des APS*. AEEPS Editions. Paris, 1990.

⁹ MORIN, E. *La Méthode*. Tomo I. Editions du Seuil. Paris, 1977.

gos, perfectamente definidos, uniformados y socialmente aceptados por la comunidad de practicantes y de dirigentes.

La socialización de la práctica es el resultado de una formalización escrita de las reglas y de su vigilancia y custodia por las instituciones y organizaciones que garantizan su aplicación; de tal manera que en un espacio progresivamente estructurado, jamás se produce un enfrentamiento a causa de la interpretación de estas reglas y normas universalmente aceptadas.

La génesis constitutiva de las actividades físicas es el fruto de una serie de acciones contradictorias entre las que se entremezclan espacios de ataque y defensa, acciones individuales y colectivas, juegos con la mano o con el pie, o con ambos, pero independientemente de este tipo de acciones o gestos contemplados en las reglas, lo esencial es la permanencia de esta serie de condiciones y circunstancias que hemos denominado *espíritu del juego*.

Si decimos que la característica esencial de las actividades físico-deportivas reside esencialmente en estos movimientos contradictorios, contenidos en las reglas, y en el mantenimiento de esa esencia generada por su práctica, se hace precisa una aclaración sobre el concepto restrictivo que implica la sumisión al sistema por la aceptación plena de las reglas, y sobre la dialéctica producida por la actividad creativa y transformadora de los practicantes, e igualmente de la interacción entre las reglas y la capacidad de los practicantes para moverse dentro de ellas manteniendo un alto nivel de creatividad personal. Esto es lo que da un significado transformador e interactivo entre la propia esencia del juego y los practicantes.

El problema educativo en la Educación Física está en ser capaces de extraer los contenidos específicos de educación de las situaciones concretas de juego, y en posibilitar el desarrollo de las capacidades personales que el desenvolvimiento lúdico propicia, desechando aquellas otras que destruyen o desorganizan lo que entendemos como objeto principal de las actividades físico-deportivas, esto es, la educación por el movimiento y por la acción motriz.

Ética y deontología en el ejercicio profesional de la Educación Física y el deporte

Antes de entrar a considerar la ética y la deontología del ejercicio profesional en la Educación Física y en el deporte, procede que nos detengamos, siquiera sea de pasada, a definir ambos conceptos en su valoración científica y en su significación actual. La ética fue definida desde antiguo como la parte de la filosofía que valoraba moralmente los actos humanos; entendida como un conjunto de principios y normas morales que regulan las actividades humanas; modernamente, las aportaciones hechas en los últimos tiempos por Zubiri y Aranguren en España y que parten de la confrontación entre el comportamiento animal y humano, vienen a definir el objeto de la ética centrado en la *praxis*. Es decir, considerada como acción específicamente humana en cuanto que procede responsablemente del agente y le perfecciona, y es, por tanto, distinta de la *theoria* y de la *poiesis*. La acción humana inmanente a la realización de la personalidad moral es, en conclusión, el punto central que da nombre a la ética y la estructura como ciencia.

El carácter de ciencia práctica o normativa es lo que distingue a la ética de las disciplinas filosóficas teóricas. En este sentido, no se limita a conocer, sino que pretende enunciar los imperativos de la conducta moral del hombre, por lo que, a diferencia de las disciplinas humano-positivas que nos dicen cómo se comporta realmente el hombre, la ética, caracterizada por la normatividad que hemos señalado, nos dice, efectivamente, cómo debe comportarse. De acuerdo con esto, una ética de la Educación Física y del deporte supondría el enunciado de una serie de normas de conducta moral de los profesionales de la Educación Física en el ejercicio de la profesión, establecidas de acuerdo con la jerarquía de valores humanos y sociales imperantes en cada sociedad, en cada momento.

Por su parte, la deontología se define como la ciencia de los deberes o la teoría de las normas morales; por lo que: una deontología de la Educación Física y del deporte supondría un conjunto de normas éticas que regulan el comportamiento de los profesores de educación físico-deportiva en el ejercicio de la profesión.

Hablar de valores referidos a nuestra disciplina nos lleva a una reflexión axiológica sobre las actividades físicas, sobre el *modus ope-*

randi que definimos habitualmente como Educación Física y deportes, no sobre lo que son o significan, sino sobre lo que realmente valen, independientemente de las relaciones causales o de lo espacio-temporal.

Haciendo una aplicación práctica a la Educación Física de la jerarquización de valores propuesta por Max Scheler, encontramos que, en cada uno de los niveles por él propuestos, hay un encaje efectivo y adecuado de las actividades físicas.

En la modalidad de lo *agradable-desagradable* donde encontramos el placer, el dolor, el gozar y el sufrir, aparecen en el solo enunciado, términos que se refieren de modo inmediato a distintas formas de concebir la actividad física.

Actualmente, podemos entender las actividades físicas dentro del concepto placer en actividades como la recreación, en el concepto dolor en prácticamente todas las actividades, igualmente se aprecia el gozo en distintos niveles o posibilidades, desde el más íntimo y personal al colectivo y compartido.

Del mismo modo, el sufrir puede llegar a ser un valor, si se contempla desde la óptica de determinados procedimientos de la Educación Física y del deporte que tendrían como objetivo esencial el *aumentar la capacidad de sufrimiento*, o la conversión del valor sufrimiento en algo íntimo y personal valorado como cualidad importante por los adictos a determinadas prácticas deportivas que lo plantean como un fin en sí mismo.

En la modalidad de lo agradable y lo desagradable donde se ubican aquellos valores del ámbito del bienestar como la salud, la enfermedad, la vejez, la fatiga, etc., volvemos a dar de lleno con aspectos no sólo relacionados con las actividades físicas, sino que en el caso de algunos de ellos, son realmente el objetivo y la finalidad de nuestro trabajo. Obviamente, los valores espirituales, lo bello y lo feo, lo justo y lo injusto, lo verdadero y lo falso, son en determinados aspectos, los objetivos educativos esenciales de las actividades que realizamos. La elementalidad de su enseñanza partiendo de la técnica de los contrastes, convierten a estos valores en la esencia de los modos de obrar y entender la Educación Física en los ámbitos educativos.

En cuanto a la cuestión de los valores religiosos, *lo sagrado y lo profano*, en cierto modo, hay una trasposición de estos valores en el método de Educación Física que conocemos como deporte que dimanan de la propia esencia de su origen en la Inglaterra del XIX, en el que, el deporte, se convierte en un método ideologizado de educación que además de estar basado en la actividad física como medio de acción, recogía la tradición educativa medieval del *enseñar deleitando*, que tan buen resultado diera a la literatura y a la enseñanza de la religión.

De la consideración que cada uno de estos aspectos merece a cada persona, y la prelación que estamos dispuestos a darles en el desarrollo profesional es de donde nace la escala de valores personales que aplicamos en nuestro trabajo.

En definitiva, el trabajo del educador se concreta en la transmisión a sus alumnos de esta escala de valores personales, adornados o vestidos con la quincallería más conveniente para el momento de que se trate; no se incluyen en la escala de valores los valores morales; siguiendo a Scheler, éstos quedan fuera del orden cualitativo de los otros, ya que el valor moral está indisolublemente unido a los actos que realizan o tienden a realizar los demás valores. Así, y de acuerdo con la definición propuesta, la construcción de una ética de la Educación Física pasa por el establecimiento de esa escala de valores sobre la que se aplican las normas de conducta moral exigibles en el ejercicio profesional y contenidas en un código deontológico.

Naturalmente, el enunciado de este código debería ser establecido por la comunidad profesional o científica de los enseñantes de la Educación Física y del deporte, y el cumplimiento de esta norma que a sí mismos se otorgan, conllevaría la obligación moral implícita, de los que aceptan como medio de vida el ejercicio de la profesión de educador físico o deportivo, de respetar este código que define la esencia del ejercicio profesional, su marco de acción y sus virtudes. Es un problema fundamental, en relación con la acción profesional de la Educación Física, que tiene que ver con la esencia y caracteres intrínsecos de la disciplina, esto es, si es o no una ciencia y, en cualquier caso, si una vez definida como tal, es experimental o especulativa, ya que estos conceptos determinan, desde la propia esencia epistemológica de la disciplina, los supuestos éticos de la acción profesional.

Tanto el origen de la Educación Física como su evolución, se encuentran estrechamente ligados a los avances de la fisiología y de la anatomía y, en la actualidad, a los de las ciencias biomédicas, por lo que, al igual que ocurre con el ejercicio de la medicina al realizar nuestro trabajo sobre el cuerpo humano y ser éste el receptor de nuestra acción profesional, hace que nos veamos obligados a mirarnos en lo que es, probablemente, el código ético y deontológico más antiguo de la historia de la humanidad, el *Juramento Hipocrático*.

Una actualización del citado juramento en su referencia a la Educación Física, contemplaría en principio un compromiso de aceptación de las normas éticas y del código deontológico propuesto por la comunidad de científicos y la comunidad profesional. Este compromiso, ciertamente moral, debería ser entendido como tácito y profundamente enraizado en esa escala de valores sociales, que hemos señalado como esencial, y debería estar en conexión con la cultura del momento histórico en que se vive.

Se trata no de la observancia de una ley de obligatorio cumplimiento y dictada por los poderes públicos, el código deontológico es algo mucho más importante, es un compromiso moral efectivo de observar, en la práctica profesional, unas pautas de conducta de acuerdo con la esencia misma de la profesión, pautas que, en el caso de ser violadas, afectan a la esencia de la profesión misma y a la corporación que la ejercita.

En este sentido, se produce una triple circunstancia en la que tras la norma deontológica, está la aceptación personal del código, el respeto a la corporación profesional que la sustenta y el progreso de la profesión condicionado por la observancia colectiva de ese mismo código. Esto ha de llevarse a cabo, en todo caso, a pesar de que la capacidad o el campo de acción de las leyes dictadas por los poderes públicos ofrezcan un mayor margen de tolerancia, por referirse a aspectos generales o por la propia ignorancia del legislador, sobre las características esenciales de la profesión misma.

Hipócrates establecía en segundo lugar el respeto a los maestros y a los discípulos, así como el ámbito corporativo en el que la ciencia ha de desarrollarse. Este es uno de los primeros problemas de la Educación Física. El origen nórdico, centroeuropeo o sajón de nuestra ciencia y el

acceso tardío de los países latinos a la Educación Física y al deporte, hace que éste se incorpore como elemento de cultura popular, de saber acientífico basado en la experiencia personal, cercana al espectáculo y, frecuentemente, engullido por él.

El monopolio ejercido durante siglos por la Iglesia Católica, en este mismo área geográfica, tanto sobre la educación y las instituciones educativas, como de los propios resortes del poder en relación con la enseñanza, hace que la valoración del hecho educativo corporal, sensible a sus creencias y percepciones de *cuerpo culpable*, haya sido tratado, tradicionalmente, al margen de los diseños curriculares y como patrimonio de aficionados, de voluntarios, de antiguos deportistas, etc., y siempre en el punto de mira de la acción política, que lo ha entendido como factor de rentabilidad política, de proyección social o de justificación de determinadas maneras de entender la cosa pública.

El haberse extendido y admitido, durante muchos años, la creencia de que la Educación Física no sólo no es esencial como elemento de educación, sino que ni siquiera hace falta una formación científico-docente, es la causa de que exista una especie de *dominio público* de nuestra disciplina; de que exista la creencia popular en lo fácil y asequible de nuestra práctica docente, que no sólo ha hecho imposible, hasta nuestros días, establecer esas necesarias vías científicas de transmisión del saber dentro del marco científico y profesional, sino que, en muchos casos, es imposible definir quién o quiénes son las personas que forman ese cuerpo o corporación profesional, entre las que no sólo han de comunicarse los saberes científicos sino, además, ese código de reglas y de normas ético-deontológicas a que nos referimos.

Difícilmente podremos pedir que se valore desde un punto de vista moral el ejercicio de la profesión y exigir un código ético en ese mismo ejercicio, a personas que han accedido de forma irregular a la misma, con una formación no reglada y con unos conocimientos fundamentados en el uso y en la costumbre y no en el estudio, la investigación, el aprendizaje y la necesaria convivencia entre los que enseñan y los que aprenden.

Y qué decir de los que acceden desde otros campos introduciendo intereses bastardos en función de conseguir resultados más rápidos y espectaculares, con el solo objeto del enriquecimiento personal y

falseando la esencia misma de la profesión. Nos referimos en este caso, al empleo de métodos o sustancias que se apartan de la ortodoxia profesional o, a aquellos otros, que plantean apoyos científicos escasamente acreditados.

Continuaba el juramento señalando el ejercicio de la profesión ajustado a los enfermos y de acuerdo con la capacidad científica y el saber del médico, pronunciándose a favor de abstenerse de todo mal e injusticia. Qué podemos decir en este punto, cuando la meta común en muchas personas que inciden en nuestra profesión, sin otro bagaje que su propia experiencia, aprendida en el campo de la práctica deportiva, es el logro de resultados espectaculares a corto plazo sin importarles la salud física y mental de los alumnos.

La promesa de no dar venenos aun cuando lo pidan, que establecía Hipócrates, es un tema de rabiosa actualidad en la práctica de las actividades físicas y el deporte. El dopping es el gran veneno de nuestra profesión y más actual es la expresión, también contenida en el juramento, de no dar abortivos a ninguna mujer. Nada más actual cuando en la moderna práctica del deporte, se busca mediante la secuencia embarazo-aborto, el acelerar la bioquímica de las deportistas para obtener mejores resultados y escapar de los controles antidopping, qué hablar de la manipulación genética, de las transfusiones totales de sangre previas a la competición, o de tantas y tantas manipulaciones del cuerpo humano que rebasan cualquier consideración ética o moral.

No hay en el cumplimiento de una norma ética, de un código deontológico, otro premio o mérito que el de estar en paz consigo mismo; por lo que, independientemente del reconocimiento social, de la valoración que de nosotros se haga como profesionales o como ciudadanos, la íntima satisfacción de habernos comportado de acuerdo con nuestro propio código moral y el de nuestra profesión, será nuestro único beneficio.

2. EDUCACIÓN FÍSICA - ALCANCE CONCEPTUAL

La enseñanza de la Educación Física, contra lo que se ha venido entendiendo y aplicando, no es una acción de repetir ejercicios o desarrollar actividades deportivas, más o menos elaboradas. Tampoco se

trata de practicar juegos o actividades, rítmicas o folklóricas, con la intención de ocupar un espacio de tiempo escolar desde una dimensión pretendidamente cultural o educativa. No es, en ningún caso, una acción de investigación experimental permanente sobre los alumnos. La Enseñanza de la Educación Física es un proceso educativo, fundamentado y científico, en el que han de cumplirse, al igual que en el resto de materias curriculares, todos los procesos que permitan llevar al alumno, desde los procedimientos y las actividades físicas, al conocimiento de los medios y recursos necesarios para mantener y garantizar su salud y su calidad de vida durante toda su existencia.

Introducción

Los avances alcanzados por las Ciencias de la Educación a lo largo del presente siglo, muy especialmente en las dos últimas décadas, junto con la aplicación de los conocimientos provenientes de estos avances a otros ámbitos del saber y del quehacer educativo, han generado la aparición y el desarrollo de ciencias aplicadas cuyo objetivo es el de mejorar los procedimientos de enseñanza-aprendizaje mediante la aplicación de estos nuevos conocimientos científicos.

En el caso de la Educación Física, el proceso ha sido uniformemente acelerado desde finales de los años setenta, de tal manera, que podemos asegurar que en estos momentos existe claramente delimitado un corpus científico didáctico cuya aplicación a la realidad escolar viene determinado por la preparación técnico-educativa de los docentes y por su mayor o menor disposición a introducir nuevas pautas o planteamientos en sus formas de educar por el movimiento.

Hoy, nadie duda ya de que la calidad de la educación depende en un alto porcentaje de la capacidad de intervención didáctica de los profesores, independientemente de los medios materiales y dotaciones con los que cuenten. Este cambio de mentalidad que ha alcanzado, en los últimos tiempos, al profesorado y a la didáctica de la Educación Física, ha generado la aparición de una auténtica didáctica especial que se define como Didáctica de la Educación Física cuando se refiere a cuestiones y principios genéricos de la disciplina y Didáctica Aplicada cuando sus contenidos están referidos a las práctica escolar de la actividad docente. Por ello, siguiendo al profesor Carreiro da Costa, concebi-

mos al docente de Educación Física: “(...) *como un profesional reflexivo, portador de conocimientos científicos, pedagógicos y didácticos profundos, con capacidad para realizar las tareas inherentes a la función docente con autonomía y responsabilidad y actuando de una forma crítica según un esquema explícito de valores éticos y morales, es algo que necesita ser afirmado y consolidado a diario*”¹⁰.

El desarrollo de la Didáctica de la Educación Física, como el de otras didácticas especiales, tiene por objeto el entendimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el marco escolar y el establecimiento de recursos didácticos y la formulación de soluciones a los problemas que plantea, así como el marco social en el que se desenvuelven todos los procesos. En este sentido, serán objeto de especial atención:

- a) El marco relacional profesor-alumno en el proceso educativo.
- b) La evolución de los alumnos colectivamente considerados y la dinámica de acción generada por la aplicación de la práctica docente.
- c) Los efectos de la enseñanza y de la dinámica de acción de su grupo sobre cada alumno individualmente considerado.
- d) La influencia del contexto socio-cultural en el que vive el alumno.
- e) Los planteamientos educativos generales y referenciales de la institución en la que el proceso educativo se desarrolla.

La investigación didáctica en Educación Física se ha centrado en tres grandes paradigmas:¹¹

- a) Paradigma Presagio - Proceso - Producto (Dunkin & Biddle. 1974; Pierón. 1988)
- b) Paradigma de los procesos de Pensamiento y Acción (Clark y Peterson. 1986)
- c) Paradigma de los procesos cognoscitivos Mediadores o del Pensamiento del alumno, (Wittrock. 1986; Lee y Solmon. 1992)

¹⁰ CARREIRO DA COSTA, F. “Tendencias de la Investigación sobre la Didáctica de la Educación Física”. Revista *Élide* n.º 1. Anaya. Ed. Madrid, 1998.

¹¹ Según Bogdam y Biklen (1994), se entiende por “Paradigma” al conjunto abierto de aseveraciones, conceptos o proposiciones lógicamente relacionados que orientan el pensamiento y la investigación...

Los estudios referentes al Paradigma Presagio-Proceso-Producto tienen como objeto central de su investigación la eficacia pedagógica, así, tras un análisis de las situaciones en las que el proceso educativo se desenvuelve, se lleva a cabo una investigación correlativa y experimental que deberá ponernos de manifiesto:

- a) *¿Cómo son los profesores que consiguen mejores resultados?*
- b) *¿Cómo son los alumnos que aprenden más y cómo son los que aprenden menos?*
- c) *¿En qué condiciones y bajo qué circunstancias se consiguen los mejores resultados en Educación Física?*

Por su parte, los estudios sobre el Paradigma del Pensamiento del Profesor han incidido sobre cuatro grandes áreas:

- a) *Las creencias de los profesores:* referidas al éxito o al fracaso en la profesión docente, a las finalidades que debe perseguir la Educación Física en el contexto escolar, a la definición del éxito del alumno en Educación Física, etc.
- b) *La planificación de los profesores:* qué ideas tienen los profesores cuando planifican, qué diferencias existen entre los profesores experimentados y los principiantes, etc.
- c) *Relación entre la planificación y el comportamiento de profesor y alumnos:* sobre la relación que existe entre las decisiones *preinteractivas* de la enseñanza y los *comportamientos interactivos* del profesor, sobre la relación existente entre la participación de los alumnos en la clase y las decisiones *preinteractivas* y el *comportamiento interactivo* del profesor por otro, etc.
- d) *Problemas prácticos de los profesores:* sobre cuál es el sentimiento o la impresión de capacidad en el ejercicio profesional de la Educación Física, cuál es el sentimiento de eficacia a la hora de concretar los principios didácticos, etc.

El punto crítico de los estudios e investigaciones en Didáctica de la Educación Física, se encuentra centrado en este momento en el Paradigma de los Procesos Cognoscitivos Mediadores o del Pensamiento del Alumno, a pesar de ser una línea de investigación abierta, en este momento se pueden avanzar las siguientes cuestiones como claves de este paradigma:

- a) *Las percepciones personales de los alumnos:* Sobre cuál es la actitud de los alumnos frente al proceso formativo en Educación Física, cuáles son sus percepciones sobre la finalidad de la Educación Física y cuáles son las atribuciones causales de los alumnos en el éxito de la Educación Física.
- b) *Las percepciones sobre el comportamiento del profesor:* Sobre qué es para los alumnos un buen profesor de Educación Física, cuáles son sus percepciones respecto a los comportamientos de enseñanza identificados por la investigación proceso-producto como eficaces y sobre cómo los valoran.
- c) *Los procesos cognoscitivos de los alumnos durante el proceso enseñanza aprendizaje:* Sobre cómo comprenden los alumnos la información que les proporciona el profesor en las clases de Educación Física y qué cantidad de información retienen¹².

El panorama actual se completa mediante la incorporación de estudios sobre el entorno social y familiar, los cuales tratarían de dar respuesta a cuestiones claves en el proceso de enseñanza aprendizaje, como son:

- a) *Las expectativas del centro escolar sobre las clases de Educación Física.*
- b) *Valores, creencias y expectativas de la familia referidos a las clases de Educación Física.*
- c) *Influencia de los estilos de vida familiares sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física.*
- d) *Formación inicial, permanente y actualización del profesorado de Educación Física.*

La introducción de la Educación Física en los diferentes niveles educativos, según los planteamientos con los que ha sido abordada por la Reforma Educativa, cambia conceptos seculares.

La educación sobre los conceptos del propio cuerpo es un campo nuevo en la enseñanza que, además, trasciende hacia otras materias, como las Ciencias de la Naturaleza o las Ciencias Sociales. No estamos

¹² CARREIRO DA COSTA, F. Ob. Cit. 1998.

trabajando ya como meros acondicionadores físicos de la juventud, sino como profesores/as con una misión concreta: la de ser educadores en el concepto que los jóvenes tienen que tener sobre sí mismos, concepto expresado a través de su cuerpo, de su imagen externa.

Todo ello se ha concretado en el currículo de la Educación Física en Educación Primaria, que ha cambiado de manera radical desde la antigua EGB. Se trata ahora de un currículo organizado y planificado de acuerdo con planteamientos modernos. A través de la salud, como hilo conductor, los alumnos/as comienzan a desarrollar conscientemente habilidades y destrezas, practican el juego y se inician en los primeros conceptos de imagen y percepción, incluso en los de expresión corporal.

La didáctica de la Educación Física. Planteamiento actual

La Reforma Educativa ha supuesto un cambio sustancial en lo que se refiere tanto a la Educación Física y a la formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, como a su ubicación curricular como disciplina obligatoria y fundamental orientada a mejorar la salud, la calidad y la esperanza de vida de los ciudadanos. Esta nueva orientación, tanto conceptual como operativa y curricular, ha supuesto una serie de cambios importantes que pueden resumirse en los siguientes:¹³

- a) La consideración de la Educación Física como un área de conocimiento de carácter científico, igual que cualquier otra del currículo escolar.
- b) Su reconocimiento como materia que posee un papel definido e identificable dentro de los objetivos generales de la Educación, y que está coordinada con el resto de las materias.
- c) La organización de currículos propios desde perspectivas muy novedosas, no tanto por sus contenidos de conocimiento como por su equiparación didáctica con las demás disciplinas, por la aparición de campos nuevos de conocimiento,

¹³ GONZÁLEZ, I., VILLADA, P. y VIZUETE, M. *Propuestas Didácticas Educación Física. ESO*. Anaya. Madrid, 1997-2000.

GONZÁLEZ, I., VILLADA, P. y VIZUETE, M. *Propuestas Didácticas Educación Física. Educación Primaria*. Anaya. Madrid, 1997-1999.

hasta ahora sólo intuitivos, y por su vocación subyacente de unificar en un *vocabulario común*, estructuras, epistemológica y práctica docente.

d) La exigencia, como consecuencia de todo lo anterior, de actitudes creativas y de *ruptura* en muchos de los espacios a través de los que se movían las concepciones y el desarrollo de la acción de los profesores/as. Ello nos conduce directamente a planteamientos renovados sobre:

- El papel de una Ciencia de la Acción Motriz entre las áreas de conocimiento.
- Las funciones educativas que esta ciencia ha de realizar.
- La ubicación de la actividad física, como contenido *procedimental* del currículo, en un evidente y necesario giro de perspectivas.
- La introducción de contenidos teóricos y conceptuales como base de todo un abanico de actitudes generadas por la incidencia de la Educación Física en la enseñanza.
- La incorporación de materiales didácticos nuevos para la Educación Física, pero comunes a las demás disciplinas del programa académico.

Aunque es cierto que la Reforma Educativa ha supuesto un cambio de extraordinaria envergadura para la Educación Física y su venturoso alineamiento con las demás materias del currículo, queremos precisar dos hechos que no conviene olvidar. En primer lugar, que la Educación Física ha de integrarse en el mundo de la enseñanza desde enfoques y concepciones que son novedosos para ella, pero no para las demás disciplinas, en las que se encontraban ya presentes. Y en segundo lugar, que en nuestra disciplina existían, desde hace mucho tiempo, perspectivas, enfoques y concepciones que ahora aparecen como novedades de la Reforma y que, por tanto, tendrá que conservar, siendo las otras materias las que, en este caso, se verán obligadas a adoptarlos. Es preciso, por tanto, definir cuáles son esas bases consolidadas de nuestra disciplina que vienen a coincidir con los nuevos planteamientos de la Reforma:

1. *Los procedimientos*

Los nuevos enfoques de la Educación marcan con decidido énfasis la practicidad de la enseñanza, es decir, la docencia desarrolla-

da a través del conocimiento de un amplio número de técnicas instrumentales. En definitiva, frente a la pura teoría, siempre estática, la Reforma plantea la actividad en las aulas.

Pero esa era, precisamente, una de las características (antes diferenciadora, ahora equiparable) de nuestra materia. Si el trabajo que desarrollábamos tenía algo que difería con claridad de las demás disciplinas era su valor eminentemente procedimental. El hecho de que a partir de este momento, los procedimientos constituyan una parte fundamental de los contenidos del currículo, no es para la Educación Física nada nuevo. Al contrario, nuestra materia ha tenido que luchar precisamente en defensa de los valores procedimentales contra los obstáculos que se levantaban: inconvenientes en la utilización de espacios, en el uso de materiales, en la disponibilidad de los tiempos necesarios para el desarrollo de cada sesión didáctica, etcétera.

2. Las actitudes

Si en el primer ámbito de los contenidos del currículo, el procedimental, nuestro pasado *estaba ya en "presente"*, otro tanto podemos decir del tercero: la creación de actitudes. Si el resto de las materias educativas estaban enfocadas a la adquisición de contenidos científicos de conocimiento, la nuestra, trascendiendo a ellos, se apoyaba mucho más en la generación de hábitos y actitudes en los alumnos/as.

Ciertamente, este ámbito es mucho menos generalizable que el procedimental, y no cabe duda de que había profesores/as que se quedaban solamente en el procedimiento. Pero era mucho mayor el número de profesionales de la Educación Física que perseguían como objetivos claramente diferenciados en los alumnos y alumnas, la adopción de actitudes en relación con: el cuidado del cuerpo, la solidaridad, el juego limpio, el espíritu de equipo, la salud, el contacto con la naturaleza, la actividad física, etc.

No olvidemos que, desde la aparición de la Educación Física en los programas educativos de los países occidentales, hace ya siglo y medio, sus objetivos se cifraban en el cuidado y la creación de hábitos para una higiene escolar o en el mantenimiento de los jóvenes al servicio de la preparación castrense, aquello que entonces se consideraba *el*

servicio a la sociedad. Estos objetivos, aunque, naturalmente, desde perspectivas cada vez más renovadas y adecuadas a los tiempos, se han venido manteniendo en las concepciones que guiaban la labor del profesorado de Educación Física.

3. *La educación personalizada*

Si de las tres columnas de apoyo de los contenidos curriculares, dos ya venían estando presentes en nuestros objetivos de trabajo, lo mismo podríamos decir de bastantes de las novedades didácticas que trae consigo la Reforma. Y entre ellas, la de sustentar lo principal de su acción en una consideración personal de la enseñanza.

La educación no puede impartirse a colectivos, sino a individuos. Y este principio, verdaderamente incontrovertible, es algo que estaba ya presente, desde hacía bastante tiempo, en la Educación Física como disciplina. Lejos quedan los tiempos en los que los alumnos/as buscaban certificados médicos para quedar exentos, porque la *exención* venía careciendo de sentido desde antes del inicio de la Reforma y porque la Educación se estaba ya fundamentando en el progreso personal del alumno/a.

Preocupaciones respecto al tratamiento de la diversidad no faltaban en la actuación de los profesores/as de Educación Física como respuesta ante una evidencia que se hace más patente en nuestra disciplina: las diferencias que marcaban las minusvalías. Pero no sólo eso, sino también las diferencias en las capacidades físicas reales de los alumnos/as; las diferencias en sus psicologías, que requerían distinto tratamiento ante sus disponibilidades para enfrentarse con diferentes dificultades en el ejercicio, o simplemente ante el ejercicio mismo; las diferencias entre chicos y chicas...

Hoy es cada vez más infrecuente el profesor/a de cualquier materia que dice: *El nivel que la ciencia marca para el conocimiento está aquí, es problema vuestro el alcanzarlo*. Pero ya hace mucho tiempo que venía siendo raro en Educación Física, el docente que marcaba el nivel que, pudieran o no, tenían que alcanzar los alumnos/as.

4. Ejes transversales, extraescolaridad e interdisciplinariedad

Finalmente, y sin agotar la argumentación, cuestiones consideradas hoy como ejes transversales, interdisciplinariedad o extraescolaridad se tenían ya en cuenta por el profesorado de Educación Física. Pocos docentes tomaban, como ellos, a su cargo mayor número de actividades no académicas: dirección y entrenamiento de equipos deportivos, participación en competiciones, vinculación de los centros con instituciones y entidades, campamentos, actividades en la Naturaleza...

Todo ello, incluso más que las clases, vinculaba emblemáticamente a la Educación Física con los centros, acercaba a los alumnos/as y profesores/as en una convivencia extraescolar y convertía a éste en educador en el más pleno sentido de la palabra. Si ahora es una moda para los alumnos/as el *tratar de tú* a los profesores/as, y es una moda para éstos el compañerismo con los alumnos/as, hace mucho que relaciones horizontales de este tipo se venían practicando en el seno de nuestros campos de acción. Y ello, no se olvide, como valor añadido a nuestro trabajo docente, fuera y por encima de cualquier otro tipo de cómputo, incluso, en muchos casos, del simple reconocimiento de la comunidad educativa.

Qué debe y qué no debe ser la Educación Física

La *educación de lo corporal* es un factor básico en la concepción que cada individuo y cada sociedad tienen de sí mismos. Por eso, existe un amplísimo campo de la ciencia, que es el que nosotros profesamos, en el que crecen las teorías y los conceptos de la cultura de cuerpo. En este campo, la sociología, la historia, las ciencias de la naturaleza, la medicina, el arte y la literatura confluyen para enfocar, cada una desde su perspectiva, el cuerpo humano considerado como entidad aislada (pero concebido simultáneamente en plenitud psíquica y física) y como unidad de un cuerpo social o colectivo. Piénsese, por ejemplo, que la única actividad humana que tiene prensa, radio o televisión específicamente dedicada a ella y con periodicidad diaria es, precisamente, la actividad física.

Por tanto, y tomando prestadas las clásicas palabras de Anne Marie Seybol, "*la Educación Física no es una meta en sí-misma, sino*

un medio para educar". Para educar en plenitud y, diríamos nosotros, para educar en uno de los factores de esa plenitud que es el cuerpo humano. Qué lejos estas concepciones de aquellas que no pretenden otra cosa que *amaestrar el cuerpo*, so pretexto de la procedimentalidad de la asignatura.

La Educación Física tiene, evidentemente, una procedimentalidad propia que constituye el aspecto más definitorio de su singularidad y el punto de apoyo fundamental de su acción didáctica. Pero de ninguna manera supone su última razón de ser ni su única posibilidad didáctica. Porque no educamos al cuerpo, sino al hombre. El cuerpo es sólo el medio, la herramienta que utilizamos para educar en una ciencia de la acción motriz que se determina, no por el hecho de la acción misma, sino por la función a la que la acción sirve. El movimiento no supone peldaño alguno en la escala de los valores educativos. Pero el movimiento acaba generando, incluso, una escala de valores propios cuando nos sirve para desarrollar cualidades afectivas, morales, sociales... Y también, claro está, cualidades de carácter motriz en cuanto que éstas son el vehículo de experimentación, expresión y afirmación de todas las demás.

En cualquier caso, no podemos olvidar que las capacidades y las cualidades físicas no existen como tales. Las aislamos a nivel procedimental para su pretendido desarrollo. Pero se trata de algo puramente teórico, instrumental y, en definitiva, falso. Es sólo un método, e, incluso, un método que podrá no ser bueno. Porque ninguna capacidad del cuerpo del hombre existe o funciona independiente ni de las demás, ni tampoco de las capacidades psíquicas. El movimiento del cuerpo es de todo el cuerpo y, en realidad, ni siquiera del cuerpo, sino del hombre, algo mucho más allá de "la máquina corporal". Por ello hemos de insistir en que, junto a lo que la Educación Física aporta como valor cultural completo de lo humano, no es ocioso considerar también los peligros de una entronización excesiva de sólo lo corporal, deslindado de la totalidad de hombre.

La Educación Física, en consecuencia, ha de situar el cuerpo como *máquina física* más o menos perfecta en su apariencia y en su funcionamiento, en un escalón muy bajo dentro de ordenamiento jerárquico de los valores. Un escalón muy bajo para el *culto al cuerpo*, masculino o femenino, para la fuerza y el músculo, para la perfección estética.

La belleza, la fama, el éxito e, incluso, la salud son susceptibles de ser perseguidos como utopía, inalcanzable, y en el mejor de los casos, puramente circunstancial y temporal, pero no como algo permanente ni como valor supremo. Sus contrarios: la falta de salud, el anonimato o las carencias de armonía corporal se compensan en el hombre y en la mujer con otros valores que la Educación Física tiene que enseñar a resaltar y estimar, tanto individual como socialmente. La Educación Física educa el cuerpo, pero, también: forma el carácter, fortalece la personalidad, contribuye al desarrollo de actitudes de solidaridad, etc. Y todo ello en una verdadera concepción integral de proceso educativo.

Lo sociocultural en el currículo

Estas perspectivas que defendemos son las que también concibe la Reforma. Quizá por ello, la parte más novedosa del currículo está constituida por sus aspectos socioculturales.

Algunos profesores/as entienden, con un claro error de perspectiva, que hay que dar dimensiones independientes a la parte de Educación Física y a la parte sociocultural en el currículo. A nuestro modo de ver, ello revela un empobrecimiento conceptual considerable de nuestra asignatura.

En efecto, es precisamente lo sociocultural lo que *informa* científicamente a nuestra materia. No se trata de que en el currículo haya una parte sociocultural y otra parte de Educación Física, sino que el propio currículo tiene un adecuado contenido sociocultural. Y, en tal medida, ello es una singularidad más de nuestro currículo de la que ninguna otra materia dispone. No hay una parte sociocultural en Matemáticas, en Física, en Química o en Biología... Hay transversalidades socioculturales en Música, en Geografía, en Historia del Arte... Pero de manera implícita, incluidas dentro de otros contenidos curriculares, y no como un apartado específico propio, peculiar, como sucede en la asignatura de Educación Física.

No puede impartirse, por tanto, Educación Física sin que sus contenidos queden trascendidos de una dimensión social y de una dimensión cultural. Sin ambas, la Ciencia de la Educación Física será todo lo *física* que se quisiera, pero, sin duda, también un poco menos *ciencia* y, desde luego, absolutamente nada *educación*.

Del concepto a la teoría

Si este es el concepto que tenemos de la asignatura, resulta evidente que se hace imprescindible una revisión general del método tradicional de su enseñanza. Precisaremos más una revisión del carácter unívoco del método y una revisión, sobre todo, de los fines de ese método.

Efectivamente, desde la perspectiva actual parece poder afirmarse que, si como hemos mantenido con A. M. Seybol, la Educación Física no es una meta, sino un medio para educar, la actividad física como método de trabajo tampoco puede ser una meta, sino un medio para cumplir los objetivos de la Educación Física.

Y así podemos decir, siguiendo las teorías del conocimiento de Ausubel, que si no se le asigna un significado, el conjunto de la actividad física transmutada en objetivo evaluable en nuestra materia convierte la labor del profesor/a de Educación Física en un trabajo de mantenimiento físico mucho más propio de un monitor deportivo que de un educador en el pleno sentido de la palabra.

Ya hemos mencionado, también, que una ciencia se reconoce por su capacidad de conceptualización teórica, y que es su repertorio teórico lo que le confiere un papel en la educación. Poco importa, aunque es lo exigible en buena técnica didáctica, que a ese repertorio teórico se haya de llegar a través de métodos activos. Lo fundamental es:

- Concebir la actividad física sólo como la metodología propia y específica del área.
- Entender que el método no puede ser elevado a la categoría de concepto.
- Realizar la labor de transferencia desde la realización de la actividad física a la comprensión de los conceptos y las teorías,
- Traducir a valores y actitudes personales y sociales la teoría científica adquirida.

Los procedimientos como método

La aparición del término *procedimiento* en el primitivo Diseño Curricular Base supuso una de las primeras novedades de la Reforma

Educativa. Y ahí ha quedado, consolidándose en la terminología didáctica. Pero establecer qué son los procedimientos, una vez que ya todos utilizan el vocablo, es otra cuestión. Sobre ello se ha hablado y se ha escrito no poco. Lo ha hecho, en especial, el profesor Cesar Coll, al que se atribuye con razón la paternidad del término, y también el profesor Trepac Carbonell.

Si consideramos la cuestión desde la plataforma de la Educación Física, la discusión sobre el carácter de los procedimientos reviste una importancia mayor, teniendo en cuenta que, como es obvio, nos encontramos ante una materia definida por la propia fuerza que lo procedimental tiene en sus contenidos curriculares. Pero, ¿qué son los procedimientos?

En principio, una cosa queda clara: un procedimiento es una actividad. El problema no deriva de lo que es un procedimiento (una actividad, como acabamos de decir), sino de la consideración y el papel que la actividad procedimental, valga la redundancia, tiene en el currículo. Desde este punto de vista, un procedimiento puede ser:

- a) *Un contenido de conocimiento en sí mismo.* Existen procedimientos que necesariamente hay que conocer por considerarse técnicas instrumentales imprescindibles. Pero su propia concepción de técnica instrumental indica ya que su aprendizaje se realiza con un carácter vicario de otros contenidos curriculares, de concepto en la mayor parte de los casos.
- b) *Una vía de acceso al conocimiento.* No es un conocimiento, y, por tanto, no es exigible. Pero constituye el método a través del cual el alumno/a comprende, asimila e interioriza un concepto que sin la actividad procedimental únicamente podrá adquirirse por la memorización de la pura teoría. Sólo si el conocimiento llega a través de los procedimientos puede estar revestido de un significado. Y sólo si posee un significado tiene posibilidades de permanencia en el alumno/a¹⁴.

¹⁴ N. A. Concluyamos en que estas dos interpretaciones de los procedimientos, pero muy particularmente la segunda, son de plena aplicación en nuestra disciplina. Únicamente una parte del amplio repertorio de técnicas procedimentales de la Educación Física debe convertirse en aprendizaje. El resto ha de ser, efectivamente, el método que permita al alumno adquisición de una teoría del conocimiento, la comprensión de conceptos fundamentales en la cultura de lo corporal y, como consecuencia, la generación de actitudes específicas.

- c) *Una actividad*. Cuando el alumno/a, sea en la consideración "a" o en la "b", ha llegado al conocimiento, su investigación, su experimentación y su ejercitación podrán contribuir (como cualquier actividad en cualquier asignatura) a la confirmación y a la consolidación de su contenido.
- d) *Un instrumento evaluador* de primer orden, tanto en nuestra materia como en toda demás, en cuanto que con él se comprueba, no a través de la memoria, sino de la realización práctica, la profundidad de la extensión del aprendizaje teórico,

El resumen de lo expuesto se concreta en la dimensión adjetiva de los procedimientos en relación con la sustantividad de los conceptos, las teorías y, desde luego, las actitudes. Son verdaderamente pocos los procedimientos destinados a ser adquiridos por el alumno/a. Por cuando insistimos en el carácter procedimental de la Educación Física, no estamos diciendo que los procedimientos constituyen el conjunto fundamental de los contenidos de aprendizaje, sino de la metodología que conduce a él.

3. LA ESTRUCTURA INTERNA Y CIENTÍFICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. SU EPISTEMOLOGÍA

Como una ciencia nueva que es, la Educación Física adolece de una falta de identidad científica que le lleva, en ocasiones, a apartarse de sus propias señas de identidad y a confundirse, bajo una pretendida científicidad, con aquellas otras ciencias de las que ha tomado préstamos científicos o metodológicos, no siempre justificados.

De otro lado, su origen popular y su vinculación, incluso semántica en ocasiones, al fenómeno deportivo, ha contribuido a esa indefinición actual y a la crisis de identidad de la Educación Física que puede apreciarse en toda Europa y de la que es preciso salir cuanto antes.

Introducción

Desde que F. Ferrier (1808-1864), a quien se atribuye la invención del término *epistemología* para designar la doctrina sobre la validez del conocimiento, y que no era sino el rebautizamiento de la

Erkenntnistheorie, nombre con el que los filósofos alemanes habían venido llamando a la ciencia del conocimiento, el término, que fue acuñado con fortuna en el área lingüística sajona, reinvade, de nuevo, con pujante poderío, el ámbito del castellano para designar lo que se solía denominar *noseología*; sea como fuere, todas ellas tratan de expresar un contenido, cual es la teoría del conocimiento científico que investiga la rectitud de los métodos y procedimientos de cada ciencia o pensamiento científico en general.

Así las cosas, y por seguir el discurso de la definición, cabría plantear en primer lugar la naturaleza científica de la Educación Física. En las últimas décadas, y en línea con la progresión creciente del fenómeno, se ha tratado de asegurar no sólo un contenido científico a esta materia, sino de reducirla a un proceso sólo inteligible desde una óptica de análisis pormenorizado y experimental del hecho.

Estas distintas tendencias nos han llevado a dudar de nuestra propia identidad, algunas veces, y en otras, a abrazar teorías o tesis que sólo cubren parcelas concretas y determinadas, hecho que no hace sino contribuir a fomentar nuestra propia confusión.

El concepto de ciencia más extendido y universalmente aceptado, es el que nos la define *como un conjunto sistemático de verdades aceptadas como tales por la comunidad científica*; una segunda apreciación del término nos las clasificaría en *experimentales y no experimentales*.

Nos planteamos en primer lugar, una ubicación de nuestra disciplina en relación con esta definición, hecho que, sin duda, trae la complicación añadida de definir el objeto y contenido de la Educación Física. Una definición enciclopédica del término¹⁵ sostiene que:

“La Educación Física es el sistema de formación integral que trata de armonizar la interacción entre el espíritu y el cuerpo, atendiendo muy especialmente al desarrollo y cuidado de éste, dentro del binomio espacio-tiempo.”

¹⁵ GRAN ENCICLOPEDIA LAROUSSE. Planeta. Edición de 1976.

Situándonos en tiempo real, el reciente ordenamiento legal para la educación en España la define diciendo:¹⁶

"... Aunque por el momento está lejos de constituir una aproximación epistemológica unificada, existe ya una corriente o enfoque teórico que trata de integrar los diferentes conocimientos en una Ciencia de la Acción Motriz. (Más adelante, señala) Desde el Área de Educación Física se intenta educar las capacidades motrices de los alumnos. La enseñanza en esta área implica tanto mejorar las posibilidades de acción de los alumnos, como propiciar la reflexión sobre la finalidad, sentido y efectos de la acción misma (...). Sin embargo, el planteamiento general del área de Educación Física reconoce el cuerpo y el movimiento como ejes básicos de la acción educativa. (Sic)"

Como punto referencial, en relación con lo anterior, resulta interesante citar aquí, otra fuente¹⁷, que sin entrar en la parte del discurso político propio de la época, define la Educación Física diciendo:

"Desde el punto de vista de la pedagogía, la Educación Física es un punto principal para la educación general. El individuo se educa física, moral e intelectualmente. El cuerpo y el espíritu se desarrollan siguiendo un ritmo común, presentando particularidades y manifestaciones propias a cada estado y toda desviación o predominio de una de las tres partes del todo que forma el organismo humano da un desequilibrio, y por tanto, una anormalidad en el individuo. (Más adelante sostiene que:) La Educación Física está basada absolutamente en partes científicas... pero también puede ser considerada la Educación Física como un arte al ser obra de Educación (Sic.)"

No parece, a la vista de las definiciones y consideraciones precedentes, existir gran disparidad en la consideración de la Educación Física como medio de educación coadyuvante al proceso de educación integral, si bien, ha de destacarse, en todos los casos, una óptica unívoca de orientación educativa.

¹⁶ M. E. C. *Diseño Curricular Base*. Madrid, 1989.

¹⁷ FRENTE DE JUVENTUDES: *CARTILLA ESCOLAR DE EDUCACIÓN FÍSICA. Manual de Educación Física para 1945*. Departamento Nacional de Propaganda. Ediciones Frente de Juventudes. Madrid, 1944.

Los cuestionamientos, a propósito de la cientificidad o no de la Educación Física, han de plantearse desde un proceso de análisis del fenómeno Educación Física en su totalidad: desde distintos ángulos, bajo distintas consideraciones, desde las distintas apreciaciones que pueden hacerse según la teleología subyacente en la interpretación del término.

El concepto *Educación Física* desde la cultura popular

Desde un planteamiento de la cultura popular, el término Educación Física corre suerte pareja con el de Deporte, el haber aparecido, normalmente, asociados y enunciados juntos, sin matizar ni delimitar las diferencias, hace que se metan en el mismo saco ambas cosas y que la idea que se tiene de ellas no sea la de procedimiento, la de método o la de fin. La idea generalmente extendida es la de condición necesaria. Así, para la mayoría de los ciudadanos, podríamos decir que: *la "Educación Física y Deporte" es la acción por la cual se mejora la condición física*, sin que tras esta aseveración, pueda articularse otro razonamiento que el de la bonanza o *saludabilidad* de la acción útil de la práctica.

Otro sí puede plantearse: la falta de calidad o ineficacia en su caso de la acción útil y eficaz en el deporte es, normalmente, achacada a una *falta de Educación Física*, con lo cual, vendría a quedar claro que la Educación Física aparece confundida, en este caso, con la acción o efecto del entrenamiento.

Una apreciación pretendidamente culta llevaría a enunciar inmediatamente después del concepto Educación Física, el "*mens sana in corpore sano*", con lo cual, y dada la culta latinidad del término, el académico o el político salvan su ignorancia para caer de lleno en el cúmulo de errores que prodiga la confusión popular sobre nuestra disciplina, no se verían obligados a definirse sobre cualquier otra ciencia o técnica, pero: ¿cómo van a expresarse o a aparecer ignorantes sobre la Educación Física?.

Desde estas perspectivas, y teniendo en cuenta lo espontáneo de la actividad motriz como condición necesaria para el desarrollo del ser humano, resulta lógico admitir la presencia de educadores físicos

voluntarios desde las más variadas situaciones; enseñar a caminar a un bebé, qué duda cabe, es un proceso de Educación Física, igual que la enseñanza de un juego popular de contenido motriz, o de una danza del pueblo que nos identifica como pertenecientes a una cultura concreta. En este sentido, no debe parecernos descabellada la presencia de: educadores físicos, entrenadores, etc. no cualificados gozando del beneplácito general.

La Educación Física, desde este punto de vista, es un conocimiento "acientífico", en el que el acceso a la condición de educador o de experto en esta disciplina, no viene avalado por la posesión de conocimientos, sino por el dominio de habilidades motrices en unos casos, o por las vivencias e historial deportivo reconocido en otros¹⁸.

La confusión de la naturaleza de los estudios con el lugar donde éstos se producen revela, bien a las claras, la indefinición de los mismos, la inadecuación de los programas y la confusión ideológica y teleológica existente, así como la carencia de una idea directriz de formación del futuro profesional. La nueva denominación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, no han servido más que para contribuir a aumentar la confusión, ya que, en pura lógica, las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte son todas aquellas que funcionan como complementarias, auxiliares o coadyuvantes: Anatomía, Fisiología, Biología, Física, Pedagogía, Psicología, etc., por lo que los postgraduados de esta nueva denominación deberían ser especialistas en todas ellas y este no es el caso. Cuando tras un análisis detenido de los estudios que componen esta denominación intuimos cuál puede ser el dominio científico de la denominación Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, la idea de *ciencia aplicada* destaca sobre cualquier otra consideración posible y en la que la Educación Física aparecería como un campo que se mantiene deliberadamente indefinido y como recurrente a efectos laborales, en el caso, más que probable, del imposible acceso a los otros perfiles que se ofrecen en estos estudios. La consideración y valoración del perfil *Educación Física*, por el contrario, aparece mucho más defi-

¹⁸ N. A. Resulta revelador, en este sentido, que en España en el momento actual, incluso entre los propios estudiantes de Educación Física, la confusión sea trágicamente patente: al ser preguntados por la carrera que estudian, simplemente responderán I.N.E.F., lo que es tanto como si el aprendiz de médico nos contestase que estudia Facultad de Medicina o que el futuro ingeniero nos dijera que estudia Escuela Superior. Consecuentemente, tampoco es difícil encontrar como el postgraduado de nuestra disciplina, especialmente en los últimos tiempos, se autodefine como *Licenciado en I.N.E.F.*

nida y valorada en los estudios de Maestro de Educación Física en los que aparece con un sentido más neto y correcto, por lo que la progresión científica y académica de la Educación Física desde estos estudios, parece ser por el momento la más adecuada.

Volviendo al tema que nos ocupa de la epistemología, o noseología de la Educación Física desde un punto de vista popular, no parece estar clara la existencia de una teoría científica de su conocimiento, antes al contrario, el ciudadano común, de *facto*, abogaría y así suele hacerlo con cierta frecuencia, por un conocimiento basado en el uso y la costumbre. En gran medida, la práctica de la Educación Física y del Deporte en el momento actual en España, tienen más de consuetudinario que de teoría o aprendizaje científico y sistemático. De hecho, el número de Licenciados en Educación Física o en Ciencias del Deporte en puestos de responsabilidad como técnicos deportivos en las divisiones de honor, o en puestos de responsabilidad política y decisoria sobre el particular es ciertamente revelador de la escasa valoración social de los conocimientos científicos y sobre la capacidad profesional que se suponen en estos profesionales.

En este punto, por tanto, sería asumible una epistemología sobre la formación del concepto socio-cultural de Educación Física, y de las consecuencias que éste tiene como realidad repercutible en el concepto general de la disciplina y en sus señas de identidad.

La formación de una idea de ciencia de la Educación Física

A pesar de nuestro empeño en ver reflejada nuestra disciplina en la antigüedad clásica, parece estar claro que a excepción de las teorías de Platón sobre la Educación Física, discutibles por otra parte, y de la sistematización de las actividades corporales planteadas en la obra de Alfonso X el Sabio¹⁹, la intencionalidad educativa y el criterio científico de las actividades físicas en estas épocas está por demostrar.

A pesar de que a lo largo de la historia de la humanidad, el estudio del cuerpo humano haya sido constante, lo ha sido más como obje-

¹⁹ VIZUETE, M. *La actividad corporal en la obra de Alfonso X "el Sabio"*. Revista *Perspectiva* n.º 4. I.N.E.F. de León. 1990.

to de curiosidad, de admiración o interés científico en sí mismo, como sujeto pasivo de la ciencia, nunca con el deseo de mejorar sus capacidades o su desarrollo, este hecho, que acreditaría la cientificidad de la Educación Física, no se constata hasta bien entrado el siglo XVII.

Según Vigarello²⁰, la Educación Física, tal como la conocemos, tiene su origen en las técnicas de enderezamiento, y en las pedagogías de la postura iniciadas en los siglos XVII y XVIII, y que fue N. Andry, con la difusión de su *Ortopedia* en 1741, el que fijó las condiciones mínimas para su práctica.

El nacimiento de la Educación Física como hecho intencional y sistemático, está claramente relacionado con dos aspectos distintos pero concurrentes, de una parte estarían las razones de tipo médico e higiénico como consecuencia de avances notables en las ciencias de la salud y, de otra, el establecimiento del adiestramiento corporal como consecuencia de una nueva idea de la organización militar y de la preparación del soldado en la que se considera esencial la instrucción física basada en el orden, la disciplina y el empleo ordenado de las armas, cuyo común denominador es el adiestramiento físico. La secularización y la democratización de la enseñanza son, igualmente, los otros dos pilares esenciales sobre los que se construye la Educación Física.

Desde el momento de la aparición de las técnicas educativas intencionales para la mejora y la utilidad de las actividades físicas, hasta el momento de la explosión científica en torno a la Educación Física y el Deporte, hay un lento caminar, casi aletargado, que tiene que ver con dificultades económicas del mundo de guerras y entre guerras, con la evolución de las ciencias de la educación y con el concepto de educación en sí mismo.

Por otra parte, el acceso generalizado de los ciudadanos a la educación al ser considerada ésta un derecho fundamental en el mundo occidental, supone también el planteamiento de la extensión del beneficio de la Educación Física y la necesidad de articular y desarrollar su práctica conforme a una serie de principios de validez y extensión universal.

²⁰ DEFONTAINE, J. *Manual de Reeducación Psicomotriz*. Ed. Médica y Técnica. Barcelona, 1978.

La aplicación de las ciencias biomédicas a la actividad física, con la idea de mejora de los rendimientos, la generalización de los procesos informáticos y automáticos a todos los ordenes de la vida, junto con la aparición de una espiral económica en torno al Deporte, han hecho aparecer una serie de corrientes donde la reducción de la actividad física a problemas esencialmente matemáticos, físicos o bioquímicos es el denominador común.

La aparición de determinadas obras²¹, la intención desde principios de los setenta de cambiar el nombre de INEF por el de Facultad de Ciencias de la Educación Física y el Deporte, o el cambio en Portugal del nombre de ISEF por el de Faculdade de Motricidade Humana, suponen el reduccionismo a la categoría de ciencia única, experimental y matematizable, de algo que no es sino un fenómeno humano y, como tal, sujeto a todas las variables de las ciencias antropocéntricas. En el fondo, en estas ideas o intentos de acercamiento a las ciencias puras o experimentales, subyace el complejo de inferioridad no declarado que afecta a toda nueva disciplina que aspira a integrarse dentro del panteón de las ciencias universalmente aceptadas, cuando no, la miopía o la estrechez de miras al contemplar sesgadamente el fenómeno.

El efecto péndulo también ha hecho su aparición en forma de pretendido asistematismo en la práctica planteada desde la actividad motriz espontánea, la cual viene, a su vez, respaldada por una amplia teoría, también científica, procedente del campo de la psicología y del psicoanálisis.

La científicidad de la Educación Física

A la hora de establecer el conjunto sistemático de verdades que constituirían la ciencia de la Educación Física, ha de aclararse, suficientemente, el fin y objeto de la disciplina. En este sentido, podemos apreciar cómo en las definiciones tratadas anteriormente, aparece una especie de hilo argumental, en el cual, el objetivo esencial sería la educación integral del ciudadano de la que se desglosa, como parte importante a considerar, la Educación Física o de lo físico, unas veces enten-

²¹ LE BOULCH, J. *Vers une science del mouvement humain*. Les editions. E.S.F. Paris, 1978.

didada como medio coadyuvante al proceso general, y otras como una parcela independiente cuya trabazón con el objetivo principal no aparece suficientemente aclarada. En este sentido, resulta clarificador, por ejemplo, que la Ley de Educación de 1970 dejará aparcado en su Artículo 136.3, la definición y desarrollo de esta parcela de la educación, sometida en aquel momento a una importante controversia sobre su rentabilidad política y su utilización con fines diversos por el sistema político gobernante.

El primer punto a la hora de determinar el carácter científico de la disciplina es la necesidad de ubicar la Educación Física en el contexto general de las ciencias. Pese a los esfuerzos realizados en los últimos años por determinadas corrientes, resulta imposible e inadecuado situarla entre las ciencias exactas o experimentales. La naturaleza humana, la propia calidad de ser y sentirse hombre o mujer, repugna al hecho igualatorio y homogeneizante que requiere cualquier proceso científico experimental donde la condición de igualdad de todos los elementos es necesaria e insustituible para la realización de las comprobaciones científicas y establecer las diferencias entre los métodos y los procedimientos empleados. La dificultad, en este caso, viene planteada por la imposibilidad de encontrar leyes científicas que se cumplan de forma exacta al aplicar, a todos y cada uno de los sujetos, las condiciones del experimento.

Tras la señalada dificultad de encontrar y realizar comprobaciones intersubjetivas fiables, la Educación Física estaría situada fuera del ámbito de las ciencias exactas y experimentales y, por tanto, entre las ciencias teóricas o especulativas. Sin embargo, hemos de resistirnos a la denominación *Educación Física Ciencia*, tras las notables discusiones habidas sobre el nombre mismo y, consecuentes con la idea de Fray Luis de León²², en cuanto que la propia denominación no es homogénea en la idea del colectivo y respondería más a una designación convenida por extensión del término que a la denominación de verdades y/o valores de aceptación universal, resulta difícil hablar de una epistemología

²² N. A. Fray Luis de León sostiene, en cuanto a la significación filosófica del nombre, al comienzo de *Los nombres de Cristo*, que los sustantivos son sustitutos de lo real y, en una idea platónica pura, dice que hay nombres que están en el alma y otros que suenan en la boca..., los unos son imágenes por naturaleza y los otros por arte. Es decir, unos son innatos, espirituales, adecuados a sus objetos; otros son las palabras adquiridas por educación y artificio, más o menos fieles a la realidad que designan y cuya adecuación a la realidad no está totalmente garantizada.

definida como teoría del conocimiento científico, que investigue los métodos y procedimientos de una ciencia llamada *Educación Física*, cuyos planteamientos no observan un criterio unificado en su propia comunidad de científicos, entendemos que: La Educación Física, más que una ciencia en sí misma, es un proceso aglutinador de saberes científicos que inciden sobre un aspecto importante de la condición humana, y cuya instrumentación y aplicación metodológica es susceptible de modificar capacidades y/o aspectos del desarrollo y de la evolución.

Desde este punto de vista, el responsable de propiciar y llevar a cabo esta educación se convierte en un elemento catalizador con capacidad de síntesis, cuya principal virtud estará en escoger de cada una de las ciencias convergentes aquellos conocimientos, reglas o principios que en cada caso sean de aplicación.

El problema, en el proceso de enseñar Educación Física, está siempre en relación con esa capacidad de síntesis y con la profundidad de los conocimientos que se posean de cada una de las ciencias. Los desconocimientos de algunas o de partes de estas ciencias y de su incidencia en el proceso educativo, motivarán desequilibrios en la formación del educando. De la misma forma, el empleo intencional predominante de unas sobre otras, definirá una orientación educativa con consecuencias repercutibles en la educación integral que perseguimos.

La inexistencia de un *corpus doctrinae*, que advertía en su día²³, sigue pesando como una losa sobre el propio concepto de la disciplina. El estudio de los distintos currícula nacionales de la Unión Europea, viene a confirmar, no sólo la inexistencia de ese *corpus doctrinae* aludido, sino la pervivencia de las viejas escuelas nacionales de Educación Física y de sus desarrollos y evoluciones posteriores. No existe, en este momento, una teleología concordante en cuanto a la Educación Física en Europa, lo que obliga a replantear, una vez más, el concepto de la Educación Física como ciencia, ya que las ciencias, o son universales o no son otra cosa que mera praxis o, en todo caso, corrientes de opinión.

²³ VIZUETE, M. "La Educación del Cuerpo como Problema". Actas del VI Congreso Nacional de E. F. de las E. U. de E. G. B. Santa Cruz de Tenerife, 1989.

Aproximación a una Epistemología de la Educación Física

Para entrar en la posibilidad de una epistemología de la Educación Física, es preciso realizar un proceso de abstracción sobre las características y sobre las razones que, independientemente de los métodos, se aglutinan en el *modus operandi* llamado Educación Física. El principal argumento que se nos presenta está centrado en el objeto de la disciplina. En este sentido, podríamos esbozar una definición a modo, asumible por lo general, que vendría a decir que: *la Educación Física atiende a procurar la mejora de las capacidades del ser humano con especial atención a su salud y a la mejora de su calidad y esperanza de vida.*

Desde este concepto, nos encontraremos con dos tipos de ciencias: las que tratan e investigan las características constitutivas, el soporte material humano, por una parte, y las que tratan de su evolución en cuanto a la calidad o condición humana del ser. En el primer caso, incluiremos a las ciencias experimentales plenamente definidas, como: la bioquímica, la anatomía, la fisiología, y todas las del campo de la medicina, definidas como ciencias de la salud y, en el segundo, las procedentes del campo de la psicología, la educación, las ciencias sociales, etc. Utilizando una definición consolidada, posible punto de partida de una actitud u horizonte ideológico, encontramos las siguientes²⁴:

“... una gimnasia que, mediante la combinación de ejercicios racionales, persigue como único fin el perfeccionamiento físico del hombre, como base indispensable para la actividad intelectual y moral,... La gimnasia es un medio de Educación Física de los que emplean como agente único o preponderante el movimiento muscular activo con las características de ser racional (voluntario o automático), metódico y progresivo. (Sic)”

En este otro caso, se produce una especificación notable: *perfeccionamiento físico* como base de la actividad intelectual y moral, con lo que además del platonismo claro de la idea, se añade el empleo del

²⁴ TRAPIELLA. *Cartilla Gimnástica Infantil*. Publicaciones del Directorio Militar, Ministerio de la Guerra. 1923 - 1925. (Atribuible por carecer de firma la publicación; sin embargo, Juan Andrés Toledo, compañero y contemporáneo suyo, siempre le atribuyó esta definición)

movimiento muscular activo como característica del método. Aquí, sólo importa el perfeccionamiento de lo material como premisa y condición necesaria o favorecedora de lo espiritual que se presume como teleología subyacente, en cuanto a la idea del método a emplear, movimiento muscular activo, es definitoria y determinante de lo que entendemos como Educación Física.

Realmente, no existe un punto de ruptura a lo largo del tiempo en la consideración del método educativo basado en el movimiento como factor educativo, hay, prácticamente sin solución de continuidad, una línea de pensamiento metodológico que establece la Educación Física como un arte fundamentado en una concepción del movimiento como medio de educación; bien es verdad que esta concepción se corresponde, normalmente, con el enfoque mecanicista y utilitario de la Educación Física, pero, en gran medida, es también compartida por las corrientes que se asientan en principios psicológicos y globalistas²⁵.

Podemos establecer por tanto, al tratar de determinar la cientificidad de la Educación Física, que si efectivamente el empleo del movimiento como medio de educación es lo que define y distingue a la disciplina científica conocida como Educación Física, *el objeto de una Epistemología de la Educación Física debe ser la teoría del conocimiento científico que investiga la rectitud de los métodos y procedimientos que producen u originan ese movimiento pretendidamente educativo.*

Llegados a esta conclusión, y teniendo en cuenta la división de ciencias que establecimos al definir la Educación Física, hemos de considerar, por tanto, en orden a esta definición, lo siguiente: una epistemo-

²⁵ AMAR, J. *The Human Motor*. New York E.P. Company, 1920.

MORAL GARCIA. *Psicomotricidad: Movimiento y Educación*. U.N.E.D. Madrid, 1980.

FAY, Temple. *The Origin of Human Movement*. American Journal. Psychiat, 11. 1952.

CRATTY, B.J. *Movement Behavior and Motor Learning*. Lea & Febiger, 1973.

LEGIDO ARCE, J. C. *Inteligencia y Movimiento*. *Didascalía* n.º 52. Mayo de 1975. Págs. 14-16.

LE BOULCH, J. *Vers une science del mouvement humain*. Les editions. E.S.F. Paris, 1978.

SINGER, R. N. *Motor Learning and human performance*. McMillan Pub. New York, 1968.

LE BOULCH, J. *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Paidós. Buenos Aires, 1969.

CAGIGAL, J. M. *En torno a la educación por el movimiento*. *Revista Internacional de Ciencias Sociales* n.º 2. UNESCO. 1982.

DENIS, D. *El cuerpo enseñado*. Paidós. Buenos Aires, 1980.

logía de la Educación Física debe estudiar la rectitud de los métodos que producen el movimiento desde un punto de vista bioquímico, anatómico, fisiológico, mecánico, funcional, etc., y debe tratar de los métodos que producen el movimiento desde el punto de vista de lo volitivo, de la motivación, de lo social, de lo relacional, etc.

Otra nueva apreciación, ciertamente importante, nace del razonamiento consecuente que nos lleva a plantear que: *si lo que define a la Educación Física es el empleo del movimiento como medio de educación, todas aquellas disciplinas o actividades educativas que emplean el movimiento con intención educativa, forman parte de la Educación Física.*

Si la Epistemología de la Educación Física es la teoría del conocimiento científico que investiga la rectitud de los métodos y procedimientos que producen u originan el movimiento con intención educativa, estamos enfrentándonos probablemente a una nueva y gran tarea. La dificultad, en este caso, nace de la falta de tradición científica de la disciplina, de la inexistencia de un *corpus doctrinae*, plenamente aceptado por la comunidad científica de la Educación Física, de la falta de delimitación de los ámbitos de acción y de actuación de la Educación Física, de la confusión generalizada de los objetivos y de los contenidos y, sobre todo, de la carencia de un campo semántico de aceptación universal.

Carecemos, por el momento, de esa teoría del conocimiento científico que permita el estudio de los métodos de la Educación Física y, lo que aún es más grave, no existe una puesta en común sobre esos métodos ni de los estudios que los definan y la adecuen. A título de ejemplo, podríamos aducir que los fracasos en los aprendizajes deportivos en edades tempranas se deben no a las condiciones físicas de los educandos, no a problemas de motivación, sino a inadecuación de los métodos de enseñanza, de empleo metodológico del movimiento como medio de educación y del desenfoque permanente de los fines y objetivos de la Educación Física.

Es conocida la tendencia del docente a transmitir los conocimientos en la misma forma en que fueron por él aprendidos. En el caso de la enseñanza de los deportes, el acceso a los conocimientos sobre didáctica aplicada a los mismos, se logra normalmente en la edad adul-

ta. La citada tendencia a reproducir exactamente lo aprendido, lleva a olvidar principios tan importantes como el de la percepción globalizada en la edad infantil y a producir esquemas de trabajo analíticos, y por tanto contraindicados.

Esta crisis metodológica tiene su origen en el proceso de aceleración deportiva que se produce en España, desde finales de los sesenta hasta mediada esta década; la gimnástica sueca tradicional en lo masculino y la neo-sueca del método de Elli Börjsten en lo femenino, habían regido de forma hegemónica los destinos de la Educación Física Española. La praxis de esta escuela, que exigía la aplicación del método como condición necesaria, determinaba que la sesión de Educación Física tuviera una regulación y unos contenidos científica y metodológicamente planificados; como quiera que el paso de la gimnasia sueca a los métodos naturales se produjo en un momento de confusión técnica y de evolución social en los que a la escuela sueca se la asocia con posturas arcaicas y trasnochadas, el empleo de un método o sistema se entendió como algo caduco y fuera de lugar. Esa evolución de los métodos suecos a una supuesta gimnasia natural, que se hace sin rigor científico, es casi un salto al vacío metodológico, que se produce en un momento en el que el movimiento deportivo experimenta un proceso de aceleración. La falta de una formación consistente en los principios del nuevo método llevaría a su confusión con un calentamiento previo a la práctica deportiva dentro de la sesión de Educación Física; esta circunstancia acabó desdibujando la estructura y la metodología de la sesión, para llevarnos al auténtico desierto y a la desorientación metodológica y científica en que nos encontramos, en la que, aparentemente, todo es válido.

Otro factor importante del cambio y de la pérdida del rumbo en la metodología de la Educación Física, viene motivado por las innovaciones que a finales de los sesenta se incorporan al sistema educativo, determinantes en el fondo y en la forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje. La dependencia política y no educativa de la Educación Física, en ese momento, motivó el que la disciplina quedara marginada de este cambio de mentalidad educativa, primero, y de los movimientos de renovación pedagógica después, sin olvidar la pérdida del tramo de edad en el alumnado de los 10 a los 15 años que influirá poderosamente tanto en los métodos como en la concepción de la disciplina.

Es difícil, en el momento actual, encontrar en España profesionales de la Educación Física que puedan contestar de inmediato sobre el método que emplean o con qué escuela o corriente pedagógica se identifican. La dinámica de los tiempos, la presión de los criterios de educación deportiva y la escasa información recibida sobre el particular durante el proceso de formación inicial de muchos docentes, hace que se camine a impulsos de la moda o, como mucho, a impulsos viscerales cuando nos encontramos ante los defensores de determinadas ortodoxias.

Habría que decir aquí que es preferible un mal método a ninguno, y también que es planteable la necesidad de un reencuentro con los principios de la didáctica general y aplicada, así como una reflexión profunda sobre el modelo educativo de cada sociedad o institución y el método a seguir en la Educación Física como disciplina centrada en la generación de hábitos y en la educación en valores, para terminar, en cada caso, con la adecuación del sistema y del planteamiento elegido al ordenamiento legal actualizado sobre los objetivos y contenidos de la Educación Física Escolar.

4. MAPA CONCEPTUAL Y CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS BÁSICOS

Una vez completada la visión epistemológica se hace preciso definir cuáles son las principales ciencias que inciden en la Educación Física y en qué medida el profesor ha de realizar, desde cada una de ellas, esa labor de búsqueda y de aportación de recursos que favorezcan esa síntesis que hemos convenido que es la capacidad esencial del profesor de Educación Física tanto en lo científico como en los fundamentos didácticos y procedimentales que se aportan desde las ciencias.

La Educación Física como disciplina científica

Entendida, desde su propia denominación, como una Ciencia de la Educación, la dimensión de lo físico le otorga un planteamiento metodológico distinto y una valoración científica situada a caballo entre lo que se es y lo que se vale; en una palabra, desde la vieja discusión de los filósofos medievales sobre la esencia y la existencia del ser, nunca pudo materializarse tanto esta dialéctica como en la propia Edu-

cación Física. La vieja división psicológica entre psiquismo superior e inferior, adquieren, igualmente, plena vigencia cuando planteamos o ejecutamos la Educación Física, una disciplina en la que lo material y sensible alcanza pleno significado en el mundo de lo cognoscible, de lo *inteligible*, de lo *afectivo* y de lo *axiológico*, teniendo, en todos los casos, trascendencia educativa e influencia tanto en la formación de la personalidad como en el concepto educación integral y, del otro lado, en la salud y en la esperanza y calidad de vida del alumno o alumna.

Desde esta doble visión de un ser único e indivisible, realidad psicofísica, que es el ser humano es desde donde han de ser contempladas y entendidas las ciencias que confluyen en la acción docente que denominamos Educación Física. La propia naturaleza de estas mismas ciencias y su epistemología científica nos las sitúa en tres grandes grupos iniciales:

a) *Ciencias Experimentales y de la Salud*

Se integran en este grupo las ciencias que afectan a la vida y a la existencia de la persona, son las ciencias que nos explican las bases biológicas y fisiológicas del movimiento, que nos introducen en los principios básicos del entrenamiento y acondicionamiento físico, en los mecanismos que regulan el aprendizaje y el desarrollo de la motricidad humana, el desarrollo de los aspectos cualitativos del movimiento humano, los principios relacionados con la higiene y la alimentación y los que dan lugar a las nuevas tecnologías como favorecedoras de los recursos didácticos que empleamos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Podemos incluir en este grupo:

- La Anatomía humana.
- La Fisiología del ejercicio.
- La Biomecánica.
- La Física.
- La Medicina.
- La Biología.
- La Nutrición.
- La Higiene.
- La Informática.
- La Telemática.

b) *Ciencias Sociales*

Son aquellas ciencias teóricas que nos proporcionan los conocimientos y recursos necesarios para entender y conducir los procesos educativos relacionados con el medio en el que se desenvuelven los alumnos y las alumnas, la importancia de la Educación Física y el Deporte como fenómeno social y de comunicación, así como las diferentes formas de participación en el mismo y su valoración ética y axiológica. Podemos incluir en este grupo:

- La Historia.
- La Literatura.
- La Música.
- La Economía.
- Las Ciencias de la Información y de la Comunicación.

c) *Ciencias de la Educación*

Establecen los principios psicológicos que rigen el comportamiento de los alumnos y alumnas, sus intereses y sus formas de adquirir y asimilar los conocimientos en las distintas edades, así como la forma de organizar y estructurar los procedimientos, las actividades y los conocimientos de tal manera que sean fácilmente asimilados y entendidos por los alumnos y alumnas. Entre estas ciencias distinguimos:

- La Psicología.
- La Pedagogía.
- La Sociología.
- La Didáctica.

Sin perder de vista la dimensión integradora que sobre todas estas disciplinas y conocimientos tiene la Educación Física, es necesario un esfuerzo aclaratorio sobre el papel que cada una de estas ciencias desempeñan en el ejercicio docente de la Educación Física y en qué medida han de ser utilizadas en el trabajo del profesor de Educación Física.

Las Ciencias Experimentales y de la Salud en la Educación Física

La diferencia esencial entre las ciencias experimentales y las ciencias teóricas o especulativas está, esencialmente, en los métodos de trabajo que emplean y en la valoración de los resultados, de tal manera que, mientras que en las ciencias experimentales, un principio científico desarrollado en condiciones iguales aporta siempre resultados iguales, en las ciencias teóricas, la exactitud del resultado, a pesar de que se desarrollen en las mismas circunstancias, no está siempre garantizada en todos los casos y la científicidad se acredita más por la científicidad del método empleado que por la identidad de los resultados. Las Ciencias Experimentales y de la Salud tienen su principal incidencia en todo lo referente al soporte físico: evolución de los órganos y sistemas del ser humano y sus aspectos de desarrollo, adaptaciones físicas producidas por el entrenamiento o la actividad física sobre las capacidades físicas básicas, procesos mecánicos y fisiológicos del movimiento humano, crecimiento, desarrollo, maduración y vejez del cuerpo humano y las consecuencias físicas y funcionales de estos procesos, salud y enfermedad del ser humano y los medios y recursos para mantener aquélla y alejar los riesgos de enfermedad, etc. Mención especial merecen, dentro de este apartado, la informática y la telemática, tanto por lo que supone la primera como posibilidad de control de los proceso de desarrollo, de entrenamiento, de mejora de la condición física o del estado de salud, como, en el caso de la telemática, la posibilidad de poseer información y recursos didácticos procedentes de otros medios y ámbitos geográficos.

Las Ciencias Sociales en la Educación Física

A menudo solemos caer en el error de considerar que la Educación Física es una materia eminentemente práctica o, mucho más grave aún, entendemos que lo es de forma exclusiva. Nada más lejos de la realidad, si ninguna materia o ciencia puede ser entendida en solitario y sin conexiones con otras ciencias, mucho menos la Educación Física; el atribuir de forma exclusiva la relación científica de nuestra disciplina a las Ciencias Experimentales o de la Salud o, por el contrario, inclinarla de forma casi exclusiva a las Ciencias de la Educación y la Psicología significa perder de vista el horizonte más importante del concepto "Educación Física", actividad educativa que carece de sentido sin un referente humanístico y sin una correcta ubicación en el lugar en el que el alumno o alumna ha de desarrollar su vida y su actividad.

La pérdida de este horizonte humanístico de la Educación Física, en las últimas décadas, se está traduciendo en una devaluación de la propia disciplina y en la pérdida de una importante dimensión educativa, como es la educación en valores, y dando lugar a la aparición de enormes problemas cuyo origen es preciso situarlos en esa devaluación de la Educación Física como disciplina antropocéntrica y humanística.

Reducida la Educación Física a una mera práctica sistemática de ejercicios y actividades físico-deportivas, aun cuando sean en el marco escuela, supone considerar que, en el mejor de los casos, es una acción educativa o instructiva de tipo altruista, cuya traducción real es la de transformar al alumno en un sujeto pasivo al que, supuesta o presuntamente, beneficiamos con el ejercicio y las prácticas deportivo-recreativas. Esta acción, digna por otra parte del mejor despotismo ilustrado, no sólo no puede considerarse educativa, sino que es preciso inscribirla dentro de marcos educativos ya superados y condenados por la moderna ciencia didáctica al mismo nivel que lo fuera el aserto novecentista de *la letra con sangre entra*.

La polarización de la Educación Física sobre el entorno casi exclusivo de las Ciencias de la Educación y de la Psicología, producido como efecto péndulo en las últimas décadas, ha supuesto, en algunos casos, abordar la Educación Física desde una óptica terapéutica que convierte a los alumnos y alumnas en presuntos enfermos y a determinadas formas de entender la Educación Física en la terapia, o bien, en el caso de la aplicación exclusiva y sistemática de todas las teorías educativas trasplantadas, sin más, al campo de la Educación Física, a una acción educativa tan pormenorizada y analítica que, cuando no es inaplicable, en la práctica se traduce en una pérdida de la identidad propia de la disciplina. Hemos forzosamente de referirnos al trinomio Educación Física –Condición Física– Rendimiento Físico, en el que en muchos casos, ha terminado convirtiéndose la Educación Física. Reducir la acción docente en Educación Física a la toma de datos matematizables y concretar la evaluación de la acción educativa y de los aprendizajes a una sucesiva toma y valoración de estos datos a lo largo del curso, además de la dudosa utilidad de los mismos y de la escasa credibilidad de esta evaluación, realizada casi siempre en dudosas condiciones de validez científica, convierte a la Educación Física en una práctica activista, sin norte y sin sentido, en la que el alumno es el sujeto

experimental de una experimentabilidad inexistente y, desde luego, con un resultado educativo nulo²⁶.

El nuevo milenio, sus perspectivas sociales y las actuales dimensiones del fenómeno Educación Física, demandan una reorientación de la disciplina en dirección a las ciencias sociales y a las ciencias de la salud. Las razones de esta afirmación están en los componentes más destacados de las actividades físicas como el fenómeno de proyección social, pública y económica más importante de esta última centuria. Los problemas colaterales: *hooliganismo*, movimientos *ultras*, mercantilización de las actividades físicas y manipulación política del fenómeno, exigen una reflexión y una orientación desde este ámbito del saber que no debe hacerse esperar demasiado tiempo.

5. EL PROFESOR, TIPOLOGÍAS, AUTOIMAGEN Y PLANTEAMIENTOS DIDÁCTICOS

El determinante esencial de la orientación y de los objetivos finales del proceso enseñanza-aprendizaje es, sin duda alguna, el profesor. La Educación Física, una ciencia con poco más de cien años de vida, se encuentra en el momento actual, sumida en una profunda crisis de identidad cuya raíz más profunda se puede situar en la falta de identidad colectiva de los enseñantes y en las diferentes formas de entender su función y los objetivos docentes de la disciplina.

Introducción

Reconocemos al profesor Francisco Carreiro da Costa²⁷, de la Universidad Técnica de Lisboa, el desarrollo de esta línea de investiga-

²⁶ Los estudios llevados a cabo por el Consejo Superior de Deportes sobre la población universitaria española de la última década, ponen de manifiesto cómo tras pasar por estos planteamientos educativos, la inexistencia de contenidos de Educación, en esta forma de entender la Educación Física, hacen que el número de practicantes universitarios de alguna actividad física sea alarmantemente bajo y que los practicantes no lo sean como consecuencia de la Educación Física escolar, sino por la acción de las escuelas deportivas municipales y por los centros de tecnificación deportiva.

²⁷ CARREIRO DA COSTA, F. "La formación del profesorado en Educación Física: ¿Qué objetivos?, ¿Qué contenidos?, ¿Qué métodos?". *Actas IX Congreso Nacional de Educación Física en escuelas Universitarias de Magisterio*. Universidad autonomía de Madrid. Segovia, 1994. Págs. 1 - 14.

ción y de las reflexiones que sitúan al profesor en el centro de atención del complicado problema de enseñar Educación Física y del establecimiento de la conexión de la didáctica de nuestra materia con las más recientes investigaciones sobre el planteamiento didáctico basadas en el pensamiento del profesor.

De acuerdo con sus investigaciones, el proceso de aprender a enseñar Educación Física es un proceso permanentemente abierto, anterior a la formación inicial y que no acaba con la obtención del título, sino que permanece en forma, especialmente cualitativa, durante toda la vida. Coincidimos plenamente con su teoría ya que, como hemos mantenido al hablar del origen y de la relación con lo popular que mantienen las actividades físicas, el carácter vivencial, en el sentido de necesidad vital, de la actividad física se sitúa en el ámbito de lo familiar y del entorno socio-cultural del sujeto en los primeros años de vida²⁸. De acuerdo con estos puntos de vista e independientemente de las experiencias previas, tanto familiares como socio-culturales y escolares, deberíamos atribuir especialmente a la estructura del currículum académico, a las prácticas de formación inicial y a las prácticas docentes de los futuros profesores, un significativo peso en la orientación de su futuro ejercicio profesional por la influencia que poseen en su orientación y en su habilidad profesional²⁹.

Desde este punto de vista, sabemos cómo los futuros profesores de Educación Física, al iniciar su formación, poseen una enorme serie de experiencias previas que determinan los preconceptos que poseen sobre la disciplina, formados tanto en su propia experiencia escolar durante la enseñanza primaria y secundaria como en su participación en actividades físicas de todo tipo desarrolladas al margen de lo académico. Durante este período, los futuros profesores de Educación Física se han formado una idea bastante asentada de lo que es ser profesor de esta disciplina, de los objetivos que deben conseguirse a través de ella, del tipo de profesor que se desea ser y, tras un análisis extremadamente crítico y severo de los profesores que se han conocido, en el que en muchas

²⁸ VIZUETE, M. *Epistemología de la Educación Física, un interrogante sobre la posibilidad de una noseología a propósito o de la evolución al infinito*. Universidad de Castilla la Mancha, Cuenca, 1992. Págs. 55-65.

²⁹ SCHEMPP, P y GRABER, K. "Teacher socialization from a didactical perspective: Pre-training thought induction". *Journal of Teaching in Physical Education*, n.º11. 1992. Págs. 329-348.

ocasiones juegan un importante papel los conflictos de la propia personalidad y de autoafirmación personal sufridos durante la adolescencia, sin tener en consideración, por desconocimiento, situaciones determinantes del proceso didáctico en las que se movían sus profesores, se determina y se decide el tipo de profesor que no se desea ser³⁰.

El aprendizaje por observación que se desarrolla en los futuros profesores determina, en ellos, estrategias específicas de socialización en los programas de formación, influenciando las conclusiones y los conocimientos que adquieren en su propio proceso formativo. De hecho, muchos aspirantes a profesor llegan a la universidad pensando que ya saben todo, o casi todo lo que necesitan saber sobre la Educación Física o de las Ciencias del Deporte para poder enseñar y que el paso por la institución docente es solo un trámite para conseguir el título. Sin embargo, es este periodo de aprendizaje e interiorización de las normas y valores profesionales más visibles, y que se denomina etapa o fase previa a la formación académica, el que influirá de forma decisiva las siguientes fases de la formación del futuro profesor³¹.

Durante la etapa académica correspondiente a la formación inicial, el futuro profesor debe adquirir los conocimientos técnicos, pedagógicos y científicos de las materias que afectan directamente a su formación como docente. Aquí es cuando el estudiante debe cambiar o modificar las ideas preconceptuales con las que llegó y por las que llegó a los estudios de formación como profesor de Educación Física. Este proceso es determinante en el establecimiento de sus creencias, comportamientos y perspectivas pedagógicas para cuando lleguen a ser profesores de Educación Física, ya que, de mantenerse inalterables o con escasa modificación, la validez del sistema académico sería cuestionable y, desde luego, su calidad futura como profesor.

Siguiendo a Carreiro da Costa, en la etapa de formación inicial es donde se incluyen los procesos mediante los cuales los profesores

³⁰ LORTIE, D. *School teacher*. University Press. Chicago, 1975.

LAWSON, H. "From rookkie to veteran: Workplace conditions in physical education and induction into the profession". En TEMPLIN, T. y SCHEMPP, P. (Eds.) *Socialization into physical education: Learning to teach*, Benchmark Press. Indianápolis, IND. 1989. Págs. 145 - 164.

³¹ ZEICHNER, K. y GORE, J. "Teacher socialization". En ROBERT HOUSTON, W. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan Publishing Company. New York. 1990. Págs. 329-348.

son ayudados de forma deliberada y sistemática a iniciarse en la función docente, sin embargo, a su juicio, la transición, o el paso de la condición de estudiante a la condición de profesor es una cuestión problemática ya que, de hecho, a los profesores principiantes se les pide que sean capaces de asumir y realizar, desde el primer día de trabajo, las mismas responsabilidades y tareas que realizan los profesores experimentados. Los trabajos llevados a cabo por diferentes investigadores señalan que cuando los profesores principiantes no son apoyados y ayudados a superar esta fase inicial, la mayoría de ellos se cuestiona su capacidad como enseñante y, de hecho, durante los primeros años, se plantean el continuar en la carrera docente o desarrollar otras posibilidades profesionales en las que las habilidades didácticas no sean tan importantes.

Una de las etapas esenciales y decisivas en la formación del futuro profesor es la etapa de prácticas, en ella deben incluirse todas las actividades de formación y de preparación, planificadas tanto por las instituciones como por los propios profesores, para propiciar su desarrollo profesional y la mejora de su capacidad como docente. No es fácil, por tanto, hablar de objetivos, contenidos y métodos en la formación del profesorado de Educación Física ya que, desafortunadamente, la Educación Física no se caracteriza por la posesión de una cultura profesional, esto es, por un cuerpo de conocimiento, ideas y valores referenciales comunes a todos los miembros de la profesión, contenido en un código normativo que ayude a tomar las decisiones profesionales, a partir del cual se vaya construyendo y estructurando la identidad de los profesores de Educación Física³².

En lugar de una *cultura del profesionalismo*³³, la Educación Física evidencia una total ausencia de consenso, no sólo sobre las finalidades de su campo profesional, sino, también, sobre los objetivos, los contenidos y los procedimientos que deben orientar e integrar los programas de formación del profesorado, Bain³⁴ y Lawson, en la obra citada, argumentan que en esta *cultura de la diversidad* está la mayor parte

³² SCHEMPP, P. y MARTINEK. "Collaborative research in physical education". *Journal of Teaching in Physical Education*, n.º 7. 1988. Págs. 208 -213.

³³ LAWSON, H. Ob cit. 1989.

³⁴ BAIN, L. "Physical Education Teacher Education". En ROBERT HOUSTON, W. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan Publishing Company. New York. 1990. Págs. 758-781.

de los problemas de la Educación Física en la escuela y de los problemas de la formación del profesorado.

Como consecuencia de esta situación, se hace muy difícil establecer claramente los parámetros que definirían la calidad de la enseñanza en Educación Física, la cualificación de los profesores y los mejores programas para su formación; estando sujeta cada una de estas cuestiones a innumerables variables y respuestas posibles.

La definición de los modelos de profesor existentes está, consecuentemente, en función de los factores analizados: las experiencias y vivencias previas a su formación, las ideas predominantes en el entorno social y académico de formación y, finalmente, las expectativas que el propio estudiante ha establecido de antemano sobre su futuro profesional.

Tipologías profesionales en la Educación Física

La formación y preparación tradicional de los docentes de Educación Física ha sido fundamentalmente práctica³⁵, lo cual no quiere decir que todos los programas lo sean, ya que, de hecho, algunos programas sí están basados en posturas teóricas o en líneas de investigación.

Linda Bain, en las obras citadas, sostiene la existencia de tres grandes líneas en la formación del profesorado de Educación Física y, consecuentemente, la existencia de tres orientaciones o tipos de profesionales; de ellas, dos son dominantes, el paradigma behaviorístico y la teoría ocupacional de la socialización; e incluye una tercera vía que en los últimos años ha crecido en importancia, que es la teoría crítica.

³⁵ BAIN, L. Ob. cit. 1990

LOCKE, L. "Research on teacher education for Physical Education in the USA, Part II: Questions and conclusions". En TELAMA, R., VARSTALA, V., PAUKKU, P., & PAANANEM, M. *Pupil's Physical Activity and Learning Behaviour in Physical Education Classes*. En PIÉRON, M. & CHEFFERS (Eds). *Studying the teaching in Physical Education*. AIESEP. Liège, 1982. Págs. 23-25.

a) *El Paradigma Behaviorístico*

Se corresponde con una orientación tecnológica que apunta como propósitos fundamentales en la formación del profesorado de Educación Física, la adquisición y mejora de las capacidades de enseñanza relacionadas con la eficacia pedagógica; como consecuencia, los procesos de formación deben incidir sobre todo en el aprendizaje y entrenamiento de las habilidades de enseñanza que promueven el aprendizaje de los alumnos.

b) *La teoría ocupacional de socialización*

Comprende todos los factores que influyen en las personas que optan por la Educación Física y que son responsables de las ideas y de las prácticas que más tarde van a difundir, ya sea como profesores en las escuelas o como formadores en la Universidad³⁶. Esta perspectiva defiende que el proceso de aprender a enseñar es algo que ocurre durante toda la vida del docente, es un proceso que comprende diferentes tipos de influencias, tales como las primeras experiencias en la Educación Física y en el deporte, profesores, padres, compañeros, las ideas sociales dominantes sobre la Educación Física y el deporte, la formación formal, la cultura, etc.

En definitiva, la teoría ocupacional de socialización nos ayuda a comprender la manera como los profesores son socializados a lo largo de su carrera profesional, cuáles son los principales agentes socializadores, cuáles son las influencias que percibe y cómo a partir de estos conocimientos, podemos utilizar de forma deliberada las estrategias más adecuadas para alcanzar nuestros objetivos de formación.

c) *La Teoría Crítica*

Defiende las mismas ideas de la orientación crítico-social que describimos anteriormente; de acuerdo con esta perspectiva, los profesores deben ser formados y preparados para tener en cuenta en su prác-

³⁶ LAWSON, H. "Occupational socialization and the design of teacher education programs". *Journal of teaching in Physical Education*, n.º 5. Págs. 8-14.

tica docente, no sólo las cuestiones de orden pedagógico, sino, también, las de índole político, económico, ético y moral que su actividad implica.

El modelo tradicional de formación del profesor de Educación Física

Hasta el momento, la mayor parte de las estructuras formativas de los profesores de Educación Física se han organizado respetando un modelo científico de racionalidad técnica; primero, formación teórica en las ciencias básicas, posteriormente, en las propias de la especialidad y, finalmente, formación práctica. A pesar de que la mayor parte de la investigación realizada en Educación Física ha sido concretada siguiendo el paradigma behaviorístico, que es el que ha reunido la mayor parte de información específica sobre la formación del profesorado de Educación Física, la realidad es, al contrario de lo que pudiera creerse, que la mayor parte de los programas para la formación del profesorado de Educación Física no los han tenido en cuenta.

Siedentop nos llama la atención en el sentido de que:

"Pese a ser la teoría tecnológica la que ha dominado la mayor parte de la literatura y el discurso para la formación del profesorado de Educación Física, esto no pasa de ser una mera retórica sin consecuencias prácticas o repercusión en los programas de formación³⁷".

De hecho, los estudios sobre la formación en Educación Física ponen de manifiesto que muchos programas no utilizan, en absoluto, el conocimiento científico disponible³⁸. Tanto los contenidos como las estrategias no son seleccionadas respetando principios rigurosos sino desde la tradición, la lógica, la convicción y la inspiración personal.

³⁷ SIEDENTOP, D. "The modification of teacher behavior". En PIERÓN, M. y GRAHAM, G. (Eds.) *Sport Pedagogy Champaign*. Human Kinetics Publishers, London, 1986. Pág. 9.

³⁸ BAIN, L. Ob. cit. 1990.

LOCKE, L. "Research on teaching teacher: where are now?" Monografía. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1984. Ob. cit. 1987.

Por desgracia, el proceso de aprendizaje del docente en Educación Física se basa esencialmente en las tesis *tradicionalistas*³⁹, desde esta perspectiva, la formación del profesorado es, como mucho, un proceso de socialización profesional e inducción en la escuela por observación del profesor tutor durante los períodos de prácticas. Desde esta perspectiva, se adivina la teoría de que con el tiempo y la experiencia se producirá necesariamente un proceso de mejora, por lo que, de acuerdo con esto, para ser profesor de Educación Física sólo es necesario tener sentido común, un buen conocimiento de algunas actividades físicas (uno u otro deporte) y mucha intuición.

Resumiendo, la tesis tradicionalista es una concepción no teórica de la formación, que defiende implícitamente una visión artística de la enseñanza, esto es, que se aprende a enseñar por ensayos y errores, y que una buena enseñanza es un problema que depende del *don* personal del docente.

Como consecuencia, los aspirantes a profesores acaban creyendo que el mejor camino para aprender a enseñar es el sistema de aciertos y errores, en lugar de una sólida formación y de una intensa actividad reflexiva. Los estudiantes inmersos en este proceso desarrollan una concepción utilitarista de la enseñanza caracterizada por un *realismo excesivo*⁴⁰, aceptando como buena enseñanza los comportamientos y estrategias que resultan de este sistema.

Esta concepción no teórica de la enseñanza y de la formación del profesorado es la responsable del poco éxito e influencia que los cursos y programas de formación han tenido en el proceso ideológico y en la capacidad de enseñar de muchos estudiantes y docentes de la Educación Física. Bart Crum⁴¹ argumenta igualmente sobre esta visión tradicional de la formación diciendo que es uno de los factores que contribuyen a formar lo que él denomina: *el círculo vicioso de fracaso auto-reproductor de la Educación Física*.

³⁹ KIRK, D. "A critical pedagogy for teacher education: Toward an inquiry-oriented approach". *Journal of Teaching in Physical Education*, n.º 5. Págs. 230-246.

⁴⁰ KARTZ, L. "Issues and problem in teacher education". En *Teacher education: Of the teacher, by the teacher, for the child*. B. Spodek Eds. Washington D.C., NAEYC, 1974.

⁴¹ CRUM, B. "The self reproducing failing of Physical Education". En TELAMA, R., LAAKSO, L., PIERÓN, M., RUOPPILA, I. y VIHKO, V. (Eds.) *The foundation for Promotion of the Physical Education and Health*. Jyväskylä, 1990. Págs. 286 - 294.

Objetivos esenciales en el perfil del profesor de Educación Física

Siguiendo el itinerario trazado por el profesor Carreiro da Costa en la obra citada, es preciso determinar cuáles han de ser los conocimientos, el campo científico y la conjugación teórico-práctica necesarias para conseguir profesores que respondan a los siguientes criterios:

1. *Profesores con un conocimiento científico y pedagógico profundo que respondan a las preguntas de ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar?, esto es, un experto en la enseñanza de la Educación Física.*

Es preciso insistir, una vez más, que ser un especialista en la materia o un buen practicante no es condición suficiente para alcanzar la eficacia pedagógica o para ser un experto en la enseñanza; sino que, para ello, es necesario estar en posesión de un gran conocimiento de la materia y ser un profesor con gran dominio de habilidades de enseñanza⁴². Shulman⁴³, por su parte, sostiene que en la formación del profesorado deben incluirse siete categorías de conocimiento de las que:

- a) Cuatro de ellas incluyen las formaciones deseables para todos los profesores, independientemente de la materia o de la disciplina:
 - *Conocimientos pedagógicos generales:* Con especial referencia para el conjunto de principios y estrategias de gestión y de organización de la clase trascendiendo la especificidad del contenido de la enseñanza.
 - *Conocimientos sobre los alumnos y sus características.*
 - *Conocimiento del contexto educativo:* Incluido el nivel "micro" (grupo clase), el nivel "meso" (escuela como organización), y el nivel "macro" (sistemas sociales y culturales).
 - *Conocimiento de los propósitos, fines y valores educativos:* Incluidos los fundamentos históricos y filosóficos.

⁴² SIEDENTOP, D. y ELDAR, E. "Expertise, experience and effectiveness". *Journal of Teaching Physical Education*, n.º 8. Págs., 254 - 260.

⁴³ SHULMAN, L.E. "Knowledge and teaching". *Foundation of the New Reform. Harvard Educational Review*, vol. 57, 1. Págs. 1-22.

- b) Tres categorías que son específicas de la materia o de la asignatura:
- *Conocimiento del contenido*: Dominio de la materia de enseñanza; en Educación Física, el contenido es habitualmente considerado como conocimiento del movimiento⁴⁴.
 - *Conocimiento curricular (diseño curricular)*
 - *Contenidos del conocimiento pedagógico*: Referido a la mezcla especial de contenido y pedagogía, propia de cada profesor, que constituye su forma personal de entender la profesión.

2. Profesores con una gran cantidad de recursos pedagógicos y gran capacidad técnica

La enseñanza de la Educación Física exige un conocimiento instrumental, por lo que los profesores deben dominar una gran variedad de habilidades de enseñanza, de tal manera que sean capaces de alcanzar los objetivos de la Educación Física y saber cómo enfrentar y superar los problemas de la práctica cotidiana en el gimnasio.

La investigación sobre la eficacia docente ha permitido verificar que los profesores más eficaces poseen un repertorio mucho más variado de habilidades de enseñanza, y tienen una gran flexibilidad en la relación educativa. El éxito educativo en Educación Física exige del profesor la capacidad de articular una gran cantidad de habilidades de diagnóstico, de instrucción, de gestión, y de soluciones, adaptando su comportamiento a las exigencias de la situación educativa concreta y a las necesidades formativas de los alumnos, tratando de establecer las mejores condiciones de aprendizaje posibles. La investigación descriptiva del comportamiento didáctico del profesor nos ha permitido conocer algunos de los problemas más comunes de las clases de Educación Física. Se ha podido verificar cómo, por desgracia, muchos profesores:⁴⁵

⁴⁴ BAIN, 1990. Pág. 765.

⁴⁵ BROPHY, J. y GOOD, T. "Teacher behavior and student achievement". En WITTRICK, M. (Eds.) *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan Publishing Company, New York, 1986. Págs. 328 - 375.

CARREIRO DA COSTA, F. *O Sucesso Pedagógico em Educação Física*. Edições FMH. Lisboa, 1995.

PIERON, M. *Enseignement des activités Physiques et sportives. Observation et recherche*. Presses Universitaires de Liege. Liege, 1988.

- No preparan las clases.
- No adaptan los contenidos ni las tareas de aprendizaje a las necesidades educativas de los alumnos.
- No proporcionan un tiempo suficiente de actividad motriz, siendo alarmante, en muchos casos, el escaso tiempo dedicado a actividades motrices.
- No facilitan a los alumnos un número suficiente de acciones de *feedback* pedagógico específico.
- No proporcionan demostraciones claras sobre las tareas de aprendizaje, etc.

Por otra parte, los estudios centrados en el sentimiento de autoeficacia de los profesores⁴⁶, así como los estudios de evaluación de las necesidades de formación de los docentes⁴⁷, nos muestran que los profesores, incluso después de muchos años de experiencia, dicen necesitar formación sobre:

- Cómo motivar a los alumnos.
- Cómo prevenir y mantener la disciplina en clase.
- Cómo organizar la clase, etc.

Estas habilidades de enseñanza, que no se desarrollan espontáneamente en los profesores, sólo pueden ser desarrolladas a través de un proceso intencional y estructurado de aprendizaje. La investigación demuestra que la educación y la preparación pueden ser procesos importantes para perfeccionar y ampliar los conocimientos y las habilidades de los profesores.

3. *Profesores que crean en la calidad de la enseñanza y que su papel esencial es enseñar a sus discípulos a aprender*

La formación inicial de profesores debe perseguir el propósito de preparar profesores cualificados, altamente motivados a contribuir, a

⁴⁶ ONOFRE, M. y CARREIRO DA COSTA, F. "The self-efficacy concept of physical education teachers in interactive teaching. An exploratory study". Comunicación presentada en el Congreso Olímpico de Málaga en 1992.

- "O sentimento de capacidade na intervenção pedagógica em educação física". *Boletim de la Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n.º 9. Lisboa, 1994. Págs., 15-26.

⁴⁷ OLIVIER, B. *Teacher and school characteristics: their relationships to the inservice needs of teachers*. *Journal of Teaching Physical Education*, n.º 7. Págs. 38 - 45.

través de una conducta profesional, a la formación de una buena imagen social sobre la función docente. Así, la formación inicial debe formar profesores que crean que la calidad como enseñante es importante.

Efectivamente, el optimismo pedagógico es una característica de los profesores más eficaces, esto es, estar convencidos de que todos los alumnos son capaces de aprender, y que nosotros somos capaces de enseñarlos.

4. *Profesores con espíritu crítico sobre sí mismos y sobre el resultado de sus trabajos, y dispuestos a reconducir su propia acción educativa*

La enseñanza de la Educación Física se caracteriza por la complejidad, por la incertidumbre y por situaciones que pueden ser previstas de antemano; como consecuencia, la acción educativa en Educación Física exige del profesorado tanto la capacidad de resolución de problemas, como la capacidad de reflexionar sobre los fines, los objetivos y los resultados de su trabajo.

Los profesores deben poseer la capacidad de orientar su enseñanza por medio de tres tipos de racionalidad: técnica, práctica y crítica.

- En la reflexión técnica, el profesor centra su atención sobre la eficiencia y eficacia de los medios y actividades usadas para alcanzar los fines que acepta como incuestionables.
- En la reflexión práctica, el profesor se ocupa de examinar la oportunidad y adecuación de los objetivos educativos y de las prácticas que se llevan a cabo, así como las consecuencias de éstas.
- Finalmente, en la reflexión crítica, el profesor centra su preocupación en los aspectos morales y éticos de la acción práctica.

5. *Profesores que traten de conseguir mejoras de acuerdo con principios éticos y morales*

La Educación Física, en las escuelas, debe ser concebida y perspectivada formando parte de un amplio proyecto educativo que tenga

por objeto la integración cultural de todos los jóvenes, de manera que les demos la oportunidad de adquirir las competencias socioculturales deseables. Desafortunadamente, muchas de las prácticas de Educación Física en las escuelas son antieducativas, provocando la exclusión en lugar de la integración como método habitual.

La educación requiere de un código moral para la enseñanza, ya que la escuela debe proporcionar acceso igualitario y tratamiento de igual calidad educativa para todos los alumnos.

Los profesores deben prepararse, no sólo pensando en realizar una práctica inteligente para conseguir condiciones de desarrollo y de aprendizaje más justas y gratificantes para todos los alumnos, sino, también, para adquirir la conciencia crítica de que: *Todas las estructuras o prácticas que impiden la concretización tanto de los objetivos de igualdad y excelencia para todos, como las que perpetúan las desigualdades económicas y sociales son objeto de crítica, de contestación, y de eliminación*⁴⁸.

La indagación, la investigación-acción, la discusión en grupo, el análisis de la enseñanza, etc., son estrategias y procedimientos que solos o combinados pueden contribuir para conseguir estos propósitos.

Modelos y escalas de valores en el profesorado de Educación Física español al principio del milenio

La evolución de los profesionales de la Educación Física española, en los más de cien años de historia en los que es posible detectar la existencia de profesionales de nuestra disciplina en el campo educativo, arroja un panorama divergente en cuanto a los intereses y los objetivos y coincidentes en lo esencial, representado por las formas y las metodologías, con la situación que hemos definido como crisis de identidad del profesor de Educación Física existente en Europa.

Los criterios que han existido para su formación, las trayectorias y peripecias, personales y colectivas, de los profesionales de la

⁴⁸ SIROTNICK, K. "Society, schooling, teaching and preparing to teach". En GOODLAD, J., SODER, R. y SIROTNICK, K. (Eds.) *The moral dimension of teaching*. Jossey Bass, San Francisco, 1990.

Educación Física en la última mitad del siglo en España, han determinado la convivencia actual de los diferentes modelos profesionales que, a modo general, es posible reconocer en este momento:

a) *Profesor de Educación Física*

Su formación inicial se sitúa a finales de los años cincuenta y se encuentran, al principio del milenio, al término de su vida profesional. En su formación inicial primaron criterios de proyección política para el ejercicio de la profesión.

Poseen una aceptable base pedagógica, de acuerdo con el horizonte pedagógico didáctico de su época, y tuvieron una amplia formación teórico-práctica sobre gimnástica y sobre los deportes más populares de su tiempo con una orientación esencialmente didáctica.

Sufrieron, especialmente, los problemas y las actitudes de la dictadura franquista en relación con la Educación Física y con su particular forma de entender la profesión. Los que permanecen en activo poseen una amplia experiencia de gestión que va desde el mundo federativo a la organización de eventos y a las actividades en la naturaleza, por lo general, mal rentabilizada por las administraciones democráticas en base a criterios de desconfianza política.

Su carácter de generación profesional maltratada por la dictadura y de marginada por las administraciones democráticas, les ha situado en una posición de no implicación directa en los procesos de cambio y de renovación. Mantienen, los que se encuentran en activo, un trabajo educativo y pedagógico de calidad en el que destaca la educación en valores y la formación técnica básica en los deportes tradicionales de asociación y el atletismo.

b) *Profesor de Educación Físico-Deportiva*

Su formación se sitúa a caballo entre la década de los sesenta y setenta, coincidente con los cambios de orientación habidos en la política físico-educativa del régimen franquista que pone en funcionamiento el INEF de Madrid en el curso 1967/68. La reorientación planteada y

dirigida, desde dentro del sistema, por el profesor Rafael Chaves, desplaza la Educación Física Escolar hacia el concepto *Educación Físico-Deportiva*. Desaparecidos, por considerarse cercano a parámetros ideológicos en revisión, los planteamientos gimnásticos procedentes de la gimnástica sueca, la cercanía y dependencia del régimen franquista a la política y a los modelos de los Estados Unidos de América, se reorienta la disciplina hacia el término *Educación Físico-Deportiva*, mucho más acorde con la imagen progresista que los gobiernos del desarrollismo franquista de los sesenta tratan de difundir dentro y fuera de España.

Son los protagonistas de la transición política, durante ella reivindicaron de forma permanente el estatus de igualdad del profesor de Educación Física con el resto del profesorado y el abandono de la denominación de *profesorado especial* que había sido la usual durante el franquismo. Su posición profesional condicionada por el lastre y por los tradicionales abusos cometidos por el franquismo con este profesorado, que se encontraba en fase de iniciación laboral, ha condicionado severamente su enfoque profesional. La reconversión rápida que fue preciso acometer, al final del franquismo, para homogeneizar y homologar el colectivo profesional de la Educación Física, ocasionó importantes déficit de formación de los que la profesión no ha conseguido recuperarse. Desmotivados, en muchos casos, han optado por la progresión funcional dentro del sistema educativo de las enseñanzas medias desde perspectivas muy tradicionales de educación físico-deportiva y desde una idea, ya superada, de *Educación Física de base.... para....*

Su objetivo permanente de integración profesional plena en los cuerpos docentes y en la vida de las instituciones educativas les hace compartir los mismos vicios y virtudes que el resto del profesorado de la educación secundaria con el agravante, en el caso de la Educación Física, de que al ser una ciencia nueva y en permanente evolución, en muchos casos, la desmotivación antes aludida les hace desactualizarse muy rápidamente manteniendo patrones educativos hoy francamente superados.

c) *Profesor de Educación Deportivo-Física. "Licenciado en INEF"*

La reconversión y la actualización sucesiva, a la baja, de los planes de formación inicial de la Licenciatura en Educación Física y la pro-

liferación de nuevos centros de formación, empecinadamente fuera de la vida y del rigor universitario, han propiciado un nuevo perfil de profesorado que se auto-define como *Licenciado en INEF*. Esta forma de autodenominarse es el máximo exponente de la indefinición de una formación inicial que a falta de una clara teleología de los estudios, los propios profesionales definen con el nombre de la institución en la que les formaron, como algo que no son capaces de situar en el espectro científico y que fuera de lo educativo reconocen, de facto, como de utilidad dudosa.

Con un considerable déficit de formación y de experiencia educativa y pedagógica, han accedido, por una serie de circunstancias coyunturales especialmente favorables, demasiado jóvenes al ejercicio de la profesión docente y se encuentran atrapados en ella con una larga perspectiva de tiempo por delante en el que, anclados en la enseñanza como mal menor, desearían estar satisfaciendo sus viejos sueños deportivos. Su acción docente se encuentra excesivamente centrada en una práctica deportiva poco rigurosa y activista en la que la plena dimensión educativa de la Educación Física posee grandes y acusadas lagunas.

d) *Maestro de Educación Física*

La transición democrática, primero, y el desarrollo del Estado de las Autonomías surgido de la Constitución de 1978, sorprendió al sistema educativo con la notable carencia de la asignatura de Educación Física en Primaria. Los movimientos de renovación pedagógica que se desarrollan a lo largo de la transición política denunciaron, desde el principio, esta notable laguna, difundiendo la idea de la necesidad de su incorporación inmediata al sistema educativo como una materia con contenido troncal y obligatorio. El desarrollo de los Ayuntamientos democráticos y el especial interés mostrado desde todas las administraciones y muy especialmente desde dentro de las propias instituciones educativas, sobre todo los Consejos escolares y las Asociaciones de Padres de Alumnos, que hicieron, durante años, sufrir al Ministerio de Educación el bochorno de ver cómo las familias se veían obligadas a atender de forma privada, y a su costa, el sostenimiento de una asignatura que figuraba en el currículum pero que era sistemáticamente desatendida por el Ministerio, desembocó, al final de los ochenta, en la definición de un nuevo perfil profesional que debería integrarse en el

cuerpo de Maestros: el Maestro de Educación Física, en los que, igualmente y desde la idea que venimos manteniendo, también es posible delimitar diferentes tipos de profesionales, de acuerdo con su formación inicial en esta especialidad:

- **Maestro instructor de Educación Física:** Fueron formados a partir de funcionarios procedentes del cuerpo de Maestros Nacionales, a mediados de la década de los sesenta. El escaso número de los formados no satisfizo, ni con mucho, las necesidades existentes y han venido desarrollando su labor en algunos escasos centros privilegiados que tuvieron la buena fortuna de ser dotados con alguno de estos profesores. Este profesorado, que contraía la obligación de reintegrarse a su área de origen al cumplir los 45 años, aunque en general no les fue exigido, se encuentra en situación de finalización de su vida activa quedando, en la actualidad, muy pocos en servicio activo. Su planteamiento didáctico educativo es fiel reflejo de su etapa de formación es esta especialidad: Educación Físico-deportiva.
- **Maestro reciclado funcionario.** Procedentes de otras áreas del currículum, a finales de los ochenta, se estableció un programa de reciclaje de maestros hacia la Educación Física. En su mayoría, las plazas fueron ocupadas por maestros aficionados a las actividades físico deportivas y por aquellos que vieron en la nueva especialidad la posibilidad de mejorar sus destinos. El saldo final de este programa de reciclaje no es demasiado halagüeño ya que, comprobada la dureza del trabajo de impartir la Educación Física, en condiciones casi siempre duras, difíciles y con graves carencias de material e instalaciones, muchos de estos maestros optaron, finalmente, por volver a sus áreas de origen. La posición didáctica de los que se encuentran en activo es concordante con sus ideas y expectativas personales cuando accedieron a realizar la reconversión: Educación Físico-deportiva.
- **Maestro reciclado no funcionario.** Coincidente en la etapa de formación con los anteriores, se trata de un colectivo mucho más joven en edad que desde situaciones de desempleo, centró sus deseos de reciclaje en las expectativas, gene-

ralmente satisfechas, de poder acceder al cuerpo de Maestros por esta especialidad. Su posición, mucho más cercana a las posiciones que hemos calificado como críticas, cuando no han sido engullidos por el sistema educativo tradicional, les sitúa en posiciones de currículum mucho más abierto y progresista en dirección a las nuevas teorías de la Educación Física contemporánea.

- **Maestro de Educación Física.** Su formación inicial es la propia especialidad de Educación Física en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. o en las Facultades de Educación. Dependiendo de los centros y de los planes de estudios de cada universidad, poseen importantes lagunas de formación técnica y específica, al haber soporado esta especialidad la absorción de gran parte del profesorado universitario que quedó sin carga docente al reconvertir los antiguos planes de estudio de Magisterio. Los nuevos planes de estudio, a partir de las directrices generales de 1998, están permitiendo subsanar en parte este problema. Sin perspectiva suficiente para realizar un análisis sobre su actuación profesional, es de esperar que su plena integración en la especialidad y en el sistema educativo desde su origen haga evolucionar cualitativamente la Educación Física en una dirección más educativa, en sentido pleno, y con una orientación más clara hacia los objetivos de salud y de calidad de vida.
- **Enseñantes de Educación Física.** Las situaciones coyunturales, de las que hemos hablado, que permitieron el acceso a la profesionalización en la enseñanza de la Educación Física a profesorado formado para impartir otras materias, atraído, además, en su momento, a titulados de otras disciplinas y carreras universitarias que sin perspectivas profesionales en aquellos momentos en sus especialidades, vieron en la Educación Física y en la forma de provisión de los cuerpos estatales, mediante una oposición de contenido esencialmente teórico, la posibilidad de salir del desempleo. Sin otra formación en Educación Física que la del temario de oposiciones, muchos de ellos/as se debaten entre el conformismo de permanecer ejerciendo una dura profesión para la que no fueron formados/as y para la que, de entrada, carecían de vocación,

o tratar de volver a profesiones relacionadas con su titulación universitaria específica. Su orientación didáctica, cuando existe, es hacia la Educación Físico-deportiva tradicional, con acusadas lagunas técnicas como agravante.

6. LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Desde el convencimiento de que la riqueza y la grandeza de la especie humana residen en la independencia, en la libertad y en el derecho a la propia personalidad, hemos de afirmar que no existe un alumno arquetípico. Es posible establecer, no obstante, una serie de rasgos diferenciadores que por lo general, todos los niños/as y adolescentes poseen como distintivos de su edad y de su momento de desarrollo evolutivo.

Los alumnos de Educación Primaria

Frecuentemente, cuando hablamos de didáctica de la Educación Física o de formas de conducir el proceso educativo, nos referimos al niño/a o al alumno/a en abstracto, para, finalmente, acabar construyendo en nuestras mentes un alumno/a arquetípico/a que poco o nada tienen que ver con los que después encontramos en el ejercicio profesional. Sin perder de vista la dificultad que entraña el tratar de definir el perfil del alumno/a de primaria en unas pocas líneas, trataremos de, al menos, situar un nivel medio, correspondiente al segundo ciclo de primaria, como edad más representativa sobre la que crecer o decrecer a la hora de enfocar y situar las diferentes acciones didácticas de nuestra disciplina referidas a la educación primaria. Saber a quiénes vamos a educar y quiénes van a ser los destinatarios de nuestra acción pedagógica, así como distinguir cuáles son los rasgos esenciales que definen su personalidad, es comenzar a entender el proceso de enseñanza aprendizaje tal y como lo define la propia legislación vigente española:

“El primer principio que debe impregnar el currículo ha de ser la necesidad de partir del nivel de desarrollo del alumno. La psicología genética ha puesto de manifiesto la existencia de una serie de períodos evolutivos con características cualitativamente diferentes entre sí, que condicionan en parte los posibles efectos de las experiencias educativas escolares

sobre el desarrollo del alumno, La intervención educativa tiene entonces que partir de las posibilidades de razonamiento y de aprendizaje que las capacidades que caracterizan estos estadios brindan al alumno"

Diseño Curricular Base. Ed. MEC. Madrid.

La construcción de la motricidad básica y esencial ha supuesto la tarea principal en la Educación Física del primer ciclo. Tras la maduración de los esquemas y patrones motrices conseguidos a partir del trabajo referido al desarrollo psicomotor, en el que la actividad motriz espontánea de los/as niños/as y sus niveles de maduración anatomofisiológicos y del esquema corporal, son la pauta o el hilo conductor de la programación didáctica; terminado el proceso de desarrollo psicomotor esencial, nos enfrentamos en el ciclo de referencia (8-9 años) a una nueva etapa de los/as alumnos/as en las que el deseo de autonomía personal y el afán de independencia tienen una enorme repercusión en las formas de entender las actividades físicas y la valoración de los alumnos/as de la asignatura de Educación Física. No hemos de olvidar que ya en estas edades, sin entrar por nuestra parte en la valoración del hecho, se produce en muchos casos el acceso a la especialización deportiva temprana e incluso a la competición formal de alto nivel.

Es éste un momento clave de desarrollo personal, en el que el niño o la niña comienzan a afianzar su yo individual, es decir, en el que llegan a tener una mayor conciencia de sí mismos como personas, y en el que su carácter empieza a definirse, perfilando, en su personalidad, las diferencias individuales.

A lo largo del segundo ciclo, que entendemos como una referencia clave en la vida personal, el niño y la niña se van a ir sintiendo cada vez más seguros de sí mismos. Seguridad fundamentada, desde el punto de vista escolar, repercutible en los aprendizajes de Educación Física en tres experiencias claves:

- a) En primer lugar, el dominio adquirido en el ciclo anterior, de las técnicas instrumentales: ya han aprendido a leer y a escribir y se han iniciado en los mecanismos básicos de cálculo y en sencillas actividades de razonamiento. Desde nuestro punto de vista, el/la alumno/a está en condiciones de entender textos referidos a la Educación Física y es capaz de asi-

milar los contenidos esenciales de educación para la salud y la calidad de vida que ha de estudiar y entender, con idea de incorporación como hábito estable a su rutina diaria, para el resto de su vida.

- b) En segundo lugar, y en gran medida como consecuencia de lo anterior y de los procesos de maduración motriz y psicomotriz, a que hemos hecho referencia, el niño y la niña adquieren nuevas formas de autosuficiencia; empiezan a experimentar el crecimiento de sus capacidades para aplicar la inteligencia a la resolución de tareas individuales, creación y modificación de patrones de movimiento, establecimiento de reglas y normas básicas de juego, etc, y comprueban que si se lo proponen, pueden ser capaces de desarrollarlas de forma autónoma.
- c) En tercer lugar, descubren las actividades físicas normalizadas, básicamente los juegos, y perciben o intuyen en su práctica habitual, la satisfacción de las necesidades relacionales, afectivas y de atención por parte de los otros, su capacidad de liderazgo y el reconocimiento, por parte de los adultos, de esos mismos elementos como factores esenciales de su personalidad y estado evolutivo.

Al niño o a la niña les encanta agrandar, y se sienten muy felices cuando perciben la confianza, el reconocimiento y el elogio de los mayores. Afectividad, confianza y reconocimiento han de ser los factores claves que les ayudarán en su proceso de autoafirmación y que actuarán como estímulos definitivos para la adquisición de una mayor seguridad en sí mismos. Es en esta etapa de desarrollo de la personalidad en la que el niño y la niña van a necesitar, más que nunca, la presencia cercana de verdaderos educadores, especialmente en la Educación Física, en la que la implicación personal en las actividades y en las relaciones interpersonales demandarán del/a profesor/a respuestas adecuadas a sus esfuerzos de todo tipo.

Es preciso que el/a profesor/a de Educación Física sepan escuchar y dialogar; que no exijan la perfección, pero que tampoco den por buena cualquier tarea o trabajo que el niño o la niña hayan realizado, si realmente tienen la posibilidad de esforzarse más y de superarse.

Es muy importante que los/a profesores/as de Educación Física ayuden a los niños y a las niñas a tomar conciencia de sí mismos y a juzgar sus acciones e, igualmente, sus errores; educadores motivadores y estimulantes, que sean capaces de ejercer su autoridad cuando sea necesario, sin renunciar, por ello, a la afectividad, a la proximidad y a la camaradería.

Tengamos en cuenta, y esto es muy importante, que los niños y las niñas, a esta edad, necesitan un tipo de presencia adulta que les proporcione sensaciones de seguridad y estabilidad, un tipo de presencia en el que es preciso situar, y desde el que deben entenderse, los conceptos de autoridad y disciplina.

Esa presencia de adulto-educador, en la vida de niño o de la niña de 8 y 9 años, resulta especialmente importante respecto al proceso de su desarrollo psicofísico. Si bien es cierto que a los 8 y 9 años, el niño y la niña se encuentran en un tipo de moralidad basado en el respeto unilateral al adulto y en el acatamiento de sus normas (moral heterónoma), también lo es que, a medida que se desarrolla su inteligencia y que van accediendo a nuevas formas de razonamiento y en la progresiva mejora del dominio de gestos, habilidades y actitudes corporales, se van a ir iniciando en una incipiente y, a la vez, necesaria autonomía personal, es decir, en una mayor capacidad para interiorizar los valores y las normas, y para aplicarlos de forma más libre y creativa a situaciones concretas de su vida cotidiana y de sus actividades físicas de juego. Es importante tener en cuenta que en estas edades ya se ha comenzado a desarrollar un considerable espíritu crítico para juzgar al adulto, cuando éste les falla o los decepciona.

Es cierto que esa tendencia hacia una mayor autonomía psicofísica que encontramos en el niño y la niña, a veces, la experimentan más a nivel de intenciones que de realidades. Las buenas intenciones del niño o de la niña de 8 y 9 años son, con frecuencia, más elevadas que sus actos, y siempre requerirán, en consecuencia, la presencia cercana de adultos que les recuerden los valores y las normas y que les estimulen para ponerlos en práctica. En el caso de las actividades físicas existe el peligro de la sobrevaloración de las propias capacidades con el consiguiente aumento de riesgo, por lo que el control de las actividades físicas debe estar presidido por la seguridad, hasta sus últimas consecuencias, tratando de inducir pautas y hábitos de conducta educativos en este sentido.

El niño y la niña de 8 y 9 años, conforme van progresando en sus niveles personales de autonomía y de independencia, van desarrollando, a la vez, su capacidad y su espíritu crítico, pudiendo llegar a contradecir al adulto si, en un momento determinado, creen que es injusto o no tiene razón. (Pensemos que a esta edad, los niños y las niñas son muy sensibles a la idea elemental de justicia.) En el caso de las actividades físicas, el resultado de esta actitud suele ser la de la no participación manifiesta en las actividades o la protesta verbal airada, reproduciendo modelos del mundo deportivo, que siempre hemos de corregir sin ningún tipo de excusa.

Si, en determinada circunstancia de conflicto, fuera el criterio de adulto el que debiera predominar sobre el de niño o la niña, habrá que hacerlo, siempre, sin brusquedad y, por supuesto, sin violencia.

En aquellos casos en los que creamos que es preciso imponer nuestra voluntad como adultos, porque consideremos que es necesario por el bien de niño, de la niña o del grupo, deberemos hacerlo tras escuchar sus opiniones o puntos de vista y razonándoles nuestra posición y nuestras decisiones; de esta forma, tomarán conciencia de que escuchamos y nos interesan sus aportaciones, y los estaremos introduciendo en el descubrimiento y en la interiorización de valores básicos como la participación y el diálogo.

Desde el punto de vista de las relaciones interpersonales y de la integración en el grupo de iguales –en nuestro caso, en el grupo de clase–, el niño y la niña de 8 y 9 años manifiestan una creciente sociabilidad. Disfrutan con los juegos y las actividades físicas en grupo, les encanta conversar y compartir sus experiencias con los demás, y empiezan a descubrir y a aceptar, de forma natural, la necesidad de subordinar sus propios intereses a las exigencias comunitarias.

Este sentimiento de pertenencia a un grupo y de relación con los compañeros y compañeras va a impulsar y a favorecer, en el niño o la niña, un primer aprendizaje de valor de la solidaridad; aprendizaje que, a partir de ahora, va a ser fundamental a lo largo de todo su proceso de desarrollo personal. Es precisamente en ese contexto en el que el niño y la niña comienzan a entender y aceptar, con relativa facilidad y siempre que están debidamente razonadas, las normas y la disciplina colectivas.

Por otra parte, es en el seno de estas relaciones e interacciones sociales entre iguales donde los niños y las niñas van a poder progresar en el desarrollo de una mayor autonomía personal; autonomía que, como analizábamos con anterioridad, ya empiezan a experimentar, aunque sea aún de forma incipiente.

Juan Delval e Ileana Enesco, en su libro *Moral, desarrollo y educación* (Ed. Alauda-Anaya), siguiendo el pensamiento de Piaget, nos ofrecen, a este respecto, la siguiente reflexión:

"(...) es precisamente en el seno de las relaciones entre iguales donde los niños tienen verdaderas oportunidades de practicar la reciprocidad y la cooperación, y sentir la justicia o injusticia de determinadas acciones o decisiones. Por ejemplo, el simple hecho de que dos niños disputen por un material o juguete conducirá a experiencias muy diferentes si interviene el adulto o si lo resuelven entre ellos. En el primer caso, pueden sentir que se llegó a una solución que no les agrada (...) y que es el resultado de la imposición de una figura de autoridad. No han tenido, por así decirlo, ninguna experiencia de haber resuelto el conflicto planteado entre iguales, es decir, entre individuos con iguales derechos.

En el segundo caso, es decir, si la situación se resuelve entre iguales, cualquiera que sea la solución a la que lleguen, provocará sentimientos intensos acerca de lo bueno o malo que fue. Si uno de los niños pegó al otro y le arrebató el objeto, la víctima sentirá un profundo disgusto y probablemente lo manifestará quejándose o llorando. Esta reacción será, a su vez, un estímulo importante para el otro niño, puesto que le está informando de cuál es el estado de ánimo del compañero. En una situación así, no es improbable que el agresor termine por buscar alguna otra solución para evitar el disgusto del compañero o el riesgo de perder su amistad. Igualmente intensos pueden ser los sentimientos que provoca una solución que complace a ambos, sobre todo cuando previamente se han planteado conflictos.

Lo interesante es que, al interactuar con otras personas, y especialmente con los iguales, el niño se enfrenta con otras perspectivas diferentes a las suyas, lo que tiende a provocar ciertos "conflictos": la resistencia que oponen los otros a sus deseos o puntos de vista le producen al niño un conflicto que

sólo puede resolver teniendo en cuenta esas otras perspectivas y superando, por tanto, los rasgos egocéntricos de su conducta y de su personalidad."

En el contexto de las relaciones interpersonales entre iguales, el niño y la niña de 8 y 9 años presentan, además, dos rasgos característicos que son importantes que tengamos en cuenta dentro del ámbito escolar:

A esta edad, el niño y la niña comienzan a cimentar la experiencia de la amistad con mayor profundidad y duración que en etapas anteriores. La amistad, en este momento de desarrollo personal, se concreta en unas relaciones que empiezan a adquirir un carácter más recíproco y menos interesado; relaciones que van a suponer, en consecuencia, una experiencia fundamental para la construcción que el niño y la niña están haciendo de su identidad.

Los niños y las niñas suelen tener uno o dos amigos preferidos, de su misma edad y sexo, con los que mantienen unas relaciones más íntimas; amigos o amigas con los que les encanta conversar y jugar, y a los que, llegado el caso, siempre estarán dispuestos o dispuestas a proteger y defender.

Respecto a las relaciones personales con iguales de distinto sexo, es decir, entre niños y niñas, hay que distinguir dos niveles bien diferenciados:

Los niños y las niñas de 8 y 9 años suelen participar como iguales de las actividades escolares y recreativas. Cuando se forman grupos de trabajo en el colegio, no les importa que en ellos se integren chicos y chicas; sin embargo, no ocurre así cuando la asociación entre ellos y ellas es espontánea; en este caso, las relaciones suelen ser unilaterales, remarcándose en ellas claramente las diferencias por el sexo. Éste será, por tanto, uno de los aspectos esenciales a tener en cuenta en la clase de Educación Física, ya que, la propia dinámica de las actividades y la asociación mental que poseen los niños entre actividades de recreo y sesión de Educación Física, les llevará permanentemente a buscar la formación de grupos unisexuales y a tratar de establecer la división de sexos en las actividades.

La conducción de las actividades, en la sesión de Educación Física, pasa por diferenciarla claramente de las actividades del recreo y por establecer los contenidos de conocimiento y de educación que hagan que el/la alumno/a se sienta en clase aunque en un entorno distinto a su aula habitual.

Las niñas, más maduras, disfrutan juntándose para charlar, hacer deporte o realizar diversas actividades de carácter bastante tranquilo por lo general; los niños, por el contrario, cuando se juntan, suelen entregarse a actividades mucho más agitadas y bulliciosas; actividades en las que no suelen faltar las luchas, que, aunque con frecuencia son amistosas, no dejan de estar cargadas de agresividad.

Estas diferencias entre niños y niñas, en su comportamiento habitual, provoca que, aunque entre los niños y las niñas se respeten y existan numerosos intereses y experiencias que les son comunes, se produzcan, a la vez, claras diferencias y distinciones que con frecuencia los enfrentan y los separan. Realidad que es preciso asumir y afrontar, desde el punto de vista educativo, conscientes de la meta que perseguimos: el progresivo encuentro en la igualdad desde la aceptación y el respeto de las diferencias.

Otro de los rasgos que, por lo general, definen al niño y a la niña de 8 y 9 años es su gusto por la escuela y por la actividad escolar. En la escuela, o en el colegio, suelen mostrarse activos, participativos, vitalistas y entusiastas.

Manifiestan un gran interés por descubrir y conocer cosas nuevas y les encanta hablar y responder a las preguntas del maestro o de la maestra.

Los niños y las niñas de 8 y 9 años, casi siempre, están dispuestos o dispuestas a realizar, con entusiasmo, cualquier cosa que se les proponga o que se les exija y, normalmente, consideran las tareas y las actividades escolares como verdaderos retos o desafíos.

Todo lo que hacen, o se les propone en el colegio, les parece importante, y lo realizan con prontitud y, como consecuencia, suelen interesarse mucho por los logros o las conquistas que llevan a cabo en sus materias escolares. Les agrada ser calificados, y les entusiasma lo

que ellos llaman sacar buenas notas. En el caso de la Educación Física nos enfrentamos al riesgo del competitivismo, ya que, en estas edades, su deseo de superación y de destacar auto afirmándose sobre los demás, les hace especialmente atractiva la idea de la competición como forma de medirse y ser medido por los otros. En ningún caso, el/la profesor/a de Educación Física debe caer en la trampa de aceptar el competitivismo como una forma válida de estímulo para la clase de Educación Física, por los efectos negativos que produce en los/as alumnos/as en cuanto a la idea de la finalidad de la Educación Física que al final acabarían adquiriendo.

Estrechamente vinculado al entusiasmo por la actividad escolar, por la actividad física y al afán por obtener buenos resultados, que suelen manifestar el niño y la niña de 8 y 9 años, es importantísimo que seamos conscientes del miedo y del desajuste que les acarrea la posibilidad del fracaso. Cuando los niños y las niñas sufren un fracaso escolar o una decepción sobre sus posibilidades físicas al medirse o comparar sus resultados con otros/as, se sienten avergonzados y pueden llegar a desalentarse; cuando así ocurra, es fundamental que los profesores/as les ofrezcamos una atención individualizada y estimulante, reorientando su actividad física de tal manera que puedan sentirse gratificados con el ejercicio físico y los resultados que obtengan.

Valga esta última reflexión para destacar la necesidad que los niños y las niñas tienen, a cualquier edad, de que se los eduque en la ilusión, en la confianza y, a fin de cuentas, en la esperanza. Esperanza, sobre todo, en el permanente descubrimiento de sus posibilidades en proceso de crecimiento; y esperanza, a la vez, en el descubrimiento y la valoración de la globalidad de experiencias, de realidades y de presencias positivas que día a día pueblan y van poblando su vida cotidiana.

Descubrir la vida con entusiasmo, desarrollar las capacidades de admiración y de asombro ante lo bueno y lo bello que los rodea y tomar conciencia de que su crecimiento es una aventura abierta esperanzadamente hacia el futuro, son tres de los componentes imprescindibles e insustituibles que nunca deberán faltar en cualquier tipo de acción o de proyecto educativo.

Los alumnos de Educación Secundaria

La Educación Secundaria Obligatoria abarca de los doce a los dieciséis años, o lo que es lo mismo, la edad de la adolescencia. Es el momento de preparar al alumnado para vivir conscientemente en una sociedad plural, libre y técnicamente avanzada.

El objetivo de esta etapa, por tanto, debe ser impulsar la autonomía de los adolescentes, no sólo en el campo intelectual, sino también en el físico, moral y social.

La acción educativa, además, no debe perder de vista la doble dimensión de la etapa: una, el carácter comprensivo de la enseñanza, y otra, el carácter terminal o, en su caso, preparatorio para los siguientes niveles educativos. Para conseguir estos objetivos es imprescindible *conocer cómo son las alumnas y alumnos de estas edades y cómo van evolucionando a lo largo de los dos ciclos que componen la Educación Secundaria Obligatoria.*

Esta evolución tiene lugar tanto en lo físico como en lo afectivo y en lo intelectual y, en general, acontece en las chicas antes que en los chicos.

a) *Desarrollo físico*

Es muy importante para los/las profesores/as de Educación Física, prestar una muy especial atención al desarrollo y a la maduración de las funciones fisiológicas que van a tener lugar en esta etapa. En ella, los chicos y chicas muestran, en general, interés por participar en actividades físicas, en juegos organizados y en deportes. Es importante tener en cuenta que, a veces, el pudor les inhibe su capacidad de participar con personas de otro sexo. A lo largo de esta etapa se produce una aceleración del crecimiento del cerebro; si bien a los trece años tiene lugar un estancamiento de su desarrollo que vuelve a acelerarse de nuevo hacia los quince.

b) *Desarrollo afectivo*

El alumno o alumna de esta etapa empieza a adquirir el sentido de su identidad afectiva y es capaz de tomar decisiones independientes.

Es muy sensible a las opiniones ajenas y crítico/a con ellas. Esto llega a crear frecuentes situaciones conflictivas en sus relaciones con los adultos en general y, en particular, con sus padres y profesores o profesoras.

Es particularmente sensible a la injusticia, al sarcasmo y a la incompreensión, tanto en casa como en el colegio o instituto.

Es la etapa de la configuración de ideales y de valores éticos. Por ello, necesita ensayar diferentes papeles antes de encontrar el suyo propio. En este tanteo, llega a identificarse con algún adulto, al que considera su modelo o ideal: profesor o profesora, estrella de cine, futbolista, etc. Todo esto contribuye a que sea una etapa de conflicto entre los ideales y la realidad.

Necesita sentirse socialmente aceptado. Sin embargo, la falta de experiencia lo sitúa en circunstancias en las cuales no sabe cómo comportarse. Por ello, se refugia entre compañeros y compañeras de la misma edad con quienes se encuentra seguro. A veces, el rechazo del grupo puede provocar conductas agresivas, antisociales o cualquier otro tipo de compensaciones. Los compañeros y compañeras sociables, amistosos y entusiastas son los más populares entre ellos.

Mientras que el niño o la niña de primaria tienen un concepto difuso del tiempo y encuentran dificultad en controlarlo, en la etapa secundaria obligatoria se tiene un concepto del tiempo más ordenado, los/las alumnos/as captan la necesidad de controlarlo y son capaces de planificarlo. Son conscientes de que el tiempo implica cambios y que los cambios requieren tiempo.

c) *Desarrollo intelectual*

Alrededor de los doce años, comienza la adquisición del pensamiento formal, es decir, se inician en las operaciones formales. Esto quiere decir que empiezan a pensar en términos de posibilidades y a manejar conceptos abstractos. Es, por tanto, a partir de este momento en el que es más fácil desarrollar actividades físicas que impliquen la integración de conceptos tácticos con las capacidades físicas y los ajustes de espacio-tiempo-posibilidad propia-posibilidad del/la otro/a o de los otros/as.

En general, la maduración intelectual depende más de la edad de desarrollo que de la edad cronológica. De manera que en un aula de cualquiera de los cursos de la ESO, tendremos alumnos y alumnas con una competencia cognitiva y/o física muy variada. Al comienzo de la ESO, será mayor el número de alumnos y alumnas con predominio del pensamiento concreto y, al final, serán más los que hayan adquirido el pensamiento formal. Esto indica que un número variable de ellos habrá cursado la ESO con una capacidad cognitiva propia.

El ser capaces de pensar en términos de posibilidades les permitirá ir adquiriendo el razonamiento hipotético deductivo y ser capaces de aplicar las operaciones lógico-formales. A medida que avancen en esta etapa, para pensar, necesitarán menos de las experiencias concretas y podrán utilizar los conceptos abstractos. Las relaciones que serán capaces de establecer ya no serán sólo relaciones binarias entre objetos y sus propiedades sensibles, sino que podrán buscar todas las relaciones posibles y operar con relaciones abstractas.

Consecuencias pedagógicas

Piaget afirma que el niño *llega a las operaciones concretas alrededor de los nueve años y a las operaciones formales, entre los doce y los catorce años*. Sin embargo, recientes investigaciones muestran que a los nueve años, sólo alrededor de un 30% alcanza las operaciones concretas y un 75% lo logra a los catorce años y, a esta edad, sólo un 20% se inicia en el uso de las operaciones formales.

Los factores que favorecen la adquisición y desarrollo del pensamiento formal que funciona como un determinante en el desarrollo de prácticas y actividades físicas avanzadas y/o complejas, entre otros, son los siguientes:

- El manejo de los distintos códigos de representación de la realidad: códigos verbales, numéricos, pictóricos, gestuales, etc.
- La comprensión y uso de las estructuras progresivamente más complejas del lenguaje mediante el análisis de las macroestructuras del texto, así como el uso de una segunda lengua.

- El conocimiento de la dificultad que implica la comprensión del contenido y de las actividades propuestas, así como su adecuación al nivel de pensamiento.
- El tener conciencia de las propias ideas, mediante el diálogo en debate abierto, que permita a los alumnos y alumnas adentrarse en un mundo de opiniones plurales.
- La apertura a las relaciones sociales y a los valores culturales y morales que comprometan la conducta del alumno o alumna y le ayuden a superar su egocentrismo.
- La ayuda a la reflexión y a la crítica razonada para dar alternativas a las ideas y a las formas de comportamiento.
- La aplicación a los fenómenos naturales y sociales de las estrategias del pensamiento propias del método científico.
- La ayuda al alumno o alumna en la planificación del tiempo y en las técnicas de estudio y de comprensión lectora.
- *La selección, de entre los materiales curriculares, de aquellos que mejor se ajusten al nivel de desarrollo mental de los alumnos y de las alumnas.*
- El ajuste de los objetivos y de las actividades que se propongan al nivel de pensamiento de los alumnos y de las alumnas.

Así, pues, como acabamos de ver, los alumnos y las alumnas van experimentando una fuerte evolución a lo largo de la etapa, lo que determina las claras diferencias psicológicas a las que, para entender su dinámica personal en la clase de Educación Física, será preciso sumar o considerar su particular nivel de desarrollo físico y el índice personal de éxito en las actividades físicas que establecerá su autoestima y la confianza en sí mismo/a.

La evolución de los/as alumnos/as que se produce a lo largo de estos cuatro años, obliga a establecer diferencias en las formas de enseñar entre el segundo y el primer ciclo, obligándonos, a su vez, a caracterizar los currículos de forma diferente.

En el primer ciclo primará la comprensividad frente a la diversidad curricular; el tronco común, sobre la opcionalidad, las actividades motrices básicas y de formación técnica individual sobre las complejas, asociativas y tácticas. El enfoque interdisciplinar y la organización psicológica de la materia, centrada en los intereses y en las capacidades físicas del alumnado, será preferible al enfoque disciplinar y lógico.

En el segundo ciclo, por el contrario, la opcionalidad tendrá mayor presencia, así como el enfoque disciplinar y lógico de la materia. De este modo, podrá orientarse el currículo hacia los diversos intereses vocacionales de los alumnos y alumnas, abordando, en el caso de las actividades físicas, el trabajo más cooperativo y de organización táctica.

En resumen, para que nuestros alumnos y alumnas adquieran un aprendizaje significativo o comprensivo se requiere:

- Una actitud favorable por parte del alumno/a, para integrar el nuevo conocimiento en su estructura cognoscitiva;
- que el nuevo contenido tenga sentido para él/ella, que sea funcional o útil; que le resuelva problemas o le sirva como medio para conseguir otro aprendizaje;
- que el material de aprendizaje se organice según los principios de jerarquización, derivación y coordinación de los contenidos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEXANDER, T., ROODIN, P. & GORMAN, B. *Psicología evolutiva*, Ed. Pirámide. Madrid, 1994.
- AMAR, J. *The Human Motor*. New York E.P. Company, 1920.
- BELBENOIT, G. *Le sport à l'Ecole*. Castermann. París, (1973) citado por André Quilis. *Enjeu Cultures de l'Education Physique*. Les publications AEEPS. Paris, 1990, Págs. 6-7.
- BOGDAN, R. & BIKLEN S. *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e os Métodos*. Porto Editora. Oporto, 1994.
- CAGIGAL, J.M. *En torno a la educación por el movimiento*. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. N.º 2. UNESCO. 1982.
- CRATTY, B.J. *Movement Behavior and Motor Learning*. Lea & Febiger. Philadelphia. 1973. 3ra edición.
- CARREIRO DA COSTA, F. *Tendencias de la Investigación sobre la Didáctica de la Educación Física*. *Revista Élide* n.º 1. Anaya Ed. Madrid, 1998.
- CLARK C. y PETERSON P. "Teachers Thought Processes". En WIT-TROCK, M. C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan. Nueva York, 1986. 3ra edición.
- DEFONTAINE, J. *Manual de Reeducción Psicomotriz*. Ed. Médica y Técnica. Barcelona, 1978.
- DELVAL, J. Y ENESCO, I. *Moral, desarrollo y educación*. Ed. Alau-da-Anaya. Madrid, 1995.
- DENIS, D. *El cuerpo enseñado*. Paidós. Buenos Aires, 1980.
- DIRECTORIO MILITAR. *Cartilla Gimnástica Infantil*. Publicaciones del Directorio Militar, Ministerio de la Guerra. 1923 - 1925.
- DUNKIN, M. y BIDDLE, B. *The Study of Teaching*. Holt Rinehan & Winston. Nueva York, 1974.
- FAY, Temple. "The Origin of Human Movement". *American Journal. Psychiat*, III. 1952. Págs. 644-652.

FOURASTIÉ y otros. "Del ocio como vicio al tiempo liberado". En *Ocio y Turismo*. Salvat Ed. Barcelona, 1974. Págs. 8-24 y 84-100.

GARCÍA BACCA, S.D. *Humanismo teórico y práctico según Marx*. México - F.C.E., 1965.

GESELI, A., FRANCES, L. Y BATES, L. *El niño de 5 a 10 años*. Paidós - Psicología Evolutiva. Barcelona, 1993.

GONZÁLEZ, I., VILLADA, P. y VIZUETE, M. *Propuestas Didácticas Educación Física. ESO*. Anaya. Madrid, 1997-2000.

GONZÁLEZ, I., VILLADA, P. y VIZUETE, M. *Propuestas Didácticas de Educación Física - Educación Primaria*. Anaya Editorial. Madrid 1997 y 1998.

HUERTA, E. y MATAMALA, A. *Niños y niñas protagonistas de su aprendizaje*. Alauda-Anaya. Madrid, 1994.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. Alianza Editorial. Madrid, 1972.

LEE, A. & SOLMON M. "Cognitive Conceptions of Teaching and Learning Motor Skills". *Quest*, 44. 1992. Págs. 57-71.

LEGIDO ARCE, J. C. "Inteligencia y Movimiento." *Didascalía* n.º 52. Mayo de 1975. Págs. 14-16.

LE BOULCH, J. *Vers une science del mouvement humain*. Les editions. E.S.F. Paris, 1978.

LE BOULCH, J. *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Paidós. Buenos Aires, 1969. N.º 2, UNESCO. 1982.

MORAL, P. *Psicomotricidad: Movimiento y Educación*. U.N.E.D. Madrid, 1980.

MORIN, E. *La Méthode*. Tomo I. Editions du Seuil. Paris, 1977.

PAPALIA, D. & WENDKOS, S. *Psicología*. Ed. McGraw-Hill. México, 1995.

PIERON, M.: *Enseignement des Activités Physiques. Enseignement et Recherche*. Universidad de Lieja. Lieja, 1988

QUILIS, A. *Enjeu culturel de l'éducation physique - Education Physique et didactique des APS*. AEEPS. Paris, 1990.

SILVESTRE, N., MACIÁ, R. *Infancia, preadolescencia*. Ed. CEAC. Barcelona, 1993.

SINGER, R.N. *Motor Learning and human performance*. MacMillan New York, 1980.

TOURAINÉ, A. *La Sociedad Post-industrial*. Ariel. Barcelona, 1969. 1971. 1973.

VIZUETE, M. "La Educación del Cuerpo como Problema". *Actas del VI Congreso Nacional de E.F. de las E.U. de E.G.B.* Santa Cruz de Tenerife, 1989.

VIZUETE, M. "Deporte Universitario. Agonía y prospectiva de una idea". En *Actas de las II Jornadas sobre el deporte en la Universidad*. Universidad de Málaga. 1991.

VIZUETE, M. *La actividad corporal en la obra de Alfonso X "el Sabio"*. Revista *Perspectiva* n.º 4, I.N.E.F. de León. 1990.

VIZUETE, M. *Epistemología de la Educación Física, un interrogante sobre la posibilidad de una noseología a propósito o de la evolución al infinito*. Universidad de Castilla la Mancha. Cuenca, 1992. Págs. 55-65.

VIZUETE, M.: "La pintoresca, trágica y, sin embargo, optimista pirueta de un profesor de gimnasia en aproximación al debebe". *XI Congreso Nacional de E.F. de Escuelas de Magisterio*. Universidad Autónoma de Madrid. Segovia, 1993. Págs. 11-113.

WITTROCK, M. "Students Thought Process". En WITTROCK, M. C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan. Nueva York, 1986. 3ra edición. Págs. 297-314.

ZÁRRAGA de, J. L. INFORME JUVENTUD EN ESPAÑA. *La inserción de los jóvenes en la sociedad*. Publ. De Juventud y Sociedad S.A. Ministerio de Cultura, Instituto de la Juventud. Barcelona, 1985.

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA Y EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

1. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CURRÍCULUM DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Introducción

El planteamiento educativo de cualquier proyecto de Educación Física para la Enseñanza Primaria, ha de cumplir con la secuencia de llevar al alumno/a de lo vivido a lo abstracto, tratando de preservar la globalidad desde presupuestos interdisciplinares en los que la Educación Física juega el papel de primer escalón y, desde la perspectiva de que cualquier situación vivida por el/la alumno/a es: *hablable, escribible, matematizable, dramatizable*, etc.

Por otra parte, en cada proyecto es preciso poner un especial énfasis en preservar, a nivel de los procedimientos y de las actividades, la propia identidad de la Educación Física, de tal manera que pese a trabajar el proceso de abstracción de los conocimientos sobre el libro y sobre las actividades de aula, como es lógico, todos los procedimientos y actividades han de ser fácilmente identificables como propios de la disciplina. Siguiendo la ordenación general del currículum de educación física aportado por la LOGSE, es preciso determinar la organización de los contenidos y de los objetivos generales de educación y su relación con los específicos de la Educación Física.

Aspectos metodológicos y didácticos

Procedimientos: Planteamiento General

Ya hemos indicado que los procedimientos han de cumplir con la secuencia de llevar al alumno/a de lo vivido a lo abstracto, tratando de preservar la globalidad desde presupuestos interdisciplinares. Es pre-

ciso poner un especial énfasis en preservar, en el ámbito de los procedimientos, la identidad de la Educación Física, de tal manera que pese a trabajar el proceso de abstracción de los conocimientos sobre el papel o en actividades de aula, como es lógico, todos los procedimientos y actividades han de ser fácilmente identificables como propios de la disciplina.

Actitudes: Planteamiento General

En la Enseñanza Primaria, se inscriben y centran en procedimientos y actividades vivenciadas de plena participación orientadas hacia una dinámica de ser humano-salud, dentro de los aspectos siguientes:

- Respeto y valoración del propio cuerpo y del de los demás.
- Rechazo de las discriminaciones por características físicas o personales. Interés por conocer y comprobar el funcionamiento de los órganos, huesos, músculos y articulaciones.
- Apreciar positivamente la utilidad de la higiene.
- Valoración de la necesidad de adoptar hábitos de cuidado e higiene personal.
- Adopción de una actitud crítica frente al consumo inadecuado.
- Adquisición de hábitos de respeto y cuidado del medio ambiente.
- Valoración de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos y rechazo de actitudes de discriminación por motivo de sexo.
- Rechazo de la discriminación por razón de edad, sexo y profesión.
- Participación responsable en la realización de las tareas de equipo, aportando las opiniones propias y respetando las de los demás.
- Participación en tareas organizativas de actividades lúdicas y festivas.
- Atención a la Cultura lúdica y motriz de la Comunidad Autónoma.

Objetivos generales de la etapa de Educación Primaria

El Real Decreto 1334/1991, de 6 de septiembre, establece para la Etapa de Educación Primaria, los objetivos siguientes:

- Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano, y en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.
- Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.
- Utilizar en la resolución de problemas sencillos los procedimientos oportunos para obtener la información pertinente y representarla mediante códigos, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su solución.
- Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa.
- Actuar con autonomía en las actividades habituales y las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.
- Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.
- Establecer relaciones equilibradas constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.
- Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.

- Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, y contribuir activamente, en lo posible, a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente.
- Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.
- Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.

Objetivos generales del área curricular de Educación Física

Según el Anexo al Real Decreto anteriormente citado, la enseñanza de la Educación Física en la Educación Primaria, tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en las alumnas y alumnos las capacidades siguientes.

Al finalizar la Educación Primaria, como resultado de los aprendizajes realizados en el área de Educación Física, los alumnos habrán desarrollado la capacidad de:

- Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices en relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
- Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.
- Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza, utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido.
- Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motores básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades.

- Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.
- Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.
- Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.
- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo.

2. LA ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

La organización de contenidos de Educación Física ha de ajustarse en la medida de lo posible al decreto por el que se establece el currículo, tratando de respetar, al máximo posible, las directrices del decreto. Como quiera que las agrupaciones de contenidos expresadas en el mismo no definen una estructura ni establecen secuencias de enseñanza y aprendizaje, habremos de optar por una forma de trabajo que mantenga, de forma clara, tanto la identidad de la disciplina como la secuenciación tradicional de la misma. Ha de llevarse a cabo de tal manera, que la organización de actividades de enseñanza incluyan, en muchos casos y simultáneamente, contenidos diferentes, pues es un hecho que las habilidades y destrezas no se dan en la práctica motriz, en esta etapa, aisladas de las capacidades físicas, de los juegos y de la exploración de su espacio y, asimismo, es un hecho que todo movimiento tiene un componente coordinativo o que la expresión corporal, en una acepción no específica del término, está presente en cualquier actividad motriz.

Los diferentes tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), en esta etapa, se dan de modo interrelacionado y, en consecuencia, las actividades no se refieren a un tipo de contenido en parti-

cular, sino que están basadas en las relaciones que existen entre ellos. Se puede constatar cómo existe una gran coincidencia, en esta etapa y en esta área, entre la formulación de conceptos y de procedimientos, ya que las percepciones, representaciones y esquemas que van adquiriendo, interiorizando y asimilando los alumnos son fundamentalmente a través de los procedimientos y actitudes. La incorporación de contenidos de carácter conceptual en el área garantiza la identidad y la configuración de la Educación Física como de actividad y movimiento. En tanto que las actividades no han de diseñarse, en ningún caso, como ejecución motriz sin un aporte conceptual: acción, verbalización y reflexión van juntas y prima la actividad física, la exploración y la experimentación y vivencia de los contenidos. Esto no ha de suponer la existencia de una relación biunívoca entre concepto y procedimiento, sino que, para cada concepto, como puede deducirse, existen diferentes procedimientos, y además de tratarse en diferentes momentos de la programación un mismo procedimiento, o equivalente, sirve para la adquisición y/o afirmación de varios conceptos.

Los contenidos de tipo actitudinal han de aparecer asociados a los demás tipos de contenidos. Ciertas actitudes de las que consideramos esenciales se encuentran presentes en el tratamiento de todos los contenidos a lo largo de todo el ciclo. Otras, sin embargo, han de aplicarse o asociarse, por cuestión de edad u oportunidad, de forma más específica a un determinado contenido.

El hecho de que la mayoría de los contenidos de Educación Física son cíclicos ha de tenerse en cuenta a la hora de fijar los objetivos didácticos. Significa esto que, a pesar de que las actividades difieren, se vuelve una y otra vez sobre los mismos contenidos para ir logrando a lo largo del ciclo grados más altos de aprendizaje en los mismos, pero sin darlos, en ningún momento, como definitivamente adquiridos.

En cuanto a la organización de los contenidos curriculares, en un primer paso, deberemos formular los objetivos generales del ciclo, estableciendo la secuencia de los contenidos, es decir, distribuyéndolos a lo largo de cada uno de los dos cursos que abarca cada Proyecto Curricular de Ciclo.

La formulación de los objetivos didácticos y la distribución de contenidos entre todas las unidades ha de permitir, en primer lugar,

constatar que todas las capacidades que se han de desarrollar se encuentran reflejadas y concretadas en dichos objetivos; en segundo lugar, que todos los contenidos se encuentran distribuidos entre todas y cada una de las unidades, perfectamente graduados e integrados, constatándose, fácilmente, la presencia de los diferentes tipos de contenido dentro de cada unidad didáctica. Por último, la organización del marco general de las unidades didácticas deberá permitir establecer claramente los criterios de evaluación a lo largo de toda la etapa, a través de los objetivos didácticos.

Distribución de los contenidos en la Enseñanza Primaria

Cada proyecto de Educación Física deberá ajustarse a la propuesta curricular contenida en el decreto, haciendo suyo, en la medida de lo posible, el contenido de la misma; así tenemos:

a) *Conocimiento del cuerpo*

La capacidad de conocer su cuerpo, y mediante este conocimiento desarrollar la autoestima, supone en este ciclo tomar conciencia de la actitud global (conciencia postural) en reposo y en movimiento, valorar la propia realidad corporal (cambios puberales, cuerpo sexual) y las posibilidades y limitaciones del movimiento propio. Es en esta etapa cuando se logra una mayor estructuración del esquema corporal, percibiendo el cuerpo como una globalidad formada de un conjunto de partes independientes entre sí pero relacionadas en cuanto a su funcionamiento.

En este período se logra un mejor conocimiento de los elementos orgánico-funcionales del propio cuerpo, debiendo profundizar en la respiración y la relajación muscular.

Deberemos de llevar a cabo un trabajo de estructuración espacio-temporal, siendo propio del mismo orientarse en movimiento situando los objetos con relación a otros objetos y a los demás. Destacando la creación de estructuras rítmicas, y la estructuración del tiempo con relación al espacio (velocidad, trayectorias).

En estas edades el desarrollo del equilibrio podrá efectuarse proponiendo a los alumnos y a las alumnas situaciones y problemas en los que deban utilizar posiciones inestables, incluidos los equilibrios invertidos que no planteen riesgos para ellos/as.

Durante la Enseñanza Primaria han de afianzarse los hábitos de higiene, alimentación, posturales y de ejercicio físico. En este sentido, es necesario conseguir que el alumnado adopte una actitud responsable hacia el cuidado de su cuerpo y del de los demás (horas de sueño, alimentación, mantenimiento, prejuicios debidos a los roles sexuales, medidas básicas de seguridad); asimismo deben asociar las normas de alimentación con las funciones corporales que ya conoce y relacionar el desarrollo de alguna de las capacidades corporales con la práctica del ejercicio físico (flexibilidad, capacidad pulmonar, fuerza de los músculos). Por último, se pueden trabajar las relaciones entre la salud, la práctica de juegos y las actividades recreativas o deportivas.

b) *Habilidades y destrezas*

En la Enseñanza Primaria, las capacidades físicas y las habilidades motrices se han de desarrollar globalmente. Parece apropiado incidir de forma progresiva y en complejidad creciente en el trabajo con todo tipo de móviles (botes, desplazamientos, recepciones, lanzamientos) y en la velocidad de reacción.

Se insistirá especialmente en la adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de la actividad haciendo progresar las habilidades en distintos medios (acuático, sobre móviles, etc.) empleando diferentes materiales y adecuándose a los estímulos externos.

Se trabajará, de forma especial, la adaptación de esquemas motores en diferentes medios y empleando diversos instrumentos o implementos (nadar, patinar, montar en bicicleta), así como la aplicación de los ya conocidos en la resolución de problemas. Un aspecto importante de la capacidad de resolver problemas motores, en este momento y al que habremos de prestar una especial atención, es la capacidad de seleccionar una estrategia de resolución en función de diferentes criterios (economía, originalidad, eficacia).

c) *El cuerpo y el movimiento como medios de expresión y comunicación*

En la Enseñanza Primaria se afianzan los conocimientos relativos a la utilización de los recursos expresivos del cuerpo. Los alumnos y las alumnas deben valorar los aspectos cualitativos del movimiento propio o ajeno y realizar una utilización no estereotipada del mismo. Las diferentes manifestaciones expresivas asociadas al movimiento (rítmica, danza, dramatización) se han de identificar y diferenciar entre sí, profundizándose en los elementos que la componen.

Está especialmente indicado en la Enseñanza Primaria utilizar las posibilidades del gesto y el movimiento para expresar sensaciones, vivencias, sentimientos e ideas y comprender mensajes expresados a través del cuerpo. La improvisación de situaciones de comunicación, bien mediante la evocación de experiencias previas, bien recurriendo a imágenes, textos, músicas, etc., es un aspecto importante en estas edades. Se ha de fomentar que los alumnos y las alumnas participen en los bailes y danzas, individualmente, por parejas o en grupos y que improvisen algunos pasos mediante la adaptación de los que conozcan y que asignen movimientos a melodías y canciones conocidas mediante coreografías.

d) *Los juegos*

En estas edades es importante insistir en los contenidos de los juegos y comenzar el trabajo de las actividades de iniciación deportiva adaptadas a cada edad, teniendo las mismas un carácter más multifuncional y de recreación que de aprendizaje de una disciplina deportiva concreta. Es propio de la Enseñanza Primaria la organización y participación, en su tiempo libre, en diferentes tipos de juegos y actividades recreativas o deportivas. Igualmente, en estos momentos, los alumnos han de reconocer el carácter arbitrario de las normas y la posibilidad de adaptación de las mismas por parte del grupo.

La capacidad de relación se manifiesta aceptando, dentro de un equipo, el papel que le corresponde como jugador, integrando a los demás en los juegos y actividades de iniciación deportiva, evitando la discriminación y controlando sus conductas agresivas en los juegos de oposición.

El esfuerzo que cada cual realiza al practicar este tipo de actividades, así como el conjunto de las relaciones personales que se pueden establecer mediante ellas, se deben considerar como valores muy positivos en detrimento de otro tipo de aspectos propios de la competición.

Tratamiento de los Temas Transversales

Hemos de entender los Temas Transversales totalmente inmersos en el currículo de todas las áreas, porque partimos del principio de una educación axiológica, de modo que los valores y principios morales y éticos han de estar impregnando toda nuestra propuesta curricular y nuestro proyecto docente.

Tendremos en cuenta como principio básico de aprendizaje de los contenidos actitudinales, que para que los alumnos y alumnas valoren y respeten, es necesario que conozcan. Por ello, nuestras propuestas de actividades en el tratamiento de la transversalidad, han de estar dirigidas a intervenir, a su nivel, en el contexto cercano. A continuación, *detallaremos los rasgos básicos de lo que entendemos para cada una de la Áreas Transversales y de su tratamiento didáctico.*

a) Educación Ambiental

Entendemos la Educación Ambiental dentro de un contexto de defensa, protección, conservación y mejora del medio ambiente. Por consiguiente, a nivel educativo, implica la toma de conciencia, el conocimiento y el desarrollo de hábitos encaminados a la construcción de valores en el ser humano, tendentes a una modificación en el comportamiento cognitivo y afectivo de la persona.

b) Educación para la Paz

En la Educación para la Paz, se ponen en juego una serie de valores, como son: la no violencia, la justicia, el respeto, la tolerancia, la participación, la solidaridad, que no pueden ni deben tratarse de forma aislada como aprendizajes ocasionales, sino que han de formar un planteamiento continuo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igual-

mente, es necesario que los alumnos y alumnas tomen conciencia de la existencia de otros contravalores como son: la intolerancia, el racismo, la injusticia, etc., para que puedan adoptar una postura crítica y de rechazo ante ellos.

c) *Educación del Consumidor*

La Educación del Consumidor no ha de minimizarse a lo que muchos entienden como el saber consumir, sino que ha de entenderse como el conocimiento de los recursos naturales de consumo, los procesos de producción, la valoración de los trabajos que todos estos procesos llevan consigo. Además, debe entenderse como el necesario reajuste del consumo en favor de lo indispensable para la vida y la necesidad de satisfacer las necesidades básicas; lo que conlleva una toma de postura solidaria con los países del Tercer Mundo.

Por otro lado, no se puede obviar el hecho de que consumo y actividades físicas y deportivas están íntimamente relacionados. Hay que fomentar actitudes que favorezcan el uso racional de los bienes y materiales deportivos desde una óptica racional capaz de sustraer al alumno de las influencias publicitarias.

d) *Educación para la Igualdad de sexos*

La Educación para la Igualdad de sexos pasa por la necesaria adopción de una actitud crítica frente a los estereotipos sexistas, tanto en los modelos que se presentan como en el uso cotidiano del lenguaje, y muy especialmente en la práctica de las actividades físicas y los juegos, donde participar, convivir y compartir deben ser unos horizontes permanentes.

e) *Educación Vial*

La Educación Vial se refiere a los valores –libertad responsabilidad, etc.– y actitudes básicas que estructuran las relaciones de convivencia. Implica, a la vez, un proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la interiorización de normas totalmente vinculadas a los valores propuestos.

f) *Educación para la Salud*

La Educación para la Salud implica la estructuración e interiorización del sistema de valores y de actitudes básicas para la vida y para la convivencia. Es necesario abordar desde este punto de vista los conocimientos y los contenidos conceptuales sobre la salud, permanentemente presentes en el área. La Educación para la Salud desde el punto de vista metodológico, parte de situaciones reales y vivencias personales, abriéndose a los conflictos básicos relacionados con la salud y que los alumnos y las alumnas puedan observar o descubrir en su entorno. Es preciso partir del análisis de situaciones, realidades y problemas como pueden ser los hábitos de alimentación, las dietas alimenticias, la limpieza y la higiene personal y ambiental, los problemas del subdesarrollo, de la miseria, etc; y en general, del Tercer Mundo.

Tratamiento de las actividades para el tratamiento de la diversidad

Para dar respuesta a este planteamiento es preciso llevar a cabo diversas estrategias didácticas. Los materiales a emplear han de tratar de dar respuestas a las necesidades del alumnado de acuerdo con las siguientes características:

- Los contenidos han de presentarse contextualizados en situaciones que surgen del mundo real del alumnado, y que, por tanto, les resulten familiares. En ellas, el alumnado ha de sentirse seguro; sin embargo, dichos contenidos podrán ser tratados en diverso grado de profundidad.
- Han de incorporar un amplio abanico de situaciones que favorezcan el trabajo cooperativo y el aprendizaje entre iguales. En ellas, cada alumna y alumno aportarán, según sus posibilidades, recogiendo los resultados de forma colectiva.
- Las actividades que se programen han de ser graduadas, para poder ser administradas según las necesidades de sus alumnas y alumnos.
- Las actividades de refuerzo y ampliación que se programen han de hacerse de tal manera que faciliten la atención a la diversidad y propicien una atención más individualizada a los niños y niñas, facilitándose así el necesario respeto de los diferentes ritmos de aprendizaje.

Organización de las actividades de refuerzo y ampliación

Las actividades de refuerzo y ampliación han de cumplir varias misiones dentro del contexto general del proyecto:

- Fijar las técnicas instrumentales imprescindibles para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física.
- Adquirir conceptos básicos para determinados aprendizajes. Determinadas actividades de ampliación habrán de incluirse con el objeto de iniciar ciertos procesos de aprendizaje, dejando apuntados conceptos y procedimientos consolidados para el futuro.
- Repasar campos ya superados por la mayoría del alumnado, con el objeto de incorporar a los niveles medios a los que posean determinado tipo de dificultades de aprendizaje, reactivando o completando conocimientos.
- Atender al alumnado con necesidades educativas especiales.

Criterios de evaluación

La concepción de cada una de las unidades didácticas ha de llevarse a cabo de forma que permita que podamos realizar la evaluación de cada uno de los aprendizajes de forma fácil y efectiva. Han de ser programadas con unos objetivos didácticos, en los que las capacidades estén expresadas de forma muy concreta y específica, y con unos contenidos concretos, a través de los cuales aquéllas se desarrollan. La correcta elaboración de las unidades didácticas ha de permitir la posibilidad de determinar el grado de aprendizaje en cada contenido que se va a trabajar, así como seleccionar las actividades más adecuadas para desarrollar dichos aprendizajes y para evaluar tanto el proceso como el aprendizaje en sí.

Los objetivos didácticos han de presentarse concretos, claros y precisos, de tal manera que no ofrezcan ninguna dificultad para llevar a cabo la función anteriormente expresada, es decir, orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para llevar a cabo la evaluación, han de seleccionarse de entre los objetivos de cada unidad didáctica los más relevantes, de tal forma

que los propios alumnos los puedan entender y establecerlos como referentes para autoevaluar su propio proceso de aprendizaje y progreso personal. Los alumnos han de poder saber, en todo momento, qué van a aprender, expuesto en la forma más concreta y adecuada para su edad.

3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CURRÍCULUM DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Introducción

El enfoque que ha de darse a los planteamientos didácticos para la consecución de los objetivos legalmente establecidos para la Educación Física en la E.S.O. ha de hacerse teniendo especialmente en cuenta el aportar directrices metodológicas y formas de acción en las que, cumpliendo sobradamente los objetivos fijados en la legislación educativa correspondiente, se aporten y se mantengan las señas de identidad de la Educación Física, cuestión esta de suma importancia, en la que aporta una dimensión especial el recurso al patrimonio lúdico, a los deportes autóctonos, y a las actividades físico recreativas específicas de cada Comunidad Autónoma.

Conscientes de la trascendencia de las actividades físicas como transmisoras de la cultura autóctona y del patrimonio lúdico, han de establecerse fundamentos teórico-prácticos y actividades de desarrollo de las habilidades físicas genéricas, sobre las que poder edificar, sin problemas, las distintas actividades físicas populares que han de encontrar, en el marco escolar, el espacio urbano perdido como consecuencia de las necesidades de la vida actual y de la consecuente evolución urbanística.

Los objetivos generales propuestos para el Área Curricular de Educación Física han de suponer la confluencia de los Objetivos Generales de la Educación Secundaria Obligatoria prescritos por la Administración, con los objetivos generales del área. Se establece, por tanto, una contextualización y correlación precisa entre: las intenciones educativas, los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria y los propios del Área Curricular de Educación Física.

Aspectos metodológicos y didácticos

Procedimientos - Planteamiento General

Los procedimientos en un proyecto de Educación Física para la E.S.O., han de cumplir con la secuencia de llevar al alumno/a desde la vivencia práctica y la adquisición de habilidades motrices, a la comprensión y asimilación de los conocimientos, tanto de los que se refieren al campo de lo motriz como de los que comportan la cimentación y el establecimiento de hábitos estables de salud y de comportamiento y reflexión frente a los diferentes fenómenos a los que las actividades físicas y los deportes dan lugar en el mundo contemporáneo. Todo ello, tratando de preservar y mantener una visión amplia de la disciplina desde presupuestos educativos e interdisciplinares en los que la Educación Física juega el papel de primer escalón dada su evidente experimentalidad y la intensidad de las vivencias que aporta, en momentos que entendemos decisivos en la formación de hábitos estables, generación de actitudes y promoción de estilos de vida saludables.

En cualquier proyecto, es preciso poner un especial énfasis en preservar, en el ámbito de los procedimientos y actividades a desarrollar, la propia identidad de la Educación Física, de tal manera que pese a ser prioritaria la adquisición de conocimiento y la formación y consolidación de hábitos y actitudes, todos los procedimientos y actividades han de ser fácilmente identificables como propios de la más rigurosa identidad de la Educación Física.

Actitudes - Planteamiento General

En la Enseñanza Secundaria Obligatoria, han de inscribirse y centrarse en procedimientos y actividades vivenciadas de plena participación y reflexión orientadas hacia una dinámica de ser humano - salud - actitud - comportamiento y desenvolvimiento sociocultural, dentro de los aspectos siguientes:

- Respeto y valoración del propio cuerpo y del de los demás.
- Rechazo de las discriminaciones por características físicas o personales.
- Interés por conocer y comprobar los efectos del ejercicio físico en su propio organismo, estableciendo relaciones con su estado de salud, la prevención de enfermedades y riesgos, relacionados con la dieta y los malos hábitos sociales.

- Apreciar positivamente la utilidad de la higiene personal y ecológica.
- Valoración de la necesidad de adoptar hábitos de cuidado e higiene personal.
- Adopción de una actitud crítica frente al consumo inadecuado.
- Adquisición de hábitos de respeto y cuidado del medio ambiente.
- Valoración de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos y rechazo de actitudes de discriminación por motivo de sexo. Rechazo de la discriminación por razón de edad, sexo y profesión.
- Participación responsable en la realización de las tareas de equipo, aportando las opiniones propias y respetando las de los demás.
- Participación en tareas organizativas de actividades lúdicas, deportivas, culturales y festivas.
- Atención a la Cultura lúdica, deportiva y motriz de la Comunidad Autónoma.

Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria en relación con el Área de Educación Física

El Área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria, dispone de un diseño general definido por la legislación vigente sobre el currículum. El análisis de los diferentes decretos sobre los currícula nos indica los objetivos generales de la etapa que expresan las intenciones educativas que preside el currículum y establecen las capacidades que los alumnos y alumnas han de desarrollar a lo largo de la misma.

Objetivos generales del área de Educación Física en la ESO

La Educación Física en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades siguientes:

- Conocer y valorar los efectos que tiene la práctica habitual y sistemática de actividades físicas en su desarrollo personal y en la mejora de las condiciones de calidad de vida y de salud.

- Planificar y llevar a cabo actividades que le permitan satisfacer sus propias necesidades, previa valoración del estado de sus capacidades físicas y habilidades motrices, tanto básicas como específicas.
- Aumentar sus posibilidades de rendimiento motor mediante el acondicionamiento y mejora de las capacidades físicas y el perfeccionamiento de sus funciones de ajuste, dominio y control corporal, desarrollando actitudes de autoexigencia y superación.
- Ser consecuente con el conocimiento del cuerpo y sus necesidades, adoptando una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, respetando el medio ambiente y favoreciendo su conservación.
- Participar, con independencia del nivel de destreza alcanzado, en actividades físicas y deportivas, desarrollando actitudes de cooperación y respeto, valorando los aspectos de relación que tienen las actividades físicas y reconociendo como valor cultural propio, los deportes y juegos autóctonos que le vinculan a su comunidad.
- Reconocer, valorar y utilizar en diversas actividades y manifestaciones culturales y artísticas, la riqueza expresiva del cuerpo y el movimiento como medio de comunicación y expresión creativa.

Crterios para la organización y secuenciación de los contenidos curriculares

La organización de contenidos de Educación Física ha de ajustarse al decreto por el que se establece el currículo. Como quiera que las agrupaciones de contenidos expresadas en los decretos, tanto del MEC como de las Comunidades Autónomas, no definen una estructura ni establecen secuencias de enseñanza y aprendizaje, habremos de optar por aquella que presente de forma clara tanto la identidad de la disciplina como la secuenciación tradicional de la misma. Nuestra forma de organizar y secuenciar el currículo, tradicionalmente, se ha llevado a cabo de tal manera que la organización de actividades de enseñanza incluyen, en muchos casos y simultáneamente, contenidos diferentes, pues es un hecho que las habilidades y destrezas no se dan en la prácti-

ca motriz aisladas de las capacidades físicas, de los juegos y de los deportes tanto autóctonos como olímpicos, de la expresión corporal y de la exploración del espacio, y actividades en la naturaleza. Es un hecho que todo movimiento tiene un componente coordinativo, o que la dimensión corporal, en una acepción no específica del término, está presente en cualquier actividad motriz.

Los diferentes tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) se dan de modo interrelacionado y, en consecuencia, las actividades no se refieren a un tipo de contenido en particular, sino que están basadas en las relaciones que existen entre ellos. Se puede constatar, al examinar el currículum, cómo existe una gran coincidencia, en esta etapa y en esta área, entre la formulación de conceptos y de procedimientos, ya que las percepciones, representaciones y esquemas que van adquiriendo, interiorizando y asimilando los alumnos son fundamentalmente a través de las actividades, de los procedimientos y de las actitudes.

La incorporación de contenidos de carácter conceptual en el área ha de garantizar la identidad y la configuración de la Educación Física como de actividad y movimiento. Las actividades no sólo han de diseñarse como ejecución motriz, sino que deben incorporar un aporte conceptual. Acción, verbalización y reflexión van juntas y prima la actividad física, la exploración y la experimentación y vivencia de los contenidos. Esto no supone la existencia de una relación biunívoca entre concepto y procedimiento, sino que para cada concepto existen diferentes procedimientos y además de tratarse en diferentes momentos de la programación, un mismo procedimiento o equivalente sirve para la adquisición y/o afirmación de varios conceptos.

Los contenidos de tipo actitudinal han de presentarse asociados a los demás tipos de contenidos. Ciertas actitudes se encontrarán presentes en el tratamiento de todos los contenidos, dejando siempre una puerta abierta a la intervención del profesor, a lo largo de toda la E.S.O. Otras, sin embargo, han de asociarse por cuestión de edad u oportunidad, asociándose de forma más específica a un determinado contenido, por lo que se presentarán de manera paralela o integradas en el mismo.

Hemos de tener en cuenta, a la hora de fijar los objetivos didácticos, el hecho de que la mayoría de los contenidos de Educación Física

son cíclicos, lo que significa que, a pesar de que las actividades difieren, se vuelve una y otra vez sobre los mismos contenidos para ir logrando a lo largo de la E.S.O., grados más altos de aprendizaje en los mismos, pero sin darlos, en ningún momento, como definitivamente adquiridos.

En cuanto a la organización, en un primer paso, han de formularse los objetivos generales del ciclo y establecer la secuencia de los contenidos, es decir, distribuirlos a lo largo de los dos cursos de cada Proyecto Curricular de Ciclo. La formulación de los objetivos didácticos y la distribución de contenidos entre todas las unidades ha de permitir, en primer lugar, constatar que todas las capacidades que se han de desarrollar se encuentran reflejadas y concretadas en dichos objetivos; en segundo lugar, que todos los contenidos se encuentran distribuidos entre todas y cada una de las unidades, perfectamente graduados e integrados, debiendo ser fácilmente constatable la presencia de los diferentes tipos de contenido dentro de cada unidad didáctica. Por último, la organización del marco general de las unidades didácticas deberá permitir establecer claramente los criterios de evaluación a lo largo de toda la etapa, a través de los objetivos didácticos.

Tratamiento de los Temas Transversales

Entendemos los Temas Transversales totalmente inmersos en el currículo de todas las áreas, porque partimos del principio de una educación axiológica, de modo que los valores y principios morales y éticos han de estar impregnando toda nuestra propuesta curricular y didáctica.

Tendremos en cuenta el principio básico de aprendizaje de los contenidos actitudinales de que para que los alumnos y alumnas valoren y respeten, es necesario que conozcan. Por ello, nuestras propuestas de actividades en el tratamiento de la transversalidad, están dirigidas a intervenir a su nivel, en el contexto que cercan, en la misma manera que ya se ha descrito para la Enseñanza Primaria.

Actividades para el tratamiento de la diversidad

Para dar respuesta a esta necesidad, las diferentes estrategias a emplear deberán dar respuestas a las necesidades del alumnado y faci-

litar a la vez la tarea docente, lo que exige tener en cuenta las siguientes características:

- Contextualizar los contenidos en situaciones que surgen del mundo real del alumnado, y que por tanto les resultan familiares. En su ejecución y desarrollo, el alumnado ha de sentirse seguro. A la hora de planificarlas, deberemos asegurarnos de que es posible tratar cada contenido en diferentes grados y niveles de intensidad.
- Posibilitar un amplio abanico de situaciones que favorezcan el trabajo cooperativo y el aprendizaje entre iguales. En ellas, cada alumna y alumno intervendrá según sus capacidades, personalidad y posibilidades, evaluándose los resultados de forma colectiva.
- Las actividades han de programarse de tal manera que establezcan secuencias graduadas, posibilitando de esta manera el que podamos administrarlas según las necesidades de nuestras alumnas y alumnos.

Actividades de refuerzo y ampliación

Las actividades de refuerzo y ampliación cumplen varias misiones dentro del contexto general del proyecto educativo de Educación Física:

- Fijar las técnicas instrumentales imprescindibles para el proceso de enseñanza-aprendizaje de este área. Para ello, en el libro del alumno se dedica una parte importante a actividades de dificultad diversa.
- Adquirir conceptos básicos para determinados aprendizajes. Determinadas actividades de ampliación se incluyen con el objeto de iniciar ciertos procesos de aprendizaje, dejando apuntados conceptos y procedimientos consolidados para el futuro.
- Revisar campos ya superados por la mayoría del alumnado, reactivando o completando conocimientos. Con este fin se incluyen actividades en el libro de recursos didácticos.
- Atender al alumnado con necesidades educativas especiales. Dicho alumnado cubrirá estas necesidades con las actividades reseñadas anteriormente.

Los criterios diferenciadores de las actividades de refuerzo de las actividades de ampliación son los siguientes:

- Las actividades de refuerzo tratan de conseguir asentar habilidades y destrezas adquiridos en la práctica de las actividades físicas y proyectarlos a otras áreas del currículum favoreciendo, además, un mecanismo compensatorio de actividades de aula para los menos dotados físicamente. El análisis de la propia realidad, del historial y de las circunstancias personales, promueve la toma de conciencia sobre sí mismo, su desarrollo y la auto-responsabilidad del alumno en el cuidado del propio cuerpo.
- Las actividades de ampliación tratan de proyectar los conocimientos adquiridos en la práctica y asentados en el aula hacia pautas de actitudes, comportamiento y generación de hábitos para la vida diaria y la mejora de la calidad de vida y de la salud.

Criterios de evaluación

En cuanto a los criterios de evaluación para la E.S.O., al igual que hemos referido para la Enseñanza Primaria, la responsabilidad de poder hacer frente a tan complicado concepto radica en la buena programación de las Unidades Didácticas, por lo que nuevamente habremos de referirnos a que: la concepción de cada una de las unidades didácticas ha de llevarse a cabo de forma que permita que podamos realizar la evaluación de cada uno de los aprendizajes de forma fácil y efectiva; los objetivos didácticos han de presentarse concretos, claros y precisos, de tal manera que no ofrezcan ninguna dificultad para llevar a cabo la función de orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cualquier caso, y al igual que hemos señalado para la Enseñanza Primaria, para llevar a cabo la evaluación, han de seleccionarse de entre los objetivos de cada unidad didáctica los más relevantes, de tal forma que los propios alumnos los puedan entender y establecerlos como referentes para autoevaluar su propio proceso de aprendizaje y progreso personal; del mismo modo deberemos incidir especialmente en esta etapa en la adquisición de hábitos estables de salud y de calidad de vida y en la adquisición de posiciones críticas y reflexivas ante los fenómenos sociales generados por las actividades deportivas.

4. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EUROPA

“La historia es una galería de cuadros en la que hay pocos originales y muchas copias”.

Charles Alexis de Tocqueville

Introducción

La anterior cita de Tocqueville trata de ilustrar cómo la Educación Física adolece de una enorme falta de originalidad, que se pone especialmente de manifiesto en el planteamiento pedagógico de la disciplina y en el desarrollo didáctico de nuestro trabajo. Esta es la esencia de lo que ya hemos denominado “el antimétodo», que convierte a cada profesor/a de Educación Física en un filibustero o franco tirador didáctico, mediante el cual cada docente se considera a sí mismo en posesión de un método personal, original, inédito e infalible para desarrollar su tarea; no es otra cosa que la muestra palpable del desconocimiento de la propia esencia de la disciplina y de la carencia de fundamentos sólidos sobre las ciencias en las que ésta se sustenta, lo que provoca que los profesores/as se muevan a impulsos de la moda y, desde luego, contribuyan de forma muy destacada a la conocida crisis de identidad a la que nos enfrentamos los profesores/as de Educación Física. En este capítulo vamos a prestar una atención especial a la esencia de la Educación Física como ciencia de educación, desde un análisis de los métodos históricos que durante más de una centuria han prestado soporte científico y señas de identidad a la Educación Física.

El contexto histórico, cultural y político del nacimiento de las teorías y escuelas de Educación Física

El nacimiento de la educación física, como medio de educación integral, con idea de trascendencia política y con voluntad de cambio social, se debe a Juan Jacobo Rousseau. Considera Rousseau, la educación física integrada en la educación general, que prepara y completa la formación intelectual, y que es indispensable en la educación moral, facilitando además el retorno a la naturaleza. Los campos de la educación física serían: la educación de los sentidos, la higiene, los juegos, y los deportes al aire libre, y el ejercicio o práctica de estas actividades,

según su idea de la educación, lo que desarrollaría valores como la resistencia y la supervivencia, o el desarrollo de trabajos manuales y artesanos.

En cuanto al papel que la comunidad nacional debe representar en la educación física, Rousseau, tras defender la necesidad e importancia de las *escuelas públicas* que dan a las almas la *forma nacional*, sostiene la necesidad de la instalación de un gimnasio escolar donde los niños puedan realizar ejercicios que define en su método como:

“la parte más importante de la educación, no sólo para formar temperamentos robustos y sanos, sino también con un objetivo moral que se suele desatender o suplir con un montón de preceptos pedantescos y vanos que no son más que palabras vacías⁴⁹”

Contra lo que pudiera esperarse de la teoría roussoniana, y así se ha venido entendiendo y dando por sentado, desde ópticas contrarias a la competición deportiva como medio educativo, Rousseau propone la celebración de actividades físicas y de competiciones en el seno de los festejos populares y de “reuniones idóneas” para exaltar la comunión entre las clases sociales, igualmente, la fundación de premios de: gimnasia, lucha, carrera, disco y diversos ejercicios físicos⁵⁰.

“Pourquoi? sur le modèle des prix militaires, ne fonderions-nous pas d’autres prix de gymnastique pour la lutte, pour la course, pour le disque, pour divers exercices du corps? Pourquoi n’animerions-nous pas nos baleliers par des joutes sur le lac?»

Desde la crítica social de las obras roussonianas, se establece la solución de la educación integral del ciudadano. Rousseau no plantea ningún método de educación física. Su propuesta educativa simplemente establece la formación sensorial precediendo a los ejercicios físicos que deberán acompañar, más tarde, a la formación moral. La educación intelectual, junto a la continua cita y ejemplos de higiene, jue-

⁴⁹ ROUSSEAU, J.J.: *Gouvernement de Pologne - Oeuvres complètes*, Pléiade, Paris, 1969. Págs. 353 y 354.

⁵⁰ ROUSSEAU, J. J. *Lettre à d’Alembert*. Garnier. Paris, 1967. Pág. 235. También en: FLANDRIN, L. J.J. *Rousseau. Oeuvres choisies*. Librairie A. Hatier. Paris, 1946. Pág. 258 - 259.

gos, deportes y ejercicios al aire libre, los trabajos manuales y el aprendizaje de un oficio de artesanía, demostrarían en qué grado la educación física, al facilitar el contacto permanente con las cosas y con la naturaleza, es el punto de partida de su propuesta. Así lo expresa Louis Bourgener, estudioso de esta parcela de la teoría de Rousseau, en su obra.⁵¹

Los teóricos de la educación física admiten, generalmente, la influencia roussoniana en el origen. Se suele considerar como punto de partida de la teoría educativa de la educación física lo contenido en el libro segundo del *Emilio*⁵²:

“Si queréis cultivar la inteligencia de vuestro alumno cuidad bien de las fuerzas que debe gobernar. Debéis procurar de forma continua que ejercite su cuerpo; hacerle robusto y sano, con el fin de hacerle racional y un hombre cuerdo; que trabaje, corra, grite, que esté en movimiento siempre, que sea hombre por el vigor, y de este modo pronto lo será por la razón.

Con este método es cierto que se embrutecería si siempre estuvieseis dirigiéndole y siempre diciéndole: Vete, quédate, haz esto, no hagas lo otro, puesto que si sus brazos son siempre conducidos por vuestra cabeza, la suya le resulta inútil. Debéis tener siempre presente nuestras conclusiones; si sois un pedante, es inútil que me leáis.

Crear que el ejercicio corporal es algo que perjudica es uno de los mayores errores en que podemos caer, tanto si se refieren a las operaciones del espíritu como si no hubiera necesidad de que marcharan acordes estas dos operaciones, y no debiera dirigir siempre la una a la otra.”

⁵¹ Los seguidores de Rousseau entendieron que los ejercicios físicos representaban el medio más directo y eficaz de alcanzar el estado natural y asegurar una base eficaz para el espíritu y el alma.

La educación física otorga espíritu a las cosas, impide los errores; crea una especie de inteligencia del cuerpo. La educación general comienza en el cuerpo y se continúa a través del cuerpo, lo que se designa en alemán por: *“die ganzheitliche Erziehung über dem Leib”*. Todo ejercicio que no cumple con esta exigencia se excluye de la educación física.

BURGENER, L. *Rousseau y la Educación Física, Cívica - Activas - Fortivas*. Tomo IX. I.N.E.F. Madrid, 1967. Pág. 321 a 334.

⁵² ROUSSEAU, J.J. *Emilio o la educación*. Bruguera, Barcelona, 1976. Págs. 177-178.

Como ya hemos dicho, las ideas de Rousseau sobre los ejercicios físicos, su valor y finalidad no configuraron un sistema de educación física, sino el deseo de retorno a condiciones de vida más naturales. Sin embargo, sus ideas se extienden con gran rapidez por toda Europa, especialmente en aquellos países donde las circunstancias políticas y la tolerancia religiosa permitieron su desarrollo. Siendo, por el contrario, prácticamente desconocidas en aquellos otros donde la permanencia en las estructuras del poder de las instituciones del Antiguo Régimen, o la competencia plena de la Iglesia sobre lo educativo, consiguieron que estas obras fueran expresamente prohibidas y condenadas.

En Alemania es donde primero se intentaron llevar a la práctica estas ideas; J.B. Basedow (1723-1790) fundó en Dessau en 1771 su *Filantropinum*, en el que los ejercicios físicos se constituyen en la parte esencial de un plan educativo armónico e integral. Su idea pedagógica se basaba en el deísmo de Rousseau en cuanto a lo religioso; en la filantropía en cuanto a lo moral; y en el cosmopolitismo de las naciones civilizadas, en cuanto a lo político. Igualmente, e inspirado en los trabajos de Basedow, Christian G. Salzmann (1744-1811) abre en 1784 otro *Filantropinum*, en Schnepfental, en el que da comienzo la obra de Johann Christoph Friedrich Guts Muths, considerado como el *padre de la gimnasia pedagógica*. Su planteamiento se extendería, rápidamente, por todo el continente europeo.

El avance de estas teorías pedagógicas de corte democrático y progresista fueron, muy pronto, ahogadas o soterradas en Alemania por las circunstancias políticas y sociales. Y, muy especialmente, por la obra de Ludwig Jahn (1778-1852). El *Turnkunst*, como se denomina a su método, destaca por su alto contenido patriótico y social, incluyendo la sustitución del, hasta entonces, término habitual *Gymnastik*. Con él pretende acentuar el carácter nacional y nacionalista de su sistema. Este método es fervientemente aceptado y extendido en los países de la órbita alemana en donde se establece, casi sin discusión, hasta la Primera Guerra Mundial⁵³.

⁵³ Este método fue prohibido en Prusia de 1820 a 1842 por el llamado *Bloqueo Ginnástico* y de 1810 a 1865 en la conocida *Lucha de las Barras* desatada por Hugo Rothstein al comparar las ventajas del método sueco con el *Turnkunst*.

LANGLADE, A. y REY DE LANGLADE, N. *Teoría General de la Gimnasia*. Stadium. Buenos Aires, 1970. Págs. 24 y 25.

En el norte de Europa se desarrolla la llamada escuela sueca. Tiene su origen en el danés Franz Nachtegall (1777-1847), que tras ser profesor en el *Filantropinum* de Copenhague, fundó en 1799 el primer instituto privado de gimnasia de Europa a partir de las ideas democráticas de Guts Muths. En este centro, y desde estas ideas, es en donde se forma Pedro Enrique Ling, padre de la gimnástica sueca, que de regreso a su país y tras su actividad docente en la Universidad de Lund, crea el Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo. Instituto que colocado bajo su dirección, aseguraría la extensión de su escuela y de su doctrina en todo el mundo⁵⁴.

En Francia, las ideas de Guts Muths fueron desarrolladas por el exilado español Francisco de Paula Amorós y Ondeano, Marqués de Sotelo (1770-1848). Amorós, que había dirigido el Instituto Pestalozziano de Madrid, era un personaje popular en España, muy conocido por sus ideas progresistas en el campo de la educación con anterioridad a la Guerra de la Independencia. En la represión posterior a la guerra es acusado de afrancesado y perseguido, viéndose obligado a exilarse en Francia. Posteriormente su labor pedagógica fue reconocida y, también, se le restituyeron sus bienes, títulos y propiedades, de los que el Estado se había incautado. La acogida, el tratamiento y las facilidades recibidas del estado francés, que no sólo reconoció su método, sino que lo adoptó como oficial, hicieron que Amorós permaneciera en Francia hasta su muerte. Nombrado en 1818 director del *Gimnasio Normal Militar* y, posteriormente, de la *Escuela de Joinville*, de la que sería su fundador, la difusión de su teoría abarcaría el panorama civil y militar de la gimnasia en Francia y en los países de su órbita, prácticamente hasta nuestros días. Amorós continúa siendo considerado una gloria nacional francesa y su método es constantemente reivindicado como la aportación francesa a la pedagogía de la educación física, como algo genuinamente francés.

Durante el siglo XX, la educación física se desarrolla en una relación mucho más estrecha con las ciencias de la educación, mucho

⁵⁴ "Visto que el maestro de armas P.H. Ling acredita tener conocimientos de Mecánica y de Biología y además capacidad y habilidad para enseñar los ejercicios de gimnasia y de esgrima de florete, sable y bayoneta y los ejercicios de equitación y de natación, Decreto 1- Nómbrase al maestro de armas Per Henrik Ling, director del Real Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo". CABEZAS, J. "Ling y su obra". *Boletín de E. Física, del Instituto de E. Física y Técnica*, n.º 13/937. Santiago de Chile. 1969. Págs. 571.

más de acuerdo con la evolución pedagógica y didáctica general, incorporando, esencialmente, avances técnicos: en ritmo, en pedagogía, etc. que definen distintos planteamientos o formas de entender la educación física, esto es lo que se conoce como *Grandes Movimientos*. El *Movimiento del Centro* introduce la teoría rítmica de Dalcroze, la Gimnasia Rítmica Femenina o Gimnasia Moderna, la Gimnasia Escolar Austriaca, etc. Por su parte, el *Movimiento del Norte* incorpora los métodos “neosuecos” e, igualmente, el llamado *Movimiento del Oeste* agrupa las aportaciones técnicas surgidas en esta área geográfica.

Estas apreciaciones sobre el fondo pedagógico e ideológico de los métodos, nos llevan a la verificación de los planteamientos políticos de las actividades físicas al servicio de una idea desde los planteamientos pedagógicos teóricos iniciales. Es el caso, por ejemplo, del nacionalismo alemán, que encontraba en los planteamientos y en las fórmulas externas del *Turnkunst* la expresión de su propia esencia al representar, mediante comportamientos y actitudes corporales, los valores que se sustentaban y defendían en cuanto a los modelos de comportamiento ciudadano y de organización de la vida pública.

La transcendencia educativa de los métodos en educación física, tendría su reflejo más representativo en este enfrentamiento que se mantiene, todavía, en los planteamientos educativos actuales de la educación física en Alemania donde, a diferencia del resto del mundo, no existe, ni siquiera a nivel del lenguaje técnico, la expresión *educación física*. Tras estos conflictos doctrinales del inicio y la posterior presión del deporte más cercano a las ideas del *Turnkunst*, y muy en la línea de los intereses políticos alemanes entre la primera y la segunda Guerra Mundial, la comúnmente aceptada denominación de *educación física*, fue definitivamente sustituida por la de *sportschule*, que da prioridad al aprendizaje de las habilidades deportivas⁵⁵.

En este sentido, podemos verificar cómo la presión del nacionalismo alemán y del imperialismo prusiano será determinante en que, a pesar de la presencia en Alemania de A. Spiess (1810-1858), *padre de*

⁵⁵ N. A. Hemos de recordar que tras la desmilitarización impuesta a Alemania después de la Primera Guerra Mundial, el deporte, fundamentalmente la vela, el senderismo, el montañismo, el vuelo sin motor y el paracaidismo, permitieron la formación en técnicas de utilidad militar a los que luego formarían las élites del ejército alemán justificándose, de este modo, su rápida organización y alta operatividad en un espacio mínimo de tiempo.

la gimnasia escolar alemana y continuador de Guts Muths, el concepto pedagógico y democrático roussonianos no se desarrolle en este país y encuentre una mejor acogida en los países nórdicos.

En definitiva, y haciendo una síntesis de la esencia histórica de la educación física, podemos establecer que a partir de un nuevo planteamiento educativo que implica al cuerpo, aparecido en la Europa del siglo XVIII, esta idea se desarrolla durante todo el XIX en toda la Europa Central y Nórdica en función de tres circunstancias o parámetros:

- a) La democratización de la enseñanza, relacionado con la desaparición del Antiguo Régimen y a la pérdida de la influencia de la Iglesia en el campo educativo.
- b) El avance de las ciencias médicas, especialmente la fisiología y la anatomía, consecuente con la desaparición de los obscurantismos y la posibilidad de diseccionar y estudiar el cuerpo humano, sin temor a penas eclesiásticas.
- c) El progreso en la formación de los ejércitos y la evolución de la ciencia militar, tanto en lo que se refiere a las técnicas de instrucción en orden cerrado, como a la aparición del orden abierto o de combate, fundamentalmente, basado en la preparación técnica y en el desarrollo de las capacidades físicas del combatiente.

De hecho, los avances en educación física durante todo el XIX y gran parte del XX, en países como España, en los que se mantuvieron las estructuras del Antiguo Régimen, se encuentran únicamente relacionados con la evolución y el desarrollo del ejército y con la mejora en la instrucción del combatiente. No hay incidencia ni avances de la educación física durante este tiempo, en aquellos países en los que la enseñanza permanece siendo monopolio de la Iglesia y la organización de la vida ciudadana se encuentra en manos del poder absoluto. Países en los cuales existe, por lo general, un férreo control sobre el avance de las ideas ilustradas, prohibiéndolas, persiguiéndolas y condenándolas, y donde los conocimientos científicos y médicos, especialmente, se encuentran estancados y sujetos a la disputa *ciencia-fe*. Aquellos en los que la propia debilidad del Estado y las penurias económicas impiden, igualmente, el desarrollo de la ciencia militar.

Este es, en realidad, un fiel retrato del caso particular de España, donde el obscurantismo religioso prohíbe el estudio y la investiga-

ción sobre el cuerpo humano mediante la disección de cadáveres, retrasando los avances de la medicina y de la fisiología, y donde el poder de la Iglesia y los intereses de clase fomentan el miedo social a las teorías liberales y a la educación laica, manteniendo su monopolio e impidiendo el acceso generalizado a la educación y a la cultura. El mantenimiento de un ejército de clases, anquilosado, con escaso dominio de la ciencia militar moderna, e ignorante de la importancia del ejercicio y de la mejora de la condición física en el entrenamiento del combatiente, supuso, probablemente, el principal obstáculo para el desarrollo de la educación física como materia educativa. Tengamos en cuenta, que mientras que el estado francés encarga a Amorós la organización del *Gimnasio Normal Militar*, en la segunda década del XIX, en España no aparece una institución militar similar hasta un siglo después con la creación de la *Escuela Central de Gimnasia Militar* en 1919⁵⁶. Estas son, esencialmente y a nivel específico, las causas que retrasan en España, en más de un siglo respecto al resto de Europa, el acceso a las actividades físicas y al deporte y a la idea de su empleo como medio de educación y de salud.

5. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA UNIÓN EUROPEA. EL PROFESORADO, FUNCIONES Y FORMACIÓN

Introducción

El desarrollo de la educación física en Europa ha conocido un notable impulso en la última década del siglo XX, iniciativas llevadas a cabo por personajes como el Dr. Willy Laporte de la Universidad de Gante y diferentes equipos de trabajo formados en torno a personalidades de la Educación Física Europea, nos permiten conocer en detalle cuestiones esenciales con las que encarar el nuevo milenio de una forma más esperanzadora. Los trabajos claves para determinar este estado de la cuestión se organizaron a partir de la propuesta del primer Presidente del *European Network of Sport Sciences in Higher Education*, Dr. Jean Camy de la Universidad de Lyon, y bajo la dirección del Prf. Dr. Willy Laporte, y se desarrollaron entre los años 1995 y 1997 por una comisión

⁵⁶ PAYNE, S. G. *Los militares y la política en la España contemporánea*. Sarpe. Madrid, 1986. Págs. 103 y 115.

de dieciocho profesores/as, pertenecientes a universidades e instituciones de formación del profesorado en educación física de doce países de la Unión Europea, que aportaron un documento esencial para el estudio y el conocimiento de la realidad europea en la formación del profesorado⁵⁷. Desde esta definición de la realidad actual, se lleva a cabo una prospectiva cuyo objetivo es conseguir la armonización curricular que permita la permeabilidad de los diferentes sistemas de formación en educación física existentes en Europa para que, a lo largo de los próximos años, pueda hacerse realidad la existencia de unos planteamientos comunes en la formación del profesorado de educación física en Europa, facilitando, de este modo, la libre circulación de trabajadores, de profesores y de estudiantes de educación física desde un proceso enriquecedor que facilite la formación de una idea europea de educación física.

La educación física, como sabemos, es una ciencia nueva en cuya formación han coincidido, a veces con demasiada influencia, ideas, organismos e instituciones en las que los intereses, no siempre confesables, han determinado un mapa actual de la educación física en Europa que, manteniendo unas formas de acción y metodologías similares, poseen enormes diferencias conceptuales y teleológicas en la formación de los profesores y en su futura acción docente. Por ello, es preciso que centremos nuestra atención en el establecimiento de unos parámetros que permitan, desde la objetividad, analizar la realidad europea de nuestra disciplina. La acción y el esfuerzo del Comité Europeo de Educación Física, en la elaboración del estudio de referencia, se centró en tres objetivos:

- a) Elaborar un modelo tipo de formación del profesorado de Educación Física Europeo, que pudiera ser ofrecido como modelo para la armonización.
- b) Establecer módulos y niveles, desde los cuales, los centros e instituciones europeas de formación del profesorado pudieran ser comparados y clasificados.
- c) Crear un Máster Europeo en Educación Física, como primera referencia de cualificación profesional de lo que ha de ser, en un próximo futuro, la Educación Física Europea.

⁵⁷ LAPORTE, W. (Coord.) *Curriculum Development in the "European Physical Education Teacher" Education*. EUROPEAN NETWORK OF SPORT SCIENCES IN HIGHER EDUCATION. EUROPEAN UNION, Programme Socrates - DG XXII -. Bruselas, 1997.

Estos tres objetivos se desmenuzaron y analizaron en factores mucho más concretos como:

- a) Análisis de la situación actual.
- b) Definición del perfil del profesor de educación física de Primaria y de Secundaria.
- c) Definir los objetivos finales de la formación de los profesores de educación física.
- d) Construcción de un sistema modular para armonizar programas y posibilitar las posibles transferencias desde diferentes niveles de educación.
- e) Conformar un grupo de Universidades preparadas para aplicar un modelo de formación basado en créditos ECTS (European Credit Transfer System). Definir los diferentes niveles de los profesores de educación física y de las instituciones de formación.
- f) Establecer los cursos puente a otros estudios relacionados con la salud y con el deporte.
- g) Definir el nivel de cualificación en formación del profesorado y en investigación en educación física.
- h) Creación del Máster Europeo en educación física.

La formación del profesorado de Educación Física en Europa. PETE. (Physical Education Training Education).

La valoración de la situación actual del PETE ha sido determinada y valorada desde tres fuentes de información distintas:

- a) Los estudios del *European Observatory of Sport Education* que poseen una sección dedicada a la formación inicial y permanente del profesorado de educación física.
- b) La información de los diferentes modelos de acceso al PETE: condiciones de acceso, diplomas, títulos, números de semestres a estudiar, número de horas de contacto profesor/a-alumno/a, tipo de enseñanza, etc⁵⁸. Sobre este aspecto, los problemas más importantes han sido tratados y definidos

⁵⁸ LAPORTE, W., VERHOEVEN, M., VAN der AERSCHOT, H. *The Physical Education Teacher. Observatory of sport related professions*. European Network of Sport Sciences in Higher Education. Barcelona, 1996.

en la investigación sobre el estado de la educación física en la Enseñanza Secundaria en Europa realizada por el Dr. Willy Laporte⁵⁹. Otra valiosa información fue aportada por el estudio de la *European Review of Institutes of Physical Education* que contiene un importante estudio comparativo llevado a cabo sobre diez instituciones de formación europeas y no europeas. Estudio, este, que permitió completar la información correspondiente a los currícula⁶⁰.

- c) La tercera fuente de información fue aportada, a lo largo del proceso de trabajo y de forma directa, por cada una de las dieciséis universidades participantes en el Comité Europeo de Educación Física. Este trabajo en grupo, al abordar el problema de la armonización de los estudios de educación física en Europa, aportó una idea muy clara del problema de la formación del profesorado en Europa y de los esfuerzos que han de hacerse para conseguir el objetivo de armonización necesario.

La delimitación del campo profesional de los profesores de Educación Física

El punto de partida para establecer un diseño curricular para la formación del profesorado de educación física en Europa es la delimitación del campo profesional y el punto de vista que tenemos en la Unión Europea sobre la función y el trabajo a desarrollar por el profesor/a de educación física. Por ello, una gran parte del esfuerzo del Comité Europeo se centró sobre este aspecto a partir de las siguientes cuestiones:

a) El trabajo a desarrollar

Este es el primer peldaño en la delimitación de lo que ha de ser la definición profesional de un profesor de Educación Física. En este sentido, pronto se descubrió que muchas instituciones europeas no sólo

⁵⁹ LAPORTE, W. *The Physical Education for secondary schools in the European Union*. European Network of Sport Sciences in Higher Education. Barcelona, 1997.

⁶⁰ URSPRUNG, L., FREITAG, E., SCHILLING, G. *European Review of Institutes of Physical Education*, GFS-Schriften Sportwissenschaften ,n.º 13. Zürich, 1995. ETH.

preparan profesores de educación física para trabajar en la enseñanza, sino que, de hecho, es manifiesta la falta de puestos de trabajo en la enseñanza en muchos países como España, Alemania, Holanda, Bélgica, etc., frente a las nuevas oportunidades que ofrecen los clubes deportivos, los patronatos municipales de deporte o los centros de "fitness", lo que está siendo un acicate para adaptar los programas, de tal manera que se amplíe el espectro profesional de los alumnos de educación física. Esta fue una de las razones por las cuales el Comité Europeo de Educación Física decidió contemplar, en este trabajo, la formación de profesores de educación física para el ejercicio profesional en la enseñanza, entendiendo este concepto en un sentido de currículum abierto en el que se incluye no sólo la educación física como asignatura, sino el deporte escolar y otros proyectos de actividades integradas que pudieran tener relación con la educación física. En un primer momento, el Comité consideró únicamente la enseñanza secundaria, para, posteriormente, abordar la primaria e incluso el jardín de infancia.

b) *Los distintos niveles de la acción profesional en la E.F Europea*

Para una definición y delimitación de los diferentes niveles de la acción profesional se tomó como referencia el trabajo desarrollado en Holanda por G.W. Van der Gugten y Oene Loopstra⁶¹, que lo sitúan en tres niveles:

a) *Acción educativa:* Que comprende las tareas de:

- Preparación de clases.
- Enseñanza directa.
- Evaluación.
- Cualificación profesional.
- Educación Permanente.

b) *Gestión escolar:* Que comprende las tareas de:

- Diseño y gestión de programas educativos.
- Gestión educativa.
- Acción tutorial.
- Contactos externos.

⁶¹ VAN der GUGTEN, G.W. y LOOPSTRA, O. *Beroepsprofiel en beroepscode voor leraren lichamelijke opvoeding* ed. KVLO. Zeist Nederlanden, 1996.

- Cualificación profesional.
- Educación Permanente.

c) **Gestión extraescolar:** Que comprende las tareas de:

- Preparación de gestión externa.
- Ejecución de acciones externas.
- Evaluación de la gestión.
- Cualificación profesional
- Educación Permanente.

Los objetivos de la Educación Física Escolar en Europa

El trabajo esencial de un profesor de educación física es la consecución de los objetivos educativos con sus alumnos. En este sentido, el Comité Europeo de Educación Física ha aportado los objetivos educativos oficialmente establecidos en doce países de la Unión Europea para, a partir de los mismos, el Prf. Dr. Ken Hardman, experto en Educación Física Comparada, miembro del Comité Europeo y profesor de la Universidad de Manchester, proporcionarnos la siguiente descripción, que podría denominarse: *Intencionalidades y Objetivos de la educación física en Europa*.

Consideraciones generales

Tras los estudios y consideraciones de los principios curriculares de la educación física en las instituciones universitarias, se analizaron los currículos oficiales de: Alemania, Austria, Bélgica-Flandes, Dinamarca, Escocia, España-MEC, Finlandia, Francia, Inglaterra-Gales, Italia, Portugal y Suiza. Además del estudio comparado de los contenidos curriculares de estos países, sobre un grupo significativo de ellos se efectuó, además, un análisis transversal.

En esencia, el análisis puso de manifiesto algunos aspectos inesperados que establecían diferencias significativas inherentes a cuestiones de alcance conceptual. En cualquier caso, podría hablarse de una gran similitud entre los currículos con algunas diferencias de matiz achacables a diferencias conceptuales o a equivalencias lingüísticas.

Existen, por tanto, muchos denominadores comunes en la consideración de la educación física escolar en Europa que podrían constituir la base de un planteamiento común de intencionalidades y de objetivos y que son los que se relacionan en el apartado correspondiente.

Además de los resultados del análisis, el Comité hizo suya la *Declaración de Madrid*, que se basa en el principio de *No hay educación sin educación física*⁶². Igualmente, el Comité estableció los principios de una definición de Educación Física Escolar que, a la vez que situar conceptualmente a la educación física, establece sus relaciones complementarias con la intencionalidad y los objetivos generales de educación.

Definición de Educación Física

La Educación Física es un elemento esencial en el desarrollo armónico, completo y equilibrado de la persona para toda su vida. En el proceso educativo escolar, y a través de la participación en las actividades físicas, la educación física contribuye a una educación equilibrada. Integrada en el currículum escolar, la educación física posee una especial relevancia en la consecución de objetivos cognitivos, psicomotrices, socioafectivos, estéticos y morales, contribuyendo especialmente al enriquecimiento y a la mejora de la calidad de vida.

Desde la aplicación de estos principios mediante el establecimiento de los fundamentos y bases esenciales en la enseñanza primaria y su posterior desarrollo y perfeccionamiento en la secundaria es como ha de promoverse una vida más larga y de calidad.

Intenciones y objetivos de la Educación Física Escolar Europea

El estudio de los currícula europeos y el análisis transversal realizado aportó que la Educación Física Escolar europea está encaminada específicamente a dar respuesta a las siguientes intenciones y objetivos:

- a) Desarrollar la salud, el bienestar y mejorar la condición física.
- b) Contribuir al crecimiento y al desarrollo físico.

⁶² EUROPHORUM EUPEA. *Actas*. COPLEF. Madrid, 1991.

- c) Desarrollar y mejorar las competencias y aptitudes físicas.
- d) Promover ideas positivas sobre el propio cuerpo, autoestima y escalas positiva de valores.
- e) Desarrollar la educación moral promoviendo actitudes, valores y sensibilidades relacionadas con los otros y con el medio ambiente.
- f) Incrementar las relaciones interpersonales.
- g) Establecer, a través de una gran cantidad de experiencias satisfactorias y divertidas, la idea de los beneficios derivados de la participación en actividades físicas de forma habitual.
- h) Desarrollar el interés por la mejora de sus posibilidades en la condición física, la expresión, la creatividad y las actividades físicas y deportivas.
- i) Desarrollar el interés por el medio ambiente y la práctica segura de actividades en la naturaleza.
- j) Transmitir la importancia de la conservación de los valores tradicionales y culturales de las actividades físicas y deportivas.

La cualificación profesional en Educación Física

La cualificación profesional es el resultado de trasladar el campo profesional al proceso de formación del futuro profesor de educación física. Esto es lo que define qué es lo que el/la estudiante debe aprender antes de comenzar a ser profesor/a de educación física. Cuando miramos qué es lo que los/las estudiantes de educación física deben adquirir en el ámbito de la competencia personal antes de dedicarse a la profesión, el Comité Europeo de Educación Física se muestra convencido de que únicamente un currículum bien equilibrado en la formación universitaria del futuro profesor/a puede conseguir que se alcance la cualificación profesional mínima deseada. Sabemos que, en casi todos los países, la formación de los profesores de educación física está organizada en las universidades con el suficiente nivel académico, científico y de práctica profesional, sin embargo, se hace preciso asegurar que existe, además, un adecuado desarrollo de la disciplina.

Objetivos e intenciones para la formación del profesorado europeo de Educación Física

Desde la descripción de los objetivos e intencionalidades para la formación del profesorado de educación física, aportados por los

miembros del Comité Europeo procedentes de cada una de las universidades y extraídos de los programas aportados por los profesores que imparten docencia en la formación del profesorado, la Dra. Liz MacKenzie de la Universidad de Edimburgo y el Dr. Daniël Behets de la Universidad de Lovaina establecieron una clasificación, en tres niveles, de las competencias profesionales mínimas necesarias para el ejercicio de la profesión de profesor/a de Educación Física.

Objetivo Principal

La intención general de los estudios de educación física es dar a los estudiantes una base de conocimientos sobre la disciplina, el conocimiento de los mecanismos de enseñanza-aprendizaje y darles una idea clara del papel que debe desempeñar el profesor en la creación, innovación y en el desarrollo de una educación con igualdad de oportunidades, así como en su responsabilidad ante la sociedad y los cambios que se producen.

Objetivos Específicos

Se pretende desde ellos:

- a) Proporcionar a los estudiantes una amplia variedad de perspectivas teóricas y académicas sobre la actividad física.
- b) Promover un claro conocimiento y comprensión de las actividades que comprende el currículum de la educación física.
- c) Asegurar el conocimiento y comprensión de los principios y prácticas de diseño curricular y de desarrollo de la educación física.
- d) Conseguir los conocimientos y niveles "standard" de competencias profesionales que garanticen el desarrollo y la mejora de su enseñanza.
- e) Adoptar una posición analítica, crítica y reflexiva que armonice y aproxime la enseñanza y el aprendizaje.

Competencia Profesional

El profesor principiante de educación física debería poseer los conocimientos, habilidades y actitudes suficientes que le permitan abordar las tareas de enseñanza consideradas en los tres niveles siguientes:

a) *El desarrollo del trabajo con sus alumnos en clase*

A este nivel se le asignan las funciones específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje detallado de la siguiente forma:

a) *Planificación o fase pre-activa.* Supone la aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes a la planificación de la educación física teniendo en cuenta las necesidades y el desarrollo de los alumnos. Esta acción de planificación comprende: la sesión de educación física, la organización secuencial de las sesiones, el diseño curricular y la selección de los contenidos adecuados a la capacidad motriz, cognitiva y socioafectiva del alumno.

b) *Implementación o fase interactiva.* Son las tareas referidas a conocimientos, destrezas y habilidades que demuestran la capacidad efectiva docente, lo que incluye:

a. Habilidades de gestión docente:

- Creación de un entorno seguro y estimulante para el aprendizaje.
- Tratamiento de los estudiantes.
- Objetivos de enseñanza.

b. Habilidades de presentación:

- Selección de los modelos y formas adecuados de enseñanza.

c. Habilidades de evaluación:

- Desarrollo de técnicas de observación.
- Adaptación de contenidos.

c) *Evaluación o fase post-activa.* Incluye los objetivos relacionados con conocimientos, habilidades, actitudes y el desarrollo de técnicas que reflejan el grado de eficiencia de la enseñanza. La evaluación, por tanto, incluye: tareas de obtención de datos, elaboración de estudios sobre el rendimiento de los alumnos y alumnas y reflexiones críticas sobre la mejora de la propia acción docente.

b) *El trabajo como miembro del claustro de profesores y de la comunidad escolar*

Referido a los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desenvolverse adecuadamente en el medio escolar, lo que

comprende: la relación con los alumnos y alumnas, con los compañeros, con los padres, la administración y el personal no docente y con otras instituciones relacionadas con la actividad física como los clubes, las autoridades locales, etc.

c) *Su papel como profesor en su actuación educativa fuera de la escuela*

En relación con la extensión de su acción profesional fuera de la escuela como: implicación en iniciativas locales o nacionales, evaluación y cooperación con las innovaciones educativas e investigaciones.

Los campos de estudio para la formación del profesorado de Educación Física

Un paso importante en la armonización curricular es el análisis de los currículos existentes. Desde el conocimiento de la existencia de muchas divergencias en los sistemas educativos de los diferentes países, en el Comité Europeo de Educación Física se ha tratado de dar con un modelo que aporte el máximo de información posible sobre los campos de estudio a partir de los cuales se establecen los diferentes módulos educativos para, a partir de ellos, poder establecer una cuantificación que permita distinguir y cuantificar las divergencias y las similitudes.

El que algunos miembros del Comité ya hubieran sido evaluados por la *European Review of Institutes of Physical Education*, determinó una primera estructura de los campos de estudio basada en la misma que se había considerado en la citada revista: habilidades motrices, didáctica, ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades, métodos científicos y otras exigencias adicionales. Se entendió que con esos criterios no se poseía información suficiente, ya que era preciso determinar la relación existente entre la formación teórica y la práctica, entre lo general y lo específico, de tal manera que la información referida a horas no era significativa ni suficiente para determinar las actividades de estudio empleando sistemas avanzados de gran repercusión en la autoformación de los estudiantes. Así las cosas, se decidió emplear el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) basado en pun-

tos de estudio. Esta decisión es particularmente importante en el caso de la educación física, ya que algunas instituciones que poseen una educación bivalente o trivalente influyen, sin duda, la formación de un profesor de educación física. Finalmente, en la reunión del Comité Europeo de Educación Física en Lausana en 1997 se aceptó el *siguiente modelo*:

Campos de estudio

a) *Actividades Físicas y Deportivas*

- a) La teoría y la práctica se consideran en una sola categoría, ya que la mayor parte de la teoría se encuentra asociada a la práctica. Esta consideración ha sido tenida en cuenta en lo que respecta a desarrollo de habilidades y competencias motrices.
- b) Métodos de enseñanza y aprendizaje, aunque asociados, han de *considerarse por separado, teoría y práctica, ya que afectan directamente a los procesos de enseñanza de los niños.*

b) *Ciencias de la Educación y de la Enseñanza*

- a) Se consideran las materias generales para poder conocer el peso curricular que se otorga en relación con los estudios aplicados de la misma ciencia. Ejemplo: Pedagogía General respecto a Pedagogía Deportiva.
- b) Prácticas docentes. No se consideran, en este caso, las que son obligatorias en algunos países, con posterioridad a la obtención del título, para el ejercicio profesional.

c) *Ciencias Naturales y Biológicas*

- a) Cursos generales. Ejemplo: Fisiología General.
- b) Cursos aplicados. Ejemplo: Fisiología del ejercicio.

d) *Ciencias Humanas y Sociales*

- a) Cursos generales. Ejemplo: Psicología General.
- b) Cursos aplicados. Ejemplo: Psicología de la Educación Física.

e) Trabajo Científico

Referidos a tesis o tesinas o investigaciones que no forman parte de trabajos de cursos o de asignaturas y cuya intención es el aprendizaje o iniciación de los futuros/as profesores/as en las técnicas y métodos de investigación educativa aplicados a la educación física.

f) Otros

Cursos o materias específicas que, en cada universidad o entorno cultural, aportan en función de su propia visión de la disciplina.

g) Prácticas docentes en la escuela

Aquellas que se realizan después de la obtención del título académico y que son obligatorias para el ejercicio profesional.

h) Cuantificación del trabajo del alumno

Para la cuantificación del trabajo del alumno/a, en formación para llegar a ser profesor/a de Educación física, en cada uno de estos bloques y entender el esfuerzo que suponen los estudios, se adoptó el criterio de créditos ECTS, considerándose los siguientes aspectos:

- a) Horas teóricas presenciales con el profesor.
- b) Horas prácticas presenciales con el profesor.
- c) Trabajo personal del alumno.
- d) Carga académica.
- e) Créditos calculados a partir de la carga académica de acuerdo con el sistema ECTS.

La Educación Física en la Europa de fin del milenio.

A la vista del trabajo realizado por el Comité Europeo de Educación Física, podemos asegurar que no existen diferencias esenciales, de fondo académico, en la formación de los profesores de educación física en los diferentes países de la Unión Europea y Suiza. Sí es posi-

ble detectar diferencias de forma y de acción docente relacionadas con aspectos culturales y con la propia historia de la disciplina en cada uno de los países: denominaciones, coeducación, enfoques de los objetivos docentes, etc.

En cuanto a la consideración de la disciplina *educación física*, la llamada crisis de identidad ya aludida y estudiada por Crum⁶³ es la causa de los profundos problemas que comienzan a afectar seriamente a la disciplina y a la profesión, entre los cuales cabría señalar con perfecta nitidez:

- a) El cuestionamiento de la validez curricular de la educación física en los países de la Unión Europea con arbitrarias reducciones de la carga docente y del horario escolar.
- b) La falta de ideas claras en cuanto a los objetivos a conseguir y desarrollar en las clases de educación física, por parte de los profesores de educación física, y el desarrollo de la práctica docente basado en lo que podríamos llamar el «antimétodo».
- c) La carencia de reconocimiento universitario y de integración en la universidad de muchos centros de formación, con el consiguiente descrédito de la disciplina en cuanto al rigor científico, docente e investigador, de sus planteamientos.
- d) La falta de investigaciones relevantes sobre las propias acciones y consecuencias de la acción docente y los efectos de la educación física referidos al campo salud.
- e) La incapacidad de muchos de los profesores/as para aislar el objeto de conocimiento de sus planteamientos docentes con lo que, al no transmitir y establecer materia de educación perdurable y evaluable a nivel del conocimiento teórico válido, la acción educativa se convierte en una práctica, más o menos elaborada, desprovista de consecuencias educativas, que es lógico pensar que puede ser sustituida por acciones extraescolares.
- f) La desvalorización, en algunos países, de la Educación Física, como consecuencia de haber sido fagocitada la forma-

⁶³ CRUM, B. "The identity crisis of Physical Education - To teach or not to be, that is the question". Conferencia impartida en el *Congreso de la Sociedad Portuguesa de Educação Física, Oeiras* (Portugal) 11 Diciembre de 1992. Traducción portuguesa en las actas de este Congreso. *Boletim SPEF* N.º 7-8, Invierno/Primavera, 1993. Lisboa, 1993.

ción de estos profesionales por las mal definidas Ciencias del Deporte.

La suspensión, por el momento, de las medidas de recorte horario de la Educación Física en la mayor parte de los países de la Unión Europea: Reino Unido, Portugal, Francia, España, etc., que hacía presuponer un acuerdo no escrito por parte del Consejo de Ministros de la Comunidad Europea en favor del desarrollo de las humanidades, de la lengua y de las matemáticas, a costa de las materias consideradas no esenciales o complementarias, nos otorga un respiro momentáneo, que no la confianza plena, de que la situación vaya a ser reconducida y el peso curricular, por el momento, de la educación física garantizado. Las consecuencias del estudio del Comité Europeo de Educación Física y los trabajos que se han venido desarrollando para la elaboración del diseño curricular del I Máster Europeo en Educación Física que comenzó en el año 2000, permiten aventurar las siguientes consideraciones de prospectiva sobre nuestra disciplina:

- a) Definitiva adquisición de status académico de la educación física como una licenciatura distinta y diferenciada de los estudios en Ciencias del Deporte.
- b) Desaparición, por inadecuación a la realidad europea, de los estudios de Maestro de Educación Física e integración en la licenciatura específica antes enunciada.
- c) Renovación del discurso metodológico y didáctico de la educación física escolar por agotamiento del existente y por inadecuación a las exigencias de la sociedad contemporánea sobre la disciplina denominada educación física.
- d) Reivindicación de la educación no formal o extraescolar de la educación física como un tiempo educativo a desarrollar por especialistas desde criterios educativos.
- e) Evolución del diseño curricular de educación física escolar hacia un mayor peso en contenidos de educación para la salud y la calidad de vida y de educación en valores, desde la educación física. Esta reorientación demandará un serio reciclaje de los actuales docentes por el impacto de esta medida en cuanto a la necesidad de adaptar las metodologías y las ideas sobre la disciplina.
- f) Aparición de un currículum europeo de educación física a todos los niveles con la consiguiente necesidad de adapta-

ción y de nuevos planteamientos en la formación inicial. Los titulados europeos deben estar en condiciones de desarrollar su trabajo en cualquier país de la Comunidad, no sólo porque es un derecho, sino porque las mayores ofertas y oportunidades de empleo van a estar en otros países de la comunidad. El dominio de las lenguas, de los medios de autoformación y de formación permanente se verán revalorizados en las nuevas propuestas curriculares de formación de profesionales de la educación física.

- g) Aumento de los niveles de calidad en la formación inicial y profesional de los docentes de educación física, tanto por la especificidad a la que nos referimos como por las propias necesidades del nuevo currículum que se demanda.

La impresión final, desde el Comité Europeo de Educación Física, es moderadamente optimista, sabemos que el camino a recorrer no va a ser fácil y que los obstáculos seguirán estando en los lugares de siempre, sin embargo, es preciso señalar que la Educación Física es una de las pocas corporaciones de enseñantes que posee una organización europea (EUPEA) desde 1991 y que gracias a su dinamismo, la reducción del número de horas de clase, que ya era un hecho en el Reino Unido y otros países, ha dado marcha atrás y la Educación Física se sitúa en toda Europa dentro del currículum escolar como materia obligatoria y fundamental.

BIBLIOGRAFÍA

BURGENER, L. *Rousseau y la Educación Física, Citivs - Altivs - Fortivs* Tomo IX. I.N.E.F. Madrid, 1967.

CABEZAS, J. "Ling y su obra". *Boletín de E. Física, del Instituto de E. Física y Técnica*, n.º 13/937. Santiago de Chile, 1969.

CRUM, B. "The identity crisis of Physical Education - To teach or not to be, that is the question". Conferencia impartida en el *Congreso de la Sociedad Portuguesa de Educaçao Física, Oeiras* (Portugal) 11 Diciembre de 1992. Traducción portuguesa en las actas de este Congreso. *Boletim SPEF* N.º 7-8 Invierno/Primavera, 1993. Lisboa.

EUROPHORUM EUPEA. *Actas*. COPLEF. Madrid, 1991.

FLANDRIN, L. *J.J. Rousseau. Oeuvres choisies*. Librairie A. Hatier. París, 1946.

LANGLADE, A. y REY DE LANGLADE, N. *Teoría General de la Gimnasia*. Stadium. Buenos Aires, 1970.

LAPORTE, W. (Coord.) *Curriculum Development in the "European Physical Education Teacher" Education*. EUROPEAN NETWORK OF SPORT SCIENCES IN HIGHER EDUCATION. EUROPEAN UNION, Programme Socrates - DG XXII - Bruselas, 1997.

LAPORTE, W., VERHOEVEN, M., VAN der AERSCHOT, H. *The Physical Education Teacher. Observatory of sport related professions*. European Network of Sport Sciences in Higher Education. Barcelona, 1996.

LAPORTE, W. *The Physical Education for secondary schools in the European Union*. European Network of Sport Sciences in Higher Education. Barcelona, 1997.

ROUSSEAU, J. J. *Lettre à d'Alembert*. Garnier. Paris, 1967.

ROUSSEAU, J. J. *Gouvernement de Pologne - Oeuvres complètes*. Pléiade. Paris, 1969.

ROUSSEAU, J. J. *Emilio o la educación*. Bruguera. Barcelona, 1976.

PAYNE, S. G. *Los militares y la política en la España contemporánea*. Sarpe. Madrid, 1986.

URSPRUNG, L., FREITAG, E., SCHILLING, G. *European Review of Institutes of Physical Education, GFS-Schriften Sportwissenschaften*, n.º 13. Zürich, 1995. ETH.

VAN der GUGTEN, G.W. y LOOPSTRA, O. *Beroepsprofiel en beroepscode voor leraren lichamelijke opvoeding ed.* KVLO. Zeist Nederlanden, 1996.

DESARROLLO DE LOS ASPECTOS PERCEPTIVOS DEL MOVIMIENTO HUMANO

1. CONCEPTO, SIGNIFICADO Y EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO: EDUCACIÓN FÍSICA DE BASE

Introducción

La generalización de este término en la Educación Física española, a principio de los años setenta, es, como mínimo, una traducción desafortunada de las intenciones con las que esta nueva forma de entender la educación física había sido planteada en su origen. La presión del concepto **educación físico-deportiva** que se había venido desarrollando en España a lo largo de los años sesenta, como solución para los problemas de imagen nacional que representaba el carecer de una actividad deportiva de élite al nivel de los países de nuestro entorno, hizo que lo que debería haber sido traducido y desarrollado como *Educación Física Básica* lo fuera como “**Educación Física de Base**”. Implicando un sentido utilitario y de finalidad, “... de Base... para”, del que carecía en su origen⁶⁴.

El concepto, utilizado inicialmente por un equipo de profesores de la Universidad de Lovaina, durante el período comprendido entre 1972-1980, partía de una idea de educación entendida desde una perspectiva global y humanista. Con esta idea pretendían:

- a) Que los alumnos se apropiaran e identificaran con los elementos de actividad física que forman parte de su propia cultura.

⁶⁴ La coincidencia en el tiempo de aparición de estas teorías, con la implantación de la Educación General Básica, así como la situación de la Educación Física española en este momento, sin capacidad para atender la educación física de la E.G.B, y en medio de un complicado sistema de competencias políticas, debió eliminar, por definición, la posibilidad de la denominación: Educación Física Básica.

- b) Que los alumnos despertaran y se interesasen, de forma individualizada y positiva, por el desarrollo de sus propias capacidades personales.

Desde la puesta en ejecución de estas dos ideas básicas, se generan dos vías didácticas que se complementan, apoyan e interinfluyen:

a) Vía relacional

Mediante la que se pretende poner al alumno en relación con “el algo”, exterior a su persona, al tiempo que las enseñanzas y aprendizajes están dirigidos hacia la asimilación e interiorización de habilidades y técnicas... que se suponen de utilidad para su vida futura.

b) Vía didáctica

Que supone el conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje mediante los cuales se pretende poner al alumno en relación consigo mismo desde el conocimiento, vivencia y control voluntario e intencional de sus capacidades ya sean de tipo motor o mental de carácter afectivo-social.

Alcance conceptual

Para la Universidad Católica de Lovaina, de donde parte el término, la Educación Física de Base o “Básica”, es:

“Una disciplina esencialmente centrada en el desarrollo de la persona, actuando a través de la mejora de las conductas motoras y por medio de la actividad corporal”.

Esta consideración de la disciplina supone: una estructura abierta, autónoma y experimental en continua renovación, cuyo proceso se apoya sobre la reflexión y la investigación personal permanente.

Finalidad de la Educación Física Básica

Dos de los logros esenciales de las sociedades democráticas son: la igualdad de derechos y la igualdad de oportunidades, así, el acceso a los bienes de la cultura y a la educación integral de la persona humana, son dos de los referentes que aparecen reconocidos en todas las Constituciones del Mundo Contemporáneo. La aparición tardía de las actividades físicas, en el panorama educativo y cultural español, hizo que el acceso y el derecho a la educación física, al deporte y a las actividades físico-recreativas, fuera considerado como un privilegio de clases y, por razones políticas, como una acción de gobierno independiente del proceso educativo integral de la persona.

Consagrado, como fundamental, el derecho a la educación integral en la Constitución Española y asumido como una obligación ineludible por los Estatutos de Autonomía de todas las Comunidades, la finalidad de la Educación Física Básica ha de ser considerada como un objetivo permanente de la educación e integrada en el marco conceptual de la "Educación Integral" tal como fue señalado en el II Euroforum de la Educación Física celebrado en Madrid en 1991 en su declaración de principios⁶⁵. La finalidad de la Educación Física Básica ha de ser entendida como una contribución esencial e imprescindible para el *desarrollo integral de la persona humana orientada a favorecer su desarrollo armónico y su autonomía personal*.

Objetivos de la Educación Física Básica

Antes de entrar a definir los objetivos de la Educación Física Básica, es preciso establecer y aclarar cuáles son, en este momento, los objetivos generales de la Educación Física, por ello, y tras una visión general y omnicomprendensiva del proceso de educar con el movimiento como medio agente, y a la vista de las distintas ciencias y métodos que convergen en este proceso, pudimos concretar que:

⁶⁵ El II EUROFORUM DE LA EDUCACIÓN FÍSICA celebrado en Madrid en Octubre de 1991 elaboró la denominada "Declaración de Madrid", que fue firmada por todos los países del Consejo de Europa y cuyo primer punto es "NO A LA EDUCACIÓN SIN LA EDUCACIÓN FÍSICA". La "Declaración de Madrid" es de aceptación obligatoria y ha de ser firmada y ratificada por todos los nuevos países que se incorporan a la Unión Europea de Educación Física.

"La Educación Física, más que una ciencia en sí misma, es un proceso aglutinador de saberes científicos que inciden sobre un aspecto importante de la condición humana, y cuya instrumentación y aplicación metodológica es susceptible de modificar capacidades y/o aspectos del desarrollo y de la evolución.

Desde este punto de vista, el responsable de propiciar y llevar a cabo esta educación se convierte en un elemento catalizador con capacidad de síntesis, cuya principal virtud estará en escoger de cada una de las ciencias convergentes aquellos conocimientos, reglas o principios que en cada caso sean de aplicación.⁶⁶"

Establecidas estas premisas, hemos de reconocer una doble dificultad para la definición conceptual de la Educación Física: de una parte, por la modernidad de la materia objeto de conocimiento, y de otra, por el excesivo apoyo tradicionalmente otorgado a la práctica, en el *saber hacer del docente* que la ha definido tradicionalmente y en el ámbito de la conciencia popular, más que como materia científica, como objeto de transmisión cultural.

Otro de los problemas tradicionales a la hora de establecer una definición viene determinado por el establecimiento del punto de arranque de la educación física como elemento o medio de educación. En consecuencia con lo citado, pueden establecerse tantos puntos de arranque como puntos de vista o ciencias convergentes en este proceso de educación por el movimiento podamos encontrar.

Los tratadistas clásicos de la Educación Física sitúan, de acuerdo con la metodología histórica tradicional, el origen de la educación física en el mundo greco-romano, para en una visión histórica, casi siempre a vista de pájaro y sin profundizar, llegar al momento actual como consecuencia del devenir y de la evolución de las actividades humanas. Para otros, en una visión mucho más cercana a las teorías evolucionistas, la Educación Física está íntimamente ligada al desarrollo de los seres humanos desde la aparición de éstos sobre la tierra.

⁶⁶ VIZUETE, M. "Epistemología de la Educación Física, un interrogante sobre la posibilidad de una noseología a propósito, o de la evolución al infinito". ACTAS - VIII Congreso Nacional de E.F. de Escuelas Universitarias. Universidad Castilla - La Mancha. Cuenca, 1992.

Así, las capacidades físicas de actuación sobre el medio y los objetos que definen las etapas de la humanidad estarían marcando logros y avances en la educación del cuerpo en una progresión que nos llevaría, sin solución de continuidad, desde la *pebble culture* y el *homo habilis* a los atletas olímpicos de nuestros días.

Otros autores, desde el campo de la fisiología del ejercicio, sitúan el nacimiento de la Educación Física en las técnicas de enderezamiento y en las pedagogías de la postura iniciadas en los siglos XVII y XVIII, estableciendo que fue N. Andry con la difusión de su ortopedia en 1741 el que fijó las condiciones mínimas para su práctica⁶⁷, teoría esta, que en lo que respecta al comienzo, y dentro de la misma corriente, quedaría invalidada por las recientes aportaciones a la historiografía de la Educación Física en España, que sitúan los primeros trabajos científicos sobre la disciplina en el siglo XVI con el: *Libro del ejercicio corporal y de sus provechos: "hecho y recopilado por el Doctor Cristóbal Méndez, médico vecino de la ciudad de Jaén"*, obra impresa en esta ciudad en 1553⁶⁸, que pondría en España, casi doscientos años antes que en el resto de Europa, el nacimiento de la educación física como disciplina científica.

Una tercera vía establece en Juan Jacobo Rousseau el nacimiento de la Educación Física, para él, "*la educación física está integrada en la educación general, prepara y completa la formación intelectual y es indispensable en la educación moral, facilitando el retorno a la naturaleza. Los campos de la educación física serían: la educación de los sentidos, la higiene, los juegos y deportes al aire libre, la resistencia, la supervivencia, y los trabajos manuales.*"

⁶⁷ DEFONTAINE, J. *Manual de Reeducción Psicomotriz*. Ed. Médica y Técnica. Barcelona, 1978.

⁶⁸ La obra de Cristóbal Méndez, dividida en cuatro tratados, nos habla de la naturaleza, origen y finalidad de los ejercicios, de sus divisiones, de la calidad y adecuación de los ejercicios según la edad, y descripción de algunos de ellos y del tiempo y las estaciones indicados para la realización de cada tipo de ejercicios.

MOROCHO GAYO y ÁLVAREZ DEL PALACIO. "*El ejercicio físico en la primera mitad del siglo XVI: la obra de Cristóbal Méndez Médico y Humanista.*" *PERSPECTIVAS de la actividad física y el deporte* n.º 9 - INEF. León.

ÁLVAREZ DEL PALACIO, E., GARCÍA LÓPEZ, C. y ZAPICO GARCÍA, J. M. *Cristóbal Méndez y su obra - 1553. Transcripción moderna y comentarios*. Instituto Andaluz del Deporte. Málaga, 1997.

También citado por CLIMENT BARBERA, J. M. "*La formulación del concepto rehabilitación física en la obra gimnástica de Sebastián Busqué Torró - (1.865).*" *Medicina e Historia*, n.º 40. Barcelona, 1991.

En cuanto al papel que la comunidad nacional debe representar en la educación física, tras defender la necesidad e importancia de las *escuelas públicas*, que dan a las almas la *forma nacional*, sostiene la necesidad de la instalación de un gimnasio donde los niños puedan realizar ejercicios corporales, que son para J. J. Rousseau: “*la parte más importante de la educación, no sólo para formar temperamentos robustos y sanos, sino también con un objetivo moral que se suele desatender o suplir con un montón de preceptos pedantescos y vanos que no son más que palabras vacías...*”⁶⁹

Establecidas estas cuatro vías de acceso o itinerarios a la realidad de la educación física, nos estaremos enfrentando a distintos recorridos que, indefectiblemente, van a desembocar, en el caso de la educación física, como disciplina o ciencia de educación en la visión “rousseauiana”, establecido como el origen de las grandes escuelas y movimientos gimnásticos, en todos los cuales se cumple, como común denominador, la intención de educar por el movimiento.

El, ya citado, apoyo tradicional en la práctica de los ejercicios y habilidades para el reconocimiento profesional del saber hacer del docente, el recurso al método imagen-copia, a la pedagogía del drill, como método de enseñanza, han marcado severamente el concepto general y popular de la Educación Física. El desconocimiento generalizado, no sólo de la tradición histórica y científica, sino de la propia teología del trabajo que se ha de llevar a cabo por la Educación Física, establecen el general desconocimiento y la ambigüedad y confusión con el concepto *deporte* que ha llegado hasta nuestros días. Las razones han de buscarse en la relación que podemos establecer entre la actividad física como medio de educación por el movimiento, y la actividad física entendida como cultura popular, tanto como juego o como deporte, en los cuales, el dominio de las técnicas y gestos esenciales califica a los ejecutantes y los acredita como poseedores de esa educación que, equivocadamente, se supone implícita en la propia naturaleza del juego.

Esta deuda de origen con lo popular que poseen las actividades físicas al ser trasladadas al entorno educativo, y la identificación de los contenidos y objetivos, por parte de muchos de los docentes, con esa

⁶⁹ ROUSSEAU, J. J. “*Gouvernement de Pologne*” - *Oeuvres complètes*. Pléiade. Paris, 1959-1969.

misma cultura popular, es lo que ha desfigurado la esencia y objetivos de la educación física.

El profesor Bart Crum⁷⁰ ha expuesto, magistralmente, las razones que nos llevarían a justificar un estudio profundo, sereno y reposado de las finalidades y objetivos de la Educación Física. A nuestro modo de ver, la crisis de legitimación y de identidad como materia docente, referida por Crum, y a la que se enfrenta la Educación Física en muchas partes de Europa, tiene que ver con ese desdibujamiento de la Educación Física como disciplina escolar de carácter educativo y su identificación con elementos de cultura popular, en los que los aspectos consuetudinarios de su aprendizaje priman sobre cualquier otra referencia o valor educativo.

Esta herencia o hipoteca ideológica, coincidimos de nuevo con Crum, sería la que ha trastocado el universo de valores del docente y puesto, en la escala de valores de la educación física, elementos ajenos a su propia razón de existir como materia o disciplina de educación.

No es fácil la solución de este problema, el propio Crum, que ya había definido en 1990 el *Círculo Vicioso Auto-reproductor de la Educación Física* según el cual, el resultado al final del proceso formativo en Educación Física, en relación con la idea que los profesores tienen sobre la propia disciplina o materia que enseñan, difiere escasamente de la idea que tenían al acceder a la Universidad para seguir los estudios de Educación Física. La conclusión de este autor es que muchos profesionales de la educación física tienen una idea no lectiva de su propio trabajo, lo que vendría a avalar cuanto se ha dicho sobre la situación de la educación física, a caballo, entre los contenidos educativos y los elementos de cultura popular con los que se confunde a menudo y que, de forma interesada, se suelen fomentar desde las instancias políticas en todos los países.

Crum, finalmente, sostiene que la educación física debe ser concebida como una disciplina de enseñanza-aprendizaje, orientada a la consecución de una cultura motriz, con todo lo que esto comporta. Esta aportación, ciertamente valorable, no viene sino a confirmar la necesidad de definir y asentar: ¿qué entendemos por educación física? Y ¿cuál es la escala de valores que el concepto sustenta?

⁷⁰ CRUM, B. Ob. Cit. 1992.

Definiendo la Educación Física

No es exclusivo de España el problema de definición de la Educación Física; es una cuestión no sólo común a otros países de nuestro entorno, sino acuciante en toda Europa. Esta es la razón por la que la Asociación Europea de la Educación Física (EUPEA), en su Cuarto Forum celebrado en Helsinki en Junio de 1993, estableció, como ponencia esencial de trabajo, el definir unas señas de identidad para la educación física en Europa y establecer, a partir de ellas, los planteamientos didácticos y las condiciones en que deben llevarse a cabo la implantación escolar y su desarrollo. Dos fueron las aportaciones esenciales de esta comisión:⁷¹

a) *La identidad de la Educación Física en Europa*

- a) La Educación Física es una aportación imprescindible a la educación de todos los alumnos.
- b) La Educación Física está íntimamente ligada al proceso de aprendizaje y su significado esencial es el empleo de la actividad física como medio para la educación integral. Aunque relacionada con él es distinta del deporte, actividad física de carácter voluntario en la cual los individuos participan por distintas razones personales.
- c) La Educación Física se concibe como una serie de experiencias que permiten a los alumnos desarrollar todas sus posibilidades de movimiento para la realización de distintas formas de actividad física. Estas experiencias son insustituibles y tienen por objeto descubrir a los alumnos el valor y las posibilidades de su propio cuerpo.
- d) Aun cuando cada país posee su propia identidad cultural, independientemente de sus capacidades físicas, sexo o raza, todo alumno tiene derecho a un programa de Educación Física que le garantice:
 - Una base suficiente de capacidad física.
 - Un adecuado crecimiento y desarrollo físico.

⁷¹ La comisión de trabajo estuvo coordinada por el Profesor Dr. Richard Fisher del Reino Unido, e integrada por Guy Bonhomme de Francia, Casey Derek del Reino Unido, Oene Loopstra de Holanda, Francois Kremer de Luxemburgo, Rose Marie Repond de Suiza, Laslo Arday de Hungría, y Manuel Vizuete de España.

- La comprensión de la importancia de un estilo de vida saludable.
 - La estima de sí mismo en el contexto de las actividades físicas.
 - La oportunidad de desarrollarse como un miembro útil y responsable de la sociedad.
 - El desarrollo de las relaciones interpersonales.
 - La capacidad de resolver problemas en cooperación con los otros.
 - El desarrollo del interés y el gusto por las actividades físicas.
- e) El desarrollo de la Educación Física es un factor esencial en la escolarización y una fuente importante de contacto con la comunidad y de la valoración del medio ambiente.
- f) La Educación Física es un importante punto de partida para la integración en el deporte y en las actividades físico-recreativas entendidos como hábito de salud para toda la vida.

b) La calidad de la Educación Física

La calidad de la educación física escolar es un factor esencial para la supervivencia de la disciplina como materia curricular. Esta calidad está en función de:

- a) Un currículum equilibrado que comprenda un número razonable de distintos tipos de educación física.
- b) Un currículum clara y coherentemente definido, realizado por profesores cualificados.
- c) Un mínimo de horas semanales, de acuerdo con la "Declaración de Madrid"⁷².
- d) Una evaluación suficiente del progreso de los alumnos en educación física.
- e) Las facilidades de acceso tanto a la práctica como a los equipamientos.

⁷² La *Declaración de Madrid*, formulada por la Asociación Europea de la Educación Física (EUPEA), y suscrita por más de treinta países, establece como lema esencial *No a la educación sin la educación física*, y establece los mínimos necesarios para su práctica escolar, la necesidad de investigación, el intercambio de información, el diseño de un mínimo currículum europeo, la formación permanente del profesorado, y la voluntad de impulsar estas acciones ante los distintos gobiernos nacionales, las instituciones comunitarias y el Consejo de Europa.

- f) Una evaluación general y sistemática del desarrollo de la educación física escolar.

El pronunciamiento europeo sobre la educación física no deja lugar a dudas sobre su carácter fundamentalmente educativo y su adscripción esencial al marco escuela, por lo que estas han de ser las señas de identidad o referentes de la Educación Física Europea y el punto de partida, para una disciplina centrada en el medio escolar.

Ámbito de la enseñanza de la Educación Física Básica

Los ámbitos o dominios de la Educación Física Básica son esencialmente tres:

- a) La Estructuración Perceptiva, que proporciona al sujeto un conocimiento: real, explícito e inmediato sobre su realidad personal referida a su propio cuerpo, a sus percepciones y a sus relaciones con el tiempo y el espacio.
- b) El Ajuste Postural, referido al mantenimiento de la postura y a las situaciones de equilibrio, tanto en reposo como en movimiento.
- c) El Ajuste Motor, referido a las coordinaciones motrices: global y específica.

2. CONCEPTO DE ESQUEMA CORPORAL

Son muchas las definiciones existentes sobre el esquema corporal. *No sólo no existe coincidencia entre ellas, sino que, incluso, se advierten discrepancias sobre el término, por ello, citaremos, a modo de referencia, aquellas que sobre el concepto de esquema corporal han dado algunos de los autores más significativos:*

Ajuriaguerra⁷³ lo define como: *“la toma de conciencia del cuerpo en su totalidad y en sus partes íntimamente ligadas e interrelacionadas, como realidad vivida y conocida.”*

⁷³ AJURIAGUERRA, J. *“Intégration de la motricité”*. Revue *Enfance*, n.º 2. 1956,2. Págs. 5-18.

Jean Le Boulch⁷⁴, el esquema corporal puede definirse como: *“La intuición global o conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, ya sea en estado de reposo o en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y, sobre todo, de su relación con el espacio y los objetos que nos rodean.”*

Pierón⁷⁵ dice que: *“el esquema corporal es el conjunto de sensaciones relativas al propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior.”*

Rosel⁷⁶ se refiere al esquema corporal diciendo: *“que resume la experiencia cognoscitiva y afectiva del sujeto, es la historia de sus vínculos con el mundo de los seres y objetos y está constituida sobre la base de sus acciones y percepciones.”*

Schilder⁷⁷ formula su concepto sobre el esquema corporal diciendo que es: *“la imagen tridimensional que todo el mundo tiene de sí mismo. Esta imagen surge a través de la información que recibimos de los sentidos exteroceptivos, propioceptivos e interoceptivos junto a nuestras experiencias.”*

Wallon⁷⁸ lo expresa diciendo: *“No se trata de un dato inicial, ni de una entidad biológica o física. Es el resultado, y al mismo tiempo el requisito, de una ajustada relación entre el individuo y su medio.”*

Para nosotros, el esquema corporal es: *“la organización psicomotriz del individuo, entendido desde la globalidad, que se va elaborando a través de mecanismos: motores, tónicos, perceptivos, sensoriales y expresivos planteados desde una metodología en la que la afectividad ocupa un lugar esencial.”*

El análisis de estas definiciones tiene un contenido común, de tal manera que *el esquema corporal* representa la toma de conciencia

⁷⁴ LE BOULCH, J. *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1977.

⁷⁵ PIERÓN, M. *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Ed. Gymnos. Madrid, 1988.

⁷⁶ ROSSEL, G. *Manual de educación psicomotriz*. Ed. Toray-Masson. Barcelona, 1969.

⁷⁷ SCHILDER. Citado por COSTE, J.C. *La psicomotricidad*. Ed. Huemul. S.A. Buenos Aires, 1978. Pág. 23.

⁷⁸ WALLON, H. *Del acto al pensamiento*. Ed. Lautaro. Buenos Aires, 1964.

de nuestra personalidad en situación de relación dinámica con el mundo exterior, el espacio y los objetos, e interior mediante el conocimiento del propio cuerpo. El esquema corporal va estructurándose a lo largo de la vida y aunque hay autores que sostienen que esta estructuración termina entre los 10 y 12 años, podemos decir que mientras que nuestro cuerpo tenga la necesidad de adaptarse y transformarse, entenderemos que continúa evolucionando y, por consiguiente, permanece abierto el proceso de formación y desarrollo del esquema corporal.

Así entendido, el desarrollo del esquema corporal es el resultado de un aprendizaje en el que las experiencias vividas juegan un papel fundamental y en el que el individuo va tomando conciencia de este esquema a lo largo de su evolución personal.

Evolución del esquema corporal

Siguiendo a Piaget, como autor paradigmático de esta idea, los estadios de desarrollo de la inteligencia del ser humano están en relación directa con los de la adquisición y el desarrollo del esquema corporal y con la estructuración del espacio de acción de la persona. En este sentido, distingue:

- a) Período *sensoriomotriz* intuitivo, que duraría hasta los dos años de edad.
- b) Período de *operaciones concretas*, que abarcaría hasta la adolescencia.
- c) Período de las *operaciones abstractas*, desde la adolescencia en adelante.

Desde mucho antes de su nacimiento, el ser humano comienza a mover su cuerpo ininterrumpidamente. A través de acciones reflejas, indiferenciadas y no coordinadas, adquiere las experiencias corporales básicas necesarias para la vida y que le identifican como persona. Estas experiencias corporales están referidas a la motricidad y relacionadas con la relación afectiva, ambas experiencias son insolubles e irán unidas a lo largo de la evolución y el desarrollo personal del sujeto.

Estructuración del esquema corporal

Para que el esquema corporal se construya y estructure adecuadamente, es necesario, como ya hemos señalado, que todos los elementos que lo integran evolucionen y se desarrollen armónicamente. Así, los factores que intervienen en la estructuración correcta del esquema corporal son los referidos a:

- a) El *Yo corporal*.
- b) El *mundo de los demás*

A partir de ellos se derivan una serie de elementos que configurarán nuestra forma de ser y de actuar e interrelacionarnos con el mundo.

- a) El *yo corporal* se construye paulatinamente a través de:
 - a. El conocimiento del cuerpo.
 - b. La lateralización.
 - c. El control respiratorio.
 - d. La relajación.
 - e. El control de la postura.
 - f. La independencia segmentaria.
- b) El *mundo de los demás* se irá estructurando a través de:
 - g. El espacio.
 - h. El tiempo.
 - i. La percepción.
 - j. La estructuración espacio-temporal

Todos estos elementos que constituyen el esquema corporal se desarrollarán de forma progresiva, a través de la *coordinación motriz* y en función de sus avances; siempre acompañados de los mecanismos: tónicos, expresivos, emocionales, y cognitivos, de los que ya hemos hablado y que son los que irán configurando la personalidad.

La afectividad estará siempre presente en cualquier expresión, pensamiento o acción que emane del yo corporal y que sea puesta en relación con el mundo de los demás. El condicionante afectivo será el origen de las sensaciones, emociones, impresiones o sentimientos cualificados como: de placer, de displacer, de afinidad, de empatía o de antipatía en las relaciones con los otros y con el mundo.

La construcción correcta del esquema corporal se realiza cuando se acomodan y ajustan todos los elementos citados con anterioridad y se da una correspondencia exacta entre las impresiones perceptivas, el mundo relacional y el factor kinestésico. Y para que esto ocurra, deberemos completar el desarrollo de los escolares con un proceso coherente de aprendizaje. Es, por lo tanto, muy importante el desarrollo e intervención educativa en edades tempranas, pues el desajuste entre todos los componentes puede ocasionar, como a continuación trataremos, diferentes tipos de perturbaciones.

Perturbaciones del esquema corporal

Una mala estructuración del esquema corporal produce perturbaciones de distinto signo, intensidad o gravedad en la relación del sujeto con el mundo exterior. Estas perturbaciones, según Jean Le Boulch⁷⁹, repercuten a tres distintos niveles:

a) *La percepción*

Mediante la generación de un déficit en la estructuración espacio-temporal. Este déficit originará una mala orientación, afectando a su capacidad para el aprendizaje de la lectura, produciendo confusión entre:

- Letras simétricas, por ejemplo: b y d, p y q, d y p, n y u,... etc.
- Inversión en la ubicación de las letras: por, pro, orp,... etc.
- Inversión de sílabas: *yo veo no* en lugar de *yo no veo*.

Es esencial entender que *nuestro cuerpo es el punto de referencia de la percepción*. Con el cuerpo: observamos los objetos, los tocamos, los exploramos, los rodeamos o envolvemos... etc. De la estabilidad y equilibrio del cuerpo, por tanto, dependerá la relación que tengamos con el mundo exterior a él.

⁷⁹ LE BOULCH, J. *La educación por el movimiento*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1976. Págs. 88, 89.

b) *La motricidad*

Produciendo torpeza y descoordinación, malas posturas, etc., que es el origen de la lentitud en la organización secuencial y temporal de una acción de movimiento, hecho este que podemos considerar como el indicio que advierte de la falta de *disponibilidad motriz*.

Por ello, generalmente, las dificultades en el aprendizaje de la lectura van asociadas a dificultades en el aprendizaje de la escritura, manifestándose a través de las letras mal formadas, desalineadas, borrosas... etc.

Es necesario, consecuentemente, que los niños y niñas aprendan a organizar los esquemas motores más usuales, mediante un buen control sobre su cuerpo, a través de la movilización coordinada de los segmentos corporales y mediante la disociación de gestos.

c) *Las relaciones con los demás*

Generando inseguridad personal, que es la fuente de las perturbaciones afectivas que inciden y perturban las relaciones con los demás, aspecto este de gran importancia para la integración escolar y para el desarrollo personal ya que no será capaz de llevar a cabo los aprendizajes escolares si, previamente, no ha sido capaz de integrarse en su ámbito relacional. Esta falta de integración generará trastornos que se manifiestan, en muchos casos, a través de tics nerviosos, pesadillas o terrores nocturnos, accesos de cólera o altibajos en su humor y que afectan, notablemente, su voluntad y su capacidad para organizar y controlar su quehacer diario. La función del profesor de Educación Física, en estos casos, es de vital importancia para el proceso de integración del niño ya que de él dependerá, en gran medida, el éxito o el fracaso escolar de los primeros años.

Educación del esquema corporal

La Educación del esquema corporal debe abordarse teniendo en cuenta dos horizontes o situaciones de hecho distintas:

- a) Ha de plantearse en función de la *edad* y de los *intereses* de los alumnos.
- b) El alumno ha de ser contemplado en su *totalidad*. Sólo si así lo hacemos, podemos favorecer el desarrollo integral y armónico de todos los aspectos que configuran su personalidad.

Dependiendo de los fines educativos que se persigan, habremos de encontrarnos con diferentes tipos de intervención educativa; en todo caso, siempre será una intervención que habrá de tener en cuenta:

- a) *El alumno*. Ayudándole a descubrirse y a tomar conciencia de sí mismo.
- b) *El alumno y el mundo de los objetos*. Ayudándole a organizar la realidad espacio-temporal a través del desarrollo perceptivo.
- c) *El alumno y el mundo de los demás*. Ayudándole a aceptar, colaborar y respetar a los demás.

Conductas que integran el desarrollo psicomotor

De forma tradicional y aceptada por la mayoría de tratadistas del tema, identificamos tres tipos de conductas psicomotrices:

- a) *Conductas motrices básicas*: Referidas a la coordinación dinámica general y a la coordinación óculo-manual; relacionadas, a su vez, con el tono muscular y el equilibrio, y con el control global y segmentario del cuerpo.
- b) *Conductas neuromotrices*: Esencialmente referidas al concepto lateralidad.
- c) *Conductas perceptivo-motrices*: Referidas a la organización espacio-temporal.

Así pues, se observan tres tipos de conductas diferentes, que a lo largo del desarrollo y aprendizaje de la educación física básica nos van a ir acompañando hasta configurar y consolidar el esquema corporal.

Como hemos señalado, la estructuración del esquema corporal se produce en el tiempo y sobre la base de las vivencias y experiencias

motrices y afectivas de los niños. Debe de quedar claro, por lo tanto, que en esta progresiva adquisición y configuración de los avances motrices que afectan a la estructuración del esquema corporal, éstos se van solapando, de tal manera, que las adquisiciones de un determinado momento son la base sobre la que se construye la siguiente y que no en todos los individuos se producen los avances al mismo tiempo, por lo que las siguientes indicaciones han de ser tenidas en cuenta como valoraciones referenciales u orientativos.

3. CONOCIMIENTO Y CONTROL DEL PROPIO CUERPO

Para entender plenamente cuanto hemos venido diciendo sobre el concepto corporal, es preciso partir de las diferentes aportaciones que, en relación con el esquema corporal, hemos aclarado y definido en el tema anterior.

Existe, en la actualidad, una extraordinaria proliferación de conceptos y definiciones que abundando sobre los mismos temas, tratan de imprimir el sello personal de sus autores sin que de hecho se aporten, en cada caso, diferencias o novedades sustanciales desde un punto de vista científico. Todas tratan de plantear y definir el conocimiento corporal aportando ideas en las que se barajan, de forma indiscriminada, los conceptos de: imagen corporal, esquema corporal, yo corporal... las cuales, dependiendo del autor que las utilice, tienen un significado diferente, lo que, de hecho, ocasiona una gran confusión conceptual. A nuestro juicio, cada una de estas definiciones o términos al uso, hacen alusión a un aspecto parcializado que hemos de saber diferenciar.

Cechini⁸⁰, Frostig y Maslow –1984–, cuando hablan del concepto corporal se refieren al conocimiento fáctico del cuerpo: saber que el cuerpo humano tiene dos ojos, dos hombros que unen los brazos al cuerpo, que hay dos piernas, y así sucesivamente.

Para Teresa Lleixá⁸¹, *el conocimiento corporal es el momento en el que el niño es consciente de que él mismo forma parte del mundo*

⁸⁰ CECHINI, J. A. *Manual del Maestro Especialista en Educación Física*. Ed. Pila Teleña. Madrid, 1997.

⁸¹ LLEIXÁ, T. *La educación física en preescolar y ciclo inicial de 4 a 8 años*. Ed. Paidotrobo. Barcelona, 1989. Pág. 25.

que nos rodea y empieza a diferenciarse del entorno. Desde esta perspectiva, observamos un cuerpo descentrado de su yo y que busca un sentido mucho más relacional y afectivo.

También Pierre Vayer⁸² define el conocimiento del cuerpo como *la percepción y el control del propio cuerpo como la posibilidad de interiorizar sensaciones relativas a las diferentes partes del cuerpo de una forma global*. Vayer aborda el concepto de cuerpo desde una dimensión vivencial de éste, en donde la interiorización juega un papel de gran importancia. A nuestro juicio, para llegar a esta interiorización de la que nos habla Vayer, es necesario partir del conocimiento del cuerpo y de sus posibilidades experienciales, lo que proporcionará la capacidad para interiorizar sensaciones relativas al cuerpo.

Para Wallon⁸³, *el conocimiento que el niño tiene de su propio cuerpo, es un elemento indispensable en el desarrollo de su personalidad planteando dos momentos que son claves en su desarrollo:*

- a) La exploración y descubrimiento del cuerpo.
- b) La representación que posteriormente hace de él, delimitando así el contorno de su cuerpo.

Nosotros, sin embargo, opinamos que el conocimiento y control del cuerpo es una parte importante de la elaboración y construcción del esquema corporal que se desarrolla a través de tres grandes ámbitos de aprendizaje de los que nos habla J. Le Boulch⁸⁴:

- a) *La estructuración perceptiva: conocimiento del propio cuerpo y percepciones espacio-temporales.*
- b) *El ajuste postural: postura y equilibrio.*
- c) *El ajuste motor: coordinación motriz.*

El conocimiento del cuerpo, como hemos dicho, está integrado dentro del esquema corporal, y esta es la pieza clave que permite que sea posible o no, establecer relaciones entre el yo individual y el mundo

⁸² VAYER, P. *El niño frente al mundo*. Ed. Científico médica. Barcelona, 1977. Pág. 35.

⁸³ WALLON, H. *Del acto al pensamiento*. Ed. Lautaro. Buenos Aires, 1964.

⁸⁴ LE BOULCH, J. *La educación por el movimiento*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1976.

exterior, porque el propio cuerpo es, indiscutiblemente, la primera referencia que el sujeto posee y el centro de todas las relaciones que se originan, se establecen o lo involucran, en su relación con los demás, y con los objetos.

El conocimiento del propio cuerpo no depende únicamente del desarrollo cognitivo, sino de la percepción formada a partir tanto de sensaciones visuales o táctiles, como de sensaciones kinestésicas –propioceptivas– y, también en parte, de las aportaciones del lenguaje que le ayudan a precisar los conceptos, estableciendo así la distinción entre su yo y el mundo exterior.

Etapas de desarrollo en el conocimiento del cuerpo

Para establecer las etapas del desarrollo de la conciencia y cognición corporal, hemos tomado como referencia los estudios realizados por Jean Le Boulch⁸⁵:

a) *Etapas del cuerpo vivido (0-3 años)*

Se caracteriza por un comportamiento motor global, fuertemente emocionalizado y mal controlado. Hacia los 18 meses, puede llegar a reconocer diferentes segmentos de su cuerpo. Pasa de los movimientos bilaterales, en los que no hay diferenciación entre un lado y otro, a los unilaterales. El primer esbozo de conocimiento corporal es de carácter fragmentario y analítico: *El cuerpo se delimita segmento a segmento y la imagen corporal está parcelada; los diferentes miembros no forman para él un todo, un conjunto.* Hacia los dos años va pasando a una vivencia más global y plena de su cuerpo.

b) *Etapas de la discriminación perceptiva (3-7 años)*

Al comienzo de la etapa, el cuerpo es vivido ya como una unidad afectiva y expresiva sobre la que se centra todo, como un punto de

⁸⁵ LE BOULCH, J. *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los seis años*. Ed. Doñate. Madrid, 1983.

referencia organizativo y relacional que se caracteriza por el empleo de la palabra “yo”. En el análisis de esta etapa es preciso destacar dos aspectos:

- 1) **La motricidad global:** Hasta los 5 años, los aspectos motores prevalecen sobre los perceptivos, la motricidad sigue siendo global y los mayores progresos se producen en el ajuste postural que es posible distinguir en: *mejor regulación tónica, mejor equilibrio, más armonía en los movimientos, etc.*, y en un más adecuado ajuste motor: *habilidad manual y coordinación motriz global.*
- 2) **La estructuración perceptiva:** En ella es posible distinguir dos niveles claramente diferenciados:
 - *Conocimiento y percepción del propio cuerpo.* A partir de los 5 años, los elementos perceptivo-visuales predominan sobre los elementos motores. El uso del lenguaje y la asociación de los elementos visuales hacen posible la toma de conciencia de las diferentes partes del cuerpo y su denominación: *concepto corporal.*
 - *Orientación espacial.* Tiene una gran importancia en esta etapa la toma de conciencia del espacio topográfico del *propio cuerpo.* Mediante la verbalización, unida a las experiencias motrices y gráficas, unida a la ubicación de las diferentes partes del cuerpo y a la percepción y comprensión de los conceptos: *cerca-lejos, dentro-fuera, arriba-abajo, alto-bajo, delante-detrás, derecha-izquierda.* La noción de derecha-izquierda en sí misma se adquiere hacia los 6 años y, traspuesta al nivel de representación mental, permite acceder al alumno a la noción de eje, nos estamos refiriendo básicamente al eje corporal formado por la *columna vertebral con funciones tónicas, motrices y de orientación espacial.* Esta adquisición de la noción de eje a que nos referimos es, en esencia, un elemento de orientación espacial, mediante el cual, y a partir del propio cuerpo como referencia, se organizan los ejes verticales, materializados en el ser humano por el tronco y las piernas, y el horizontal, por los brazos extendidos. Cuando tal hecho se produce, podemos decir que la adquisición y el conocimiento interno de la noción de orientación espacial está terminada. A partir de aquí, el alumno pasa a conocer las

nociones espaciales, referidas a su propio cuerpo, y puede proyectar su orientación en el espacio, multiplicando, por esta razón, sus posibilidades de acción, de desenvolvimiento espacial y de movimientos coordinados.

c) Etapa de la representación mental del propio cuerpo en movimiento. Elaboración definitiva del conocimiento corporal. (7-12 años)

Hacia los 5 años, el niño tiene ya una imagen mental del propio cuerpo y es capaz de dibujar una *figura humana completa*, pero como esquema postural o como imagen estática. Es preciso destacar aquí que la imagen del cuerpo se compone de dos imágenes: el esquema postural, que es el referente de estabilidad y equilibrio, y la imagen dinámica, que corresponde al esquema de acción o del cuerpo en movimiento.

El niño, a los 9 años, a partir de un esquema postural consciente, es capaz de:

- a) Relajar voluntariamente cualquier grupo muscular sin variar la postura global. Incorporar la independencia de los brazos y piernas con relación al tronco.
- b) Incorporar la independencia de los brazos y piernas con relación a la derecha respecto a la izquierda.
- c) Transponer el conocimiento de sí mismo a los demás.
- d) Organizar su espacio proyectivo: situar los objetos respetando los ejes y las relaciones.

Finalmente, a los 11-12 años, el conocimiento del cuerpo está definitivamente elaborado, y pasa a formar parte de los esquemas generales del pensamiento, posibilitando la adecuada relación del sujeto con los otros y con el mundo en el que vive.

Para Marta Castañer y Oleguer Camerino⁸⁶, la etapa de Educación primaria: 6-12 años, corresponde al estadio de representación mental y operativa del propio cuerpo; abarcando, por tanto, unas edades clave para el afianzamiento de la somatognosis, conocimiento del pro-

⁸⁶ CASTAÑER, M. y CAMERINO, O. *La Educación Física en la enseñanza Primaria*. Ed. Inde. Barcelona, 1991.

pio cuerpo, ya que en ella se alcanza una imagen *sintética* del cuerpo y se consolida la unidad de los diversos componentes del cuerpo perceptivo.

Con el fin de ordenar los aprendizajes que los niños deben asimilar con relación al cuerpo, dependiendo de la etapa evolutiva en la que se encuentren, hemos agrupado los elementos corporales de la siguiente forma:

- a) *Conocimiento topológico* : Conocer las diferentes partes del cuerpo:
 - a. Cabeza: nariz, ojos, cejas, cabello, frente, mejillas, barbilla, orejas.....
 - b. Tronco: hombros, espalda, pecho, barriga, culo...
 - c. Extremidades superiores: brazos, antebrazos, manos, dedos.
 - d. Extremidades inferiores: pierna, muslo, pie...
- b) *Conocimiento segmentario* : Conocer las diferentes movilizaciones articulares:
 - a. Descubrimiento de los movimientos de: flexión, extensión, circunducción, separación, aproximación, elevación, descenso, torsión, rotación.
 - b. Extremidades superiores: Hombros, Brazos, Codos, Manos, Muñecas y Dedos. Columna vertebral.
 - c. Extremidades inferiores: Piernas, Rodillas, Tobillos, Pies y Dedos.
- c) *Identificar las caras del cuerpo* :
 - a. Espalda. Tórax. Costados.
 - b. Cara superior (cabeza).
 - c. Cara inferior (planta pie)

Objetivo del conocimiento del cuerpo

El objetivo general que sobre el conocimiento del cuerpo se pretende conseguir es que el niño sienta y perciba plenamente su cuerpo para tenerlo en las mejores condiciones posibles, de tal manera, que le permitan disponer de él a su libre voluntad. Así conseguimos realmente una educación de la percepción, a base del desarrollo de la capacidad de atención interiorizada.

No se pretende enseñar al niño a colocar su brazo, su pierna o su tronco en posiciones codificadas, como ocurría con la gimnasia tradicional cuando lo que se trataba de conseguir era el mejoramiento de la postura. Sin embargo, es necesario que el alumno o alumna, en esta etapa, consigan perfectamente:

- a) Nombrar partes del cuerpo: manos, pies, boca, nariz, cabellos, ojos, uñas, talones...
- b) Mostrar partes del cuerpo: rodilla, frente, labios, dientes, mejillas, cuello...
- c) Localizar partes del cuerpo: cejas, pestañas, muñecas, codos...

Pautas para su desarrollo

Destacaremos algunas de las pautas que, a nuestro juicio, son imprescindibles para el correcto desarrollo del conocimiento corporal:

- Respetar las etapas evolutivas descritas con anterioridad.
- Realizar de forma progresiva el conocimiento corporal.
- Cuando el niño haya integrado las nociones del propio cuerpo, global y segmentariamente, iniciaremos la diferenciación de las partes con respecto al eje corporal.
- Ayudarse de la verbalización de los conceptos que queremos desarrollar.
- El niño deberá denominar y enumerar las distintas partes del cuerpo.

4. LA LATERALIDAD

Introducción

A pesar de todas las tentativas que se han llevado a cabo tratando de conseguir la objetivación del concepto, el problema de la lateralización todavía no ha sido resuelto. No consiste solamente en la preferencia o predominancia manual, sino que puede y debe generalizarse a todos los elementos simétricos del individuo. Es conveniente interrogarse si el predominio lateral que se manifiesta en cada elemento simétrico del cuerpo (ojos, manos, pies...) es de parecida naturaleza, es decir,

si existe una estructura común a todos los niveles, o si, por el contrario, funcionan con un mayor o menor grado de desconexión entre ellos. Estos son los problemas que todavía mantienen vivas las incógnitas existentes sobre el concepto de lateralidad y que hacen que existan diferentes planteamientos sobre el concepto y que, consecuentemente, se hayan generado diferentes definiciones. Citaremos, por tanto, algunas de las aportaciones más relevantes en relación con la lateralidad.

Concepto y significado del término lateralidad

Para Jean Le Boulch⁸⁷, la lateralidad es la *traducción de una predominancia motriz llevada sobre segmentos derechos o izquierdos y en relación con una aceleración de la maduración de los centros sensitivos-motores de uno de los hemisferios cerebrales*.

José Luis Pastor Pradillo⁸⁸ define la lateralidad como *“el conjunto de predominancias particulares de una u otra de las diferentes partes simétricas del cuerpo, a nivel de las manos, pies, ojos y oídos. La lateralización designa el proceso por el cual se desarrolla la lateralidad.”*

Para Salvador Laurentino y otros⁸⁹, *“la lateralidad se define como el predominio de un hemisoma respecto al otro en las realizaciones motrices y sensitivas (eferentes y aferentes), concretado fundamentalmente en los miembros mano-ojo-pie-oído.”*

Jean Marie Tasset⁹⁰: *“El proceso de lateralización consiste en la aprehensión de la idea de derecha-izquierda, conocimiento este que debe de ser automatizado lo más pronto posible.”*

Nosotros, en una primera aproximación general, definiremos la lateralidad como:

⁸⁷ LE BOULCH, J. *La educación por el movimiento*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1976.

⁸⁸ PASTOR, J. L. *Bases teóricas y metodológicas para la Educación Física en Primaria*. Ed. Departamento de Educación. Universidad de Alcalá. 1993.

⁸⁹ SALVADOR, L. y otros. *La acción educativa psicomotriz en preescolar y ciclo inicial*. Ed. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca. 1984. Pág. 46.

⁹⁰ TASSET, J. M. *Teoría y práctica de la psicomotricidad*. Ed. Paidós. Pág. 23.

“El predominio de un hemisoma respecto al otro en las realizaciones motrices y sensitivas, centradas, fundamentalmente, en manos-ojos-pies y oídos.” *

El ser humano, en sus primeros momentos de vida, no tiene definida la predominancia de un hemisferio sobre el otro. Es de forma progresiva y en función de la maduración neuromotriz, como irá adquiriendo la dominancia lateral. Hay autores que afirman que lo que sí existe es una predisposición natural fijada por el código genético de cada individuo. Por lo que podríamos afirmar que la lateralidad es un factor de naturaleza hereditaria; sin embargo, somos conscientes de que el resultado de la lateralidad de cada persona está condicionado por factores de tipo cultural, social, educativos, etc. que desvirtúan, en muchos casos, el tipo de lateralidad.

El hecho cierto es que hay personas que utilizan preferentemente y con mayor destreza, un lado de su cuerpo y otras, el otro. Esto es fácilmente observable en el predominio manual derecho en los diestros, y el predominio manual izquierdo en los zurdos y lo mismo ocurre con los ojos, con los pies, los oídos, etcétera, aunque esto último sea más difícilmente detectable.

La explicación a este hecho la encontramos en el concepto neurológico de la asimetría funcional hemisférica, que es un rasgo cerebral que podemos considerar único de la especie humana. *Todos los animales, incluido el hombre, poseen un cerebro simétrico. Sus mitades izquierda y derecha están construidas de forma idéntica. Pero, así como en los animales los dos hemisferios realizan el mismo trabajo, en el hombre, en cambio, tienen funciones diferentes y regulan diferentes tipos de actividades.*

- El hemisferio derecho dirige la mitad izquierda del cuerpo, es el encargado de las percepciones visuales y viso-espaciales, pensamiento no verbal, memoria y atención.
- El hemisferio izquierdo dirige la mitad derecha del cuerpo, es el encargado de la expresión y comprensión del lenguaje hablado y escrito, operaciones de abstracción y categorización, pensamiento racional y abstracto.

Las funciones atribuidas a cada hemisferio cerebral son diferentes y complementarias: en estado normal, cada hemisferio inhibe, en

cierta manera, la actividad del otro. Existe una interacción complementaria de los hemisferios, con el fin de asociar sus capacidades, sin embargo y en sentido estricto, no es posible hablar de hemisferio dominante y hemisferio subsidiario. A esta asimetría se le vincula la lateralidad cerebral: así, la predominancia del hemisferio izquierdo determinará que la persona sea diestra y la del derecho hará que sea zurda.

La lateralidad es una percepción interior que va integrándose en los esquemas de conducta y en los patrones de identidad a través de las sensaciones internas o interoceptivas, por lo que, generalmente, se ha definido la lateralidad como el predominio de una u otra parte del cuerpo, tanto a nivel superior como inferior.

Este predominio es de carácter genético para la realización de conductas motrices que dependen directamente de los determinantes innatos que están condicionados por la funcionalidad específica de cada uno de los hemisferios.

Al proceso por el cual el individuo llega a hacer uso, con mayor frecuencia, de un hemicuerpo sobre el otro, se le denomina lateralización. Se lleva a cabo a través de factores neurológicos y psicológicos, además de los ambientales y culturales, y forma parte también del desarrollo del esquema corporal. Es, por tanto, una consecuencia de la actividad motriz y de la percepción y del análisis personal de sus resultados.

El cuerpo, para el individuo adulto, es un elemento implícito en su propia definición como ser humano, sin embargo, el niño tiene que descubrirlo y concienciarlo a través de sus propias vivencias. Tener bien desarrollada la lateralidad no significa el saber dónde está la mano derecha o izquierda, sino que supone poseer toda una mecánica de coordinación psicomotriz, que está definida por una dinámica de lo posible, tanto en el hacer como en el percibir o integrar.

Tipos de lateralidad

No siempre la lateralidad está bien definida en su totalidad. El predominio de un lado puede variar en intensidad y ser diferente entre los miembros y entre los órganos sensoriales, originándose, por esta causa, los siguientes tipos de lateralidad:

Según la clase de gestos o movimientos a realizar –Berge, 1965⁹¹–.

- *Lateralidad de utilización*: Es la dominancia manual en las actividades cotidianas o sociales. Se manifiesta en actividades que requieren un aprendizaje. Este tipo de lateralidad no tiene por qué corresponderse con la predisposición neuromotriz del niño, puesto que puede adquirirla por impregnación o mimetismo de su entorno, escuela o familia.
- *Lateralidad espontánea*: Tónico-gestual o neurológica. Se manifiesta en la ejecución de los gestos espontáneos. Se caracteriza por no ser producto de ningún aprendizaje y se manifiesta de forma inconsciente. Es la forma más fácil de observar la lateralización del niño, ofreciéndoles en situaciones muy libres, objetos para manipular.

Ambas, generalmente, coinciden y en caso de discordancia, originan dificultades psicomotrices.

Según su naturaleza

- *Lateralidad normal*: Es el predominio del hemisferio izquierdo o derecho. Responde a una predisposición congénita que se va definiendo de forma armónica en el hemisferio correspondiente.
- *Lateralidad patológica*: Por lesión de un hemisferio, el otro se hace cargo de sus funciones y por lo tanto, no se define de acuerdo con la predisposición genética.

Según su intensidad

- *Diestro*: Cuyo predominio cerebral corresponde al hemisferio izquierdo. Todas las acciones motrices se realizan con la parte derecha del cuerpo: predominio de mano, ojo, pie y oído derecho.
- *Zurdo*: Cuyo predominio cerebral corresponde al hemisferio derecho. Todas las acciones motrices se realizan con la parte izquierda del cuerpo: predominio de mano, ojo, pie y oído izquierdo.
- *Ambidiestro*: No existe una manifiesta dominancia manual. Las acciones motrices se realizan con la parte derecha o

⁹¹ BERGE, Y. *Vivir tu cuerpo*. Ed. Narcea. Madrid, 1979. Pág. 68.

izquierda del cuerpo, indistintamente y dependiendo de la actividad a realizar. Hay autores que piensan que no es conveniente la indefinición de un lado dominante y que en muchos casos, originan problemas de: inseguridad, indecisión, problemas del lenguaje, tartamudez, dislexia en general, etc.

Es preciso ser muy cuidadosos a la hora de detectar prematuramente una ambidiestría, ya que, en los primeros años de la evolución del niño, suele darse esta situación hasta que progresivamente va definiendo su lateralidad.

Tipos de lateralidad según los cuatro elementos citados (mano-ojo-pie-oído): Podemos establecer las siguientes fórmulas de lateralidad:

- ***Destreza homogénea:*** Cuando se utilizan preferentemente los miembros del lado derecho.
- ***Zurdera homogénea:*** Cuando se utilizan preferentemente los miembros del lado izquierdo.
- ***Ambidestreza:*** Si se usan indistintamente los miembros de uno o del otro lado del cuerpo
- ***Zurdo contrariado:*** Su dominancia inicial es zurda (sobre todo de mano), posteriormente, y por diferentes motivos, pasa a ser diestro. Se encuentra en aquellas personas a quienes se ha obligado a realizar tareas con la derecha, por considerar la zurdería, en otras épocas, como una enfermedad.
- ***Lateralidad cruzada:*** Muestra un predominio lateral diestro en unos miembros y zurdos en otros. Por ejemplo, la mano y el ojo predominante no pertenecen al mismo lado.

Justificación del trabajo de la lateralidad

En el contexto educativo hemos de atender los aprendizajes escolares de los alumnos y alumnas. En este sentido, el uso de un lado dominante del cuerpo es imprescindible para muchas de las tareas cotidianas que cualquier persona ha de realizar, por ello, es precisa la intervención educativa desde la Educación Física en el proceso de lateralización para:

- a) Darles seguridad en sus movimientos.
- b) Buscar su propia adaptación.

El inicio de los aprendizajes escolares en relación con la lectura y la escritura requiere del uso de un lado del cuerpo. Por ello, deben ir determinando con qué lado de su cuerpo son más eficaces y rinden mejor. Igualmente, desde el aspecto relacional, el dominio de la lateralidad contribuirá, muy positivamente, para el desarrollo de la personalidad, el equilibrio y la seguridad.

Evolución de la lateralidad

La edad de aparición del predominio manual tiene diferentes interpretaciones según los diferentes autores e investigadores que sobre ella han profundizado. Sin embargo, casi todos coinciden en admitir que no existe predominio lateral antes de los 7 meses, y que la preferencia lateral, sobre todo de la mano, se afirma hacia los 4 años. En este sentido, hemos de tener en cuenta que:

- En los primeros momentos de vida, el niño funciona como un todo, sin diferenciar un lado de otro.
- Hacia los 2 años, experimenta con las dos manos, alternativamente o de forma sucesiva.
- Hacia los 3-4, reafirma la utilización de un hemisoma.
- Hacia los 6-7 años, la lateralidad se estabiliza, el niño adquiere las nociones de derecha-izquierda pero únicamente referidas a su propio cuerpo.

Spionek⁹², que llevó a cabo un estudio sobre el desarrollo de la orientación derecha e izquierda, llegó a establecer en la evolución de esas percepciones del cuerpo, las siguientes fases:

- Etapa I: (nacimiento-3 años) El niño no puede distinguir entre los lados de su cuerpo.
- Etapa II: (4-5 años) Conciencia de que las extremidades se encuentran a los lados del cuerpo, pero no de su ubicación derecha-izquierda.

⁹² SPIONEK. Citado por DÍAZ, A Y OTROS. *Desarrollo curricular para el maestro especialista en Educación Física*. Ed. Gymnos. Madrid, 1993. Pág. 198.

- Etapa III: (6-7 años) El niño advierte que los órganos y miembros derechos-izquierdos se encuentran en lados opuestos del cuerpo, pero no sabe que esas partes son las derechas o las izquierdas.
- Etapa IV: (8-9 años) Conciencia plena de las partes laterales del cuerpo.

Criterios pedagógicos para estabilizar la lateralidad

- a) Si la lateralidad es indecisa o muy levemente zurda conviene lateralizarlo al dextrismo, ya que nuestra cultura es diestra (lectura, escritura, objetos... etc.). Pero si en el proceso aparece algún trastorno, por pequeño que sea, es conveniente lateralizarlo a la zurdería.
- b) Si la lateralidad es claramente zurda, se mantiene esta lateralización y nos preocupamos de disipar todo aquello que pueda despertar en el niño algún sentimiento de inferioridad, en caso de que exista.
- c) El ambidextrismo, como dice *Zazzo*, y como anteriormente hemos dicho, desde el punto de vista del equilibrio psicomotor, es la peor fórmula. *Los ajustes motores, la organización de movimientos, exigen una especialización entre izquierda y derecha, es necesario que un lado tome la dirección y la supremacía sobre el otro.*
- d) Lateralidad cruzada, cuando nos encontramos con esta fórmula, si el cruce es entre los miembros superiores e inferiores, tiene poca importancia, ya que las repercusiones son reducidas y es posible que el sujeto no sea consciente del problema. Ahora bien, cuando el cruce se produce entre la mano y el ojo, es aconsejable educar siempre según el criterio de la mano dominante.

El proceso de lateralización desde la educación física básica

En el proceso de lateralización se pretende determinar el segmento o segmentos dominantes logrando, al mismo tiempo, que se desarrollen todas las posibilidades del niño. Este proceso es preciso realizarlo de una forma adecuada y respetando siempre la maduración del sistema nervioso.

Fases del proceso de lateralización

El proceso de lateralización se divide en cuatro fases, que se corresponden, en alguna manera, con los estudios evolutivos:

1.º Fase de localización: (3 años): En esta fase, el profesor debe conocer los segmentos dominantes del niño e intentar que el mismo niño los conozca y sepa diferenciar la eficacia de uno respecto al otro.

2.º Fase de fijación: (4-5 años): Esta fase se inicia cuando el niño tiene localizado el segmento y debe terminar aproximadamente a los 5 años. Se recomienda realizar tareas que hagan intervenir en el niño el segmento lateralizado, para fijarlo.

3.º Fase de desarrollo: (6-8 años): Esta fase coincide con el desarrollo de las capacidades intelectuales y ya se puede aumentar la complejidad en las tareas motrices.

4.º Fase de maduración: (8-11 años): Si todo el proceso anterior se ha realizado correctamente, el niño a los 8-11 años ya tiene todo el potencial de su maduración dispuesto, para el logro de metas más altas. Su sistema nervioso ha madurado, su capacidad intelectual le permite elaborar todo tipo de razonamientos y juicios lógicos, por lo que en esta fase se propone completar la maduración de todo lo logrado anteriormente.

Problemas relacionados con la lateralidad

Las actividades que se realizan en la escuela obligan a los niños y niñas a resolver difíciles problemas de orientación espacio-temporal, especialmente aquellos relacionados con el aprendizaje de la lectura y de la escritura, en muchas ocasiones de forma precoz y mucho antes de que el niño haya afirmado su lateralidad. Por ello es necesario que el profesorado sea consciente de la dificultad que esto implica y los trastornos que puede ocasionar en el desarrollo del niño.

La civilización actual está organizada para los diestros; hasta el momento actual y pese a la sensibilización social existente sobre las dificultades motrices, son muy pocos los estudios y las propuestas que

se han realizado en relación con el problema de la zurdera y con la ubicación de los zurdos en la sociedad. La escritura y la lectura se realizan de izquierda a derecha y la mayoría de los objetos observan este mismo sentido: cuerda del reloj, abrelatas, etc.

La ansiedad de padres y de profesores por determinar si el niño es diestro o zurdo, puede conducir a errores graves si se impone la lateralidad del niño en función de las condiciones socio-ambientales en las que se desenvuelve, pudiendo incluso llegar a generar en el niño o la niña una conducta forzada e incluso patologías psíquicas. Es necesario, por tanto, ser pacientes en el proceso de evolución de la lateralidad de los niños y niñas, siendo especialmente conveniente, el empleo de tareas motrices poco habituales, para que el niño o la niña se manifiesten espontáneamente y así poder observar su lado dominante. De esta forma y con propuestas motrices muy simples, podemos observar el grado de lateralización del niño:

- a) *Miembros superiores*
 - a. Lanzar, tres veces consecutivas, una pelota dentro de un aro colocado en el suelo.
 - b. Botar una pelota contra el suelo con la palma de la mano. (nunca indicar con qué mano debe realizarse).
- b) *Miembros inferiores:*
 - a. Lanzar, tres veces consecutivas, una pelota dentro de un espacio delimitado.
 - b. Correr y saltar bancos dispuestos por el gimnasio.
 - c. Observar qué pie dirige la acción.

5. LA ACTITUD POSTURAL

Concepto

En términos generales, definimos la actitud postural como *la forma personal que cada uno de nosotros, individualmente, adoptamos para resolver un problema planteado por la situación de permanente desequilibrio de la postura, producido por la fuerza de la gravedad.*

Son muchos los autores que a través de términos diferentes definen este concepto: equilibrio, actitud corporal, postura, etc., todos

expresan la misma idea desde una terminología diferente. En un intento de clarificar estos conceptos, delimitaremos los campos de actuación de estos términos, teniendo en cuenta que todos ellos están íntimamente relacionados e integrados entre sí.

- a) **Concepto de Actitud:** La actitud designa una *manera de estar el cuerpo*. Evoca, sobre todo, componentes de tipo psicológico, por lo que refleja una manera de *estar* y de *sentir*. La actitud manifiesta un comportamiento mental o afectivo, que puede ser considerado como una forma de lenguaje.
- b) **Concepto de Postura:** La postura se refiere especialmente a la *posición* relativa adoptada por las diferentes partes del cuerpo, animada por la musculatura esquelética, cuya actividad se opone a la acción de la gravedad. Equivale a decir equilibrio.
- c) **Concepto de actitud postural:** De las definiciones anteriores se deriva que la actitud postural corresponde a una forma de equilibrio personal, ya sea fugaz o permanente, que podemos apreciar en función de referencias espacio-temporales, que son propias y diferentes en cada individuo.
- d) **Concepto de equilibrio:** Es el mantenimiento o recuperación del control postural mientras se realiza una actividad que altera el tono muscular de los diferentes segmentos o partes del cuerpo. Por la importancia que el equilibrio tiene en el ámbito de la Educación Física, más adelante le dedicaremos un tema específico.

La actitud postural tiene su base, o como dirían Castañer y Camerino⁹³, su *“telón de fondo, sustentando la coreografía del cuerpo en el tono muscular”*.

Teniendo en cuenta la importancia que para los conceptos abordados con anterioridad tiene el tono, le dedicaremos el siguiente apartado.

El tono muscular

Denominamos tono al grado de tensión permanente, a nivel muscular, que se manifiesta tanto en situación de reposo como en situa-

⁹³ CASTAÑER, M y CAMERINO, O. *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Ed. Inde. Barcelona, 1991. Pág. 66.

ciones de movimiento, perceptible mediante la palpación del músculo, en el sentido de mayor o menor firmeza, y que no debe ser nunca confundida con la contracción muscular.

Para M. Castañer y O. Camerino⁹⁴, “*el tono es condición previa a la acción*” y clasifican diferentes tipo de tono:

- a) **Tono muscular de base:** es el estado de contracción mínima que presenta un músculo en reposo, se puede modificar en función de diversas situaciones, como la fatiga, la relajación, la nutrición, edad...
- b) **Tono postural:** Es el estado de preacción a los distintos movimientos que luchan contra las fuerzas de la gravedad.
- c) **Tono de acción:** Es el que está presente en la actividad muscular durante la acción, éste se encuentra vinculado a la fuerza muscular. Su grado de activación varía en función de las fuerzas que se han de vencer. Para Pastor Pradillo⁹⁵, *las sensaciones propioceptivas que provoca el tono son elementos indispensables para la adquisición de la conciencia de nuestro cuerpo*. Realiza una clasificación del tono en función de su utilidad, del momento en el que se manifiesta y que él estructura de la siguiente manera:

Tono de reposo: Es el estado de tensión permanente que existe en un músculo cualquiera y que permite la contracción muscular. Es la actividad mínima de las células musculares y nerviosas que las inervan y serviría para mantener en su lugar los segmentos corporales de manera coherente a la estructura articular en la que se integran.

Tono de actitud: Mediante el cual se organiza y ejecuta toda posibilidad postural sea cual fuere, posteriormente, la solución de continuidad que se adopte en la conducta y en función de su utilidad como nexo entre los ámbitos psíquicos, afectivo y somático frente a la definición de una relación adaptativa con el medio.

Tono de acción: que acompaña a la actividad muscular y es indivisible de la fuerza muscular.

⁹⁴ CASTAÑER, M. Y CAMERINO, O. *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Ed. Inde. Barcelona, 1991. Pág. 67.

⁹⁵ PASTOR PRADILLO, J.L. *Bases Teóricas y metodológicas para la Educación Física en Primaria*. Ed. Departamento de Educación. Universidad de Alcalá. 1993. Pág. 152.

Una buena actitud corporal implica una mejora en nuestra postura y necesariamente una buena capacidad de control tónico. Porque la tensión tónica prepara y sostiene todo movimiento. Por ello, la actitud postural es un componente imprescindible en cualquier acto motor. Para adquirir una buena postura es necesario que todos los segmentos de nuestro cuerpo estén equilibrados en la posición de menor esfuerzo y máximo sostén.

Factores que intervienen en la actitud corporal

La actitud postural es un acto inconsciente e involuntario, que puede ser controlado momentáneamente. Existen factores que influyen en nuestra forma peculiar de adoptar una postura, los más característicos son:

- a) La temperatura ambiente. Originando en nuestro cuerpo actitudes corporales de recogimiento, tensión, etc.
- b) La salud. Ante diferentes enfermedades, nuestras posturas se manifiestan con abandono y poca fuerza.
- c) Los estados de ánimo. Ante la alegría, la tristeza... etc., nuestro cuerpo adquiere posturas diferentes.
- d) La edad. A medida que crecemos, vamos adquiriendo actitudes corporales, que van siendo habituales y que se incorporan a nuestra personal forma de actuar.
- e) La constitución corporal. Teniendo en cuenta nuestras características corporales, nuestra actitud se manifestará de una forma o de otra.
- f) La actividad profesional. Indiscutiblemente, el tipo de actividad profesional influirá en nuestros hábitos posturales.

La actitud postural, en cuanto a su aspecto comportamental o de equilibrio, se apoya en el sistema neurológico que genera y mantiene la *actividad tónica*. El *tono* es el grado de tensión permanente, a nivel muscular, que se manifiesta tanto en situación de reposo como en situaciones de movimiento y que es perceptible mediante la palpación del músculo en el sentido de mayor o menor firmeza, y que no debe ser nunca confundido con la contracción muscular.

Una buena actitud corporal implica una mejora en nuestra postura y necesariamente, una buena capacidad de control tónico, ya que la

tensión tónica es la que prepara y sostiene todo movimiento. Por ello, la actitud postural es un componente imprescindible en cualquier *acto motor* y para adquirir una buena postura, es necesario que todos los segmentos de nuestro cuerpo estén perfectamente equilibrados en la posición de menor esfuerzo y de máximo sostén.

Evolución de la actitud

Entendemos por evolución de la actitud postural una conducta adaptativa que progresivamente va mejorando y que da como resultado el ajuste de las conductas motrices básicas: postura, equilibrio y coordinación. En ellas, el desarrollo de la tonicidad será la responsable de dar calidad a las múltiples respuestas.

En este sentido, entendemos que la evolución de la actitud postural depende del desarrollo tónico postural equilibrador y es por lo tanto el tono el que debe de ser motivo de estudio para una mejor comprensión de la actitud y la postura.

La maduración del tono muscular permitirá al niño adquirir determinadas posturas que, según Conde, J. L y Viciana, V⁹⁶, pasarán por tres fases:

- a) *Posturas de tendido supino-prono.*
- b) *Postura de sentado.*
- c) *Postura bípeda*

La evolución de estas fases es directamente proporcional al mayor tono muscular que los niños vayan adquiriendo.

En relación con la actividad tónica, Jean Le Boulch⁹⁷ expone que *la actividad fundamental primitiva y permanente del músculo es la contracción tónica que forma la tela de fondo de las actividades motrices y posturales, que fijan la actitud, preparan el movimiento, sustentan el gesto, mantienen la estática y el equilibrio.* Es evidente que ante las

⁹⁶ CONDE, J. L. y VICIANA, V. *Fundamento para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas.* Ed. Aljibe. Archidona (Málaga), 1997. Pág. 56.

⁹⁷ LE BOULCH, J. *Hacia una ciencia del movimiento humano.* Ed. Paidós. Buenos Aires, 1978. Pág. 126.

afirmaciones del Dr. Le Boulch, el tono muscular es imprescindible para todo tipo de acción motriz.

Pastor Pradillo⁹⁸, por su parte, expone que en la evolución del tono, hemos de considerar que el niño al nacer posee unas estructuras corticales ineficaces. Es a medida que evoluciona cuando va adquiriendo una madurez del córtex y, en consecuencia, un funcionamiento más eficaz, en el que el tono se va modificando. Según este autor, las reglas de la evolución normal del tono se podrían resumir en los siguientes aspectos:

- El niño al nacer es hipertónico en sus manifestaciones motrices, puesto que todavía no es capaz de utilizar las estructuras inhibitoras.
- Posteriormente, pasará a una actitud hipotónica.
- A partir de los 3 años, la actitud hipotónica va disminuyendo progresivamente en la medida en el que el tono de reposo aumenta.

A partir de las consideraciones expuestas por Pastor Pradillo, la evolución del tono seguirá el siguiente proceso:

- a) A los 6/7 años, el tono está desarrollado y pueden aparecer las deformaciones típicas de la edad escolar.
- b) El tono de actitud se consolida hacia los 8/10 años. Hasta esta edad, las posturas se mantienen por el ajuste de contracciones sucesivas de diferentes grupos musculares (agonistas o antagonistas) que intervienen en la ejecución.
- c) Cuando la maduración está conseguida, el mantenimiento se consigue mediante una contracción continua, simultánea y refleja.
- d) A los 10/12 años, el tono aumenta su grado de tensión.
- e) En la pubertad, la modificación tónica se produce como efecto y resultado de las transformaciones hormonales. Estas transformaciones inducen una tendencia a la hipotonía que puede propiciar diversas deformaciones en la columna vertebral.

⁹⁸ PASTOR PRADILLO, J. L. *Bases Teóricas y metodológicas para la Educación Física en Primaria*. Ed. Departamento de Educación. Universidad de Alcalá. 1993. Pág. 152.

- f) Superada la pubertad, el tono adopta el aspecto adulto definitivo imponiendo las transformaciones morfológicas musculares que determinan el aspecto propio del adulto.

La evolución del tono puede verse afectada por diferentes disarmonías cuando no aparecen las modificaciones tónicas previstas.

Patologías posturales

Teniendo en cuenta los factores citados anteriormente, podemos decir que existen diferentes tipos de causas por los que se originan patologías posturales, entre las que destacamos:

a) *Patologías psicológicas*

Existen posturas atípicas cuyos orígenes son de orden psicológico y que afectan a nuestra personalidad y a nuestro estado emocional: el cansancio, la angustia, la depresión, sentimientos de inferioridad, etc., pueden generar una encorvadura en la parte superior de la espalda; en tanto que los sentimientos de confianza y seguridad, contribuyen a mantener la postura erecta.

b) *Patologías osteomusculares*

Existen posturas atípicas que se adquieren por deficiencias originadas por:

- Las articulaciones. Cuando la movilidad es pobre o muy limitada.
- Los músculos. Cuando no existe equilibrio entre los músculos antagonistas y agonistas.
- La carencia de fuerza en el sostén de la musculatura.
- Una mala distribución del peso del cuerpo.
- Un desplazamiento del centro de gravedad.

Tratamiento pedagógico de la actitud corporal

La educación de la postura consiste en ser capaz de pasar de la adopción de una actitud global a la conquista de una actitud habitual, cómoda y susceptible de ser mantenida, con un mínimo de fatiga y sin peligro de generar desequilibrios osteoarticulares. En relación con la educación de la actitud corporal, la estructuración del esquema corporal tiene en cuenta diferentes fases:

- a) Una fase de adopción de actitudes posturales globales, que pertenecen al plano de la ejecución. El niño se mantiene de pie, sentado,... etc. Esto corresponde a una "praxis" en el plano del movimiento.
- b) Una fase de toma de conciencia de las sensaciones corporales, que nos ofrece dos aspectos cuya educación debe de llevarse a cabo de forma simultánea: Concienciación de las sensaciones relacionadas con una u otra parte del cuerpo, que recurre a la atención interiorizada y la educa a su vez; concienciación del carácter global de cualquier actitud corporal.
- c) Una fase final que constituye la culminación de la educación del esquema corporal. Al finalizar esta educación, el alumno debe ser capaz de disponer de su cuerpo de forma libre y voluntaria para poder adoptar distintas posturas y mantenerlas permanentemente.

Orden a seguir en las tareas a desarrollar

En la educación de la actitud corporal es preciso tener en cuenta lo siguiente:

a) *La educación de sensaciones*

Ya que el sistema muscular no es más que un ejecutante fiel de impulsos motores puestos en marcha por los reflejos gravitatorios. La educación de las *sensaciones* pretende crear estructuras senso-motoras de la postura que deben dirigirse fundamentalmente a:

- Situación de la cabeza y de la zona cervical. Las tareas motrices deben tratar de: dejar la cabeza sin que participen los hombros y la espalda, transportar objetos con la cabeza,...

- Situación de las vértebras dorsales. Movilidad y equilibrio óptimo. Las tareas motrices deben tratar de: buscar apoyos de la espalda con planos inclinados.
- Situación de las vértebras lumbares y la pelvis.
- Sensaciones plantares. Se debe trabajar con los pies descalzos, coger arena, cuerdas, ... etc., con los dedos de los pies. Tregar, etc.

b) *El refuerzo de la musculatura*

Evitando, de esa manera, la generación de patologías de la columna vertebral, mediante el fortalecimiento de los grupos musculares que intervienen en el mantenimiento de la postura, basado en ejercicios globales de lanzar, desplazarse, cargar, ... etc.

c) *La adquisición de una buena movilización articular*

Es necesario incrementar la movilidad de nuestro cuerpo a través de las articulaciones. Con ello conseguiremos una mayor flexibilidad y la adquisición de posturas más cómodas y equilibradas.

6. LA RESPIRACIÓN

Introducción

La educación de la respiración juega un papel esencial en la construcción de nuestro "yo corporal". El que el hecho de respirar sea un acto vital y automático, y a pesar de que las antiguas escuelas gimnásticas pusieron un especial énfasis en su educación, motivada en su momento como un elemento terapéutico basado en la hiperventilación pulmonar, en los últimos tiempos, sin embargo, la atención sobre esta importante necesidad educativa se ha relajado, hasta el punto de no ser tomada en cuenta.

La respiración está muy relacionada con los procesos de atención y de motivación del niño. Algunos autores han llegado a llamar poderosamente la atención sobre la relación existente entre la respira-

ción y el comportamiento general del niño, especialmente en todas aquellas situaciones que generan ansiedad. Es por ello imprescindible que en todo programa de educación corporal, no se abandone la educación y el tratamiento de la respiración. Y, en ese sentido, entendemos nuestra intervención educativa.

Asimismo, la respiración juega un papel importante en el ámbito de la actividad física. Cuando se practica alguna modalidad deportiva, la respiración se hace, a veces, rápida, superficial y entrecortada: ventilan insuficientemente los pulmones, rompe la relación entre la frecuencia cardíaca y la respiratoria, y acentúa la deshidratación, pues una ventilación escasa obliga a abrir la boca.

Concepto de respiración

La respiración es una función vital del organismo humano que Morehouse y Miller⁹⁹ definen como *“los procesos que intervienen en el transporte de oxígeno desde la atmósfera hasta las células de los tejidos, y de anhídrido carbónico desde las células hasta la atmósfera.”*

A través de este proceso, el cuerpo elimina los gases residuales, entre ellos el anhídrido carbónico, y se recarga de gases limpios, entre ellos el oxígeno, utilizando la sangre como medio de transporte hacia los pulmones, en donde se produce el intercambio, que posteriormente sale al exterior.

Para Castañer y Camerino¹⁰⁰, *“la respiración responde a un fenómeno reflejo que regula el oxígeno y el dióxido de carbono en la sangre en relación con las necesidades de trabajo muscular del organismo.”* Plantean que siendo un mecanismo de tipo reflejo e involuntario, podemos acceder a un cierto control consciente y voluntario del funcionamiento de la respiración.

En este sentido, entendemos la importancia que reviste su inclusión en el ámbito de la educación corporal integrado dentro del desa-

⁹⁹ MOREHOUSE, Laurence E. y MILLER, Augustus T. *Fisiología del ejercicio*. Ed. El Ateneo. Buenos Aires, 1981. Pág. 83

¹⁰⁰ CASTAÑER, M. y CAMERINO, O. *La educación física en la Enseñanza Primaria*. Ed. Indé. Barcelona, 1991. Pág. 71.

rollo del esquema corporal y como un elemento que ayudará a la construcción del esquema a través de un medio imprescindible y necesario en el proceso vital, ya que la respiración forma parte de la unidad psicobiológica que es el hombre.

La respiración correcta requiere de una técnica apropiada que consiste en: inspirar y espirar por la nariz; hacer que la espiración sea más larga y lenta que la inspiración; no retener la respiración durante esfuerzos intensos, ya que así se interrumpe la absorción de oxígeno y el organismo tarda más tiempo en recuperarse. Además, hay que evitar los gritos, pues eso hace que se espire por la boca y dificulte la libre expulsión del aire.

La respiración está íntimamente unida a los procesos de relajación de los que hablaremos en el siguiente capítulo.

El proceso respiratorio

Antes de introducimos en el proceso respiratorio conviene que diferenciamos entre la respiración externa y la respiración interna. Para Morehouse y Miller¹⁰¹, la respiración externa es la responsable del transporte gaseoso del oxígeno a la sangre, mientras que la respiración interna es la responsable del intercambio de gases entre la sangre y las células. Podemos destacar que la sangre realiza una función de mediadora entre la respiración interna y la externa llevando el oxígeno desde los pulmones a las células y el anhídrido carbónico desde las células a los pulmones para poder expulsarlo. En el proceso respiratorio pueden reconocerse las siguientes fases:

- **Ventilación** o respiración pulmonar. El aire entra en los pulmones para que la sangre recoja el oxígeno.
- **Intercambio** de oxígeno y de anhídrido carbónico en los pulmones y los tejidos. El oxígeno llega a las células se combina con la glucosa y la quema, desprendiendo energía para realizar sus funciones vitales.
- **Transporte** de oxígeno y anhídrido carbónico a la sangre.

¹⁰¹ MOREHOUSE, Laurence E. y MILLER, Augustus T. *Fisiología del ejercicio*. Ed. El Ateneo. Buenos Aires, 1981. Pág. 83.

La respiración, habitualmente, se lleva a cabo mediante la acción muscular y de forma automática. Sin embargo, también se puede intervenir en ella de forma intencional y voluntaria. El ritmo respiratorio varía constantemente y se ajusta de forma perfecta y automática al tipo de actividad que realizamos, atendiendo, de esta forma, la demanda de oxígeno que cada situación de actividad o esfuerzo requiere. La actividad respiratoria es de una gran complejidad e implica, en mayor o menor medida, a todo el organismo.

Factores que inciden en la respiración

Pese a su gran complejidad, de una forma esquemática podemos reconducir los factores que inciden, más directamente, en el proceso respiratorio, a los siguientes:

- a) Factores mecánicos: Juego costal y diafragmático.
- b) Factores bioquímicos: Intercambios gaseosos.
- c) Factores psíquicos: Relación con factores afectivos y emocionales.

a) *Factores mecánicos*

En el proceso de la mecánica respiratoria pueden conocerse las siguientes fases:

- a) *Pre-inspiración*: Es una fase breve y estática que antecede a la toma de aire.
- b) *Inspiración*: Llamada también aspiración o inhalación. Se caracteriza por la expansión del tórax. Durante la inspiración hacemos entrar en el interior de nuestros pulmones una porción de aire atmosférico.
- c) *Pre-espriación*: Es una fase breve y estática después de la inspiración, que precede a la espiración.
- d) *Espiración*: Llamada también exhalación o expulsión de aire, durante la cual el aire anteriormente inhalado es devuelto a la atmósfera. Esta fase se acompaña de la disminución del volumen torácico. La fase a) y c) pueden ser descritas como el momento de *Pausa*, a la que se le reconoce una doble función:

- Descanso en el esfuerzo de inhalación
- Acumulación de la energía necesaria para la inhalación siguiente.

b) *Factores Bioquímicos*

La respiración fisiológica debe producirse, de forma habitual, a través de la nariz, excepto al cantar, hablar, realizar grandes esfuerzos o en momentos de agotamiento en los que la propia demanda orgánica exigirá la respiración por la boca. La exigencia y la orientación educativa de llevar a cabo la respiración habitual por la nariz, se debe a que las fosas nasales tienen como misiones las de: purificar el aire, calentarlo y humedecerlo, de tal manera que si la respiración se lleva a cabo por la boca, estas funciones no se completan, con el consiguiente riesgo para la salud.

c) *Factores psíquicos*

Los conflictos o problemas personales, cuando tienen reflejo en el ámbito respiratorio, se caracterizan por la aceleración, la arritmia, la falta de coordinación muscular y el bloqueo del ritmo respiratorio. Por su parte, las situaciones de seguridad emocional se caracterizan por la lentitud, profundidad y regularidad en el ritmo respiratorio.

Para Pierre Vayer¹⁰², existe una estrecha relación entre el psiquismo y la respiración, *la existencia de relaciones funcionales entre el centro nervioso respiratorio y determinadas partes corticales y subcorticales del cerebro ha sido demostrada de forma indiscutible*. Cuando nos encontramos, de manera constante, una respiración corta y bucal en los niños, se produce una cierta ansiedad que les impide fijar la atención.

En la Educación Física Básica, mediante la educación de la respiración, pretendemos:

- Incrementar el desarrollo circulatorio.

¹⁰² VAYER, P. *El diálogo corporal*. Ed. Científico Médica. Barcelona, 1985. Pág. 87.

- Normalizar el tono vital.
- Favorecer el proceso de pensamiento, para contribuir a que los estados de ánimo tengan una actitud positiva.

Tipos de respiración

Dependiendo de las necesidades de nuestro organismo o del tipo de actividad que realicemos, podemos reconocer diferentes tipos de respiración:

a) *Respiración torácica o media*

Este tipo de respiración es el que utilizamos habitualmente. Es una respiración parcial en la que los músculos intercostales son los responsables de introducir el aire en los pulmones al ampliar de forma considerable las dimensiones perimetrales y la capacidad de la caja torácica.

b) *Respiración abdominal o baja*

A este tipo de respiración se le considera profunda. El responsable de introducir el aire en los pulmones es el músculo diafragmático, *de tal manera que la caja torácica y las costillas, en su conjunto, apenas se movilizan durante la inspiración*; por tanto, la ampliación de los pulmones se realiza en sentido descendente obligando a las vísceras abdominales a proyectarse hacia delante e hinchando ligeramente el vientre.

Tratamiento didáctico de la respiración

Es preciso tener en cuenta una serie de principios básicos que favorezcan el buen desarrollo de la respiración. Estos principios deben tener en cuenta:

- a) Las actividades de respiración deben ir acompañadas de actividades de relajación.
- b) Se debe evitar asociar la respiración al movimiento.

- c) Eliminar todos aquellos movimientos que distraigan la atención sobre la respiración.
- d) No es conveniente realizar ejercicios respiratorios después de las comidas.
- e) Buscar un lugar tranquilo y sin ruidos.
- f) Utilizar ropa cómoda y que no oprima.
- g) La mejor posición es la de sentado con las piernas cruzadas.
- h) Los músculos y articulaciones que no estén acostumbrados a esta posición se irán ajustando a ella con el tiempo.
- i) Otra posición aceptable es la de arrodillado y sentado sobre los talones.

Secuencia metodológica

Siguiendo los planteamientos de Pierre Vayer¹⁰³, con el que estamos de acuerdo, las etapas didácticas por las que debemos iniciar nuestro trabajo en relación con el hecho respiratorio son:

a) *Percepción de la función respiratoria*

- a. Fase de familiarización.
- b. Emisión de sonidos ligados a la intensidad.
- c. Emisión de sonidos mantenidos.
- d. Actividades de materialización del flujo respiratorio mediante burbujas, papeles, lápices, corchos, etc.

b) *Fase de control de la respiración*

- a. Respiración nasal.
 - Inspiración nasal, espiración bucal.
 - *Inspiración nasal, espiración nasal.*
- b. Respiración torácica.
 - Inspiración profunda con percepción táctil del aumento del volumen.
- c. Respiración abdominal.
 - Inspiración profunda.
 - Espiración lenta y sostenida.

¹⁰³ VAYER, P. *El diálogo corporal*. Ed. Científico Médica. Barcelona, 1985. Pág. 88.

7. LA RELAJACIÓN

Introducción

La tensión física que se produce como reacción ante una amenaza, real o imaginaria, es tan antigua como el ser humano. Para relajarla, hay que superar dicha amenaza, ya sea huyendo de ella o afrontándola mediante la lucha. Pero al hombre se le presentan numerosas circunstancias (en el trabajo, la vida familiar y social, etc.) en las que no puede o no es capaz de luchar ni de huir, y entonces trata de contener tales reacciones. Como esto se repite con frecuencia, llega un momento en el que el mecanismo de reacción ya no funciona adecuadamente y se vuelve contra su propio cuerpo.

Es, pues, necesario saber regular conscientemente esas reacciones. Hay que escuchar al cuerpo, observando que nuestros puños se aprietan, la cara se tensa, las mandíbulas se crispan, el pulso se altera... A toda emoción, a toda angustia, corresponde una tensión muscular. En esos casos hay que volver al cuerpo, porque si el miedo entraña una tensión del cuerpo, inversamente, la distensión del cuerpo entrañará una distensión mental.

Un cierto tono de tensión en la vida diaria siempre es necesario. Como necesario e imprescindible nos resulta también relajarnos con alguna frecuencia. Ambas cosas son la cara opuesta de una misma moneda, y las dos resultan necesarias para desarrollar una vida sana. Si están en estado de equilibrio, todo marcha bien, pero si predomina la tensión, probablemente aparecerán trastornos orgánicos, como dolores de cabeza, ansiedad, taquicardia, úlceras de estomago, etc. Pero aunque la tensión y su manifestación patológica, el estrés, juegan un papel importante en la aparición de muchas enfermedades, no siempre es malo tener tensión. Cuando nuestros estados emocionales son positivos, es decir, cuando nos encontramos animados y contentos, también tenemos cierto grado de tensión. Pero en este caso es beneficioso.

El estrés puede ser provocado por situaciones diversas: exceso de actividad física, exceso de trabajo mental, o intelectual, estados emocionales intensos. Y, por supuesto, por la combinación de algunos de ellos a la vez.

Concepto de relajación

La relajación es una distensión voluntaria del tono muscular, que va acompañada de una sensación de reposo. Para Ajuriaguerra,¹⁰⁴ *la relajación permite, con la disminución de la tensión muscular, sentirse más a gusto con el cuerpo y, por tanto, con el conjunto de su comportamiento tónico-emocional*. No se trata de suprimir el sostén tónico necesario en los momentos de la acción, sino eliminar la hipertonía muscular agotadora que constituye el fondo del estado de tensión y que es la que repercute en el comportamiento. Por su parte, el Doctor Le Boulch¹⁰⁵ define la relajación como: *un medio de conseguir una buena educación de la actitud, de facilitar la percepción del propio cuerpo y el control de la respiración gracias a un esfuerzo de atención interiorizada*. En el esfuerzo educativo y en la instrumentación didáctica de la relajación, hemos de distinguir los siguientes aspectos:

- a) **Educación de la actitud a través de la relajación.** Con ella se pretende provocar modificaciones del tono muscular, es decir, igualar el tono muscular con el fin de suprimir las contracciones parásitas, para poder posibilitar, de esta manera, el libre juego de los reflejos de la actitud.
- b) **Percepción del cuerpo a través de la relajación.** Nuestro cuerpo está dotado de vías de sensibilidad y de receptores de información, a través de los cuales se puede acceder al conocimiento de nuestro interior y de nuestra realidad externa. Es decir, del universo que nos rodea y de nuestro propio universo. Aun cuando en la actualidad se posee un gran bagaje de conocimientos, tanto científicos como técnicos, existe, sin embargo, una cierta incapacidad para percibir las sensaciones que proceden de nuestro organismo, por ejemplo, una simple alteración de nuestro ritmo cardíaco. Como quiera que no es posible un desarrollo armónico del ser humano que no tenga en cuenta la unidad y globalidad del ser, desde la relajación, lo que se pretende es que el ser humano *retome su cuerpo, lo descubra, sea sensible a las sensaciones tanto de movilidad como de inmovilidad y encuentre con ello su propio equilibrio personal*.

¹⁰⁴ AJURIAGUERRA, J. De. *Intégration de la motricité*. Revue *Enfance*, n.º 2. 1956. Págs. 15-18.

¹⁰⁵ LE BOULCH, J. *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1977.

- c) **Control respiratorio y relajación.** La respiración posee una gran importancia y goza de gran protagonismo en una buena relajación, las razones de este hecho se concretan en: Poner la atención en el *hecho respiratorio*. Provocando el aislamiento del exterior. La progresiva regulación de la respiración. Ocasionando la desaparición de las contracciones parásitas. El desarrollo de la atención interiorizada no será posible sin un buen control de la respiración. Un ejemplo claro podemos observarlo cuando los niños están acatarrados, ya que su “descontrol” respiratorio les impide centrar la atención de forma continuada.

Como podemos observar, y sobre todo en el sistema educativo, la relajación está íntimamente ligada con aspectos abordados anteriormente, la conciencia de cuerpo, el tono, la actitud y la respiración, son componentes del esquema corporal que tienen una presencia relevante en la relajación y que nos van a permitir que la relajación no influya exclusivamente sobre un cuerpo físico, sino que su intervención influirá también en un cuerpo emocional.

Objetivos educativos de la relajación

Siguiendo a Le Boulch¹⁰⁶, la relajación en el marco educativo tendría por objeto los objetivos siguientes:

- a) Conseguir una toma de conciencia de los segmentos corporales.
- b) Aprender a disponer de los músculos a voluntad. Primero de forma localizada para pasar, posteriormente, a una forma global de relajación. Para ello es necesario descubrir los estados de contracción y desconstrucción muscular.
- c) Enseñar a liberar las “tensiones musculares” inútiles que originan fatiga, deformaciones y torpeza de movimientos. Lograr la distensión psíquica.
- d) Asociar la distensión a la toma de conciencia de la respiración y a su control:

¹⁰⁶ LE BOULCH, J. *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1977.

- a. *En lo sensorial.* Tomar conciencia de los segmentos corporales, para posteriormente tomar conciencia del cuerpo en su globalidad.
- b. *En lo motor.* Tomar conciencia y afinar la capacidad de inhibición voluntaria del tono muscular.
- c. *En lo psíquico.* Reducir la tensión para el logro del equilibrio emocional y mental, favorecido a su vez por el control de la respiración.

Condiciones necesarias para la relajación

Para realizar un trabajo de relajación es necesario poseer o encontrarse en unas condiciones ambientales que permitan la eficacia en dicho trabajo. Las condiciones imprescindibles para lograrla son las siguientes:

- a) Sala suficientemente amplia y cómoda.
- b) La ropa de los alumnos debe ser cómoda, que les permita libertad de movimiento.
- c) Utilizar posiciones en donde los alumnos se encuentren cómodos.
- d) Situación de silencio para ayudar a encontrar la calma.
- e) La presencia del profesor será discreta, realizando indicaciones breves, a media voz, lenta y pausadamente.

En toda práctica de relajación hemos de distinguir:

- a) *La acción personal del alumno, realizando tareas de contraste (contracción y descontracción)*
- b) *Pasividad (movilizaciones conducidas con la que haremos descubrir sensaciones pasivas)*
- c) *Búsqueda de sensaciones.*
- d) *Situaciones de inmovilidad.*
- e) *Relajación simultánea o alternativa de diferentes miembros.*
- f) *Relajación de miembros sin desplazamientos.*
- g) *Relajación asociada a la respiración*

Metodología de la relajación

En Educación Infantil y Primaria, el trabajo sobre la relajación ofrece bastantes dificultades, ya que la toma de conciencia de la relajación exige inmovilidad y mucha concentración, lo que supone una gran dificultad en las edades anteriormente citadas. Para atenuar esta dificultad es preciso seguir la siguiente progresión:

- a) Lograr que los niños permanezcan inmóviles y en silencio durante 30 segundos, continuar con 1 minuto y así sucesivamente. Sólo de esta manera podremos introducirlos a un trabajo efectivo de relajación.
- b) Tomar conciencia de los puntos de contacto del cuerpo con el suelo.
- c) Descubrir la pesadez de los segmentos corporales de manera independiente.
- d) Inicialo, en primer lugar, en posición de pie o sentado, para pasar posteriormente a las de tendido.
- e) Tomar conciencia de la relajación asociada a la respiración.
- f) Iniciarse en alguna técnica de relajación.

Técnicas de relajación

Entre las técnicas existentes, destacamos dos de ellas por su empleo generalizado en el campo de la Educación Física. Éstas son: la técnica de Jacobson y la técnica de Schultz.

a) *Técnica de Jacobson*

Esta técnica fue concebida por el profesor de fisiología, Jacobson, a principios del siglo XX. Consiste en ir tensando y relajando secuencialmente y de uno en uno, los distintos músculos del cuerpo con la intención de conseguir una relajación muscular diferencial. La ejecución de la técnica de Jacobson se estructura en dos ciclos:

- a. **Relajación general.** Se desarrolla a través del siguiente proceso:
 - Decontracción del brazo.

- Decontracción de la pierna.
- Control de la respiración.
- Distensión de la frente.
- Distensión de los ojos.
- Distensión de los músculos de la esfera bucal.

b. **Relajación diferencial.** Los ejercicios están basados en la consecución del mínimo grado de contracción muscular que es necesario para la realización de un movimiento. A la vez se pretende la relajación muscular de aquellos músculos que no son necesarios para la acción que hemos previsto. Los ejercicios que propone el autor están basados en las siguientes experiencias:

- Importancia del plano dorsal y cervical.
- Aprender a concentrarse.
- Libertad interior, entendida como la capacidad para elaborar sensaciones e intenciones propias.
- Negatividad.
- Búsqueda de la desaparición total de la angustia y el dolor.

Este método de Jacobson está indicado para prevenir o ayudar a combatir: fatiga, hipertensión, neurosis, fobia, tuberculosis pulmonar crónica, colitis ulcerosa, neuralgias. Y otras enfermedades. El alcance de este método es infinitamente menor que el de Schultz, aunque también entraña menos riesgos por ser más concreto y directo, no dando motivo a ningún tipo de fantasía. Para obtener buenos resultados es necesario: seguir el método con fidelidad. No impacientarse ni forzar los resultados. Cada sesión debe ser considerablemente larga, aproximadamente de dos horas. La sala debe de ser tranquila, evitando los ruidos.

b) *Técnica de Schultz*

Este neurólogo alemán describió esta técnica a principios de siglo, y decía de ella que *había creado una técnica de calentar todo el cuerpo para tener la mente fría*. En ella, utiliza la autorrelajación por concentración o entrenamiento autógeno. Se basa en la imaginación voluntaria de sensaciones corporales como calor y peso, así como en la concentración de la atención en las funciones respiratorias y cardíacas,

llegando a una disminución generalizada del tono, a una vasodilatación y a una disminución de la respiración. Esta técnica que utiliza la auto-sugestión para inducir estados de relajación profunda y el control del funcionamiento de los propios órganos, tiene conexiones evidentes con el yoga, especialmente con la interiorización y control mental; así como con la hipnosis y el psicoanálisis. El método parte de la mente, al contrario que Jacobson, que lo hace a partir del cuerpo. En este método, lo más importante es tomar conciencia de las zonas corporales, realizando un esfuerzo de atención concentrada sobre ellas y sobre las sensaciones que se producen. La ejecución de la técnica de Schultz, se estructura en dos ciclos:

- a. **Ciclo inferior:** Se lleva a cabo a través de los siguientes ejercicios:
 - Experiencia de peso.
 - Experiencia de calor.
 - Actividad cardíaca.
 - Actividad respiratoria.
 - Actividad de calor abdominal.
 - Ejercicio de cabeza.
 - Experiencia de frescor en la frente para evitar la vasodilatación.

- b. **Ciclo superior:** Es necesario, para introducirse en este ciclo, un mínimo de dos años de experiencia en el ciclo inferior y tan solo se recomienda su aplicación cuando ésta se realiza a través de especialistas.

Como ya hemos visto, este método se compone de dos niveles o ciclos: inferior y superior. En el ciclo inferior se trabaja sobre el peso, el calor, la respiración, etc., en tanto que en el ciclo superior se trabaja sobre la visión de objetos, los sentimientos propios, las respuestas del inconsciente, la formulación de propósitos..... Mediante su aplicación se consigue combatir: la irritabilidad, la tensión, la fatiga, los trastornos del sueño, la ansiedad, la depresión,... etc.

Existen otras muchas técnicas de relajación; la mayor parte de las cuales derivan de estas dos técnicas citadas anteriormente.

8. LAS HABILIDADES PERCEPTIVO MOTORAS

Introducción

La percepción es la puerta de acceso al conocimiento: conocer, darse cuenta, advertir, distinguir... son sinónimos empleados continuamente en los primeros estadios del proceso educativo, como muestra evidente de la trascendental importancia que tiene el desarrollo perceptivo en las primeras edades.

Luria¹⁰⁷ relaciona la percepción con el pensamiento y la describe como *“el resultado de la labor mancomunada de varios órganos de los sentidos o analizadores, destacando entre las peculiaridades que tiene la percepción, la influencia de la experiencia anterior para obtener informaciones más exactas.”*

Kerr¹⁰⁸ define la percepción *“como una función del cerebro encargada de los estímulos sensoriales implicando la organización consciente de la información procedente del exterior, siendo esta organización consciente la que proporciona la base para el aprendizaje.”*

En el ámbito de la Educación Física, la percepción juega un papel esencial en el desarrollo de las habilidades motrices, así, podemos definirla como *la capacidad para captar totalidades o conjuntos dotados de sentido*. Podemos asegurar que todo lo que percibimos es algo que se destaca de un fondo que permanece alejado y borroso. En el proceso del desarrollo perceptivo existen tres elementos fundamentales:

- a) **La atención:** que permite que ciertos objetos se destaquen del fondo, configurando así nuestro campo perceptivo.
- b) **Los intereses:** haciendo que cobren atractivo unas cosas en lugar de otras.
- c) **La identificación:** mediante la cual, lo que percibimos tiene un sentido para nosotros.

Los sentidos juegan un papel fundamental en el desarrollo perceptivo del sujeto, ya que a través de ellos se recibe la información, ya

¹⁰⁷ LURIA, A. *Sensación y percepción*. Ed. Fontanella. Barcelona, 1981.

¹⁰⁸ KERR, R. *Psychomotor Learning*. CBS College Publishing. Philadelphia, 1982.

sea del entorno o sea del propio cuerpo. En definitiva, conocemos lo que pasa en nosotros y en el alrededor por medio de los receptores sensoriales.

Las habilidades perceptivo-motoras

En el ámbito motor, la capacidad perceptiva se encarga de organizar la entrada de información, a la que hay que sumar la que ya posee el sujeto con el fin de perfeccionar y adecuar el modelo de respuesta necesario y concreto para cualquier situación. Sin embargo, para que esto ocurra es imprescindible que exista una interacción entre el sujeto y el entorno en donde se desenvuelve, lo que nos lleva a asegurar que esto no puede ocurrir hasta que el niño no sea capaz de analizar y tener un control suficiente sobre su propio cuerpo, ya que no será capaz de analizar las relaciones con los objetos, ni transferir el conocimiento de sí mismo al conocimiento del otro, ni organizarse con relación a él.

Las habilidades perceptivo-motoras derivan de la estructura neurológica, y son esencialmente dependientes del funcionamiento del sistema nervioso central, a saber: el equilibrio y los diversos tipos de coordinación cuyo basamento se encuentra en el conocimiento del cuerpo y en el conocimiento del mundo exterior; especialmente en las relaciones espacio-tiempo. En este sentido podemos distinguir:

a) *Conocimiento del propio cuerpo*

El conocimiento del cuerpo implica: estímulos sensoriales. El análisis propioceptivo de reconocimiento del propio cuerpo: lateralidad, actitud, etc. Actividad tónico postural.

b) *Conocimiento del mundo exterior*

El conocimiento del mundo exterior implica: Interacción con los objetos. Interacción con los demás. Los dos puntos anteriores se dan dentro de las coordenadas espacio-tiempo.

La percepción de uno mismo

Las informaciones que nos llegan por el canal kinestésico nos aportan los datos para conocer las diferentes partes de nuestro cuerpo y

la relación existente entre ellas. En este sentido, y siguiendo a Fernando Sánchez Bañuelos¹⁰⁹, seguiremos esquemáticamente las situaciones que deben de experimentar los niños en relación con su cuerpo y que este autor clasifica de la siguiente forma:

Aspectos funcionales

- **De carácter global**
Sensación de reposo
Sensación de movimiento
Sensación de transición de movimiento a reposo y de reposo a movimiento
- **De carácter segmentario**
Con mi cabeza, veo, oigo, respiro...
Con mis brazos y manos, puedo manejar cosas y objetos
Con mis piernas, me puedo desplazar de un sitio a otro

Aspectos estructurales

- **De carácter global**
Partes implicadas en el movimiento
Duración del movimiento
Reiteración cíclica del movimiento: uniforme, desigual.
Simetría o asimetría del movimiento
Velocidad del movimiento
- **De carácter segmentario**
Flexión/extensión
Elevación/descenso
Separación/aproximación
Torsión/destorsión
Rotación/contrarrotación

¹⁰⁹ SANCHEZ BAÑUELOS, F. *Didáctica de la educación física y deporte*. Ed. Gymnos. Madrid, 1984.

La percepción y entorno

Con anterioridad, hemos analizados los factores que inciden en la percepción del propio cuerpo, sin embargo, cualquier movimiento que realizamos supone una interacción entre la percepción de uno mismo y la percepción del entorno. Para una mayor claridad sobre los elementos que integran la percepción del entorno, hemos de tener en cuenta los siguientes elementos, de los que hablaremos en capítulos posteriores:

1. La percepción espacial
2. La percepción temporal
3. La percepción y estructuración espacio-temporal

Por su parte, Fernando Sánchez Bañuelos¹¹⁰ establece la siguiente clasificación sobre la percepción del entorno:

Aspectos funcionales

Referidos a la utilización del espacio y el tiempo

- *Establecimiento* de posición-orientación básica respecto a una referencia exterior.
- *Aproximación*: llegar, contactar, comunicar, interceptar, perseguir.
- *Alejamiento*: distancia, evitar, rehuir, esquivar, escapar.
- *Incluir*: coger, sostener, atrapar, agarrar.
- *Excluir*: arrojar, tirar, soltar, empujar.
- *Mantener distancias*.
- *Tiempo para realizar una tarea motriz*.
- *Cantidad de acción que se puede desarrollar en un tiempo dado*.
- *Momento preciso de iniciar, continuar o terminar una acción*.
- *Momento y lugar preciso para realizar una acción*.

¹¹⁰ SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. *Didáctica de la educación física y deporte*. Ed. Gymnos. Madrid, 1984. Pág. 130.

Aspectos estructurales

Referidos a la posibilidad de situación del entorno con relación a nosotros, en el espacio y en el tiempo. En ello distinguimos:

Entorno fijo o estable

- *Reconocimiento de las partes de un objeto*
Adelante-atrás
Fuera-dentro
Arriba-abajo
- *Posición de uno mismo respecto a un objeto*
Cerca-lejos
Delante-detrás
A un lado-a otro
Encima-debajo
Dentro-fuera
- *Objetos o personas entre sí*
Separados-contiguos
Superpuestos-adosados

Entorno cambiante: (personas o cosas en movimiento no previsible)

- *Objetos o personas móviles respecto a uno mismo fijo*
- *Objetos y personas móviles respecto a uno mismo en movimiento*
Trayectorias convergentes
Trayectorias divergentes
Trayectorias paralelas

Aspectos temporales: (ocurrencia de sucesos en el entorno respecto al tiempo)

- *Duración de sucesos*
Lapso de tiempo en el que transcurre un suceso
- *Sucesión de hechos*
Antes
Durante
Después
Simultáneamente
- *Reiteración de sucesos*
Lapso de tiempo que transcurre entre dos sucesos (uniforme o desigual)

Aspectos espacio-temporales del movimiento

- *La velocidad en el desplazamiento de móviles*
- *La aceleración en el desplazamiento de móviles*
 - Uniforme
 - Variable

La clasificación que nos ofrece el profesor Fernando Sánchez Bañuelos, invita a organizar de forma sistemática y con coherencia aquellos conceptos que deben integrarse en el desarrollo perceptivo motor de los jóvenes. Y debe de realizarse desde la propia experiencia motriz, para de forma inductiva y a través de los sentidos, ser capaces de captar los diferentes mensajes, descubriendo de esta forma la percepción de uno mismo, así como la percepción del entorno en donde se desenvuelve.

Si desde el ámbito de la Educación Física somos capaces de integrar en la acción vivida por el alumno/a todos estos conceptos, de una forma ordenada y acorde con su madurez, es muy probable que el *hacer por hacer* dé paso a la construcción del *movimiento inteligente*. Y este es el sentido que, a nuestro juicio, debe de tener la Educación Física en el sistema educativo.

F. Sánchez Bañuelos expone de forma muy clara que se debe proponer al niño situaciones acordes con la funcionalidad del movimiento, en el espacio y el tiempo en sus diversas posibilidades y a través de tareas habituales y sencillas. Los aspectos abordados con anterioridad deben de tratarse de forma sistemática teniendo en nuestras intencionalidades educativas la responsabilidad de cubrir estos aspectos.

9. EL ESPACIO

Introducción

El entorno en donde nos movemos es un espacio humanizado integrado por seres y objetos sobre los que actuamos. Desde muy temprana edad, el niño aprende a: manipular y ordenar objetos, vestirse, comer, jugar... tareas que se realizan cotidianamente, y mediante las cuales acumula una serie de experiencias que van configurando sus conocimientos. Para la adquisición de los conocimientos espaciales existen dos grandes fuentes:

- a) Las que toman como referencia al individuo en interacción con los demás.
- b) Las que toman como referencia los objetos en relación con el espacio inter-objetos.

En temas anteriores hemos abordado los conceptos de cuerpo, actitud, respiración, relajación... etc., elementos todos ellos integradores de lo que denominamos el "yo corporal". Es a partir de esta percepción del cuerpo y sobre las experiencias que se le han ido proporcionando, cuando puede ser percibido el espacio exterior. Para percibir el espacio es necesario que el sujeto sea capaz de captar la separación entre su "yo" y el mundo que le rodea, y de establecer relaciones de proximidad y de lejanía de los objetos consigo mismo y de los objetos y personas entre sí.

Concepto de espacio

El espacio es el lugar real donde se localiza todo aquello que existe, ya sean objetos o personas. Para dominar el espacio se requiere una evolución y un desarrollo a través del cual descubrimos las características propias de los espacios que vivimos, a la vez que los vamos construyendo y estructurando.

Una buena percepción del espacio favorece las capacidades de situarnos, de movernos, de orientarnos, de utilizar diferentes direcciones, de analizar las situaciones y de representarlas.

El niño, en un primer momento, entiende el espacio como un esquema de acción, para, posteriormente, pasar a vivirlo y entenderlo como esquemas racionales de pensamiento. En unos primeros momentos, el niño vive el espacio referido a sí mismo y a su propio cuerpo, más adelante lo entiende atribuyéndole la direccionalidad y la orientación referida a los diferentes objetos independientemente de sí mismo. Para Mucchielli¹¹¹ existen diferentes formas desde las que se puede abordar la percepción y estructuración del espacio:

¹¹¹ MUCCHIELLI, R. *Psychologie pratique des élèves de 6 à 12 ans*. Ed. Sociales Françaises. Paris, 1962.

a) *El espacio próximo*

Es el que utiliza nuestro cuerpo independientemente del entorno que le rodea, es el espacio que ocupamos con los estrictos límites de nuestro cuerpo, llamado por muchos autores *espacio personal*. La percepción de nuestro cuerpo, en un lugar determinado en donde se puede desarrollar nuestra acción motriz, constituye lo que denominamos *espacio próximo o personal*. En íntima relación con el espacio próximo se encuentra el *espacio propio*, que es el que se origina cuando realizamos movimientos segmentarios o globales sin desplazamiento.

b) *El espacio remoto*

Es el espacio contiguo al que utiliza habitualmente nuestro cuerpo a donde es posible desplazarse llevando a cabo cualquier tipo de tarea motriz. En este espacio remoto, podemos distinguir dos niveles o distancias:

Espacio operante: Es el espacio presente, el que ocupó en mis desplazamientos habituales y que supone un mayor o menor nivel de posibilidades y soluciones a mis tareas o problemas motores.

Espacio accesible: Es el espacio futuro, el que podré ocupar como consecuencia de la mejora de una serie de mis capacidades en el espacio operante, y que son las que me permiten una mejor intervención en el espacio accesible. El acceso a este espacio depende de las características personales y del grado de desarrollo de capacidades de resolución espacial. Por consiguiente, a este espacio se accede por medio de la mejora de los factores de ejecución, que se logran mediante el desarrollo motor.

Para percibir el espacio es necesario que el sujeto sea capaz de captar la separación entre su "yo" y el mundo que le rodea, y de establecer relaciones de proximidad y de lejanía de los objetos consigo mismo y de los objetos y personas entre sí. Este planteamiento del espacio, a nuestro juicio, tiene un eminente carácter vivencial, donde la experiencia juega un papel relevante y es el movimiento y sus factores de

ejecución los que permitirán determinar los diferentes tipos de espacio de los que nos habla Mucchielli.

Clasificación del espacio

Para Castañer, M. y Camerino, O.¹¹², el abordaje del conocimiento espacial, en el marco educativo, pretende potenciar en el niño la capacidad de reconocimiento del espacio que ocupa su cuerpo y dentro del cual es capaz de orientarse. Diferencian los siguientes factores:

Orientación espacial

Según nos expresan estos autores, *la orientación espacial es entendida como la aptitud para mantener constante la localización del propio cuerpo tanto en función de los objetos en el espacio como para posicionar esos objetos en función de la propia posición.*

En la orientación espacial es necesario destacar la idea de espacio perceptivo que ha sido asumido e interiorizado por el niño desde referencias propioceptivas, de ahí y en relación con las habilidades perceptivas vistas en el tema anterior, destacamos las nociones físicas que integran los aspectos funcionales del espacio: establecimiento de posiciones, aproximaciones, evoluciones,... etc., que preparan y predisponen al niño para el reconocimiento topográfico del espacio. En este tipo de espacio no intervienen las consideraciones de distancia, ángulos, rectas o curvas,... sino las posiciones de los objetos y personas independientemente de su forma o tamaño.

En relación con el yo corporal conviene destacar la importancia que tiene el desarrollo de la lateralidad para la orientación espacial. De ahí la importancia que tiene el proceso de lateralización, puesto que hasta que no concluya éste, difícilmente permitirá al niño integrar los conceptos derecha e izquierda en la evolución y desarrollo de su orientación en el espacio.

¹¹² CASTAÑER, M. / CAMERINO, O. *La educación física en la enseñanza primaria*. Ed. Inde. Barcelona, 1991. Pág. 79.

Estructuración espacial

El conocimiento del cuerpo y de la imagen del mundo exterior se estructuran y varían de forma conjunta. Partiendo de esta idea que en ningún momento podemos olvidar, consideramos que en la estructuración del espacio es posible establecer dos niveles:

- a) *Nivel de experiencia vivida:* Se manifiesta en una adecuada orientación espacio-temporal. El dominio del espacio vivido implica la experiencia de la **situación** en relación con las siguientes nociones: Adelante / atrás, Fuera / dentro, Arriba / abajo, Cerca /lejos, Delante/detrás, A un lado/ a otro, Encima/debajo, Dentro/fuera.
- b) *Nivel de estructuración espacio temporal:* Supone la posibilidad de someter los datos proporcionados por la experiencia vivida al análisis racional e intelectual, desde donde podemos hablar de un espacio representativo.

La estructuración del espacio implica añadir a la experiencia vivida la adquisición de nociones de mayor complejidad, como: Separados /contiguos, Superpuestos/adosados... etc.

En la estructuración espacial, como ya hemos dicho, es necesario destacar la idea de espacio vivido por el niño desde referencias propioceptivas, y del espacio racional y representativo. En este sentido, su vinculación con el tema anterior con relación a los aspectos estructurales del espacio reviste una gran importancia.

Organización espacial

Desde el plano perceptivo, a través de la orientación espacial, y desde el plano representativo, por medio de la estructuración espacial, conseguimos organizar el espacio. Diríamos que son la base o soporte que permite al niño edificar el espacio para organizarlo y organizarse en él. Organización que cobra su sentido a través de la resolución de problemas espaciales en donde intervengan planos, ejes, figuras geométricas... todo ello elaborado desde la experiencia y la práctica motriz. Hablamos de motricidad puesto que es nuestro campo de estudio, pero indudablemente y de la misma forma podemos transcribirlo a otros

campos del conocimiento como puede ser la escritura, las artes gráficas, etc.

En conclusión, diríamos que la elaboración del espacio pasa por tres fases diferenciadas, en las que tenemos en cuenta:

1. El espacio en relación con la orientación corporal.
2. El espacio en la relación con la situación que ocupamos en él y en relación con los objetos.
3. Y, por último, vividas y asimiladas las experiencias anteriores, nos introducimos en la búsqueda del espacio que construimos y organizamos, en donde las secuencias de movimiento intervienen con un gran protagonismo.

Desarrollo evolutivo en el conocimiento del espacio

La percepción del espacio tiene que adaptarse a la evolución del niño. En este sentido, siguiendo a J.L. Pastor Pradillo¹¹³, resumiremos los momentos claves de esta evolución:

1. *De 0 a 1 año.* El espacio para el niño está restringido a la información proporcionada por el campo visual, muy limitado, que le imponen sus escasas posibilidades motrices.
2. *De 1 a 2 años.* La aparición de la marcha y el control del equilibrio en posiciones erectas obligan al niño a establecer conexiones entre las sensaciones visuales, cinestésicas y las táctiles. De todas ellas extrae la conclusión espacial.
3. *De 2 a 3 años.* El niño comienza a percibir la existencia de un espacio general que comprende a todos los demás y que se canaliza por las relaciones de los objetos entre sí y porque las contiene en su totalidad.
4. *De 3 a 7 años.* Adquisición de un concepto de espacio que se ajusta a las características del "Espacio Euclidiano", que según Piaget, supone la noción de la orientación, situación, tamaño, dirección, etc.

¹¹³ PASTOR PRADILLO, J. L. *Bases teóricas y metodológicas para la Educación Física en Primaria*. Ed. Departamento de Educación. Universidad de Alcalá de Henares. 1993. Pág. 190.

La finalización evolutiva de la percepción del espacio ha de encaminarse a la consecución de una organización espacial que permita al niño disponer de dos conclusiones fundamentales para organizar su conducta y comprender sus relaciones con el medio: la orientación de su cuerpo y la orientación del mismo espacio y de los objetos incluidos en él.

La conquista del espacio de acción relacional y motriz

Los estudios desarrollados por Manuel Vizuete sobre la conquista del espacio de acción relacional y motriz¹¹⁴, ponen de manifiesto la existencia de una serie de factores interactuantes que determinan los niveles de conquista espacial y relacional, en función de los procesos de maduración y de desarrollo motor y los niveles de adquisición lingüística, de afectividad y de autoconfianza. De acuerdo con ello, es posible establecer los siguientes niveles:

a) *Niveles de conquista espacial básica*

Se encuentran asociados a los primeros años de la vida en los que se configuran los niveles del desarrollo físico y motriz básicos o elementales.

1. **Nivel de la conquista sónica o del grito:** es constatable desde el momento mismo del nacimiento; mediante el grito, el bebé establece un área de dominio e influencia en el cual es posible detectar tres niveles o extensiones de dominio:
 - *Área de llamada*, configurado por la máxima extensión en la que es audible el grito del bebé por los adultos a su cuidado.
 - *Área de silencio*, determinado por la zona de silencio autoimpuesta por los adultos para garantizar el reposo del bebé.
 - *Área de llamada y respuesta*, delimitada por la zona en la que un grito o llamada del bebé supone una respuesta

¹¹⁴ VIZUETE, M. Mitito. "Una experiencia de terapia psicomotriz en Extremadura". Revista «Campo Abierto» n.º 8, Escuela Universitaria de E.G.B. Badajoz, 1985.

sónica o presencial inmediata del adulto y que está representada por los juegos de lanzamiento, envío y reenvío de objetos o elementos de juego. A diferencia de las anteriores, ésta es una etapa dialogante en tanto en cuanto supone una base elemental de comunicación tanto por el intercambio de objeto como por los juegos de ocultación y contacto visual.

2. **Nivel de la conquista del espacio horizontal:** Constituido por el espacio horizontal accesible, tanto mediante los giros sobre el eje longitudinal del cuerpo a derecha e izquierda, como aquellos otros, consecuencia de las capacidades de reptar y gatear. Obviamente, estos períodos de conquista del espacio horizontal se encuentran directamente relacionados con los progresos de maduración fisicomotriz y neuromusculares del bebé.
3. **Nivel de la conquista del espacio vertical:** Supone el acceso a espacios verticales relacionados con la adquisición de las posiciones fundamentales de arrodillado, sentado y bipedestación y las capacidades motrices de marcha y trepa. Previo o simultáneo a este nivel se encuentra la adquisición e interiorización del concepto de volumen espacial adquirido mediante juegos visuales. En el ámbito familiar, estos niveles son perfectamente detectables por las diferentes alturas que van alcanzando los objetos de la casa para quedar fuera del dominio del bebé.

b) Niveles de conquista territorial y relacional básica

Su evolución es permanente y dura toda la vida, dependen, además, de factores de desarrollo físico-motriz, de la afectividad, de la autoconfianza, del conocimiento del entorno, de la confianza despertada en los demás y de factores relacionados con el desarrollo de la personalidad, la cultura, las costumbres, etc. Es posible distinguir entre ellos:

1. **Nivel del espacio inmediato:** Se corresponde al espacio personal en el que la persona se desenvuelve desde sus primeras conquistas motrices en los primeros meses de vida. Es afect-

tivamente vinculante, coincidente con el espacio de habitación. En él se encuentran los niveles afectivos máximos relacionados con la seguridad, la confianza. Este nivel es un espacio permanente de doble incidencia: origen de las conquistas o adquisiciones espaciales y final del ámbito de desenvolvimiento motor durante la ancianidad. En el caso de los niños y niñas es, también, un espacio referente de su seguridad personal.

2. *Nivel del primer esfuerzo:* En el caso de los bebés nos referimos a este espacio como el delimitado por la distancia de lanzamiento de los objetos transicionales más el alcance del sonido del grito de recurso al adulto para recuperar los objetos.
3. *Nivel de los desplazamientos controlados y en seguridad:* Son los atribuibles a bebés y ancianos, para los cuales se dispone de un espacio conocido y seguro en el cual pueden desenvolverse sin riesgo. Este espacio es identificable con el ámbito de la vivienda o lugar de residencia habitual y con el centro escolar en las edades en las que las entradas y salidas están sujetas a control riguroso.
4. *Nivel de autonomía progresiva-regresiva:* Vienen definidos por los ámbitos espaciales progresivos y regresivos que la persona puede utilizar, en función de su capacidad motriz y de los niveles personales de responsabilidad y de confianza que el entorno afectivo y relacional deposita en la persona. Las diferentes conquistas espaciales se encuentran asociadas al desarrollo físico, a la condición física, a la maduración motriz, a los niveles de responsabilidad personal y a las capacidades relacionales atribuibles al sujeto por las personas de su entorno.

10. EL TIEMPO

Introducción

Desde la Educación Física, podemos definir el tiempo como *la duración que separa dos percepciones espaciales*. Por tanto, para noso-

tros, la noción de tiempo está íntimamente vinculada a la noción de espacio. Por su parte, en el campo de lo musical, el tiempo se define como *cada una de las partes de igual duración en que se divide el compás*. Así, vemos cómo el tiempo no es algo tangible, no se ve ni se percibe jamás como tal, puesto que, contrariamente al espacio o la velocidad, no entra en ninguno de los dominios de los sentidos. De él, Piaget nos dice que: *únicamente se perciben los acontecimientos, es decir, los movimientos y las acciones, sus velocidades y resultados*.

Concepto de tiempo

El tiempo pertenece al mundo de lo relativo y las mediciones que se pueden hacer del mismo son igualmente relativizables, así, de una determinada distancia podemos decir que está a dos horas en tren, o que se encuentra a dos capítulos de novela en tren y a tres capítulos en autobús urbano. Las percepciones temporales se encuentran sumidas en el mundo de lo subjetivo; un determinado tiempo empleado recorriendo un gimnasio con los ojos abiertos, puede ser percibido de forma más o menos larga, dependiendo de la persona, que el mismo tiempo en el mismo espacio con los ojos tapados; el tiempo de espera a otra persona que vemos recorrer un determinado espacio, puede ser breve si estamos distraídos y relajados o puede percibirse como eterno si tenemos prisa o estamos sujetos a algún tipo de ansiedad.

Por esto, la educación de la *percepción temporal* merece una atención especial, ya que ésta no sólo actúa en el ámbito perceptivo, sino que, también, cumple una función importante en el plano de la ejecución motriz. En la propia secuencia de un movimiento, apreciamos que el cuerpo humano es un conjunto de segmentos articulados que se desplaza en forma discontinua mediante una serie de apoyos. La duración del movimiento total es susceptible de descomposición en tantos tiempos como apoyos haya durante su transcurso. A su vez, y dada la subjetivización existente en la percepción temporal de que hemos hablado, las propias percepciones que el sujeto tiene de sus propios movimientos pueden ser percibidas más o menos rápidas dependiendo del estado de ánimo con que las lleva a cabo.

El ritmo del movimiento está determinado por la organización temporal de las distintas secuencias de movimiento, por lo que la ade-

cuada sucesión de tiempos le confiere una de las propiedades más notables: la distribución de los diferentes movimientos de acuerdo con un ritmo concreto. La organización del tiempo, al igual que la del espacio, se descubre a través de dos niveles de los que nos habla J. Le Boulch¹¹⁵.

- a) **Percepción inmediata.** Supone la organización espontánea e intuitiva de hechos sucesivos. Por ejemplo, tres golpes.
- b) **Representación mental.** La cual permite a partir del momento presente, enfocar el pasado y el futuro. Este segundo nivel está en función de la maduración nerviosa. Los niños de 4-6 años, por ejemplo, tienen dificultades para situarse en el tiempo y necesitan referencias muy precisas; ejemplo: tarde = merienda.

Mientras que los ejercicios de organización del espacio apelan al sentido de la vista, los de percepción temporal exigen en primer lugar la participación del oído y del sentido cinestésico. *El oído es el sentido que permite apreciar tiempo, sucesión, ritmo y medida.*

Siguiendo a Fraisse¹¹⁶, con quien estamos de acuerdo, la percepción del tiempo implica dos aspectos fundamentales:

- a) **Un aspecto cualitativo:** *percepción de un orden, de una organización.* Entendida ésta como la distribución sucesiva de los hechos y cambios que acontecen, a lo que podemos denominar como percepción del tiempo subjetivo.
- b) **Un aspecto cuantitativo:** *Percepción de intervalo temporal de duración.* Entendido como el tiempo matemático y rígido al que denominamos tiempo objetivo y que esta íntimamente ligado a las nociones biológicas y rítmicas.

Clasificación del tiempo

Definida la temporalidad y algunas de sus características más peculiares, intentaremos clasificar los diferentes elementos que son

¹¹⁵ LE BOULCH, J. *La educación por el movimiento*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1976. Pág. 193.

¹¹⁶ FRAISSE. Citado por LE BOULCH, J. *La educación por el movimiento*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1976.

necesarios para el desarrollo del tiempo. En ellos encontramos tres niveles diferentes: orientación temporal, estructuración temporal y organización temporal. Siguen las mismas pautas que vimos cuando hablábamos del espacio y hacen referencia a la situación temporal (hora, día, mes...); la toma de conciencia del mundo real (hechos, acontecimientos,...); y, por último, el ritmo biológico de nuestro cuerpo y de nuestros movimientos.

Orientación temporal

La orientación temporal hace referencia a las nociones *antes, ahora o a la vez, después*. Son nociones abstractas de gran dificultad de comprensión para los niños pequeños, sobre ellas debemos actuar relacionándolas con hechos o acontecimientos significativos para ellos. En la actividad motriz, la orientación temporal se podría presentar de la siguiente forma, por ejemplo: *yo salto antes que Carmina, o a la vez o después que Carmina*. La característica básica de la orientación temporal consiste en situar el tiempo para hacer sentir al niño la existencia de tal realidad.

Estructuración del tiempo

Podemos definirlo como un aspecto cualitativo del tiempo, entendido éste, como ya hemos dicho, como *la distribución sucesiva de los hechos y cambios que acontecen, a lo que podemos denominar como percepción del tiempo subjetivo*.

Para desarrollar la estructura temporal, necesitamos partir de dos conceptos que son imprescindibles:

- a) **El orden.** De forma que el niño es capaz de diferenciar el orden espacial del orden temporal que originan los acontecimientos, y de forma deductiva establece relaciones de causa-efecto entre diversos hechos que se suceden.
- b) **La duración.** De forma que el niño llega al conocimiento de un tiempo homogéneo porque es capaz de independizar la duración de una acción de su resultado.

Organización del tiempo

El orden y la duración, que dan sentido a la estructura temporal, son pilares básicos para la construcción del ritmo. Aun cuando el ritmo lo vamos a abordar desde el ámbito expresivo con mayor profundidad, señalaremos la importancia de diferenciar el aspecto rítmico del movimiento del aspecto expresivo, y en consecuencia, la importancia que tiene su desarrollo desde su dimensión temporal:

- En primer lugar, no podemos hablar de aspectos expresivos del movimiento rítmico si, desde la educación física básica, no hemos abordado los conceptos temporales en relación con la orientación, su estructura y organización.
- En segundo lugar, el movimiento secuenciado y ordenado da como respuesta una estructura rítmica. Esta estructura se apoya en una medida necesaria para organizar y construir el movimiento.
- En tercer lugar, la construcción del movimiento se origina a través del desarrollo coordinativo, imprescindible en cualquiera de las tareas motrices que se realicen.

En este sentido, desde los contenidos perceptivo motrices hemos de tratar todos los aspectos temporales. Ellos nos van a permitir construir las estructuras rítmicas necesarias. Sólo posteriormente, adquiridos e interiorizados movimientos rítmicos, podremos posibilitar una mayor libertad para vivir el ritmo corporal, acentuando su carácter expresivo. Y este planteamiento y organización de los contenidos lo podremos hacer si hemos ordenado secuenciadamente nuestro trabajo académico, sabiendo qué tenemos que enseñar, y cuándo lo debemos de hacer. El cómo lo enseñamos y las estrategias didácticas utilizadas derivarán de los aprendizajes que en cada etapa, ciclo o nivel educativo, sean los más idóneos para los alumnos/as.

Organización progresiva de las relaciones en el tiempo

En la organización progresiva de las relaciones temporales hemos de considerar:

a) La adquisición de los elementos básicos

- a. *Noción de velocidad*, estrechamente ligada a la acción del niño.
- b. *Noción de duración*, que se valora en función del camino recorrido o del trabajo realizado.
- c. *Noción de continuidad*, que se reconoce en función de la duración y las repeticiones de movimientos o secuencias de movimiento.

b) Toma de conciencia de las relaciones con el tiempo

- a. Aprender los diversos momentos del tiempo; *antes, después, deprisa, despacio...*
- b. Crear situaciones de espera, para luchar contra la inestabilidad, la ansiedad, la imposición, etc.: *dar tiempo al tiempo*.

Noción de velocidad

Es la relación que existe entre el camino recorrido en nuestros desplazamientos, ya sean segmentarios o de todo el cuerpo, y el tiempo empleado en recorrerlo. La velocidad depende de varios factores:

- a) **Nivel de ejecución.** A mayor eficacia en el movimiento, mayor capacidad para resolver la acción.
- b) **Características físicas.** La longitud y peso de los segmentos que intervengan en la acción, van a determinar la mayor o menor rapidez con que se realice la acción.
- c) **Características psicológicas.** La capacidad para escuchar una señal determinada y la memoria kinestésica, contribuirán a un mejor desarrollo de la acción prevista.

Noción de duración

Es el tiempo durante el cual se mantiene una acción. Viene determinada por el tiempo que transcurre desde el inicio de la tarea hasta el final de la misma. La utilización de grandes pausas entre dos movimientos hace desarrollar la memoria kinestésica como capacidad de recordar y de reproducir movimientos hechos con anterioridad.

Objetivos de la percepción temporal

En el desarrollo de la percepción del tiempo nos planteamos los siguientes objetivos:

- a) Tomar conciencia de la unión que existe entre el espacio y el tiempo.
- b) Tomar conciencia de los momentos de inmovilidad.
- c) Asociar las nociones de: distancia-duración, lento-rápido, mucho-poco.

El ritmo

Existe una gran dificultad y pocos acuerdos a la hora de esclarecer el concepto ritmo. Sin embargo, por el interés que a nuestro juicio tiene este tema en el ámbito de la Educación Física, creemos necesario hacer un intento de aproximación lo más inteligible posible con el fin de utilizarlo como uno más de los medios que posibilita una educación física más armónica y completa.

Para J. Le Boulch¹¹⁷, el ritmo es *la organización o estructuración de los fenómenos que se desarrollan en el tiempo*. Esta definición nos deja con una idea un tanto incompleta sobre el ritmo, posiblemente sea debido a la prudencia de este autor a la hora de definir la noción de ritmo, ya que puede ocasionar que sea exclusivamente utilizado como estructura rítmica, convirtiéndolo en danzas estereotipadas y rígidas, sin una metodología adecuada a las características evolutivas de los escolares en cada etapa o ciclo educativo. En sus propias palabras expone, *“el aprendizaje de bailes folclóricos consiste con mucha frecuencia en un fastidioso entrenamiento basado sobre la minuciosa repetición de una serie de figuras previamente descompuestas en pasos de danza, cada uno de los cuales se señala con un número. El aprendizaje se traduce en una representación mecánica desprovista de vida”*.

Cuando él propone un método para los aprendizajes de danzas folclóricas, lo hace desde el método de la señora Essioux, lo que nos hace pensar que su visión del ritmo no está totalmente vivida y asumida por él, y ello justifica su prudencia a la hora de manifestarse.

¹¹⁷ LE BOULCH, J. *La educación por el movimiento*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1976.

Por otra parte, las aportaciones de Pastor Pradillo¹¹⁸ en cuanto a la definición de Le Boulch, se basan en la idea de que, “*al ser esta definición muy general, incluye un aspecto tan importante como es el de ‘transcurso’ del tiempo*”.

Este transcurrir del tiempo contiene para Michel Bouet, citado por Pastor Pradillo J. L. y que J. Le Boulch, como ya hemos visto, hace suyo, dos aspectos:

- a) *Cuantitativo: la duración o tiempo relativo al transcurso de un fenómeno.*
- b) *Cualitativo: cuando se suceden fenómenos que poseen cada uno su propia duración y que son percibidos no como una yuxtaposición sino como una forma de conjunto que posee una organización íntima o estructura.*

El ritmo es definido también como la ordenación de los sonidos en el tiempo, de forma que se estructuran sobre la base de unos momentos de tensión y otros de relajación. Estos momentos se encuentran en la vida de cada uno de nosotros y en todo lo que nos rodea: los planetas giran periódicamente, el sol sale siempre con un ritmo dado, cada individuo tiene un ritmo cardíaco y respiratorio, y podríamos encontrar una estructura que sigue unas reglas más o menos fijas en casi todos los gestos que realizamos, lo cual nos permite decir que se rigen bajo unos esquemas rítmicos, ya que aparecen con una regularidad.

Para la mayoría de autores, el ritmo es *orden en el tiempo*. En este sentido, hay autores como Fraisse¹¹⁹, que ponen de manifiesto la ambigüedad existente en el término ritmo, afirmando que hay un sentido muy general de este concepto que, en su opinión, tiene dos polos principales: la periodicidad y la estructura, a las que define diciendo que:

- a) La *periodicidad* hace referencia a la repetición de grupos idénticos.
- b) La *estructura* hace referencia a elementos idénticos en duración, e intensidad.

¹¹⁸ PASTOR PRADILLO, J. L. *Bases Teóricas y metodológicas para la Educación Física en Primaria*. Ed. Departamento de Educación. Universidad de Alcalá, 1993.

¹¹⁹ FRAISSE. Citado por LE BOULCH, J. Ob. Cit.

Importancia del ritmo

La importancia del ritmo se justifica por la existencia de las razones siguientes:

- a) Influye en el comportamiento tanto físico como psicológico del alumno.
- b) Genera situaciones placenteras.
- c) Favorece la ejecución precisa y eficaz de movimientos.
- d) Desarrolla el control y la voluntad.
- e) Provoca expresiones gestuales

La educación del ritmo

Si el movimiento humano tiene un ritmo que viene dado por la organización temporal de las diferentes secuencias de movimiento, y nuestro cuerpo es un conjunto de segmentos articulados que se desplaza mediante una serie de apoyos que dan origen a las secuencias de movimientos, es preciso realizar tareas motrices y actividades que permitan al niño y a la niña conocer y vivenciar el factor temporal, que nos conduce a comprender el inicio y el final de cualquier movimiento. Estas vivencias rítmicas se pueden conseguir a partir de estímulos sonoros estructurados en diferentes ritmos, de tal manera que a partir de estos estímulos, seamos capaces de construir, articular, sincronizar y desarrollar movimientos.

La estructuración espacio-temporal

Abordadas las nociones espaciales y temporales, nos introduciremos en la complejidad que supone la complementariedad de ambas y que da como resultado la estructuración espacio-temporal.

A lo largo de nuestra vida, necesariamente ocupamos un espacio y consumimos un tiempo, de tal manera que todas nuestras actividades están mediatizadas y sujetas a estos dos parámetros. Así, el conocimiento del espacio ocupado por nuestro cuerpo, nos sirve como referencia para estructurar todo el espacio que nos rodea, ese espacio definido como el “no-yo”, es el denominado espacio remoto. Del mismo modo, la adaptación de la conducta personal al entorno, exige una apre-

ciación exacta del sujeto en relación con los objetos y personas que le rodean que en la vida cotidiana, se manifiesta en hechos como: conducir, captar un obstáculo que se nos viene encima de forma imprevista, cruzar una carretera en función de la distancia de los coches y de la apreciación de su velocidad, calcular la distancia y el tiempo que necesitamos para asistir a una reunión, espectáculo... etc.

Indudablemente, las resoluciones dadas a todo este tipo de vivencias nos informan sobre nuestra capacidad perceptiva para resolver problemas de esta índole en un momento dado y, a su vez, nos ayuda a conocer el nivel o grado de percepción espacio temporal que tenemos. Las pruebas psicotécnicas que se realizan en la renovación del carné de conducir, el test neurológico de personas de edad avanzada para conocer su estado personal, nos informan sobre la complejidad que conlleva la estructura espacio-temporal del sujeto.

Es importante que no olvidemos en nuestro trabajo con los escolares, los temas perceptivos y que los integramos en nuestra tarea cotidiana a través del desarrollo motor. Cada vez existe una mayor conciencia sobre el cuerpo y sus posibilidades, de lo que se desprende que los factores de ejecución del movimiento no son tan trascendentes, en el ámbito educativo, como hasta ahora se ha venido manifestando, interesando mucho más el desarrollo integral de los jóvenes y buscando, como dice Le Boulch¹²⁰, *un mejor conocimiento y aceptación de sí mismo, un mejor ajuste a su conducta y una auténtica autonomía y acceso de responsabilidad en el marco de la vida social.*

En el desarrollo de la percepción y estructuración espacial hemos de considerar lo siguiente:

- a) ***Orientación del niño en el espacio.*** Ubicación del niño con respecto a los objetos. Relación entre dos niños.
- b) ***Apreciación de distancias.*** Adaptación del movimiento a la distancia. Apreciar distancias durante los desplazamientos.
- c) ***Apreciación de trayectorias.*** En relación con la c.d.g. En relación con la coordinación dinámica general ojo-mano.
- d) ***Relación espacio-tiempo:***

¹²⁰ LE BOULCH, J. *La educación por el movimiento*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1976. Pág. 193.

1. *Apreciación de velocidades*

- Durante la acción del niño: marchar, correr, lanzar.
- Observar la velocidad de un niño con respecto a otro.
- Velocidad de un niño en relación con objetos en movimiento.
- Comparación de velocidades de objetos iguales o distintos.

2. *Adquisición de la noción de agrupación*

- Vivencia del concepto de agrupación.
- Realización del concepto de agrupación.
- Noción de espacio entre grupos.
- Evoluciones en el espacio.
- Dispersión-agrupación-Recorridos de orientación

En tanto que en el desarrollo de la percepción y en la estructuración del tiempo, hemos de considerar:

a) *Determinar la regularidad del “tempo” personal del alumno*

1. Cada alumno camina a su ritmo, observando el ritmo de los demás.
2. Cada alumno maneja un objeto y lo adapta a su ritmo.

b) *Apreciación de las diferentes velocidades*

1. Los alumnos escuchan series rítmicas de distinto compás.
2. Deben distinguir la más rápida.

c) *Determinación de la regularidad de un “tempo” preestablecido*

Esto supone la exacta percepción de cadencias muy distintas entre sí y su posterior reproducción con exactitud.

d) *Interiorización de cadencias*

Actividades de acentuación (marcar sólo acentos). Apreciación de pausas o de silencios.

BIBLIOGRAFÍA

- AJURIAGUERRA, J. "Integration de la motricité". Revue *Enfance* n.º 2. 1956.
- BERGE, Y. *Vivir tu cuerpo*. Ed. Narcea. Madrid, 1979.
- BLAY FONTCUBERTA, A. *Relajación y Energía*. Ed. Elicen. Barcelona, 1976.
- BOWER, T. *El Mundo Perceptivo del Niño*. Ed. Morata. Madrid, 1979.
- BOLTANSKI, E. *Dislexia y Dislateralidad*. Serie Pedagógica: *Temas Básicos* n.º 3. Ed. Marfil. Alcoy, 1984.
- CASTAÑER, M y CAMERINO, O. *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Ed. Inde. Barcelona, 1991.
- CECHINI J. A. *Manual del Maestro Especialista en Educación Física*. Ed. Pila Teleña. Madrid, 1997.
- COMELLAS, M.^a J. *La Psicomotricidad en Preescolar*. Ed. Ceac. Barcelona, 1984.
- CONDE, J. L. y VICIANA, V. *Fundamento para el Desarrollo de la Motricidad en Edades Tempranas*. Ed. Aljibe. Archidona, 1997.
- COSTE, J.C. *Las 50 palabras claves de la psicomotricidad Médica y Técnica*. Ed. Barcelona, 1979.
- CORPAS, F., TORO, S. y ZARCO, J. *Educación Física. Manual para el Profesor*. Ed. Aljibe. Archidona, 1991.
- CRATTY, B.J. "Visual Perceptual Development". En *Perceptual and Motor Development of Infants and Children*. Macmillan. Nueva York, 1970.
- CRATTY, B. *Desarrollo Perceptual y Motor en los Niños*. Ed. Paidós. Barcelona, 1982.
- CRATTY, B. J. *Motricidad y psiquismo en la educación y el deporte*. Ed. Miñón. Valladolid, 1979.
- CUENCA, F. y RODAO, F. *Cómo Desarrollar la Psicomotricidad en el Niño*. Ed. Narcea. Madrid, 1986.

FLEISHMAN, E. *The Estructure And Measurement Of Physical Fitness*. Prentice-Hall. New Jersey, 1964.

FLORENCE, Jacques. *Educación Física de Base N.º 1, 2 Y 3*. Ed. Gymnos. Madrid, 1983.

GARCÍA NUÑEZ, J. A / MARTÍNEZ LÓPEZ, P. *Psicomotricidad y Educación Preescolar*. Ed. Serie Manuales, Proyecto Citap. Sexta Edición. Madrid, 1982.

GOLDSTEIN, E. *Sensación y Percepción*. Ed. Debate. Madrid, 1992.

COMPAGNON, Germaine y THOMET, Maurie. *Educación del sentido rítmico*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1973.

GONZÁLEZ, I., VIZUETE, M., VILLADA, P., et al. *El ritmo corporal en Educación Secundaria Obligatoria (2.º de educación física)*. Ed. Anaya. Madrid, 1997.

GONZÁLEZ, I., VIZUETE, M., VILLADA, P., et al. *El ritmo corporal en propuesta didáctica. Educación Secundaria Obligatoria (2.º de educación física)*. Ed. Anaya. Madrid, 1997.

GUTHRIE, E.R. *The psychology of learning*. Harper and Brothers. New York, 1952.

HERNÁNDEZ, J. L., LÓPEZ, C. *Aprendizaje y desarrollo motor. Manual del maestro especialista en educación física*. Ed. Pila Teleña. Madrid, 1997.

HARROW, A. *Taxonomía del dominio psicomotor*. Ed. Marfil. Alicante, 1978.

JACOBSON, E. *Control de la tensión*. Ed. Continental. México DF, 1975.

KEPHART, Newell C. *The slow learner in the classroom*. Columbus. Merrill, 1960.

KERR, R. *Psychomotor learning*. Cbs College Publishing. Phyladelphia, 1982.

KEPHART, N. *El alumno retrasado*. Ed. Louis Miracle. Barcelona, 1972.

- KNAPP, B. *La habilidad en el deporte*. Ed. Miñón. Valladolid, 1981.
- LAPIERRE A. *Educación psicomotriz en la escuela maternal*. Ed. Científico Médica. Barcelona, 1984.
- LE BOULCH, J. *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1978.
- LE BOULCH, J. *La educación por el movimiento*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1976.
- LE BOULCH, J. *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años*. Ed. Doñate. Madrid, 1983.
- LE BOULCH, J. *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1977.
- LERBET, G. *La lateralidad en el niño y en el adolescente*. Ed. Marfil. S.A. Alcoy, 1977.
- LLEIXÁ ARRIBAS, T. *La educación física en preescolar y ciclo inicial -cuatro a ocho años-*. Ed. Paidotribo. Barcelona, 1989.
- LOUDES, J. *Educación psicomotriz y actividades físicas*. Ed. Científico-Médica. Barcelona, 1973.
- LURIA, A. *Sensación y percepción*. Ed. Fontanella. Barcelona, 1981.
- MARTÍNEZ QUESADA, J. J. *Aprenda a relajarse*. Ed. Santamaría. Madrid, 1979.
- MASSON, S. *Las relajaciones*. Ed. Gedisa. Barcelona, 1985.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Propuesta de secuencia. Educación Física. Educación Primaria*. Ed. Escuela Española. Madrid, 1992.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Cajas rojas. Área de Educación Física. Educación Primaria*. Madrid, 1992.
- MOREHOUSE, E. y MILLER, T. *Fisiología del ejercicio*. Ed. El ateneo. Buenos Aires, 1981.
- MUCCHIELLI, R. *Psychologie pratique des élèves de 6 à 12 ans*. Ed. Sociales Françaises. Paris, 1962.

MUSINGER, H. *Desarrollo del niño*. Capítulo 3: "Desarrollo sensitivo-motor". Ed. Interamericana. México, 1978.

PASCUAL, C. et al. *La educación física escolar*. Ed. Miñón. Valladolid, 1982.

PASTOR, J. L. *Bases teóricas y metodológicas para la educación física en primaria*. Ed. Departamento de Educación. Universidad de Alcalá. 1993.

PIAGET, J. *Psicología y pedagogía*. Ed. Ariel. Barcelona, 1972.

PIERÓN, M. *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Ed. Gymnos. Madrid, 1988.

ROSSEL, G. *Manual de educación psicomotriz*. Ed. Toray-Masson. Barcelona, 1969.

RUIZ, L. M. *Desarrollo motor y actividades físicas*. Ed. Gymnos. Madrid, 1987.

SALVADOR BLANCO, L. et al. *La acción educativa psicomotriz en preescolar y ciclo inicial*. Ed. I.C.E. Salamanca, 1984.

SCHULTZ J. H. *Entrenamiento autógeno*. Ed. Científico Médica. Barcelona, 1980.

SEYBOLD, A. *Principios didácticos de la Educación Física*, Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1976.

STAMBAK, M. *Tono y psicomotricidad*. Ed. Pablo del Río. Madrid, 1979.

TASSET, J. M. *Teoría y práctica de la psicomotricidad*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1980.

VACAS, C. *Relajación y yoga para escolares*. Ed. Narcea. Madrid, 1981.

VAYER, P. *El niño frente al mundo*. Ed. Científico Médica. Barcelona, 1977.

VAYER, P. *El diálogo corporal*. Editorial Científico Médica. Barcelona, 1985.

DESARROLLO DE LAS CONDUCTAS MOTRICES BÁSICAS

1. LA COORDINACIÓN MOTRIZ

Introducción

Hasta aquí hemos situado el cuerpo, el espacio y el tiempo como los cimientos básicos desde donde iniciamos la construcción del esquema corporal. Pero esta edificación necesita realizarse con la intervención del movimiento. Es por lo tanto desde el cuerpo y su capacidad de movimiento desde donde nos introducimos en aspectos tales como el conocimiento corporal, lateralidad, postura,... y, como es obvio, intervenimos en un espacio y en un tiempo que se van paulatinamente orientando, estructurando y organizando en función de la madurez del sujeto.

Como conducta motriz básica, la coordinación ocupa un papel importantísimo en el desarrollo del esquema corporal. De ahí que le dediquemos nuestra atención en este tema e intentemos esclarecer conceptos, características, etc.,

Coordinación

Para definir y entender el término de **coordinación motriz** necesitamos partir de una idea o concepto global sobre la coordinación que será, a nuestro juicio, el punto de partida que nos permita profundizar sobre el significado y la importancia de la coordinación en el ámbito de la motricidad.

La Enciclopedia Larousse¹²¹ define la coordinación diciendo que es *la acción y efecto de coordinar*. Evidentemente, no nos aclara

¹²¹ GRAN ENCICLOPEDIA LAROUSSE. Tomo 6. Ed. Planeta S.A. Barcelona. Pág. 2.588.

mucho el concepto, sin embargo, si analizamos la palabra **acción**, ésta, aparece vinculada a diferentes acepciones como actividad, movimiento... y si hacemos lo mismo con el término **efecto** nos encontramos con significados como: resultado, consecuencia, producto. De ello, podemos deducir que *la coordinación es el resultado o la consecuencia de una actividad compleja concreta ya sea esta de tipo intelectual o física* y, a su vez, entenderla desde dos aspectos diferentes:

- a) *Coordinación personal*: Requiere un orden metódico en cualquier tipo de acción que se realice.
- b) *Coordinación colectiva*: Hace referencia al esfuerzo colectivo interpersonal.

En nuestro caso, abordaremos la coordinación desde la primera consideración y en relación con el acto motor.

Si nos acercamos al término desde la fisiología, podemos definirla como la regulación armónica de las distintas partes que intervienen en la actividad, cuya misión es que sus efectos se sumen o sucedan, según convenga el objetivo final del acto motor, evitando que se contrarresten o anulen.

Desde un punto de vista neurológico, la coordinación es el conjunto de acciones motrices y de mecanismos para su regulación, que permiten la adaptación postural y el movimiento voluntario, determinado y concreto de cada segmento corporal, mediante el equilibrio y ajuste de la acción motriz de los músculos agonistas, antagonistas, sinergistas y concurrentes de un sistema muscular concreto. La sensibilidad profunda, el cerebelo y el sistema vestibular desempeñan un papel importante en la regulación. *La lesión o incapacidad para desarrollar estas acciones y efectos recibe el nombre de descoordinación o ataxia.*

En el ámbito de la Educación Física, observamos, cada vez con más frecuencia, cómo el término coordinación motriz está siendo sustituido por el término habilidad motriz. Nosotros creemos que el término habilidad es un concepto genérico susceptible de muchas acepciones particulares, ya que podemos ser hábiles en unas tareas motrices y, por el contrario, torpes en otras. Lo que sí aseguramos es que todas las habilidades corporales son el resultado de un buen desarrollo de la coordinación que se pone de manifiesto en estas mismas habilidades. En defi-

nitiva, entendemos que el punto focal o eje sobre el que se asientan y desarrollan las habilidades y destrezas, de las que hablaremos en otro capítulo, es la coordinación neuromuscular encargada del funcionamiento y desarrollo de nuestro aparato locomotor.

En algunos casos, el ajuste de la motricidad es innato y su control es debido a las coordinaciones que forman parte del bagaje genético. Sin embargo, de forma general, una buena intervención pedagógica contribuirá a la adquisición de una motricidad voluntaria de tipo intencional, que paulatinamente irá ampliando el repertorio motor, generando así conductas motrices habituales y, en consecuencia, estables. Cuando esto ocurre podemos decir que hemos adquirido un buen nivel neuromuscular que da como resultado una habilidad motriz.

Pensamos que es necesario definir el concepto de coordinación para, posteriormente, poder situar y clarificar el gran abanico de habilidades motrices que desde el desarrollo coordinativo se pueden conseguir. Para Jean Le Boulch:¹²²

“La coordinación motriz es la interacción, el buen funcionamiento del sistema nervioso central y la musculatura esquelética durante el ejercicio, es decir, la capacidad de generar movimiento de forma controlada y ajustada. La organización de las sinergias musculares para cumplir un objetivo, por medio de un ajuste progresivo, conduce a la estructuración de una praxis. Así, la praxis puede ser definida como un sistema de movimientos coordinados entre sí en función del objetivo a lograr.”

Para Laurentino Salvador y otros¹²³, *“la coordinación es la capacidad para contraer grupos musculares diferentes e inhibir otros en orden a la ejecución de una acción o movimiento”*.

Para Loudes¹²⁴, *“la coordinación es la relación neuromuscular necesaria para solucionar tareas de la forma más económica y fluida posible”*.

¹²² LE BOULCH, J. *La educación por el movimiento*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1976. Pág. 49.

¹²³ V.V. A.A. *La acción educativa y psicomotriz en preescolar y ciclo inicial*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca, 1984. Pág. 56.

¹²⁴ LOUDES, J. *Educación psicomotriz y actividades físicas*. Ed. científico médica. Barcelona, 1973.

Carmina Pascual¹²⁵ expresa que *“la coordinación es la capacidad de accionar voluntariamente grupos musculares sin que interfiera ningún movimiento involuntario que lo altere”*.

Para nosotros, la coordinación motriz es:

“La capacidad que tiene el cuerpo para realizar cualquier movimiento de forma armónica y voluntaria implicando a diferentes segmentos corporales en una tarea concreta. Al hablar de tarea concreta, nos referimos a que tiene que existir una idea de la acción que hemos fijado de antemano”.

En la coordinación motriz, el sistema nervioso interviene con gran protagonismo ajustando la postura y decidiendo el movimiento a realizar. El desarrollo de esta coordinación nos permitirá la adquisición de diferentes y variadas formas de habilidad motriz, siempre, naturalmente, dependiendo de la praxis que queremos conseguir, entendiendo la *praxis*, según Le Boulch¹²⁶, *como sistemas de movimientos coordinados en función de un resultado o de una intención*.

La coordinación, en definitiva, es aquella conducta que elabora y controla el movimiento, la postura y el equilibrio sobre la trama del tono muscular. Para adquirir una buena coordinación necesitamos conocer y controlar muy bien el cuerpo, diferenciar los ejes y los planos en torno a los que éste se mueve y tener una adecuada noción del espacio y el tiempo.

Características del movimiento coordinado

El movimiento coordinado es el responsable de dar calidad a la acción motriz, haciendo que la tarea sea cada vez más fluida, segura y armoniosa. Para conseguir esta calidad, hemos de tener en cuenta:

- a) **La precisión.** Cada tarea motriz tiene unos parámetros diferentes. Es por ello necesario ajustar cada movimiento según el objetivo propuesto.

¹²⁵ PASCUAL, C. y otros. *La Educación Física escolar*. Ed. Miñón. Valladolid 1982. Pág. 26.

¹²⁶ LE BOULCH, J. *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1978. Pág. 98.

- b) **La eficacia.** Para conseguir un buen nivel de ejecución.
- c) **La economía.** Utilizando exclusivamente la energía, tanto nerviosa como muscular, que necesitamos para llevar a cabo la tarea propuesta.
- d) **La armonía.** Para poder alternar sin acciones indeseables los movimientos de contracción y relajación muscular que posibilitan los movimientos.

Cuando estas características aparecen en el movimiento de forma fluida, a veces, no somos capaces de apreciar la complejidad de la tarea por la precisión y la armonía con la que se ejecuta. Conviene seguir muy de cerca los procesos de desarrollo de la coordinación, siendo conscientes del grado de complejidad que exigimos a los alumnos/as y que debe acercarse al punto óptimo de dificultad que ellos son capaces de superar. Es decir, no deben de ser de escasa dificultad, lo que puede ocasionar en los niños/as un gran tedio, porque no existe un aliante para ellos. Pero tampoco podemos cargar la tarea de una excesiva dificultad a la que ellos no son capaces de llegar. Y, por supuesto, no podemos aburrirlos con tareas repetitivas que frecuentemente se desarrollan a lo largo de toda su etapa educativa y que hacen que su interés por el cuerpo y su capacidad de movimiento se anule. Necesitan ir avanzando en su proceso de desarrollo coordinativo, necesitan, por lo tanto, descubrir cómo, de forma progresiva, van adquiriendo nuevos aprendizajes que incorporan en su repertorio motor.

Si estos son factores de gran importancia en el desarrollo de la coordinación, no podemos olvidar la existencia de una serie de elementos que, previamente desarrollados, son los que hacen posible los movimientos coordinados. Estos elementos hacen referencia a:

- a) **La estructuración del esquema corporal**
De la que ya hemos hablado en el anterior capítulo. A través de ella, adquirimos un conocimiento de nuestro cuerpo, mejoramos nuestro control postural y decidimos sobre nuestra dominancia lateral.
- b) **Las capacidades físicas básicas**
De las que hablaremos posteriormente, y que influirán en la capacidad para ejecutar de forma correcta los movimientos.

c) *El equilibrio*

Entendido como la capacidad de controlar y ajustar el movimiento en el espacio. Es la base sobre la que se apoya la coordinación motriz, a la que va íntimamente unido y con la que se complementa.

Clasificación

Si aceptamos que el cuerpo dispone de capacidad para moverse y que a su vez es capaz de decidir los movimientos que desea realizar para una acción determinada y con una intencionalidad concreta, nos encontraremos con una gama muy rica y variada de movimientos que podrían llevarnos a una exhaustiva clasificación sobre la coordinación. Sin embargo, siguiendo a los autores tradicionales, con los que estamos de acuerdo, hemos apoyado, inicialmente, la existencia de dos tipos de coordinación: dinámica general y dinámica especial o segmentaria, para ampliar esta clasificación incorporando en ella la coordinación disociada.

Coordinación dinámica general

Es la responsable de los movimientos en los que se produce una participación global de todo el cuerpo. Su desarrollo se materializa a través de las habilidades básicas, entre las que incluimos: carreras, giros, trepas, saltos, propulsiones, reptaciones,... etc. Todas aquellas habilidades que implican desplazamiento.

Este tipo de coordinación es de gran importancia hasta los 12 años aproximadamente, puesto que implica un esfuerzo de ajuste dirigido hacia la meta que se pretende conseguir. No hay duda de que a través de la coordinación seguimos incidiendo en aspectos de tipo psicomotor y, a su vez, aún sin un interés expreso, intervenimos en las propias capacidades físicas del niño, mejorando su eficiencia. Ello no quiere decir que nuestra intervención esté centrada en ello, pero, indudablemente, los factores de ejecución de estas capacidades participan en la tarea motriz y, en consecuencia, mejoran.

Las actividades más características de este tipo de coordinación implican movimientos de locomoción, como, por ejemplo, la marcha, la carrera, los saltos, los giros,... etc.

Coordinación dinámica especial o segmentaria

Responsable de aquellos movimientos en los que se utilizan de forma específica las extremidades superiores o inferiores y en los que la vista tiene un papel protagonista así como los mecanismos de tipo perceptivo. En este tipo de coordinación nos encontramos:

- a) La coordinación óculo-manual. Responsable de los movimientos en los que intervienen las extremidades superiores.
- b) Coordinación óculo-pédica. Responsable de los movimientos en los que intervienen las extremidades inferiores.

Las actividades que implican manipulación de materiales, así como la acción de lanzar y recibir objetos, son propias de este tipo de coordinación.

Conviene destacar que para introducirnos en el desarrollo de la coordinación dinámica especial o segmentaria, es necesario que el niño/a haya superado la fase de lateralización. Superada ésta, debemos reforzar la coordinación segmentaria e incluso equilibrar el movimiento utilizando indistintamente los dos lados corporales.

Coordinación disociada

Responsable del movimiento simultáneo con objetivos diferentes que requieren la intervención de grupos musculares independientes entre sí. La coordinación disociada es la responsable de los movimientos simultáneos con la intervención de grupos musculares independientes entre sí y que no persiguen los mismos objetivos.

Implica un grado de coordinación complejo y podemos decir que es la culminación de una coordinación ajustada y completa.

Fases del desarrollo de la coordinación

Para estabilizar la coordinación es necesario seguir unas pautas que nos permitan pasar de una fase inicial a la culminación de los movimientos coordinativos. Estas fases son:

- a) **Fase exploratoria.** Llamada también fase cognitiva, de tanteo, de experiencias. El propósito de todas ellas es que el niño experimente y entre en contacto con sus posibilidades de movimiento, buscando con ello el ajuste global del cuerpo. Servirá al profesor/a como medio de observación para posteriormente ir precisando y ajustando, de forma global, su disponibilidad corporal.
- b) **Fase de afinamiento.** Llamada también fase de disociación, corrección, diferenciación... etc. En ella se pretende una toma de conciencia de las experiencias adquiridas en la fase exploratoria. Se busca la mejora de la movilización segmentaria, y perfeccionar y ejecutar de forma precisa los movimientos.
- c) **Fase de estabilización.** Consideramos a ésta, la última fase del desarrollo motor. Con ella se consigue que el movimiento se realice de forma estable y automática. Cuando esto ocurre, debemos introducir a los niños/as en otras tareas, puesto que el movimiento se automatiza y pierde su valor educativo y de aprendizaje. Nos podrá servir como elemento complementario para otra nueva tarea, pero no será objeto de atención educativa porque ya ha sido asumido por el niño/a como una tarea incorporada a su repertorio motor.

Las actividades coordinativas

Para mejorar las capacidades coordinativas es necesario, como ya hemos visto, haber adquirido una buena estructuración del esquema corporal así como una intervención de las capacidades físicas y un buen control y ajuste del movimiento en el espacio.

La diversidad de praxis nos va a ir obligando a adaptar y ajustar de forma cada vez más precisa la coordinación. Entre las actividades sobre las que incidimos para el desarrollo de la coordinación, realizamos la siguiente clasificación:

a) *Actividades de habilidad manual*

Son las primeras que realiza el ser humano. Pertenecen al grupo de actividades de coordinación dinámica especial o segmentaria, y son, asimismo, habilidades óculo-manuales.

En el campo de la educación física se practican muy especialmente en la gimnasia rítmica deportiva y son muy características de las habilidades que desarrollan los juegos malabares.

b) Actividades de desplazamiento, salto y giro

Son las responsables de la coordinación del cuerpo en su conjunto. Para ponerlas en práctica es necesario tener una noción exacta del tiempo y del espacio, así como calibrar muy bien las distancias y trayectorias que se desean realizar con el cuerpo.

c) Actividades de lanzamientos y recepciones

Son las responsables de la coordinación especial o segmentaria, porque se realizan casi siempre con segmentos del cuerpo (brazos, piernas e incluso cabeza). En ellas, los objetos utilizados se lanzan o se reciben con las manos o los pies.

2. EL EQUILIBRIO

Introducción

Al tratar el concepto de **equilibrio** hemos de referirnos a él como un elemento básico e imprescindible en el desarrollo de la motricidad humana. Antes de introducirnos en el tema, queremos, de forma sucinta, aclarar términos que estarán constantemente presentes en nuestro trabajo.

De forma sencilla, decimos que *el equilibrio es la capacidad que tenemos para controlar el cuerpo en el espacio y la capacidad de recuperar la postura correcta después de haber intervenido un factor que lo haya desequilibrado, o tras una situación de movimiento o desequilibrio*. Para mantener el equilibrio es completamente necesaria la existencia de un **centro de gravedad** y de una **base de sustentación**.

- a) El centro de gravedad** se concreta en el punto medio de una línea vertical imaginaria situada a lo largo de nuestro cuerpo, estando éste en la posición anatómica. Dicho punto se encuentra en la zona de las caderas. Cuando modificamos la

posición del cuerpo, el centro de gravedad cambia en función de la postura adquirida.

- b) **La base de sustentación** se refiere a la superficie delimitada por los apoyos imprescindibles para el mantenimiento de la postura habitual o de las posiciones de equilibrio.

Al abordar el equilibrio, tanto el centro de gravedad como la base de sustentación estarán siempre presentes e íntimamente relacionados, con el fin de realizar la función de ajuste evitando con ello los desequilibrios.

Concepto de equilibrio

Para Salvador Blanco¹²⁷, el equilibrio es “*el mantenimiento estable del centro de gravedad del cuerpo en situaciones estáticas o en movimiento en el espacio, resistiéndose o ayudándose de la gravedad*”. El equilibrio se desarrolla de forma progresiva ligado íntimamente a la maduración personal del individuo, dependiendo, principalmente, del sistema laberíntico y plantar. De forma secundaria interviene la vista. Conviene destacar, en este punto, que la falta de equilibrio provoca inseguridad global: afectiva, motórica y mental, así como cansancio físico en el niño o en la niña.

Para Pastor Pradillo¹²⁸, el equilibrio es “*la capacidad de mantener una postura o más en contra de cuantas fuerzas extrínsecas inciden sobre su cuerpo. Por tanto se relacionará con el control tónico postural a quien se responsabilizará, sobre todo, de dos funciones*”:

- a) Una función *activa* encargada de reproducir el diseño postural elegido mediante la contracción y decontracción muscular.
- b) Una función de *mantenimiento* de esa postura mediante correcciones que anulen o equilibren cualquier variación que incida en la situación, ya sea de origen exógeno o endógeno,

¹²⁷ BLANCO, Salvador L. y otros. *La acción educativa psicomotriz en preescolar y ciclo inicial*. Ed. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca, 1984. Pág. 40.

¹²⁸ PASTOR PRADILLO, J. L. *Bases teóricas y metodológicas para la Educación Física en Primaria*. Ed. Departamento de educación. Universidad de Alcalá de Henares, 1993. Pág. 171.

ya sea porque existe una respuesta del medio a la postura del cuerpo, a la que ha de otorgarse una contrarespuesta o respuesta nueva.

En consecuencia, el desarrollo y control del equilibrio son exigencias básicas para la correcta elaboración del esquema corporal y para la adecuada orientación en el espacio. Como dicen García Nuñez y otros¹²⁹, *el equilibrio o control de la postura es uno de los componentes fundamentales del esquema corporal y reposa sobre las experiencias senso-motoras del niño.*

El mantenimiento del equilibrio del cuerpo es el resultado de la acción conjunta de una serie de mecanismos de regulación: visual, cinestésica y vestibular, los cuales sirven, por una parte, para la orientación en el espacio y, por otra, son los que hacen posible la bipedestación, el equilibrio estático sobre los pies y la marcha o equilibrio dinámico, gracias al control y a la regulación de numerosos grupos musculares, que son los responsables de las situaciones estáticas y de la movilidad, permitiéndoles actuar contrarrestando la fuerza de la gravedad, mediante los movimientos antigravitatorios, y frente a los movimientos de la fuerza centrífuga o centrípeta que nos impulsan lateralmente cuando se realizan giros en desplazamiento.

Los sistemas visual, propioceptivos y vestibular son, juntamente con el cerebelo, que es el órgano de la integración y de la coordinación central, los responsables del mantenimiento del equilibrio y de la orientación espacial.

Nosotros definimos el equilibrio como *la capacidad que nos permite controlar el cuerpo en el espacio, puesto que cualquier cambio de posición que se adopte requiere de una nueva adaptación a la nueva situación, es decir, ajustar de nuevo la postura y adquirir otra nueva actitud de equilibrio.*

¹²⁹ GARCÍA NUÑEZ y otros. *Psicomotricidad y Educación Preescolar*. Ed. Citap. Sexta edición. Madrid, 1982.

Características del equilibrio

El cuerpo regula el equilibrio a través del cerebelo. Éste se encarga de coordinar, en un tiempo breve, la actuación de los distintos músculos que intervienen en un determinado movimiento para que éste resulte eficiente y ordenado.

La situación de equilibrio la conseguimos gracias a la información que nuestro cerebelo recibe de tres caminos diferentes:

- a) **Las articulaciones.** Produciendo sensaciones cinestésicas que son las encargadas de informarnos en todo momento acerca de la posición de cada una de las partes del cuerpo.
- b) **Las sensaciones visuales.** Encargadas de informarnos de las circunstancias que se originan en el exterior.
- c) **Las sensaciones del laberinto.** Situadas en el oído interno, encargado de proporcionarnos información sobre la posición de la cabeza en cada momento

En consecuencia, el equilibrio se alcanza por la interacción de estos tres factores, aunque puede conseguirse mediante sólo dos de ellos. Sin embargo, con uno sería imposible de conseguir el equilibrio.

Tipos de equilibrio

Cualquier movimiento que realicemos necesita del equilibrio en tanto que su ejecución requerirá de movimientos de reacción, ya sean voluntarios, automáticos o reflejos. De acuerdo con esto, hemos de distinguir los siguientes tipos de equilibrio:

- a) **Equilibrio reflejo.** Propio del mantenimiento estático de la postura.
- b) **Equilibrio automático.** Propio de los movimientos utilitarios que ya se han automatizado para la vida cotidiana.
- c) **Equilibrio voluntario:** Propio de las actividades programadas en el ámbito de la Educación Física. Dentro de este tipo de equilibrio, distinguimos, a su vez, los siguientes:
 - **Equilibrio estático:** Es la capacidad de mantener una posición de equilibrio sin desplazamientos del cuerpo, en una

acción o gesto diseñado o previsto de antemano por el ejecutor del ejercicio.

- *Equilibrio dinámico*: Es la capacidad para desplazar el cuerpo de forma estable en el espacio, oponiéndose o ayudándose de la fuerza de la gravedad.
- *Equilibrio post-movimiento*: Es la capacidad para detener y controlar el cuerpo en una posición estática después de haber ejecutado una acción dinámica de cierta intensidad.
- *Equilibrios con objetos*: Este tipo de equilibrios estaría muy cercano a las actividades tónico posturales desarrolladas en otro tema. Sin embargo, en el ámbito de la Educación Física tiene un gran interés y se aborda desde dos aspectos:
 - Equilibrios estáticos con objetos.
 - Equilibrio dinámico con objetos

Factores que influyen en el equilibrio

Siguiendo a Conde, J.L. y Viciano, V.¹³⁰ existen una serie de factores que condicionan y determinan la capacidad de equilibrio: factores fisiológicos, físicos y psicológicos. De entre estos factores hemos seleccionado los factores físicos y los psicológicos, puesto que por la importancia que tienen los factores fisiológicos, los hemos abordado al inicio del tema como una característica básica sin la cual no es posible que se den las funciones de equilibración.

Factores físicos

Denominados así por Álvarez del Villar, citado por Conde y Caveda. Para nosotros, su denominación gira más en torno a la mecánica del movimiento que a cuestiones de tipo fisiológico, por lo que nos parece más oportuno abordarlo desde la mecánica del movimiento. Existen, por lo tanto, una serie de principios de tipo mecánico vinculados con el equilibrio.

¹³⁰ CONDE, J. L y VICIANA, V. *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Ed. Aljibe. Archidona, 1997. Pág. 54.

- a) **Fuerza de gravedad.** Definida como una fuerza centrípeta (de fuera hacia dentro) que hace que los cuerpos sean atraídos hacia el centro de la tierra.
- b) **Centro de gravedad.** Como ya hemos visto, es el punto de aplicación donde se origina la fuerza.
- c) **Línea de gravedad.** Es la línea que une el centro de gravedad del cuerpo con el centro de la tierra. Para que exista equilibrio, esta línea debe de estar integrada en la base de sustentación.
- d) **Grado de estabilidad.** Llamando así al equilibrio mantenido por un cuerpo en relación con otro de iguales características sobre las cuales se aplica una fuerza de igual intensidad.

Factores psicológicos

Son muchos los factores psicológicos que pueden afectar al equilibrio, fundamentalmente la alteración de los estados emocionales. Estas alteraciones pueden ocasionar inseguridad, miedo a lo desconocido, vértigo, falta de confianza en uno mismo, ansiedad... etc.

En la intervención didáctica sobre el equilibrio, necesitamos tener una gran sensibilidad para esperar pacientemente los objetivos previstos. No depende de la prisa por el aprendizaje, depende fundamentalmente del acomodo y del ajuste de los niños/as. Y para ello, la seguridad y confianza que el profesor/a debe de imprimir a la tarea es de una extraordinaria riqueza. Queremos que los niños/as superen sus miedos, sus desconfianzas, su falta de seguridad... Y esto lo podemos conseguir con calma y en un proceso donde el niño/a será el único protagonista de la acción.

Existe una frase que nos gusta mucho repetir, *en educación no hay que tener prisa*, y en ese sentido entendemos que en educación física no podemos correr y, en consecuencia, no podemos avanzar sin el niño/a. Debemos de tener en cuenta que esta materia, debido a la singularidad de sus contenidos, que se evidencia en cada momento de su puesta en práctica, nos está dando continuamente información sobre el grado de desarrollo y progresión que los niños/as van adquiriendo. De ahí que el resultado de las acciones, tanto del profesor como de los

alumnos, sean observadas y valoradas de forma cotidiana a lo largo del proceso de aprendizaje.

Es por lo tanto de suma importancia seguir un proceso coherente en donde el niño/a, a través de sus progresos, marque la pauta de su evolución. Estas pautas deben de tener en consideración:

- a) Cambios de dimensiones en la superficie de la base de sustentación.
- b) Altura del centro de gravedad respecto de la base de sustentación.
- c) Cambios de velocidad y de ritmo en los movimientos o desplazamientos.
- d) Duración del equilibrio. A más tiempo, mayor será la dificultad.
- e) La altura de los apoyos respecto del suelo o zona segura.

En la práctica docente de los equilibrios es preciso tener en cuenta, además:

- a) Los momentos de crecimiento físico rápido que afectan al control personal del esquema corporal.
- b) Los períodos de absentismo escolar que supongan pérdidas de contacto con la progresión didáctica de los ejercicios.

Objetivos

En líneas generales, el objetivo esencial a conseguir con el control del equilibrio es la toma de conciencia del alumno con los actos y mecanismos reflejos del mismo, posibilitando, a su vez, la toma de conciencia del cuerpo y de su posición en el espacio. Es preciso conseguir, en primer lugar, el equilibrio estático en sus posiciones principales de: en pie, acostado, sentado, de rodilla, o en cuadrupedia y, posteriormente, el equilibrio dinámico. En un segundo nivel de asimilación podemos conseguir:

- a) Conocer dónde se encuentra el centro de gravedad en diferentes situaciones.
- b) Controlar los reflejos de equilibrio para conseguir una mayor seguridad en sí mismo.

3. HABILIDADES Y DESTREZAS

Nos hemos introducido en las habilidades y lo hemos hecho definiendo y situando previamente la coordinación y el equilibrio. Hemos justificado estos conceptos entendiéndolos como soportes imprescindibles para el desarrollo de las habilidades.

En este sentido, y teniendo presente los contenidos que la Reforma Educativa prescribe, intentaremos expresar nuestra reflexión en torno a la habilidad y la destreza. ¿Qué entendemos por habilidad?. ¿Qué entendemos por destreza? Continuamente, en el ámbito de la Educación Física, aludimos a estos términos. Si embargo, a nuestro juicio, han de ser objeto de un estudio diferenciado y de un profundo debate entre los miembros de la comunidad científica que estudian y abordan estos temas.

Definiciones sobre habilidad y sobre destreza

Como hemos dicho, en la actualidad, todavía, no existe una definición clara sobre el concepto de habilidad y el concepto de destreza. Las definiciones que posteriormente vamos a ver, así vienen a demostrarlo. Los autores que trabajan en torno a este tema utilizan uno u otro término indistintamente. Citamos aquí algunas definiciones sobre estos conceptos invitando a la reflexión, sobre un bloque de contenidos del curriculum escolar que se denomina *Habilidades y destrezas*, en el que el propio título nos indica que estamos refiriéndonos a dos cosas diferentes pero integradas en el mismo ámbito del conocimiento. ¿Cómo planteamos, por lo tanto, el desarrollo y aprendizaje de este bloque de contenidos sin una clarificación de los términos encargados de expresar los conocimientos que tenemos que enseñar?

- Para Cratty¹³¹, la habilidad motriz es el “*dominio y control que se tiene de la actividad neuromuscular para realizar actos motores que requieran manipulación y manejo de objetos*”.
- Para Fleishman¹³², la habilidad motriz es la “*eficiencia en una tarea o conjunto de tareas*”.

¹³¹ CRATTY, Bryant J. *Motricidad y psiquismo en la educación y el deporte*. Ed. Miñón. Valladolid, 1979.

¹³² FLEISHMAN, E. “*Development of a behavior taxonomy for describing human tasks*”. *Journal of applied Psychology*, n.º 51. 1967.

- Para Guthrie¹³³, citado por B. Knapp, la habilidad motriz es “*la capacidad, adquirida por aprendizaje, de producir unos resultados previstos con el máximo de certeza y, frecuentemente, con el mínimo dispendio de tiempo, de energía o de ambas cosas*”.
- Para Kephart¹³⁴, la habilidad motriz es “*la ejecución aceptable o reconocible de un movimiento en el que sólo el resultado es importante*”.

Estas definiciones evidencian con una transparente claridad, que la habilidad depende del sistema neuromuscular, de la eficiencia y de la economía en el movimiento, de lo que se desprende que la coordinación y el equilibrio son factores imprescindibles en el desarrollo y adquisición de las diferentes habilidades.

El análisis de estas definiciones nos lleva a reflexionar sobre estos conceptos. Y, para ello, en un intento de aproximación terminológica y ajustándonos a lo que dice la Enciclopedia de la Lengua, definimos el término *habilidad* como: *Persona capaz, inteligente o dispuesta para cualquier actividad, función, oficio o ministerio*. De donde se deduce que en el campo de la Educación Física, será aquella persona *capaz* o dispuesta para la realización con suficiencia de actividades de tipo motor. En cuanto al término *destreza*, es definido como: *agilidad, soltura, habilidad, arte*.

De estas definiciones, establecemos la conclusión de que la *destreza* se sitúa en un nivel mayor de complejidad, puesto que recoge a la *habilidad* y a elementos propios de cualquier quehacer humano: *agilidad, soltura, arte...* Así, podríamos diferenciar estos términos diciendo:

- a) *La habilidad motriz es la capacidad o disposición natural del hombre para la realización de ciertos trabajos con soltura.*
- b) *La destreza es la capacidad o disposición adquirida para realizar eficientemente algunos “trabajos” que requieren mayor nivel de dificultad, puesto que incluye: habilidades,*

¹³³ GUTHRIE. Citado por KNAPP, B. *La habilidad en el deporte*. Ed. Miñón. Valladolid, 1981. Pág. 19.

¹³⁴ KEPHART, Newell C. *The slow learner in the classroom*. Columbus, Merrill, 1960.

soltura en los movimientos, el arte de expresarlos y la agilidad. Todos ellos son los componentes integradores de las destrezas. Pero, a su vez, debe de incluirse el factor velocidad. Porque un gesto puede ser muy preciso y correcto realizado de forma lenta adaptado a la acción muscular. Sin embargo, este mismo gesto realizado con velocidad puede perder su precisión y control, por lo que desaparecería el factor destreza. En este sentido, la economía de los movimientos o gestos, la especificidad en cuanto a la forma de movimiento y la complejidad en su nivel de ejecución van a permitir el desarrollo de las destrezas.

Precisiones sobre la habilidad motriz

Siguiendo a algunos autores, podemos observar que el concepto habilidad motriz se ha convertido en algo usual. Y a través de su uso se han ido exponiendo diferentes tareas que implican el desarrollo de la habilidad motriz, de tal manera que en la actualidad tienen mucho más interés las tareas motrices que se ponen en práctica que la propia comprensión del concepto, dificultando de esta forma el estudio y la investigación de los términos que hemos abordados anteriormente.

Si entendemos que la Educación Física es un área científica, estaremos de acuerdo en afirmar que debe de trascender de la mera técnica, de la simple práctica, por que éstas carecen de sentido si no existe por encima de ellas una teoría conceptual que la justifique.

Harrow, A.¹³⁵ clasifica la habilidad motriz de la siguiente manera:

- a) Habilidades motrices básicas: su característica principal es la locomoción.
- b) Habilidades motrices cuya característica principal es el manejo y dominio del cuerpo en el espacio, sin una locomoción comprobable.
- c) Habilidades motrices que se singularizan por la proyección, manipulación, recepción de móviles y objetos.

¹³⁵ HARROW, A. *Taxonomía del dominio psicomotor*. Ed. Marfil. Alicante, 1978.

Ruiz Pérez, L. M.¹³⁶ manifiesta que las habilidades motrices básicas o fundamentales se caracterizan:

- a. Son comunes a todos los individuos.
- b. Filogenéticamente hablando, han permitido la supervivencia del ser humano.
- c. Son fundamento de posteriores aprendizajes motores (deportivos o no)

Clasificación de las habilidades

Siguiendo el análisis didáctico de las tareas motrices expuesto por Sánchez Bañuelos, F.¹³⁷, aunque en todas las etapas del desarrollo de la educación física escolar están presentes las habilidades y las destrezas básicas, su momento óptimo de desarrollo coincide con el período de Educación Primaria, fundamentalmente en las edades de 7 a 9 años. Este período viene precedido por el desarrollo de las habilidades perceptivas y las tareas motrices habituales, situado alrededor de los 4 a 6 años aproximadamente, y sucedido por una fase de iniciación a las tareas motrices específicas entre los 10 a 12 años.

El desarrollo de las habilidades, como venimos insistiendo, no puede llevarse a cabo sin la intervención de la coordinación y el equilibrio. Son los verdaderos artífices de una buena evolución de las habilidades motrices y paso decisivo hacia las destrezas. Así pues, los conceptos de habilidad y destreza toman su sentido más claro cuando lo relacionamos con otro término más complejo como es el de tarea motriz, ya que es en el desarrollo de una tarea donde el sujeto demuestra, o debe demostrar, su nivel de habilidad o, en su caso, de destreza alcanzado.

Entendemos la tarea motriz como la acción específica en donde se pone de manifiesto el dominio de la habilidad o la destreza. Su realización con mayor o menor rendimiento, con más o menos precisión, velocidad, inteligencia, etc., nos indica los niveles de habilidad o destrezas alcanzados.

¹³⁶ RUIZ PÉREZ, L. M. *Desarrollo motor y actividades físicas*. Ed. Gymnos. Madrid, 1987. Pág. 157.

¹³⁷ SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. *Didáctica de la Educación Física y el deporte*. Ed. Gymnos. Madrid, 1984.

En cuanto a la clasificación de las diferentes habilidades, obedece a intereses pedagógicos y nos permite:

- a) Trabajar con niveles graduales de dificultades, o de lo fácil a lo difícil.
- b) Tomar conciencia de las similitudes y de las diferencias entre las diferentes tareas y establecer relaciones entre ellas.
- c) Conocer y decidir en qué aspectos debe ponerse más énfasis.
- d) Obtener mayor información sobre las características de las habilidades que tales tareas exigen para su realización

Existe un cierto intento de agrupar y de señalar como habilidades y destrezas básicas a las siguientes familias de movimientos:

- a) Desplazamientos.
- b) Saltos.
- c) Giros.
- d) Lanzamientos, recepciones...
- e) Equilibrios. (No todos los autores los incluyen)

Por consiguiente, el empleo pedagógico de las habilidades básicas se basa en mejorar la ejecución de las diferentes familias de movimiento, para dotar a los alumnos de un más amplio y rico bagaje motor que le permita dar respuesta a las diferentes destrezas que se pueden desarrollar a lo largo de su vida

Será por lo tanto necesario seleccionar qué tipo de movimientos deben desarrollarse en el ámbito de las habilidades y cuáles se desarrollarán en un nivel más complejo propio de las destrezas.

4. TAREAS MOTRICES QUE DESARROLLAN LAS HABILIDADES Y DESTREZAS BÁSICAS

Introducción

En Educación Física, el desarrollo de las habilidades y destrezas básicas está íntimamente unido al proceso de desarrollo de la coordinación dinámica general, de la coordinación especial y del equilibrio. Este

desarrollo se basa en los movimientos naturales del niño que, a medida que crece, van haciéndose más precisos y complejos.

Las habilidades y las destrezas básicas, como expusimos en el otro tema, son: desplazamientos, saltos, giros, equilibrios, aunque sobre este particular existe discrepancia entre los distintos autores, y los lanzamientos y recepciones.

La discrepancia en cuanto a que el equilibrio se clasifique como una familia más de movimientos propios de las habilidades, tiene su origen en que para conseguir éstas, precisamente necesitamos del equilibrio. De lo que se desprende, como venimos diciendo, que el equilibrio junto con la coordinación son soportes sobre los que se construyen las habilidades y las destrezas. De ahí que nuestro trabajo didáctico deba centrar la atención en el desarrollo del sistema neuromuscular y el ajuste y control del cuerpo a través de tareas motrices que desarrollan las habilidades.

Definición y características de los desplazamientos

Llamamos *desplazamiento a la acción de cambiar el cuerpo de lugar en el espacio*. Son movimientos naturales y característicos de todos los seres vivos. Cuando realizamos desplazamientos utilizamos el movimiento de todo el cuerpo o de alguno de sus segmentos. En los desplazamientos hacemos intervenir nuestra coordinación neuromuscular y nuestro ajuste y control del movimiento. Los desplazamientos se llevan a cabo:

- a) Como consecuencia del empleo de la fuerza y el movimiento de nuestras piernas y brazos.
- b) Como resultado de la acción de choque o del empuje de otro cuerpo sobre el nuestro,

Características de los desplazamientos

Los desplazamientos son tareas motrices que implican recorrer el espacio de un punto a otro mediante el movimiento corporal. En los desplazamientos hay que destacar algunos aspectos que, desde el punto

de vista didáctico, tienen una gran importancia, ya que son los que definen su contexto global y nos clarifican los diferentes matices de su función. Estos aspectos son:

- a) **La toma de conciencia.** Decidiendo previamente el tipo de desplazamiento a realizar, para luego llevar a la práctica la acción.
- b) **La dirección.** Tomando decisiones sobre la trayectoria que se pretende seguir en el desplazamiento.
- c) **La velocidad de ejecución.** Imprimiendo el tipo de velocidad que consideramos más idóneo.
- d) **La duración de la ejecución.** Midiendo la distancia del desplazamiento que previamente hemos decidido realizar.
- e) **El momento de parada.** Controlando todo el cuerpo para evitar el desequilibrio.

Funciones que cumplen los desplazamientos

En el desarrollo de las actividades físicas se utilizan los desplazamientos con unas finalidades determinadas, entre las que destacamos:

- a) **Llegar a un lugar determinado.** Es una característica propia de cualquier tipo de desplazamiento.
- b) **Llegar a un lugar determinado antes que otros.** Añadimos a la anterior función, factores de tipo físico-motriz, como es la velocidad.
- c) **Esquivar a otros o escapar.** Aumenta la complejidad del desplazamiento, desarrollando mayor velocidad en la ejecución de los desplazamientos y con ello mayor velocidad de reacción. En los juegos y actividades deportivas se utiliza continuamente.
- d) **Interceptar objetos o compañeros.** Se incorpora al desplazamiento un nuevo elemento, que hace todavía más compleja la acción.

Las funciones de cada una de las acciones expuestas, contribuyen a la mejora de las capacidades físico-motrices, de la coordinación y, a su vez, enriquecemos nuestro repertorio motor.

Tipos de desplazamientos

En los desplazamientos pueden existir diferentes posiciones de partida, diferentes velocidades, diferentes ritmos de ejecución, diferentes recorridos... etc. Todos ellos poseen una serie de requisitos comunes como ya vemos visto. Pero, sin embargo, existen algunas diferencias, porque hay:

- a) **Desplazamientos activos:** Son aquellos en los que el sujeto que se desplaza es el máximo responsable de sus cambios de posición, de dirección en el espacio, de velocidad y del momento de la parada. La responsabilidad depende únicamente del sujeto que realiza el desplazamiento. Dentro de este bloque señalamos:
 - a. Desplazamientos eficaces: marcha y carrera.
 - b. Desplazamientos de escasa progresión o menos eficaces: cuadrupedia y reptaciones.
 - c. Desplazamientos en el medio acuático.
 - d. Desplazamientos de transportado.

- b) **Desplazamientos pasivos:** Son aquellos en los que, existiendo los mismos requisitos que en los activos, el sujeto que se desplaza no es el máximo responsable de sus cambios de posición en el espacio, ni de las condiciones del desplazamiento, ni de la velocidad que lo hace posible. En esta categoría señalamos:
 - a. Deslizamientos.
 - b. Arrastres.

De acuerdo con esta clasificación básica, vamos a analizar cada uno de los tipos de desplazamientos enunciados.

Desplazamientos activos

Como ya hemos expresado, en este tipo de desplazamientos, el sujeto que se desplaza es el máximo responsable de sus cambios de posición, de dirección en el espacio, de velocidad y del momento de la parada. Dentro de este bloque citaremos los desplazamientos más *característicos*:

La marcha

Es un desplazamiento que se realiza mediante apoyos sucesivos y alternativos de las extremidades inferiores sobre una superficie, sin que exista una fase aérea entre ellos. En la ejecución de los movimientos de marcha, es preciso considerar la mecánica del movimiento, mediante la cual, el diámetro pélvico y el diámetro escapular desarrollan pares de fuerzas contrarias que eliminan los efectos colaterales indeseables y permiten la marcha en línea recta. En sentido de la evolución de la motricidad del sujeto, la marcha es una consecuencia eficaz de la maduración de los sistemas motores llevada a cabo mediante: la bipedestación, la cuadrupedia y la trepa; de tal manera, que la inhibición forzada de cualquiera de estas fases del aprendizaje motor, tendrá consecuencias indeseables en la ejecución correcta de la marcha, al imposibilitar la vivencia y el aprendizaje del movimiento coordinativo citado.

Objetivos de la marcha:

Con la práctica de la marcha podemos mejorar:

- El control tónico (la postura)
- La coordinación dinámico general
- La percepción y estructuración del espacio
- La percepción y estructuración del tiempo

La carrera

Es un desplazamiento que se realiza mediante apoyos sucesivos y alternativos de las extremidades inferiores sobre una superficie, existiendo una fase aérea entre ellos. A la mecánica del movimiento precisa y ya citada en el caso de la marcha, es preciso añadir el desarrollo y maduración del equilibrio, de tal manera que permita el impulso eficaz y equilibrado y la toma de contacto con el suelo tras la fase de vuelo, sin pérdida de estabilidad y conservando la direccionalidad.

Objetivos de la carrera:

Con la práctica de la carrera se acrecientan los objetivos desarrollados con la marcha en el sentido explicado anteriormente de la maduración y el desarrollo del equilibrio dinámico.

Reptar

Denominamos reptar a aquellos desplazamientos que, en su ejecución, cuentan con la participación activa, colaborando con él de forma activa o pasiva, del tronco del ejecutante. En los desplazamientos “reptados”, la superficie corporal de contacto con la superficie de desplazamiento aumenta en relación con otras formas de desplazamiento. Las dificultades que se encuentran en los movimientos reptados son las siguientes:

- a) Los segmentos que intervienen lo hacen de una forma muy poco eficaz, por lo que las exigencias de esfuerzo muscular necesario para su ejecución serán elevadas.
- b) La posición de la cabeza, en relación con la superficie de desplazamiento, es muy poco ventajosa para la percepción del entorno.

Objetivos de los movimientos reptados: Con su práctica podemos mejorar:

- Las mismas habilidades que en la cuadrupedia.
- La percepción y toma de conciencia del tronco.
- La movilidad del tronco y el desarrollo de las funciones de la columna vertebral.
- Nuevos elementos de coordinación intersegmentaria.

Cuadrupedia

Es otro de los desplazamientos que hemos calificado como de menor progresión o eficacia, ya que el sujeto tiene menos capacidad para la acción y para el desplazamiento. Las dificultades que se encuentran en los desplazamientos en cuadrupedia que, como hemos señalado, son determinantes e imprescindibles para el desarrollo de la marcha y de la carrera, son:

- a) La utilización de segmentos que no están especializados en la propulsión del cuerpo, brazos y tronco.
- b) La posición de la cabeza que dificulta la percepción del espacio.
- c) Problemas coordinativos brazos-piernas, que tienen repercusión directa en el aprendizaje coordinativo de los movimientos del diámetro escapular y del diámetro pélvico.

Objetivos de la cuadrupedia: Con la práctica de la cuadrupedia podemos mejorar:

- La vivencia del peso corporal.
- El control tónico y, como consecuencia, la actitud.
- La coordinación dinámica general.
- La coordinación específica brazos-piernas de aplicación a la marcha y a la carrera. La maduración de las sensaciones de equilibrio.
- El desarrollo y aumento de tono de la musculatura de la espalda y del tórax, que favorece el desarrollo de las actividades de marcha y carrera.
- El desarrollo y la maduración de la columna vertebral en situación de apoyo sin carga, que permite la plena formación y adaptación de las vértebras para las funciones que han de llevar a cabo en situación de bipedestación.

La trepa

Trepar es llevar a cabo desplazamientos en los que no existe ningún punto de contacto directo con el suelo horizontal y en los que, a través de sucesivos apoyos y tracciones, el sujeto se desplaza verticalmente alejándose del nivel horizontal de referencia. En este sentido, podemos definir:

- a) *Apoyo:* Cuando el centro de gravedad del sujeto está por encima de los puntos de contacto.
- b) *Tracciones:* Cuando el centro de gravedad del individuo está por debajo de la zona de agarre o de contacto. El concepto tracción lleva implícita la idea de fuerza motriz para el desplazamiento.

Las dificultades que se encuentran en el planteamiento didáctico de las trepas son las siguientes:

- El tipo de superficie y la naturaleza de la misma por donde se efectúe el desplazamiento: cuerda, barra, banco...
- Las dificultades para la ejecución de movimientos coordinados por parte del sujeto.
- El miedo insuperable a perder el contacto con las superficies horizontales. *La acrofobia.*

Objetivos de la trepa: Con la práctica de la trepa mejoraremos:

- La musculatura prensil.
- La percepción del peso corporal.
- El reencuentro con las situaciones de equilibrio.
- La coordinación intersegmentaria.
- Descubrimiento de experiencias nuevas.
- Desaparición paulatina de fobias y miedos insuperables: *La acrofobia*.

Propulsiones

Son aquellos desplazamientos que tienen lugar en el medio acuático. Estos desplazamientos suponen un cambio importante en el papel que los diferentes segmentos juegan en el desplazamiento. La función respiratoria se verá afectada al tenerse que acoplar al medio y al tipo de desplazamiento elegido, precisando de un nuevo papel de los movimientos coordinativos.

Objetivos de las propulsiones: Con la práctica de las propulsiones podemos mejorar:

- *La percepción del peso corporal y la flotación*
- El desarrollo muscular
- La función respiratoria
- La coordinación dinámico general
- La percepción y estructuración de la coordinación espacio-temporal.

Transportes

Son aquellos desplazamientos en los que interviene otro medio sobre el que el sujeto se ubica. Los transportes pueden llevarse a cabo mediante medios materiales o móviles, con personas y con seres vivientes. Cuando los transportes se llevan a cabo sobre personas, el *portor*, que es el que efectúa el desplazamiento con la carga de su compañero o compañera, es el objeto de estudio.

Objetivos de los transportes: Con la práctica de los transportes podemos mejorar:

- La percepción del peso corporal propio y de los otros.
- El desarrollo muscular.
- La percepción espacio-temporal.
- El equilibrio sobre elementos móviles y sobre personas.

Deslizamientos

Son aquellos desplazamientos pasivos en los que la energía y las condiciones de desplazamiento están determinados por la situación del sujeto en el medio y la acción de la fuerza de la gravedad. Existen deslizamientos de gran interés en el ámbito educativo que, sin embargo, no han sido desarrollados con total amplitud. El uso de patines o de monopatín, las actividades de esquí sobre nieve o agua, etc., han desarrollado de manera lúdica y efectiva las posibilidades de los desplazamientos, ya que aportan situaciones motrices de tipo pasivo y activo.

Objetivos de los deslizamientos: Con la práctica de los deslizamientos podemos mejorar:

- El equilibrio.
- Las posibilidades de nuevas y diferentes experiencias motrices

Definición y características de los saltos

Aun cuando pueden ser considerados como desplazamientos, su papel en las actividades físicas es tan importante que requieren de un tratamiento diferenciado. Entendemos por salto *aquellos movimientos que suponen el despegue del suelo, o superficie de apoyo, como consecuencia de una extensión violenta de una o de ambas piernas.*

Durante el salto, y por efecto del equilibrio entre las fuerzas ascensionales del impulso y la acción gravitatoria, el cuerpo queda suspendido en el aire momentáneamente. Es en ese breve instante cuando el salto cumple su función.

Los saltos se consideran una tarea motriz gruesa, ya que implican el trabajo de grandes grupos musculares y suponen un grado de esfuerzo significativo. Son también una tarea habitual en todas las acti-

vidades físicas, con ellos se desarrollan y afinan las habilidades motrices básicas y, según se van adquiriendo mayor dominio y control, sirven para la práctica de diferentes juegos y deportes en los que se necesitará de habilidades motrices específicas.

Características de los saltos

Los saltos son tareas motrices que implican que nuestro cuerpo se eleve por sus propios medios para posteriormente caer en el mismo lugar, o en otro diferente, después de haber superado, suspendido en el aire, un determinado espacio en longitud, en altura o en ambas dimensiones a la vez.

En los saltos destacamos algunos aspectos que, desde el punto de vista didáctico, tienen una gran importancia. Estos aspectos tratan de conocer, para poner en práctica, las fases del salto, entre las que distinguimos:

- a) **La toma de impulso.** Para ello se requiere velocidad y fuerza, por lo que intervienen estas capacidades físicas. Se realiza con una pierna o con las dos, mediante la adquisición y empleo de la velocidad y fuerzas necesarias. A veces en el salto se utiliza un aparato de impulsión como el trampolín, la cama elástica o la pértiga.
- b) **El vuelo.** Exige el control del cuerpo en el momento en que éste se encuentra suspendido en el aire. Este vuelo puede realizarse:
 - a. En altura.
 - b. Salvando un obstáculo.
 - c. En longitud.
- c) **Toma de contacto con el suelo.** Es el momento de control del cuerpo y de su recuperación, ya sea para iniciar otro salto o para dar por terminada la acción. Es necesario amortiguar la caída con una breve flexión de piernas.

Funciones que cumplen los saltos

En general, los saltos cumplen las siguientes funciones:

- a) ***Superar un obstáculo.*** En altura, en longitud, combinando ambas posibilidades.
- b) ***Alcanzar un objeto*** que no se encuentra cercano.
- c) ***Lanzar un objeto*** por encima de un obstáculo, o en la distancia.
- d) ***Mantener*** un esquema o secuencia rítmica.

Los saltos son acciones propias de la Educación Física, con ellas afinamos las habilidades motrices básicas y según adquirimos un mayor dominio de ellas, pueden servirnos para la práctica de diferentes juegos y deportes en los que se necesitan las habilidades específicas. También se utilizan en la danza. Y, en general, sirven para la mejora de la condición física.

Tipos de saltos

Son muchas y muy variadas las clasificaciones que pueden hacerse en relación con los saltos. De entre todas ellas hemos elegido la siguiente:

- a) ***Saltos según la dirección:*** adelante, atrás, laterales, diagonal.
- b) ***Saltos según el sentido:*** en longitud, altura, descendente.
- c) ***Saltos según su finalidad:*** de entrenamiento, de competición, como son los gestos técnicos en un deporte, para la expresión y la danza, para juegos populares, para deportes autóctonos, etc.
- d) ***Saltos por su forma de ejecución:*** con un pie, con dos pies, sobre un compañero, sobre objetos pequeños, con aparatos manuales, con grandes aparatos.

Todos estos saltos pueden participar o combinarse entre sí.

Factores que intervienen en los saltos

En la puesta en práctica y desarrollo de las acciones motrices de salto intervienen una serie de factores importantes, entre los que destacamos:

- a) *El gesto motor*: pies juntos, pata coja, zancada, batida (misma pierna de impulso y caída). Batida (distinta pierna de impulso y de caída)
- b) *Espacio*: orientación, distancias, trayectorias.
- c) *Tiempo con sus diferentes variables*: velocidad, duración, sucesión.
- d) *Instalaciones*: espacios naturales, terrenos artificiales, instalaciones deportivas.
- e) *Objetos*: pelotas, mazas, cuerdas, picas, colchonetas, bancos, plinto, etc.
- f) *Las personas*: cooperación, oposición, confrontación: parejas, tríos, cuartetos, sextetos, otros.....

Definición y características de los giros

Los giros suponen un cambio de orientación del cuerpo en el espacio. Son movimientos que implican una rotación del cuerpo, a través de los ejes imaginarios que lo atraviesan: eje longitudinal o vertical, eje antero-posterior y eje transversal. Los giros, al igual que los desplazamientos y los saltos, favorecen el ajuste de la postura y el control del movimiento, al mismo tiempo, se desarrolla el sistema locomotor mediante la coordinación neuromuscular. También nos sirven para orientar y situar mejor nuestro cuerpo partiendo de diferentes posiciones, las más habituales son: giro vertical normal, vertical invertida, horizontal, inclinada y agrupada. Los ejes imaginarios que hemos citado son responsables de:

- a) *Eje longitudinal*: Los movimientos alrededor de este eje son responsables de producir rotaciones longitudinales. Por ejemplo, hacer un giro vertical en el aire y luego caer.
- b) *Eje antero-posterior*: Los movimientos alrededor de este eje son responsables de producir giros laterales. Por ejemplo, hacer una rueda lateral.

- c) **Eje Transversal:** Los movimientos alrededor de este eje producirán giros adelante y también atrás. Por ejemplo, hacer una voltereta.

Para girar es necesario inicialmente partir de un buen equilibrio. En todos los giros hemos de tener en cuenta:

- a) **La posición de partida:** Puede ser estática o dinámica, El giro se realizará en cualquiera de estas posiciones de partida.
 b) **Los apoyos:** Pueden ser en contacto continuo con el suelo, sin ningún tipo de contacto, es decir, en suspensión, con apoyos sucesivos, o con agarre continuo de las manos a un material.
 c) **La dirección** que lleva el giro que realizamos: adelante, atrás, a derecha, a izquierda.

Estos tres elementos sirven para realizar el diseño de los movimientos que precisemos según las posibilidades motrices, los intereses y los objetivos que pretendamos conseguir. Unos giros serán propios de un tipo de actividad deportiva, otros nos servirán para impulsar objetos (disco, martillo), también los utilizaremos para girar con todo el cuerpo, (gimnasia artística), otros formarán parte de las acciones de juegos y deportes. Y otros, finalmente, aparecerán como elementos de la danza.

Tipos de giro en función de su ejecución

Atendiendo al tipo de ejecución del movimiento, el profesor Sánchez Bañuelos realiza la siguiente clasificación¹³⁸:

- a) **Giros en contacto continuo con el suelo.**
 a. Desde la posición vertical normal.
 b. Desde la posición vertical invertida.
 c. Desde la posición horizontal.
 d. Hacia delante o hacia atrás.
 b) **Giros en suspensión.**
 a. En un salto natural (sólo con el impulso de las piernas)

¹³⁸ SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. *Didáctica de la Educación Física y deporte. Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Ed. Gymnos. Madrid, 1984.

- b. En un salto ayudado (trampolín, “minitramp”)
- c. En caída desde cualquier altura.
- c) ***Giros con agarre constante de manos.***
 - a. Tomando como referencia el eje vertical: movimientos de torsión-destorsión.
 - b. Giros tomando como referencia el eje antero-posterior: movimientos pendulares laterales.
 - c. Giros tomando como referencia el eje transversal: movimientos muy utilizados en la gimnasia artística.
 - d. Giros con apoyos y suspensiones múltiples

Requisitos que se deben tener en cuenta

Para iniciar a los escolares en las acciones de giro, debemos tener en cuenta:

- a) Las acciones de giro deben iniciarse en situaciones muy básicas.
- b) Se debe de disponer del material apropiado para su práctica.
- c) Se tendrá en cuenta el factor “seguridad” y el nivel de riesgo que está dispuesto a asumir el alumno.
- d) Cuando se desconoce la forma de *ayuda* y de *apoyos* que requiere la dificultad planteada, conviene no abordarla.
- e) Es necesario tener en cuenta que la reiterada sucesión de giros puede producir mareos y pérdidas de orientación, por lo que habrá que dosificar y combinar con otros elementos.

Definición y características de los lanzamientos

Los lanzamientos requieren de un proceso cognitivo previo, a partir del cual se desarrolla el concepto de: *llegar sin ir*. El objetivo primario del lanzamiento es incidir sobre el entorno por medio de un impacto con un objeto.

Definición de lanzamiento

Lanzar es un acción motriz típicamente humana considerada como habilidad motriz básica que exige, más que ninguna otra, el desa-

rollo de la coordinación. Aunque los lanzamientos forman parte de la mayoría de las actividades físicas, son típicos de los juegos y deportes. De todas nuestras acciones motrices es el lanzamiento la única que nos diferencia de los demás miembros de la escala zoológica, porque implican un proceso cognitivo previo, a partir del cual se desarrolla el concepto de *llegar sin ir*.

El objetivo primario del lanzamiento es incidir sobre el entorno por medio de un impacto con un objeto. Cratty¹³⁹ considera que la habilidad de lanzar es fundamental y muy conveniente que se desarrolle en la Educación Primaria, después de haber consolidado la lateralización.

Características de los lanzamientos

Los lanzamientos requieren la coordinación de cinco factores esenciales:

- a) **La velocidad:** que implica, además del desarrollo de la habilidad de lanzar, unas características físicas relacionadas con la fuerza y con la rapidez en la ejecución de los movimientos, que será mayor o menor según el objetivo del lanzamiento.
- b) **La fuerza:** que se necesita aplicar, porque de ello dependerá la velocidad que se le imprima al objeto.
- c) **La distancia:** que implica una toma de conciencia y apreciación del espacio. La decisión de la fuerza ha de combinarse con la percepción del espacio. De ello dependerá que el objeto realice el recorrido deseado.
- d) **La precisión:** que implica una buena apreciación de las distancias, un buen desarrollo de la coordinación óculo-manual y, por consiguiente, un buen ajuste motor. Es necesario ajustar el cálculo de la distancia y el del lugar de destino del objeto. Igualmente, hay que conocer el punto del objeto en donde se imprime el impulso para el lanzamiento.
- e) **La trayectoria:** finalmente, es necesario conocer el recorrido a realizar en el lanzamiento.

¹³⁹ CRATTY, B. J. "Visual Perceptual Development". En *Perceptual and Motor Development of Infants and Children*. Macmillan. Nueva York, 1970.

Tipos de lanzamiento

Como ya hemos visto, desde la infancia vamos decidiéndonos por la utilización de un lado de nuestro cuerpo que llamamos “lado dominante”. Esta opción en el uso de uno de nuestros segmentos corporales es lo que denominamos lateralización, que como sabemos, puede ser diestra (cuando usamos los segmentos del lado derecho), zurda (cuando usamos los del lado izquierdo) y ambidextra (cuando usamos ambos).

Al abordar los lanzamientos, debemos seguir insistiendo y destacando los dos tipos de lanzamientos más característicos:

- a) *Lanzamientos bilaterales o simétricos*: Son aquellos en los que intervienen de manera global los dos miembros superiores. Cuando la lateralidad no está aún definida, los niños utilizan inicialmente los dos brazos en los lanzamientos. A medida que se van lateralizando, definen su lado dominante e intervienen con más eficacia con uno de los dos lados. Hasta aproximadamente los 7 años, es característico el uso de los dos brazos. En los lanzamientos es muy importante tener en cuenta la evolución del desarrollo psicomotor, fundamental en los aspectos que hacen referencia al desarrollo de la lateralidad.
- b) *Lanzamientos bilaterales o simétricos*: Son aquellos en los que interviene un solo miembro, ya sea superior o inferior. Esto ocurre cuando el niño ha definido su lado dominante y toma decisiones entre dos alternativas: lado derecho o lado izquierdo.

Las recepciones

Definición de recepción

Son aquellos movimientos que requieren la existencia de un lanzador e implican la acción de parar un objeto, controlarlo sin que nadie te lo quite o despearlo. Pueden ser de lanzamiento directo o a través de un rebote, y se ejecutan en posición estática o dinámica, caso este último más frecuente y que supone una acción más compleja.

Una recepción puede suponer el control automático del objeto para su posterior lanzamiento o puede suponer el despeje instantáneo mediante un golpe. En muchos juegos y deportes se utiliza un elemento de captura y control: tenis, béisbol... En ocasiones, las recepciones necesitan de una coordinación excepcional, como ocurre en los juegos malabares.

Tipos de recepciones

Las recepciones pueden realizarse de diferentes formas:

- a) ***Sobre objetos en movimiento:*** Estos objetos a su vez pueden recibirse:
 - a. En paradas. Cuando atrapamos un objeto y lo retenemos en nuestras manos.
 - b. En controles. Cuando sin atrapar el objeto dejamos que esté disponible para utilizarlo en una acción posterior.
 - c. En despejes. Cuando mediante nuestra acción desviamos la trayectoria del móvil.

- b) ***Sobre objetos estáticos:*** En esta situación no existe ningún tipo de dificultad

En la adquisición de este tipo de habilidades es muy interesante plantear situaciones en las que el objeto a lanzar o atrapar entre en juego con varias personas o grupos. A partir de situaciones muy simples podemos desarrollar infinidad de juegos. La capacidad creativa de los alumnos/as y del propio profesor jugará un papel de extraordinaria importancia.

Planteamiento didáctico de los lanzamientos y recepciones

En la adquisición de este tipo de habilidades es muy interesante plantear situaciones en las que el objeto a lanzar o atrapar se desplace dentro de una dinámica de juego entre varias personas o grupos. A partir de situaciones muy simples, podemos desarrollar infinidad de juegos. En estas actividades, la capacidad creativa del profesor juega un papel muy importante.

Recursos materiales

Es evidente que para lanzar o recibir necesitamos de materiales que posibiliten y hagan factible el desarrollo de esta habilidad. De los existentes en el mercado podemos destacar:

- a) Pelotas grandes o pequeñas de goma.
- b) Indiakas.
- c) Aros.
- d) Disco volador...

Además de este tipo materiales es posible, y conveniente, utilizar aquellos otros más rudimentarios que forman parte de la vida diaria del niño o la niña, o aquellos otros que pueden construirse a partir de materiales reciclados y que son muy válidos para favorecer y potenciar los juegos tradicionales y autóctonos, así como la vuelta a la naturaleza y la recuperación de espacios urbanos para la actividad lúdica y creativa: piedras, tabas, chapas, bolas de papel, globos... etc.

BIBLIOGRAFÍA

CONDE, J. L. y VICIANA, V. *Fundamento para el desarrollo de la motricidad en Edades Tempranas*. Ed. Aljibe. Archidona, 1997.

CORPAS, F, TORO, S. ZARCO, J. *Educación Física. Manual para el Profesor*. Ed. Aljibe. Archidona, 1991.

CRATTY, B. J. "Visual Perceptual Development". En *Perceptual and Motor Development of Infants and Children*. Macmillan. Nueva York, 1970.

CRATTY, B. *Desarrollo Perceptual y Motor en los Niños*. Ed. Paidós. Barcelona, 1982.

CRATTY, BRYANT J. *Motricidad y psiquismo en la educación y el deporte*. Ed. Miñón. Valladolid, 1979.

FLEISHMAN, E. *The Estructure And Measurement Of Physical Fitness*. Prentice-Hall. New Jersey, 1964.

FLEISHMAN, E. "Development of a behavior taxonomy for describing human tasks". *Journal of applied Psychology*, n.º 51. 1967.

GARCÍA NÚÑEZ, J. A / MARTÍNEZ LÓPEZ. P. *Psicomotricidad y Educacion Preescolar*. Ed. García Núñez. Sexta Edición. Madrid, 1982.

GUTHRIE, E. R. *The psychology of learning*. Harper and Brothers. New York, 1952.

HERNÁNDEZ, J. L. y LÓPEZ, C. *Aprendizaje y desarrollo motor. Manual del maestro especialista en educación física*. Ed. Pila Teleña. Madrid, 1997.

HARROW, A. *Taxonomía del dominio psicomotor*. Ed. Marfil. Alicante, 1978.

KEPHART, Newell C. *The slow learner in the classroom*. Columbus. Merrill, 1960

KERR, R. *Psychomotor learning*. Cbs College Publishing. Phyladelphia, 1982.

KEPHART, N. *El alumno retrasado*. Ed. Louis Miracle. Barcelona, 1972.

KNAPP, B. *La habilidad en el deporte*. Ed. Miñón. Valladolid, 1981.

LE BOULCH, J. *La educación por el movimiento*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1976.

LE BOULCH, J. *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1978.

LOUDES, J. *Educación psicomotriz y actividades físicas*. Ed. científico médica. Barcelona, 1973.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA *Propuesta de secuencia. Educación física. Educación primaria*. Ed. Escuela Española. Madrid, 1992.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA *Cajas rojas. Área de educación física. Educación primaria*. Madrid, 1992.

MUSINGER, H. *Desarrollo del niño*. Capítulo 3: "Desarrollo sensitivo-motor". Ed. Interamericana. México, 1978

PASCUAL, C. et al. *La educación física escolar*. Ed. Miñón. Valladolid, 1982.

PASTOR, J. L. *Bases teóricas y metodológicas para la educación física en primaria*. Ed. Departamento de Educación. Universidad de Alcalá de Henares, 1993.

RUIZ PÉREZ, L. M. *Desarrollo motor y actividades físicas*. Ed. Gymnos. Madrid, 1987.

SALVADOR BLANCO, L. et al. *La acción educativa psicomotriz en preescolar y ciclo inicial*. Ed. I.C.E. Salamanca, 1984.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. *Didáctica de la Educación Física y el deporte. Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Ed. Gymnos. Madrid, 1984.

VILLADA, P., VIZUETE, M., GONZÁLEZ, I. *Educación física 1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º. Primaria*. Ed. Anaya. Madrid, 1997, 1998.

VILLADA, P., VIZUETE, M., GONZÁLEZ, I. *Propuesta didáctica -Educación física- 1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º. Primaria*. Ed. Anaya. Madrid, 1997, 1998.

VILLADA, P., VIZUETE, M., GONZÁLEZ, I. *Educación Física: 3.º Educación Secundaria Obligatoria*. Ed. Anaya. Madrid, 1998.

VILLADA, P., VIZUETE, M., GONZÁLEZ, I.: *Propuesta didáctica. 3.º Educación Secundaria Obligatoria*. Ed. Anaya. Madrid, 1998.

WELFORD, A.T. *Ageing and human skill*. O.U.P. London, 1951.

DESARROLLO DE LOS ASPECTOS CUALITATIVOS DE LA MOTRICIDAD HUMANA

1. LAS CAPACIDADES FÍSICAS BÁSICAS

Introducción

En las capacidades físicas, definidas como aptitud o suficiencia para desarrollar alguna cosa, podríamos decir que existen tantos niveles de capacidades físicas básicas como individuos, porque cada persona las posee en un grado diferente de acuerdo con su edad, su salud y su tipología física. El mantenimiento de unos niveles aceptables de cada una de estas capacidades asegura una buena calidad de vida.

Interrelación de las capacidades físicas básicas.

Tratamiento didáctico

Aunque las estudiemos por separado para su mejor comprensión, las capacidades físicas básicas no pueden ser desarrolladas ni mantenidas en la práctica de forma aislada sino asociada, lo cual exige trabajar simultáneamente sobre dos de ellas o más. Del mismo modo, hemos de tener en cuenta que entre algunas de ellas existe una especial relación de complementariedad, por lo que deben ser practicadas conjuntamente para evitar deformaciones y mantener un buen nivel de salud. Y, por último, no hay que olvidar que la práctica de algunas de ellas exige poseer de antemano un buen nivel en las otras.

Efectos sobre el organismo

Dado que generalmente son abordadas desde su utilidad deportiva, en función de la capacidad competitiva y del rendimiento físico, a menudo olvidamos que, para la generalidad de la población, la verda-

dera dimensión de las capacidades físicas básicas es el mantenimiento de la salud y de la calidad de vida. El desarrollo de cada una de estas capacidades aporta a nuestro organismo efectos diferentes de salud. En este sentido, podemos considerar:

a) *La flexibilidad*

Entendida como el mantenimiento del mayor grado de libertad de movimientos que pueden ser realizados por una articulación o un sistema de articulaciones. Desde el punto de vista de la salud, los ejercicios para mantener la flexibilidad corrigen los acortamientos musculares producidos por la especialización deportiva, por la adopción continuada de posiciones estáticas durante largo tiempo o por la falta de ejercicio.

b) *La resistencia*

Entendida como capacidad física de sostén o substrato de todas las demás, ya que es preciso poseer un aceptable nivel de resistencia para poder entrenar o practicar las restantes capacidades. En este sentido, puede ser definida como la capacidad que posibilita la práctica de ejercicios de distinta intensidad y duración con fines de entrenamiento o de salud en las mejores condiciones posibles y sin riesgo de lesión.

c) *La fuerza*

Considerada como cualidad física «pura» por estar presente en el desarrollo de todas las demás, dado que es el factor esencial del movimiento humano. Y así, si la resistencia era la condición necesaria para el desarrollo de las capacidades físicas, la fuerza es su condición básica o esencial. Desde una óptica de salud, esta capacidad, que dependerá siempre de nuestras características físicas, de nuestro estado de ánimo y de la resistencia que haya que superar, ha de ser tenida en cuenta en las siguientes dimensiones:

- a. *Terapéutica*, cuando se aplica o desarrolla en los procesos de rehabilitación de lesiones, traumas o enfermedades.

- b. *De mejora de la forma física general*, cuando se destina a recuperar masa muscular tras la inmovilización prolongada de algún miembro o a conseguir efectos estéticos.
- c. *De entrenamiento básico o deportivo* en sus distintos niveles.
- d. *Entrenamiento preventivo*.

d) *La velocidad*

Entendida como cualidad física que depende de las otras para su desarrollo y que puede ser definida como la relación existente entre la ejecución de un ejercicio y el tiempo invertido en su realización. Dentro de las diferentes clases de velocidad, podemos distinguir:

- a. *Manifestaciones puras de la velocidad* - Velocidad de reacción. - Velocidad de ejecución. - Velocidad de repetición.
- b. *Manifestaciones complejas*:
 - Fuerza-velocidad o fuerza explosiva.
 - Velocidad-resistencia.
 - Velocidad-fuerza-resistencia.

Como podemos apreciar, la velocidad se puede combinar con todas las otras capacidades, determinando así sistemas complejos de cualidad física.

La coordinación, de la que ya hemos hablado, está considerada por algunos autores como la facultad que permite la conjunción de varias capacidades físicas básicas destinadas a la ejecución ordenada, inteligente y eficaz de una actividad física. Para su desarrollo se ha de tener en cuenta, además de las otras capacidades físicas, la destreza, la percepción, el control y la capacidad de análisis y concreción sobre la actividad física a realizar. Existen dos formas de coordinación, ya expuestas:

- a) *Coordinación dinámica general*, cuando el movimiento implica a la totalidad del cuerpo.
- b) *Coordinación segmentaria*, cuando implica la relación entre un órgano sensorial y un segmento corporal.

2. EL ENTRENAMIENTO CIENTÍFICO DE LAS CAPACIDADES FÍSICAS BÁSICAS

Es un sistema de trabajo físico que supone el empleo planificado de esfuerzos y contraesfuerzos destinados a generar adaptaciones que permitan resolver con éxito los problemas de movimiento o las exigencias de flexibilidad, fuerza, potencia, velocidad, coordinación y resistencia necesarias para el desarrollo de las actividades físicas y el mantenimiento de la mejor calidad de vida posible.

Mecanismos de adaptación orgánica

Las adaptaciones que produce el entrenamiento en el organismo humano son consecuencia de la relación causa-efecto entre los estímulos físicos representados por los ejercicios que realizamos y las cargas que contienen, y la respuesta que cada uno de nosotros, en función de su naturaleza y de sus características genéticas, es capaz de dar a estos estímulos. En este sentido, hemos de tener presentes los siguientes conceptos:

a) *Adaptación*

Es la modificación funcional, morfológica y progresiva que se produce en nuestro organismo como consecuencia del entrenamiento, tanto para adaptarse al medio en el que vive como para responder a las demandas de rendimiento físico. El carácter de la adaptación y del entrenamiento depende de las características de la carga, por lo que podemos distinguir entre:

- a. *Entrenamiento general*, que es aquel en el que se utilizan cargas o estímulos globales dirigidos a la totalidad del organismo con intención de producir mejoras en todos los sistemas y aparatos.
- b. *Entrenamiento específico*, cuando las cargas o estímulos se dirigen a la mejora de un sistema, aparato o parte del cuerpo en particular.

b) *Supercompensación*

Las respuestas del organismo humano al esfuerzo físico generan una adaptación de todos los sistemas (cardíaco, muscular, nervioso, etc.), de tal manera que, tras la recuperación de un esfuerzo, el organismo se prepara para superar un nivel mayor de exigencia aumentando sus reservas. Sin embargo, para que este mecanismo se produzca, el entrenamiento ha de ser continuo, ya que, si transcurren prolongados períodos de inactividad entre cada sesión, los sistemas regresan a los niveles basales o de origen.

c) *Efectos del entrenamiento*

El elemento básico del entrenamiento en *la carga*, entendida como los ejercicios necesarios para producir una adaptación. En el proceso de adaptación es esencial el binomio carga-recuperación, por lo que, atendiendo a los diferentes tipos de carga y a las recuperaciones introducidas, tendremos:

- a. *Adaptación inmediata*, cuando la respuesta del organismo a un ejercicio concreto depende de nuestras reservas y de las capacidades funcionales obtenidas por el entrenamiento anterior.
- b. *Adaptación a largo plazo*, cuando se produce por la interacción de adaptaciones inmediatas y de la alternancia del esfuerzo y la recuperación, de tal manera que el efecto de supercompensación hace que progrese en la calidad de nuestra capacidad funcional y en el desarrollo de nuestras capacidades físicas. Esta adaptación a largo plazo es lo que constituye el verdadero entrenamiento y no se puede llevar a cabo sin una planificación científica.

El síndrome general de adaptación

Para poder plantear un sistema de entrenamiento o de desarrollo de las capacidades físicas básicas es preciso conocer los diferentes procesos que tienen lugar en nuestro organismo ante cualquier situación que suponga una modificación de las condiciones habituales de vida o

comportamiento. El conjunto de mecanismos de ajuste que realiza el organismo se denomina *síndrome general de adaptación* y contiene las siguientes fases:

- a) **Alarma.** Es la reacción natural e inmediata del organismo ante cualquier circunstancia o estímulo que altere su situación de equilibrio. Dentro de la fase de alarma distinguimos dos momentos:
 - a. *Momento de shock*, que es la reacción inmediata y natural al estímulo.
 - b. *Momento de contra-shock*, que constituye el proceso de adaptación del organismo destinado a hacer frente al estímulo o carga.
- b) **Resistencia.** Es una reacción positiva mediante la cual el organismo pone en funcionamiento sus sistemas defensivos específicos, ajustados a la naturaleza y a la dimensión del estímulo, para enfrentarse a él y superar las exigencias biológicas que plantea. El gasto energético es tanto mayor cuanto menor sea el grado de entrenamiento para la especialidad o prueba de que se trate.
- c) **Agotamiento.** Es la fase en la que el organismo, agotadas sus reservas y posibilidades energéticas, resulta ya incapaz de mantener por más tiempo el proceso de enfrentamiento y superación del estímulo.

Conceptos básicos sobre condición física y entrenamiento

La valoración del estado de condición física de cada persona y su capacidad para ajustarse a un determinado nivel de esfuerzo o de entrenamiento, se determina mediante la práctica de tests. Sin embargo, para poder plantear una opción de entrenamiento o de desarrollo de cualidades físicas hemos de tener en cuenta, además, los conceptos siguientes:

- a) **Músculo entrenado.** Es aquel que reúne las siguientes características anatómicas y fisiológicas, conseguidas mediante el entrenamiento: Aumento del tono muscular, es decir, de su

- firmeza. Aumento de su volumen. Mejora de sus capacidades de respuesta ante los diferentes estímulos. Vasodilatación y mejora de su riego sanguíneo. Aumento de su funcionalidad anatómica. Mejora de sus capacidades específicas: fuerza, potencia y capacidad de relajación. Mejora de su control y ajuste motor.
- b) *Efecto umbral*. Es la menor cantidad de corriente eléctrica necesaria para producir la respuesta de un músculo. Depende del entrenamiento, mediante el cual, el músculo adquiere un mayor nivel de sensibilidad estímulo-respuesta y responde antes a los estímulos.
- c) *Ley del «todo o nada»*. Cuando una fibra muscular necesita recibir una forma determinada o una cantidad concreta de estímulo para ejecutar una respuesta, y de no ser así, no actúa, se dice que está condicionada a esta ley.

Concepto de Fatiga

Es el fenómeno que se produce cuando el cuerpo ha superado su propia capacidad para soportar un esfuerzo muscular, orgánico o psíquico. Por lo que respecta al ejercicio físico y al entrenamiento, los síntomas más importantes de la fatiga, y que suponen una clara señal de alarma que hemos de observar en nuestros alumnos, son los siguientes:

1. Disminución del tono y de la fuerza muscular.
2. Los movimientos se hacen dolorosos y existe el riesgo de que originen contracturas.
3. Dolores abdominales que, de continuar con el esfuerzo, acaban produciendo vómitos.
4. Respiración entrecortada y sensación de ahogo o de falta de aire.
5. Movimientos «enlentecidos», acompañados de una sensación de ineficacia.
6. Dificultad para coordinar los movimientos.
7. Incapacidad para seguir realizando ejercicio aunque se quiera seguir haciéndolo.

La fatiga que aparece durante la práctica de ejercicios físicos no es una enfermedad, sino una consecuencia natural de los mismos. Por

eso, y al objeto de poder valorar las capacidades físicas al completo, en edades juveniles se debe llegar de vez en cuando a niveles de fatiga, pero nunca de forma continuada.

Sobreentrenamiento y crisis de entrenamiento

Cuando se realizan esfuerzos físicos excesivos que superan de forma considerable las posibilidades personales, sobreviene lo que se conoce con el nombre de *sobreentrenamiento*.

A diferencia del *exceso de entrenamiento*, que no produce alteraciones en los órganos ni en los sistemas corporales y de los que nos recuperamos perfectamente mediante el reposo, el sobreentrenamiento perturba de tal forma esos órganos y sistemas que no experimentan mejora con el descanso, por lo que es fuente de patologías que pueden llegar a ser de carácter severo.

A la aparición de una situación de sobreentrenamiento contribuyen las siguientes causas:

1. Aplicación incorrecta de los ejercicios, acompañada de intensidad y duración excesivas.
2. Alimentación insuficiente y mal planificada.
3. Carencia de azúcares o exceso de grasas en la dieta.
4. Alimentación pobre en vitaminas, especialmente B1.
5. Abuso de bebidas alcohólicas, las cuales, además intoxicar el músculo, consumen y malgastan vitamina B1.

Los síntomas del sobreentrenamiento son:

1. Alteraciones de peso y delgadez injustificada.
2. Alteraciones en el carácter con frecuentes cambios de humor.
3. Sensación permanente de cansancio.
4. Palpitaciones y extrasístoles acompañadas de cambios repentinos del color de la cara.
5. Sudoración nocturna y anormalmente grande al realizar cualquier ejercicio.
6. Problemas digestivos: dolor de estómago o de hígado, inapetencia, procesos diarreicos, etcétera.
7. Excitación sexual anormal.

Ante la aparición de este cuadro sintomático, debemos abandonar todo tipo de ejercicio, establecer un período de descanso prolongado y recurrir a tratamiento médico-deportivo especializado.

Lo contrario del sobreentrenamiento es lo que se denomina *crisis de entrenamiento*, consistente en determinados baches o situaciones de estancamiento que experimenta el deportista, durante los cuales no alcanza los niveles mínimos de esfuerzo y que, por lo tanto, no producen modificaciones efectivas ni adecuadas de los órganos y sistemas que implicamos en el entrenamiento. Las causas de estas crisis son:

1. Apatía en el trabajo de entrenamiento, tanto en intensidad como en volumen.
2. Empleo de malas técnicas de entrenamiento que se traducen en un bajo rendimiento efectivo del deportista.
3. Problemas psíquicos, afectivos o relacionales.

Planificación del entrenamiento de las capacidades físicas básicas

El entrenamiento de las capacidades físicas ha venido practicándose desde hace más de 3.000 años. A lo largo de la historia, los elementos impulsores de las técnicas y actividades destinadas a mejorar las posibilidades del cuerpo humano fueron la educación, los cultos sagrados que ponían en relación la belleza del cuerpo con la del alma, y las artes de la guerra. Hoy, el entrenamiento sigue pautas científicas y aprendemos a planificar nuestro propio sistema con la mirada puesta en los beneficios que reporta a la salud. La planificación de un entrenamiento implica no sólo saber hacer determinadas cosas, sino también ser capaces de reorientarlas de acuerdo con las circunstancias ambientales, con el estado de salud y con los niveles de exigencia física requeridos en una prueba o competición. En este sentido es importante tener en cuenta los siguientes conceptos básicos:

- a) *Planificación del entrenamiento*. Es un término general que incluye la distribución de los períodos de entrenamiento, las características de cada período, la finalidad de cada tipo de entrenamiento y la organización de las unidades y las sesiones de trabajo.

- b) *Periodización del entrenamiento*. Es el establecimiento de aquellos momentos o períodos de tiempo en los cuales sometemos a nuestro organismo a una especial fase de actividad con una finalidad concreta, distinguiéndolo de otros en los que nuestro ritmo de actividad desciende por debajo del de estas fases de especial intensidad.
- c) *Períodos de trabajo*. Constituyen niveles más concretos de definición del tipo de actividad. Dado que resulta imposible mantener a nadie de forma permanente en un sistema de entrenamiento total, y teniendo en cuenta que es necesario establecer tiempos de recuperación psicofísica entre cada fase de adaptación orgánica, el entrenamiento se organiza en períodos que siguen una intensidad escalonada, de manera que el conjunto resultante permita al sujeto alcanzar el máximo nivel de adaptación orgánica y funcional en el momento de máxima exigencia física. Así, podemos hablar de entrenamiento de pretemporada, de calidad o de adaptación tras la competición.
- d) *Unidades de trabajo*. Definen el entrenamiento según su finalidad. En consecuencia, podemos hablar de unidad para el entrenamiento de la velocidad, para el desarrollo de la fuerza, para el desarrollo de la potencia, etcétera. Cada período suele contar con varias unidades de trabajo.
- e) *Sesiones de trabajo*. Establecen el trabajo específico, con su organización y desarrollo, dentro de una unidad de trabajo. El número de sesiones y la intensidad de las mismas vendrán determinados por el tipo de unidad de trabajo de que se trate y por el período de entrenamiento en el que la situemos. Así, por ejemplo, una sesión de trabajo correspondiente al desarrollo de la resistencia en un período de precompetición será completamente distinta de una sesión de ese mismo desarrollo perteneciente a un período de competición o de postcompetición. Ello quiere decir que la adecuación de las sesiones de trabajo se ajusta no sólo a la unidad de trabajo en la que se incluye, sino también al período, y éste, a su vez, responde a los criterios generales de planificación del entrenamiento.

Fases del entrenamiento

La planificación de cualquier tipo de entrenamiento ha de considerar necesariamente tres momentos o fases: la de *adaptación al esfuerzo*, la de *estabilización* o mantenimiento de los niveles alcanzados, y la de *declive* o vuelta paulatina a las condiciones habituales de exigencia orgánica.

- a) *Fase de adaptación al esfuerzo*. Corresponde al período inicial del entrenamiento y su objetivo es conseguir que se produzcan, por un lado, las primeras adaptaciones orgánicas y funcionales que permiten afrontar las etapas de mayor rendimiento, y por otro, la preparación psicológica suficiente para aceptar los esfuerzos y las exigencias psicofísicas posteriores.
- b) *Fase de estabilización*. Coincide con el período de mayor exigencia de actividad y rendimiento físicos, es decir, el de la ejecución de las pruebas o competiciones sujetas a valoración y rendimiento, momento en que el entrenamiento tiene por objeto mantener el nivel de condición física alcanzado y posee, por ello, un carácter mucho más exigente. En esta fase resulta especialmente importante contar con la capacidad psicológica necesaria para hacer frente a esos niveles de trabajo, ya que es entonces cuando el deportista se ve afectado por una doble tensión: la que le produce el cansancio físico y la que le genera la necesidad de seguir entrenando, pese a estar cansado, para alcanzar la forma física que exige la competición o la prueba.
- c) *Fase de declive o de vuelta a la normalidad*. Se sitúa al final del período de mayor exigencia y tiene por objeto el mantenimiento de un cierto nivel de condición física que permita retomar el entrenamiento en su momento oportuno. Por ello, muchos autores denominan a esta fase «período de transición», especialmente cuando se trata de deportistas sometidos a las exigencias de la competición. Este nivel de condición física postcompetitivo resulta especialmente importante para los sujetos sometidos a la tensión de la competición y del entrenamiento sistemático, ya que es el máximo que podrán alcanzar una vez que termine su etapa de rendimiento deportivo. Por ello, podemos considerarlo como el *nivel referencial de calidad de vida*.

Temporización de las actividades

En la planificación del entrenamiento dirigido a mantener la calidad de vida es importante establecer una periodización adecuada a esta finalidad específica, tanto por lo que se refiere a la intensidad del esfuerzo como al orden en que han de ser desarrolladas las capacidades físicas básicas. El modelo de actividades adecuadas para cada una de las fases de este tipo de entrenamiento es el siguiente:

Actividades para la fase de adaptación al esfuerzo

Aunque las capacidades físicas básicas no pueden ser mantenidas o desarrolladas de forma aislada, en esta primera fase debemos prestar especial atención al entrenamiento de la flexibilidad y la resistencia.

- a) *Entrenamiento de la flexibilidad.* La capacidad que nos permite realizar movimientos de gran amplitud es la flexibilidad. Como sabemos, el ejercicio físico no permite mejorarla, pero sí reducir o retardar su pérdida, por lo que en esta fase del entrenamiento prestaremos una especial atención a la recuperación de nuestros niveles óptimos de flexibilidad. Para ello es necesario elegir el ejercicio adecuado, evitando tanto las exigencias desmedidas y las actividades mal planteadas que puedan provocar lesiones e incapacidad funcional (lesiones de ligamentos, contracturas musculares), como los trabajos estáticos y repetitivos. Durante esta fase *se dará preferencia a la flexibilidad activa* sobre la flexibilidad pasiva.
- b) *Entrenamiento de la resistencia.* La capacidad que nos permite mantener un esfuerzo físico durante un tiempo determinado es la resistencia. En esta primera fase, el entrenamiento de la resistencia estará destinado a proporcionar las adaptaciones necesarias que garanticen tanto la posibilidad de responder a los esfuerzos de la prueba o de la competición, como las demandas de esfuerzo del propio proceso de entrenamiento. Por ello, centraremos nuestro trabajo en la adquisición de una mayor *resistencia aeróbica*, esto es, la que se desarrolla cuando la intensidad del esfuerzo es moderada y las necesidades de oxígeno quedan plenamente satisfechas. Es muy importante tener en cuenta, especialmente cuando

entrenamos en grupo y sin una dirección técnica especializada, que *la capacidad de resistencia es diferente en cada persona*, dependiendo de su peso, de su nivel de desarrollo y de su nivel de entrenamiento, por lo que no se debe obligar a todas a alcanzar las mismas cotas de rendimiento ni a realizar el mismo programa de entrenamiento.

Actividades para la fase de estabilización

Durante esta fase debemos prestar mayor atención a la fuerza y a la velocidad.

- a) *Entrenamiento de la fuerza.* La capacidad que permite vencer cualquier tipo de resistencia mediante la contracción y la tensión musculares es la fuerza. Está presente en todas las actividades humanas, tanto en el movimiento voluntario desarrollado por nuestros músculos como en los movimientos involuntarios de nuestros órganos. En las actividades físicas, la fuerza está siempre asociada a la velocidad y a la resistencia. Por lo tanto, según predomine una u otra, tendremos cuatro tipos diferentes de entrenamiento:
 - a. *Entrenamiento para el desarrollo de la fuerza máxima.* Su objetivo es llegar a adquirir la mayor fuerza que podamos desarrollar mediante la contracción violenta de los músculos. Dependiendo del resultado, tendremos:
 - *Fuerza máxima estática*, cuando no se consigue vencer una resistencia.
 - *Fuerza máxima dinámica*, cuando conseguimos vencer esa resistencia.
 - b. *Entrenamiento para desarrollo de la fuerza velocidad.* Tiene por objeto conseguir la capacidad de vencer resistencia mediante el desarrollo de una alta velocidad de contracción de nuestros músculos.
 - c. *Entrenamiento para desarrollo de la fuerza resistencia.* Mediante este entrenamiento, desarrollamos nuestra capacidad para vencer la fatiga en ejercicios de larga duración o de repetición. Su éxito depende de tres factores: el nivel de fuerza máxima, el nivel de resistencia y la capacidad de los músculos para coordinarse.

d. *Entrenamiento de la velocidad*. Su objetivo es desarrollar la capacidad física que permite acortar el tiempo que necesitamos para ejecutar un ejercicio o realizar una prueba. Esta posibilidad depende de nuestro grado de entrenamiento del resto de las capacidades, de nuestro estado de salud y de nuestro estado físico general. Para mejorar la velocidad, hemos de considerar cada uno de sus diferentes tipos, cuyo entrenamiento pretende los siguientes objetivos:

- *En la velocidad de desplazamiento*: reducir el tiempo necesario para recorrer una distancia o efectuar un desplazamiento.
- *En la velocidad de reacción*: reducir, de forma coordinada y eficaz, el tiempo que transcurre entre la situación de reposo o inmovilidad hasta la puesta en movimiento del cuerpo o de alguna de sus partes.
- *En la velocidad de aceleración*: reducir el tiempo comprendido entre la puesta en movimiento del cuerpo y la consecución de la máxima eficacia de movimientos.
- *En la velocidad máxima*: reducir al mínimo posible el tiempo empleado en un desplazamiento, movimiento o ejecución técnica.
- *En la resistencia a la velocidad*: conseguir un nivel óptimo de actividad durante el mayor tiempo posible, contado a partir del momento en que necesitamos un esfuerzo extra para mantener el nivel de actividad deseado.

Actividades para la fase de vuelta a la normalidad

Durante esta fase hay que mantener un nivel de entrenamiento discreto que permita ir reduciendo progresivamente los niveles alcanzados en el período de máxima intensidad. Volveremos otra vez a prestar atención preferente a la *flexibilidad* y a los ejercicios de desconstrucción y estiramiento, así como al mantenimiento de un buen nivel de *resistencia aeróbica*. Las *capacidades coordinativas*, cuyo entrenamiento habrá sido una constante durante todo el período de trabajo, deberán propiciarse en esta fase mediante nuevas dimensiones y proyecciones lúdicas que permitan desconstruir la tensión, tanto muscular como psíquica, requerida por el esfuerzo deportivo.

3. HIGIENE Y SALUD

Introducción

La Educación Física y las actividades físico-recreativas han de ser consideradas como parte integrante de las prácticas higiénicas incluidas en el campo de la medicina preventiva. Esta integración se ha venido manteniendo desde el siglo XIX, cuando aparecieron las actividades físicas con intención educativa y tomaron el nombre de *gimnástica higiénica*.

Los objetivos de la higiene

Como parte esencial de la medicina preventiva, la finalidad principal de la higiene es garantizar una perfecta relación entre el hombre y el medio en el que vive, al objeto de evitar, mediante la prevención y la profilaxis, aquellas circunstancias nocivas o perniciosas que puedan atentar contra la salud, el desarrollo y el funcionamiento normal del organismo.

Por lo que se refiere a la higiene personal, su objetivo es la prevención de las enfermedades infecciosas y contagiosas desde las siguientes consideraciones:

- La limpieza corporal.
- Las condiciones higiénicas del vestido y de la vivienda.
- La actividad física.
- La actividad psíquica.
- El régimen alimentario.
- El control de la dentadura y de las funciones digestivas.

De todo ello se desprende que el objetivo esencial de la higiene no es otro que la *salud*, entendida como el estado de un ser que carece de enfermedades, por lo que esta disciplina y las actividades físicas forman una combinación perfecta de *actividades saludables* cuyo fin es conservar, aumentar o restablecer la salud. En consecuencia, tanto la idea de higiene como los conceptos de *salud* y de *saludable* reciben una especial consideración en la Educación Física.

Condiciones materiales necesarias para una actividad física higiénica

Para que la salud no se resienta como consecuencia de determinados factores negativos que pueden estar implicados de forma colateral en las actividades físicas, es preciso vigilar tres aspectos fundamentales: la limpieza corporal, la del atuendo y la de las instalaciones deportivas.

Limpieza corporal en la actividad física

Su función principal es la eliminación de aquellas sustancias que el sudor deposita en la piel. La sudoración es constante en las personas, pero se incrementa de forma considerable durante la actividad física como consecuencia directa de la misma y con una triple misión:

- Eliminar del organismo los residuos tóxicos y los de los medicamentos u sustancias ingeridas.
- Proteger la piel de la sequedad.
- Regular la temperatura corporal de forma que pueda mantenerse a un nivel determinado y constante. La evaporación del sudor consume energía y, en consecuencia, refresca la piel, razón por la cual, la sudoración aumenta cuando la temperatura ambiente es elevada y cuando se practican actividades físicas.

Estas tres funciones del sudor nos obligan a realizar otras tantas acciones higiénicas en relación con la actividad física para asegurarnos de que:

- a) los residuos tóxicos depositados por el sudor en la piel sean eliminados mediante una técnica de ducha adecuada, consistente en utilizar agua caliente para disolverlos y eliminarlos con ayuda del jabón o el gel apropiados; empezar siempre la limpieza por la cabeza y terminarla por los pies, sin pasar por alto ninguna rugosidad o cavidad corporal, y aclarar cuidadosamente todo el cuerpo con agua limpia.
- b) la piel se mantenga bien hidratada y ventilada durante la práctica de las actividades físicas mediante la utilización de

prendas de vestir adecuadas y confeccionadas con un tejido transpirable.

- c) nuestro cuerpo esté protegido contra las temperaturas extremas y no permanezca húmedo por el sudor más tiempo del necesario. Y si el clima o la actividad física realizada lo exigen, debemos llevar ropa limpia y seca de recambio para poder cambiarnos de inmediato. Especial atención ha de prestarse, en este sentido, a la sudoración de los pies, de las axilas y en la zona del cuero cabelludo.

Las instalaciones y el atuendo deportivo

Aun cuando es cada vez más frecuente elegir la práctica de actividades físicas al aire libre, hemos de prestar especial atención a las siguientes condiciones y circunstancias:

- a) *Práctica de actividades físicas al aire libre.* Deberemos elegir un ambiente limpio de sustancias contaminantes y de humos, ya que, como la actividad pulmonar y el nivel de intercambio del oxígeno en la sangre aumentan con el ejercicio, una atmósfera contaminada incrementa la entrada en el organismo de esas sustancias nocivas.
- b) *Práctica de actividades en recintos cubiertos o cerrados.* Es preciso exigir un adecuado nivel de limpieza e higiene en las salas de ejercicio y, en especial, en los vestuarios. En todo caso, hemos de evitar el andar descalzos por aquellos suelos que no posean protección sanitaria para ese fin, porque podríamos contagiarnos de hongos o bacterias que abundan en este tipo de ambientes.
- c) *Adecuación del atuendo deportivo.* La ropa para la práctica de ejercicio físico debe permitir la libertad de movimientos evitando la presión de elásticos o cinturones sobre las extremidades o la cintura, así como ser transpirable y proteger tanto del frío excesivo como del calor.

Ejercicio físico y dieta saludable

Las razones por las que se realiza el ejercicio físico pueden ser muy diversas. Sin embargo, la investigación demuestra que sus efectos sobre el cuerpo humano son, básicamente, estos cuatro:

- a) Retarda el deterioro físico que se deriva de la edad y de la inactividad.
- b) Reduce las posibilidades de adquirir un exceso de peso.
- c) Mejora las funciones musculares, respiratorias y cardíacas.
- d) Proporciona un buen estado físico general.

El gasto energético que comporta el mantenimiento de la salud mediante la práctica de actividades físicas ha de ser cubierto mediante una alimentación especialmente estudiada y adecuada a su nivel. Podemos asegurar que el ejercicio intenso y las dietas energéticas pobres son completamente incompatibles.

Una dieta saludable es la que nos proporciona las energías que necesitamos mediante la ingesta de las proporciones adecuadas de nutrientes. La alimentación, además de ser variada, debe contener hidratos de carbono, grasas, proteínas, minerales y vitaminas.

Elementos básicos de una dieta saludable

Para que nuestra dieta sea saludable y adecuada, tenemos que asegurarnos de que contiene los siguientes elementos:

- a) *Hidratos de carbono.* Proporcionan el 50% de la energía que necesitamos y son, además, esenciales para el funcionamiento del cerebro. Se encuentran principalmente en los azúcares y almidones de los cereales, en la fruta y en la leche y sus derivados.
- b) *Proteínas.* Son los elementos necesarios para la reparación y el crecimiento de las células. Resultan indispensables para la digestión, ayudan a la producción de anticuerpos y combaten las infecciones. Se encuentran principalmente en la carne, el pescado, la leche, los huevos y los frutos secos. Su valor energético en la dieta se sitúa entre el 10 y el 15%.
- c) *Las grasas.* Constituyen una fuente concentrada de energía que ayuda a la reparación de los tejidos dañados o deteriorados, y contienen las vitaminas solubles A, D, E y K. Pueden ser de dos tipos: saturadas, como las que se encuentran en carne, huevos y leche, e insaturadas, propias de los frutos secos y los aceites vegetales. Su valor energético en la

dieta se sitúa entre el 33 y el 39%, lo que significa que no debemos consumir más de 33-39 g de grasa por cada 1.000 calorías ingeridas.

Cálculo energético

La energía que necesitamos depende del gasto energético que hagamos, el cual está en función de nuestra actividad física y de nuestros hábitos de vida. En líneas generales, podemos decir que las personas que hacen poco ejercicio físico sólo necesitan consumir entre 1.500 y 2.500 calorías por día; aquellas que tienen una vida activa, entre 2.500 y 3.000; los deportistas y los atletas, en torno a las 5.000, y los ciclistas que intervienen en las grandes vueltas, alrededor de 10.000.

De acuerdo con los resultados de las investigaciones científicas, es más conveniente que el aporte energético extra para la práctica de ejercicio proceda de los hidratos de carbono que de las grasas o las proteínas, ya que, además de mantener a pleno rendimiento la capacidad de funcionamiento del cerebro, la energía que aportan los hidratos de carbono transformados en glucógeno llega fácilmente a los músculos y es esencial para aumentar la resistencia aeróbica y para dar respuesta a la resistencia anaeróbica.

La forma más simple para calcular nuestro nivel de consumo de calorías es controlar el peso del cuerpo. Tras mantener un nivel de peso estable durante un período significativo de tiempo, podremos comprobar que aumenta si aportamos más calorías manteniendo el mismo nivel de actividad, y que disminuye si restamos calorías a nuestra dieta.

Momentos clave en el aporte energético

De lo que acabamos de exponer se puede deducir fácilmente la relación que existe entre dieta y actividad física. Pero, para entender esa relación con claridad, debemos distinguir tres momentos clave en el proceso de aporte de energía al organismo:

- a) *Aportación energética previa al ejercicio.* Como ya sabemos, es esencial que el organismo disponga de una reserva

importante de glucógeno antes de realizar actividades físicas. Pero este glucógeno debe proceder de los hidratos de carbono para poder ser utilizado rápidamente por los músculos, ya que, de lo contrario, éstos se verían obligados a extraer de las grasas su fuente de energía, lo cual requiere más tiempo y sería, por tanto, prácticamente imposible mantener el ritmo de esfuerzo.

Está demostrado que, en los deportes de resistencia, el consumo de hidratos de carbono previo a la realización de la prueba mejora considerablemente el rendimiento físico. Una estrategia habitual, y muy recomendable para los/las deportistas que participan en pruebas de resistencia, consiste en bajar el nivel de entrenamiento, es decir, de gasto energético, durante los tres o cuatro días previos a la prueba, al tiempo que se aumentan los hidratos de carbono en la dieta.

- b) *Consumo de energía inmediatamente antes y durante las pruebas o actividades intensas.* Los estudios llevados a cabo sobre este punto, han puesto de manifiesto que:
- Tomar un concentrado de glucosa media hora antes del ejercicio provoca un aumento de insulina que ocasiona una reducción de ácidos grasos en la sangre, lo que obliga a los músculos a recurrir a sus propias reservas de glucógeno. Por ello, se desaconseja utilizar esta técnica y se recomienda a los/las deportistas no comer tres horas antes de la prueba.
 - Ingerir hidratos de carbono en forma líquida o sólida puede ser beneficioso. Deben evitarse las comidas pesadas que provoquen algún problema abdominal a causa del proceso digestivo. El consumo de frutas, y especialmente de fructosa, no provoca un aumento del nivel de insulina, por lo que muchos/as deportistas entienden que el consumo de una solución de glucosa tomada en los momentos anteriores a la prueba es una ayuda importante para la realización del ejercicio.
 - Tomar hidratos de carbono en forma de soluciones azucaradas o glucosadas durante la realización de una prueba deportiva puso de manifiesto, en todos los casos, un aumento de la resistencia en todas sus manifestaciones: distancia recorrida y velocidades máximas desarrolladas.

- c) *Consumo de energía después del ejercicio.* Resulta lógico deducir que las reservas energéticas deben ser repuestas tras el gasto que supone el ejercicio físico. Las investigaciones han demostrado que el tiempo necesario para reponerlas es bastante largo, estimándose que el ritmo de reposición del glucógeno es de un 5% cada hora, por lo que serían necesarias, al menos, veinte horas para su total recuperación. Considerando, además, que en las dos horas posteriores al ejercicio este ritmo es más alto (un 7%), se recomienda ingerir entonces mayor cantidad de hidratos de carbono para acelerar la reposición de estas reservas. Para garantizar un aporte energético saludable y mantener el equilibrio energético el mayor tiempo posible, han de tenerse en cuenta las siguientes reglas:
- Un entrenamiento de 60-90 minutos consume entre 1.000 y 1.400 calorías, por lo que es preciso aumentar en 500 g la dieta diaria de hidratos de carbono para poder reponer el glucógeno muscular gastado.
 - Las comidas copiosas y que contienen gran cantidad de hidratos de carbono no han demostrado ser más eficaces que las pequeñas, pero más frecuentes, ingestas de alimento. Por ello, se recomiendan consumos de 50 a 100 g de hidratos de carbono cada dos horas hasta completar los 500-1.000 g al cabo de veinte horas.

4. ENTRENAMIENTO Y DOPAJE

Concepto de dopaje

Realmente, la ingesta de drogas con vistas a la realización de una prueba o actividad deportiva no tiene otro objetivo que el de aumentar de forma artificial y peligrosa las capacidades físicas y los recursos energéticos del organismo. Este aumento adicional estimulado por las drogas se hace a expensas de las propias reservas orgánicas, por lo que redundará en un desgaste energético y de las capacidades personales superior al que el individuo puede soportar, y la recuperación resulta difícil o imposible. De esta forma se generan descompensaciones, tanto físicas como psíquicas, que pueden acarrear adicción y dependencia a las drogas, enfermedad, invalidez permanente e, incluso, la muerte del deportista a largo plazo.

Se sabe que las sustancias destinadas a aumentar la capacidad física eran conocidas y utilizadas desde la antigüedad clásica, pero su consumo se ha visto incrementado en nuestros días como resultado del desarrollo del deporte profesional, que mueve enormes sumas de dinero, y de los avances de la ciencia química, puesta al servicio, en este caso, del fraude deportivo y del juego sucio. Pero, además de la ingesta de sustancias dopantes, en ocasiones se llevan a cabo diferentes manipulaciones del cuerpo humano, como pueden ser las inyecciones de aire en los intestinos de los nadadores para incrementar la flotabilidad, o las transfusiones de sangre con concentrados de hematíes destinadas a aumentar el rendimiento deportivo. Son prácticas, todas ellas, que repugnan a la más elemental ética deportiva y humana, y que reclaman a voces la persecución de los infractores.

Sustancias dopantes y sus efectos sobre el organismo

Estimulantes:

Productos dopantes:

Anfetaminas y sus compuestos y derivados. Se utilizan para mejorar el rendimiento y disminuir el cansancio

Efectos sobre el organismo humano:

Alteración del mecanismo que regula la temperatura corporal, aumento del gasto cardíaco, hipertensión, taquicardia, arritmia, fallos respiratorios, enfermedades hepáticas y renales, excitación nerviosa, agresividad, ansiedad, crisis convulsivas, trastornos psiquiátricos. Producen dependencia física y han causado la muerte de numerosos deportistas.

Analgésicos narcóticos:

Productos dopantes:

Morfina y sus análogos químicos y derivados.

Se toman para disminuir la respuesta fisiológica y psicológica al dolor.

Efectos sobre el organismo humano:

Alteraciones hormonales (entre otras, disminución de la testosterona), hipotensión y disminución del ritmo cardíaco, disminución de la función renal, náuseas, vómitos, trastornos psiquiátricos agudos. Producen dependencia.

Esteroides anabolizantes:*Productos dopantes:*

Son compuestos químicos relacionados con la testosterona. Se usan para mejorar el rendimiento deportivo, dado que aumentan la fuerza muscular.

Efectos sobre el organismo humano:

- En los adolescentes: acné, aspereza y rugosidad de la piel e inhibición del crecimiento.
- En las mujeres: efectos masculinizantes, a veces irreversibles, como voz grave, crecimiento de vello en la cara y aumento del tamaño del clítoris.
- En los hombres: calvicie, merma de la calidad y la cantidad de espermatozoides, disminución del tamaño de los testículos, aumento del volumen de las glándulas mamarias.
- En general: riesgo de infarto, disfunciones hepáticas, cáncer de hígado, hepatitis, edemas, irritabilidad.

Bloqueadores beta-adrenérgicos:

Se utilizan para aumentan la capacidad de concentración y disminuyen el síndrome de ansiedad.

Efectos sobre el organismo humano:

Alteraciones cardíacas, problemas pulmonares y asma de esfuerzo, náuseas, insomnio, sensación de fatiga, reducción del rendimiento físico y tendencias depresivas.

Diuréticos:

Consiguen una rápida reducción del peso corporal y ayudan a eliminar otras sustancias dopantes a través de la orina.

Efectos sobre el organismo humano:

Aumento del ácido úrico y, en consecuencia, del riesgo de padecer gota, así como serios problemas en la sangre, alteraciones gastrointestinales, reducción de la capacidad de esfuerzo aeróbico y graves complicaciones renales.

Corticoesteroides:

Poseen un efecto antiinflamatorio y se emplean para aliviar el dolor.

Efectos sobre el organismo humano:

Edemas, hipertensión, incremento de la sensibilidad a las infecciones, retraso en las cicatrizaciones, atrofia muscular, osteoporosis, gastritis, úlceras gastroduodenales e impotencia.

Dopaje sanguíneo:

Administración de sangre o de productos sanguíneos que contengan glóbulos rojos para aumentar la resistencia al esfuerzo.

Efectos sobre el organismo humano:

Erupciones cutáneas, fiebre, ictericia, sobrecarga de la circulación sanguínea y shock metabólico. Además, si se utiliza un tipo de sangre incorrecto pueden aparecer reacciones hemolíticas con daños renales, hepatitis víricas y sida.

BIBLIOGRAFÍA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Dopaje, carrera sin meta*. Consejo Superior de Deportes. Madrid, 1990.

MORA, J. (Coordinador) *Teoría del entrenamiento y del acondicionamiento físico*. COPLEF-Andalucía. Cádiz, 1995.

VIZUETE, M. y VILLADA, P. *Educación Física - Bachillerato LOGSE*. Anaya Educación. Madrid, 1999.

LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

1. LA EXPRESIÓN

Introducción

La expresión es una de las capacidades que más claramente diferencia a los seres humanos del resto de los seres vivos. Pero, aun siendo una capacidad que todos los seres humanos poseen, cada persona, sin embargo, tiene una forma peculiar de manifestarla.

Cuando el ser humano se manifiesta, siempre lo hace, aunque sea de forma inconsciente, para los demás. El lenguaje, la escritura, las formas artísticas, ... y también el cuerpo, son los elementos que hacen posible que las personas se expresen y manifiesten su forma de ser, de vivir, de sentir y de actuar en el mundo.

Todos "somos expresión". Desde que nacemos nos estamos expresando, estamos utilizando nuestra personal forma de ser para enviar mensajes y comunicarnos con los demás. Estos mensajes responden en muchos casos, y así es en una expresión primaria, a necesidades vitales como el hambre, el dolor, el frío, el calor... En otros casos, los mensajes responden a los sentimientos y a la necesidad de reclamar afecto, como la risa, la rabia, el llanto... También enviamos mensajes, finalmente, a través de las ideas y los pensamientos que, paulatinamente, vamos incorporando en nosotros y que, en muchas ocasiones, necesitamos exteriorizar. Esta exteriorización, como hemos dicho, la podemos realizar a través de la palabra, de la escritura... y también, a través del cuerpo.

*Pero, si bien el hombre se expresa desde que nace, su expresión personal es educable, y por lo tanto susceptible de mejora*¹⁴⁰. Por ello

¹⁴⁰ SANTIAGO, P. *De la Expresión Corporal a la Comunicación Interpersonal*. Ed. Narcea. Madrid, 1985. Pág. 30.

si, como entendemos nosotros, la expresión es una capacidad propia del ser humano que, además, se ha ido instrumentalizando desde el nacimiento, requiere, como el resto de las capacidades del hombre, de su educación y potenciación. Así podremos hacer un mejor uso de nuestros propios recursos. Aprenderemos, a través del estudio y los procedimientos, a interiorizar, vivenciar, expresar nuestro yo, y aprenderemos a través del estudio y el análisis intelectual, a conocer nuestras posibilidades expresivas y, también, nuestras carencias.

Pero el desarrollo de las capacidades expresivas del hombre puede abordarse, insistimos en ello, desde distintos campos del conocimiento: la expresión escrita, verbal, plástica, musical, etc. Sin embargo, nuestro enfoque en el ámbito expresivo desde la Educación Física, debe estar centrado en el cuerpo y en sus posibilidades de movimiento.

Introducírnos en este campo supone un extraordinario reto, y lo supone por la proliferación de tendencias y teorías desde las que, con el buen hacer profesional y, sobre todo, con el compromiso pedagógico desde el que debemos de intervenir en el proceso educativo, todos los profesionales de la Educación Física intentamos hacer nuestras aportaciones con el propósito de ir construyendo un ámbito del conocimiento poco definido, hasta el momento, en el contexto de la Educación Física escolar.

Las directrices didácticas que emanan del Ministerio de Educación y Cultura incorporan en la Reforma Educativa, a nuestro juicio con buen criterio, los contenidos que hacen referencia a la dimensión expresiva y comunicativa del cuerpo en las diferentes etapas y niveles de enseñanza. Es necesario destacar que siendo uno de los contenidos que permanecen presentes en todas y cada una de las etapas y niveles del sistema educativo, sin embargo, su abordaje en la práctica es muy reducido, limitándose a dar unas pequeñas pinceladas que justifiquen los contenidos mínimos prescritos por el MEC.

Podemos afirmar, sin error a equivocarnos, que se trata de un contenido incipiente que todavía carece de un rigor científico que esclarezca su trascendencia curricular. Sin embargo, es un hecho evidente que los jóvenes transmiten con un código no verbal, dependiendo de su etapa evolutiva, multitud de mensajes corporales con la intención de que otros/as los reciban, lo interpreten y le den significado. Ante esta

realidad, ante ese lenguaje implícito en el propio cuerpo, nos preguntamos... ¿es acaso necesario y conveniente que se produzca un proceso de enseñanza y de aprendizaje en torno a los factores y elementos que favorecen la comunicación y expresión del cuerpo?. ¿Son acaso factores educables?. Nosotros, siguiendo a Paloma Santiago¹⁴¹, pensamos que sí, que como capacidad humana debe de ser abordada y tratada en el período de escolarización. Y ello debe de hacerse desde muy temprana edad, aprovechando la natural y espontánea expresión de los niños de Educación Infantil, para desde ahí, desde su genuina expresividad, avanzar potenciando las capacidades expresivas de su cuerpo.

Tal vez, el entorno, la propia sociedad en donde se desenvuelven nuestros jóvenes no propicie, de forma consciente, el lenguaje del cuerpo, las sensaciones que perciben, las emociones que transmiten, la transparencia y la sinceridad con la que los gestos, las miradas... etc., pueden llegar a delatar la personalidad. Pero, si reflexionamos sobre nuestra misión educativa y si la entendemos como la intervención en el desarrollo de la personalidad de los jóvenes utilizando como vehículo el cuerpo, podemos ayudarles a conocerse y aceptarse para que, a su vez, sean capaces de conocer y aceptar democráticamente la forma en que los otros se manifiestan. Nos parece que sería un grave error "aparcar" los contenidos que giran en torno al ámbito de la expresión y comunicación corporal, despojándoles así de una manifestación de la motricidad humana que merece también un tratamiento específico, de la misma forma que lo hacemos con las habilidades, la condición física, los juegos,... etc. En este sentido, a partir de aquí, el análisis está dividido en dos grandes apartados:

- a) El primero de ellos aborda la expresión corporal intentando aproximarnos a las diferentes teorías y concepciones en las que la expresión corporal tiene una intervención importante. Posteriormente describiremos aquellos elementos que, a nuestro juicio, integran el desarrollo expresivo y que tienen un interés extraordinario para el desarrollo de estos contenidos en el ámbito escolar.
- b) El segundo apartado sitúa la expresión del cuerpo en el marco curricular. No olvidemos que sus contenidos son los más novedosos en el ámbito de la Educación Física, lo que impli-

¹⁴¹ SANTIAGO, P. Ob. Cit. Ed. Narcea. Madrid, 1985.

ca que ubiquemos las funciones que debe de cumplir, los objetivos mínimos prescritos por el M.E.C., así como su ubicación en el diseño curricular. Por último, en este apartado, queremos hacer una reflexión sobre los medios o vehículos que se utilizan más frecuentemente en la actuación docente.

Sabemos que no es fácil este compromiso, pero sabemos también que el "hacer por hacer", sin ninguna fundamentación teórica, no tiene sentido. De ahí nuestro interés por partir de los conceptos para, poco a poco, ir construyendo el marco curricular que nos permita, posteriormente, acceder con comodidad a su aplicación didáctica.

Nuestro planteamiento, por lo tanto, se realiza siguiendo el siguiente proceso:

- a) ¿Qué debemos conocer en este campo?, ya que, si desconocemos el *qué*, no es posible implicarnos en la acción docente de estos contenidos.
- b) ¿Por qué debe de tener presencia curricular?, porque si no justificamos su presencia en el currículum y no estamos convencidos de su necesidad, será imposible introducirlo en los programas educativos.
- c) Y, por último ¿cómo ordenamos, y secuenciamos este bloque de contenidos?. Será ésta la aportación didáctica a toda nuestra justificación sobre la expresión corporal

Diferentes concepciones sobre la expresión corporal

La expresión corporal como contenido organizado de forma sistemática es un producto de nuestro tiempo. Actualmente, la diversidad y dispersión de objetivos y ámbitos en donde la expresión corporal se desarrolla, requiere que hagamos un intento por situar, de forma ordenada, el conjunto de conocimientos que, en el ámbito educativo, deben constituir el punto focal de los aprendizajes.

Para ello, necesitamos clarificar el concepto de expresión corporal. Diversos autores ya lo han definido y explicado concibiendo teorías que lo fundamentan. Sin entrar en el análisis profundo de cada una de estas explicaciones y teorías, citaremos algunas:

Para Paloma Santiago¹⁴², la expresión corporal *es el lenguaje del cuerpo, el lenguaje natural del hombre, el más inmediato y propio de él*. Desde la justificación que la citada autora aporta, creemos que la formación personal que adquiere un educador en el ámbito expresivo es una de las mejores formas de comprender qué es lo que ocurre con la dimensión expresiva y comunicativa de los niños. Es imposible *escuchar* lo que ellos sienten, lo que dicen con su cuerpo y también lo que *no dicen*, lo que intentan transmitir... si no ha existido, por parte del profesor, una vivencia y, sobre todo, una necesidad de interiorizar, analizar y reflexionar, sobre las sensaciones y sentimientos que este tipo de trabajo les ofrece.

Pero, en este caso, el trabajo de esta autora en torno a la expresión se convierte en un método para llegar al niño, para hacerle más libre, más autónomo y, sobre todo, para observar su comportamiento e intervenir en él si se considera necesario. No deseamos, por supuesto, esta forma de trabajo ya que resulta muy interesante ayudar a los niños a sacar hacia fuera todo lo que son y todo lo que sienten.

Para justificar la presencia curricular de la expresión corporal, necesitamos saber qué función debe cumplir y cuáles deben ser sus objetivos y, en consecuencia, qué tenemos que enseñar en cada ciclo o nivel educativo, así como su tratamiento pedagógico.

Para Henri Bossu y Claude Chalaguier¹⁴³, *la expresión corporal es una forma original de expresión, que debe encontrar en sí misma sus propias justificaciones y sus propios métodos de trabajo*. El trabajo de estos autores está centrado en un enfoque metodológico de la expresión corporal y en sus técnicas de trabajo. En ellas expresan siete formas escalonadas de trabajar con el cuerpo y que ellos denominan de la siguiente forma: *El cuerpo se reconoce, el cuerpo juega, el cuerpo siente, el cuerpo existe, el cuerpo se encuentra, el cuerpo crea y da significado*.

El planteamiento que hacen, en un intento de ordenar lo verdaderamente esencial, de la expresión corporal, a nuestro juicio, es muy

¹⁴² SANTIAGO, P. Ob. Cit. Pág. 26.

¹⁴³ BOSSU, H. y CHALAGUIER, C. *La Expresión corporal*. Ed. Martínez Roca. Barcelona, 1986. Pág. 15.

interesante, sin embargo, precisamos de concreciones más reales ya que, para su integración en el Sistema Educativo, es preciso aportar conceptos sobre los que trabajar, procedimientos sobre los que intervenir y, sobre todo, nos falta saber qué debe aprender un escolar en relación con su cuerpo y sus capacidades expresivas.

Para Yvonne Berge¹⁴⁴, la expresión corporal es: *un término comodín que engloba muchas actividades todavía mal definidas, mal situadas entre sí y que aún buscan su camino.*

Hemos de tener en cuenta que esta definición data del año 1979 manteniéndose en posteriores ediciones hasta 1985. Todavía hoy, iniciado el siglo XXI, seguimos manteniendo esta misma situación de confusión. Continuamos debatiendo en torno a este tema sin delimitar los campos que aborda la expresión corporal. Hay tendencias, entre los profesionales de la Educación Física, de interpretar la expresión corporal como un contenido de moda y por lo tanto fugaz, etéreo, volátil, que no tiene consistencia y sobre todo que no tiene utilidad. Siendo conscientes de este hecho y precisamente por ello, se nos plantean muchas interrogantes y dudas sobre el *qué* y el *cómo* enseñar o transmitir a nuestros alumnos y alumnas estos contenidos. Porque de lo que verdaderamente estamos convencidos es de su importancia y de su necesidad en el ámbito educativo, rompiendo así con situaciones motrices mucho más técnicas y mecánicas.

El profesor Pastor Pradillo manifiesta que *introducirse en el ámbito de la Expresión Corporal puede ser un empeño, como mínimo, arriesgado*¹⁴⁵. Y, evidentemente, somos conscientes de ello por la controvertida indeterminación del término, por la confusión de sus contenidos, pero sobre todo, en el contexto escolar, por la heterogénea interpretación que se desprende de un currículo parcelado en bloques de contenidos, donde no se ordenan de forma clara los aprendizajes que deben de haber adquirido los alumnos/as al finalizar su etapa de escolarización. Y esto, que en cierta medida, nos parece extraordinariamente interesante porque propicia una escuela democrática y abierta en donde toda la comunidad educativa participa en el proyecto, supone, especialmente en áreas de conocimiento que aún no poseen una larga tradición

¹⁴⁴ BERGE, Y. *Vivir tu cuerpo*. Ed. Narcea. Madrid, 1979. Pág. 105.

¹⁴⁵ PASTOR, J. L. "La afectividad, entre la expresión corporal y el lenguaje del cuerpo". Revista electrónica *Áskesis*. Madrid, 1999.

científica, un cierto riesgo. Lo entendemos así porque nos encontramos en unos momentos en los que estamos todavía definiendo nuestro corpus doctrinal, reflexionando y estudiando el papel que cumple la Educación Física en el Sistema Educativo, integrando nuevos contenidos, dando un nuevo enfoque a la asignatura, y todo ello exige pasos firmes y seguros que nos ayuden a avanzar, evitando así que se siga especulando desde ese término comodín que engloba muchas actividades, aún por definir, de las que nos habla Yvonne Berge.

Para Jean le Boulch¹⁴⁶, la expresión corporal es *la traducción de las reacciones emocionales y afectivas profundas, ya sean conscientes o inconscientes*. Una nueva preocupación surge al abordar la cuestión desde las ideas y teorías que plantea Jean Le Boulch en cuanto a la expresión corporal; desde ellas se establece una importante reflexión sobre la dimensión de un cuerpo no instrumentalizado, donde la afectividad cobra un valor de importancia trascendental y donde las emociones juegan un papel de gran relieve. En definitiva, *lo expresivo* gira en torno al mundo interno de cada ser humano; es decir, a la necesidad que cada persona tiene de individualidad, de tener espacios propios y muy delimitados donde nadie interviene y donde cada persona es capaz de encontrarse consigo misma para poder así exteriorizar todo aquello que desee.

Ante estas ideas y ante los planteamientos expuestos por J. Le Boulch, hemos de preguntarnos:

- a) ¿Debemos de intervenir en las reacciones emocionales y afectivas profundas?
- b) ¿Debemos de provocar que las personas exterioricen sus emociones, sentimientos, e ideas?
- c) ¿No será, quizás, como dejar a un árbol sin su raíz, sin su esencia, sin su vigor, sin su interioridad?
- d) ¿No será como desnudar el alma para así poder leer el interior de cada ser humano?

Desde estas preguntas es como hemos de abordar la intervención educativa, planteándonos:

¹⁴⁶ Le BOULCH, J. *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1978. Pág. 80.

- a) ¿Cómo hacer para que cada persona exteriorice sólo aquello que desea?
- b) ¿Cómo ayudarles a contener lo más íntimo y personal?
- c) Y, finalmente, ¿dónde se encontrará situada, por lo tanto, la barrera entre lo saludablemente expresivo y lo saludablemente íntimo?

Para González Sarmientos¹⁴⁷, la expresión corporal es *un proceso de exteriorización de todo cuanto los seres humanos son capaces de aprehender, asimilar y experimentar vivencialmente*. Esta idea, expuesta por el autor, nos ayuda a comprender que el ser humano exterioriza un sin fin de ideas, sentimientos y sensaciones desde diferentes manifestaciones expresivas, ya sean verbales, gráficas, corporales, etc., es este sentido de la exteriorización el que nos llama la atención y el que nos pone ante la situación de que para exteriorizar es necesario tener vivencias, experiencias, y, por lo tanto, plantearnos la necesidad de ayudar a los escolares a conocerse, aceptarse, sentirse, etc.

Para Patricia Stokoe y Ruth Harf¹⁴⁸, la expresión corporal es *una conducta espontánea existente desde siempre, tanto en sentido ontogenético como filogenético; es un lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo, integrándolo de esta manera a sus otros lenguajes expresivos como el habla, el dibujo y la escritura*.

En este sentido, nuestra reflexión nos lleva a interrogarnos... ¿Entra el cuerpo en la escuela?. Sin duda, la expresión verbal, gráfica y escrita son muy atendidas en los aprendizajes de los escolares. ¿Se favorece el que el niño exprese sus propias ideas y se deje ver *afectivamente*?. Es cierto que el profesor, a través de redacciones, debates, dibujos... llega a conocer a sus alumnos/as y es así como, desde la observación sistemática, les ayuda a desarrollar sus capacidades expresivas consiguiendo que exterioricen su mundo interior desde los lenguajes de la expresión. Sin embargo, el cuerpo, desde su propia consideración conceptual, sigue sin entrar efectivamente en la escuela; lo que entra efectivamente en la escuela son las producciones corporales y, por

¹⁴⁷ GONZÁLEZ SARMIENTO, L. *Psicomotricidad profunda*. Ed. Miñón. Valladolid, 1982. Pág. 22.

¹⁴⁸ STOKOE, P. y HARF, R. *La expresión Corporal en el jardín de infantes*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1984. Pág. 13.

ello, se sigue sin tener una intervención didáctica desde su realidad expresiva, impidiéndose el que se le ayude a desarrollar esta capacidad netamente humana y anulando, de hecho, la posibilidad de vivir un cuerpo más cómodo y sin encorsetamientos, dejando que fluya su forma personal de ser y de actuar.

Nuestra forma de entender la expresión y comunicación corporal, en un sentido amplio del término, como ya hemos expuesto en otras publicaciones¹⁴⁹, la vemos como una forma interior y profunda de sentir, como un modo natural de vivir nuestra corporalidad, a partir de la cual nos comunicamos con los demás y manifestamos nuestra forma de ser dando información sobre nuestra personal manera de comportarnos y de actuar en el mundo.

La expresión que se manifiesta a través del cuerpo es una emoción universal que anida en todos los seres humanos en mayor o menor medida. Es un latido interno capaz de interpretarse en cualquier idioma y es por ello que lo consideramos como una forma de lenguaje, de la misma forma que existen otras formas de lenguaje más reconocidas y aceptadas de la que nos habla Patricia Stokoe y Ruth Harf: lenguaje verbal, escrito, gráfico, etc.

Pero si la escuela, hasta ahora, ha intervenido en el proceso de aprendizaje de los lenguajes citados anteriormente, bien es cierto, como venimos diciendo, que poco o nada se ha preocupado de desarrollar la capacidad de *hablar desde el cuerpo*. Es por ello que tenemos un compromiso con toda la población escolar de abordar esta dimensión de la motricidad humana que hasta ahora no ha sido contemplada.

Para Miguel Ángel Sierra:¹⁵⁰ “la expresión corporal enmarcándola siempre dentro de la educación en general y de la Educación física en particular, se define como el contenido de la Educación Física caracterizado por la concienciación, aceptación, interiorización y utilización del cuerpo y todas sus posibilidades para comunicar emociones, ideas, pensamientos, sensaciones, vivencias, etc., así como por un marcado objetivo de creatividad”.

¹⁴⁹ VILLADA, P. “La expresión corporal a debate: una nueva cultura del cuerpo entra en la escuela”. Revista electrónica *Áskesis*. Madrid, 1999

¹⁵⁰ SIERRA, M. A. “La expresión corporal como contenido de la Educación Física escolar”. Revista electrónica *Áskesis*. Madrid, 1999.

Nos situamos muy cerca de los planteamientos de este autor porque trata de situar la Expresión Corporal dentro de la educación y dentro de ésta, en el campo de la Educación Física. Dado el carácter de este trabajo, y de la necesidad de esta área de definir un campo de saber nuevo con presencia en la escuela, entendemos que podemos iniciar un camino común donde el desarrollo expresivo se concrete y se ajuste a las necesidades y características de los escolares; ya que no todo lo expresivo puede o debe de ser utilizado en el campo escolar. El error sería similar al que suele cometerse cuando el tipo de trabajo que se aplica al alto rendimiento deportivo se traslada a la escuela por el mero hecho de que se utiliza el cuerpo para ello, o porque se pretenden conseguir objetivos alejados de los netamente educativos.

Acercándonos al Sistema Educativo, y a toda una población escolar que debe de abordar los contenidos expresivos, concretamos nuestra idea sobre la Expresión Corporal¹⁵¹ diciendo que,

“La expresión corporal es una capacidad que permite a todos los seres humanos que se exterioricen y pongan de manifiesto sus deseos, sentimientos, pensamientos, emociones y sensaciones, materializándolo a través del cuerpo, la expresión corporal se sirve de los gestos, las posturas, la mirada, el movimiento, y de todas las posibilidades que el cuerpo humano es susceptible de generar”.

Como hemos visto, a través de las exposiciones realizadas por diversos autores, nos encontramos con diferentes formas de enfocar los aspectos expresivos del cuerpo, que responden a distintas concepciones y elaboraciones teóricas. A nuestro juicio, sería inadecuado optar por alguna de ellas; antes al contrario, todas se complementan, constituyendo diferentes partes de un todo, de una concepción global que podría incluirlas a todas.

Entendemos que la actuación del profesorado de Educación debe abordar la expresión corporal desde la pedagogía y sin olvidar que el diseño curricular contempla la expresión corporal como contenido propio de la Educación Física, es por ello que nuestra intervención educativa deberá girar en torno a la motricidad como contenido propio de

¹⁵¹ VILLADA, P. *Manual del Maestro especialista en E.F.* Capítulo “Expresión corporal.” Ed. Pila Teleña. Alpedrete, 1997. Pág. 106.

la Educación Física, y a la expresión como manifestación de la propia motricidad humana.

2. CORRIENTES QUE ABORDAN LA EXPRESIÓN CORPORAL

Introducción

La expresión corporal también forma parte de diferentes campos de la ciencia, del arte y de la cultura: la psicología, la pedagogía, el teatro, la danza, etc; si bien, nunca deberíamos aislarla del enriquecedor pluralismo interdisciplinar que nos ofrece. Es por ello que los diferentes autores que han tratado este contenido, diferencian claramente estos campos del conocimiento, desde la corriente que a cada uno le es propia:

Corrientes expresivas

Con el fin de situar el marco de la expresión corporal desde las corrientes educativas, intentaremos de forma general situar las diferentes corrientes que estudian y trabajan en torno a estos temas, para posteriormente centrarnos en un trabajo expresivo desde una visión eminentemente pedagógica

Corriente Escénica

En esta corriente se incluyen el teatro y la danza como los máximos exponentes de la expresión corporal.

a) El teatro

En 1924, la escuela parisina de arte dramático de Vieux Colombier comienza a utilizar en la formación del actor el trabajo con máscara inexpressiva, para que éste se exprese no con el rostro, sino con el cuerpo. Al poner el énfasis en el trabajo corporal hace que el cuerpo cree su propio lenguaje y que no esté únicamente al servicio del len-

guaje verbal. La relación posterior de la expresión corporal con las corrientes escénicas, podemos concretarla, a su vez, en tres concepciones diferenciadas.

- **Corriente escénica-técnica.** Utiliza la expresión corporal para aprender a dominar el cuerpo tanto de forma global como sectorial. Con este dominio se puede controlar, por ejemplo, la respiración y la relajación para interiorizar mejor los personajes. Las técnicas que inciden particularmente sobre el ejercicio muscular tienen su principal representante en Doat.
- **Corriente escénica-psico-física.** También se utilizan técnicas de expresión corporal para liberar las tensiones tanto físicas como psíquicas que se originan en nuestro organismo y que, a veces, nos producen bloqueos y falta de libertad. Estas técnicas están representadas particularmente por Grotowski y Stanislavski. Conocido es el *Actor Studio*, en el que se han formado muchos de los más grandes actores y actrices de nuestro siglo, y en donde se comenzó a aplicar técnicas de interiorización para los actores, el *método Stanislavski*. Si quisiéramos resumir este método, diríamos que es *la verdad de la expresión*.
- **Corriente escénica basada en teorías neofreudianas.** Por último, cabe destacar el nuevo teatro Norteamericano, cuyo principal representante es el *Living Theatre*. La exploración de las múltiples posibilidades corporales, la reactivación de los sentimientos, la exaltación del grupo, ... constituyen la metodología de esta nueva concepción. Utilizan técnicas de expresión para transmitir a los espectadores los sentimientos y las emociones que el actor representa. Este tipo de técnicas está basado en las teorías neofreudianas representadas por W. Reich y en el pensamiento de H. Marcuse. Dentro de la corriente escénica, el mimo es el más claro exponente del lenguaje corporal. En la actualidad y desde hace muchos años, su principal representante es Marcel Marceau, que define el mimo como *el arte del gran silencio*. En el capítulo que abordamos la dramatización, analizaremos más profundamente el tema y fijaremos el interés en todo aquello que tiene una estrecha relación con los aspectos expresivos.

b) *La danza*

La danza utiliza la expresión corporal para transmitir mensajes, que van, generalmente, implícitos en el movimiento. Se convierte así en una acción que ha de ser siempre personal y creativa. Y es que, efectivamente, la expresión es un elemento indispensable para el desarrollo de la danza que ha ido evolucionando en sus formas expresivas. En la actualidad, podemos distinguir según nuestra concepción de la expresión danzada, los siguientes tipos: clásica, moderna, popular tradicional (o folklórica) y popular actual. De todas ellas, la que nosotros denominamos *danza moderna* es la que más se aproxima a nuestros propósitos didácticos por su gran valor expresivo. Esta modalidad de danza surge como una reacción ante la rigidez de la danza clásica para intentar reencontrar el cuerpo desde sus raíces más primarias y originales. La figura más representativa de esta corriente fue Isadora Duncan, aunque es preciso destacar también autores como Noverre o Rudolf Laban así como a M. Graham. Esta danza se caracteriza por una llamada a la introspección, al simbolismo analítico y al análisis social, siendo la danza la que trasmite el mensaje. En la actualidad, la corriente argentina representada por Patricia Stokoe es una de las que más claramente define, organiza y estructura lo que ella denomina *Expresión Corporal-danza* o *Danza creativa*. De la misma manera, podemos hablar de María Fux en cuanto a su ruptura con la danza clásica y su necesidad de expresar sentimientos, sensaciones o ideas a través del movimiento, rompiendo con todos los estereotipos. Cuando María Fux¹⁵² habla de la danza precisa: (...) "*hablo de la danza contemporánea porque el conocimiento o formación estética del niño actual por medio de una enseñanza clásica codificada y decantada después de 300 años no puede darle un camino de creación, sino un tecnicismo lleno de dificultades físicas que restringen y dañan su mundo mental, emocional y físico*". Como hemos dicho al hablar de teatro, igualmente a la danza le dedicaremos una atención especial por la importancia que, a nuestro juicio, tiene su tratamiento pedagógico en la escuela.

¹⁵² FUX, M. *Danza, experiencia de vida*. Ed. Paidós Ibérica S.A. Barcelona, 1992. Pág. 17.

Corriente psicológica

Concibe la expresión corporal como una técnica para ayudar a las personas con dificultades a ajustar y equilibrar su mundo interior. A través de ello se pretende conseguir una buena adecuación de la personalidad. De ahí que esta corriente pueda denominarse también *corriente terapéutica*. Son muchas las técnicas que se ocupan de este tipo de terapia entre las que podemos destacar:

a) *El psicodrama*

El pionero en emplear técnicas corporales en la psicoterapia, fue J.L. Moreno. A través del psicodrama pretende rebelarse en contra de la palabra como único medio para analizar el inconsciente.

b) *La dinámica de grupos*

A partir de 1970, los psicólogos comienzan a utilizar la expresión corporal en dinámicas de grupo, entendiendo que la comunicación no verbal tenía un interés extraordinario en el análisis de la personalidad de sus pacientes y a través de ello, pretenden: liberar las pulsiones que, estando muy vinculadas con el cuerpo, han experimentado una represión social de gran magnitud. Este es el caso del tratamiento de la agresividad o las terapias para anular las situaciones de culpabilidad. Para muchas personas, ciertas situaciones de placer, aun siendo muy inocentes, adquieren un carácter de culpabilidad, por ejemplo: acariciar, ser acariciado, tocar, ser tocado, etc. Enriquecer el léxico corporal, haciendo más fluido y natural los gestos corporales para adquirir una actitud más abierta evitando la rigidez y el encorsetamiento producto de las *corazas* sociales, educativas o culturales, con las que intentamos protegernos. La eutonía como técnica a emplear trata de conseguir una conciencia corporal, tanto a niveles superficiales como profundos, intentando conseguir un buen tono muscular desde un trabajo de interiorización. En el mismo sentido tendríamos en cuenta las técnicas de masaje mediante las que, a través del tacto y la vivencia del propio cuerpo, tratamos de alcanzar el bienestar corporal.

Corriente pedagógica

En el ámbito pedagógico, encontramos la expresión corporal en dos campos: la Educación Física y la Educación Psicomotriz. Aunque la educación psicomotriz es abordada desde diferentes áreas, probablemente, y como no puede ser menos, desde nuestro campo de conocimiento hemos de insistir en que la psicomotricidad forma parte del área de Educación Física. En el campo educativo, la Expresión Corporal se organiza y planifica para conseguir objetivos que pretenden enriquecer el lenguaje del cuerpo, lo que conseguiremos a través de un proceso de aprendizaje que se desarrolla a través de las sensaciones y las percepciones utilizando para ello la actividad motriz. La expresión corporal en el campo pedagógico la podemos abordar desde dos concepciones diferenciadas:

a) La educación psicomotriz

Considera a la persona en globalidad, como ser que piensa, que se mueve, y que tiene sentimientos, afectos, sensibilidades..... En este sentido, la expresión corporal recoge a la totalidad del ser humano. Este tipo de educación tiene una gran importancia en los primeros años de escolaridad. Para su desarrollo se apoya en los elementos que constituyen el esquema corporal: conocimiento corporal, actitud, postura, equilibrio, lateralidad, relajación, respiración, coordinación, relaciones espaciales y relaciones temporales. Se pasa de un concepto de "cuerpo-objeto" a un concepto de "cuerpo vivido"¹⁵³, en donde la vivencia del alumno y su potencial de descubrimiento y creatividad tienen que estar constantemente presentes en esta nueva dimensión de la pedagogía del cuerpo.

b) La Educación Física

Debe abordar la expresión y, por ende, la comunicación, en el ámbito escolar. La reforma educativa así lo contempla, integrando entre los contenidos del área de Educación Física, los específicos del ámbito

¹⁵³ LAPIERRE, A. y AUCOUTURRIER, B. *Simbología del movimiento*. Ed. Científico-Médica. Barcelona, 1977.

expresivo, pero, para la elaboración y puesta en práctica de estos contenidos, necesita apoyarse en otras ciencias referenciales. Su tardía introducción en el currículum escolar, y su falta de sistematización, requiere, como ya venimos diciendo, de un análisis y un estudio riguroso sobre las aportaciones de otros campos del conocimiento, ya que solamente serán útiles aquellas aportaciones que se integren en la objetivos educativos y a su vez estén en íntima relación con los objetivos del área de Educación Física

3. LA EXPRESIÓN CORPORAL

Introducción

En palabras de Aymerich, C. y M.¹⁵⁴, expresarnos es “*descubrir que tenemos algo que decir, y decirlo con el lenguaje que nos parezca más significativo, ya sea gesto, palabra, dibujo, color*”. Los seres humanos son expresión en sí mismos, porque sus gestos, miradas, posturas, palabras... e incluso sus propios silencios, están cargados de su personalidad, de su forma de vivir y sentir...La expresión, desde este punto de vista, es la capacidad de manifestar un deseo, un sentimiento, un pensamiento, una emoción a través de la palabra, de la escritura, de símbolos o del propio cuerpo.

Esta dimensión expresiva, característica de los seres humanos, propicia la acción de exteriorizar a través de la palabra, el gesto, la postura o los signos gráficos aquello que se encuentra contenido dentro de nosotros. Esta posibilidad que tenemos nos ayuda a:

- a) Relacionarnos, comunicarnos y adaptarnos al entorno en donde nos desenvolvemos.
- b) Conseguir un equilibrio psico-físico.
- c) Buscar nuestra propia originalidad.
- d) Desarrollar nuestra capacidad creatividad. Ser auténticos en nuestra expresividad

Desde estas premisas iniciales que abarcan el ámbito expresivo de forma genérica, iremos diferenciando lo que es expresión desde un

¹⁵⁴ AYMERICH, C. y M. *La expresión, medio de desarrollo*. Ed. Nova Terra. Barcelona, 1971.

punto de vista global para posteriormente introducimos en la expresión corporal, aspecto éste que abordaremos a lo largo de todo el capítulo.

Concepto de expresión

La expresión es un proceso de exteriorización de nuestros deseos, pensamientos, sentimientos y emociones, ya sea a través del lenguaje verbal, corporal, escrito o simbólico. Se caracteriza por ser una acción natural y espontánea del ser humano, que está desprovista de artificio y de técnica. A través del hecho expresivo hablamos y lo hacemos con el lenguaje que nos resulta más gratificante, ya sea con nuestro gesto, con nuestras palabras, con el dibujo, ... manifestando, de esta forma, un deseo, un sentimiento, un pensamiento, una emoción que se materializan, en unos casos, a través de las palabras, en otros, a través de la escritura y, cómo no, también se manifiestan a través de nuestro cuerpo.

Son muchos, como ya hemos visto, los campos tanto científicos como artísticos que utilizan la acción expresiva. No es por lo tanto patrimonio exclusivo del cuerpo, pero sí lo es del hombre en su totalidad como ser que piensa, que tiene sentimientos, que se mueve y que se relaciona con el entorno, en definitiva, como ser que deja ver su auténtica esencia. Y es en este sentido en el que creemos necesario introducirnos en el ámbito expresivo que actualmente está demandando el diseño curricular. En algunos casos se abordará desde la plástica, en otros desde la música, desde el lenguaje, ... y, en el caso que nos ocupa, es decir, desde los contenidos de Educación Física, obviamente se abordará desde el cuerpo. Es por lo tanto necesario que situemos la expresión desde la dimensión corporal y, a su vez, desde los contenidos curriculares de la Educación Física.

La expresión corporal

Una de las claves imprescindibles para que la expresión aflore y se manifieste de forma natural y espontánea se encuentra en la capacidad, mayor o menor, que todos los seres humanos tienen para exteriorizar, es decir, para poder mostrar su sensibilidad fuera de sí mismos.

En la actualidad, en el contexto escolar, el proceso de exteriorización de ideas, sentimientos... se encuentra muy limitado (independientemente de la mayor o menor capacidad innata de cada uno). Pero esto no sólo ocurre en el espacio escolar, porque es el propio ritmo de vida trepidante que llevamos y la prisa con que van aconteciendo todas las cosas lo que impide que exista un tiempo para la reflexión, el análisis y, sobre todo, la exteriorización de todo aquello que acontece en nuestro interior. ¿Tenemos, acaso, tiempo para escucharnos por dentro? Si no nos escuchamos ¿cómo podemos mostrar nuestro mundo interior?

Es necesario que nuestro compromiso profesional en el campo pedagógico, rompa con todo aquello que encorseta, que limita, que hace a las personas rígidas, inseguras y miedosas, incapaces de mostrarse tal y como son. Es necesario realizar una labor educativa en la que los alumnos sean los auténticos protagonistas y en donde puedan expresarse con comodidad y de forma abierta exteriorizando, de esa forma, todas las ideas, sensaciones, sentimientos, que de forma espontánea y libre deseen transmitir. Y ello, desarrollando, ampliando y enriqueciendo las capacidades personales.

La exteriorización no es una acción meditada, calculada, artificial y ensayada. Este tipo de acciones son el producto de un aprendizaje técnico y la expresión no debe formar parte de este tipo de aprendizajes, al menos en su proceso inicial de desarrollo.

Para que la exteriorización se produzca, es necesario apoyarse en los siguientes factores que pueden considerarse básicos:

- a) Los sentidos.
- b) Las sensaciones corporales.
- c) La interiorización.
- d) La espontaneidad.
- e) La imaginación.
- f) La creatividad.
- g) La exteriorización

Factores que intervienen en el desarrollo expresivo

Ya hemos citado los factores indispensables que, a nuestro juicio, deben de estar presentes en el desarrollo de la expresividad. Vamos, por

lo tanto, a detenernos en cada uno de ellos con el fin de ir justificando su intervención en el proceso de desarrollo de la expresión corporal:

a) *Los sentidos*

Son los órganos que nos permiten percibir sensaciones o, dicho de otra forma, recibir informaciones de lo que sucede fuera y dentro de nosotros. Cada uno de los sentidos funciona a modo receptor-transmisor de estímulos, ya que una vez captados, envía la información a la corteza cerebral, que es donde se elabora la reacción o respuesta requerida. El estímulo puede ser originado por diversos factores (luz, sonido, temperatura, presión.....) que nuestros sentidos captan y cuya información transmiten al cerebro a través de las terminaciones nerviosas mediante una serie de procesos físico-químicos y eléctricos. Esta transmisión alcanza la corteza cerebral y se convierte en un fenómeno psíquico, produciendo diferentes tipos de sensaciones. Éstas poseen un carácter activo, ya que originan cambios en el organismo, como por ejemplo, alteraciones en el ritmo del corazón y de la respiración, tensiones musculares en diferentes zonas del cuerpo, etc. Nuestro cuerpo recibe estímulos de forma permanente, aunque no todos nos afectan a un nivel consciente. Si así fuera, el exceso de información desbordaría nuestra capacidad de asimilación y no podríamos atender a aquella que fuera relevante para cada momento concreto. Por eso, nuestro cerebro selecciona los estímulos que son pertinentes, esto es, los que necesitamos para informarnos adecuadamente de lo que ocurre en nuestro entorno y actuar en consecuencia. Y son esos los que captamos de forma consciente, los que transformamos en un sinfín de sensaciones.

b) *Las sensaciones*

Las sensaciones, como ya hemos visto a través de los sentidos, tienen un carácter activo porque son las respuestas que originan un cambio en nuestro cuerpo. A su vez, tienen un carácter selectivo porque eligen o destacan aquellas informaciones que tienen una marcada importancia para la persona que las recibe. Por lo que respecta a la expresión, es necesario estar alerta y abiertos a cuantos estímulos útiles podamos recibir para así poder darles una respuesta razonada, de lo contrario, correremos el riesgo de responder de forma inconsciente y

mecánica, lo que no beneficia nuestro desarrollo expresivo y comunicativo útil, esto es, aquel que puede ser comprendido por los demás. Existen diferentes tipos de información que tienen un extraordinario interés en el campo de la expresión corporal.

- a. **Información exteroceptiva:** Es la que se recibe a través de los estímulos procedentes del exterior y que captamos a través de la vista, el oído, el olfato, el tacto y el gusto. Estos estímulos, a su vez, pueden ser:
 - *Lejanos:* la vista, el oído y el olfato son los estímulos encargados de recoger las informaciones con los que nuestro cuerpo no puede entrar en contacto directo.
 - *De contacto:* el gusto y el tacto, a través de la presión, el dolor, la temperatura o los sabores.

- b. **Información interoceptiva:** Es aquella que se extrae de los estímulos que recibimos de nuestro organismo, como por ejemplo, del aparato digestivo, de la vejiga, de la orina, ... etc.

- c. **Información propioceptiva:** Es la que procede de nuestros músculos y articulaciones y que nos advierte de la actuación de nuestro aparato locomotor, es lo que llamamos sentido kinestésico. Podemos distinguir dos tipos de informaciones:
 - *Cenestésicas:* Encargadas de informarnos de los movimientos que se realizan a través de las articulaciones y de los músculos. Hasta de la parte más pequeña de nuestro cuerpo y hasta sus máximas precisiones.
 - *Vestibulares:* Encargadas de informarnos de los movimientos de la cabeza en relación con el cuerpo. Son los responsables de nuestro control del equilibrio y la postura.

Nuestro cuerpo responde a los estímulos de una forma en la que se mezcla lo personal y lo aprendido, es decir, lo que ha pasado por el filtro de la cultura y de las formas de conducta sociales. Y desde ahí se manifiesta la auténtica conducta expresiva corporal. La primera realidad física que los seres humanos perciben es su propio cuerpo y, a través de él, exploran y experimentan sensaciones que se acumulan en la memoria y que se van intelectualizando. Estas sensaciones-informaciones y las recibidas del entorno van configurando y enriqueciendo su conducta personal, lo cual, como es obvio, integra su expresividad corporal.

Cuando el individuo ha conseguido acumular un buen bagaje informativo y además establece una comunicación armónica con el medio en el que vive, su cuerpo adquiere un buen nivel de soltura expresiva, porque esa soltura sólo se puede alcanzar si nos sentimos a gusto en nuestro medio social, cuando empatizamos con él.

c) *La interiorización*

A la toma de conciencia de lo que descubrimos, de lo que hacemos y de lo que vivimos lo denominamos interiorización. La interiorización es darnos cuenta de lo que sucede fuera y dentro de nosotros. Todo lo que descubrimos, lo que vivimos, todo lo que sucede y de lo que somos conscientes, son nuestras experiencias. Las experiencias se viven en relación con el conocimiento de nuestro cuerpo; de sus posibilidades de movimiento; de nuestras capacidades para sentir; y de las relaciones que mantenemos con los objetos y con las demás personas. Para que se produzca la toma de conciencia, que conduce a la interiorización, es necesario: seguir un proceso lógico en la consideración de nuestras experiencias. En este proceso deben de estar presentes: la observación, el análisis y la reflexión.

- a. **La observación:** Supone la capacidad para captar lo que descubrimos en nuestro cuerpo, el espacio de nuestro entorno y la relación con las personas. Pone en juego nuestra capacidad de atención y de interpretación de los lenguajes verbales o corporales que llegan a nosotros. Para aprender a observar debemos:
 - Anotar lo que queremos descubrir: personas, entorno, objetos, etc.
 - Definir el espacio que queremos conocer.
 - Separarse de lo observado, para poder ser objetivos.
 - Pasar desapercibidos, para no influir en lo que estamos observando.
- b. **El análisis:** Supone la capacidad de seleccionar aquellas informaciones recibidas a través de nuestra observación y que tienen un significado para nosotros.
- c. **La reflexión:** Supone la capacidad de concentrar nuestro pensamiento en:
 - El análisis de las informaciones recibidas.
 - La reconstrucción de lo observado y su interpretación.

d) *La espontaneidad*

Es la consecuencia de la interiorización previa de nuestras ideas, percepciones, movimiento. La espontaneidad es una acción inmediata y voluntaria realizada sin una dirección externa a nosotros. La palabra espontaneidad procede del latín *sponte* y significa etimológicamente, *por libre voluntad*. Para que la espontaneidad esté presente en todas nuestras manifestaciones expresivas es necesario que tengamos interiorizadas previamente nuestras ideas, nuestros movimientos, nuestras sensaciones, etc. Sólo así podemos expresarnos a través de acciones inmediatas. No debemos confundir, por tanto, la espontaneidad con la impulsividad. La espontaneidad tiene que estar presente dentro de un marco organizado y adaptado al medio social donde nos movemos. La impulsividad, por el contrario, es una acción sin reflexión. Para Paloma Santiago¹⁵⁵: *“a medida que se adquiere espontaneidad, se va desarrollando la creatividad puesto que para atreverse a probar lo diferente, para abrirse a nuevas posibilidades, para salir de la rutina, hay que poseer seguridad personal”*.

e) *La imaginación*

Adquiridas las diversas experiencias que hemos captado a través de los sentidos y que nos han dejado huella, es decir, nos han sido significativas, estamos en condiciones de evocar aquellas imágenes que han quedado en nuestra memoria. De tal forma que podemos combinar ideas, imágenes vividas e, incluso, a partir de ellas, podemos ampliar nuestro potencial imaginativo. Esta capacidad de ensoñación, desde las experiencias acumuladas, nos va a permitir investigar y buscar nuevas y más variadas ideas que se irán materializando a través de la acción creativa. Es muy importante en la formación de los jóvenes nutrirles de muy ricas y variadas experiencias, porque, de esta forma, haremos que su aprendizaje sea lo suficientemente autónomo como para retener múltiples informaciones que ellos podrán combinar o modificar de acuerdo con sus gustos o intereses. Para que esto ocurra, necesitamos ayudarles a observar, concentrarse en lo observado, seleccionar aquello que deseen de acuerdo con sus intereses y, por último, podrán manifestarse exteriorizando sus vivencias a través de su capacidad creativa.

¹⁵⁵ SANTIAGO, P. Ob. cit. Pág. 39.

f) *La creatividad*

Como hemos visto, es un paso decisivo de la imaginación. La creatividad es la exteriorización de nuestras capacidades expresivas internas desarrolladas a través de la acción. Cuando nuestra personalidad está abierta a todo, ha interiorizado al máximo todas sus vivencias, y es capaz de expresarse libre y espontáneamente, puede actuar de manera creativa, expresándose con un lenguaje nuevo, diferente, propio de nosotros mismos. Para ser personas completas, debemos impulsar nuestra actitud creadora siendo para ello: curiosos, intuitivos, sensibles, originales y capaces de percibir las cosas que nos rodean. Todas las personas, en mayor o menor medida, tienen capacidad creativa, si bien, no todas son capaces de expresarlas. Nuestro compromiso docente debe de estar ahí, en dotar al alumno/a de un bagaje de experiencias que posibilite su acción creativa.

g) *La exteriorización*

Aglutina todos los factores expuestos con anterioridad. Es, por lo tanto, la culminación de un proceso que se ha ido desarrollando de forma paulatina interviniendo en los factores citados anteriormente hasta llegar a ser capaces de expresar y comunicar con comodidad a los demás, quiénes somos, cómo somos, cuáles son nuestras ideas e inquietudes, qué tipo de relaciones queremos establecer con los que nos rodean, etc. Por ello, la exteriorización tiene que ser natural y espontánea, para mostrarnos tal y como somos. El *encorsetamiento* y las actitudes rígidas no facilitan mostrarnos como somos y pueden generarnos situaciones de inseguridad y miedo ante los demás. De la misma manera, tampoco nuestra exteriorización debe de ser calculada, meditada y ensayada, ... es decir, falsa y artificial. Es cierto que una exteriorización artificial puede *aprenderse* y que es, además, un aprendizaje técnico, (por ejemplo, el que realizan los actores), pero más pronto o más tarde, los demás descubrirán la falsedad de estas conductas. Solamente aquellos actores que son capaces de interiorizar su papel, de integrarlo en su ser y de crear el personaje dentro de él, convertirán su actuación en algo personal y propio rompiendo la barrera de los aprendizajes técnicos y esto sólo lo consiguen los grandes actores. De ahí que existan interpretaciones en donde vivimos con el personaje y otras en donde nada se nos transmite.

4. LA PERCEPCIÓN Y LA COMUNICACIÓN CORPORAL. SU IMPORTANCIA CURRICULAR

Introducción

La percepción es la puerta de acceso al conocimiento. Constituye un proceso psicobiológico complejo a través del cual se organizan e interpretan los datos que vamos adquiriendo por medio de los sentidos. Pero, para ello, es necesario que los estímulos sean asimilados y dotados de significado.

La percepción

Como hemos visto, el estímulo es un agente causal capaz de excitar los órganos sensoriales del individuo provocando una nueva condición en el sujeto. Entre la actuación del estímulo sobre un órgano sensorial y su cognición, media un proceso complejo de reacción inmediata a nivel del sistema nervioso central, que organiza e interpreta los datos sensoriales. Pues bien, es este proceso lo que definimos como percepción.

La capacidad que tiene el ser humano de responder a la estimulación de forma personal hace que sus respuestas adquieran un significado específico, porque el significado es, en parte, obra nuestra, algo que cada uno añade como resultado de la interpretación del estímulo y que lo diferencia claramente de los demás. Y es ahí donde radica la esencia de nuestras respuestas expresivas.

Elementos de la percepción

En el proceso perceptivo, cada cual realiza su propia selección de la información y la dota de un significado, por lo que la calidad perceptiva es extraordinariamente variable de unas personas a otras. Lo que percibimos es justamente aquello que destaca de un fondo de estímulos que permanecen *borrosos* porque no están dotados de sentido para nosotros.

Sin embargo, todos compartimos una serie de elementos básicos, a la vez que esenciales, que intervienen en el desarrollo de la percepción y son los siguientes:

- a) **Los sentidos.** A través de los cuales captamos informaciones o estímulos de nuestro entorno y de nuestro propio cuerpo.
- b) **La atención.** Que permite que ciertos estímulos de naturaleza e intensidad variadas destaquen y configuren nuestro campo perceptivo.
- c) **La identificación.** Mediante la cual lo que percibimos adquiere un sentido y un significado para nosotros.
- d) **Los intereses personales.** Que hacen que determinadas cosas cobren atractivo por encima de otras.
- e) **La memoria.** Que sirve para almacenar y conservar, para su utilización posterior, informaciones recibidas a lo largo de nuestra existencia.
- f) **La inteligencia.** Necesaria para conceptualizar y racionalizar las informaciones.
- g) **La imaginación.** Que nos permite recuperar pensamientos, ideas, imágenes, etc. y modificarlos o combinarlos de acuerdo con nuestra capacidad creativa. Nos permite, así, ponernos en situación de crear.

El sistema nervioso central se encargará de organizar e interpretar la información recibida para sumarla a la que ya posee con el fin de perfeccionar y adecuar el modelo de respuesta necesario para cualquier situación.

A mayor capacidad para percibir y captar estímulos, mayores y mejores serán nuestras posibilidades de respuestas y, por lo tanto, nuestro cuerpo será más capaz de adaptarse y de imprimir significado a las cosas que ve, oye, toca, así como de expresar todo lo que siente y desea, de una forma más plural. Trabajar por lo tanto en el desarrollo de la expresión corporal implica fomentar la capacidad de atender, percibir, e identificar, y en definitiva, de poder percibirnos y mostrarnos de forma más global.

Desarrollo de la percepción

Existen diferentes criterios de cómo enfocar los métodos para desarrollar la percepción y, con ella, potenciar la eficacia expresiva del cuerpo. Algunos autores defienden que la expresividad debe responder a una interpretación libre, abierta y espontánea del propio sujeto, y que,

por lo tanto, cualquier tipo de codificación de las formas expresivas que se pretenda establecer resultará contraproducente.

Sin embargo, la expresión corporal tratada como contenido a desarrollar en la asignatura de Educación Física, necesita de la adquisición de un bagaje de conocimientos y de experiencias que permitan conocer las causas de nuestra conducta expresiva. En este sentido, el desarrollo perceptivo cobra un valor extraordinario en la expresión de nuestro cuerpo, porque es a través de sus sentidos como vemos, oímos, olemos, gustamos, tocamos y, por lo tanto, aprendemos a conocer, distinguir, seleccionar, y sentir, ... Por ello, provocar en los alumnos/as múltiples experiencias a las que cada uno responderá desde su individualidad y a la que dotará de un significado original y propio nos parece muy interesante, porque observarán cómo, desde una propuesta común para todo un grupo, la percepción de ésta y en consecuencia las respuestas individuales pueden ser diametralmente opuestas.

La comunicación corporal

Más de la mitad de los mensajes que enviamos a los demás los transmitimos no a través de la palabra, sino mediante un lenguaje no verbal elaborado por nuestro cuerpo. “*Hablamos con la mirada, la expresión del rostro, los gestos, las posturas...*” así lo decía, bien claro, *Celestina*, el tan celebrado personaje de la *Tragicomedia de Calixto y Melibea*:

“No puedo creer que Dios pintase de balde unos gestos más dotados de gracia que los de Melibea, si no fuera para hacerlos almacén de virtudes y mensajeros de sus mercedes y sus dádivas”.

Todas las formas de lenguaje corporal se enriquecen con el movimiento y éste, a su vez, si está dotado de ritmo, acentúa las posibilidades expresivas y las eleva al máximo cuando ese ritmo se transforma en danza.

En Educación Física, cuando hacemos referencia al cuerpo, nos referimos a todo el ser del hombre. No sólo a la imagen exterior, sino a todo lo que hace posible su desarrollo como persona: la inteligencia, la afectividad, las relaciones sociales,... y, también, naturalmente, sus características físicas, sus capacidades expresivas...

Las personas se manifiestan a través de su cuerpo y para ello utilizan el movimiento, los gestos, las palabras, ... y también los silencios. A esta manera de manifestarnos la denominamos lenguaje, que es el resultado de la manera en que nos expresamos a través de nuestro cuerpo.

Aun cuando existen infinitos tipos de lenguajes, en nuestra referencia al ámbito escolar, consideraremos los tres tipos de lenguaje preferente que se trabajan en la escuela: lenguaje corporal, verbal y escrito o simbólico; los tres tipos de lenguajes se utilizan para transmitir una información, unos conceptos y, en consecuencia, funcionan como vehículos de un significado.

Desde el área de Educación Física, estudiamos y trabajamos particularmente con el lenguaje del cuerpo que tiene como base las pautas de conducta de la comunicación no verbal, así que, cuando nos comunicamos, estamos enviando mensajes corporales a nuestros interlocutores. Desde las formas básicas de gestos, posturas y movimientos.

A través del gesto y del movimiento, o sea, de las actitudes entendidas como posturas, se muestra lo más profundo del ser humano, sus sentimientos, sus emociones, sus sensaciones, sus estados anímicos. Por lo tanto, cuando hablamos del movimiento en expresión corporal, nos referimos a un movimiento significativo, es decir, al movimiento que representa un acto, un estado, un pensamiento, o sea, en definitiva, vida interior.

El lenguaje del cuerpo

Más de la mitad de los mensajes que enviamos a los demás, como ya hemos visto, los transmitimos no a través de la palabra, sino mediante un lenguaje no verbal, corporal.

El interés por conocer cuáles son los mecanismos de la comunicación no verbal se inicia a comienzos de siglo pasado. Desde 1914 hasta 1940 cobra un extraordinario auge la comunicación a través del rostro, sin embargo, los investigadores no llegaron a ningún tipo de conclusiones y será ya en la década de los cincuenta, cuando se llevan a cabo estudios sobre el lenguaje del cuerpo de una forma sistemática y profundizando en el análisis de este tipo de comunicación con la inter-

vención de psicólogos, psiquiatras, antropólogos y etólogos. A partir de este momento, sus contenidos se empiezan a estructurar y a sistematizar y su estudio adquiere categoría de ciencia recibiendo el nombre de Kinésica o kinesia. Este esfuerzo por el estudio de la comunicación no verbal hemos de agradecerlo a una serie de hombres, entre los que es preciso citar a: Ray L. Birdwhistell, Edward T. Hall, Paul Ekman, y Albert E. Scheflen.

En la actualidad, y en palabras de Flora Davis¹⁵⁶: *“el entusiasmo científico por la investigación de la comunicación tiene sus raíces en el trabajo realizado por aquellos precursores en la materia, pero el enorme interés del público por la comunicación no verbal parece ser parte del espíritu de nuestro tiempo, de la necesidad que mucha gente siente de restablecer contactos con sus propias emociones, la búsqueda de esa verdad emocional que tal vez se exprese sin palabras”*.

La Kinésica

Como ya hemos dicho, la Kinésica es una ciencia incipiente que trata de codificar el lenguaje corporal. Su análisis se basa en los movimientos del cuerpo y en los significados que adquiere y emite. Uno de los máximos representantes de la Kinésica es Ray Birdwhistell¹⁵⁷, quien se dedica a estudiar numerosas películas durante años para analizar, fundamentalmente, las conductas corporales. Birdwhistell llegó a la conclusión de que la comunicación humana a través del lenguaje hablado no soporta más que un 35% de significado total en cualquier conversación, y que son los gestos corporales los que complementan este lenguaje.

Pero al igual que el lenguaje hablado, el corporal tiene su propio idioma, su regionalismo y su cultura, lo cual crea ciertas dificultades a la hora de interpretar el significado exacto del diálogo. En efecto, existen gestos que poseen significado diferente dependiendo de la cultura, el sexo, la edad, etc., de la persona que lo emite. Y, así, entre muchos otros ejemplos, en los países musulmanes las personas se saludan llevando la mano al pecho, a la boca y a la frente; en algunos países del

¹⁵⁶ DAVIS, F. *La comunicación no verbal*. Ed. Alianza. Madrid, 1994. Pág. 18.

¹⁵⁷ BIRDWHISTELL, R. Citado por WAINWRIGHT, G. *El lenguaje del cuerpo*. Ed. Pirámide, S.A. Madrid, 1993.

Este de Europa, los hombres lo hacen dándose tres besos; en Occidente, los adultos se estrechan una mano y/o se dan un par de besos, en tanto que los jóvenes suelen entrecuchar las manos; y en el Oriente Asiático se realiza una sobria reverencia.

La Kinésica, por lo tanto, no debería considerarse como una codificación universal sino a condición de tener presente una serie de factores que son determinantes para la comprensión e interpretación de un gesto. Habría, por lo tanto, que abstraer todas aquellas variables características de las diferentes culturas para conseguir una codificación universal.

Elementos del lenguaje del cuerpo

El lenguaje del cuerpo puede manifestarse a través de cualquier movimiento, ya sea de una parte del cuerpo o de su totalidad, empleándose para transmitir mensajes, casi siempre de contenido emocional, ya que resulta mucho más complejo manifestar los sentimientos o las emociones a través del lenguaje verbal.

Desde esta dimensión afectiva, las personas emiten de forma consciente o inconsciente, mensajes que pueden ser recibidos o no en el entorno en el cual se desarrollan. Pero para que el lenguaje tenga intencionalidad, deberá realizarse de forma consciente. Y para ello es necesario que existan una serie de requisitos que contribuirán a generar un diálogo o comunicación corporal. Entre los que destacamos:

- a) **La información.** Es necesario saber previamente, y con claridad, qué queremos contar con nuestro cuerpo, para lo cual debemos analizar el argumento o información que vamos a emitir.
- b) **La emisión de información.** Necesitamos utilizar un código corporal, que aun no estando institucionalizado ni regulado, responda a unas características expresivas que, en mayor o menor medida, poseen las diferentes partes del cuerpo. A su vez, la emisión de la información incluirá elementos personales y característicos de cada sujeto.
- c) **El receptor.** Es necesario que el mensaje llegue al receptor de forma clara y precisa para que pueda captar la información y la interprete.

- d) La comprensión.** Es el resultado de la interpretación de la información recibida a través del mensaje elaborado con el cuerpo.

El cuerpo responde dependiendo del grado de información que queramos enviar y lo hace a través de diferentes zonas corporales o de su totalidad. Las zonas más expresivas del cuerpo son:

- a) El rostro. Encargado básicamente de transmitir emociones como la alegría, la tristeza, la ira, el terror o la timidez, y estados de reflexión, de agrado, duda, etc., por medio de las cejas, los ojos, los labios, la nariz o la frente.
- b) El tronco. Responsable de manifestar el carácter y la personalidad...
- c) Los brazos y manos. Elementos expresivos dinámicos que pueden manifestar crispación, ira, tranquilidad, sosiego, etc.
- d) Los hombros. Que expresan altanería, prepotencia, miedo, tensión, etc.

La selección y combinación de algunos de estos elementos es lo que hace posible la emisión de la información.

Factores que intervienen en el lenguaje corporal

Son muchos los mensajes no verbales que podemos enviar a través de nuestro cuerpo. De todos ellos los más significativos están en relación con:

- a) **El espacio personal.** Entendido como la parcela de territorio en donde cada persona se desenvuelve y desde donde marca las distancias que quiere establecer con los demás en cada momento o situación.
- b) **La mirada.** Responsable de la forma de gobernar nuestra expresión. No podemos controlarla totalmente, ya que la dilatación de la pupila es una respuesta fisiológica a nuestras emociones que resulta incontrolable. Sin embargo, las miradas de rechazo, ira, admiración, ingenuidad, etc., son totalmente manejables.
- c) **Las posturas.** Que, además de acompañar al lenguaje hablado, dicen mucho acerca de los rasgos caracteriológicos de las

personas y nos ayudan a identificar, incluso desde lejos, a aquellas que conocemos: su forma de andar o mover las manos, la posición de sus hombros, la manera de sentarse...

En este sentido, creemos que el desarrollo de la expresión corporal como contenido escolar debe de ser contemplado como un aprendizaje más. Puesto que el dominio de la postura, su control expresivo, su gesto, ... van a repercutir posteriormente en gran parte de sus aprendizajes.

5. LA IMAGINACIÓN Y LA CREATIVIDAD

La imaginación

La imaginación es una facultad que los seres humanos poseemos. Su nombre deriva de la palabra *imagen* y se refiere a la representación de algo que en otro momento fue captado por nuestros sentidos. Las imágenes que nos han dejado huella permanecen nítidas en la memoria y pueden influir en los procesos mentales, así como suscitar de forma indirecta, sentimientos, sensaciones, emociones y pensamientos. Pues bien, utilizando esas imágenes como fuente, la imaginación representa, recrea, añade, sustrae, modula, etc., otras nuevas.

En el desarrollo de la expresión corporal, la imaginación juega un papel extraordinariamente importante. En la medida que memorizamos las informaciones recibidas y las racionalizamos, somos capaces de construir, de combinar, e incluso de modificar aquellas sensaciones que inicialmente fueron producidas por un estímulo. Para que esto ocurra es necesario que intervengan nuestras actitudes intelectuales así como nuestra personalidad para ser capaz de:

- a) **Sintetizar.** Combinar elementos que en su momento nos dejaron huella
- b) **Transformar.** Modificar algo cotidiano en otra cosa diferente
- c) **Jugar con los elementos.** Buscando nuevas experiencias desde las ya conocidas.

Proceso del acto imaginativo

En el proceso de desarrollo del acto imaginativo encontramos tres fases bien diferenciadas:

- a) **Fase de observación:** Para captar los mensajes que llegan a nuestros receptores de información de forma clara y precisa. Así podremos acumular datos que, posteriormente, serán procesados y elaborados.
- b) **Fase de concentración:** En ella, el proceso y elaboración del acto imaginativo va a necesitar de todo el esfuerzo de nuestra realidad bio-psíquica. De la misma manera que en el estudio de cualquier ciencia es necesario disponer de un tiempo, del desarrollo de la atención, y de un gran esfuerzo de concentración, también el desarrollo de la imaginación requiere de todo este proceso.
- c) **Elaboración y síntesis:** Realizada la fase de concentración, podremos filtrar la acumulación de datos de forma que se seleccionen y sinteticen aquellos que son de interés para cada persona.
- d) **Exteriorización:** Momento cumbre en donde se materializa la acción imaginativa de la nueva idea, dando con ello lugar a la creatividad.

Funciones de la imaginación

La imaginación no es un proceso mental irrelevante, ya que cumple determinadas funciones en nuestra vida cotidiana, en nuestro desarrollo y en la visión interior que tenemos del entorno.

- a) **Función de compensación.** La imaginación nos permite recrear situaciones y razonamientos de la vida real que nos provocan un rechazo o con los que no estamos satisfechos. Y, así, por ejemplo, en nuestro trabajo de expresión corporal imaginamos y creamos gestos y posturas que equilibran aquellos rasgos de nuestro cuerpo que no somos capaces de aceptar.
- b) **Función recreativa.** La fantasía en los niños y jóvenes contribuye al correcto desarrollo de todas sus facetas como indi-

viduos. En este sentido, las dramatizaciones o representaciones desarrolladas en forma de juegos y la imitación de roles suponen una preparación y una primera toma de contacto con el mundo adulto. Por supuesto que esta faceta no acaba en la juventud; sigue en la vida adulta, donde adquiere, además, un significado de catarsis de su maltratado y racionalizado mundo interior.

- c) **Función creadora.** Es aquí, especialmente, donde los procesos de la imaginación trascienden y forman nuevas ideas. Es campo de extraordinaria importancia para el desarrollo científico cultural y artístico.

La creatividad

La creatividad, como hemos visto, supone la sublimación de los procesos del acto imaginativo y es la encargada de producir algo que trascienda los cimientos sobre los que se ha apoyado. Por ello, ambas (imaginación y creatividad) comparten unos procesos que se complementan. Y un paso más en esta complementariedad está en la capacidad para crear, partiendo de las imágenes recordadas, nuevos sucesos para dramatizar y danzar utilizando como vía la expresividad de nuestro cuerpo. Y en este sentido, entendemos que la creatividad requiere en gran medida de la capacidad para percibir. Cuanto más desarrollada esté nuestra percepción, muchos más elementos tendremos para desenvolvernos de forma creativa.

Carlos Martínez Bouquet¹⁵⁸ habla de tres tipos fundamentales de creatividad:

- a) *“La que produce obras geniales en cualquier campo.*
- b) *La que produce un resultado, sin que revolucione a la cultura; da un producto personal y auténtico pero que no “rompe” con lo existente.*
- c) *No hay obra ni producto, sino una capacidad de expresión armoniosa y libre”.*

¹⁵⁸ MARTINEZ BOUQUET, C. Citado por SORÍN, M. *Creatividad. ¿Cómo, por qué, para quién?*. Ed. Labor. Barcelona, 1992. Pág. 56.

Es, en este último sentido, como verdaderamente nos interesa la creatividad en el sistema educativo. Porque la creatividad como proceso, teniendo fundamentalmente en cuenta el *cómo* los jóvenes van construyendo y desarrollando su imaginación hasta plasmarla en un acto creativo personal y único, supone el gran avance que permite a los alumnos ir construyendo un pensamiento libre y abierto a cuantas ideas, sensaciones y sentimientos sea capaz de percibir. En consecuencia, el estar atento a los procesos internos que se van produciendo en los jóvenes sin ningún tipo de actitud finalista debe de ser la razón que justifique su desarrollo en el Sistema Educativo.

Características del proceso creativo

Los procesos de adición, sustracción, comparación, jerarquización, modulación, que comportan las reglas de funcionamiento de la creatividad, están en conjunto todos ellos supeditados a unas características básicas con las que fácilmente podemos identificarlos. Estas características se concretan en:

- a) **Fluidez:** Es la aptitud para producir un número elevado de respuestas, independientemente de su grado de calidad. El torbellino de ideas que somos capaces de producir nos ayudará a tener mayor capacidad para decidir entre un gran abanico de respuestas posibles.
- b) **Flexibilidad:** Es la aptitud para combinar respuestas pertenecientes a categorías verbales, simbólicas, corporales o gráficas... diferentes. Con ellas podemos construir, combinar, asociar ideas de diferentes categorías o dimensiones.
- c) **Originalidad:** Es el grado de novedad o singularidad en las ideas y en la capacidad para seleccionar respuestas que afirman nuestra propia personalidad y con las que nos identificamos. Entendemos este momento como la culminación del acto creativo.

Factores que intervienen en el desarrollo creativo

La capacidad creativa, como todas las que poseen los seres humanos, se desarrolla o se atrofia dependiendo de los estímulos que se

encarguen de potenciarla. Pero es evidente que todas las personas tienen una potencialidad que puede y debe de ser desarrollada.

Sin embargo, nada podemos crear de la nada. Antes, es necesario adquirir conocimientos, experiencias, vivencias que nos ayuden a generar nuevos significados que enriquezcan la comprensión y el desarrollo creativo. Para ello y en relación con el ámbito de la expresión corporal, debemos seguir un proceso inteligente:

- a) **Acopiar información.** Seleccionando aquellos estímulos que más nos interesan, integrándolos y asimilándolos para poder utilizarlos en la creación de un nuevo esquema de acción. Por ejemplo, recuerda aquella jugada de Michael Jordan o esa magnífica interpretación de Antonio Canales en La Casa de Bernarda Alba, o la exquisita danza de Sara Baras en Juana la Loca, ...
- b) **Crear un léxico corporal.** Apoyado en las experiencias personales y culturales. Si aumentamos las destrezas corporales, podremos hablar, jugar y crear con nuestro cuerpo de forma cómoda y auténtica relacionando el lenguaje corporal con su propia acción intencional y con la toma de conciencia.
- c) **Provocar el movimiento intencional.** Para ello es necesario aprender a elaborar un proyecto de actuación desde donde poder planificar, organizar, seleccionar, dirigir y evaluar aquellas respuestas creativas que de forma intencional han sido proyectadas.
- d) **Desarrollar la memoria creadora.** De forma que nos ayude a dominar toda nuestra producción de ideas con los datos que hemos seleccionado en nuestras informaciones y crear así nuevas combinaciones.

A través de estos factores, debemos dotar al cuerpo de la suficiente libertad para que se exprese de forma espontánea creando así un estado interno que facilite el pensamiento y la conducta creativa. De alguna manera, si le damos al cuerpo su verdadero espacio, estaremos provocando procesos creativos muy importantes.

6. LOS MARCOS Y LA ACCIÓN EN EL PROCESO EXPRESIVO

Introducción

Cualquier actividad motriz requiere, para su desarrollo, de un espacio y de un tiempo. El espacio se visualiza y en él se desarrolla el movimiento. Y el tiempo es inherente a la propia vivencia del movimiento. Vamos, por tanto, a analizar estos elementos desde la acción expresiva.

El espacio

De la misma manera que para la expresión verbal, también en el uso del espacio disponemos de un lenguaje propio. Este lenguaje ha sido estudiado y elaborado fundamentalmente por el antropólogo norteamericano Edward T. Hall¹⁵⁹, dando origen a la creación de una ciencia nueva para la cual incluso se acuñó un nombre específico: Proxemia.

La proxemia o Proxémica se dedica al estudio de la estructuración que hace el ser humano de su espacio inmediato a partir del entorno corporal, del microespacio, de la distancia que media entre sus congéneres y de la organización de su espacio habitable.

E.T. Hall¹⁶⁰ definió cuatro zonas en el uso del espacio. Él sostiene que el hombre tiene sus propias necesidades territoriales y que el modo en que utiliza su espacio influye en su capacidad para relacionarse con los demás, de sentirlos lejanos o cercanos. Así, establece cuatro zonas bien diferenciadas en las que la mayoría de las personas actúan. Pero es una clasificación basada únicamente en la medida del espacio y que él clasifica de la siguiente forma:

Medida del espacio

- a) Distancia íntima. Desde 0 a 0,5 m. Es cuando las personas entran en contacto físico.

¹⁵⁹ HALL, E. T. Citado por MOTOS TERUEL, T. *Iniciación a la Expresión Corporal*. Ed. Humanitas. Barcelona, 1983. Pág. 25.

¹⁶⁰ HALL, E. T. Citado por WAINWRIGHT. *El lenguaje del cuerpo*. Ed. Pirámide. S.A. Madrid, 1993. Pág. 82.

- b) Distancia personal. Desde 0,5 a 1,2 m. Es en la que dos personas pueden estar separadas solamente por la longitud de sus brazos.
- c) Distancia social. Desde 1,2 a 3 m. Es la que se utiliza habitualmente en cualquier relación de tipo profesional o social.
- d) Distancia pública. Desde 3 m en adelante. Es la que se mantiene en actos públicos: conferencias, espectáculos,...

Si aprendemos a utilizar el espacio de forma eficaz, estaremos dando un paso hacia adelante en el dominio del lenguaje corporal. Pero en este dominio también influye la forma en que somos capaces de ocupar el espacio. Desde esta perspectiva, podemos distinguir cuatro formas esenciales, que nosotros hemos clasificado desde la posesión del espacio:

Posesión del espacio

- a) Espacio personal. Es el que ocupamos con los estrictos límites de nuestro cuerpo.
- b) Espacio inmediato. Lo constituye el espacio próximo que circunda nuestro cuerpo.
- c) Espacio posesivo. Es el espacio que abarcamos con nuestro cuerpo en sus desplazamientos.
- d) Espacio social. Es el espacio posesivo que necesariamente compartimos con los demás.

De todas las formas en las que podemos hacer uso del espacio, la que indiscutiblemente tiene un extraordinario interés para el dominio del lenguaje corporal es la que nosotros hemos incluido en el último lugar y que reviste la más amplia interpretación de la posesión: el espacio social. Es el espacio que necesariamente hemos de utilizar en nuestras relaciones cotidianas como medio de relación y comunicación. Y, dependiendo de la manera en que seamos capaces de utilizarlo, dependerá nuestra actitud para relacionarnos socialmente. En su uso, las *distancias que marcamos en el espacio que ocupamos* compartido con los demás son reveladoras de nuestra actitud de proximidad o lejanía personal hacia ellas.

Desde este punto de vista, nosotros proponemos la consideración de cuatro zonas en nuestra utilización del espacio social, dependiendo del carácter privado o público que vayamos a establecer:

El espacio social

a) Dentro de nuestras relaciones personales

1. Zona reservada. En ella, nuestro espacio inmediato entra en contacto con el espacio inmediato de otra persona.
2. Zona de confianza. Es la que mantienen dos amigos en una conversación. Pueden, si quieren, entrar en el espacio inmediato del otro.

b) Dentro de nuestras relaciones públicas

1. Zona social habitual. Es la que utilizamos en la vida cotidiana: en el trabajo, el estudio, el deporte.
2. Zona social o abierta. Es la que utilizamos en los grandes acontecimientos sociales: conferencias, conciertos...

Nuestra conducta se refleja en la forma en que somos capaces de utilizar el espacio social, del que ya hemos hablado. Conducta y espacio son condicionados por tres factores:

- a) *La orientación corporal.* Cuando nos situamos de una forma directa, hacia la persona a la que le enviamos el mensaje. Favorecemos así la interrelación comunicativa. Si, por el contrario, nos situamos de forma indirecta, aunque sólo sea con los ojos, la sensación que producimos a nuestro interlocutor es de confianza.
- b) *La proximidad.* Cuando nuestro nivel de relación y comunicación con las personas es fluido, cercano y afectivo. En esta situación, las distancias que marcamos se acortan y se produce un nivel de encuentro mucho más satisfactorio.
- c) *La distancia lejana.* Cuando nuestro nivel de relación y comunicación con las personas es de desconfianza, de inseguridad y de miedo. En muchos casos son signos equívocos de respeto. La distancia se marca claramente con lejanía espacial.

De la misma manera que el cuerpo tiene un lenguaje, también la manera en que ocupamos el espacio; Las distancias que marcamos con otras personas, la propia manera de organizar nuestro espacio cotidiano, irán dando una "lectura" de nuestro lenguaje espacial.

El tiempo

La vida del hombre tiene una estrecha relación con el tiempo, o por decirlo mejor, con la medida del tiempo. Llamamos tiempo a la sucesión de los momentos que se encadenan a lo largo de nuestras vidas. La noción de tiempo la adquirimos al advertir los cambios que se producen en nosotros, o en torno a nosotros. Cuando ponemos en relación la medida del tiempo con los cambios que advertimos, obtenemos el concepto de tiempo. Podemos distinguir dos tipos de tiempo:

- a) **Tiempo objetivo.** Es el tiempo matemático, medido, rígido y exterior a nosotros.
- b) **Tiempo subjetivo.** Es el que creamos con nuestras propias acciones. Cada persona tiene un tiempo diferente, dependiendo del tipo de actividad que desarrolle o de su ritmo biológico.

La orientación temporal es fundamental para: situarnos en la vida (hora, día, semana, mes, ... etc.), tomar conciencia del mundo real (hechos, actuaciones de los demás, cambios sociales... etc.), medir nuestros movimientos (desplazamientos, acciones en la actividad física, ... etc.).

Tanto el tiempo objetivo como el tiempo subjetivo están presentes en cualquier manifestación expresiva. El tiempo objetivo se manifiesta cuando nos adaptamos a un ritmo externo, por ejemplo, un sonido musical. Ante el estímulo musical se desencadenan múltiples respuestas y sensaciones motrices. Somos capaces de escuchar la vibración desde diferentes regiones corporales y respondemos a ellas a través del movimiento, siguiendo una estructura rígida y matemática. La dificultad radica en la precisión del movimiento sometido a un tiempo impuesto. Por el contrario, el tiempo subjetivo se manifestará en acciones motrices que no están sometidas a un tiempo calculado y en donde se hace patente, fundamentalmente, el tiempo corporal que cada persona es capaz de crear con sus movimientos y su ritmo biológico.

El movimiento

El movimiento corporal es también una vía importantísima de comunicación. Con nuestros gestos, posturas, desplazamientos, ... enviamos multitud de señales, sobre nuestra conducta, a los demás.

Apoyándonos en las teorías de Rudolf Laban¹⁶¹, estudiaremos los componentes fundamentales que, a nuestro juicio, destacan en el movimiento:

- a) *¿Qué parte del cuerpo es la que se mueve?*. Destacan todos aquellos segmentos corporales que tienen capacidad para moverse: manos y brazos, piernas y pies, tronco, cabeza.....
- b) *¿En que dirección del espacio se ejerce el movimiento?*. Destacan las formas espaciales y direcciones en las que el cuerpo evoluciona por medio del movimiento
- c) *¿A qué velocidad progresa el movimiento?*. Destacan la rapidez o lentitud que se imprime al movimiento.
- d) *¿Qué grado de energía muscular se emplea en el movimiento?*. Destacan la intensidad que se ejerce en los movimientos, a través de la fuerza o el abandono muscular que imprimimos en cada acción motriz.

En consecuencia, la expresión de nuestro cuerpo variará, dependiendo:

- a) del tipo de movimientos que realicemos, incluyendo en ellos los gestos y las posturas.
- b) de la forma en que seamos capaces de ocupar el espacio, teniendo en cuenta las distancias, direcciones y evoluciones que realizamos.
- c) del tiempo que tardemos en producir movimientos.
- d) y de la energía que seamos capaces de imprimir al movimiento.

La combinación de intensidad, velocidad y energía que empleamos en los movimientos nos proporciona una gran variedad de indicaciones reveladoras de nuestras respuestas corporales. Las más características, en una reelaboración a partir de M. Bertrand y N. Dumont¹⁶², son:

- a) Movimientos de aceleración. Cuando el movimiento adquiere progresivamente una mayor rapidez.

¹⁶¹ LABAN, R. *El dominio del movimiento*. Ed. Fundamentos. Caracas, 1987. Pág. 46.

¹⁶² BERTRAND, M. / DUMONT, N. *Expresión corporelle. Mouvement y pensée*. Librairie J.Vin. Paris, 1970.

- b) Movimiento de desaceleración. Cuando el movimiento adquiere progresivamente mayor lentitud.
- c) Movimientos ralentizados. Cuando se realizan a cámara lenta.
- d) Movimientos vibratorios. Cuando se realizan con continuidad y como con sacudidas eléctricas. Son movimientos muy pequeños y rápidos.
- e) Movimientos explosivos. Cuando se realizan con una gran intensidad y la velocidad que adquiere nos impide poder describir el recorrido.
- f) Movimiento sedante. Cuando se realizan pausadamente, sin ningún cambio brusco, y a una velocidad uniforme.

7. EL RITMO

Introducción

En el tema anterior hemos abordado el concepto de tiempo tanto desde un punto de vista subjetivo como objetivo. En este tema centraremos nuestra atención en el *tiempo objetivo* en relación con el movimiento, el cual necesariamente se somete a un tiempo impuesto, rígido y matemático del que se desprende una secuencia ordenada del movimiento que tiene como resultado el desarrollo de estructuras rítmicas.

Concepto de ritmo

Resulta complejo abordar el ritmo desde el ámbito de la Educación Física, porque actualmente todo lo que hace referencia al ritmo se ha venido asociando exclusivamente a los contenidos expresivos. Y aunque ésta es la exposición de nuestro trabajo, no queremos exclusivamente parcelar este concepto a un solo ámbito de la motricidad humana, puesto que el ritmo forma parte de cualquier tarea motriz que realicemos.

Mucho antes de que la expresión corporal se integrara en el Sistema Educativo a través de la propuesta del MEC, el ritmo era un elemento clave dentro de los contenidos de la asignatura de Educación Física.

No podemos olvidar que Rudolf Bode, creador de la Gimnasia Moderna, se inspiró en Noverre y Delssarte (teatro), I. Duncan (danza natural), R. Laban y M. Wigman (danza expresionista), y Dalcroze (Música), para conseguir que el movimiento se desarrollara de una forma coordinada y armónica.

Para Bode, la música jugaba un papel muy importante, tanto desde el punto de vista de una secuencia de movimiento correcta, como desde un movimiento inspirado en la fantasía. Pero, fundamentalmente, para él, la técnica de ejecución de los movimientos tenía un valor primordial en su trabajo, y para que la ejecución correcta del movimiento gimnástico fuera más vital, más intensa, más armónica y mejor vivida por el ejecutante, se hacía acompañar de la música en su trabajo gimnástico, buscando los contrastes entre la contracción y decontracción del movimiento.

No obstante, a nuestro juicio, los planteamientos de R. Bode impedían, en cierta medida, que el valor expresivo del cuerpo aflorara en toda su amplitud, pues la propia técnica de ejecución de los movimientos encorsetaba las situaciones de naturalidad y de espontaneidad que caracterizan a los contenidos de tipo expresivo.

Durante décadas hemos visto, en los centros escolares, cómo la música jugaba un papel importante para acompañar a los ejercicios gimnásticos en las sesiones de las clases que recibían las niñas. También, los centros encargados de la Formación del Profesorado de Educación Física han dedicado una gran atención (sobre todo la rama femenina) a este tipo de trabajo. La Escuela de Medau y posteriormente la escuela de Ellen Cleve (Kiel) fueron decisivas en los cambios metodológicos realizados durante los años 1960/70 en la única Escuela Superior de Educación Física femenina que existía. Las pioneras, en España, para llevar a cabo este método fueron las profesoras de la Escuela Superior de Educación Física, Sagrario Prieto e Isabel Benavente¹⁶³, que en

¹⁶³ N. A. Sagrario Prieto fue profesora titular de la asignatura de *gimnasia educativa* en la Escuela Superior de Educación Física. *Julio Ruiz de Alda*. Su categoría personal y profesional hicieron, en aquella época, que la Educación Física adquiriera un gran prestigio. Isabel Benavente colaboró estrechamente con Sagrario Prieto y fue profesora titular de la asignatura de Ritmo, dándole un carácter estético y expresivo al movimiento. El año 1968 abandonan la Escuela de Educación Física y es, precisamente, a partir de ese momento cuando esta dimensión de la motricidad inicia un paulatino declive. Serán las manifestaciones deportivas las que inicien un gran auge.

el VIII Encuentro Internacional de Gimnasia de Kiel (1966) expusieron su método¹⁶⁴:

“La finalidad del método practicado en nuestra escuela, dedicada exclusivamente al sexo femenino, es clara. Hemos tomado de otros métodos aquello que creíamos iba bien a las peculiaridades y circunstancias de nuestro país. A ello se han añadido elementos autóctonos:

- a) La ciencia biológica fundamenta la búsqueda del perfeccionamiento morfológico y fisiológico.*
- b) El arte, junto con la técnica, señala cómo mejorar el gesto: sentido del espacio y el ritmo, sentido del tiempo.*
- c) La psicopedagogía enseña cómo llegar, con este bagaje de conocimiento, al alma y a la mente de la mujer y la niña.*

Cierto que esto es común en todas las escuelas, pero nosotros hemos profundizado en la manera de ser de las mujeres y niñas de nuestra nación y hemos estudiado seriamente nuestro propio folklore”

En la actualidad, un nuevo enfoque y, por lo tanto, un nuevo cambio parece intuirse en el tratamiento pedagógico de la Educación Física. Los nuevos planteamientos didácticos, en los que la exploración y la experiencia de los alumnos y alumnas juega un papel fundamental, parece que no dejan espacio a un tipo de aprendizaje en el que la medida y la secuencia ordenada del movimiento son de vital importancia. Quizás la gran preocupación del profesorado por observar e investigar lo que el alumno explora, lo que experimenta, lo que descubre, lo que vive, etc., ha ido paulatinamente provocando que se anulen aquellos contenidos que, en cierta medida, deben de ajustarse a un compás, una medida, un ritmo,...

A nuestro juicio, abordar el desarrollo de la motricidad con un soporte musical que favorezca el sentido rítmico corporal, nos parece de una extraordinaria riqueza por varias razones:

¹⁶⁴ DELEGACIÓN NACIONAL DE LA SECCIÓN FEMENINA. *Gimnasia educativa*. Escuela Superior de Educación Física *Julio Ruiz de Alda*. Madrid, 1966. Pág. 6.

- a) En primer lugar, porque cuando el estímulo musical llega al oído se desencadenan una serie de respuestas inmediatas que se manifiestan a través del movimiento, dándole al niño una vivencia total de su cuerpo.
- b) En segundo lugar, porque la música provoca respuestas ordenadas de movimientos y favorece así el desarrollo de la coordinación global.
- c) Y en tercer lugar, porque los movimientos rítmicos estimulan las relaciones y la comunicación con el grupo fomentando el desarrollo cooperativo y grupal.

Por otra parte, el propio Diseño Curricular de la etapa de Educación Primaria, contempla el ritmo en el currículum académico y lo aborda en dos grandes bloques de contenidos:

- a) El Cuerpo: Imagen y percepción
- b) El Cuerpo: Expresión y comunicación.

Dentro del bloque Cuerpo: Imagen y percepción se proponen:

- a) Sincronizar el movimiento corporal con estructuras rítmicas sencillas, diferenciando en ellos los sonidos por su duración e intensidad.
- b) Reproducir estructuras rítmicas conocidas, corporalmente o con instrumentos.
- c) Crear estructuras rítmicas, mediante la combinación de las mismas.

Dentro del bloque Cuerpo: Expresión y comunicación se proponen:

- a) Realizar diferentes tipos de danza y bailes sencillos para desarrollar la capacidad de asociar el movimiento con el ritmo.
- b) Bailar por parejas coordinando el movimiento propio con el de los demás. Improvisar algunos pasos mediante la adaptación de los ya conocidos.
- c) Crear coreografías, asignando movimientos a melodías y canciones conocidas.

Aun no estando plenamente de acuerdo en el enfoque que se le da a las manifestaciones rítmicas en el DCB, es muy importante que

aparezcan integradas como contenido de aprendizaje en el sistema educativo. No habría que confundir lo que significa el lenguaje y la comunicación corporal con las estructuras regulares del ritmo en el movimiento, ya que éstas inciden más en el desarrollo de habilidades motrices realizadas de forma precisa y sistemática que en las situaciones de ensoñación, fantasía y sensibilidad creativa.

Con estos planteamientos en relación con el campo científico de la Educación Física y, por lo tanto, con la inquietud y preocupación que tenemos sobre los aprendizajes que deben adquirir los alumnos y alumnas, en el campo de la Educación Física durante su periodo de escolarización, intentaremos exponer, de forma global, nuestro enfoque sobre el ritmo. En este sentido, abordaremos algunas de las ideas que diferentes tratadistas de la Educación Física han expuesto:

Jean Le Boulch¹⁶⁵ define el ritmo como *“la organización o estructuración de los fenómenos que se desarrollan en el tiempo”*.

Compagnon y Thomet¹⁶⁶ nos dicen que *“el ritmo es la ordenación de los sonidos en el tiempo, de forma que se estructuran sobre la base de unos momentos de tensión y otros de relajación”*.

Estos momentos de los que nos habla Compagnon y Thomet, también se encuentran en la vida de cada uno de nosotros y en todo lo que nos rodea: los planetas giran periódicamente, el sol sale siempre con un ritmo dado, cada individuo tiene un ritmo cardíaco y respiratorio, y podríamos encontrar una estructura que sigue unas reglas más o menos fijas en casi todos los gestos que realizamos, lo cual nos permite decir que se rigen bajo unos esquemas rítmicos, ya que aparecen con una regularidad.

Nosotros definimos el ritmo como:

“La periodicidad de determinados elementos que poseen una armonía. A su vez, la armonía se define como cada uno de los acordes o combinaciones sonoras que sirven de base y

¹⁶⁵ LE BOULCH, J. *La Educación por el movimiento en la edad escolar*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1976.

¹⁶⁶ COMPAGNON, G. y THOMET, M. *Educación del sentido rítmico*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1966.

envoltura a una melodía, siendo la melodía el exponente de sonidos ejecutados por una voz o instrumento, como expresión de una idea estética desarrollada en el tiempo”.

La mayoría de autores están de acuerdo en aceptar que el ritmo es orden en el tiempo. En este sentido, hay autores que ponen de manifiesto la ambigüedad existente en el término ritmo, afirmando que hay un sentido muy general de este concepto que, en su opinión, tiene dos polos principales: la periodicidad y la estructura, a las que define diciendo que:

- a) **La periodicidad:** tiempo necesario para producir grupos colectivos de estímulos y su repetición.
- b) **La estructura:** hace referencia a elementos idénticos en duración, cualidad e intensidad.

A través del ritmo inducimos a una respuesta motriz que es la responsable de los diferentes esquemas de movimientos que pueden realizarse, sin que necesariamente estos esquemas rítmicos den obligatoriamente respuesta a los componentes expresivos del movimiento.

Ritmos corporales

Como ya hemos dicho, el ritmo es orden y proporción en el espacio y en el tiempo. Se produce a través de la sucesión ordenada de momentos enlazados, pudiendo diferenciar dos tipos de ritmos corporales:

a) **Ritmo interno**

Es el encargado de cumplir con las leyes biológicas del organismo, como puede ser el ritmo del corazón o el de la respiración. Está ligado a nuestras características personales y es el responsable del ritmo corporal, al que denominamos tiempo corporal.

b) **Ritmo externo**

Es el que se manifiesta como respuesta a los estímulos que provienen del exterior. Estos estímulos nos ayudan a ordenar nuestros movimientos en el tiempo y en el espacio. El

ritmo externo está condicionado y supeditado al ritmo corporal que cada uno de nosotros tiene. Por eso, las respuestas a un mismo estímulo rítmico varían de una persona a otra; así, por ejemplo, unos responderán con movimientos enérgicos, en tanto que otros lo harán con movimientos suaves. Dentro del ritmo externo podemos situar cualquier tipo de ritmo motor.

Ritmos motores

Son el resultado de un ritmo externo en donde a través de estímulos, hemos de ordenar nuestros movimientos en el tiempo y en el espacio. Lamour¹⁶⁷ expresa que todos los actos motores que realiza el hombre son rítmicos, y establece para ello una clasificación:

- a) **Movimientos periódicos:** Se caracterizan por la sucesión regular de acentos periódicos sin información intermedia entre ellos. Por ejemplo; la marcha, la carrera, los aplausos o una oscilación de un brazo.
- b) **Movimientos repetitivos:** Son los movimientos organizados de tal manera que se reproducen de forma idéntica a sí mismos. Presenta en su estructura interna diferencias cualitativas en cuanto a intensidad y duración. Por ejemplo: el paso cruzado, el paso de vals, o cualquier otro paso danzado en el que se repita siempre la misma estructura. En actividades deportivas nos podemos encontrar con el remo, el esquí, el slalon, entre otros.
- c) **Movimientos no repetitivos:** Son los movimientos no realizados sobre un tiempo constante, presentando formas motrices que no se repiten en formas idénticas pero se fundamentan en una base periódica rítmica. Los ejemplos más claros los encontramos en las composiciones coreográficas de danza, gimnasia rítmica o el patinaje artístico.
- d) **Movimientos aperiódicos:** Son los movimientos realizados sin que sea posible determinar de forma significativa ningún elemento repetitivo. En este apartado podemos situar los

¹⁶⁷ LAMOUR. Citado por GARCÍA RUIJO, H. M. *La danza en la escuela*. Ed. Inde. Barcelona, 1997. Pág. 104.

deportes de equipo, en donde la regulación externa del movimiento hace inviable su control temporal.

- e) **Infra-ritmos:** Son movimientos demasiado cortos para ser calificado de rítmicos, ya que no presentan una periodicidad apreciable. Entre ellos podemos encontrar los gestos deportivos de tipo explosivo: un lanzamiento de peso o disco, un placaje...

De todos los ritmos citados, el que más conexiones tiene con el desarrollo expresivo, es el ritmo no repetitivo, porque la forma de concebir el movimiento se escapa de lo meramente mecánico y sistemático, buscando la proyección en las tareas que se realizan, cargadas éstas de fantasía y creatividad. Pero para dar ese gran paso, es necesario que anteriormente el joven se haya nutrido de experiencias motrices rítmicas, sensaciones, ideas, sentimientos,... que le ayudará a proyectarse de una forma original y única.

Componentes del ritmo

Para introducir a los jóvenes en el desarrollo rítmico es necesario conocer los componentes que son claves para organizar el movimiento dentro de una medida. Los componentes que, a nuestro juicio, tienen un extraordinario interés para el desarrollo motor son los siguientes:

- a) **Duración:** Al hablar del tiempo ya la hemos citado, sin embargo, nos parece conveniente resaltar su importancia en el desarrollo rítmico, recordando que es el tiempo durante el cual se mantiene una acción.
- b) **Sucesión:** Es la aparición de circunstancias o hechos que modifican una situación inmediatamente anterior. Por ejemplo, pasar de forma encadenada de una acción a otra diferente.
- c) **Intervalo:** Espacio de tiempo en los que hay ausencia de acción. En las estructuras rítmicas, equivaldría al silencio. Por ejemplo, si suena la música nos movemos, si se apaga nos paramos.
- d) **Intensidad:** La fuerza o magnitud con que se produce una acción. Tenremos en cuenta los conceptos fuerte/débil. Por

ejemplo, con la música alta realizamos pasos fuertes y enérgicos, con la música baja o suave realizamos pasos débiles

Estos componentes del ritmo están estrechamente relacionados con el área de música, por lo que sería muy interesante trabajar de forma interdisciplinar estos contenidos para que los alumnos y alumnas aprendan a realizar transferencias de unas materias a otras.

Elementos básicos para la construcción del ritmo corporal

A partir de los componentes anteriormente citados, nuestro cuerpo, a través de estructuras rítmicas, responde a unos estímulos y se mueve. Para ello necesita:

- a) **Un espacio:** En el que se desarrollan los movimientos, con variaciones originadas por los sucesivos cambios de dirección. Las formas de utilizar y evolucionar en el espacio son de un interés extraordinario.
- b) **Una intensidad:** Que es la que dota al movimiento de su carga afectiva, y que variará en función de lo que se debe expresar. La intensidad nos conduce a respuestas cargadas de energía en donde se expresarán alegría, rabia, dolor, tristeza..... Tienen un alto grado de emotividad y son quizás la expresión más clara de la vinculación que el ritmo puede tener con la expresión de nuestro cuerpo.
- c) **Un tiempo:** En el que se sincronizan los movimientos y en el que se genera la duración de la acción a realizar.
- d) **Un orden secuencial:** Sin el cual, el ritmo no existe y en donde se organiza la sucesión de movimientos enlazados entre sí.

Podemos decir que los componentes del ritmo están íntimamente ligados con la construcción del ritmo corporal.

La educación del ritmo

Si el movimiento humano tiene un ritmo que viene dado por la organización temporal de las diferentes secuencias de movimiento y

nuestro cuerpo es un conjunto de segmentos articulados que se desplaza mediante una serie de apoyos que dan origen a las secuencias de movimientos, es preciso realizar tareas motrices que permitan al niño conocer y vivenciar el factor temporal, que nos conduce a comprender el inicio y el final de cualquier movimiento. Estas vivencias rítmicas se pueden conseguir a partir de estímulos sonoros estructurados en diferentes ritmos, de tal manera que a partir de estos estímulos, seamos capaces de construir, articular, sincronizar y desarrollar movimientos.

Objetivos del ritmo corporal

En la etapa de Educación Primaria deben conseguirse los siguientes objetivos:

- a) Desarrollar los procesos perceptivos de duración, sucesión, intervalo, intensidad.
- b) Explorar los ritmos internos y externos del cuerpo como instrumento de obtención de sonido.
- c) Percibir las sensaciones del ritmo con movimientos corporales.
- d) Identificar características sonoras de diferentes ambientes y explorar el medio como instrumento sonoro para producir ritmos.
- e) Discriminar auditivamente y representar corporalmente ritmos binarios, ternarios y cuaternarios.
- f) Crear e interpretar con el cuerpo movimientos rítmicos asociados a una música.
- g) Fomentar la creatividad e imaginación y memoria en las diferentes situaciones rítmicas.

La exposición de este tema nos lleva a concretar los contenidos que hemos abordado sobre el ritmo desde los objetivos anteriormente citados. Son objetivos que no se ajustan, porque ésa no es nuestra intención en la concreción del tema, a los objetivos prescritos por el MEC. Sin embargo, a nuestro juicio, no debe distorsionarse el punto de partida desde donde posteriormente se seleccionarán los objetivos que se contemplan en el DCB desde el ámbito de la Educación Física.

8. RASGOS CARACTERÍSTICOS DE LAS MANIFESTACIONES EXPRESIVAS CORPORALES

Introducción

Hemos mostrado al espacio y al tiempo como marcos fundamentales de la acción expresiva y a la acción como su más íntimo fundamento. Sin embargo, ello no es suficiente para que aflore la expresión. Necesitamos tener en cuenta a todo nuestro cuerpo con los rasgos que le identifican: nuestra imagen, los segmentos corporales, los ejes y los planos que se originan en el cuerpo, la mirada, el rostro, los gestos, las posturas, ... En definitiva, la apariencia física que cada una de las personas manifiesta de forma original y única.

Vamos, por lo tanto, a profundizar sobre los rasgos más característicos y que tienen un notable interés para el desarrollo de la expresión corporal:

La imagen corporal

La noción de cuerpo ha sido estudiada por diferentes autores. Esta noción suele ser, con frecuencia, confundida con la noción de esquema corporal, del yo corporal, ... Quizás, la causa se deba a que todas ellas tienen los mismos fundamentos evolutivos y psicofisiológicos. Sin embargo, cada una de ellas ha nacido en diferentes campos científicos: la noción de esquema corporal surge de la mano de la neuropsicología, el yo corporal surge de la psiquiatría, mientras que la noción de imagen corporal se plantea desde la neurología.

Sin entrar en el análisis de cada uno de estos términos, vamos a definir lo que nosotros entendemos por imagen corporal y que coincide, en sus líneas generales, con las definiciones de otros autores¹⁶⁸: *“la imagen corporal es la sensación, idea o intuición que tenemos de nuestro cuerpo, entendida como unidad física y psíquica, como expresión de nuestro yo. Esta imagen se construye a través de una especie de diálogo permanente que establece nuestro cuerpo con el mundo que le rodea”*.

¹⁶⁸ VILLADA, P. Ob. Cit. Pág. 117.

En la elaboración de la imagen corporal, nosotros distinguimos tres aspectos:

- a) El conocimiento topológico del cuerpo. Descubriendo todas las partes externas de él y aprendiendo a situarlas adecuadamente.
- b) La imagen dinámica del cuerpo. Con sus diferentes posiciones y desplazamientos, así como las actitudes que emanan de las acciones.
- c) La interrelación de las fases anteriores con los objetos, el espacio y las demás personas. Este es el final de la construcción de nuestra imagen.

En la medida que vamos adquiriendo una conciencia clara de nuestro cuerpo y vamos integrando y aceptando nuestra imagen, somos capaces de expresarnos y comunicarnos mejor. Esta comunicación se realiza a través del lenguaje corporal.

Para que el desarrollo de la imagen corporal sea positivo y favorezca el que lo aceptemos, a nuestro juicio, es necesario:

- a) Admitir la realidad corporal, siendo conscientes de nuestras capacidades y también de nuestras limitaciones.
- b) Sentirnos bien con nuestro propio cuerpo, favoreciendo su cuidado, su higiene, su presentación y su actuación en el mundo.
- c) Desarrollar las capacidades corporales, siendo naturales, espontáneos y auténticos con nosotros mismos y ante los demás.
- d) Esforzarse por superar nuestras limitaciones y deficiencias buscando la parte positiva que hay en cada uno de nosotros. Hemos de comprender que todos somos diferentes y aceptar y asumir estas diferencias.

Los segmentos corporales

Son las diferentes partes de nuestro cuerpo que tienen capacidad propia para moverse y que son apreciables al exterior. Un gran número de nuestros segmentos corporales se organiza de forma par.

Cuando existe correspondencia entre los diferentes segmentos corporales situados a uno y otro lado de un eje, estamos hablando de simetría corporal.

Podemos decir que nuestro cuerpo tiene una estructura en forma de estrella, en la que el tronco, desde la pelvis hasta los hombros, sirve de punto de partida para los apéndices que prolonga el eje vertebral del tronco, y dentro de ella dispone de simetrías propias. A través de las posturas que adoptamos y de los movimientos que realizamos, nuestro cuerpo cambia de formas: se pliega, se extiende, se cierra... esta simetría da lugar a la realización de movimientos simétricos y asimétricos.

- a) Son movimientos simétricos, las acciones en las que producimos formas idénticas con segmentos iguales.
- b) *Son movimientos asimétricos, las acciones en las que actuamos con un segmento de nuestro cuerpo, mientras el segmento correspondiente realiza otras, o ninguna acción.*

Los movimientos asimétricos nos ayudan a desarrollar la independencia de nuestros segmentos. Éstos son independientes cuando somos capaces de disociar los movimientos que realizamos en los diferentes segmentos de nuestro cuerpo. Esta independencia es sumamente importante en cada momento de nuestra vida, sin ella no podríamos desarrollar ningún tipo de actividad. Para conseguir una buena independencia de nuestros segmentos corporales es necesario, según Jean Le Boulch¹⁶⁹, que tomemos conciencia de:

- a) Los movimientos globales de nuestros miembros superiores.
- b) La movilidad de nuestro eje corporal: columna vertebral, cabeza, pelvis, omóplatos.
- c) La independencia de los miembros superiores con respecto al eje corporal.
- d) La independencia de los miembros inferiores con respecto a la pelvis.

La toma de conciencia de los movimientos que pueden realizar nuestros segmentos corporales es extraordinariamente interesante para

¹⁶⁹ LE BOULCH, J. *La educación por el movimiento*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1976. Pág. 103.

el desarrollo de nuestras manifestaciones expresivas. Por ello, es conveniente adquirir un variado repertorio motor, conocer la localización de los núcleos articulares y, a su vez, alternar situaciones de movilidad con situaciones de inmovilidad.

Evidentemente, el conocimiento y puesta en práctica de acciones propias de nuestros segmentos corporales, siguiendo los criterios del DCB, debe de integrarse en los contenidos que hacen referencia al cuerpo: imagen y percepción. A partir del desarrollo de estos contenidos, cuando introduzcamos a los alumnos/as en los contenidos expresivos, se encontrarán en unas condiciones mucho más óptimas para poder crear con su cuerpo y sus segmentos transmitiendo imágenes, ideas, diálogos corporales, ... que podrán ser interpretados. De ahí la importancia que tiene el que ellos conozcan sus posibilidades de movimiento, sólo así, en cada circunstancia de su vida sabrán hacer uso de ellos con la intencionalidad que en cada momento les sea más útil y necesaria.

Tomas Motos¹⁷⁰ hace la siguiente clasificación sobre los segmentos corporales:

Segmento cabeza = Cabeza

Segmento brazo = Brazo + mano

Segmento busto = Pecho + cuello + cabeza

Segmento torso = Talle + pecho + cuello + cabeza

Segmento tronco = Caderas + talle + pecho + cuello + cabeza

Él considera que estas unidades o sumas de unidades corporales son expresivas por naturaleza y que, por lo tanto, la toma de conciencia de las infinitas posibilidades que tienen los segmentos corporales para moverse, es el primer objetivo que tenemos que conseguir. Cuanto más conscientes seamos de nuestra capacidad para independizar nuestros segmentos corporales y, por lo tanto, para saber utilizarlos de forma simétrica o asimétrica, seremos, también, más capaces de expresarnos con soltura y naturalidad.

Como, según acabamos de decir, todos los segmentos corporales son expresivos por naturaleza, cada uno de ellos se caracterizará por

¹⁷⁰ MOTOS, T. *Iniciación a la expresión corporal*. Ed. Humanitas. Barcelona, 1983. Pág. 63.

tener un valor expresivo propio: En el tronco se encuentra fundamentalmente la fuerza; en el rostro, las emociones y estados de ánimos; a través de los brazos, expresamos acciones y sentimientos; y finalmente, las piernas, a través de las posturas y formas de desplazarse, revelan, en la mayoría de los casos, un tipo de actitud ante la vida.

Ejes y planos

Los ejes y los planos son líneas “no reales” que imaginamos que cruzan nuestro cuerpo. Alrededor de estos ejes se ordenan nuestros segmentos y a lo largo de los planos, se mueven, a través de las articulaciones. Podemos considerar:

- a) Tres ejes básicos de nuestro cuerpo: eje vertical, eje transversal y eje sagital.
- b) Tres planos básicos de nuestro cuerpo: plano sagital, plano frontal y plano transversal.
- c) Las articulaciones. A través de estos ejes imaginarios, y de los planos que se originan, el cuerpo toma conciencia de su movilidad. Esta movilización se realiza a través de las articulaciones.

En el progreso hacia el desarrollo expresivo de nuestro cuerpo, vamos descubriendo todas nuestras posibilidades para expresarnos y vamos aprendiendo a “hablar”. Unas veces lo hacemos con un lado o segmento de nuestro cuerpo. Otras veces, enviamos mensajes con todo nuestro cuerpo. Y otras veces, por último, utilizamos algún segmento corporal para reforzar el protagonismo de otro.

A través de los ejes y planos imaginarios, por otro lado, movilizamos nuestro cuerpo. También tomamos conciencia de las acciones mecánicas que nuestros segmentos corporales realizan en la creación de movimientos nuevos.

No obstante, la cuestión de los ejes y los planos no viene siendo abordada de manera aceptable, a nuestro entender, por una gran parte de los tratadistas de la Educación Física. Así, nos solemos encontrar con conceptos como el de *eje de simetría* o conceptos como el de *eje divisor* del cuerpo humano, en dos partes. En ambos casos, nos encontramos

con una cuestión muy discutible. El término eje no puede significar más que *línea* y no puede concebirse más que como pivote de giro. Entendido así, los ejes jamás pueden ser factores de diseño de simetrías; eso sólo es posible con referencia a los planos que, ellos sí, pueden dividir el cuerpo en dos partes, porque el eje nunca es un elemento divisor del cuerpo.

En consecuencia, los conceptos de simetría han de desarrollarse en relación con los planos. Y los análisis divisores del cuerpo han de concebirse a través de los planos también. Finalmente, es a través de los planos como más claramente podemos explicarnos el movimiento, que difícilmente tiene explicación a través de unos elementos exclusivamente de giro como son los ejes.

La mirada y el rostro

El lenguaje corporal es el resultado de la manera con la que nos expresamos a través del cuerpo. Son muchos los componentes de nuestro cuerpo que influyen en este lenguaje, pero, sin lugar a dudas, la mirada y el rostro son los principales protagonistas de nuestra forma de expresarnos y comunicarnos.

La mirada es el medio más eficaz que tenemos para comunicarnos corporalmente. Tiene un alto poder comunicativo. Puede utilizarse de una manera prolongada, corta, directa, indirecta, intermitente o continua, dependiendo del mensaje que queramos enviar.

Apoyándonos en las categorías que establece R. Wainwright¹⁷¹, las funciones que cumple la mirada, y por las que se establecen “diálogos oculares”, serían:

- a) Buscar información. Captando si nuestro interlocutor nos miente, nos dice la verdad, nos escucha con atención, le agradamos...
- b) Mostrar interés y afirmar el diálogo con nuestro interlocutor.
- c) Invitar a la comunicación brindando la oportunidad de que surjan las relaciones interpersonales.

¹⁷¹ WAINWRIGHT, G. *El lenguaje del cuerpo*. Ed. Pirámide. S.A. Madrid, 1993. Pág. 21.

- d) Controlar la interacción comunicativa. Los ojos hacen, en muchos casos, de moderadores en una conversación.
- e) Dominar e influir en los demás. Utilizando miradas de repro- bación, de dominio, de autoridad, de amenaza...
- f) Agradar y aceptar a los demás. Utilizando miradas de ternu- ra, de complicidad, de aprobación, de emoción...

La expresión del rostro ocupa un segundo lugar en importancia en nuestro lenguaje corporal. La cara es la encargada de informarnos sobre las emociones y las actitudes de las personas. Existen expresiones micromomentáneas, que reflejan, de manera inconsciente, los verdaderos sentimientos y emociones y las actitudes de las personas.

Las funciones que cumplen, a nuestro juicio, las expresiones de nuestro rostro pueden ser:

- a) Reforzar los mensajes verbales, dando mayor veracidad a la palabra.
- b) Expresar emociones: alegría, tristeza, miedo, ira, dolor... Relacionarnos con los demás. Expresando a través de nues- tro rostro, deseos de entrar en contacto con las personas.
- c) Responder a los mensajes o las actitudes, tanto positivas como negativas, de otras personas para con nosotros.

La mirada y el rostro son transmisores de la comunicación no verbal por excelencia. Podemos engañar con la palabra, pero nuestra mirada y la expresión de nuestro rostro nos delatará. El lenguaje de nuestro cuerpo tiene valor por sí mismo, porque contribuye a nuestro desarrollo personal.

Los gestos

Los gestos son los mensajes que consciente o inconscientemen- te transmitimos con nuestro cuerpo. Para Kostolany, F.¹⁷², los gestos se pueden definir como *la expresión de una emoción, como un acto inten- cional dirigido a modificar nuestra relación con el mundo exterior y también como un lenguaje inteligible*. Los gestos pueden ser perman- nentes y pasajeros:

¹⁷² KOSTOLANY, F. *Los gestos*. Ed. Mensajero. Bilbao, 1977.

- a) Los gestos permanentes van configurando nuestra forma corporal, que es la consecuencia de nuestro carácter. Transmitimos nuestra forma de ser a través de nuestra forma de actuar, por ejemplo, al caminar podemos expresar tranquilidad, equilibrio, abandono, vitalidad, rapidez...
- b) Los gestos pasajeros revelan los sentimientos experimentados en un instante concreto, teniendo en cuenta los estímulos tanto internos como externos.

El rostro tiene una gran importancia en los gestos pasajeros. A través de los músculos cutáneos, las expresiones se manifiestan sobre el rostro, reaccionando ante cualquier estímulo nervioso. Expresiones de alegría, tristeza, autoridad, eficacia, son algunas de las manifestaciones gestuales más comunes. Pero aunque, como ya sabemos, la mirada y el rostro son los más claros exponentes de la comunicación no verbal, sin la aportación de nuestros gestos, quedaría incompleto nuestro lenguaje corporal. Existen múltiples gestos, entre los que destacamos:

- a) Clarificadores. Acompañan la palabra.
- b) Universales. Gestos habituales, asumidos en todo el mundo, y que interpretamos sin el lenguaje verbal.
- c) Emotivos. Expresan nuestros sentimientos y emociones.
- d) Personales. Nos hacen diferentes de los demás y forman parte de nuestra forma habitual de manifestarnos.
- e) Culturales. Forman parte de los ritos de un pueblo y de su cultura.
- f) Profesionales. Códigos que se utilizan en diferentes profesiones, donde la acústica impide el lenguaje verbal.

Las posturas

Las posturas, entendidas de forma global, envían mensajes, que en la mayoría de las ocasiones están cargados de un componente afectivo o emocional. Es a través de ellas como se establecen relaciones de empatía. Las actitudes posturales junto con los gestos forman parte del lenguaje de nuestro cuerpo.

Por posturas entendemos la posición que adoptamos con nuestro cuerpo para realizar una acción determinada. El tono muscular es el

encargado de mantener la actitud postural. Para J. L. Pastor Pradillo¹⁷³, el tono y la actitud postural van a depender del nivel de maduración del individuo condicionado por los siguientes factores: la maduración de la tonicidad y características del músculo, la maduración del sistema nervioso central y, finalmente, la presencia de factores psíquicos tales como la afectividad.

El manteniendo de la postura se debe llevar a cabo mediante:

- a) El conocimiento del cuerpo.
- b) El desarrollo de las capacidades sensoriales.
- c) El dominio muscular.
- d) La adaptación del cuerpo al espacio.

La falta de estos elementos puede dar origen a una distonía muscular, que se traduce en las siguientes deficiencias:

- a) Hipotonía muscular. Es decir, bajo tono muscular produciendo defecto postural, ya que los músculos no son capaces de sostener los segmentos óseos. Y los defectos posturales originan a su vez patologías en la columna vertebral: cifosis, lordosis, escoliosis... etc.
- b) Hipertonía muscular. Es decir, exceso del tono muscular necesario, produciendo lógicamente un desgaste de energía, tanto muscular como nerviosa. Y produce también constantes contracturas musculares.

¹⁷³ PASTOR, J. L. *Bases teóricas y metodológicas para la Educación Física en Primaria*. Ed. Departamento de Educación. Universidad de Alcalá, 1993. Pág. 17.

BIBLIOGRAFÍA

- AYMERICH, C. y M. *La expresión medio de desarrollo*. Ed. Nova Terra. Barcelona, 1971.
- BERGE, Y. *Vivir tu cuerpo*. Ed. Narcea. Madrid, 1979.
- BERTRAND, M. / DUMONT, N. *Expresión corporelle. Mouvement y pensée*. Libraire J. Vin. Paris, 1970.
- BIRDWHISTELL, R. Citado por WAINWRIGHT, G. *El lenguaje del cuerpo*. Ed. Pirámide, S.A. Madrid, 1993.
- BOSSU, H. y CHALAGUIER, C. *La Expresión corporal*. Ed. Martínez Roca. Barcelona, 1986.
- COMPAGNON, G. y THOMET, M. *Educación del sentido rítmico*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1966.
- DAVIS, F. *La comunicación no verbal*. Ed. Alianza. Madrid, 1994.
- DE ROJAS, Fernando. *La Celestina*. Ed. Juventud, S. A. 3.^a edición. Enero, 1981. Impreso en Esplugas de Llobregat.
- DELEGACIÓN NACIONAL DE LA SECCIÓN FEMENINA. *Gimnasia educativa*. Escuela Superior de Educación Física Julio Ruiz de Alda. Madrid, 1966.
- FUX, M. *Danza, experiencia de vida*. Ed. Paidós Ibérica S.A. Barcelona, 1992.
- GONZÁLEZ SARMIENTO, L. *Psicomotricidad profunda*. Ed. Miñón. Valladolid, 1982.
- HALL, E. T. Citado por MOTOS TERUEL, T. *Iniciación a la Expresión Corporal*. Ed. Humanitas. Barcelona, 1983.
- HALL, E. T. Citado por WAINWRIGHT. *El lenguaje del cuerpo*. Ed. Pirámide. S.A. Madrid, 1993.
- LABAN, R. *El dominio del movimiento*. Ed. Fundamentos. Caracas, 1987.
- KOSTOLANY, F. *Los gestos*. Ed. Mensajero. Bilbao, 1977.
- LAMOUR. Citado por GARCÍA RUSO, H. M. *La danza en la escuela*. Ed. Inde. Barcelona, 1997.

LAPIERRE, A. y AUCOUTURRIER, B. *Simbología del movimiento*. Ed. Científico-Médica. Barcelona, 1977.

LE BOULCH, J. *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1976.

LE BOULCH, J. *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1978.

MARTÍNEZ BOUQUET, C. Citado por SORÍN, M. *Creatividad. ¿Cómo, por qué, para quién?*. Ed. Labor. Barcelona, 1992.

MOTOS, T. *Iniciación a la expresión corporal*. Ed. Humanitas. Barcelona, 1983.

PASTOR, J. L. "La afectividad, entre la expresión corporal y el lenguaje del cuerpo". Revista electrónica *Áskesis*. Madrid, 1999.

PASTOR, J. L. *Bases teóricas y metodológicas para la Educación Física en Primaria*. Ed. Departamento de Educación. Universidad de Alcalá. 1993.

SANTIAGO, P. *De la Expresión Corporal a la Comunicación Interpersonal*. Ed. Narcea. Madrid, 1985.

SIERRA, M. A. "La expresión corporal como contenido de la Educación Física Escolar". Revista electrónica *Áskesis*. Madrid, 1999.

STOKOE, P. Y HARF, R. *La expresión Corporal en el jardín de infantes*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1984.

VILLADA, P. *La expresión corporal a debate: una nueva cultura del cuerpo entra en la escuela*. Revista electrónica *Áskesis*. Madrid, 1999

VILLADA, P. *Manual del Maestro especialista en E.F.* Capítulo "Expresión corporal". Ed. Pila Teleña. Alpedrete, 1997.

VILLADA, P. *Una reformulación teórica de la expresión corporal*. Revista *Elide*. N.º 1. Ed. Anaya. 1999.

WAINWRIGHT, G. *El lenguaje del cuerpo*. Ed. Pirámide. S.A. Madrid, 1993.

DISEÑO CURRICULAR Y EXPRESIÓN CORPORAL

1. CURRÍCULUM Y EXPRESIÓN CORPORAL

Introducción

La Reforma Educativa, como proceso abierto, permite que contenidos nuevos, que no habían tenido hasta ahora un lugar propio y definido en el currículum, se integren en él de acuerdo con la visión moderna y progresista que de la educación tiene la actual sociedad española.

Los esfuerzos, tanto institucionales como personales, llevados a cabo en la investigación didáctica durante la última década permiten que en el momento presente se tenga una visión clara y definida de la estructura disciplinar de la Educación Física y de su didáctica.

Esto es importante porque, hasta hace muy poco, la definición de nuestra área científica no se encontraba en condiciones de dar respuestas suficientemente válidas en el mundo educativo. Sin embargo, gracias a las aportaciones de todos los estudiosos de esta área, la Educación Física comienza a considerarse esencial para la educación integral de los jóvenes.

Reforma Educativa y expresión corporal

Como ya hemos dicho, se trata de un nuevo contenido que la Reforma Educativa, con buen criterio, integra en el currículum escolar. Era la única de las dimensiones de la motricidad humana, entendiendo estas dimensiones tal y como las abordan M. Castañer y O. Camerino¹⁷⁴, que no estaba presente en los planteamientos educativos anteriores a la LOGSE. En este sentido existía, a nuestro juicio, una gran lagu-

¹⁷⁴ CASTAÑER, M. / CAMERINO, O. *La Educación Física en la enseñanza primaria* Ed. Inde. Barcelona, 1991.

na y, por lo tanto, una falta de tratamiento pedagógico de un *hacer humano* que tiene una extraordinaria importancia para el desarrollo *integral* de los jóvenes. Era preciso que el lenguaje de los gestos, la armonía rítmica, ... la comunicación no verbal que surge desde estos contenidos, entraran en la escuela y adquirieran el mismo protagonismo que el resto de contenidos que configuran la Educación Física.

Para justificar las dimensiones de la motricidad humana antes citadas, exponemos de forma literal el planteamiento que de ellas hacen sus autores:

- a) *“La dimensión introyectiva del ser: reconocerse. Poniendo al alumno en relación consigo mismo. Aprendiendo a conocer su cuerpo y siendo capaz de reflexionar, autoconocerse y autoevaluarse.*
- b) *La dimensión extensiva del ser: interactuar. Poniendo al alumno en relación con el entorno físico. Potenciando la búsqueda del rendimiento de su organismo.*
- c) *La dimensión proyectiva del ser: poniendo al alumno en relación con el entorno social. Para aprender a construir, crear y comunicar”.*

Estas tres dimensiones de la motricidad humana son las que, a nuestro juicio, efectivamente, deben contemplarse en el ámbito educativo. Así lo expresa el M.E.C en la Reforma Educativa (Pág. 31), y así lo propone en el currículum académico. Tenemos, por tanto, la responsabilidad, el compromiso, y, por supuesto, la obligación de elaborar un diseño curricular en donde se contemplen y se integren todas ellas.

Actualmente, tanto la dimensión introyectiva como la dimensión extensiva se encuentran integradas en los programas educativos. Los contenidos sobre *imagen y percepción* y sobre *habilidades y destrezas* las contemplan de forma muy evidente y clara. Nos queda por realizar un último esfuerzo, nos queda por contemplar desde criterios científicos, pedagógicos y didácticos, la dimensión proyectiva. No cabe duda de que es necesario abordar todas las dimensiones de la motricidad humana en el campo educativo. Y no hay razones que justifiquen la presencia de unos contenidos, en tanto que otros permanecen ausentes.

Sin embargo, siendo consciente de la extraordinaria importancia que supone su incorporación al currículum académico, ciertas inte-

rogantes y ciertas dudas sobre el qué y el cómo enseñar o transmitir estos contenidos continúan produciéndonos una gran inquietud.

En este sentido, el profesor Pastor Pradillo¹⁷⁵ también expone “*la gran dificultad que existe en el tratamiento de la expresión corporal, debido a la ambigüedad del término y a lo confuso de sus contenidos*”. Pero la dificultad todavía resulta más compleja cuando se traslada su presencia al ámbito de la Educación Física, siendo aún mayor el grado de indeterminación de sus fines, su heterogénea comprensión o la incoherencia que caracteriza la determinación de sus objetivos.

Apoyando el discurso del profesor Pastor Pradillo, es evidente que nos encontramos ante una proliferación de interpretaciones, tendencias e intervenciones didácticas, en este ámbito, que nos crean ciertas dudas e interrogantes. Si, además, hacemos un intento de interpretación siguiendo los criterios y contenidos prescritos por el MEC, podemos encontrarnos con modelos muy diferentes, e incluso, con una gran desigualdad entre los contenidos seleccionados por nuestra comunidad científica, respecto al concepto de expresión corporal: su epistemología, la selección de sus contenidos y, por lo tanto, su papel como materia científica y conceptual, dificultando, de esta manera, el avance de un *corpus* científico y didáctico nuevo.

Una breve reflexión en torno a los contenidos prescritos por el MEC, puede ayudarnos a aclarar nuestra concepción sobre el modelo de expresión corporal que se plantea y la lógica dificultad a la que nos puede llevar su interpretación.

Citaremos alguno de los epígrafes que, sobre los contenidos expresivos en la etapa de Educación Primaria, propone el MEC:

- a) *“El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación.*
- b) *Recursos expresivos del cuerpo; el gesto, el movimiento.*
- c) *Manifestaciones expresivas asociadas al movimiento: mímica, danza, dramatización”.*

Estos epígrafes plantean cierta dificultad desde el punto de vista conceptual, porque el hecho de entender el cuerpo como instrumento

¹⁷⁵ PASTOR, J. L. Ob. Cit.

implica perder de vista las características y la propia esencia que debe de ser contemplada en el desarrollo de la expresión y la comunicación corporal.

Entendemos que un cuerpo instrumentalizado no es nada más que un cuerpo preparado y ordenado para *hacer* y destinado a conseguir un objetivo. Y, precisamente, esto no es, a nuestro juicio, o no debe de ser lo que defina a la expresión y la comunicación corporal, sobre todo, en la etapa de Educación Primaria. Deberíamos implicarnos más, deberíamos aprovechar la oportunidad que nos proporcionan estos contenidos para *despertar* a otra dimensión de la motricidad humana en donde la gestualidad, el tono, la mirada, la proyección del cuerpo en el espacio, la representación espacial, las relaciones con los objetos, la calidad de los movimientos, ... deben de jugar un papel de extraordinario relieve.

Es, por lo tanto, desde aquí desde donde podemos empezar a construir un marco estratégico que dé sentido a lo puramente expresivo, para que los alumnos/as se apropien de ello y para que puedan conocer y analizar sus posibilidades expresivas y comunicativas, para que, también, aprendan a adquirir libertad personal, para que cada vez sean más autónomos, y para que sean capaces de dar un gran paso hacia la producción de acciones corporales nuevas y creativas desde donde proyecten y transmitan ideas, sensaciones, emociones, sentimientos... En definitiva, todo aquello que cada alumno desde su propia individualidad desee o quiera exteriorizar y hacer visible a los demás.

Por ello, introducir en la etapa de Educación Primaria técnicas expresivas de compleja e incluso de dificultosa elaboración como puede ser el mimo o incluso la danza, a nuestro juicio, resulta totalmente erróneo.

Analizaremos por qué pensamos así, y para ello, recurriremos a otros bloques de contenido y a su desarrollo y puesta en práctica en el ámbito escolar. Pues bien, cuando trabajamos en torno a las habilidades y destrezas o, incluso, cuando diseñamos unidades didácticas en torno a los juegos, a ningún profesional de la educación se le ocurre abordarlo desde técnicas propias de alguna modalidad deportiva. Inicialmente en la etapa de Educación Primaria partimos de la madurez y evolución motriz de los alumnos/as. Y, en íntima relación con su evolución, tene-

mos en cuenta el momento en el que se encuentran, momento de exploración, de descubrimiento, de creación de patrones motores elementales que van, de forma paulatina, adquiriendo signos de complejidad. Pues bien, de la misma forma que entendemos el "hacer motriz" de los escolares en los bloques ya citados, también deberemos plantearnos, de la misma forma, los contenidos expresivos. En este sentido, creemos que ni la instrumentación del cuerpo, ni las técnicas corporales deben abordarse en el ámbito de la expresión corporal en la etapa de Educación Primaria. Por ello, nuestro esfuerzo se centra en el conocimiento y en la utilización de los ejes que, a nuestro juicio, son básicos y esenciales para propiciar un hilo conductor que ordene y justifique el hacer docente. Se hace necesario un punto de partida que guíe la producción corporal y que facilite la exteriorización de las sensaciones y vivencias de los escolares¹⁷⁶.

Funciones que cumple la expresión corporal en el contexto educativo

En el ámbito de la Educación Física, cuando nos referimos al cuerpo, estamos aludiendo a todo el ser humano. No sólo a la imagen exterior, sino a todo lo que hace posible su desarrollo como persona: la inteligencia, la afectividad, las relaciones sociales, sus características físicas, y, naturalmente, sus capacidades expresivas... Porque el cuerpo no es simplemente el que nos describe la anatomía, la fisiología o la biomecánica, sino que es, también, un cuerpo que vive, experimenta y transmite, (a veces mejor que las palabras o los textos escritos), lo que queremos decir. Entendida así la Educación Física, no queda ninguna duda sobre la integración de los contenidos expresivos en esta área científica. Pero, ¿qué función o funciones debe cumplir la expresión corporal en el contexto educativo?

La Expresión Corporal, como ya hemos destacado, es una capacidad que tienen todos los seres humanos. Esta capacidad hace posible que se exterioricen deseos, sentimientos, pensamientos, emociones, sensaciones, de forma natural y espontánea. Esta exteriorización se materializa a través del cuerpo, utilizando para ello, los gestos, las posturas, la mirada, los movimientos...

¹⁷⁶ VILLADA, P. *Una reformulación teórica de la expresión corporal*. Ob. cit.

La educación a través del cuerpo y el movimiento no puede reducirse, como venimos diciendo, a aspectos motores, sino que debe implicar, además, aspectos expresivos, perceptivos, comunicativos, afectivos y cognoscitivos. Por ello, el movimiento se debe abordar desde una triple dimensión humana de la que hablan Marta Castañer y Oleguer Camerino¹⁷⁷: dimensión introyectiva, dimensión extensiva y dimensión proyectiva, y, dependiendo de cada una de estas dimensiones, el movimiento cumplirá sus funciones específicas. En el ámbito expresivo nos interesa la dimensión proyectiva y es a partir de ella, siguiendo las directrices del MEC¹⁷⁸, desde donde concretaremos las funciones que más contribuyen al desarrollo de la expresión corporal.

Función de conocimiento

En la medida en que el movimiento es uno de los instrumentos cognitivos fundamentales de la persona, tanto para conocerse a sí misma como para explorar y estructurar su entorno inmediato. Por medio de la organización de sus percepciones sensomotrices, el alumno toma conciencia del cuerpo y del mundo que le rodea.

Esta función es clave para el desarrollo de cualquier contenido de la Educación Física. Es el punto de partida desde donde se pueden organizar todos los contenidos del área. Para iniciarnos en un trabajo académico y curricular es necesario ordenar el conocimiento científico didáctico de la materia. Y, a nuestro juicio, este conocimiento debe partir de la adquisición de un conocimiento corporal y, en íntima relación con éste, de la organización y estructuración del entorno que rodea al sujeto. Ello conlleva el desarrollo de un trabajo minucioso en torno al esquema corporal y, por consiguiente, una sistematización y organización de todos los elementos que hacen posible su desarrollo: conocimiento corporal, actitud y equilibrio, respiración, relajación, percepciones espaciales y temporales..... En definitiva, todo lo que hace posible un mejor conocimiento del cuerpo y una mejor adaptación al entorno.

¹⁷⁷ CASTAÑER, M. y CAMERINO, O. Ob. Cit.

¹⁷⁸ MEC. *Área de Educación Física*. 1992

Función comunicativa y de relación

En tanto que la persona utiliza su cuerpo y su movimiento corporal para relacionarse con otras personas, no sólo en el juego y el deporte, sino en general en toda clase de actividades físicas.

Función de vital importancia en las relaciones humanas y, además, necesaria no sólo para la práctica de actividades físicas sino para la vida de relación en cualquier ámbito: amistades, profesión, estudios... De ello que tenga un gran interés para nosotros puesto que el cuerpo es la primera presencia tangible que tenemos y solamente a través de él podemos entrar en diálogo con el entorno que nos rodea. Desde el ámbito de la Educación Física, deberemos tener en consideración esta función del movimiento incluyendo en nuestro trabajo aquellos factores que hacen posible que nos comuniquemos buscando la socialización, para lo que los gestos, la mirada, las posturas, en definitiva, todos aquellos elementos que configuran nuestra apariencia corporal cumplen una función importante.

Función estética y expresiva

A través de las manifestaciones artísticas que se basan en la expresión corporal y el movimiento.

Con esta función hemos de ser cautelosos porque nos encamina hacia manifestaciones artísticas que, pudiendo formar parte de los contenidos expresivos, deberán, a nuestro juicio, ser el producto final de un trabajo en donde los sentimientos, las sensaciones y emociones, las ideas... han debido de exteriorizarse con anterioridad. Por ello, la dramatización, el mimo, la danza... serán vehículos a utilizar después de haber nutrido al joven de vivencias, sensaciones, experiencias que exteriorizarán de forma natural y espontánea. Sólo así podremos introducirles posteriormente en técnicas específicas de determinadas artes escénicas.

2. LA DANZA: VEHÍCULO MEDIADOR DEL DESARROLLO EXPRESIVO

Introducción

La danza es un fenómeno complejo que se sustrae de una definición racional: *Cuántas publicaciones sobre la danza, tantas tentativas diferentes de definirla. La lengua es demasiado pobre y el contenido de la danza demasiado rico como para encerrarlo en una metáfora*¹⁷⁹.

La danza como manifestación expresiva es utilizada por la Educación Física, que tiene en ella uno de los medios más completos para desarrollar los contenidos que son propios de la expresión corporal.

Pero, no todo en la danza es expresión. Por ello, en el contexto educativo, nuestro gran interés está centrado en aprovechar los recursos expresivos que la danza nos ofrece, para utilizarla como medio de desarrollo de la expresión y comunicación del cuerpo.

Concepto de danza

La danza es una de las primeras expresiones de una cultura. Existe desde que existe el hombre. En sus inicios era esencialmente imitativa y, posteriormente, religiosa y ritual. Se construía la danza en torno a las diferentes manifestaciones sociales: para invocar a los dioses, para recibir al guerrero, para iniciar a los jóvenes en la caza, en el matrimonio... Las cuevas primitivas nos muestran estas escenas.

La danza, es decir, la expresión del cuerpo, ha sido una expresión espontánea de la vida en colectividad que se utilizaba como una forma de manifestar las vivencias existentes en el seno de un grupo. En ellas, la expresión corporal tenía un sentido utilitario. Pero, desde las danzas simplemente imitativas iniciales se fue pasando a las danzas de tipo sagrado, donde ya la imitación formal dejaba paso a la relación personal y empezaba a perder lo que era su primordial esencia.

¹⁷⁹ GUNTER, D. Citado por SEYBOLD, A. *Principios didácticos de la Educación Física*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1976.

En este tipo de danzas, convertidas en rituales, todo estaba previsto: posiciones de las manos, del cuerpo, de la cabeza, hasta de los detalles del vestido, de los adornos, las pinturas, las máscaras. Se fue pasando, por lo tanto, de una forma de danza caracterizada por una expresión primaria espontánea a otro tipo de danza que se caracterizó por estar sujeta a una norma muy codificada, en donde imperaba la técnica y en la que se producía, así, un vaciado de sus características expresivas y comunicativas.

La danza entendida como una manifestación expresiva y comunicativa, ha de encontrar su razón de existir en el propio acontecer de la vida. Tiene que transmitir, a través de las secuencias rítmicas originadas por el movimiento, un mensaje. Tiene, por lo tanto, que convertirse en un acto comunicativo.

Es indudable que para poder interpretar la danza, (y ello no contradice lo que nosotros venimos propugnando), se requiere de unas bases técnicas iniciales. Sin ese punto de partida, ciertamente, no es posible construir la danza. Lo que ocurre es que los apoyos técnicos tienen que estar siempre al servicio del hombre, en ningún caso debe de ocurrir al revés, porque *no hay arte sin técnica, pero la rigidez y el absolutismo técnico provocan la ruina del arte alejándolo de la expresión humana viva*¹⁸⁰. La danza como un hecho expresivo y comunicativo, en el contexto educativo, tiene que estar integrada en los contenidos de tipo expresivo que le son propios a la Educación Física.

María Fux, por su parte, al hablar de la danza expresa¹⁸¹: *“no es posible comprender la música sin la experiencia de la movilización corporal. El principal instrumento del hombre es el cuerpo y no se puede hacer sentir a los demás un trabajo de instrumentación sin haber tenido la propia experiencia de movilización corporal.”*

Esta idea sobre el cuerpo como principal protagonista del propio hombre no puede estar ajeno a un profesional de la Educación Física que debe buscar las estrategias necesarias para que ese cuerpo sea capaz de vivir las experiencias motrices que la propia danza facilita. Para lo que es necesario darle al movimiento danzado un sentido y un

¹⁸⁰ LE BOULCH, J. *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Ob. Cit.

¹⁸¹ FUX, M. *Danza, experiencia de vida*. Ob. Cit. Pág. 45.

significado. Y, en este sentido, nos planteamos: ¿Por qué nos movemos?, ¿Para qué nos movemos?, ¿Qué sensaciones nos provoca la música?, ¿Cómo respondemos a través del cuerpo al estímulo que percibimos?... Si no lo hacemos así, caeríamos en el error de instrumentalizar nuestro cuerpo originando movimientos estereotipados ajenos a la idea de cuerpo, ritmo y expresión como elementos integradores que dan respuesta a las sensaciones y sentimientos que nos provoca la música.

A nuestro juicio, existen dos grandes ejes sobre los que gira el desarrollo expresivo en relación con la danza:

a) *El cuerpo como lenguaje*

Este es el lenguaje imprescindible en un trabajo educativo basado en el cuerpo y en el movimiento desde su manifestación expresiva y comunicativa. Estamos convencidos de que es el punto de partida para, posteriormente, poder hacer una intervención educativa carente de lagunas que impidan se manifieste la expresión en la danza. Pero no procede que repitamos aquí las cuestiones que a este respecto hemos venido exponiendo, por lo que no insistiremos más en ello.

b) *El cuerpo como armonía rítmica*

Como ya hemos dicho, el espacio y el tiempo son marcos fundamentales e imprescindibles en el desarrollo de cualquier actividad motriz. Por ello, la educación rítmica incluida dentro del concepto "tiempo", tiene una presencia relevante en todo tipo de manifestaciones expresivas danzadas.

Nosotros creemos que la armonía rítmica es el punto de partida que precede a cualquier acción danzada. Pero, para poder construir la danza, necesitamos articular tres factores que, desde nuestra opinión, deben ir íntegramente unidos: el ritmo, el espacio y la expresión.

El ritmo en la danza

El ritmo es el orden y la proporción secuenciados en el tiempo y en el espacio. Y una secuencia de movimientos enlazados da origen a la

organización de ese tiempo, que se expresa a través de nuestra capacidad rítmica, originando así el movimiento armónico. Ya en las formas primitivas de la danza, el ritmo desempeña un papel decisivo, intensificador, desencadenante. La danza es rítmica. Ese ritmo vive de la danza misma, en el golpear de los pasos, el palmeteo de las manos, la repetición del movimiento¹⁸². Por lo tanto, el ritmo es una característica esencial de la danza.

En el desarrollo rítmico, además de los componentes y elementos expresados en el tema que aborda el ritmo, intervienen, al menos, cuatro factores:

- a) El estímulo. Que origina en nosotros una reacción inmediata y nos hace responder espontáneamente a través del movimiento.
- b) La sensibilidad auditiva. Para captar los estímulos o mensajes procedentes del exterior y, también, para distinguir las diferentes estructuras rítmicas.
- c) La capacidad de concentración. Para poder adaptarse a un ritmo es necesario escuchar. Pero para escuchar es necesario guardar silencio y concentrarse en el estímulo que percibimos.
- d) El movimiento. Dependiendo de la riqueza o bagaje motor que se tenga, nuestra adaptación rítmica a los estímulos será mayor o menor.

Sin embargo, cada persona tiene una forma característica y personal de manifestar su ritmo en la danza. El *tempo* de cada persona es diferente, por lo que su respuesta a los estímulos variará, dependiendo de cada *tempo* corporal. Y esto es lo que debe de tener siempre presente el profesor de Educación Física en su trabajo docente. El ritmo depende del sujeto.

El ritmo es el proceso más elemental de danza, pero esta elementalidad no quiere decir simplicidad. Al contrario, nos encontramos con un hecho complejo porque nuestros movimientos rítmicos se desarrollan en el espacio, originando variaciones en los desplazamientos,

¹⁸² SEYBOLD, Annemarie. *Principios didácticos de la Educación física*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1976. Pág. 94.

a través de las evoluciones que realiza en los cambios de dirección. Porque el ritmo se produce con distintas intensidades, para dar al movimiento su carga afectiva sincronizándola con la medida del tiempo. Y, por último, porque el ritmo da forma armónica a nuestro cuerpo a través de la movilización de las articulaciones combinándolas con diferentes gestos y posturas. Esta complejidad dependiente del propio ritmo, se combina con el tempo de cada sujeto. Y ello supone una amplia riqueza, casi infinita. Y, por tanto, la misma riqueza (y consiguiente dificultad) en la labor del profesor, que necesariamente ha de contar con todos estos factores.

El ritmo, finalmente, supone una adopción de secuencias matemáticas de movimiento, aunque las formas en las que el movimiento se exprese puedan ser cada vez diferentes. Pero, sin ese orden secuencial, no puede existir ritmo.

El espacio en la danza

La danza se expresa y se manifiesta a través de su intervención en el espacio. Esta intervención se inicia con las decisiones que se toman a la hora de seleccionar los pasos y los movimientos para sincronizarlos con la música y expresarlos en un espacio determinado.

Para desarrollar los movimientos rítmicos, por consiguiente, hemos de organizar y estructurar el espacio que, posteriormente, vamos a utilizar. Solamente así podremos “vivir y dominar” el espacio en donde nos vamos a desenvolver con nuestros movimientos. Para conseguirlo, es necesario:

- a) Una buena orientación espacial. Para apreciar las direcciones en las que nos desplazamos y las relaciones que existen entre nuestro cuerpo y el lugar al que nos dirigimos.
- b) Apreciar las direcciones. Para comprender que en un tiempo impuesto por la música, nuestros desplazamientos tendrán un recorrido concreto.
- c) Apreciar las trayectorias. Describiendo con nuestros desplazamientos las líneas o recorridos que realizamos por el espacio marcado.

- d) **Apreciar la velocidad.** Para adaptar el movimiento a las distancias que tenemos que recorrer en un ritmo estipulado.

Nuestro cuerpo define así, a través de sus movimientos, el tipo de danza que desea expresar. En algún caso puede ser estática, (es decir, sin desplazamientos), y en otros puede ser dinámica. Sin embargo, para construir el espacio, necesitamos utilizar formas de movimiento dinámicas. Los tipos de movimiento más característicos están relacionados con gestos institucionalizados y muy reconocibles en los diferentes tipos de danza. Entre ellos, podemos destacar:

- a) **Desplazamientos cortos:** Aquellos que suelen tener un ritmo rápido y que provocan movimientos saltados, que no desarrollan avance en los desplazamientos. Entre ellos destacamos: elevaciones de rodillas, semielevaciones, paso corto y salto, galopes, tijeras, pasos de jota, de polcas, de vals... y todas aquellas combinaciones que nosotros mismos podemos crear.
- b) **Desplazamientos largos:** Pueden tener un ritmo rápido o lento. Su estructura rítmica suele ser poco marcada. Dejan un mayor margen para la creatividad e invitan a construir movimientos amplios. Entre ellos destacamos: grandes zancadas, dobles pasos, carrera suave y amplia, pasos amplios arrastrados o deslizados...

La expresión en la danza

La expresión es factor imprescindible en el desarrollo de la danza. Sin ella, la danza perdería su valor comunicativo y abandonaría su esencia: manifestar las emociones internas de los seres humanos.

Si, como ya hemos dicho, anulamos la expresión creativa y limitamos la danza a un aprendizaje técnico en el que sus movimientos se repiten continuamente hasta conseguir un automatismo, es muy posible que incurramos en un trabajo meramente mecánico al que se le ha desprovisto de su propia esencia. Y es que la técnica de la danza, sea ésta del tipo que sea, debe de ser móvil y nunca debe de tener un fin en sí misma.

Patricia Stokoe¹⁸³ dice que: “*la danza encierra la posibilidad de dar cuerpo a imágenes, fantasías, ideas, pensamientos y sentimientos. Puede llegar a convertirse en un arte si es capaz de desarrollar la imaginación, la sensibilidad, la creatividad y la comunicación humana*”.

En este sentido, entendemos que la expresión debe de estar permanentemente presente en el desarrollo de la danza, si queremos que la imaginación, creatividad, representación y comunicación fluyan armónicamente abriéndose hacia el camino del arte.

Pero, para que esto ocurra, necesitamos ampliar nuestro léxico corporal, necesitamos que, progresivamente, nuestro cuerpo adquiera mayor riqueza y mayor fluidez en sus movimientos. Sólo si lo hacemos así, podremos manifestarnos en la danza de forma natural y creativa expresando ideas, sensaciones, sentimientos, ... Porque, cuando nuestro lenguaje corporal es pobre y desconoce multitud de formas para moverse, el cuerpo se desenvuelve mal y, de forma inconsciente, anula toda su dimensión expresiva. Y es que como dice María Fux¹⁸⁴ “*la experiencia del cuerpo es descubrir el ritmo interno a través del cual se puede movilizar las vías de comunicación que hay en su interior. Para ello el cuerpo debe de ser movilizado, y sobre todo tener un sentido: por qué me muevo y para qué*”.

En consecuencia, en el desarrollo expresivo de la danza, es necesario:

- a) Enriquecer los movimientos. Es más importante conocer muchas y variadas formas de movimiento que la repetición constante de algunos de ellos. Buscar su significado. Cada movimiento rítmico debe expresar una idea, un sentimiento... y tener un significado y un sentido para nosotros, que puede estar relacionado con acciones que realizamos de forma habitual: golpear, subir, bajar, girar, apretar, impulsar, temblar, vibrar,...
- b) Experimentar sensaciones. Los movimientos rítmicos deben impregnarse de sensaciones que, en muchos casos, están

¹⁸³ STOKOE, P. y HARF, R. *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Ob. cit.

¹⁸⁴ FUX, María. *Danza, experiencia de vida*. Ob. Cit. Pág. 31.

- relacionadas con el estímulo que recibimos del exterior: dolor, alegría, miedo, tristeza, pesadez, frío, calor,...
- c) Jugar con los contrastes. Buscando los cambios de ritmo y de intensidad en el movimiento: tensión y relajación, equilibrio y desequilibrio, velocidad y lentitud, aceleración y desaceleración, movilidad e inmovilidad,...

Clasificación de la danza

Es preciso clasificar la danza en función de la repercusión que tiene, o puede tener, en el ámbito educativo. Destacamos, por lo tanto, los siguientes tipos de danza:

a) *Danza clásica*

La danza clásica tiene un gran valor estético. Está sujeta a normas y a técnicas muy elaboradas. Cada gesto, movimiento, paso, está analizado, regulado, medido y comprobado. Los movimientos son armónicos y bellos, pero la rigidez de la técnica impide, en muchas ocasiones, que aflore la expresión. Por consiguiente, este tipo de danza no es precisamente la más identificable con los valores expresivos que en el contexto educativo se pretenden desarrollar.

b) *Danza moderna*

La danza moderna tiene un gran valor expresivo. Surge como reacción en contra a las normas rígidas de la danza clásica. Pretende que el cuerpo se exprese con libertad. Como sabemos, una de las máximas exponentes de la danza moderna fue Isadora Duncan, cuyo tipo de danza es la más identificable con el mensaje docente que venimos exponiendo.

Derivada de la danza moderna, surgen otras manifestaciones expresivas que combinan movimientos de tipo gimnástico con la esencia de la danza: la música.

1. Danza jazz

La danza jazz tiene sus orígenes en los bailes folklóricos de los pueblos afroamericanos. Se desarrolla en América y se basa en la música jazz. Existen unas características esenciales en los movimientos típicos de la danza jazz:

- Independencia segmentaria. Dividiendo el cuerpo en centros de movimientos totalmente independientes, sin que exista ningún tipo de relación entre ellos.
- Policentrismo. Consiste en la coordinación de movimientos desde diferentes núcleos articulares. Estos movimientos pueden realizarse de forma simétrica o asimétrica y en la misma dirección o en la opuesta. Requieren un gran nivel de coordinación.
- Tensión-distensión. Una de las características más importantes es la combinación de movimientos de tensión y de distensión. Puede realizarse de manera global o de manera segmentaria.
- Desplazamientos. Se realizan partiendo de los movimientos básicos y naturales del hombre, andar, correr, saltar, ... adaptados a la música y combinados con otros movimientos que se realizan con nuestros segmentos corporales.

2. Danza aeróbica

La característica principal de la danza aeróbica es que se practica durante un tiempo relativamente largo y con una intensidad moderada. Es un tipo de danza no sujeto a normas, lo que favorece las capacidades expresivas y creativas. Sus movimientos están inspirados en las danzas populares actuales. Sus tipos de movimientos más característicos son:

- Movimiento de baja intensidad. Son aquellos en los que al menos uno de los dos pies no pierde el contacto con el suelo
- Movimientos de gran intensidad. Son los realizados en situaciones de pasos saltados.

c) *Danza popular tradicional*

La danza popular tradicional tiene un gran valor cultural, define el carácter y las costumbres de los pueblos. La riqueza de estas danzas pone de manifiesto la idiosincrasia de una región o país. Son las danzas denominadas folklóricas. Sin ser el máximo exponente del mensaje expresivo, no hay ninguna duda de que una danza arraigada a las costumbres y al sentir de un pueblo puede ser capaz de contener un fuerte carácter expresivo.

d) *Danza popular actual*

Las danzas populares que siguen vigentes en la vida cotidiana no son aún folclóricas. Quizás lo sean en el futuro. Hoy son manifestaciones lúdicas o de diversión y ocio. Algunas están a punto de convertirse en folclóricas, como pueden ser el chotis o el charlestón. Otras están vigentes: el vals, el pasodoble. Y otras son plenamente actuales: el rock, la salsa... Este tipo de danza tiene de importante la conexión con los intereses de los alumnos. Y no podemos olvidar que el interés contribuye al aprendizaje. Al mismo tiempo no son danzas excesivamente técnicas y los alumnos pueden llegar a manifestar su impronta.

Valor de la danza en el sistema educativo

Hasta ahora, hemos abordado el ámbito de la expresión corporal como contenido de la Educación Física con el fin de delimitar las capacidades expresivas que, a nuestro juicio, deben desarrollarse: imagen corporal, mensajes y lenguaje corporal, ritmo, espacio social, creatividad, etc. Con ello hemos querido, fundamentalmente, desarrollar las capacidades expresivas y comunicativas de los niños y jóvenes desde la espontaneidad y la fantasía, para, así, favorecer su forma natural y personal de exteriorizar ideas, sentimientos, a la vez que inician un proceso de diálogo y comunicación de forma armónica y auténtica.

Hemos evitado abordar los vehículos de la acción expresiva, (danza, dramatización y mimo), que entendemos son las vías, medios, o recursos, ... que ayudan a desarrollar la capacidad expresiva. Y lo

hemos evitado para romper con cualquier tipo de movimiento automatizado o codificado que pudiera anular la verdadera dimensión de la expresividad.

Cuando el alumno/a ha sido capaz de vivir su cuerpo y desarrollar su sensibilidad, creemos que está en unas condiciones más óptimas de vivir de forma cómoda y libre situaciones danzadas a través de la música. Podrán entonces responder, a través del repertorio motor y la sensibilidad adquirida, con el lenguaje de su cuerpo de una forma mucho más fluida, más natural y personal.

Entendemos que es necesario dotar a los alumnos y alumnas de recursos, de experiencias, de ideas, ... en definitiva, es necesario nutrirles de contenidos expresivos en situaciones abiertas en donde encuentren su acomodo y su forma personal de comunicarse. Y es a partir de las experiencias que han ido acumulando cuando creemos que están en disposición de abordar la danza desde el punto de vista expresivo y comunicativo.

Aun así, nos encontramos frecuentemente dificultades con los alumnos, ya que no desean integrarse en este tipo de tareas. Son las alumnas las que manifiestan más su agrado hacia ellas. Nosotros entendemos que en el tratamiento de la diversidad, deben abordarse aspectos como éste, y una de nuestras funciones como educadores es intentar con sensibilidad integrarlos. Porque entendemos que todas las dimensiones de la motricidad deben de tener presencia en el sistema educativo y deben de ser experimentadas tanto por los alumnos como por las alumnas.

Nuestra propuesta didáctica en torno a la danza debe de seguir una secuencia ordenada que, a nuestro juicio, debe de incidir en:

- a) El desarrollo de los factores básicos del desarrollo expresivo, de los que ya hemos hablado.
- b) La exteriorización como clave imprescindible para el desarrollo expresivo.
- c) Utilización de los rasgos corporales más característicos para el desarrollo expresivo.
- d) Integración de los factores básicos vinculados estrechamente a la música: ritmo, espacio y expresión.

- e) Desarrollo desde la práctica de acciones en relación con:
 1. Cuerpo y movimiento.
 2. Cuerpo y espacio.
 3. Cuerpo y expresión.
- f) Adaptación al contexto escolar: etapa, ciclo o nivel educativo.
- g) Toma de decisiones sobre “qué enseñar”.
- h) Elaboración y diseño de la acción docente.

Cuando hemos asentados las bases que sustentan el lenguaje del cuerpo y hemos roto, por lo tanto, con los encorsetamientos y situaciones de inhibición de los escolares, estaremos en disposición de que se introduzcan en situaciones más comprometidas en las que deben de ser los auténticos protagonistas y desde donde creemos pueden estar preparados para llegar al momento cumbre de la danza: la proyección creativa.

3. LA DRAMATIZACIÓN: VEHÍCULO MEDIADOR DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

Introducción

También la dramatización y el mimo son vehículos expresivos por naturaleza. En ellos, el cuerpo tiene un gran protagonismo que desde la Educación Física, entendida como educación total del hombre, debe de considerarse y replantearse en una concepción amplia del desarrollo corporal. Es un reto que hemos de afrontar y hemos de hacerlo poniendo énfasis en el cuerpo como vehículo de expresión y comunicación, utilizando como medio en algunos casos el lenguaje hablado, en otros, la composición escénica, también el espacio sonoro, ... sin olvidar en ningún momento que el cuerpo con sus mensajes es el punto focal de nuestra labor docente.

Concepto de dramatización

La dramatización, al igual que la danza, tiene como principal protagonista al cuerpo como vehículo de representación. Dramatizar es dar forma y condiciones expresivas a un suceso o situación, reprodu-

ciendo una acción previamente concebida con el fin de llegar a interesar y conmover al espectador. Es una exigencia permanente propia del teatro y el cine en donde se transmiten hechos identificables.

En la dramatización, el cuerpo se identifica con una acción y transmite, representando y desarrollando en el tiempo: vivencias, acontecimientos, sucesos, anécdotas, ... pero, fundamentalmente, un problema personal o social que, al contemplarse por el espectador desde fuera, adquiere para él una nueva dimensión.

Lo fundamental para comunicar el drama que deseamos interpretar para los espectadores, es el lenguaje dramático. Es decir, los gestos, la mirada, la voz, el movimiento, ... que se produce en una acción prevista y calculada por nosotros. La esencia del teatro es la imagen. Los gestos son la representación de la imagen, a la que dan vida los intérpretes.

Los nuevos caminos del teatro

Partiendo del supuesto de que el arte escénico debe asumir y potenciar todas las posibilidades expresivas, el teatro contemporáneo ha pretendido meter al espectador en la acción, es decir, convertirle en un actor espontáneo al que se le permite manifestar libremente sus ideas y sus emociones. Y lo consigue eliminando las barreras que separaban a los actores de los espectadores en beneficio de la participación activa de estos últimos: el escenario tradicional y el foso.

El nuevo espacio escénico no tiene límites, y la acción puede desarrollarse sobre la cabeza del espectador, en el asiento del al lado, en los pasillos e, incluso, fuera de su campo visual para inducirle a pensar. Así, del espectáculo tradicional, que trataba al espectador como sujeto pasivo y paciente, se evolucionó hacia un teatro donde éste podía ser invitado a comer o a beber con los actores, a respirar distintos aromas e, incluso, a acceder a la representación a través de un camino laberíntico e introductorio de lo que iba a ser la representación.

En la concepción contemporánea del hecho expresivo se conjugan el juego y la sorpresa como actos instantáneos e irrepetibles de tal manera que la propia experiencia y la participación del espectador

hacen que cada uno de ellos construya “su “ propio espectáculo. Además, frente a la comunicación autoritaria del mensaje del autor que se producía desde el escenario hacia el aforo, sin apelación ni respuesta posible, y desde el supuesto de que tal comunicación generaba inhibiciones y era el paradigma de una cultura represiva, el nuevo teatro se concibe como algo abierto a la improvisación que ofrece al espectador la opción de participar.

El arte expresivo contemporáneo

La incentivación de las posibilidades de la comunicación corporal, la utilización de los avances tecnológicos relacionados con la luz y el sonido, y la posibilidad de poner todo ello al servicio del pensamiento y de las formas artísticas, fueron los elementos que generaron la revolución del arte expresivo del siglo XX, cuyos hitos más destacados son:

- a) **Dadaísmo:** Gestado en el *café Voltaire* de Zurich en 1916 por autores neorrománticos que vivían de acuerdo con lo que escribían y pensaban, el dadaísmo se definió como un teatro de vanguardia que pretendía ser la alternativa a la concepción burguesa de la cultura. Sus creadores lo entendían como esencia de la expresión teatral.
- b) **Surrealismo:** Concebido como una especie de síntesis entre el pensamiento marxista y el psicoanálisis, sus ideas se resumían en frases como: *La revolución al servicio del surrealismo o el surrealismo al servicio de la revolución*, y *política poética o poesía política*. Con su concepto radical de la libertad, pretendía ganar las fuerzas del placer, de lo *dionisiaco*, para la revolución.
- c) **Teatro del absurdo:** Nacido en los años 50, supone la destrucción del lenguaje y la creación de lo que llamaban el *anti-teatro*. En 1953, la obra de Samuel Becket *Esperando a Godot* da el espaldarazo definitivo a una forma de entender el arte expresivo que había sido apuntada en 1950 por Ionesco con *La cantante calva*. El teatro del absurdo hereda el drama existencial de J. P. Sartre y A. Camus como expresión de

la crisis social de su momento histórico; pero a diferencia de aquéllos, que se expresaban cuidando las formas sintácticas, de transmisión del pensamiento, los autores del absurdo unen el fondo y la forma y presentan el absurdo de forma absurda. En el cine, fueron representantes destacados de este concepto de la comunicación artística, Charlie Chaplin, Buster Keaton, y, sobre todo, los hermanos Marx.

- d) **Teatro Total:** Retomando las posiciones mantenidas por Antonin Artaud y Étienne Decroux en la corriente denominada *Teatro de la Crueldad*, Gaston Baty recogió, hacia 1960, dos líneas teatrales que abarcaban todo lo que se había venido tratando por separado hasta entonces. A una de ellas, que es donde integra la música, el ritmo y la actuación, la llamará espectáculo, y a la otra, texto, entendiéndolo que ambas son estériles si no son capaces de encontrarse y establecer un punto de equilibrio y apoyo.

Grupos teatrales y escuelas dramáticas

Tras la aparición del Teatro Total se han ido desarrollando en todo el mundo numerosos grupos y escuelas dramáticas que, portadores de un determinado mensaje, tratan de hacerlo llegar a la sociedad a través de sus actuaciones. En todos ellos, el concepto de *público espectador* ha sido sustituido por el de *público participante*, y el actor académico y profesional por el actor socialmente comprometido y vivencial.

- a) **Teatro campesino:** Creado en 1965 por Luis Miguel Valdez en Delano (California, EE UU), nació durante una huelga de vendimiadores con la finalidad de enseñar a los trabajadores mejicanos cómo debían organizarse para conseguir un salario justo. Los actores eran reclutados entre los campesinos y todo se desarrollaba mediante la improvisación de textos cortos en español y en inglés, acompañados de canciones alusivas a la vida campesina. Los personajes representados eran esquirolles, contratistas, patronos, trabajadores y huelguistas.
- b) **Bread and Puppet:** Nació en Nueva York, en 1962, de la mano del escultor y bailarín Peter Schuman, que partió de la

idea de que *el teatro ha de ser tan básico como el pan*. En las representaciones, a menudo realizadas en plena calle, con actores pobres y sin salario, empleaba grandes muñecos de papel prensado cuya finalidad era la de apoyar de forma expresiva las reivindicaciones sociales, “*haciendo salir el niño roto que cada hombre y cada mujer llevan dentro*”.

- c) **Firehouse Theater:** Se gestó en Minnéapolis (EE UU), en un viejo local de bomberos del que recibe su nombre, y se profesionalizó en 1965 bajo la dirección de Sydney Water. Su investigación expresiva se centra en las formas de conseguir integrar al público lo más rápidamente posible en obras de carácter político y reivindicativo. Plantea la consecución de un teatro weekend (fin de semana), donde público y actores convivían juntos durante 24 horas.
- d) **Open Theater:** Fue creado en 1963, en Nueva York, por Joseph Chaikin y Peter Feldman, antiguos componentes del Liber Living Theater. Su investigación expresiva les lleva al teatro de la abstracción y de la ilusión, opuesto al de las motivaciones psicológicas del modelo establecido por Stanislavski.
- e) **Perfomance Group:** Su método de trabajo, establecido en 1967 por Richard Schechner, consiste en la realización de ejercicios asociativos psicofísicos, en la exploración de los cinco sentidos del actor y en el rito y la música, de tal manera que se produzca una dialéctica entre el texto y la improvisación, entre el escenario y la representación, entre los actores y los personajes. La participación del público en el espectáculo está cuidadosamente medida por el director de acuerdo con lo siguiente:
- Permite romper el ritmo de la representación.
 - El actor puede manipularla, ya que conoce partes de la obra que el público ignora.
 - Se puede introducir hostilidad cuando entre actores y espectadores se plantea una pugna de poder.
- f) **San Francisco Mime Troupe:** Es un grupo ambulante, *de guerrilla*, creado en 1959. Su estilo se basa en la Comedia

del Arte italiana de los siglos XVI y XVII. Los contenidos de sus obras son de fondo político y tratan de sorprender al público con sus argumentos.

Grupos de teatro contemporáneo en España

En la misma línea de acción y de pensamiento que venimos comentando, y coincidentes en el tiempo, se producen en España movimientos expresivos y dramáticos que cambian el panorama tradicional del teatro y de la expresión. Sus representantes más destacados son:

- a) **Els Joglars:** Grupo fundado en Barcelona, en 1962, y dirigido por Albert Boadella, sus formas de expresión se encuentran vinculadas a la pantomima y el circo, siguiendo la línea de la Comedia del Arte y del esperpento en la forma en la que lo desarrollara en París la escuela de Marcel Marceau. Paulatinamente, Els Joglars fueron incorporando efectos sonoros, monólogos, diálogos y otras formas de espectáculo. Su reconocimiento internacional llegó en 1969 con la obra *Jocs*, y a partir de entonces, el grupo orientó sus creaciones hacia la crítica social, como se muestra en *Cruel ubris* (1972), *Mary d Ous* (1973), *Alias Serrallonga* (1974), etc. Con la representación de *la Torna* en 1977, obra que relataba una ejecución llevada a cabo por el régimen franquista, el grupo sufrió la prohibición de la censura, y sus componentes fueron detenidos y encarcelados. Albert Boadella escapó a Francia, donde estrenó *M-7 Catalonia*. De regreso a España y reconstituido el grupo, pusieron en escena *La Odisea* (1979), *Laetius* (1980), *Olympic man movement* (1981), *Teledium* (1983), *Virtuosos de Fontainebleau* (1985), *Bye, bye, Beethoven* (1987), *Columbi lapsus* (1989), *Yo tengo un tío en América* (1991), (obra de encargo de la Sociedad del Quinto centenario, que trata del descubrimiento y de la conquista de ese continente), *Ubú, president* (1995) y *La increíble historia del Doctor Floit i Mr. Plá* (1997). En 1994, el gobierno les concedió el premio nacional de Teatro, que ellos rechazaron.
- b) **Els comediants:** Creado en Cataluña en 1971, el escenario de actuación de este grupo es la calle (verbenas, pasacalles,

etc.), donde organizan espectáculos en los que la participación del público ocupa un lugar destacado. El fundamento de sus modelos de actuación son las fiestas populares, el patrimonio lúdico, las tradiciones culturales y el folclore. Con todos estos ingredientes, Els Comediants componen un espectáculo de teatro total de gran impacto y significación. Sus obras y montajes más destacados son, han sido, *Non plus plis* (1971), *¡Catacrot!* (1972) (1972), *Moros y cristianos—Moros i cristians* (1975), *Llueve y hace sol—Plou i fa sol* (1976), *Verbena y baile para todos* (1978), *sol solet* (1979), *Noche de explosiones, humos e idas y venidas* (1982). Premio Nacional de Teatro en 1983, el grupo triunfó ese mismo año en el festival de Avignon (Francia) con la obra *Los demonios—Els demonis*; en 1984, estrenó *Alé* y, un año más tarde, una película, *Carnaval*. Instalado desde 1989 en la Vinya (Canet de Mar), lugar del que ha hecho su centro de estudio y creación, el grupo se ha especializado en la producción de grandes montajes, entre los que destacamos el espectáculo *Diables a la neu* (1992), presentado en el festival Olímpico de las Artes de los Juegos Olímpicos de Albertville; el espectáculo del festival de clausura de los Juegos Olímpicos de Barcelona, y el montaje *Y al final un espejismo*, para el festival de Teatro Clásico de Mérida (1994). *Antología* (1996) y *Tempus* (1997) son también hitos en las actuaciones y montajes de este grupo innovador que ha superado con creces a los famosos precedentes norteamericanos.

Siguiendo el estilo y la trayectoria de estos grupos, en el resto de España se ha desarrollado una fecunda cantera de grupos dramáticos que defienden un modelo de teatro espectáculo y de denuncia social que lo sitúa en los primeros puestos del arte escénico mundial.

Factores que intervienen en la dramatización

En el ámbito educativo, la dramatización nos interesa para desarrollar las capacidades expresivas y creativas de los alumnos y alumnas, acercándoles a la realidad de la vida para saber interpretarla. Existen varios factores que contribuyen al desarrollo de la acción dramática:

- a) El lenguaje verbal. A través de la palabra, de la entonación y la pronunciación del texto.
- b) El lenguaje corporal. A través de la mímica, los gestos, las posturas y los movimientos.
- c) La apariencia física. A través del uso de maquillajes, peinados, trajes, adornos y cualquier otro tipo de complementos.
- d) El espacio escénico. A través de la iluminación, los decorados, y todos los accesorios complementarios.
- e) El espacio sonoro. A través de la música y de cualquier sonido ambiental.

En este sentido, entendemos la dramatización como un medio que es utilizado por la Educación Física, y que aporta una nueva dimensión a esta área de conocimiento porque:

- a) Fomenta el desarrollo creativo. Potenciando que los alumnos manifiesten su originalidad y muestren así su propia expresión reforzando su personalidad.
- b) Propicia el desarrollo cultural. El cuerpo humano ha sido siempre fuente de inspiración y de comunicación de ideas y sentimientos para el arte.
- c) Contribuye al desarrollo del lenguaje corporal. Provocando de forma intencionada que el cuerpo sea un vehículo imprescindible para enviar mensajes.

La interiorización, base de una buena interpretación

Para realizar una buena interpretación, necesitamos desarrollar la capacidad para poder interiorizar, factor muy importante del que ya hemos hablado. Los actores de auténtica categoría llegaron a serlo precisamente porque acabaron convencidos de que sólo introduciéndose en el interior del personaje podían alcanzar la cima de la interpretación. Ese es el caso de famosas actrices como Sarah Bernhardt o la española María Guerrero.

En la primera mitad del siglo XX, estas ideas intuitivas de los buenos autores se tradujeron en la creación de la primera gran escuela teatral del mundo, de la que ya hemos hablado, el *Actors Studio*, que comenzó a aplicar su repertorio de técnicas de interiorización para los actores, llamado método Stanislavski.

La interiorización, el traspaso de la personalidad del personaje al actor, puede llegar a ser tan fuerte que produzca trastornos psicológicos. Estos cambios de personalidad hacen que reconozcamos más al actor por el personaje que por ellos mismos. Ahí están, para demostrarlo, los casos de *Tarzán*, *James Bond*, *Indiana Jones*, *Gilda*,... Por el contrario, hay actores que son siempre ellos mismos y nunca podemos recordar a sus personajes, probablemente porque, aunque no son muy buenos como interpretes, poseen una gran personalidad (*Marilyn Monroe*), o porque son tan geniales que anulan a los personajes que representan, como sucede con *Charlot*.

Importancia de la dramatización en el sistema educativo

Como ya hemos manifestado al hablar de la danza, lo mismo ocurre con la dramatización. En el Sistema Educativo, al hablar de dramatización, deberemos hacerlo con la misma cautela que hemos hecho con la danza. No podemos introducirnos en un trabajo que requiere un desarrollo técnico de gran envergadura sin haber puesto en situación a los alumnos/as. Y cuando hablamos de ponerlos en situaciones, nos estamos refiriendo al conocimiento y aceptación que deben desarrollar sobre sí mismos, la seguridad con la que avanzan en el proceso comunicativo corporal y el cúmulo de experiencias que han posibilitado que su lenguaje corporal responda desde su interior a cuantas sensaciones, sentimientos o emociones son capaces de vivir. Por ello no debemos correr en este complejo mundo de la dramatización y no debemos hacerlo de forma superficial y sin sentido, porque llegaría a ocurrir que ellos mismos no comprendieran el sentido que para el desarrollo de su personalidad, pueden tener los factores más básicos de la acción expresiva.

Al presentar a los alumnos/as un amplio abanico de posibilidades expresivas, queremos suscitar en los alumnos/as la reflexión sobre diversos caminos profesionales que ellos, si quieren, podrán recorrer en el futuro. En este sentido es necesario crear, sobre todo en los chicos, una actitud positiva hacia el mundo de la dramatización, el cual suele ser rechazado por ellos e, incluso, suelen rechazar a cualquier joven con sensibilidad hacia estos campos de expresión. Es necesario que comprendan, pero sobre todo que respeten, los gustos e intereses de los demás.

Las actividades relacionadas con la expresión dramática, tienen por sí mismas un contenido social: son actividades públicas. Acostumbrar a los adolescentes a romper el *crystal* que les separa del mundo social y les impide expresarse en público es una de las mejores maneras de educar en libertad y de favorecer la desinhibición. Y nosotros, a este respecto, creemos que es una manera de que vivan de una forma saludable y sana liberando de su interior aquellas sensaciones, ideas y sentimientos que les altera a veces incluso de forma psicósomática.

Para realizar dramatizaciones en el ámbito escolar, hemos de seguir el siguiente proceso:

- a) Seleccionar el tema que queremos interpretar. Éste debe de ser consensuado por el grupo, para que sea de interés para todos y les resulte interesante su representación.
- b) Desarrollar el argumento. Haciendo aportaciones personales que le den identidad a la obra.
- c) Expresarlo en un guión. De manera que cada intérprete conozca el argumento de cada uno, y pueda vivir la obra con más intensidad.
- d) Repartir los papeles. Conociendo al grupo, para adaptar los papeles a las características personales de cada uno.
- e) Decidir el desarrollo del lenguaje dramático. Los gestos, las miradas, voces y movimientos que darán como resultado la dramatización.
- f) Puesta en acción de la dramatización. Ello implica ensayos, debates sobre el tema, sobre los gestos y posturas que intervienen, sentimientos que invaden el movimiento...

4. EL MIMO: VEHÍCULO MEDIADOR DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

Introducción

El mimo es la manifestación más representativa del lenguaje de los gestos. Es el arte de expresarse a través de todo el cuerpo, alcanzando por medio del gesto su máximo protagonismo. En el mimo, el mundo de la fantasía y el mundo de la realidad se conjugan.

Los músculos del rostro reflejan estados de ánimos y dan significado no verbal a nuestros gestos. Pero las posturas y movimientos que adoptamos también intervienen en el diálogo silencioso de nuestra expresión gestual.

El mimo

El mimo es el arte de expresarse por medio del cuerpo total, y en donde el gesto alcanza su máximo protagonismo. El estudio del lenguaje corporal abarca todos los movimientos del cuerpo humano, desde los movimientos más conscientes hasta los más inconscientes y se reflejan a través de gestos y posturas en donde se implica nuestra personalidad a través de los sentimientos, emociones y actitudes que adoptamos en algunos casos durante un solo instante.

Como ya sabemos, la mirada, los gestos, las posturas son los elementos corporales que intervienen en este lenguaje. Según se distribuyen las tensiones musculares, la intensidad que le damos a nuestros gestos y la localización de ellos en diferentes zonas de nuestro cuerpo irán configurando una forma de hablar sin palabras que es indicativa de nuestra actitud personal.

Para desarrollar el arte del mimo es necesario que los gestos sean estilizados, claros y precisos. De esta manera, los espectadores podrán comprender el mensaje. Los gestos son utilizados por el mimo como vehículo de expresión y comunicación. Los músculos del rostro reflejan estados de ánimo y dan significado *no verbal* a nuestros gestos. Pero, también, las posturas y movimientos que se adoptan intervienen en el “diálogo silencioso” de la expresión gestual.

En el mimo individual, el cuerpo crea sucesivas imágenes expresivas y las mantiene un tiempo a la contemplación y reflexión del espectador.

La palabra *mimo* proviene de la palabra griega *mimeomai*, que significa imitar. Los griegos y romanos lo conocían y lo practicaban, representando así las costumbres de los pueblos. Esta representación se realizaba a través de gestos y movimientos, sin que interviniera la palabra. En sus inicios, el espectáculo se representaba en calles y plazas. Más tarde se realizaron en recintos cerrados.

Señalan algunos estudiosos del tema que casi todos los mimos griegos procedían de Sicilia, y otros destacan que el primero que se introdujo en Roma fue el artista griego Livius Andronicus, del que se cuenta que perdió la voz en sus espectáculos, y éste fue el motivo por el cual empezó a utilizar el gesto para dar a conocer sus poemas.

Decroux se dedicó a la investigación del movimiento y al redescubrimiento del Mimo, formuló teorías y enseñó a otros mimo como Marcel Marceau, Jean Louis Barrault y Frederik Vanmelle. Actualmente, el más importante representante del mimo es Marcel Marceau, que define el mimo como el arte del silencio. *Es saber crear lo invisible a través de lo visible, o recrear lo visible a través de lo invisible*¹⁸⁵. La pantomima parece ser una derivación del mimo, pero más extensa que una sola farsa y se adapta tanto a temas de comedia como tragedia.

Factores que intervienen en el mimo

La técnica del mimo requiere de un conocimiento profundo de nuestra anatomía. Sólo así se puede movilizar consciente y voluntariamente, de forma independiente, cada grupo de músculo. En el mimo, el hombre controla y domina su cuerpo, cada postura, gesto o movimiento es pensado, analizado, decidido y controlado por él. Los factores que intervienen en la técnica del mimo son el dominio del cuerpo y la expresión de sentimientos.

El dominio corporal podemos conseguirlo a través de:

- a) La interiorización de todas las posibilidades de movimiento. Para ello es necesario tomar conciencia de los segmentos corporales, de los núcleos articulares y de todas las acciones mecánicas que de ellos se pueden derivar: doblarse, estirarse, rotar, girar...
- b) La movilización independiente de cada segmento o zona corporal. Para ello es necesario aprender a movilizar independientemente los dedos, muñecas, codos, hombros, cuello, tronco, rodillas...

¹⁸⁵ Actualmente, Marcel Marceau tiene 79 años y todavía llena los escenarios manteniendo la atención del espectador durante dos horas a través, exclusivamente, de un lenguaje sin palabras. Su capacidad y sensibilidad para narrar historias, expresar sentimientos y mantener al público expectante es extraordinaria.

- c) La libertad muscular. En nuestra musculatura siempre existe un grado de tensión que es necesario para poder realizar cualquier tipo de acción. Pero el exceso frecuente de tensión muscular produce agarrotamiento e impide que el movimiento se realice con la máxima libertad. Para evitarlo es necesario buscar la distensión de los segmentos corporales relajando así la musculatura.

La expresión de sentimientos la podemos conseguir a través de:

- a) El rostro. En él se encuentran un gran número de músculos que hacen que exista una gran variedad de expresiones faciales: alegría, enfado, dolor, ira, ...
- b) Los gestos corporales. Enviando de forma intencionada mensajes con un significado concreto, que irán acompañados de la expresión del rostro: afirmación, negación, imposición, exclamación...
- c) Las posturas. Destacando la posición básica del cuerpo que puede ser de frente, de perfil y de espaldas. Estas posturas iniciales se combinarán principalmente con acciones corporales abiertas, que son las responsables de una forma de comportamiento tranquila, relajada o sosegada. También intervendrán las acciones corporales cerradas que implican una actitud de malestar, de repliegue sobre uno mismo.....

En el ámbito educativo, el mimo nos interesa como vehículo para potenciar y desarrollar el lenguaje de nuestros gestos. El hecho de dotar de significado a nuestro cuerpo decidiendo un lenguaje dramático que se expresa a través de posturas y movimientos, supone el inicio de toda educación en el arte de la expresión corporal.

Tratamiento metodológico

Abordar el mimo en el sistema educativo, supone una dificultad añadida. Además de las emociones y sensaciones con las que se manifiesta el mimo, también necesita, como ya hemos dicho, en este lenguaje sin palabras, que los movimientos sean estilizados, claros y precisos. Esto supone un conocimiento perfecto no sólo del cuerpo sino de cada grupo muscular que debe de intervenir en cualquier acción que realice.

De ahí la dificultad que entraña para ser abordado en Educación Primaria. Quizás, en esta etapa, nuestra intervención deba acercarse mucho más a la escenificación, la pantomima y el juego imitativo de gestos y posturas. Y para ello será necesario seguir el siguiente proceso:

- a) Poner a los alumnos en situación de que observen el entorno que les rodea.
- b) Inventar historias dramáticas.
- c) Desde la historia, elaborar un código de gesto y posturas que tengan significado.
- d) Desde la narración dramática, crear los espacios y objetos necesarios.
- e) Analizar minuciosamente las personalidades, sensaciones y detalles más significativos

Poco a poco, podremos hacer intervenciones en torno a su control postural, sus gestos, las formas de mirar, ... pero siempre partiendo de la gran dificultad que supone este vehículo expresivo.

BIBLIOGRAFÍA

CASTAÑER, M. / CAMERINO, O. *La Educación Física en la enseñanza primaria* Ed. Inde. Barcelona, 1991.

COLL, C., POZO, J. I. y otros. *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Ed. Santillana. Madrid, 1992.

FUX, M. *Danza, experiencia de vida*. Ed. Paidós Ibérica S.A. Barcelona, 1992.

FUX, M. *La formación del danzaterapeuta*. Ed. Gedisa. Barcelona, 1997.

GUNTER, D. Citado por SEYBOLD, A. *Principios didácticos de la Educación Física*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1976.

HALL, E. T. Citado por MOTOS TERUEL, T. *Iniciación a la Expresión Corporal*. Ed. Humanitas. Barcelona, 1983.

HALL, E. T. Citado por WAINWRIGHT. *El lenguaje del cuerpo*. Ed. Pirámide. S.A. Madrid, 1993.

LABAN, R. *El dominio del movimiento*. Ed. Fundamentos. Caracas, 1987.

LE BOULCH, J. *La educación por el movimiento*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1976.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. *Área de Educación Física*. 1992.

PASTOR, J. L. *Bases teóricas y metodológicas para la Educación Física en Primaria*. Ed. Departamento de Educación. Universidad de Alcalá. 1993.

PASTOR, J. L. "La afectividad, entre la expresión corporal y el lenguaje del cuerpo". Revista electrónica *Áskesis*. Madrid, 1999.

STOKOE, P. / HARF, R. *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1984.

VILLADA, P. *Manual del Maestro especialista en E.F.* Capítulo "Expresión corporal". Ed. Pila Teleña. Alpedrete, 1997.

VILLADA, P. "Una reformulación teórica de la expresión corporal". Revista *Elide*. n.º 1. Ed. Anaya. 1999.

VILLADA, P. "La expresión corporal a debate: una nueva cultura del cuerpo entra en la escuela". Revista electrónica *Áskesis*. Madrid, 1999

VIZUETE, M. y VILLADA, P. *Educación Física - Bachillerato LOG-SE*. Anaya Educación. Madrid, 1999.

WAINWRIGHT, G. *El lenguaje del cuerpo*. Ed. Pirámide. S.A. Madrid, 1993.

**EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE
FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte**

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El Instituto Superior de Formación del Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el I.S.F.P. pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina *Aulas de Verano*, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color «bermellón Salamanca».

- | | |
|-----------------------|----------------|
| • Serie «Ciencias» | Color verde |
| • Serie «Humanidades» | Color azul |
| • Serie «Técnicas» | Color naranja |
| • Serie «Principios» | Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos EN_CLAVE DE CALID@D; la tercera serie, «Aula Permanente», da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo** que se identifica con el color «amarillo oficial»

- | | |
|--|---------------|
| • Serie «Didáctica» | Color azul |
| Dentro de esta serie se publican los cinco anuarios europeos «Eulde», revistas de alta investigación en Didáctica de las Matemáticas, de las Lenguas, de las Ciencias Experimentales, de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales y de las Expresiones (Plástica, Musical y Corporal) Se publican simultáneamente en castellano, francés, italiano, portugués e inglés. | |
| • Serie «Situación» | Color verde |
| • Serie «Aula Permanente» | Color rojo |
| • Serie «Patrimonio» | Color violeta |

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autóno-

mas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque *incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función*, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

Índices de calidad de las publicaciones

Todos los proyectos de publicación, en cualquiera de las dos colecciones, estarán avalados por cinco informes razonados, emitidos cada uno por un Profesor Doctor de reconocido prestigio de diferente centro, docente o de investigación, español o del extranjero. Al menos tres de los cinco informantes han de ser Catedráticos de Universidad, y al menos tres de los cinco centros, han de ser españoles.

Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y del INCE.

NORMAS DE EDICIÓN
DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete (en un procesador de textos tipo Word).
- El autor/es debe dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo. En caso de trabajos colectivos, se referenciarán estos datos de todos los autores.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo.
- El autor debe huir de textos corridos y utilizar con frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes que aparezcan distribuidos en el texto, al menos, en cada doble página.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se debe adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos,... que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Se debe adjuntar en un listado numerado correlativamente, las notas que se van a poner a pie de página, según las referencias incluidas en el texto.
- Al final de cada artículo, adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellido/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro (en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto. Así se realizarán también las citas a pie de página.

CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- **Dirección y coordinación (I.S.F.P.):**
Paseo del Prado, 28, 6.^a planta. 28014. Madrid. Teléfono: 91.506.57.17
- **Suscripción y distribución:**
Instituto de Técnicas Educativas. C/. Alalardo, s/n. 28806. Alcalá de Henares. Teléfono: 91.889.18.50.
- **Puntos de venta:**
 - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. C/, Alcalá, 36. Madrid.
 - Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. C/. Juan del Rosal, s/n. Madrid.

TÍTULOS EDITADOS

	<u>COLECCIÓN</u>	<u>SERIE</u>
<i>La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La experimentación en la enseñanza de las Ciencias</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Metodología en la enseñanza del Inglés</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Destrezas comunicativas en la Lengua Española</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Geografía y la Historia, elementos del Medio</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La enseñanza de las Matemáticas a debate: referentes europeos</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>El lenguaje de las Matemáticas en sus aplicaciones</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Grandes avances de la Ciencia y la Tecnología</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>EN_CLAVE DE CALID@D: la Dirección escolar</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
<i>Félice V y el Palacio Real de La Granja</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Patrimonio
<i>Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La seducción de la lectura en edades tempranas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana</i>	AULAS DE VERANO	Principios

<i>Lenguas para abrir camino</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La dimensión artística y social de la ciudad</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>La Lengua, vehículo cultural multidisciplinar</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Globalización, crisis ambiental y educación</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Los lenguajes de la expresión</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La comunicación literaria en las primeras edades</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La estadística y la probabilidad en el Bachillerato</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La estadística y la probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Nuevas profesiones para el servicio a la sociedad</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas



La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*.

Colección Aulas de Verano , que se identifica con el color « <u>bermellón Salamanca</u> ».	
<ul style="list-style-type: none"> • Serie «Ciencias» • Serie «Humanidades» • Serie «Técnicas» • Serie «Principios» 	<ul style="list-style-type: none"> Color verde Color azul Color naranja Color amarillo

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

Colección Conocimiento Educativo , que se identifica con el color « <u>amarillo oficial</u> ».	
<ul style="list-style-type: none"> • Serie «Didáctica» <p>Dentro de esta serie se publican los cinco anuarios europeos "Eulde", revistas de alta investigación en Didáctica de las Matemáticas, de las Lenguas, de las Ciencias Experimentales, de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales y de las Expresiones (Plástica, Musical y Corporal) Se publican simultáneamente en castellano, francés, italiano, portugués e inglés.</p>	Color azul
<ul style="list-style-type: none"> • Serie «Situación» • Serie «Aula Permanente» • Serie «Patrimonio» 	<ul style="list-style-type: none"> Color verde Color rojo Color violeta

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.

