



HABILIDAD MOTRIZ

REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FISICA Y EL DEPORTE



NÚMERO 11 1998

Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Edita: Colegio Oficial de Profesores y Licenciados en
Educación Física de Andalucía

Dirección:

Prof. Dr. Miguel Ángel Delgado Noguera
Prof. Dr. Daniel Linares Girela

Equipo de Redacción:

Presidente: Jaime Vallejo López.
Vicepresidente: J. Ignacio Manzano Moreno.
Secretario: Antonio Aires rosales.
Bibliotecario Contador: Wilson López Caballero.
Vocales: José M^º González Ravé, Ángel López Torres, José
Matas López, Fernando Morales García, Ricardo Pérez de
Rueda.

Comité Científico:

Prof. Dr. Delgado Noguera, M. A. (Coordinación)
Prof. Dr. Arraez Martínez, J. M.
Prof. Bajo Aguilar, S.
Prof. Blázquez Sánchez, D.
Prof. Dr. Carreiro da Costa, F.
Prof. Dr. Hernández Moreno, J.
Prof. Dr. Gutiérrez Dávila, M.
Prof. Dr. Linares Girela, D.
Prof. Dr. Martínez del Castillo, J.
Prof. Dr. Mora Vicente, J.
Prof. Dr. Oña Sicilia, A.
Prof. Dr. Ruiz Pérez, L. M.
Prof. Dr. Sánchez Bañuelos, F.
Prof. Dr. Torres Guerrero, J.
Pfra. Dra. Vernetta Santana M.

Edición: Habilidad Motriz.

Apartado de Correos 4.136 18080 - GRANADA

Administración: COPLEF-ANDALUCIA

Apartado de Correos 3.167 14080 - CORDOBA

Autoedición: Francisco Panadero Bautista

Impresión: Servigraf

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

Periodicidad: Semestral

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

NÚMERO ONCE 1998

Contenidos

| | |
|--|----|
| EDITORIAL | 3 |
| MIGUEL ÁNGEL DELGADO NOGUERA | |
| LAS POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DE LA CIUDAD: UNA EXPERIENCIA CONJUNTA ENTRE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA HISTORIA DEL ARTE. | 5 |
| ANTONIO BRAVO NIETO ENRIQUE NIETO MIGUEL MARTÍNEZ DUARTE JUAN ANTONIO FERNÁNDEZ PÉREZ | |
| ACERCA DE LA LATERALIDAD ESPONTÁNEA Y LA DE USO EN LA ACTIVIDAD MOTORA DE LOS NIÑOS. | 10 |
| GARCÍA FERRIOL, A. GUZMÁN LUJÁN, J.F. CARRATALÁ DEVAL, V. | |
| LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA RURAL. LIMITACIONES, POSIBILIDADES Y PROPUESTAS DE ACCIÓN. | 15 |
| VÍCTOR M. LÓPEZ PASTOR ROBERTO MONJAS AGUADO ESTHER LÓPEZ PASTOR LUÍS ALBERTO GONZALO ARRANZ CESAR MARTÍN CARDIEL JAVIER GONZALEZ BADIOLA. | |
| EL DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: ¿PROPUESTAS METODOLÓGICAS ANÁLÍTICAS O GLOBALIZADORAS? | 23 |
| CONDE CAVEDA, JOSÉ-LUIS. VICIANA GARÓFANO, VIRGINIA. | |
| ANÁLISIS DE LA EJECUCIÓN TÉCNICA DE UN LANZAMIENTO A CANASTA EN EL BALONCESTO. DEMANDAS RESPECTO A LA PERCEPCIÓN Y ATENCIÓN. PROPUESTA PARA SU ENSEÑANZA. | 28 |
| MERCHANT GARCÍA, ALBERTO LUIS | |
| LA EDUCACIÓN FÍSICA EN INTERNET. NOCIONES BÁSICAS PARA SACARLE PROVECHO A LA RED. | 32 |
| PALAO, J. M. & SAENZ, B. | |
| EL APRENDIZAJE DEPORTIVO EN EDAD ESCOLAR, EFICACIA DE UN TRATAMIENTO GLOBAL DEL DEPORTE DEL VOLEIBOL EVALUADO TRADICIONALMENTE. | 36 |
| VICIANA RAMÍREZ, JESÚS. | |

EDITORIAL

MIGUEL ÁNGEL DELGADO
NOGUERA

E DITORIAL

Uno de los indicadores de la pujanza que tienen las ciencias de la actividad física, la propia actividad física en sus diversas modalidades y una profesión es el número y calidad de las revistas que tratan y abordan esa área de conocimientos y ese ámbito profesional.

En España este auge es creciente y ello indica que los profesionales tienen conocimientos, experiencias y actuaciones que comunicar a los demás, bien sean usuarios o de la profesión.

Precisamente en este número damos la noticia de la aparición en enero de una nueva revista de la profesión "Áskesis" Revista electrónica de Educación Física y Deportes, revista que pretende servir de foro y punto de encuentro de todas las personas que tengan interés y relación con la Educación Física y el Deporte.

Hay quien dice que lo que no se publica, lo que no se comunica no existe y puede que tengan razón. Es cierto que existen multitud de experiencias profesionales en los ámbitos de la docencia, el rendimiento deportivo y de otras actividades profesionales, calladas, que apenas se conocen y que tienen un gran valor y calidad. Pero, siendo muy importante su labor, ésta no trasciende de las paredes de su clase, de los espacios del entrenamiento y de los despachos administrativos.

Por eso esta revista de ciencias de la actividad física y el deporte, revista del Colegio Profesional de Profesores y Licenciados en Educación Física, quiere publicar este conocimiento profesional del cada día, manifestado en experiencias, innovaciones, investigaciones, etc.

La calidad de la revista no está en el comité científico, está en lo que genere la profesión. Hay lo que hay, que se publica, por eso si conoces a algún profesional que está trabajando en alguna actividad profesional de interés para todos, pues querido/a lector/a tienes dos obligaciones: una, pídele que la publique en la revista de todos los profesionales de la

actividad física y el deporte y, otra, anímale a que se colegie.

Los artículos de este número abarcan diversos ámbitos: un trabajo interdisciplinar en el que van de la mano dos materias educativas: la EF y la historia del arte; un estudio sobre la lateralidad de los niños; una experiencia acerca de la EF rural; una propuesta de enseñanza en el baloncesto; una propuesta metodológica acerca de la educación infantil, un estudio sobre la iniciación en el voleibol y un trabajo sobre las posibilidades de la EF en internet.

La revista, nuestra revista, está en un punto en que tiene que consolidarse porque no podemos admitir que esta profesión no esté creciendo y que poco a poco está consolidando su lugar en nuestra sociedad. Por ello queremos abrir una vía de comunicación entre los lectores y el equipo de redacción de la revista. Si quieres enviarnos sugerencias para mejorar la revista puedes seguir dos vías: escribe al apartado de correos 4.136. 18080 Granada o por correo electrónico a las siguientes direcciones provisionales:

madelgad@platon.ugr.es

gfsiddep@platon.ugr.es

Esperamos con tus trabajos, tus sugerencias y críticas atender a lo que pidan nuestros lectores. En definitiva, los más importantes sois los lectores ya que los que escriben y hacen esta revista queremos que lo que comunicamos tenga receptores interesados en los trabajos que se publican.

LAS POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DE LA CIUDAD: UNA EXPERIENCIA CONJUNTA ENTRE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA HISTORIA DEL ARTE.

ANTONIO BRAVO NIETO
ENRIQUE NIETO
MIGUEL MARTÍNEZ DUARTE
JUAN ANTONIO FERNÁNDEZ PÉREZ
MELILLA.

I INTRODUCCIÓN.

El hombre siempre ha necesitado saber dónde se encuentra físicamente y la forma en la que puede ir a los lugares y cómo volver a ellos; desde que somos niños ya elegimos los pasillos o los itinerarios por donde dirigimos a nuestra casa, al colegio, a casa de los amigos, a las pistas polideportivas, etc. En Principio somos dependientes de la guía de los mayores, de unas referencias que ya nos vienen dadas, posteriormente asumimos una mayor consciencia en la elección de las rutas a seguir y hacemos de forma continua y automática las idas y venidas, pero habitualmente no observamos aspectos como el nombre de las calles, los diferentes estilos en la arquitectura, si existen pequeños escudos, el color de los edificios o su estado de conservación; tampoco memorizamos el número de papeleras, de pasos de peatón, las señales de tráfico, y su ubicación, etc.

Y para que esta situación cambiase, solamente nos haría falta rescatar de nuestros mapas mentales y cognitivos otros parámetros que contribuyesen a enriquecer el conocimiento que tenemos de nuestra calle, barrio y ciudad.

Esta orientación urbana encubierta, por ser inconsciente y automática, se puede convertir en una aventura maravillosa, en un juego lleno de problemas a resolver; y eso ocurre una mañana en la que, por ejemplo, una obra nos impide el paso normal al instituto y debemos buscar vías o pasillos alternativos así como investigar nuevas pistas y referencias: para ello unimos aspectos como no tardar excesivamente en el desplazamiento (y llegar a tiempo) o poder recoger a los amigos que pueden cooperar en la solución de este problema.

En esta experiencia conjunta e interdisciplinar entre la historia del arte y la educación física, pretendemos completar y finalizar una unidad didáctica anterior (véase Martínez y Bravo, 1997) con una sesión programada de orientación urbana en la ciudad antigua de Melilla la Vieja, pero para la realiza-

ción de esta práctica necesitamos unos conocimientos previos de orientación por parte de los alumnos. Estos conocimientos se manifestarán en forma de actividades que pueden configurar dicha unidad didáctica, pero que no enumeramos en forma de sesiones al entender que ninguna secuenciación de las mismas se podrá adecuar de forma expresa y a modo de receta en nuestras clases; las condiciones cambiantes de cada centro lo harían inviable, de ahí que ofrezcamos un conjunto de tareas, desde las dos áreas, a modo de sugerencias que pudieran ser aprovechables y modificables en nuestro entorno docente.

Como hemos establecido en la introducción de esta experiencia, la educación física utilizará un instrumento curricular como es la orientación y la historia del arte hará lo propio con la heráldica, con el objetivo de resaltar los valores educativos de un tema cuasitransversal como es la ciudad. En este caso ambas áreas y sus contenidos se ponen al servicio del objetivo principal que es mostrar y dar a conocer a nuestros alumnos, una ciudad antigua, Melilla la Vieja, que posee un conjunto de recintos amurallados desde el siglo XVI al XIX, joya de la arquitectura militar española en el Mediterráneo.

Desde la educación física la orientación aparece como un contenido dentro del bloque «actividades en la naturaleza», que cobra en las nuevas programaciones un papel relevante por su alto valor pedagógico, ya que se puede utilizar como medio para crear una conciencia crítica de respeto, conservación y mejora por el medio natural y, por transferencia, por el medio urbano.

La orientación urbana debe cobrar progresivamente el papel que se merece, y por ello debemos pensar en un cuerpo de actividades propias, aunque en un primer momento deba nutrirse de la metodología y de las actividades realizadas y practicadas en la naturaleza como cuerpo de conocimientos. Por otra parte, las aportaciones de las diferentes áreas disciplinares son claves para crearse un hueco en el currículum docente y en el decreto de mínimos de las diferentes administraciones educativas.

I. LA ORIENTACIÓN URBANA, DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA CIUDAD EN LA HISTORIA DEL ARTE.

La orientación se constituye como una divertida manera de practicar actividad física, de forma recreativa, competitiva y educadora. El conocimiento de la ciudad, cobra especial importancia debido a que el hombre ha elegido vivir en sociedad y casi la totalidad de la vida la pasamos en la urbe; por esta razón intentaremos sacarle el máximo partido, destacando aspectos que han pasado inadvertidos y que pueden contribuir «a hacer escuela hacia el exterior» como plantea la Ley de Ordenación del Sistema Educativo de 1990, solucionando los problemas cotidianos con los que nuestros alumnos

se encuentran y no dando la espalda a la realidad que nos ha tocado vivir.

Para algunos autores (véase Gutiérrez et al., 1992), la orientación y su utilización en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria dentro del área de educación física, se puede valorar como:

* Un divertido juego-deporte en el que participan nuestros alumnos.

* Un juego de interior-exterior, que proporciona conocimientos de la lectura de mapas, simbología, utilización no obligatoria de la brújula.

* Una actividad de mejora de la condición física de forma principal la resistencia aeróbica.

Las actividades en el medio urbano tienen un importante carácter social, ya que permiten el contacto con la gente que vive, trabaja y desarrolla su vida en la ciudad, que conoce

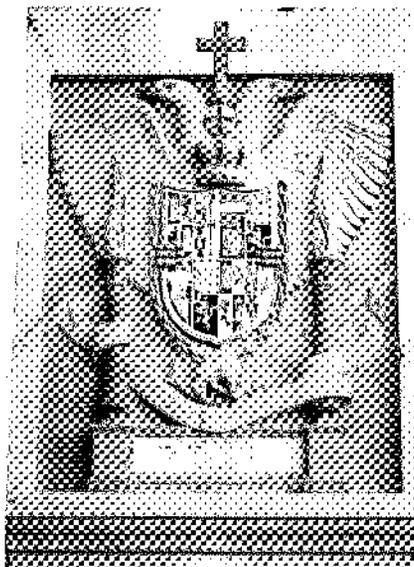
sus problemas, que exige soluciones de sus políticos, que son el termostato del interés general. Es el hombre de a pie, nuestros alumnos de ayer y los del mañana, los que pueden contribuir a mejorar la ciudad, respetar el entorno, controlar los niveles de ruido, mejorar los espacios verdes, observar la limpieza de nuestras calles y el nivel cívico de los viandantes; son los que utilizan algún medio de locomoción y viven los espacios naturales, parques, zonas deportivas, zonas culturales, teatros, cines, bibliotecas, monumentos, etc; estos son algunos de los parámetros sobre los que la orientación urbana puede crear conciencia en nuestros alumnos como observadores privilegiados, como analistas de primera fila, como protagonistas y no como espectadores.

Debemos humanizar la ciudad, aprender de ella normas de convivencia, de respeto hacia las diferentes culturas,

compartiendo un proyecto común. Como la práctica deportiva que es, la orientación urbana debe originarse en este contexto escolar y transferirse a otra escuela que no es otra que la urbe.

Del estudio y análisis de los materiales curriculares podemos tener la libertad de realizar un cambio mental en la lectura y comprensión de dichos documentos al cambiar en dichos textos lo referido a «medio natural, medio ambiente, naturaleza» por otros términos como «urbano, población, ciudad»; de esta forma peculiar y particular podemos establecer unas semejanzas entre dichos contenidos hasta que el conocimiento del medio urbano tenga el espacio curricular propio que se merece.

Algunos autores (véase González et al., 1994), ya reflejan el escaso tratamiento real de este contenido (la ciudad), denominado en la legislación que arropa a la Reforma Educativa como «cuasi-transversal» y que puede cobrar un especial realce en nuestras áreas por las amplias posibilidades educativas que ofrecen algunas parcelas de conocimiento ya sea a



través de la orientación (que es el tema que nos ocupa), o bien mediante otros contenidos; sin embargo su aplicación práctica, a nuestro modo de ver, es más teórica que real y solo existen algunas referencias esporádicas a contenidos sobre la ciudad que se pueden impartir desde diferentes áreas pero que distan mucho de ser tratados fielmente en las diferentes programaciones escolares.

Así, del análisis del **Currículo en la ESO**, (y entendemos como curriculum el eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, por lo que concreta la orientación general del sistema educativo a la vez que aclara y determina un proyecto, las intenciones del mismo y el plan de acción a seguir a través de tres niveles de concreción) deducimos que una de las metas perseguidas consiste en la consolidación de hábitos de educación a través del cuerpo. La actividad físico-deportiva, debe contribuir de forma principal a mejorar la calidad de vida, la salud de nuestros escolares, y partiendo de una actitud crítica y reflexiva concretar y adaptar estas actividades en la sociedad en la que vivimos.

Por último, también destacaremos otro de los objetivos del Currículo oficial de la ESO, que determina «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».

Pero la ciudad también es objetivo de análisis por parte de la historia del arte, por la percepción que nos ofrece la valoración de la historia plasmada en las imágenes que la urbe nos facilita. Trabajar el arte en el ámbito de la ciudad nos permite localizar fácilmente los fenómenos artísticos en un entorno conocido para el alumno, lo que le ofrece una mayor comodidad a la hora de ubicar ideas en el espacio.

Lo que en ciertos casos no podría pasar de algunos conocimientos teóricos reforzados a través de imágenes (diapositiva o vídeo), puede ser ahora un cómodo ejemplo de interacción entre el hombre y su entorno; y hablamos de un «hombre creador» y de un «entorno artístico», en los que se puede trazar un árbol conceptual asentado en el conocimiento y la vivencia de la realidad que su propia ciudad puede ofrecerle.

Esta línea de trabajo dentro de la historia del arte, nos lleva hacia un camino ciertamente heterodoxo, ya que la consecución de ciertos fines puede sugerirnos tomar prestadas fórmulas de aprendizaje extrañas dentro del mundo del arte; éste es el caso de la utilización de los métodos geográficos de localización, o una percepción de la ciudad y sus monumentos a través de una experiencia de orientación. En conclusión, podríamos afirmar que puede tomarse la ciudad como un complicado ecosistema del que nos interesa potenciar la actitud de los alumnos por su entorno histórico y artístico. Esta idea entronca totalmente con uno de los principales objetivos propugnados por la LOGSE., en cuanto que potencia en toda la población escolar un fuerte sentido de responsabilidad por el patrimonio y su conservación, hecho que debe preparar al ciudadano del futuro por un mayor respeto y cuidado por su ciudad; y decimos ciudad como compendio histórico de cultura y lugar donde se sigue desarrollando la vida habitual de las per-

sonas. Podría compararse en cierto modo como fomentar una especie de «ecología del patrimonio cultural», en respuesta a la degradación que desgraciadamente sufren nuestras ciudades.

Podríamos seguir justificando la importancia y los fundamentos didácticos de estos problemas, analizando los objetivos específicos de este contenido en el DCB (El Diseño Curricular Base, es el primer nivel de concreción del currículo y posee carácter abierto), como ya hicimos anteriormente (Martínez y Bravo, 1997) pero esta experiencia no tiene como objetivo dicha fundamentación, sino plantear actividades que nos permitan llevar una unidad didáctica de orientación urbana a la práctica.

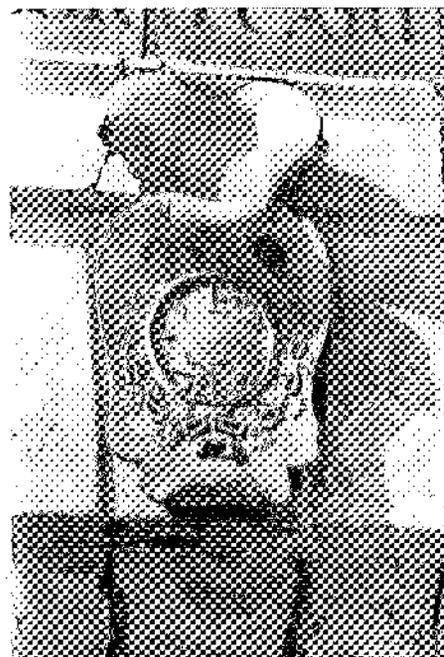
II. ACTIVIDADES PROPUESTAS DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA: ORIENTACIÓN URBANA.

1) Realización de mapas de su clase, gimnasio, centro escolar, barrio, etc. Podemos variar los elementos, por ejemplo los materiales del gimnasio y ver su disposición original, de esta forma también podemos favorecer la memoria fotográfica en orden a acercarnos a qué elementos se han variado y cuáles no. En este tipo de actividades podremos percibir cómo ven nuestros alumnos los espacios por los que se mueven, en este primer momento podemos no limitar la capacidad de análisis, para progresivamente ir aportando documentación (simbología, cálculos de escalas, proporciones, geometría, dibujo técnico, nociones de orientación sobre indicios sencillos, etc). El profesor puede ayudar en el cálculo de proporciones y representación gráfica acotada del paisaje de la zona de trabajo.

2) Realización de mapas mentales y mapas cognitivos; según Kevin Lynch (1960), la imagen mental de la ciudad se elabora y organiza a partir de cinco elementos singulares

del paisaje: sendas, bordes, distritos, nodos e hitos, destaca que la «legibilidad» de las ciudades depende de la existencia de estos elementos y de la claridad para reconocerlos.

3) Lectura e interpretación de planos publicitarios, de tu ciudad, del metro, líneas de autobús, campus universitario, disposición de los alumnos en clase. Hoy está muy de moda la utilización de planos de barrios en los que se nos anuncian multic-



nes, centros comerciales, cafeterías, pisos en alquiler, cómo montar una cadena de música, etc.

4) Nociones sencillas de orientación, por ejemplo, a) El sol, si es por la mañana se coloca el observador de tal manera que su lado derecho corresponda con el lugar por donde despunta el sol. A este lado derecho, corresponderá el Este. El lado izquierdo marcará el Oeste. El Norte se situará al frente y, a la espalda, el Sur. b) Estrellas, para quienes habitamos el hemisferio Norte, la Estrella Polar nos indica siempre el Norte, para localizarla nos serviremos de la Osa Mayor. c) Muros, suelen estar secos por la parte orientada hacia el Sur, y húmedos por la parte Norte.

5) La búsqueda del tesoro, podemos confeccionar un itinerario, en el patio del instituto, compuesto por varios tramos que podemos definir por puntos de referencia señalados en el mapa, refranes, acertijos, preguntas de la asignatura de los contenidos vistos y que puedan ser respondidos lo que daría a la orientación un nuevo carácter de evaluación «in situ», más divertido, también podemos utilizar la brújula y su conocimiento, la utilización del rumbo que nos informará sobre la dirección de la marcha, número de pasos aproximados entre baliza y baliza (mediante talonamiento). No olvidar el carácter interdisciplinar de este contenido, podemos realizar preguntas, actividades de enseñanza relacionadas con todas las áreas que se impliquen en el proyecto.

6) Conocimiento de una simbología básica sobre orientación urbana, para la lectura de los elementos informativos del mapa por parte de los alumnos. Se pueden realizar controles para ver el nivel de conocimiento de dichos símbolos.

7) Al ser una actividad física que mejora principalmente la resistencia aeróbica, realizar de forma paralela una unidad de mejora y desarrollo de la misma, donde se pueden reafirmar conceptos como tipos de resistencia, beneficios que aporta su trabajo, tipos de esfuerzo, sistemas de entrenamiento como pueden ser la carrera continua, el fartlek, el entrenamiento total, etc.

8) Realizar itinerarios bien con la brújula, bien a través de los pasillos (calles, carreteras) que nos permitan acceder a aquellos puntos de referencia que nos interese descubrir, como pueden ser escudos, monumentos, edificios, iglesias, etc. No olvidar pese a su complejidad, la realización de itinerarios alternativos para los alumnos con necesidades educativas especiales, intentando primero concienciarlos y después eliminar las barreras que le impidan el derecho a la educación reconocido en la Constitución.

9) Podemos utilizar como balizas, lugares fijos en el mapa, donde se les puede entregar información de la siguiente baliza, del siguiente itinerario, fragmentar el plano y que sea el propio plano el que constituya el tesoro a buscar. Los alumnos en los niveles iniciales pueden pintar y realizar un itinerario

particular, señalando en el mapa los puntos a los que sus compañeros deben acceder y buscar letras de las cuáles ellos solos tienen conocimiento, o partes de una frase, de un mensaje, etc. La complejidad viene determinada por el nivel de conocimientos de nuestros alumnos y por la importancia de este contenido en las diferentes programaciones, de su secuenciación.

10) Manejo de la brújula. «A la edad de cuatro o cinco años experimenté una sensación de asombro...cuando mi padre me enseñó una brújula» (Albert Einstein).

La Federación Internacional de Orientación define la carrera de orientación como «deporte en el cual los competidores (hombre, mujer o un equipo) visitan un número de puntos marcados en el terreno -controles- en el menor tiempo posible, ayudados sólo por un plano y una brújula». El deporte de la orientación se practica en el medio natural, su realización en el medio urbano está caracterizada por la complicación de los edificios que dificultarían la obtención de rumbos, siendo necesaria la realización de operaciones matemáticas, nosotros la utilizaremos de forma puntual, como ayuda y complemento de nuestra actividad, en espacios y entre controles donde su manejo sea factible. El conocimiento de las partes y el uso de la brújula de orientación puede servir para obtener y calcular rumbos, indicar el norte magnético, orientar un plano y seguir rumbos con seguridad. Tanto el profesor como el alumno pueden pasar por los diferentes niveles de aprendizaje del deporte de la orientación como las técnicas de reubicación, tácticas de navegación, reglas de este deporte, técnicas de medición de distancias en el mapa, etc.

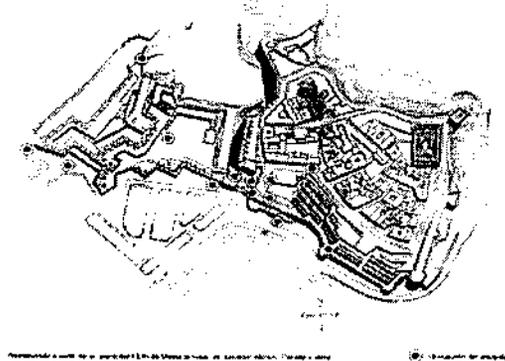
III. ACTIVIDADES PROPUESTAS DESDE LA HISTORIA DEL ARTE.

Ofrecemos a continuación una serie de actividades para desarrollar esta unidad didáctica sobre la ciudad, concretándolas al nivel de la Educación Secundaria Obligatoria.

1) Ejercicios para ubicar la cronología de la ciudad, utilizando para ello tanto planos como fotografías que nos permiten ir determinando espacios cronológicos que los alumnos han de ir destacando a través de varias fórmulas: pintándolos, recortando los mapas, situando hitos cronológicos significativos, etc., todo ello en conexión directa con la programación que al efecto lleve el instituto.

2) Utilizar el escudo imperial de Carlos I para ir desgranando las diferentes partes de su Imperio Europeo, identificando al mismo tiempo qué elementos simbolizan a cada reino de Europa (por ejemplo el águila roja del Tirolo). Esta actividad se puede desarrollar de diferentes modos: a través de recortables, de mapas de Europa donde se ubican los símbolos

PLANO DE MELILLA LA VIEJA
Mapa de la ciudad



heráldicos, de esquemas sobre el reinado de Carlos I, etc. Y todo ello pueden estudiarlo simplemente observando un escudo de su ciudad.

3) Realizar mapas mentales de la zona histórica de la ciudad, utilizándolos como medio de evaluar no solo los conocimientos de los alumnos, sino el tipo de observaciones e ideas que han ido acumulando sobre su ciudad a lo largo de su vida.

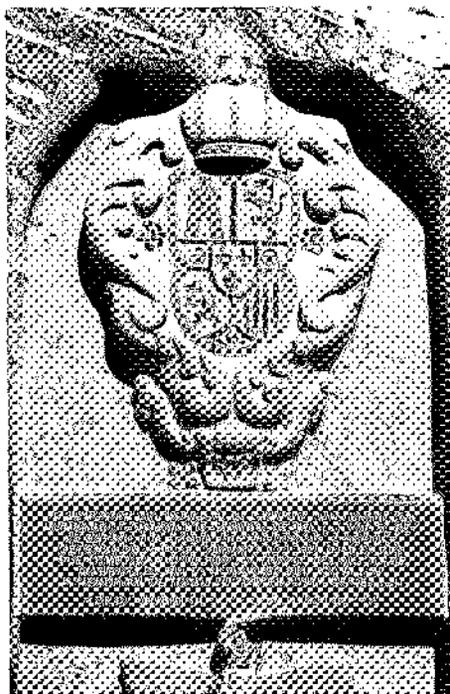
4) Relacionar lo cronológico con lo espacial, situando acontecimientos determinados en lugares identificables por el alumnado. Podría ser el caso del denominado «Suceso del Morabito», ocurrido en Melilla en el siglo XVI en la Plaza de Armas, y que fue recogido una centuria después por el dramaturgo Juan Ruiz de Alarcón. Este suceso puede servir para desarrollar ciertas capacidades en relación con la cronología.

5) Otras actividades están encaminadas a entender la lógica de la ciudad (de sus murallas y defensas) desde la propia funcionalidad histórica. Los torreones y baluartes fueron construidos para realizar funciones defensivas a veces de complicada explicación si no se dominan los acontecimientos históricos que les dieron vida. Sería una fórmula de explicar elementos muy determinados de la ciudad a través de su historia.

6) Se puede realizar un trabajo sobre los distintos reyes españoles que aparecen en los escudos de la ciudad antigua de Melilla. Primero se debería localizar los escudos y leer sus leyendas, así se sacarían los nombres de Carlos I, Carlos III, Carlos IV y Felipe V, con los cuales se puede hacer un pequeño trabajo.

7) Otra actividad podría centrarse en componer el estado español con sus diferentes reinos según los escudos que aparecen en Melilla la Vieja. Puede efectuarse un trabajo de localización de los reinos según sus símbolos y determinar la historia de la formación del estado siguiendo una cronología y fabricando mapas con ello.

8) Realizar una actividad centrada en dibujar los escudos del siglo XVI y los del XVIII, determinando las diferencias entre ellos, y analizando las razones históricas y similitudes que existen entre estos dos siglos. Estudiar las casas reinantes y



la extensión a nivel mundial de España en esas fechas, reflejándolo en un mapa mundi.

9) Elaborar una propuesta de compromiso de un grupo de alumnos con algunos aspectos concretos de la realidad de la ciudad de Melilla. El objeto del compromiso es favorecer la participación en los problemas que afectan a su patrimonio, sensibilizando a los alumnos de sus propias posibilidades de actuación sobre su ciudad.

10) Elaborar un trabajo sobre la ciudad, expresando sus experiencias a lo largo de la visita/visitas, a través de la realización de fotografías, de vídeos, de dibujos, pinturas, evaluando cualquier tipo de material que los alumnos hayan podido realizar.

IV. BIBLIOGRAFÍA:

- CALZADA ARIJA, A. (1995). Proyecto curricular base en educación física. ESO. y 1º Bachillerato. Madrid: Gymnos.
- GÓMEZ ENCINAS, V. LUNA TORRES, J., ZORRILLA SANZ, P.P.(1996). La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos. Deporte de Orientación. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- GONZÁLEZ MILLÁN, I., SANTOS PASTOR, M. y DÍEZ MARTÍN, V.(1994)»Las actividades en la naturaleza y la enseñanza formal. Una propuesta concreta: Orientación recreativa» En: Revista de la Actividad Física y el Deporte. Perspectivas, nº16. León; p.15 a 19.
- GUTIÉRREZ LÓPEZ, J., LÓPEZ RUIZ, F., SEDANO de CELIS, L.(1992). Propuesta para la educación física. Madrid: MEC.
- JOAQUÍN GÓMEZ, J.(1991). Al encuentro con la naturaleza. Madrid: CCS.
- LYNCH, K.(1984). La imagen de la ciudad. Barcelona: Gustavo Gili.
- MARTÍNEZ DUARTE, M. y BRAVO NIETO, A.(1997). Melilla la vieja en su heráldica. Una propuesta didáctica para el descubrimiento de la ciudad. Ludoteca.
- RAMÍREZ, Juan Antonio (1987). «La historia del arte entre las ciencias sociales: estatuto epistemológico y sugerencias didácticas para la enseñanza media». En: La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado. Madrid: MEC; p. 247 a 258.

ACERCA DE LA LATERALIDAD ESPONTÁNEA Y LA DE USO EN LA ACTIVIDAD MOTORA DE LOS NIÑOS.

GARCÍA FERRIOL, A.
GUZMÁN LUJÁN, J.F.
CARRATALÁ DEVAL, V.

INSTITUTO VALENCIANO DE EDUCACIÓN FÍSICA. SECCIÓN DEPARTAMENTAL EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA.

ÁREA EDUCACIÓN FÍSICA.

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

I NTRODUCCIÓN.

La lateralidad puede definirse desde el punto de vista de la práctica motriz como una "tendencia asimétrica funcional del movimiento", es decir, como una tendencia a utilizar preferentemente los segmentos corporales situados a un lado del cuerpo (Rigal, 1987). Su importancia radica en que constituye un elemento fundamental para la correcta elaboración del esquema corporal, de forma que una mala lateralización puede llevar a trastornos motores como torpeza, lentitud e incoordinación, a trastornos perceptivos como déficits en la organización espacial y estructuración espacio-temporal y a trastornos afectivos como inseguridad, baja autoestima o insociabilidad, los cuales se pueden traducir en una falta de capacidad del niño para adaptarse a su entorno y para realizar determinados aprendizajes, en especial los relativos al ámbito escolar.

La lateralidad se denomina manualidad cuando se refiere al predominio de uso de una mano sobre la otra y dominancia de un pie, ojo, u oído cuando hace referencia a los otros segmentos corporales. Recibe el nombre de cruzada o mixta cuando no coinciden la mano, pie, ojo y oído dominantes y homogénea (derecha o izquierda) cuando éstas coinciden. El hecho de que no exista una manifiesta dominancia de un lado sobre el otro en alguno de los segmentos corporales, con un control motriz alto en las dos partes del cuerpo, se denomina ambidextrismo, sin embargo, cuando el control motriz es bajo en ambas partes del cuerpo se denomina ambilateralidad. Existen relaciones entre la falta de predominio bien definido y ciertos trastornos como retrasos motores, tartamudeos y dislexias.

La lateralidad no sólo se puede diferenciar en función del segmento corporal sino también en función del tipo de tareas o acciones en las que se manifiesta. A aquella que lo hace en acciones espontáneas (abrir una puerta, atrapar un

objeto,...) se le denomina lateralidad gesticular o espontánea, mientras que a la que se manifiesta en acciones que necesitan gran habilidad resultante de un aprendizaje (escribir, jugar al tenis, manejar el cuchillo,...) se le denomina lateralidad utilitaria o de uso. Puede ocurrir que coincidan la lateralidad espontánea y la utilitaria o que en cambio estas no sean coincidentes. Este hecho a menudo se da durante la fase en la que todavía no se ha consolidado la lateralidad, sin embargo, cuando ocurre a partir de una cierta edad pueden aparecer problemas en el procesamiento cognitivo de los datos espacio - temporales.

En el proceso de consolidación de la lateralidad a lo largo de la maduración del niño, hay que considerar el proceso de dextralización por su relevancia y por su influencia sobre la coincidencia entre lateralidad espontánea y utilitaria. Este proceso se caracteriza por el progresivo aumento del uso de la mano derecha entre los niños, y aunque la lateralidad ésta en gran parte condicionada genéticamente, sin embargo, por un lado la presión social, a través del ejemplo, la valoración afectiva y la identificación, y por otro el ejercicio motor, a través de sus efectos sobre la maduración integral del niño, también pueden tener efectos sobre éste. No hay que olvidar que la Educación Física busca ir consolidando la lateralidad de los niños a través de experiencias y actividades de todo tipo (psicomotoras, perceptivo-motoras, socioafectivas, cognoscitivas, lúdicas, etc...).

Llegados a este punto nos planteamos la influencia de estos factores sobre el proceso de dextralización en la lateralización espontánea y utilitaria y sobre su coincidencia. Respecto a la manualidad, y debido fundamentalmente a la presión social, que favorece el empleo de la mano derecha sobre la izquierda, este proceso de dextralización se da hasta aproximadamente los 7 años en los que la prevalencia manual queda establecida (Watson, Wolckel y Jones, citados en Ajuria-guerra y Hecaen, 1960, pag. 73). Distintos estudios han verificado este proceso en la lateralidad utilitaria, encontrado que a pesar de que el ritmo de dextralización no es uniforme en el tiempo (por ejemplo, Hildreth, en 1949, puso de manifiesto la existencia de oscilaciones hacia la dextralidad entre los 2 y 3 años y hacia la zurdería entre los 3 y 4 años), se da un descenso pronunciado del número de zurdos entre los 5 y 6 años (Bersot, citado en Ajuria-guerra y Hecaen, 1960, pag. 8). De esta forma, Zazzo (1960) encontró que el porcentaje del 30% de zurdos que se daba al principio de la escolaridad se reducía hasta un 2% al llegar a la edad del servicio militar. Aunque hay que tener en cuenta que según Harris (1961) la prevalencia manual aumenta fundamentalmente a costa de los ambidex-tros, no de los zurdos más o menos decididos.

Por otro lado, algunos estudios como el de Lerbet (1977), han analizado este proceso de dextralización en la lateralidad espontánea empleando la actividad de golpear un balón con la mano. Si con la lateralidad utilitaria se verificaba este proceso, Lerbet encontró respecto a la lateralidad espontánea que el proceso de dextralización era muy intenso desde los 4 años, ya que a esta edad el 72.6% de los niños poseía un índice de dextralidad igual a 1 (un índice de 1 indica que el niño es totalmente derecho y de 0 que es totalmente zurdo), a

los 5 años pasaba a ser del 75.9%, a los 6 del 79.2%, a los 7 del 82.5% y a los 8 del 92.4%, oscilando en torno a este valor a partir de esta edad. En cuanto al porcentaje de zurdos giraba desde los 4 años en torno al 6.6% a lo largo de todo el periodo de desarrollo, por lo que el incremento del número de niños que poseían un índice de 1 se producía a costa de quienes lo poseían intermedio.

Sin embargo, además de la necesidad de verificar estos estudios todavía queda por determinar si el proceso de dextralización es igual de intenso en los dos tipos de lateralidad. Este aspecto es importante, ya que en la medida en que éste sea más rápido o más intenso en un tipo de lateralidad que en el otro encontraremos que en la lateralidad con un proceso de dextralización menos intenso existen más niños ambidex-tros o ambilaterales en las edades de consolidación de ésta. Además, y en función de si la lateralidad espontánea sufre este proceso en mayor o menor medida que la lateralidad utilitaria, la coincidencia entre ambas lateralidades variará. Si consideramos la hipótesis de que la lateralidad espontánea no sufre un proceso de dextralización mientras que la lateralidad de utilización sí, aquellos que persistan en una lateralidad utilitaria zurda pese este proceso, serán aquellos con una lateralidad zurda más definida y probablemente tenderán también a tener una lateralidad espontánea zurda debido a que la dextralización no se da en ella, mientras que de los derechos utilitarios (de los cuales algunos procederán de zurdos débiles que se hayan hecho derechos), probablemente algunos tendrán una lateralidad espontánea zurda o al menos no siempre derecha en todas sus elecciones. Por otro lado, si consideramos que tanto la lateralidad espontánea como la de utilización sufren este proceso, será bastante probable encontrar zurdos utilitarios que en los ensayos realizados para medir la lateralidad espontánea empleen alguna vez la derecha. Por el contrario, la dextralización tenderá a confirmar en su uso de la mano derecha a los derechos, de forma que será menos probable encontrar derechos utilitarios que en los ensayos para medir la lateralidad espontánea empleen alguna vez la mano izquierda.

Debido a la importancia de la coincidencia entre la lateralidad espontánea y la utilitaria para conseguir un buen equilibrio psicomotor, el presente estudio ha tenido como objetivo analizar la dextralización y la coincidencia en ambas lateralidades en la fase de consolidación de éstas. Para ello hemos estudiado la manualidad ya que la mano representa el principal segmento senso-perceptivo de los sujetos y porque es en ella donde más se puede apreciar el proceso de dextralización originado, al menos en parte, por la presión social.

Las hipótesis consideradas han sido las siguientes: Por un lado "en la lateralidad que no sufra dextralización o lo haga en menor medida, encontraremos más sujetos ambidex-tros o ambilaterales que utilizan las dos manos en los ensayos de medida de esta lateralidad". Por otro lado, y debido a que pensamos que si una lateralidad no se ve sometida al proceso de dextralización, ésta será la espontánea, postulamos que "si la lateralidad espontánea no sufre un proceso de dextralización, encontraremos una menor coincidencia entre estas lateralidades para aquellos con una lateralidad utilitaria diestra,

mientras que si la lateralidad espontánea se ve sometida este proceso, encontraremos una menor coincidencia entre estas lateralidades para aquellos con una lateralidad utilitaria zurda".

Nuestro principal objetivo radica en conocer, en alguna medida, los problemas que el proceso de lateralización presenta desde su inicio y establecer criterios para una posible estimulación y tratamiento desde la Educación Física. En este sentido, creemos que al observar los resultados del trabajo, podremos extraer ciertas conclusiones sobre el tipo de tareas más aconsejables que debemos plantear a la hora de estimular la lateralización, fundamentando de alguna forma los primeros pasos en esta tan necesaria "afirmación" de la lateralidad, pensando sobre todo desde el entorno de la Educación Físico-Deportiva.

II. METODOLOGÍA

II.1. Muestra

La muestra estuvo compuesta por 149 niños de edades comprendidas entre los 5 y 7 años, de los que 84 eran varones y 65 mujeres. Por edades, 40 niños tenían 5 años, 59 niños tenían 6 y 50 habían cumplido 7.

II.2. Instrumentos de medida

- Medida de la lateralidad utilitaria

Para realizar esta medida realizamos dos pruebas. La primera de ellas consistió en darle a cada uno de los niños un plato y una cuchara y pedirles que representaran que estaban comiendo, anotando la mano con la que cogieron la cuchara. La segunda prueba consistió en que escribieran en una hoja la letra inicial de su nombre, anotando la mano con la que cogían el bolígrafo. Si el niño realizó las dos pruebas con la mano derecha se clasificó como derecho, si las realizó con la mano izquierda como zurdo y si cada una de ellas la realizó con una mano como ambidextro o cruzado.

- Medida de la lateralidad espontánea

Para realizar esta medida realizamos la siguiente prueba. Colocamos al niño arrodillado sobre una colchoneta, en el borde de ésta. Frente a él, a una distancia de 4 m., se dispuso un investigador con un pelota de plástico de 15 cm. de diámetro. Al niño se le indicó que se le iba a lanzar pelota y que debía golpearla con una mano. Cada vez que esto se realizó se anotó la mano con la que el niño golpeó la pelota. Este proceso se repitió cuatro veces.

- Medida de la coincidencia entre lateralidad espontánea y utilitaria

Para ello se empleó la medida de la lateralidad utilitaria y la de la lateralidad espontánea.

Para un niño derecho en su lateralidad utilitaria se consideró que existía coincidencia total entre lateralidad espontánea y utilitaria, cuando al medir la lateralidad espontánea el niño golpeó la pelota con la derecha en los cuatro intentos. Cuando al menos en uno de éstos intentos golpeó la pelota con la mano izquierda se consideró que no existía coincidencia.

Para un niño zurdo en su lateralidad utilitaria el proceso fue el mismo, es decir, se consideró coincidencia total entre las dos lateralidades cuando sus cuatro medidas de lateralidad espontánea se realizaron con la izquierda, mientras que se consideró como no coincidencia cuando golpeó la pelota con la mano derecha al menos en una ocasión.

Los niños que no estaban bien definidos en su lateralidad utilitaria, es decir, aquellos que emplearon cada vez una mano en las dos medidas de la lateralidad utilitaria, fueron excluidos para esta medida.

II.3. Procedimiento.

El estudio se realizó aprovechando las clases de Educación Física del Colegio Escuelas Pías de Valencia. Los alumnos esperaban sentados a que les llegara el turno e iban siendo citados de uno en uno. A cada niño en primer lugar se le dio un plato y una cuchara y se le pidió que representara que estaba comiendo, anotándose la mano con la que cogió la cuchara. Seguidamente se le dio un bolígrafo y una hoja y se le pidió que escribiera la primera letra de su nombre, anotándose la mano con la que lo hacía. A continuación se le indicó que tenía que ponerse en posición de arrodillado sobre una colchoneta, que se le iba a lanzar una pelota y que debía intentar devolverla al experimentador, golpeándola con una mano. Este proceso se repitió cuatro veces, anotándose en cada una de ellas la mano con la que golpeó la pelota.

III. RESULTADOS

III.1. Descriptivos de la lateralidad utilitaria.

De los 149 niños de la muestra, 117 realizaron con la derecha las dos pruebas empleadas para medir la lateralidad utilitaria, siendo clasificados como derechos, 22 las realizaron con la izquierda clasificándose como zurdos y 10 realizaron una con cada mano por lo que se consideraron como ambidextros o cruzados.

III.2. Descriptivos de la lateralidad espontánea.

De la muestra total de niños, 85 de ellos realizaron los cuatro ensayos de lateralidad espontánea con la mano derecha, 8 los realizaron todos con la mano izquierda y 56 variaron al menos una vez la mano de golpeo.

III.3. Descriptivos de la coincidencia entre la lateralidad espontánea y utilitaria.

De los 139 niños con lateralidad utilitaria definida (derecha o izquierda), 88 mostraron una coincidencia completa entre la lateralidad utilitaria y la espontánea, de forma que todos los ensayos de lateralidad espontánea se realizaron con la mano que dominaba en la lateralidad utilitaria, mientras que 51 mostraron una no coincidencia entre estas dos lateralidades, ya que al menos un ensayo de la lateralidad espontánea se realizó con una mano distinta a la dominante en la lateralidad utilitaria.

De los 117 niños con lateralidad utilitaria derecha, 81 fueron clasificados como coincidentes totales (69.2%), ya que realizaron con la mano derecha los cuatro ensayos empleados para medir la lateralidad espontánea, y 36 fueron clasifi-

cados como no coincidentes, puesto que realizaron con la mano izquierda al menos uno de estos ensayos.

Por otro lado, de los 22 con lateralidad utilitaria zurda, 7 fueron clasificados como coincidentes totales (31.8%), dado que golpearon la pelota con la izquierda en los cuatro ensayos, mientras 15 fueron clasificados como no coincidentes ya que al menos en uno de los ensayos emplearon la mano derecha.

III.4. Análisis de la coincidencia entre lateralidad utilitaria y espontánea en función del tipo de lateralidad utilitaria.

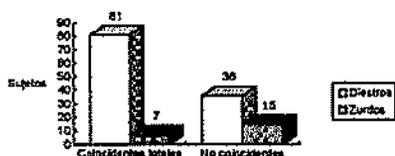


Figura 1.

Representación del número de coincidencias totales y no coincidentes en función de la lateralidad utilitaria.

Realizamos un Análisis de Varianza considerando la lateralidad utilitaria (derecha o izquierda) como variables independiente y como variable dependiente el grado de coincidencia entre lateralidad espontánea y utilitaria.

El grado de coincidencia se cuantificó de la siguiente forma, a todos aquellos cuya coincidencia entre la lateralidad utilitaria y espontánea fue total se les asignó una puntuación de 2, mientras que a todos aquellos que tuvieron una no coincidencia, por haber realizado al menos un ensayo de medida de la lateralidad espontánea con la mano contraria a la utilitaria,

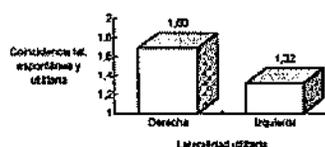


Figura 2.

Coincidencia entre lateralidad utilitaria y espontánea en función de la lateralidad utilitaria.

ria, se les asignó un puntuación de 1.

El resultado del análisis mostró un efecto significativo de la lateralidad utilitaria sobre la coincidencia entre la lateralidad espontánea y utilitaria ($F= 11.958$; $p= .001$), de forma que los niños derechos en su lateralidad utilitaria mostraron una media en la coincidencia entre lateralidad espontánea y utilitaria de $M= 1.69 (.46)$, mientras que para los niños zurdos en su lateralidad utilitaria, ésta fue $M= 1.32 (.48)$.

IV. DISCUSIÓN.

En primer lugar analizaremos el número de ambi dex-

tros o ambilaterales que se dieron en cada uno de los tipos de lateralidad: Respecto a la lateralidad utilitaria hay que recordar que de los 149 niños, tan sólo 10 realizaron cada una de las pruebas con una mano (6.7%), mientras que en el caso de la lateralidad espontánea, de los 139 niños que se consideraron aptos para el estudio por tener su lateralidad utilitaria definida, 51 emplearon las dos manos a lo largo de los 4 intentos (36.7%).

Estos resultados ponen de relieve que el proceso de dextralización en cuanto a la lateralidad espontánea o bien no existe o es por lo menos mucho menos intenso que para la lateralidad utilitaria. En cuanto al porcentaje de niños derechos, nuestros resultados no coinciden con los de Lerbet (1977) ya que este autor encontró porcentajes de dextralidad en la lateralidad espontánea en torno al 80% para edades comprendidas entre 5 y 7 años mientras que en nuestro estudio éste fue del 63.3%.

Para determinar si el proceso de dextralización existía o no en la lateralidad espontánea, analizamos la coincidencia de esta lateralidad con la utilitaria. Nuestra hipótesis de trabajo era que: "si la lateralidad espontánea no sufre un proceso de dextralización, encontraremos una menor coincidencia entre estas lateralidades para aquellos con una lateralidad utilitaria diestra, mientras que si la lateralidad espontánea se ve sometida a este proceso, encontraremos una menor coincidencia entre estas lateralidades para aquellos con una lateralidad utilitaria zurda". Los resultados de nuestro estudio indicaron una mayor coincidencia de estas lateralidades para los derechos que para los izquierdos, lo cual parece indicar que la lateralidad espontánea también sufre un proceso de dextralización.

Por lo tanto, los resultados de nuestro estudio parecen indicar que a pesar de que tanto la lateralidad utilitaria como la espontánea sufren el proceso de dextralización, éste es menos intenso en la lateralidad espontánea, lo que origina una menor coincidencia entre estas lateralidades para los zurdos. Esta situación va a perjudicar principalmente a aquellos zurdos que tengan una lateralidad débil, ya que son los que más sufren la tendencia a la dextralización en lateralidad utilitaria, que llevará a muchos de ellos a ser diestros utilitarios, a pesar de que seguirán siendo zurdos en muchas actividades espontáneas. Esta no coincidencia entre ambas lateralidades puede tener efectos perjudiciales en la consolidación del esquema corporal del niño, con sus consecuencias motoras, afectivas y psicológicas. Es por ello por lo que se deduce como importante fomentar la dextralización de la lateralidad espontánea.

La Educación Física, junto a la presión social, es un factor importante que influye sobre este proceso, por lo que debe potenciar una gran variedad de actividades con el fin de que el niño pueda afianzar su lateralidad dominante. Además, el criterio que se debe seguir en estas actividades ha de ser dextralizador, en el sentido de que los niños que no demuestren una clara disposición a utilizar la mano izquierda deben ser lateralizados como derechos, con el fin de aunar los criterios de lateralización con los seguidos en la lateralidad utilitaria y de esta forma evitar las no coincidencias entre ambas.

5. REFERENCIAS.

- J. AJURIAGUERRA Y H. HECAEN (1960) *Le cortex cerebral. Ethude pathologique et psychologique*. 2ª ed., Masson y C., París.
- A.J. HARRIS (1961) *Manuel d'application des tests de lateralité*. C.P.A., París.
- HILDRETH (1949) The development and training of hand dominance. *The Journal of Genetic Psychology*, 75, pag. 197-275.
- G. LERBET (1977) *La lateralidad en el niño y en el adolescente*. Editorial Marfil, Alcoy.
- R. RIGAL (1987) *Motricidad humana: fundamentos y aplicaciones pedagógicas*. Editorial Pila Teleña, Madrid.
- ZAZZO (1960) *Les jumeaux, le couple et la personne*. P.U.F., París.

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA RURAL. LIMITACIONES, POSIBILIDADES Y PROPUESTAS DE ACCIÓN.

VÍCTOR M. LÓPEZ PASTOR
ROBERTO MONJAS AGUADO
ESTHER LÓPEZ PASTOR
LUÍS ALBERTO GONZALO ARRANZ
CESAR MARTÍN CARDIEL
JAVIER GONZALEZ BADIOLA.

(GRUPO DE TRABAJO INTERNIVELAR DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA. CENTRO DE PROFESORES DE SEGOVIA).

I NTRODUCCIÓN

Este artículo es el resultado de un pequeño estudio de investigación, realizado por el Grupo de Trabajo Internivelar de EF del CPR (Centro de Profesores) de Segovia, sobre la EF en la Escuela Rural (centrándonos preferentemente en los Centros Rurales Agrupados - a partir de ahora «CRAs» -). La muestra estudiada era de ocho profesoras-es especialistas de EF que desempeñan su labor docente como itinerantes en diferentes CRA de la provincia de Segovia, y fué seleccionada en función de criterios de representatividad, accesibilidad, y disposición.

La metodología de investigación ha sido básicamente cualitativa. Los principales instrumentos de obtención de datos son los siguientes: cuestionario abierto, entrevistas semiestructuradas e informales, grabaciones audio y video, y un grupo de discusión. A lo largo del artículo incluimos varias referencias literales de los datos obtenidos, señalando la fuente de que provienen con las siguientes claves: (CA = cuestionario abierto; RG = reunión de grupo; EI = entrevista).

Hemos estructurado el artículo en torno a tres apartados. En el primero explicamos las características propias de los Centros Rurales Agrupados (CRA), en lo que se refiere al área de Educación Física (EF), que presentan dos realidades educativas marcadamente diferentes: los centros cabecera y las unitarias; así como las características del «profesor itinerante» especialista en EF. En un segundo punto veremos las limitaciones y las ventajas que poseen estos contextos escolares, y analizamos porqué suelen vivenciarse como problemáticas por el profesorado.

Por último exponemos las posibilidades que posee el desarrollo curricular de la EF en el mundo rural (especialmente en los CRAs), y aportamos un grupo de propuestas, posibilidades y estrategias de acción docente en este contexto educativo.

I. LOS CENTROS RURALES AGRUPADOS (CRAS). SUS CARACTERÍSTICAS, Y LA FIGURA DEL PROFESOR ITINERANTE DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Dentro de un mismo CRA existen dos contextos educativos claramente marcados y diferentes:

* Por un lado se encuentra el centro cabecera, con grupos de alumnos del mismo nivel, o al menos del mismo ciclo; más o menos numerosos (oscilan entre los 8 y los 28 alumnos, encontrándose la mayor parte de los grupos en torno al intervalo de 15-20). Suelen disponer de alguna instalación específica en el propio colegio, y lo que es más importante, acceso a las instalaciones deportivas municipales (en algunos casos cubiertas o semicubiertas). Respecto al material específico de EF, y aunque hay algunas excepciones con dotaciones muy escasas, suele abundar el material ligero (y en algunos casos, cuando existe un aula-gimnasio que lo permite, también material más voluminoso y estático: grandes colchonetas, bancos, plinton, potro, espalderas, etc...).

* Por otra parte están las escuelas «incompletas» (unitarias, o de dos o tres grupos-aulas). Aquí las características anteriormente explicadas difieren notablemente: respecto al agrupamiento, nos encontramos con grupos pequeños (existen numerosos casos de unitarias con menos de 9 alumnos, que oscilan entre los 4 y los 12 años de edad; por lo que algunos casos el grupo de primaria que da EF es de sólo dos o tres alumnos), y muy heterogéneos (tanto en edad como en desarrollo corporal y motriz, e intereses). En la casi totalidad de los casos no disponen de instalaciones específicas en el centro, ni al aire libre, ni mucho menos cubiertas; en varios casos la única instalación accesible (descubierta) es el frontón del pueblo, que no siempre queda próximo, ni se haya en buen estado de conservación.

En algunos lugares se cede algún tipo de local (bajos ayuntamiento, asociación de vecinos, etc...) para los días de climatología adversa; y en algún caso, al quedar aulas vacías por la marcha del primer ciclo de la ESO a un Instituto de Secundaria cercano (o bien al verse reducida la escuela de dos grupos a uno), se aprovechan para «montar» aulas de «psicomotricidad» con el escaso material existente (un par de colchonetas, un banco sueco,... y una moqueta extensible si llega el presupuesto).

El material específico para el área, propio de estas escuelas unitarias es muy escaso, o prácticamente nulo, lo que obliga al profesor itinerante a transportarlo de un pueblo a otro.

La última característica a reseñar, es que por obvias razones de orden práctico, en algunos CRAs se organizan sesiones de EF de dos horas, o de hora y media; posteriormente veremos las limitaciones y las posibilidades que supone esta agrupación horaria.

Un hecho a tener muy en cuenta es la obligación del profesor especialista itinerante a desplazarse (como su denominación indica) hasta las diferentes escuelas que componen el CRA, de forma que todo el alumnado pueda recibir las tres horas semanales de EF que marca la ley para esta etapa

educativa.

Estos desplazamientos se realizan con el coche particular del profesor, frecuentemente por carreteras en mal estado (deficientemente asfaltadas, estrechas, con numerosas curvas, y en las que abundan los vehículos agrícolas), con el riesgo de accidente que conlleva (es necesario recordar que a lo largo de estos primeros años de implantación de los CRAs en nuestra comunidad ya se han dado varios casos de accidente durante estos desplazamientos, en uno de los cuales falleció una compañera).

Entrar a valorar esta realidad sería ya cuestión del siguiente apartado, pero para evitar reiteraciones, y dado que «se trata de una cuestión independiente de las estrictamente escolares»- (CA4), la incluiremos aquí.

La itinerancia entre unos y otros pueblos se suele asumir como una característica propia del puesto de trabajo que se ocupa, pero hay otros aspectos que sí son seriamente criticados, y vivenciados como problemas: como el mal estado de las carreteras (con el consiguiente riesgo de accidente), la excesiva dependencia (a diario) del buen funcionamiento del vehículo propio («seguramente de difícil solución»- (CA4), como afirma un compañero), y lo mal que se paga el desplazamiento (24 ptas/Km) («de solución mucho más fácil» (CA4)).

Estas condiciones han sido ya objeto de numerosas reivindicaciones ante el MEC, manifestaciones, y hasta movilizaciones, sin que hasta el momento se haya mostrado por parte del ministerio una voluntad de negociación y acuerdo.

II. LIMITACIONES Y POSIBILIDADES. LAS RAZONES DEL «PROBLEMA».

Si nos planteamos el análisis de la realidad docente del profesor especialista de EF en los CRAs como un contexto educativo con unas características concretas (y claramente diferenciadas del contexto escolar urbano), lo lógico sería hablar de limitaciones y posibilidades de la práctica docente en el área de EF en este medio rural.

Pero si el análisis lo realizamos desde un planteamiento de escuela urbana-industrial como «normalidad» y punto de referencia, entonces las características de este contexto educativo rural se vivencian como problemáticas; y el ejercicio de la actividad docente en estas condiciones como un problema de complicada solución, muy limitante, casi insalvable, y en el que pocas-as profesionales permanecen más de lo estrictamente necesario.

Es, en parte, una cuestión de planteamiento; una cuestión de «cambiar el chip» (como oímos frecuentemente por influencia de la cultura informática).

Y es que el mayor problema es que nos empeñamos en reproducir un modelo de Educación (y de Escuela) urbano-industrial en un contexto rural. Intentamos llevar a cabo un tipo de Educación Física urbana y deportivizada (algunos hablan de «EF tradicional», otros de «EF dominante»), en un contexto muy diferente al original, y por tanto no transferible (o al menos no directamente).

Quizás el mayor problema sea lograr cambiar ese «chip» de escuela urbana (y ese «chip» de EF dominante),

que por experiencia previa, formación inicial (y novedad de la implantación de los CRAs y el profesor itinerante) tenemos tan imbuido, tan asumido (sobre todo a un nivel «automático» e inconsciente) que continuamente aflora en nuestros planteamientos curriculares y didácticos.

Es la urgente necesidad (por la que pasa todo profesor itinerante en sus primeras semanas en el CRA) de un profundo cambio de planteamiento; la desagradable sensación de que todo lo anterior no vale (al menos de momento, al menos hasta reestructurarlo y aplicarlo con enfoques muy diferentes), de que hay que empezar de nuevo, de que todo está por hacer.

- «Cuando llegué aquí el primer día y ví esto..., se te cae el mundo a los pies, te desmoralizas; luego ya vas buscando soluciones» - (E12)

Es la necesidad de un profundo cambio de planteamiento vital y profesional, el de aceptar las características de una realidad muy diferente a la esperada, y el de intentar convertir esas características (que inicialmente pueden ser vista como problemáticas) en ventajas: - «Transformar los obstáculos en recursos...»- dice M.J.Hervás (1995) en una apasionada apología de la escuela rural.

A continuación exponemos algunas de las limitaciones, así como de las ventajas y posibilidades, que ofrecen estos contextos educativos para la enseñanza de la Educación Física.

- LIMITACIONES.

Un aspecto fundamental cuando se habla de las limitaciones es tener constantemente en cuenta el carácter complejo, interrelacionado, y sumativo de estas características (a menudo enfocadas como problemáticas). Esto es, aunque lo presentemos de forma separada para favorecer una mejor comprensión, las limitaciones se van añadiendo una a otra, con una inercia similar a una bola de nieve, rodando y creciendo, hasta dar lugar a situaciones de compleja solución (al menos desde enfoques tradicionales y habituales dentro de la Educación Física Escolar).

L.1.- Grupos muy reducidos, que limitan notablemente todo tipo

de actividades que requieran un grupo mínimamente numeroso de alumnos-as.

L.2.- La fuerte heterogeneidad en cuanto a edad, lo cual lleva asociadas unas diferencias muy amplias respecto al nivel de desarrollo físico y psicomotor. El problema aquí es cómo adecuar los contenidos a unos objetivos corporales y motrices (y a una situación inicial), en principio tan diferentes, sin que ninguno de ellos salga claramente perjudicado; esto es, como lograr que las actividades se adecuen a todos (que todos salgan beneficiados).

Es una problemática organizativa, y de diseño y desarrollo curricular.

L.3.- Sesiones excesivamente largas (es relativamente habitual tener que impartir sesiones de hora y media o dos horas seguidas de EF), lo que sumado a las limitaciones anteriores, crea serias dificultades a la hora de adecuar las actividades a desarrollar; son frecuentes las manifestaciones sobre la dificultad de encontrar suficientes actividades para tra-

bajar lo planificado durante tanto tiempo seguido; tres ejemplos de esto son los siguientes:

- «Te quedas vacía, ya no sabes qué más hacer»- (RG1)

- «Se hacen en algunas ocasiones muy largas»- (CA1)

- «La hora se hace eterna»- (CA5)

Estos-as profesionales han comprobado reiteradamente cómo han de llevar preparadas muchas más actividades (para el mismo espacio de tiempo) cuanto más pequeño y heterogéneo es el grupo; y que una misma actividad da mucho más de sí (temporalmente) con grupos más numerosos y homogéneos.

L.4.- Serías deficiencias en cuanto a instalaciones específicas. Un caso extremadamente claro son las aulas de las escuelas unitarias, donde el profesor generalista se queda en el aula con los alumnos-as de infantil, por lo que se hace casi obligado llevar a cabo la sesión de EF al aire libre. Cuando las inclemencias del tiempo lo impiden completamente, las opciones que quedan son mínimas. ¿Como desarrollar estas sesiones en un aula de reducidas dimensiones, con mesas, sillas, encerado, mapas, ventanas sin protección....., y que habitualmente ha de ser compartida con el alumnado de Ed. Infantil y el-la profesor-a de dicha unitaria ?

L.5.- Se dan numerosos casos de escuelas unitarias que disponen de escaso material específico de EF. Esta característica suele estar relacionada con la falta de tradición, o/y la inexistencia de especialistas, de EF en estos centros.

L.6.- El diseño y desarrollo curricular requiere mucho más trabajo, puesto que hay que realizar diferentes programaciones, en función del número de alumnos, y de las instalaciones con que cuentes en cada pueblo; así como preparar dos sesiones para cada día, una si hace buen tiempo, y otra por si la climatología obliga a realizar la sesión en el aula.

L.7.- No hay demasiado tiempo para coordinarse con el resto del profesorado de EF (cuando le hay), ni casi con los demás compañeros (la tarde de los miércoles está reservada para este tipo de actividades, pero a menudo el tiempo se va en cuestiones burocráticas). El mayor problema es la desconexión con los acontecimientos de cada colegio; la sensación de no pertenecer realmente a ninguno de ellos.

L.8.- Frecuentemente el profesor especialista es utilizado como «comodín», para cubrir «huecos» y necesidades del CRA (bajas en las unitarias, apoyos, asignaturas «seltas», etc.

Por ejemplo, se está dando el caso de que otras-as especialistas (ingles) se les asigna el puesto de profesor de unitaria para todo el curso, de forma que dan todas las clases del profesor generalista, más las de ingles (como especialista que es), con lo que se evitan una itinerancia. A través de este sistema el MEC logra un fuerte ahorro económico (una plaza menos, y ningún desplazamientos a abonar a final de mes); lo más grave del problema es que los criterios de calidad educativa se ven transformados en criterios economicistas.

L.9.- Un serio inconveniente para el perfeccionamiento de la práctica educativa en este ámbito (y para la elaboración y difusión de material curricular contrastado y de calidad) es la falta de continuidad del profesorado (sobre todo del de EF) en

los CRAs. En muchos CRAs hay un profesor-a de EF nuevo cada año (o incluso dos o tres diferentes a lo largo de un curso). Se trata de un profesorado itinerante a todos los niveles: joven, interino, y que cambia de centro cada año.

L.10.- Para concluir, señalar que una fuerte limitación son las deficiencias manifiestas en cuanto a planificación, organización y formación, para la puesta en marcha de una escuela rural basada en la estructura de los CRAs. Resulta extremadamente preocupante la inexistencia de investigación educativa sobre esta situación y sus problemáticas, sobre las necesidades de formación del profesorado (tanto generalista como especialistas) que van a llevar a cabo su labor docente en estos contextos, así como el desarrollo de material curricular específico (y lo poco que hay ni ha sido ampliamente difundido, ni puede encontrarse fácilmente por las vías de acceso habituales a las fuentes de información).

Quizás sea un reflejo más de la inexistencia de la Escuela Rural a nivel oficial, a nivel de investigación, de creación de conocimiento profesional, y por tanto a nivel de publicación y difusión.

Quizás sea que la Escuela Rural no afecta a un porcentaje significativo de la población española; o se trata de una realidad tan alejada, ajena y diferente de la cultura urbana que, o bien desconocemos su existencia, o bien no nos interesa demasiado; o quizás sea una cultura marginal, aunque no lo suficiente para merecer atención y estudio.

Una compañera explica del siguiente modo la ausencia de formación e información sobre esta realidad, cuando se la pregunta si la ha recibido:

«Ninguna, al contrario, sí abrimos un libro, las clases de EF se desarrollan en gimnasios, con mucho material, y con alumnos de un mismo nivel». (CA8)

Cuando se comenta el modo en que se actúa ante estas situaciones, algunos compañeros-as itinerantes explican así como van superando estas limitaciones, este choque, este necesario cambio de enfoque curricular:

-«adaptarte lo mejor posible al centro e intentar buscar solución a los problemas según vayan surgiendo»- (CA3)

- «echarle mucha imaginación, ilusión y amor al trabajo» (CA5)

-«adaptar continuamente las actividades» (CA2)

-«...y como Dios te da a entender» (CA1)

Más adelante desarrollamos algunas de las estrategias de acción que estos profesionales han adoptado ante esta situación, así como una serie de propuestas que surgen de este análisis.

III. VENTAJAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS CRAS (Y EN LA ESCUELA RURAL). POSIBILIDADES, PROPUESTAS Y ESTRATEGIAS DE ACCIÓN.

A - VENTAJAS.

Cuando se pregunta al profesorado itinerante de EF por las ventajas que presenta el desempeño de su labor docente en este contexto escolar, la característica más valorada

y repetida es:

a.1.- la calidad de la relaciones que se establecen con el alumnado, y las del grupo de alumnos-as entre sí. Como alguno de estos profesores afirma:

« se produce un desarrollo de las capacidades afectivo-sociales » (CA2)

« Los chicos, sobre todo de escuelas unitarias, están muy preocupados de cuidar a los que son más pequeños, y no se enfadan si lo hace mal y les hacen perder en un determinado juego » (CA7)

Recordemos que los grupos heterogéneos de las escuelas unitarias (que tantos problemas parecen causar), son grupos naturales, tal y como se dan en los agrupamientos sociales humanos, y por tanto mucho más cercanos a su realidad (y viables educativa y socialmente) que los agrupamientos más o menos homogéneos, propios de la escuela urbano-industrial (con fines meramente instructivos y académicos).

Y como tales grupos naturales, están perfectamente acostumbrados a esta heterogeneidad, por lo que suelen adaptarse muy bien a las propuestas realizadas.

a.2.- Lógicamente, dadas las características de estos centros, se produce una relación más directa con el alumnado, y con su entorno familiar. Se dan por tanto unas circunstancias sumamente favorables para llevar a cabo una educación personalizada; ya que existe el conocimiento, el tiempo y la posibilidad de una individualización, de una atención a la diversidad.

a.3.- Sobre las características distintivas de este alumnado, parte del profesorado indica cómo suele ser mucho más receptivo que el de centros urbanos. Esta mejor disposición, y el grado de problemas de disciplina mucho menor que lleva aparejado, ha sido reflejado en alguno de los pocos documentos que tratan el tema de la escuela rural (Hervás, 1995).

a.4.- Respecto al tema de «las infraestructuras», hay dos grandes ventajas:

* la primera es que las instalaciones existentes en el pueblo están a tu entera disposición (así como los diferentes espacios: eras, prados, parques, calles, plazas,...), y que se suele contar con la colaboración plena de Ayuntamiento, asociaciones y familias.

* el segundo aspecto, muy importante, es la abundancia y diversidad de parajes naturales próximos y de fácil acceso, lo cual abre un amplio abanico de posibilidades de acción para nuestra área curricular; especialmente cuando la estructura organizativa refleja (y/o facilita) la realización de sesiones de más larga duración.

a.5.- A pesar de que oficialmente no está muy facilitada, como vimos antes, existe una posibilidad mayor de coordinación (por razones obvias de número de profesores y convivencia diaria) con el resto del equipo docente de cada grupo, y por tanto una mayor posibilidad de llevar a cabo enfoques de interdisciplinariedad y globalización.

a.6.- Creemos que puede considerarse como ventaja (en cuanto a profesionalidad) la necesidad de adaptación del profesorado (aunque inicialmente pueda ser visto como problemático).

Esto es, la docencia en este tipo de contexto escolar, supone un impulso para desarrollar propuestas de acción (soluciones) adaptadas, diferentes y creativas. En este tipo de situaciones se demuestra la profesionalidad docente, la capacidad de adaptarse a situaciones diferentes, e incluso problemáticas, y sacar a la misma el mayor partido posible. Es un cambio de perspectiva (pasar del «no puedo hacer porque», al «que puedo hacer en»), que podríamos denominar «Enfoque optimista» (o «positivo»).

a.7.- Por último, debemos tener en cuenta que para asegurar la evolución y desarrollo de la Educación y el Mundo Rural, es fundamental la pervivencia de las escuelas en estos núcleos. Y que respecto a la evolución y desarrollo de nuestra materia (la EF Escolar) existen dos claras ventajas: por un lado la extensión de la especialidad a núcleos más reducidos, y por otro un número importante de puestos de trabajo de nueva creación (los de los profesores especialistas itinerantes).

B- POSIBILIDADES, ESTRATEGIAS Y PROPUESTAS DE ACCIÓN...

Consideramos conveniente subdividir este apartado en dos puntos a tener en cuenta:

El primero es una cuestión fundamentalmente de planteamiento, de disposición, de «actitud hacia»; que consideramos la base más importante de la práctica docente del profesor especialista de EF en el medio rural (especialmente como itinerante en CRAs), puesto que una mayor claridad en estas concepciones previas le permitirá una mejor y más fácil adaptación a cualquier contexto educativo concreto en el que se encuentre.

El segundo consiste más bien en la recopilación de los recursos docentes, estrategias metodológicas, técnicas, y soluciones que el profesorado de EF itinerante ha ido encontrando para desempeñar lo mejor posible su labor docente en este contexto escolar.

b.1.- La necesidad de cambiar previamente de enfoque. La importancia de situarse en la realidad.

Como ya comentamos anteriormente, el mayor problema de la enseñanza de la EF en la escuela rural no es tanto cuestión de sus características, como una cuestión de enfoque; puesto que el problema no es intrínseco a esta realidad, sino que proviene del hecho de intentar aplicar unos modelos de Escuela, y de EF, que pertenecen a contextos muy diferentes, por lo que se genera una perspectiva (fuertemente vivenciada) de dicha realidad como problemática y de difícil solución (y por tanto generadora de confusión y duda).¹

Por ello la primera cuestión a plantearse es el reconocimiento de dicho contexto escolar como realidad diferente, con características propias; y que requiere por tanto, primero su aceptación consciente, y a continuación la realización (o al menos la búsqueda) de planteamientos diferentes a los conocidos, de un nuevo enfoque curricular que se adapte a las características de dicho contexto educativo.

Como antes explicábamos, es la necesidad de adaptarnos a la realidad en que llevamos a cabo nuestra labor docente; de convertir los presuntos problemas en ventajas rea-

les; de aprovechar al máximo las posibilidades que nos ofrece el contexto, y aceptar (e intentar superar) sus limitaciones (lo que anteriormente definíamos como «enfoque optimista»).

Como algún compañero señala (CA2), las soluciones se encuentran en el grupo-clase; hay que partir siempre de lo que tienes y con lo que cuentas; ser conscientes (el alumnado ya suele serlo) de las limitaciones... y de las posibilidades.

Es necesario por tanto un nuevo enfoque educativo y curricular (también por tanto en el área de Educación Física), una forma diferente y adaptada, de entender y plantear la Educación Física en la escuela rural. La metáfora informática (que anteriormente utilizamos) de «cambiar el chip».

Como antes explicábamos, algunas/os compañeras/os, han señalado esta necesidad de «adaptación curricular» a las características de cada escuela y grupo (número de alumnos y características, instalaciones, etc...), frente la elaboración de un mismo, o similar, diseño curricular en centros urbanos de poblaciones grandes.

Un segundo aspecto muy importante, ya comentado, es la disposición; esto es, la actitud tomada frente a la nueva situación docente de adaptarse al centro y al contexto, e ir buscando solución a los problemas que van surgiendo («con buena voluntad y ganas»- añade una compañera (CA5)). Como se ha repetido en múltiples ocasiones (Stenhouse, 1984; Kemmis, 1988; Elliott, 1990, 1993; Álvarez Méndez, 1992; Santos Guerra, 1993), las soluciones educativas no son sólo de carácter técnico, sino principalmente de carácter ético, y en este caso, de forma muy significativa deontológico y profesional.

El tercer y último aspecto que vamos a considerar, es la urgente necesidad de preparar para esta realidad desde los Centros de Formación Inicial del Profesorado; lo cual conlleva la realización de dos tareas:

* por un lado, la formación (inicial, en este caso) que permita adquirir este nuevo enfoque o perspectiva laboral en caso de acceder a ella;

* y por otro, la generación de conocimiento sobre esta problemática educativa (investigación), y su difusión (enseñanza en Formación Inicial y Permanente, información y comunicación en foros académicos y profesionales, y su publicación).

b.2.- Propuestas concretas de acción.

Lo que a continuación presentamos es una serie de propuestas, estrategias y vías de acción práctica para la enseñanza de la EF en los CRAs (especialmente para unitarias y grupos con características similares). Aunque la propuestas puede parecer una cuestión fundamentalmente metodológica y de contenidos, creemos que la cuestión principal debe estar más próxima a los objetivos y finalidades; esto es, no se trata tanto de buscar QUÉ se puede hacer, que actividades y sesiones son viables en estas condiciones, sino más bien POR QUÉ y PARA QUÉ se hace lo que se hace. Por eso afirmamos que es necesario un nuevo enfoque curricular para la EF en la escuela rural, en todos sus aspectos, no sólo a nivel de material, actividades o contenidos.

Las propuestas concretas son las siguientes:

p.1.- Una de las vías de acción más repetidas se refiere a la adecuación de las actividades, a las continuas adap-

taciones que hay que realizar para ajustarse a las diferentes edades, capacidades, motivaciones e intereses, así como al bajo número de alumnos-as que forman el grupo.

Con este fin, una estrategia consiste en la estructuración del grupo en niveles de enseñanza (por ejemplo se organiza una actividad de forma paralela en dos subgrupos: el grupo de los «pequeños», y el de los «mayores»). La estructuración se realiza en función del tipo de actividad a realizar, no durante toda la sesión (desde una perspectiva temporal de sesión el agrupamiento es extremadamente flexible).

Otra posibilidad es la de alternar tipos de actividades (más adecuadas para «mayores», más adecuadas para «pequeños»), o diferenciarlas.

Y otra más, dentro de este aspecto, la adaptación (frecuentemente personalizada) constante en cada propuesta y actividad, así como la colaboración de los más mayores en el aprendizaje de los más pequeños (comenzaríamos a desarrollar procesos, por tanto, de enseñanza mutua y cooperativa).

De cualquier forma, consideramos importante buscar actividades que puedan realizarse de forma conjunta por todo el grupo, y que ocupen al menos una fase de cada sesión (momentos de actividad grupal).

p.2.- Otra de las vías de acción más claras (y de desarrollo curricular concreto para este área) es la realización de actividades en el medio natural, dadas las grandes posibilidades con que se cuenta, así como su fuerte relación con otras áreas curriculares, especialmente en este contexto educativo (conocimiento del medio). Es importante no olvidar que este tipo de actividades suele requerir también una adaptación a la heterogeneidad del grupo.

p.3.- Una tercera es el transporte del material más ligero (el coche almacén) de una escuela a otra (¿material itinerante?). Algunos compañeros han realizado interesantes montajes en los maleteros de sus coches con este fin específico.

Otros han optado por repartir el material entre las diferentes escuelas y unitarias del CRA, cuando disponen del suficiente.

Y siempre queda la posibilidad de intercambiar material con otros profesores y CRAs, así como utilizar temporalmente el disponible en los Centros de Recursos.

p.4.- Una cuarta propuesta se basa en la elaboración de material específico para el área a partir de material de desecho (la construcción y elaboración de materiales permite un interesante trabajo interdisciplinar con el área de plástica). El alumnado construye de forma cooperativa el material con que va a contar su propia escuela, así como su propio material. Este tipo de propuestas han sido desarrolladas por diferentes profesores y grupos de trabajo en los últimos años.

Aparte de su aportación concreta a nuestro área curricular, y de la posible superación de la falta de materiales, facilita la conexión con otras áreas, y de forma importante con algunas de las áreas transversales (educación ambiental, educación para el consumo, educación para la convivencia,...), así como una estructuración más adecuada del tiempo cuando hay sesiones de muy larga duración (por ejemplo de 15 a 17 horas).

p.5.- A raíz de estas propuestas, consideramos como

aspecto clave la necesidad de comunicación entre los profesores de la escuela rural para la elaboración y desarrollo conjunto de un mayor número de propuestas, en una doble dirección: con los compañeros-as del centro, y con otros-as especialistas de EF que desempeñen su labor en contextos similares.

p.6.- Siempre suele caber la posibilidad de solicitar ayuda a padres y madres (adquisición de material a través de asociaciones de padres, acceso a otro tipo de materiales alternativos (neumáticos, yogures, palos de escoba, gomas, neumáticos, globos, botellas de plástico, de suavizante, cajas de cartón, ...),

Muy relacionado con este punto esta la posibilidad de acondicionamiento y utilización de locales de uso común que existan en el pueblo (Ayuntamiento, asociaciones de vecinos, culturales, etc....).

En ámbos conlleva una labor preparatoria previa, a realizar por el profesor.

p.7.- Otra de las propuestas realizadas por un compañero (CA2) consiste en atender a las motivaciones e intereses de los alumnos, a través de ofrecer diferentes opciones de actividad.

p.8.- Respecto a los contenidos, es evidente la existencia de un grado muy diferente de adecuación en función de las características de cada escuela, pero de una forma general se puede asegurar la seria limitación existente para la realización de ejercicios de habilidades gimnásticas que requieren un material (y una instalación) específica (en la mayoría de los casos inexistente), y de juegos deportivos (la solución pasa por realizar fuertes modificaciones y adaptaciones).

Las mayores posibilidades, en este aspecto curricular, (aparte de las actividades en el medio natural, ya comentadas) son las propias de grupos pequeños, y las individuales (autoconocimiento, sensación y percepción, juegos malabares, expresión y comunicación, juegos de interior...); cobrando especial importancia los contenidos de EF con una fuerte carga cultural (juegos y deportes tradicionales, juegos infantiles de tradición oral, etc...) que permiten un importante trabajo de globalización con otras áreas, y claramente contextualizado en un entorno social.

A este respecto, una solución encontrada por un compañero consiste en comenzar el curso «-por algo cercano a ellos»- (CA6), «-recuperando los juegos de sus padres y madres cuando eran pequeños»-.

p.9.- Por las condiciones propias de estas escuelas unitarias y rurales, la dependencia del tipo de sesión y actividades con la climatología es muy fuerte; esto hace que algunas compañeras-os lleven dos sesiones preparadas para cada día (y unitaria²): una por si se puede desarrollar la sesión al aire libre, y otra por si la climatología obliga a desarrollarla en el aula³.

Una de las propuestas realizadas surge a partir de esta situación, y es el interés por diseñar (y disponer de) actividades y juegos de interior y de exterior (aire libre).

p.10.- Por último, queda patente (y así es manifiesto), la necesidad de desarrollar propuestas curriculares específicas, dentro del área de EF, para este tipo de contextos es-

colares⁴; lo cual implica:

- un diseño y desarrollo de proyectos de investigación, tanto de las características, limitaciones, problemáticas, etc..., como de las propuestas de intervención, pero sobre todo,

b- desde enfoques de investigación colaborativa con el profesorado que desarrolla su labor docente en este contexto, partiendo del planteamiento de sus problemas de enseñanza como objeto de investigación, y enfocados hacia la elaboración de alternativas de intervención didáctica, a través de procesos colaborativos de planificación-acción-observación y reflexión.

Este planteamiento puede suponer un desarrollo más sistemático e institucionalizado de la necesidad de comunicación entre los profesionales que desempeñan su labor docente en este contexto escolar, a la que antes nos referíamos.

C - LA VIVENCIA PROFESIONAL Y PERSONAL DE LA EXPERIENCIA.

Una de las preguntas del cuestionario aplicado, es la valoración (profesional y personal) de esta experiencia.

Resulta interesante comprobar que predominan las valoraciones positivas; quizás por puro mecanismo de salud mental, pero probablemente porque se trate de experiencias realmente interesantes y enriquecedoras, en el doble plano profesional y personal, a pesar del «choque» inicial que suponen, y de la dificultad que entrañan en numerosas ocasiones.

Algunas de las razones que generan esta vivencia positiva de la experiencia son las siguientes :

- «Llegas a formar parte de la vida de los pueblos»- (CA3)
- «Entras en contacto con personas muy conocedoras de su medio, amantes del mismo, y comprometidas con su trabajo y conservación»- (CA3)
- Aprendes a adaptarte, a cambiar, a crear ... actividades, juegos, materiales, ... (CA5).

IV. CONCLUSIONES

La enseñanza de la Educación Física en la Escuela Rural posee una serie de características que la hacen notablemente diferente de los modelos habituales y predominantes de EF (dirigidos a la escuela «urbana», habitualmente técnicos y fuertemente deportivizados, y a menudo concebidos como únicos y universales), que son transmitidos (y asimilados) en los diferentes procesos y niveles de Formación del Profesorado y en la bibliografía especializada.

La imposibilidad de aplicar estos modelos de EF en un contexto educativo tan marcadamente diferente suele generar en el profesor «itinerante» una primera fase de duda y confusión. Creemos que su superación pasa inevitablemente por un fuerte cambio de planteamientos, por una necesaria adaptación a (y aceptación de) esta nueva situación educativa; por un cambio en el enfoque. Desde esta nueva perspectiva de adecuación al contexto (y de enfoque positivo), las características de la escuela rural dejan de verse como problemáticas, y comienzan a entenderse (y por tanto tratarse y abordarse) como limitaciones y posibilidades, como una nueva situación educativa con múltiples ventajas y posibilidades de

acción, y sumamente enriquecedora, tanto a nivel profesional como personal.

Al igual que otros grupos de trabajo consideramos urgente y necesario el desarrollo de modelos de enseñanza de la EF en la Escuela Rural (Varios, 1995), lo cual implica dos vías complementarias:

* por un lado la imbricación entre generación de conocimiento y formación permanente del profesorado de EF, a través de grupos de trabajo de profesores-as y de procesos de investigación-acción e investigación colaborativa.

* y por otro, la consideración, explicitación y preparación para esta realidad educativa en los procesos de Formación Inicial del Profesorado de EF; porque si hay algo que comienza a estar bastante claro en los últimos años es que las escasas posibilidades de trabajo en la escuela pública para los profesores y profesoras de EF recién titulados pasa invariablemente por la escuela rural, y en la mayoría de los casos por las plazas de profesor itinerante.

V. BIBLIOGRAFÍA:

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1992) La ética de la calidad En CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 199 (8-12). Barcelona.
- ELLIOTT, J. (1990) La investigación-acción en Educación. Madrid. Morata.
- HERVÁS, M.J. (1995) Por la dignidad de la escuela en el medio rural. En CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 232 (80-83). Barcelona.
- KEMMIS, (1988) El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid. Morata.
- LACASTA, V. y otros (1986) La Educación Física en la Escuela Unitaria. Seminario Permanente de EF. CEP de Sabiñanigo (Huesca) - LÓPEZ PASTOR, V.M. y E. (en prensa). «La problemática de la Educación Física en los Centros Rurales Agrupados». En: Actas Congreso Nacional del COPLEF «El deporte escolar». (Madrid, 1994). Madrid. Consejo Superior de Deportes.
- LÓPEZ PASTOR, V. y E. (1994) La Educación Física en los Centros Rurales agrupados (CRAs). I Jornadas de Intercambio de experiencias para grupos de EF. Miranda de Ebro.
- LÓPEZ PASTOR, V. y E. (1995) La problemática de la EF en los CRAs(II). Algunas reflexiones. I Jornadas Hispano-Lusas de Intercambio de experiencias para grupos de EF. Miranda de Ebro.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993) La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Archidona (Málaga). Aljibe.
- STENHOUSE, L. (1984) La investigación como base de la enseñanza. Madrid. Morata.
- VARIOS (1995) Educación Física en la Escuela Rural. Debate y reflexión. I Jornadas Hispano-Lusas de Intercambio de experiencias para grupos de EF. Miranda de Ebro.

ANEXO 1. MODELO DE CUESTIONARIO ABIERTO SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MEDIO RURAL.

GRUPO DE TRABAJO DE I-A EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Estimado(a) compañero(a):

Somos un grupo de trabajo internivelar de Educación Física, y queremos estudiar con profundidad la problemática actual que se le presenta al especialista de EF que trabaja en los CRAs como itinerante, y de una forma más genérica, el desarrollo de la Educación Física en el medio rural; para, posteriormente, elaborar una serie de estrategias (y si es posible material curricular) que puedan ser de utilidad en este contexto.

Por eso te pedimos que contestes con sinceridad, y en profundidad las preguntas del siguiente cuestionario. Te aseguramos la confidencialidad de los datos así obtenidos, y estamos a tu disposición si quieres aclarar cualquiera de los aspectos que abarca.

CUESTIONARIO ABIERTO SOBRE LA PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MEDIO RURAL.

1.- ¿ Cuales son los problemas más graves, y característicos, que te encuentras para llevar a cabo tus clases de Educación Física en este contexto? (Se ruega diferenciar entre itinerancia y unitarias, y las sesiones en centros cabecera o con grupos por ciclos o cursos).

2.- Las mayores diferencias que encuentras entre dar clases de Educación Física en:

- Centros urbanos (o en centros de localidades grandes),
 - centros rurales pero con grupos por ciclo o curso,
 - y en las unitarias.
- (Diferencias positivas y negativas entre ellos).

3.- ¿Has recibido información sobre esta realidad en tu formación inicial?.

4.- Características de tu CRA: sesiones semanales de EF y duración de las mismas, problemas de desplazamiento y horarios, número de pueblos por los que itineras, distancia entre ellos, instalaciones de que disponen, material,...

5.- ¿ Qué soluciones has ido encontrando?. ¿Como planteas el trabajo de Educación Física en estas circunstancias? (Especifica tanto como te sea posible).

6.- ¿ Como valoras la experiencia?.

A. Un ejemplo de reproducción automática de una concepción de EF basada en un modelo urbano, deportivo y técnico, enfocado a la eficacia y el rendimiento físico y motriz son las siguientes verbalizaciones:

- "En (el pueblo "x"), que tengo grupos de dos niveles, el trabajo resulta mejor y más aprovechado, porque programo para grupos homogéneos." (CA7)
- "Tiene muchos aspectos negativos de cara a hacer sesiones bonitas y aprovechadas, donde todos trabajen el máximo de sus capacidades. Este aspecto negativo se suavizaría sí contáramos con más material y grupos de edades más homogéneos." (CA7)

B. Es importante tener en cuenta, y recordar, que también realizan adaptaciones curriculares concretas en función de las características de cada unitaria, por lo qe el incremento de trabajo en cuanto a diseño curricular es grande.

C. Lo que suele ser frecuente en el invierno castellano.

D. Una compañera lo explica así:

- "Si se elabora material curricular para ello nos sería muy útil a un gran número de profesores" (CA8)

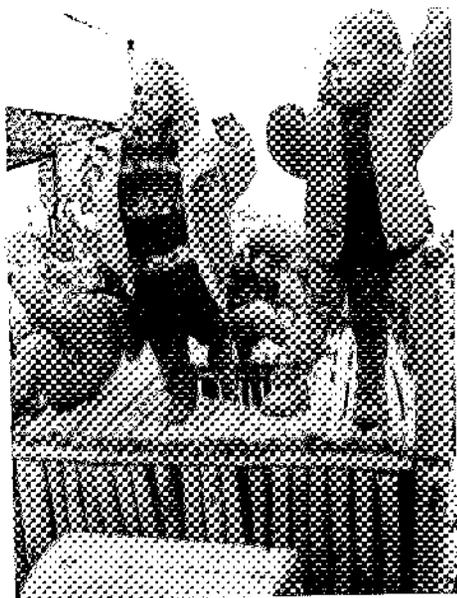
EL DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: ¿PROPUESTAS METODOLÓGICAS ANÁLÍTICAS O GLOBALIZADORAS?

CONDE CAVEDA, JOSÉ LUIS.

UNIVERSIDAD DE GRANADA.

VICIANA GARÓFANO, VIRGINIA.

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA.



Suponemos que sin necesidad de haber comenzado a argumentar en pro o en contra de una metodología analítica u otra globalizadora para la Etapa de la Educación Infantil, el lector ya se ha posicionado en cuanto a cuál es la más conveniente para esta Etapa Educativa. Sin embargo, cuando lo que pretendemos es poder cuantificar los aprendizajes de los niños/as, somos conscientes que las propuestas más analíticas permiten realizar un análisis más objetivo de la cuantía de estos aprendizajes, mientras que las propuestas globalizadoras, pueden provocar cierta subjetividad al dispersar su tratamiento hacia la consecución de varios objetivos, lo cual dificulta su observación y análisis.

En el presente artículo vamos, por una parte a justificar desde la actual reforma educativa la necesidad de tratar los contenidos motores (desarrollo de las Habilidades Motrices; tanto las referentes al Control y Conciencia Corporal, como las de Locomoción y Manipulación, así como la Espacialidad, la Temporalidad, la Coordinación y todas las que se deriven de las anteriores, además de las Sensopercepciones y la Capacidad Expresiva.), y por otra parte, cómo se pueden trabajar esos contenidos motores con un carácter globalizador, que se integre con el resto de los contenidos curriculares de la Educación Infantil, sin que se «diluya» la capacidad de poder cuantificar con qué habilidades hemos trabajado y con cuáles no, y en qué medida hemos desarrollado unas más que otras, con la intención de poder llevar un seguimiento del tratamiento motor que le estemos dando a los niños/as

El espíritu de la L.O.G.S.E, pretende conferir a las estrategias lúdicas, basadas en la motivación y los intereses de los niños en estas etapas, en principales protagonistas educativos, aconsejando la acción como elemento básico del aprendizaje, y la globalización como la metodología más adecuada (Espinosa & Vidanes, 1991).

Partiendo de estas premisas, parece ser que la motricidad del niño, y de los bloques que el diseño curricular tiene

reservado para su tratamiento, como son los bloques de «El Cuerpo y la propia imagen» «Juego y movimiento» y «Cuidado de uno mismo» para el área de Identidad y Autonomía Personal (Territorio M.E.C), o «El Cuerpo y el movimiento» «Conocimiento e imagen de sí mismo» y «La salud y el cuidado de sí mismo» (Junta de Andalucía), y el bloque de «Expresión Corporal», del área de Comunicación y Representación (M.E.C y Junta de Andalucía), va a ser el núcleo central a partir de donde se pueden ir conduciendo los aprendizajes del resto de los bloques de contenidos del currículo.

Esta idea la corroboramos, con la presentación de los objetivos generales que marca la ley (R.D. 1333/1991 6 Sept, Art.4) para esta etapa educativa, entre los que citaremos aquellos más relacionados con el movimiento:

A) Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo formándose una imagen positiva de sí mismo.

B) Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales.

C) Establecer relaciones sociales.

E) Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad.

G) Representar y evocar aspectos diversos de la realidad vividos, conocidos o imaginados.

J) Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas mediante la utilización de recursos y medios a su alcance.

Por otro lado, según las características de la Educación Infantil las cuales sintetizamos a continuación, también nos podemos acercar a la idea de que la motricidad puede ser el vehículo conductor de los aprendizajes de los niños en estas edades.

Características de la Educación Infantil:

- Acción como elemento básico del aprendizaje.
- Actividad lúdica como potenciadora de los aprendizajes del niño.

- Experiencias del niño como base para un aprendizaje significativo.

- Conductas de imitación, indagación, experimentación, manipulación y exploración, como elementos básicos de este aprendizaje.

- Relación entre los aprendizajes planteados y la vida del niño.

- Globalización como metodología más apropiada.

De las características de la Educación Infantil se pueden deducir los principios metodológicos que la ley sugiere para esta etapa, y que tomados de Espinosa & Vidanes (1991).

- El profesor presentará actividades que atraigan el interés y que el niño pueda relacionar con sus experiencias anteriores.

- La actividad física y mental del niño, es una de las fuentes principales de su aprendizaje y desarrollo.

- Esta actividad tendrá un carácter constructivo en la medida en la que a través del juego, la acción y la experimentación descubrirá propiedades y relaciones que vayan construyendo sus conocimientos.

- Es imprescindible destacar la importancia del juego,

como la actividad propia de esta etapa.

- Se evitará la falsa dicotomía entre juego y trabajo escolar.

- Debe entenderse la consideración de las distintas clases de contenidos establecidos en el currículo.

- La existencia de conceptos y actitudes, no suponen en ningún caso que deban ser abordados de manera transmitiva y verbalista.

- El centro debe ofrecer una gama variada y estimulante de objetos, juguetes y materiales que proporcionen múltiples oportunidades de manipulación y nuevas adquisiciones.

- Los contenidos deben tratarse bajo una perspectiva globalizadora donde las secuencias de aprendizaje toquen los contenidos de todas las áreas, y los aprendizajes de los niños y niñas sean significativos.

Una vez analizado desde el punto de vista legal, la importancia que le da la L.O.G.S.E a la Educación Corporal en esta Etapa, y en una segunda parte de nuestra reflexión, pasaremos a analizar cómo se pueden trabajar los contenidos motores anteriormente aludidos con un carácter globalizador, respetando así las intenciones de la ley, pero sin sacrificar con ello la posibilidad de cuantificar y cualificar estos contenidos motores.

Como podemos observar en gran parte del material didáctico que se ha venido empleando hasta hace poco tiempo para el tratamiento corporal en la etapa de Educación Infantil, ha primado la forma de abordar los contenidos motrices desde un planteamiento de ejercicios aislados conducentes al desarrollo de unas u otras habilidades motrices, y que incluso en nuestros días se vienen insertando en forma de cuña en lo que escuchamos denominar «la sesión de Psicomotricidad», que en muchos centros corresponde a un corto espacio temporal ubicado en una franja horaria de la rutina diaria o más bien semanal.

Como podemos deducir, esta manera de abordar los contenidos corporales de forma tan parcelada y analítica, y sin conexión aparente con el resto de los aprendizajes escolares, se desvía de las intenciones de la L.O.G.S.E ya expuestas en la especificación de los objetivos, principios metodológicos y características de esta etapa educativa, ya que no utilizamos el movimiento, elemento potencial para la adquisición de los aprendizajes y conocimiento del mundo como elemento integrador, y vehículo conductor de los aprendizajes, sino como un contenido que no encuentra sentido de ser si no es por el de justificar su existencia en el diseño curricular.

Por otro lado, si retomamos algunos de los argumentos que hemos utilizado para justificar la importancia de la motricidad en esta etapa (ver principios metodológicos), observamos que las actividades que presentemos deben tener un carácter lúdico, destacando la importancia del juego como actividad propia de esta etapa, evitando así, la falsa dicotomía entre juego y trabajo escolar, debiendo tener la actividad un carácter constructivo en la que mediante la indagación, la exploración y la experimentación, a través de la acción, el niño/a vaya construyendo sus aprendizajes, con una idea globali-

zadora, es decir, de integrar todos los ámbitos del saber.

Desde esta perspectiva, no tiene cabida abordar los contenidos motores de forma aislada al resto de los contenidos curriculares, como no lo tiene la forma de abordarlos a través de ejercicios específicos que no integra unas habilidades con otras y éstas con el resto de los aprendizajes.

Por todo lo expuesto anteriormente, debemos por un lado presentar actividades que atraigan el interés de los niños/as, y por otro, que estas actividades globalicen los aprendizajes.

Con esta intención presentamos algunos instrumentos metodológicos con carácter globalizador, para trabajar las habilidades motrices, pudiendo cuantificar lo que de motricidad estamos desarrollando.

Las propuestas metodológicas que presentamos a continuación, las vamos a dividir en:

* Los Juegos de desarrollo Curricular.

* Los Cuentos Motores

* Las Canciones con Componente Motriz:

- Canciones de Corro.

- Canciones de Habilidades.

* Los Juegos de Desarrollo Curricular.

Los Juegos de desarrollo curricular, son un intento de transferir los contenidos conceptuales de los distintos bloques del currículo de la Educación Infantil, de una forma lúdica, donde el componente motriz adquiera un protagonismo relevante. De este modo, podremos construir juegos que además de desarrollar los contenidos propios de los bloques de corporal («El cuerpo y la propia imagen», «Juego y movimiento», « Expresión Corporal»), desarrollen contenidos tanto del bloque de lenguaje oral, aproximación al lenguaje escrito, relaciones, medida y representación en el espacio, etc., así como de bloques relacionados con el conocimiento del medio como puede ser «Animales y plantas» «Los objetos», etc. (Junta de Andalucía).

* Los Cuentos Motores.

Con el planteamiento de los cuentos motores, se consigue el objetivo que se plantea la Reforma, objetivo de globalizar la enseñanza interdisciplinando las áreas que expone el currículo y abordando los contenidos siempre a través de actividades organizadas que tengan interés y significado para el niño. Los cuentos motores, al ser cuentos narrados y jugados reúnen este requisito, haciendo del juego el vehículo esencial para la construcción del pensamiento del niño, ya que lo que no es interesante y motivante para él simplemente lo desechará y no lo aprenderá.

El cuento motor interdisciplinará el área del lenguaje,

uno de los objetivos primordiales del segundo ciclo de esta etapa (aprendizaje del uso del lenguaje con el área de la Expresión Corporal). Si, además, al final de los cuentos, organizamos talleres de pintura, escultura, música, etc., en torno a los personajes del cuento y los contenidos del mismo, habremos relacionado también las áreas de Expresión Plástica y Musical, comulgando de esta manera con la filosofía de la Reforma de la Enseñanza en la Etapa educativa Infantil.

Una de las virtudes que tiene el Cuento Motor es que nos permite cuantificar el trabajo motor que realicemos con el niño/a, ya que de las acciones motrices que van surgiendo de la narración del cuento se pueden deducir las habilidades que desarrollan

Entre los objetivos que pretendemos alcanzar con la presentación de los cuentos motores o escenificados, podemos enumerar los siguientes:

1. Hacer al niño protagonista, dueño del relato.

2. Desarrollar las habilidades motrices de los niños. Tanto las referentes al Control y Conciencia Corporal como son las A.T.P.E, el Esquema Corporal, la Lateralidad, la Respiración, la Relajación y las Sensopercepciones; las referidas a la Locomoción y que surgen de la reptación, el gateo, la trepa y ponerse de pie; como son los Desplazamientos naturales (marcha erecta, carrera y primeros desplazamientos acuáticos), los Desplazamientos contruídos y los Saltos. Las habilidades relacionadas con la Manipulación que provienen de patrones elementales como alcanzar, tomar o agarrar, soltar, arrojar y atajar, como son los Lanzamientos y las Recepciones, y todas las habilidades resultantes de éstas como

pueden ser los giros y las habilidades Genéricas (bote, conducciones, golpesos, etc.), además de la Espacialidad, la Temporalidad y la Coordinación.

3. Desarrollar las capacidades físicas (fuerza, resistencia, velocidad y amplitud de movimiento).

4. Desarrollar la capacidad creativa y expresiva del niño, haciéndole interpretar corporalmente lo que se le está verbalizando.

5. Sentar las bases para crear un hábito de vida saludable, a través del ejercicio físico.

6. Favorecer las áreas cognitiva, social, afectiva y motora.

7. Globalizar los contenidos del área de Expresión Corporal con las de otras áreas, como la musical, plástica, lenguaje, etc.

* Las Canciones con Componente Motriz.

Entendemos por canciones con componente motriz,



aquellas canciones cantadas, que se construyen para la representación y el desarrollo de una serie de habilidades motrices compuestas especialmente para este propósito.

Además del desarrollo de las habilidades motrices, que tanta importancia tienen en el proceso madurativo del niño, las canciones con componente motriz, son un instrumento de primer orden para el desarrollo de las capacidades expresivas del niño, ya que la continua puesta en acción de sus propuestas corporales va a provocar esta mejora expresiva.

La idea básica de la que partimos es que el hecho de realizar las propuestas perceptivas o motrices interrelacionadas con la música, facilita tanto la toma de conciencia de las mismas como el aprendizaje musical.

Como ya hemos apuntado anteriormente, el niño en la etapa infantil va construyendo sus primeras experiencias de aprendizaje a través de la interacción de su cuerpo con el medio que le rodea, siendo el movimiento y el juego sus herramientas favoritas. De esta manera, gracias al componente expresivo de sus movimientos, su relación con el medio y su correcto desenvolvimiento en él a través de una comunicación más fluida, se harán progresivamente más asequibles.

Trabajar una propuesta motriz conjuntamente con la música, además de favorecer la intención educativa de la L.O.G.S.E. en cuanto a la globalización del Currículo de la Educación Infantil, estará favoreciendo la propia formación y desarrollo de la personalidad del niño, desde el momento que las actividades que se le ofrecen resultan mucho más afines a sus intereses y motivaciones.

Por otra parte, a la vez que se le está dando a conocer los contenidos para el desarrollo de las distintas habilidades motrices, también se les muestra y enseña distintos elementos musicales como son el ritmo, la melodía, el pulso, el acento, etc., provocando que las actividades que se creen en torno a la acción estén desarrollando la adquisición y comprensión de estos parámetros, así como el paulatino dominio motor y perfeccionamiento en las habilidades trabajadas.

Entre los objetivos que persiguen las Canciones con componente motriz podemos citar:

- 1- Desarrollar las Habilidades motrices anteriormente referidas.
- 2- Introducir al niño en el lenguaje musical a través del movimiento.
- 3- Ayudar a enriquecer y diversificar las posibilidades expresivas del niño.
- 4- Desarrollar la capacidad creativa del niño.
- 5- Favorecer el descubrimiento, conocimiento y progresivo control del cuerpo.
- 6- Favorecer el establecimiento de relaciones sociales con los iguales.
- 7- Desarrollar las habilidades motrices perceptivas.

Las variantes de canciones con componente motriz que presentamos, son de dos tipos:

- Canciones de Corro.
- Canciones de Habilidades. (Canciones motrices)

La diferencia entre unas y otras, estriba en las siguientes

consideraciones.

- Las Canciones de corro:

En las canciones de corro, lo que hemos hecho, es aprovechar las estructuras melódicas de las canciones de corro tradicionales, transformándolas en función de nuestros objetivos.

Como hemos mencionado, respetando la estructura elemental de la canción, hemos transformado la letra con la intención de enriquecer el contenido motriz de la misma, para de ese modo trabajar un conjunto de habilidades en la misma canción a través de las propuestas que las letras vayan sugiriendo. De esta forma, aprovechamos la riqueza de las melodías populares y las enriquecemos motrizmente con objeto de desarrollar las habilidades que pretendemos, y que ya hemos enumerado anteriormente.

- Canciones de habilidades:

Las canciones de habilidades, a diferencia de las canciones de corro que trabajan varias habilidades en la misma canción, desarrollarán principalmente una habilidad por canción (aunque obviamente, implique a otras), a través de las propuestas corporales que la letra de la canción vaya sugiriendo.

Al igual que las canciones de Corro, las canciones de habilidades interdisciplinizan las áreas de expresión Musical y Corporal, aprovechando todas las virtudes de una y otra, para hacer cumplir los objetivos que se marca la L.O.G.S.E. para la etapa de Educación Infantil, referentes a que el niño vaya descubriendo, conociendo, apreciando y controlando progresivamente el propio cuerpo para contribuir de esta manera a su desarrollo. Provocando que el niño actúe poco a poco de una manera cada vez más autónoma. Ayudando a la colaboración en la realización de actividades en grupo, favoreciendo de esta manera las relaciones sociales. Permitiendo enriquecer y diversificar las posibilidades expresivas del niño a través de otras formas de representación (lenguaje, música, expresión corporal, etc.). En definitiva, permitiendo y facilitando el desarrollo integral del niño desde las perspectivas motriz, cognitiva, social, y afectiva.

El objetivo de las canciones de habilidades, es que el niño trabaje desde las áreas de la expresión corporal y musical el desarrollo de su propio cuerpo, tanto para un mayor conocimiento y dominio del mismo, como para su mayor disfrute. (No hay nada más armónico que un cuerpo que interpreta el espacio y el tiempo rítmicamente).

Así como en los Cuentos motores, las canciones de corro, como las canciones de habilidades (canciones motrices), permiten cuantificar las habilidades a trabajar en cada una de ellas, permitiéndonos programar cuándo queremos incidir en unas u otras, y en qué proporción, pudiendo de esta manera llevar un desarrollo armónico y equilibrado de todas

ellas.

Por otra parte, todos los instrumentos presentados (Juegos Curriculares, Cuentos y Canciones), permiten evaluar las progresivas adquisiciones motrices, e incluso cognitivas, ya que en la expresión corporal del contenido verbal transmitido, tendremos la evidencia no sólo de que el niño/a ha procesado correctamente la información, sino que la expresa con mayor o menor gracia.

I. BIBLIOGRAFÍA.

CONDE, J.L (1994): Cuentos Motores. Barcelona. Paidotribo.

CONDE, J.L; MARTÍN, C, & VICIANA, V. (1997): Las Canciones Motrices. Barcelona. INDE.

ESPINOSA, A. & VIDANES, J. (1991). La nueva ordenación de la Educación Infantil. Madrid. Escuela Española.

B.O.E (1991). R.D. 1333/1991, de 6 de Septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil. Ministerio de Educación y Ciencia.



ANÁLISIS DE LA EJECUCIÓN TÉCNICA DE UN LANZAMIENTO A CANASTA EN EL BALONCESTO. DEMANDAS RESPECTO A LA PERCEPCIÓN Y ATENCIÓN. PROPUESTA PARA SU ENSEÑANZA.

MERCHANT GARCÍA, ALBERTO LUIS

PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL I.E.S. Nº 2 BENALMÁDENA (MÁLAGA).

A NÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LAS ACTUACIONES Y ASPECTOS ANATÓMICOS-FUNCIONALES DE LA EJECUCIÓN DEL LANZAMIENTO.

Debemos aclarar que hemos elegido este gesto técnico por entender que es el más importante, dentro de los de ataque, de los existentes en el baloncesto, siendo, por tanto, al que más tiempo dedicamos en los entrenamientos. Dentro de este nos centramos en la considerada forma de ejecución más eficaz del lanzamiento, sin olvidar la variedad de formas de realizarlo, dependiendo de las situaciones y de los propios sujetos, ni de la importancia que tiene dedicar un tiempo de entrenamiento al lanzamiento de formas variadas, sobre todo en los equipos de base. Para su mejor comprensión, obtener la máxima información y evitar errores debemos describir exactamente el gesto, por lo que lo hacemos a continuación, siguiendo la concepción clásica del modelo elemental, en este caso propuesto por D. José María Echevarría.

I. DISEÑO DE ACTUACIÓN. ASPECTOS ANATÓMICOS FUNCIONALES

1. Identificar la acción.

Lanzamiento a canasta entre 3 y 5 mts. Del aro, con oposición no elevada. Acción final de ataque por un lanzamiento del balón por acción del brazo directriz.

2. Fase de preparación.

Posición inicial: Pies separados a la anchura de los hombros.

El tronco se mantiene en una posición anatómica normal, ligeramente inclinado hacia delante.

Piernas flexionadas.

Brazo ejecutor flexionado y flexión de la muñeca. Flexión ligera del brazo ayudante.

Balón descansa en los dedos de mano ejecutora que

se encuentran en extensión. La otra mano contacta ligera y lateralmente con el balón.

3. Fase principal de la acción.

Extensión del jugador hasta el momento de salida del balón de las manos. Ligero salto.

Tronco se coloca vertical.

Extensión de piernas.

Extensión de brazo ejecutor con golpe de muñeca. El otro brazo también se extiende.

Mano extendida impulsa el balón, la otra se separa ligeramente.

Muy importante la acción de la cadena cinética.

4. Fase final de la acción.

Desde la salida del balón hasta conseguir una posición base en el juego. Una vez realizado el lanzamiento, el jugador se desplaza al lugar más adecuado de la cancha.

Observaciones generales a resaltar en la acción general del movimiento.

La posición de los pies define la trayectoria deseada. Alta fluidez en la acción de extensión y precisión final.

Para terminar de presentar el gesto técnico elegido, lo encuadramos dentro de las clasificaciones que proponen los diferentes autores de las tareas motrices. Según Knapp (1963) es una tarea motriz predominantemente perceptiva, al estar el individuo mediatizado por los cambios de situación que se producen en el entorno. Para Poulton (1957) será una tarea abierta, siendo necesario para su ejecución el circuito de feedback externo o periférico. Higgins (1977) la considera una tarea con grandes condicionamientos desde el punto de vista espacial y temporal. Por último, Singer (1980) opina que se trata de una tarea discreta, ya que es un movimiento unitario, con un comienzo y un fin determinados y una secuencia fija de ejecución.

II. ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INFORMACIÓN SENSORIAL PROPIOCEPTIVA Y EXTEROCEPTIVA QUE EL DEPORTISTA NECESITA PARA LA EJECUCIÓN CORRECTA DEL LANZAMIENTO.

La información propioceptiva del individuo es el analizador de las sensaciones motrices (Schnabel, 1988). Por medio de esta información el deportista podrá recibir la retroalimentación necesaria para comparar y establecer las autocorrecciones necesarias. Este analizador está compuesto de numerosos sensores localizados en músculos, tendones y articulaciones.

En lo referente al lanzamiento en baloncesto, el deportista podrá conocer el desarrollo de su movimiento, controlando la acción de flexión-extensión de rodillas, flexión-extensión del brazo ejecutor, acción de ayuda de mano libre y la acción de extensión de la muñeca.

La información visual del jugador será, sin duda, la más importante en la ejecución, predominando sobre las demás. Será con esta vía como el deportista adapte continua-

mente su conducta motriz en relación a los factores externos.

Esta información será necesaria en el deportista, sobre todo, en su movimiento, el material y su relación con el entorno y los demás jugadores, no podemos olvidar que se trata de un deporte colectivo. Dentro de lo que el deportista debe percibir visualmente de su movimiento destaca, principalmente, la posición en que se encuentra en la pista, la distancia a la que está el aro y el ángulo que forma él con el tablero, como y donde está el balón, cálculos muy importantes ya que se trata de un gesto técnico que demanda gran precisión. Además, deberá percibir visualmente las distancia, dirección y trayectoria de su oponente directo y los indirectos, las distancias de sus compañeros, así como sus direcciones y trayectorias, por ejemplo, deberá percibir si hay un número adecuado de compañeros preparados para el posible rebote o haciendo balance defensivo.

No debemos olvidar que, aunque la visión tiene un papel predominante en el propio movimiento del deportista, será las sensaciones propioceptivas las más importantes a la hora de controlar sus propios movimientos, ya que se darán muchas ocasiones donde el jugador deba realizar el gesto sin poder observar el desarrollo de la acción.

La información auditiva tiene poca importancia en la ejecución de este elemento técnico, aunque el deportista deberá captar información por esta vía, lo que puede servirle para una mejor orientación en el campo y en su relación con los demás.

La información táctil adquiere su importancia debido a que el lanzamiento se realiza con ambas manos, tras existir una adaptación de cierto tiempo. La información que el jugador obtiene le servirá para adaptar el balón de una forma adecuada, controlando que solo contacten con el balón las yemas de los dedos.

III. ANÁLISIS DEL TIPO Y CARACTERÍSTICAS DE LA ATENCIÓN REQUERIDA PARA LA EJECUCIÓN DEL GESTO TÉCNICO.

En la ejecución de un lanzamiento a canasta la atención, entendida como una forma de conjugar informaciones que, posteriormente, podrán servir al deportista en la ejecución correcta, posee una función selectiva, excitadora y facilitadora del gesto, considerándola como un mecanismo de flujo y selección de la información tanto externa como interna (Ruiz-Vargas, 1993). Una atención adecuada ayudará al deportista a percibir todos los aspectos necesarios, obteniendo gran cantidad de información, lo que implicará una correcta ejecución.

En lo referente a las dimensiones de la atención, en un lanzamiento a canasta un deportista de alto nivel deberá alternar su atención del interior, en aspectos como postura, movimientos, ..., al exterior, posición, lugar de los compañeros y adversarios, Pero, sin duda, la atención deberá decantarse más hacia la dimensión externa, debido a que se darán muchos cambios situacionales en poco tiempo, y el deportista debe percibirlos.

La dimensión amplia-reducida en este gesto es complicado de determinar, ya que mientras sea necesario mante-

ner una atención amplia para controlar todo lo que se está dando en la pista, será muy importante, también, que el deportista pase a una atención reducida a la hora de precisar el lanzamiento a canasta.

IV. IDENTIFICACIÓN DE LOS ELEMENTOS MÁS IMPORTANTES DONDE CENTRAR LA ATENCIÓN Y ASPECTOS DE LA EJECUCIÓN QUE DEBEN ESTAR AUTOMATIZADOS PARA QUE LA ACCIÓN SEA ÓPTIMA.

A la hora de ejecutar un lanzamiento a canasta los elementos más importantes en los que centrar la atención serán la postura inicial de deportista y el movimiento de cada parte corporal, acciones del oponente directo y compañeros más cercanos y la posición en la pista y distancia del aro. Al tratarse de un gesto técnico que culminará la fase de ataque es el más defendido, lo que implica que debe ser una acción rápida. En estos casos el deportista deberá utilizar una estrategia adecuada de atención selectiva que reduzca la información necesaria para ser procesada.

Será muy importante tener automatizados todos los aspectos referidos a la ejecución del movimiento, flexión-extensión de piernas, acción mano libre, flexión-extensión del brazo ejecutor, además, deberá tener automatizado todo lo referente a las distancias del terreno de juego y canasta.

Análisis del tipo y características de las demandas de anticipación para la ejecución técnica del lanzamiento a canasta.

El jugador que lanza a canasta procesa mucha información antes, incluso, que suceda, con lo que podrá anticiparse a la situación. El jugador lo que hace es predecir, a partir de información externa, los acontecimientos posteriores. Por lo que la acción de anticipar supone la coordinación de un gesto técnico con un acontecimiento exterior (Magill, 1989).

Todos los tipos de anticipación que clasifica Poulton (1957) y que apoya Schmidt (1986), entre otros, se encuentran presentes en este gesto técnico en mayor o menor medida. La principal de todas será la anticipación perceptiva, donde se dará la anticipación al interpretarse las regularidades de los estímulos, permitiendo al jugador adelantarse a las acciones defensivas de los contrarios, ya sea en el momento previo al lanzamiento, lo que le permitirá disponer de cierto tiempo para realizarlo cómodo, como en la posterior acción de buscar el rebote tras el lanzamiento. Las anticipaciones efectoras y receptoras, que son aquellas donde se predice el tiempo que el deportista tardará en realizar el gesto y el tiempo que tardará en realizarse un acontecimiento, como el vuelo del balón al aro, respectivamente, se dan en los momentos iniciales del gesto técnico estudiado, por lo que es interesante para la correcta ejecución, aunque no las más importantes.

Según otra clasificación de Schmidt (1986), teniendo en cuenta el componente espacio-temporal del gesto, en el lanzamiento podemos encontrar otros dos tipos de anticipación, la espacial o de acontecimientos, ya que el deportista conoce todos los posibles estímulos que pueden presentarse y podrá dar el tipo de respuesta requerida en esos momentos, que será aprendida en los entrenamientos con variedad de situaciones, y la temporal, donde el deportista conoce como será la res-

puesta de la ejecución correcta del lanzamiento al estar automatizado, disminuyendo el tiempo empleado en responder.

V. CARACTERÍSTICAS DE LA TÉCNICA A ESTUDIO RESPECTO AL APRENDIZAJE Y RETENCIÓN DE LOS PROGRAMAS Y ESQUEMAS MOTORES.

Queremos, una vez mostrado el gesto desde todos los aspectos que influyen en su ejecución, hacer una propuesta para el proceso de enseñanza, en la práctica, para que el deportista adquiera el nivel deseado, aumentando su eficacia, y su retención posterior.

Algunos gestos técnicos son fáciles de aprender y tras pocos intentos el individuo habrá conseguido una ejecución razonable, pero otras, como es el caso del lanzamiento a canasta, la complejidad es grande por lo que para la iniciación a su aprendizaje es recomendable un trabajo analítico, descomponiendo el movimiento en partes, practicando cada una de ellas por separado. Con esto se hace más fácil la asimilación, realizándose la automatización de los aspectos importantes del gesto de una forma adecuada. Este tipo de prácticas analíticas debe verse acompañada de momentos de práctica global, siempre facilitada con niveles bajos de oposición, donde el deportista intentará ensamblar todo el gesto. De todas formas deberemos tener en cuenta aspectos como que dividamos el gesto en las menos partes posibles o que no sea elevada la interacción entre las partes.

El paso de la práctica analítica del inicio del aprendizaje a una práctica global del gesto se realizara lo antes posibles, incluyendo el trabajo del gesto dentro de las situaciones reales en que se dará, aumentando, según su evolución, los niveles de oposición.

Es importante para un aprendizaje correcto que el trabajo de prácticas, en deportistas avanzados, sea en situaciones reales. Y tras alcanzar un nivel óptimo en estas situaciones deberemos incluir elementos que dificulten la realización del gesto, variando aspectos perceptivos como el número de estímulos a los que atender, incluyendo, por ejemplo, dos balones, o dos defensores directos, la intensidad del estímulo, con acciones defensivas exageradas del oponente. También se deberá dificultar la ejecución, variando aspectos de ésta como aumentar la velocidad de ejecución al disminuir la distancia de los defensas, aumentar la precisión necesaria al elevar el aro o colocarlo más pequeño. También podremos dificultar la acción en el aspecto de la decisión, haciendo que el individuo decida entre diferentes formas de lanzar según acciones de los oponentes o realizar otros gestos técnicos.

Con un trabajo de estas características podemos ser capaces de mejorar todos los aspectos perceptivos, atencionales y anticipatorios que influyen en la realización más adecuada de la acción. La práctica deberá ser siempre variable y aleatoria, nunca debemos plantear tareas donde las ejecuciones se repitan constantemente de la misma manera. Debemos intentar que en todas las ejecuciones exista un aspecto que varíe lo conocido, con ello conseguiremos que el deportista sea capaz de dar muchas respuestas diferentes con un mis-

mo gesto técnico, siempre adaptado a sus informaciones internas y externas.

El papel del entrenador será muy importante en el establecimiento de las pautas de referencia correctas, en los momentos en que deba aplicar los conocimientos de los resultados y de la ejecución, identificando los errores cometidos, utilizando el tipo de feedback correcto y en el momento preciso.

Retener es la persistencia de una habilidad ya aprendida a lo largo de un tiempo en que hubo ausencia de práctica. La retención de este gesto deberá ser alta, si todo el proceso de aprendizaje se llevo a cabo de la forma correcta, ya que se trata de un gesto significativo, el más importante dentro del baloncesto, además deberá de haberse repetido el elemento las veces suficientes, haber participado el deportista en seleccionar esa técnica, haber trabajado el gesto en situaciones reales durante muchas prácticas.

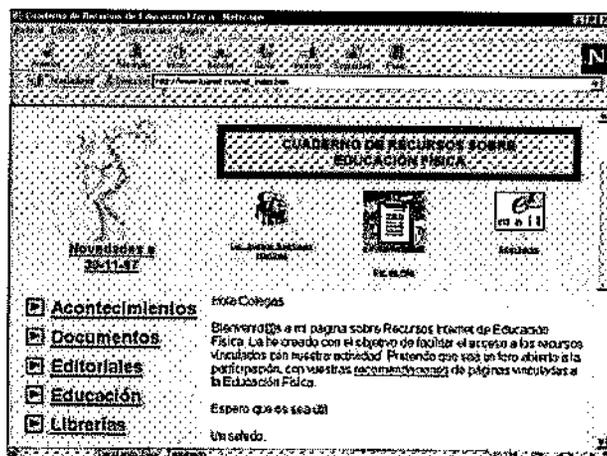
Para terminar, quisieramos hacer ver que todo el estudio está enfocado a la realización de una ejecución correcta de un gesto técnico, que, según diversos autores es el más eficaz y el que mayor número de veces se realiza en un partido o se pretende realizar. No por ello debemos considerar como lo más importante el que nuestros jugadores realicen siempre este tipo de ejecución, ya que una variedad en las formas de lanzamiento, adaptadas a las situaciones, hará que nuestros jugadores sean más valiosos. Por ello, deberá dedicarse tiempo de entrenamiento a esos lanzamientos, en diversas situaciones, que se ejecutan de una manera diferente a la que describimos, sin coartar, incluso fomentando, su propia creatividad.

VI. BIBLIOGRAFÍA:

- HIGGINGS (1977). Human movement: an integrated approach. The C.V. Mosby Co.
- KNAPP, B. (1963). Skill in sport: The attainment of proficiency. Routledge & Kegan Paul. London.
- MAGILL, R.A. (1989). Motor Learning: Concepts and applications. Dubuque, Iowa: WCB Publishers.
- MEINEL, K. Y SCHNABEL, G. (1988) Teoría del movimiento. Motricidad deportiva. Ed. Stadium. Buenos Aires.
- POULTON, E.C. (1957). On prediction in skilled movement. Psychological Bulletin, 54, 467-478.
- RUIZ-VARGAS J.M. (1993). Psicología de la memoria. Alianza-Psicología, Madrid.
- SCHMIDT, R. (1986). Motor Control and Learning. A beavioral emphasis. Human kinetics, Champaign, Il.
- SCHNABEL, G. (1988). La coordinación de movimientos en la actividad motora. En Meinel, K. y Schnabel, G. Teoría del movimiento. Motricidad deportiva. Ed. Stadium. Buenos aires.
- SINGER, R. (1980). Motor learning and human performance. McMillan. Nueva York.

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN INTERNET. NOCIONES BÁSICAS PARA SACARLE PROVECHO A LA RED.

PALAO, J. M. & SAENZ, B.



I INTRODUCCIÓN.

Este artículo está dirigido a las personas que se inician y a las que se pierden entre la gran cantidad de posibilidades que nos ofrece la red. Las personas que están conectadas habitualmente a Internet conocen cuáles son los beneficios de esta nueva forma de comunicación: enviar y recibir e-mail, chat (o conversación) en tiempo real con gente de todo el mundo, acceso a páginas web... Con este artículo se pretende sacar el máximo provecho, ser capaz de acceder a todos los lugares en los que se trate la educación física, y utilizar todos los recursos que nos ofrece este nuevo medio de comunicación para potenciar y mejorar aun más dicho campo.

I. REQUERIMIENTOS.

Lo primero que hace falta es tener un equipo adecuado: un ordenador, módem, y alguna forma de acceso a Internet. Así por ejemplo si eres universitario, puedes acceder utilizando los ordenadores de tu facultad de forma gratuita, si quieres contactar desde casa deberás suscribirte a un proveedor de Internet (eso sí, es aconsejable que sea de tarifa plana).

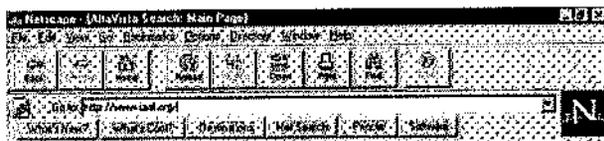
Es también necesario disponer de un software específico, un navegador (aunque también programas de IRC, FTP, Telnet...). Como ayuda a la elección de estos programas y a la correcta configuración del sistema existen gran cantidad de libros, revistas especializadas y espacios dedicados a este tema. Además los proveedores de Internet te ayudan a solucionar todos los problemas que tengas a este respecto.

II. ALGUNAS DE LAS POSIBILIDADES QUE NOS OFRECE INTERNET.

Las posibilidades más conocidas y utilizadas de Internet son lo que se conoce como páginas web (o "World Wide Web") y las direcciones de correo electrónico (o e-mail). En las páginas web se ofrecen muchas y variadas posibilidades ya

que podemos encontrar en ellas gran cantidad de información (sesiones, ejercicios, experiencias, imágenes...) de todos los aspectos relacionados con la educación física. Estas páginas pueden ser de Escuelas de Magisterio, Facultades, Colegios, seminarios, páginas personales...

Las páginas web se identifican por direcciones (<http://www...>), que introduciéndolas en los navegadores (Netscape e Internet Explore son los más conocidos) nos permiten acceder a ellas. En primer lugar nos muestra la página de entrada o "Home Page", que es como la puerta de entrada al resto de los recursos disponibles en la misma (algunos web solo tienen Home Page). Al final del recorrido por la página se encuentra normalmente una dirección electrónica o e-mail, con la que nos podremos poner en contacto con la persona o entidad que la editó.



El correo electrónico tiene la ventaja de que nos permite enviar mensajes a cualquier parte del mundo en un corto espacio de tiempo, es el servicio de Internet con más usuarios en todo el mundo. Además existen listas de e-mail, que son foros de discusión sobre un tema concreto a los que te puedes subscribir, en ellos una persona envía un mensaje que es recibido por todas las personas suscritas a la lista.

Tabla 1.- Ejemplos de listas de correo.

| Servidor | Nombre de la lista | Tema |
|------------------------------|--------------------|-------------------------------|
| listserv@listserv.rediris.es | Edufis | Educación física |
| listserv@uida.es | Arete | Historia Deporte & Ed. Física |
| edfisica@mcye.gov.ar | Edfisica | Educación Física (Argentina) |

Similares a las listas de e-mail son los grupos de noticias (News groups) pero en este caso todos los mensajes enviados no llegan por correo a los suscritos sino que deberemos ser nosotros quienes los busquemos. Ambas formas son especialmente adecuadas para resolver nuestras más variadas cuestiones.

III. ¿CÓMO BUSCAMOS EN LA RED?

Una vez que empecemos a navegar por la red y a saber utilizar el navegador nos daremos cuenta de lo grande que es ésta, y nos surgirá un gran problema, cómo podemos encontrar la información que buscamos, es decir páginas que traten sobre la educación física, y una vez que la encontremos como podemos almacenarla y clasificarla para que nos sea útil. Vamos a distinguir tres formas de poder encontrar lugares

relacionados con la Educación Física:

1.- Direcciones de las páginas web. La primera posibilidad es conocer la dirección de la página en cuestión, e introducirla en el navegador. A continuación se incluye un listado de direcciones interesantes de Educación Física (Tabla 2).

Tabla 2.- Direcciones de interés de Educación Física

| Páginas web de Educación Física en Castellano |
|--|
| Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital (Argentina). http://www.sirc.ca/revista |
| Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en España http://wfs.vub.ac.be/schools/timeline/physical/Index.htm |
| Índice de sesiones de Expresión Corporal http://www.ctv.es/USERS/avicen/Mate/indice_sesiones.htm |
| Educación Física: Actividades en el Medio natural http://www.arrakis.es/~santique/ |
| Educación Física (Pagina personal de Susana Rodríguez Martínez) http://www.luanet.com/ef_index.htm |
| Askesis. Revista de Educación Física y Deportes (España) http://www.akesis.arrakis.es |
| La Educación Física en España http://www.adi.uam.es/~vmartha/ef1.html |
| Educación Física & Software deportivo (Gustavo A. Pérez González) http://www.geocities.com/Colosseum/Track/1534/edufis2.htm |
| Educación Física - Seminarios de E.F. del Condado de Huelva http://www.cep.cec.caan.es/cursos/maldona/ |
| Actividad física y educación física escolar http://www.doe.d5.uh.edu/ef/any95/hernandez_atyed/#capital |
| Desarrollo curricular de Educación Física para Canarias http://www.anaya.es/Grupo_Anaya/Curriculares/CANARIAS/CAN-EF0.html |

2.- Links. Son referencias de otros lugares de Internet que actúan como enlaces para conectar una página web con otras páginas web. Se pueden distinguir del resto del texto porque está en color azul o violeta y normalmente se encuentran subrayados, además cuando el puntero del ratón pasa sobre ellos cambia de forma. También pueden ser imágenes que tienen un reborde azul. Un ejemplo de esto se puede encontrar en las páginas web de la Tabla 2.

3.- Buscadores. Son ordenadores que estructuran de manera sistemática la información de toda la red, podemos distinguir dos tipos de buscadores: clasificadores o buscadores de categorías (también conocidos como "índices") y buscadores de contenido (motores de búsqueda o de palabras de

lo), imágenes y programas la información se puede dejar caer en el disco duro directamente y luego organizarla, o bien estructurar una parte del disco duro con carpetas. Por ejemplo dejaríamos las sesiones de expresión corporal de secundaria en la carpeta Educación Física \ Secundaria \ Expresión Corporal, y si dentro de esas sesiones (o ejercicios) se incluyen fotos, crearíamos una carpeta dentro de expresión Corporal, y así con toda la información que nos traigamos.

Además también se pueden clasificar los archivos en función de su contenido, el primer carácter del nombre lo utilizaríamos para decir el ciclo (P o S en función de si es de Primaria o de Secundaria), con el segundo carácter definimos el

de la red, se dan únicamente consejos e información válidos para conseguir que la navegación por la inmensa telaraña de la red sea algo más fructífera.

No todo son aspectos positivos en la red ya que la mayoría de la información sobre todos los temas esta en Inglés (las páginas en castellanos son bastante escasas en comparación) y además se requiere mucho tiempo para encontrar y seleccionar información realmente útil. Por todo esto os animo desde aquí a que creéis páginas web, que contribuyan a la divulgación y mejora de la educación física por el mundo.

Tabla 4.- Ejemplo de hoja de registro realizada de la página web de Susana Rodríguez.

| Nº Hoja | 1 | INTERES | 0 | FECHA DE ACCESO | 14/11/97 | DOCUMENTOS RELACIONADOS | SI |
|---|--|---------------------------|------------------|-----------------|----------|-------------------------|----|
| DIRECCIÓN | http://www.karne1.com/ef_index.htm | | | | | | |
| DIRECCIÓN HOME PAGE | http://www.karne1.com/ef_index.htm | | | | | | |
| TÍTULO | Educación Física | | | | | | |
| INSTITUCIÓN | Ninguna (Página personal) | | | | | | |
| TEMA | Educación Física | | | | | | |
| IDIOMA | Castellano | | | | | | |
| PALABRA CLAVE | En el caso que hallamos accedido a ella por un motor de búsqueda | | | | | | |
| CONTENIDO | | | | | | | |
| <p>Esta es la página web de Susana Rodríguez (Licenciada en Educación Física), en esta no podremos encontrar gran cantidad de información, pero Susana nos va a facilitar el acceso a gran parte de los recursos sobre Educación Física de Internet (y no solo de los que existen en castellanos sino también en portugués, francés, inglés...).</p> <p>En su página web podemos encontrar los siguientes apartados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acontecimientos (direcciones e informaciones sobre los acontecimientos más relevantes de educación física). - Documentos (acceso a documentos de educación física). - Editoriales (direcciones de editoriales). - Librerías (direcciones de librerías). - Listas de Correo (información y forma de suscribirse e las listas de correo). - Organismos (direcciones de organismos vinculados con la educación física). - Revistas (direcciones de revistas). - Titulados (e-mail de contacto personal de licenciados en educación física). - Varios (direcciones de temas variados). | | | | | | | |
| AÑO CREACIÓN ó ÚLTIMA MODIF. | 14/03/97 | AUTOR ó PUNTO DE CONTACTO | Susana Rodríguez | | E-MAIL | opc@redest.es | |

bloque de contenido sobre el que trata el archivo, así por ejemplo para Secundaria (S) podríamos distinguir: 1 para Condición Física, 2 para Juegos y Deportes, 3 para Actividades en la naturaleza, 4 para Habilidades, 5 para Expresión Corporal. Y así con el resto...

3.- Utilizar hojas de registro. La utilización de estas hojas, como la que se muestra en la tabla 4 son muy adecuadas si se quiere recordar con exactitud lo que hay en cada página web, además serán muy útiles para clasificar la información que obtengamos de esa página y saber posteriormente con exactitud de donde la obtuvimos.

4.- Base de datos. Consiste en elaborar una base de datos para estructurar la información. La estructura es muy similar a las hojas de registro pero estas últimas nos permiten un acceso más rápido a la información. La bases de datos junto a las hojas de registro pueden ser una buena herramienta para clasificar las páginas de la red que encontremos.

V. CONCLUSIONES.

Con este artículo no se pretende dar recetas mágicas de como buscar la información o lugares interesantes dentro

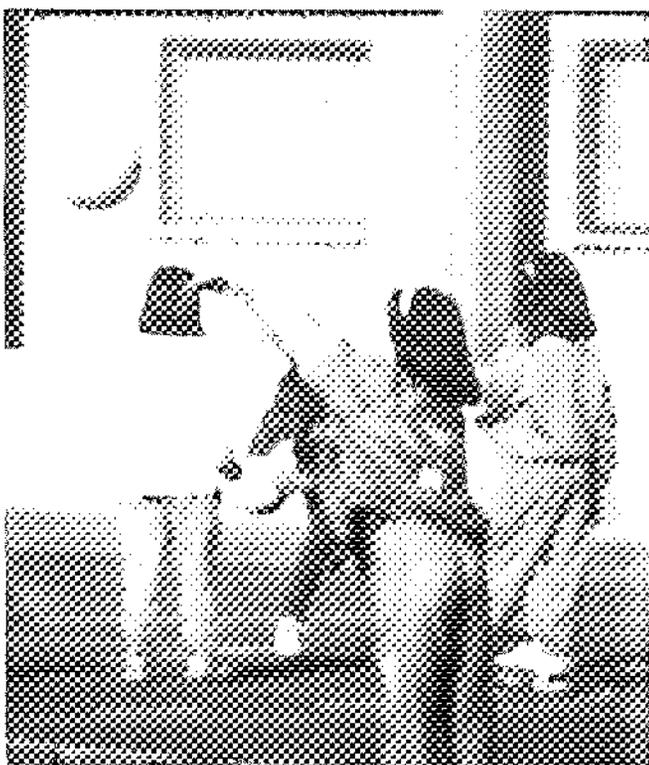
VI. BIBLIOGRAFÍA:

- IBAÑEZ, A. (1996). Índices y buscadores en Internet. Especial Internet, Suplemento de PC WORL, nº 126; Noviembre; pág. 50 - 58.
- PINAZO, A. (1996). Correo electrónico. Netmani@, nº 5 - Julio; pág 54 - 59.
- WILLIAMS, D. (1997). Around the world. Volleyball, April 1997; pág 22 - 23.
- INFORMACIÓN OBTENIDA DE LAS AYUDAS DE ALTAVISTA Y DE LAS SIGUIENTES PÁGINAS WEB DE INTERNET:
- <http://www.develnet.es/usuarios/>
- <http://www.uitesa.es/manual/presenta.html>
- http://www.develnet.es/usuarios/help/ayuda_navegadores.html

EL APRENDIZAJE DEPORTIVO EN EDAD ESCOLAR, EFICACIA DE UN TRATAMIENTO GLOBAL DEL DEPORTE DEL VOLEIBOL EVALUADO TRADICIONALMENTE.

VICIANA RAMÍREZ, JESÚS.

PROFESOR DE DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE (FCCAED).



I NTRODUCCIÓN. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Queremos comenzar esta introducción con algo que nos parece fundamental para la comprensión del contexto de esta investigación. Lo que a primera vista puede parecer incongruente en el título de este artículo, es decir, evaluar tradicionalmente un planteamiento por el cual se apuesta en el aprendizaje del deporte, es decir, el aprendizaje deportivo técnico-táctico a través de los juegos adaptados o modificados, tiene su sentido cuando explicamos la siguiente problemática:

La globalidad de los aprendizajes es en la actualidad uno de los principales pilares de la educación, y más concretamente de los aprendizajes deportivos, orientación didáctica del aprendizaje que parte incluso de los niveles de Educación Infantil y la etapa de Educación Primaria Obligatoria con contenidos relativos a los juegos con proyección deportiva, y las habilidades genéricas y básicas como principios de las habilidades específicas deportivas.

Pero este principio educativo en el aprendizaje no solamente consiste en poner en práctica una serie de ejercicios globales en torno a un deporte en concreto, sino estar convencidos de una idea y filosofía del deporte integrado, donde no se contemplan las diferentes perspectivas de la formación del alumno-deportista de forma aislada (formación técnica, táctica, física y psicológica), por el contrario, se trata de contemplar el aprendizaje deportivo desde un punto de vista integrador, donde el deporte cobra sentido en el propio contexto de juego, y donde el alumno va a ir adquiriendo las nociones básicas a través del juego técnico-táctico y con los tintes físicos y psicológicos que solicitamos a partir de las normas que rijan

las propias tareas.

Esta filosofía ha sido criticada, sobre todo desde el punto de vista del tiempo que emplea para conseguir el aprendizaje citado, tiempo del que precisamente no dispone el docente en Educación Física. Generalmente, se ha pensado que a través de una técnica de enseñanza de instrucción directa, donde el profesor plantea modelos de repetición, se consigue un aprendizaje motor más rápido, es decir, se aprende antes a pasar de dedos, a sacar o a rematar, de una manera aceptable, con una técnica correcta.

Es aquí precisamente donde tiene cabida la evaluación que realizamos en esta experiencia, o sea, practicamos con un grupo de alumnos de Enseñanzas Medias el aprendizaje que a nuestro juicio era más significativo, el que dota al alumnado de unas capacidades de juego mucho mayores que la repetición de modelos y ejercicios analíticos, sin embargo, tampoco queríamos renunciar al aprendizaje motor de los gestos técnicos específicos del voleibol, para lo cual, aunque pueda parecer incongruente a primera vista como decíamos al principio de esta introducción, realizamos una evaluación tradicional, es decir, una evaluación centrada en la técnica de los gestos que utilizábamos en los juegos técnico-tácticos de aprendizaje, a través de una lista de observación y del visionado en vídeo de todos los alumnos que participaban en la experiencia, asimismo se emplearon test motores de precisión en circunstancias parecidas al juego real y un cuestionario para comprobar el nivel de motivación alcanzado por los alumnos en las prácticas realizadas durante la unidad didáctica de aprendizaje del voleibol.

El objeto de investigación que tratamos en esta experiencia, por todo lo expuesto anteriormente, se enmarca en el paradigma de investigación didáctica proceso-producto (García Álvarez, J. 1993) en el área de la Didáctica General, que aunque ya está enormemente superado¹, era el mejor marco para afrontar la problemática que comentábamos en las líneas anteriores.

Este paradigma de investigación se centra fundamentalmente en las mejoras que se registran en una investigación donde la metodología, estilo de enseñanza o incluso tratamiento educativo es la base del cambio que se producen entre el antes y el después de dicho periodo de actividad docente. Sostiene, por tanto, que los estilos de enseñanza son los verdaderos incidentes en el resultado del aprendizaje del alumno.

Existe una segunda línea de actuación de este paradigma en la que se contemplan las conductas docentes como factores determinantes de la efectividad de la enseñanza, es decir, según el profesor se comporte de una forma u otra, según sean sus capacidades docentes o competencias de explicación, demostración, capacidad de impartir feedback, de mantener la actividad o tiempo útil (Pieron, 1982), etc. así será su efectividad, reflejada ésta como resultados positivos en el aprendizaje de los alumnos.

De cualquier forma, tanto una como otra línea de actuación de este paradigma tienen el handicap de que la Educación Secundaria posee unos problemas intrínsecos para conseguir un resultado positivo en el aprendizaje

motor de los alumnos. A nadie se le escapa la dificultad de conseguir aprendizajes en el ámbito escolar dada la reducción de horas de prácticas (2 semanales en las Enseñanzas Medias ó Educación Secundaria Obligatoria) y dada la distribución de prácticas que éstas poseen durante la semana, con lo cual todo el proceso se agrava. Por ejemplo, dar clases de Educación Física con un grupo un lunes a última hora y un viernes a primera, hace que los aprendizajes del alumno se desconecten temporal y cognitivamente, siendo muy complejo el poder incrementar los conceptos y aún más los procedimientos. En esta misma línea, De Knop (1983) establece relación entre los niveles de aprendizaje logrados y la frecuencia de su práctica, concluyendo la dificultad de conseguir resultados positivos en programas inferiores a 3 horas semanales.

En esta línea se sitúa la investigación que aquí tratamos, concretamente, el problema del aprendizaje motor del alumno en edad escolar dentro del ámbito deportivo, durante la clase de Educación Física, y con unos elementos muy determinados del proceso de enseñanza, que hacen del aprendizaje un proceso lúdico desde el principio y desarrollado con juegos técnico-tácticos en lugar de con ejercicios repetitivos y analíticos².

II. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA.

El trabajo de investigación se realizó en el Instituto público de Granada «I.B. Fray Luis de Granada», donde se impartían distintos niveles educativos y con diferentes grupos de clase cada uno. El proyecto se llevó a cabo con alumnos de BUP (del antiguo Sistema Educativo), con un grupo de tercer curso del citado centro y durante el curso académico 1991-1992.

El número de alumnos del curso era de 40, 29 chicos y 11 chicas y sus experiencias anteriores eran las siguientes:

Los alumnos en su mayoría han practicado en cierta ocasión el voleibol, pero sólo como contenido de alguna unidad didáctica de cursos anteriores, y un tercio de ellos aproximadamente no lo han practicado nunca, como nos demuestran los datos recogidos a través de un cuestionario informativo.

Como se muestra en la tabla 1, sólo 27 de los alumnos habían practicado antes este deporte en alguna unidad

Tabla 1.- Tabla de resultados del cuestionario informativo

| Apartados | Experiencias | | | Conocimientos | | |
|------------|--------------|-------------|-----------|---------------|---------|----------|
| | Nunca | UD anterior | Entrenam. | Reglam. | Técnica | Concepto |
| Resultados | 12 | 27 | 0 | 0..5 | 0..26 | 0..18 |
| | | | | 1..11 | 1..9 | 1..6 |
| | | | | 2..14 | 2..4 | 2..13 |
| | | | | 3..9 | 3..1 | 3..1 |
| | | | | 4..0 | | 4..1 |
| | | | | | | 5..0 |
| | | | | | | 6..0 |

didáctica de cursos anteriores, ninguno había tenido experiencias previas como jugador de algún equipo y 12 nunca han practicado el deporte del voleibol.

En cuanto a los conocimientos que poseían, vemos cómo el nivel es igualmente bajo o quizás más que en las experiencias previas, es decir, habiendo formulado 3 preguntas de técnica, sólo un alumno las respondió bien (un 2,5%), mientras que 26 las respondieron mal (un 66,6%), 8 sólo respondieron una pregunta bien y 4 alumnos respondieron 2 preguntas bien. Algo parecido ocurrió con las preguntas de reglamento y las de conceptos básicos, tal y como hemos podido observar en la tabla anterior, es decir, se volvió a confirmar el bajo nivel de los alumnos con respecto al contenido que íbamos a plantear, el voleibol.

Ante estos datos, podíamos concluir que estábamos ante un curso con los requisitos necesarios para llevar a cabo el proyecto que planteábamos, puesto que nos permitía trabajar desde este bajo nivel de partida e ir controlando los progresos a medida que avanzábamos en el aprendizaje desarrollado a lo largo de la unidad didáctica.

En cuanto a madurez, el nivel era bastante alto, era un curso maduro intelectualmente, con una personalidad que aún no está formada por completo pero que sí se iba definiendo, lo cual supuso una gran ventaja cuando trabajábamos con ellos, e hizo posible organizaciones más complejas y la posibilidad real de practicar tareas de aprendizaje en un clima propicio para el desarrollo de las capacidades de juego. También ayudó al desarrollo de las clases el entusiasmo que algunos de los alumnos demostraron por la materia, pues colaboraron y participaron en un grado bastante alto.

En cuanto a la formación física o aptitud motriz, el alumno poseía un nivel medio-alto. Como en todos los contextos educativos, la diversidad hacía que existiesen excepciones de alumnos más aventajados y alumnos más atrasados que iban a remolque de los otros, pero en general podemos decir que el nivel era aceptable, pudiéndose trabajar con ellos de forma cómoda y realizando tareas adecuadas a su edad biológica, quizás muy difíciles de realizar con alumnos de otras características.

III. OBJETIVOS. MOTIVACIONES. INTENCIÓN DEL ESTUDIO.

La incógnita planteada en esta experiencia, se puede resumir en el siguiente párrafo:

Nos planteamos si es posible llevar a cabo un aprendizaje motor (en cuanto a precisión y técnica) a lo largo de una unidad didáctica en las enseñanzas medias, a pesar del problema de horario existente, con muy pocas horas para el asentamiento del aprendizaje, unas 60 horas a lo largo del curso académico. Además, por otro lado, el problema de la distribución de prácticas (sólo 1 ó 2 a la semana), hace, junto con el amplio abanico de contenidos a desarrollar en el currículo académico del alumno, aún más difícil la función docente del profesor de Educación Física en un centro educativo.

Al encontramos con tantos problemas, nos planteamos si realmente sólo se puede aspirar a que el alumno tenga

una serie de vivencias motivantes o si por el contrario también consigue un aumento de la motivación por la materia o/y un aprendizaje motor de la tarea que se les propone y practica.

De esta forma el problema planteado se bifurca en dos, que son los siguientes:

A)- ¿Existe algún aprendizaje motor en el aula?

B)- ¿Aumenta el nivel de satisfacción del alumno por la tarea que realiza?

Los objetivos que nos marcamos son, por tanto, resolver de un modo positivo estos interrogantes que nos acabamos de formular.

La importancia del problema es notable, ya que en él se fundamenta todo el aprendizaje motor del niño en la escuela, es decir, viene a decirnos si es productivo el trabajo en la clase (por todas esas características que definíamos antes) con vistas a un aprendizaje de aquello que enseñamos.

El hecho de resolver este problema, además de solucionar una inquietud personal, podía evitarnos frustraciones profesionales en ese aspecto, o sea, podemos dejar claro, que al menos se puede producir un mínimo de aprendizaje en el alumno para que le anime y motive a seguir practicando un determinado deporte o actividad física en horas extracurriculares. De esta forma, el profesor ve cumplida su principal función como educador dentro del aula.

IV. METODOLOGÍA.

Antes de introducimos en el desarrollo de las fases del proyecto, veamos de forma explícita las variables y la hipótesis planteadas.

1.-Variables Dependientes:

a) El aprendizaje motor en el aula (de voleibol en nuestro caso).

b) El nivel de satisfacción del alumno por la tarea.

2.-Variable Independiente:

a) Las prácticas de Educación Física, llevadas a cabo durante una propuesta de unidad didáctica con unos requisitos mínimos o características esenciales.

Estos requisitos mínimos los recogemos en los siguientes apartados:

1.- La unidad didáctica tendrá una duración mínima de 19-20 clases aproximadamente, de 50 minutos aproximadamente, con el fin de que las prácticas causen su efecto de aprendizaje en el alumno.

2.- Las clases que se impartan deberán conservar un tiempo útil de más del 60%, problema que se supera con la estrategia global de práctica y manteniendo un núcleo de trabajo durante la clase sobre el cual se van realizando variantes (según los objetivos de la sesión y los factores que manipulemos en cada tarea).

3.- En cuanto al material necesario, dispondremos de 1 balón por parejas para establecer una participación alta en los ejercicios, así como 40 metros de red aproximadamente, o

elástico en su defecto, para poder trabajar con todos los alumnos al mismo tiempo en la red.

4.- Actividades globales, adaptadas al nivel de los alumnos, motivantes, trabajando con juegos y no con tareas analíticas. De esta forma el aprendizaje se construye desde el propio contexto del juego.

5.- Utilizar el 1x1, 2x2 y el 3x3 como contenidos y variables o criterios de progresión, introduciendo la técnica y la táctica, tanto individual como colectiva, de manera motivante.

Al principio del estudio se apostaba por un aumento del aprendizaje y de la motivación de los alumnos por la tarea que realizaban, de forma que la hipótesis se definía del siguiente modo; «Un programa de enseñanza deportiva globalizado, basado en situaciones técnico-tácticas, con un mínimo de 20 sesiones de práctica y en un contexto escolar, produce una mejora en el aprendizaje motor de los alumnos y un aumento en el nivel de satisfacción por la tarea».

Las técnicas empleadas para el registro de los datos son la observación sistemática, medición, e interrogación sirviéndonos para ello de los siguientes instrumentos:

- 1.-Cuestionario informativo.
- 2.-Cuestionario para registrar el nivel de satisfacción de los alumnos.
- 3.-Test motores cuantitativos. (Precisión de los gestos).
- 4.-Lista control de los gestos técnicos. (Observación en vídeo).

- El cuestionario informativo constaba de tres partes, en las que se preguntaba a los alumnos por sus experiencias previas, sus conocimientos sobre el reglamento de voleibol y sus conocimientos específicos sobre conceptos básicos de este deporte. Los resultados ya los hemos expuesto en apartados anteriores.

- El cuestionario de ambiente de clase poseía 30 preguntas en las que se midieron seis categorías (5 preguntas para cada categoría, repartidas a lo largo de todo el cuestionario), de las cuales sólo nos interesaban las 5 correspondientes a la categoría de motivación o satisfacción que muestra el alumno por la tarea.

- El test motor de cada gesto técnico que se evalúa (pase de dedos, pase de antebrazos y saque). Se especificaban en una hoja (con una situación definida, protocolo y tabla de registro) e iban destinados a una pareja, de forma que uno de los componentes registraba los datos del compañero y viceversa. Concretamente consistieron en 10 intentos, con valor de 0, 1, ó 2, dependiendo de la precisión de los pases o saque en estas situaciones:

1.-Dedos: Desde una distancia de 3 metros, lanzamos un balón a nuestro compañero, que deberá realizar un pase de dedos hacia un tablero de una canasta de baloncesto, intentando hacer diana en el cuadro blanco situado en la parte superior del aro, o en el aro (siempre que no fuese de rebote).

2.-Antebrazos: Desde una distancia de 5 metros y por encima de la red, lanzamos un balón con trayectoria bombeada a nuestro compañero, que deberá realizar un pase de antebrazos hacia el techo de una portería de balonmano que se

sitúa en zona 2-3 (zona del colocador) intentando dejar la pelota en él.

3.-Saque: Desde una distancia de 9 metros se realizaron 10 saques, teniendo que enviar el balón por encima de la red, hacia una zona en concreto (cuadrado de 4 x 4 metros) situada a 3 metros alejado de la red.

- La lista de control de los gestos técnicos que utilizamos en el proyecto constaba de 6 categorías binarias (se cumplen o no se cumplen) que define perfectamente cada gesto y que el alumno debe intentar realizar. Estos test técnicos consisten en lo siguiente:

1.-Dedos: Pases continuos por parejas. 3 ó 4 repeticiones cada uno, con filmación lateral de vídeo, para comprobar el cumplimiento o no de las categorías.

2.-Antebrazos: 2 ó 3 repeticiones por parejas, de forma que uno lanza el balón con trayectoria bombeada a su compañero y el otro ejecuta. Se alternan los papeles. La filmación sigue siendo lateral.

3.-Saque: 2 ó 3 saques de forma individual. La organización es por parejas, de forma que uno saca y el otro anota los resultados según la precisión de dicho saque. Se alternan los papeles.

El procedimiento por tanto tuvo una 1ª fase de evaluación inicial del nivel de los alumnos en los distintos aspectos del juego en el deporte del voleibol, utilizando los cuestionarios y los test que hemos descrito, de esta forma establecimos una línea base de los alumnos en las primeras sesiones del proyecto. Durante el proceso de intervención se desarrolló el tratamiento (unidad didáctica con las 20 sesiones prácticas) y donde se tuvo en cuenta el aspecto de tiempo útil mencionado anteriormente, controlado por un observador externo. Finalmente se registraron mediante los mismos test empleados para la evaluación inicial y tras haber recibido el tratamiento, las variables estudiadas en el proceso.

En nuestro trabajo puede aparecer a primera vista una varianza error producida por determinados factores aleatorios, ya que el alumno puede practicar en el recreo, en horas libres, etc. incrementando la tasa inicial, pero precisamente esa es nuestra pretensión en la clase de E.F. y no la consideramos como error, sino como un éxito provocado por la práctica en tiempo extracurricular. Es por tanto una causa de la variable independiente, sobre las dependientes.

La duración total del proyecto fue desde mitad de Febrero, fecha en la que se empezó a confeccionar los instrumentos de medida y el desarrollo de las sesiones que componen la unidad didáctica de voleibol, hasta el 12 de Junio que se realizó la evaluación final del test técnico. La distribución de la práctica fue de 1 por semana (lunes a las 13,00 h.), salvo desde el mes de Abril que se realizaron 2 a la semana (lunes y miércoles), de 50 minutos de duración cada una.

Los materiales utilizados en la experiencia fueron:

-Red de Voleibol y dos postes. 20 balones de voleibol (uno por pareja). Un elástico que cumplía las veces de red, para dar cabida a todos los alumnos cuando se requería. Un

campo polideportivo (canastas de baloncesto y porterías de balonmano), que nos sirvieron de postes a los elásticos complementarios, así como para realizar los test o ejercicios de precisión, etc. Tizas para delimitar zonas determinadas en el campo. Pizarra para explicar los ejercicios. Cámara de vídeo y magnetoscopio para realizar las observaciones.

V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS.

Realizando un análisis de los resultados de las distintas medidas realizadas en cada uno de los instrumentos utilizados, observamos lo siguiente:

En cuanto a los test motores cuantitativos, y teniendo en cuenta que el test consta de 10 intentos con una puntuación máxima de 2 puntos cada uno, es decir, 20 puntos como máximo, se obtuvieron los resultados siguientes:

EVALUACIÓN INICIAL:

- La media obtenida para el pase de dedos fue de 11.03 puntos.
- La media obtenida para el pase de antebrazos fue de 8.50 puntos
- La media obtenida para el saque fue de 10.17 puntos.

Observamos ahora cómo han variado los resultados con respecto a la primera toma de datos.

EVALUACIÓN FINAL:

- La media obtenida para el pase de dedos fue de 14.82 puntos.
- La media obtenida para el pase de antebrazos fue de 14.18 puntos
- La media obtenida para el saque fue de 13.87 puntos.

Este postest se realizó con una muestra más amplia de alumnos, 38, (puesto que esta fue la asistencia a la clase), frente a los 30 alumnos que asistieron a la evaluación inicial, circunstancia que se corrigió, dentro del análisis comparativo, utilizando puntuaciones medias.

El progreso más espectacular ha tenido lugar en el gesto del pase de antebrazos, posteriormente en el pase de dedos y por último en el del saque. Esto lo podemos observar mejor en la gráfica 1, donde observamos cuantitativamente el aprendizaje motor que ha ocurrido en los alumnos.

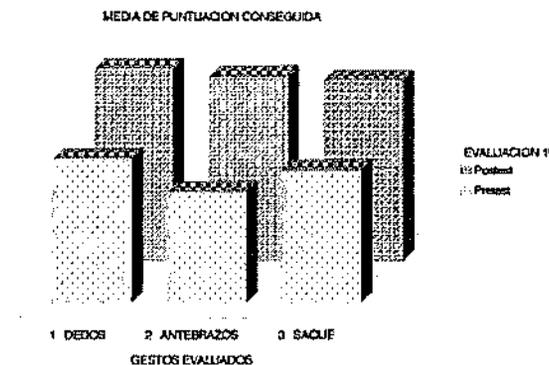
Pensamos que el menor incremento en la mejora del gesto técnico del saque, se debe a que es el último gesto aprendido y sólo se ha practicado en las sesiones finales, mientras que los demás gestos se practicaron desde su inicio hasta el final del proyecto, teniendo por tanto un peso específico mayor en el grado de experiencias prácticas durante las sesiones de la unidad didáctica.

Veamos ahora que en la gráfica citada, se nos muestra estos resultados comparando el pretest y el postest:

Se observa claramente la diferencia entre ambas medidas, siendo evidente el progreso motor experimentado, generalmente, por los alumnos en los gestos analizados.

Veamos ahora el resultado del cuestionario que recogía la información sobre la motivación despertada en los alumnos por la tarea que realizaban en la unidad didáctica de voleibol y, en definitiva, las prácticas de E.F.

Sólo mostramos las 5 preguntas que hacen referencia a la categoría de la motivación o satisfacción por la tarea que muestran los alumnos, ya que el resto, hasta las 30 preguntas que conformaban el cuestionario, median otras variables que no tienen tanta importancia en este trabajo y sólo se emplearon para encubrir la verdadera intención del mismo. Estas preguntas son las correspondientes a los números 2, 5, 9, 11 y 26.



GRÁFICA 1.- Resultados de los test motores cuantitativos (pretest y postest)

El primer número que se observa en las casillas, corresponde a la evaluación inicial y el segundo a la final e indican el número de personas que dieron esa valoración a la pregunta correspondiente.

Como hemos podido comprobar en la tabla, la variación en los datos no es uniforme del pretest al postest, aumentando en algunas la valoración de los alumnos y disminuyendo en otras.

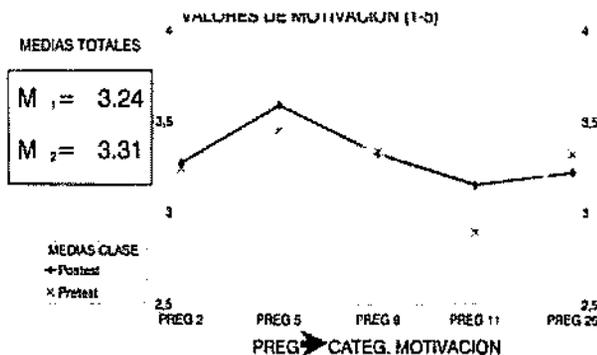
En la gráfica siguiente observamos esta mínima variación, incluso ocurriendo en alguna pregunta, que el postest

Tabla 2.- Tabla de resultados del cuestionario de ambiente de clase

| Puntos \ Pregunta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------|-----|------|-------|-------|-----|
| 2 | 5/2 | 6/10 | 10/7 | 14/12 | 6/6 |
| 5 | 2/0 | 3/1 | 16/15 | 9/19 | 8/2 |
| 9 | 3/1 | 5/5 | 11/18 | 11/9 | 6/5 |
| 11 | 8/2 | 4/9 | 16/15 | 6/9 | 5/5 |
| 26 | 5/5 | 3/2 | 9/16 | 15/6 | 5/7 |

posee unos valores medios inferiores al pretest, caso de la pregunta 26.

Realmente, durante el proceso de investigación que se llevó a cabo en este trabajo, ocurrió que no cambiaron las circunstancias en las que el alumno había estado trabajando durante todo el curso, es decir, el profesor era el mismo, éste empleaba una metodología o intervención en las clases parecida (en esta y anteriores unidades didácticas), con lo cual, pocos argumentos nos quedaban por analizar comparativamente con periodos anteriores (sólo cambiaba el contenido),



GRAFICA 2 Resultados del cuestionario de ambiente de clase (transmisión de actitudes a la motivación)

ésta fue la causa por la que pensamos que el nivel de motivación permaneció estable. Quizás hubiese sido más operativo en este sentido, tener un grupo control utilizando una intervención didáctica o unidad didáctica con características diferentes, para realizar una comparación más efectiva.

A continuación observamos la tabla 3 donde mostramos, el resultado de la lista de control de los gestos técnicos del pase de dedos, de antebrazos y del saque.

Tabla 3.- Análisis de datos de los test de técnica realizados. (Datos registrados en %)

| CATEGORIA | DEDOS (34 ALUMNOS) | | ANTEBRAZOS (34 ALUMNOS) | | SAQUE (35 ALUMNOS) | |
|-----------|--------------------|-------|-------------------------|-------|--------------------|-------|
| | INICIAL | FINAL | INICIAL | FINAL | INICIAL | FINAL |
| 0 | 11.76 | 2.94 | 0 | 0 | 8.75 | 0 |
| 1 | 20.59 | 2.94 | 20.59 | 2.94 | 40 | 14.29 |
| 2 | 26.47 | 11.78 | 26.47 | 2.94 | 37.14 | 8.57 |
| 3 | 35.29 | 5.88 | 38.23 | 14.7 | 14.29 | 17.14 |
| 4 | 5.88 | 35.29 | 14.7 | 47.06 | 0 | 40 |
| 5 | 0 | 32.35 | 0 | 17.65 | 0 | 11.43 |
| 6 | 0 | 8.82 | 0 | 14.7 | 0 | 8.57 |

La columna sombreada pertenece a las 6 categorías evaluadas en la lista de control de cada gesto técnico, expresándose a su lado el porcentaje de alumnos que realizan correctamente ese número de categorías en cada gesto y en cada evaluación (inicial y final).

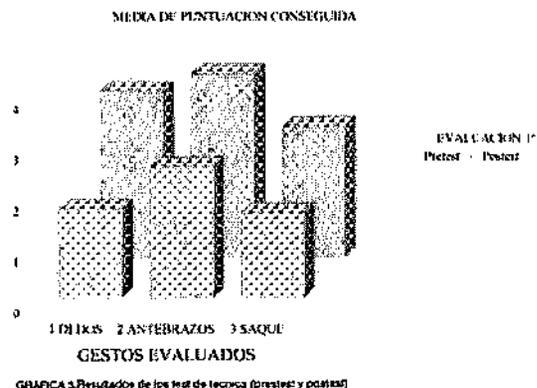
Como se observa en la tabla, la progresión sufrida por los alumnos de la 1ª a la 2ª evaluación técnica, ha sido notable. Se refleja un desplazamiento hacia abajo del porcentaje de alumnos que han conseguido ese número de categorías, subiendo por tanto el nivel de ejecución.

Los datos se reflejan en porcentajes porque la muestra de alumnos tomada en uno y otro gesto no ha sido la misma, al igual que ocurría con los test motores, con lo que el número absoluto de alumnos que habían conseguido un resultado u otro no constituían un dato fiable a la hora de relacionarlos. Este problema surgió como consecuencia de realizar las filmaciones días diferentes, así el número de alumnos que

asistían y faltaban a la clase, variaba.

Podemos ver en la gráfica 3 la media (de categorías correctamente realizadas en cada gesto y evaluación) conseguida por los alumnos. De esta forma observamos el progreso más claramente.

En general, el aprendizaje motor vuelve a confirmarse



GRAFICA 3 Resultados de los test de técnica (Pretest y Posttest)

en este nuevo test o evaluación, tal y como observamos en la clara diferencia entre medidas iniciales y finales.

VI. CONCLUSIONES.

Atendiendo a los objetivos que nos marcábamos en el proyecto, podemos señalar que:

1.- En primer lugar se ha dado respuesta a la pregunta de «si existe o no un aprendizaje motor en el alumno», respuesta positiva, puesto que el resultado de los test realizados así lo reflejan. Tanto los resultados de los test motores como los de la evaluación técnica, han sido satisfactorios, por lo que podemos concluir que el APRENDIZAJE, tanto a nivel técnico, como en lo referente a la precisión, fue exitoso.

Un hecho significativo que ocurrió en el transcurso de este proceso, fue que en un campeonato interno celebrado en el mismo instituto, Fray Luis de Granada, se inscribieron por voluntad propia 2 equipos del grupo de clase estudiado en esta investigación. Campeonato que autoorganizaron los alumnos y que tenía lugar en los recreos de la mañana. Tras participar en dicho campeonato (donde se presentan todos los cursos del Centro), quedaron ambos clasificados para la fase final.

2.- Debido a que los alumnos ya estaban habituados a recibir clases de Educación Física de las características que poseían las sesiones de esta experiencia (por haber estado todo el año trabajando de la misma forma con el mismo profesor-investigador), podemos decir que la satisfacción producida por la tarea en los alumnos no experimentó cambios y no podemos sacar conclusiones de ella.

La aportación deducida de los datos registrados en la experiencia, podría resumirse en que, dentro del contexto que ya conocemos y con el proceso que hemos descrito, se han dado unos resultados positivos y esperanzadores para los profesores de Educación Física, en el sentido en que su función educadora y de progreso en el aprendizaje motor de los alum-

nos es posible.

Siempre que nos ajustemos a las condiciones iniciales de la experiencia; contexto, nivel de los alumnos (en todos los sentidos), características del entorno y profesor y por supuesto la utilización de la misma variable independiente y de los mismos instrumentos, podemos afirmar que los logros serán parecidos, aunque nunca iguales, puesto que las situaciones que ocurren en el campo de la enseñanza, son muy diferentes, enmarcadas en un entorno «natural», no de laboratorio, y en condiciones únicas e irrepetibles.

Por tanto, confirmamos la validez de la enseñanza deportiva globalizada, es decir, basada en una estrategia en la práctica global, con actividades fundamentalmente de juegos adaptados, conjugando técnica y táctica (juego real) en los ejercicios.

Esta línea, iniciada por José Antonio Santos, profesor de Voleibol de la Facultad de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, ya ha sido analizada en otras experiencias que hemos realizado conjuntamente (Viciano, J. y Santos, J.A., 1995; Santos, J.A., Viciano, J. y Delgado, M.A., 1996), desde el paradigma de investigación didáctica mediacional centrado del pensamiento del profesor.

Una buena referencia como perspectiva futura de la enseñanza que aquí se ha tratado, podría ser la continuación de esta serie de investigaciones a través de la profundización en los pensamientos del alumno al recibir la enseñanza deportiva globalizada.

PIES DE PÁGINA

(1) En la actualidad, las aportaciones de otros paradigmas como los mediacionales centrados en el profesor o el alumno, nos enriquecen en mayor medida el objeto de estudio de la educación, puesto que afrontan los pensamientos de los protagonistas de la docencia y ayuda a comprender los fenómenos que se dan en el aula, algo quizás más importante para la mejora y el cambio en la calidad de la enseñanza, que el hecho de recopilar números en torno a frecuencias de aparición de conductas o cuantificaciones de las mejoras en el aprendizaje.

(2) La metodología analítica y la repetición de ejercicios o tareas de aprendizaje no tienen porqué ser negativas, sin embargo son muy importantes las ocasiones en que debemos emplearlas, ocasiones que a nuestro juicio no se corresponden con el inicio de una actividad deportiva por parte de los alumnos o jóvenes deportistas.

VII. BIBLIOGRAFÍA.

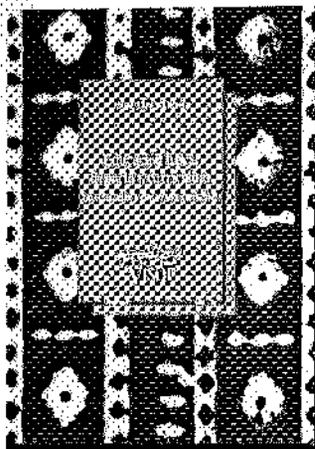
- AUTORES VARIOS. (1991). Conocimientos previos y aprendizaje escolar. Cuadernos de pedagogía, nº 188.
- BLAZQUEZ SANCHEZ, D. (1990). Evaluar en E.F. Ed. INDE, Barcelona.
- CARDENAS, D. y MORENO, E. (1993). Valoración de la capacidad técnico-táctica para el baloncesto en el contexto de las EE.MM. 1ª Jornadas Nacionales de Experiencias Profesionales en las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Granada
- CHEFFERS, J. (1978). Systematic observation in teaching. Pieron Editorial. Liege.
- DE KNOP, P. (1983). Effectiveness of tennis teaching. Revista Research in school Physical Education. Jivaskyla.
- DUNKIN, D. y BIDDLE, B.J. (1974). The studying of teaching. Nueva York: Holt, Rineheart and Winston.
- FERNANDEZ, A. Y RODRIGUEZ, M. (1991). El aprendizaje del voleibol. Cuadernos de pedagogía, nº 198.
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. (1993). La formación permanente del profesorado. Más allá de la reforma. Ed. Escuela Española. Madrid.
- GAGE, N.L. (1978). The scientific basis of the art of teaching. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- GOMEZ, I. & MAURI, T. (1991). La funcionalidad del aprendizaje en el aula y su evaluación. Cuadernos de pedagogía, nº 188.
- GONZALEZ MILLAN, C. (1989); «Voleibol básico», Ed. Alhambra. Madrid.
- GRAHAM, G. (1981). Research on teacher effectiveness: A Summary with implications for teaching. Quest n.33 (14-25)
- PEREDA MARIN, S. (1987). Psicología experimental. Ed Pirámide S.A., Madrid.
- PIERON, M. (1988). Pedagogía de la Actividad física y el Deporte. Ed. unisport. Cádiz
- PIERON, M. (1982). Analyse de l'enseignement des activités physiques. Liège.
- SANTOS, J.A., VICIANA, J. y DELGADO, M.A. (1996). La actividad físico-deportiva extraescolar en los centros educativos. Voleibol. Editado por el Consejo Superior de Deportes y Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- SIEDENTOP, D. (1983). Developing teaching skills in Physical Educations. Palo Alto: May Field Publications
- VELAZQUEZ BUENDIA, R. (1991). La evaluación en E.F. Cuadernos de pedagogía, nº 198.

VICIANA, J. (1993). Principales problemas en el aprendizaje del Voleibol en un contexto escolar. Congreso Mundial de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Granada.

VICIANA, J. y SANTOS, J.A. (1995). Cómo influye la enseñanza deportiva globalizada en las impresiones del profesor de Educación Física y en el comportamiento de los alumnos/as de Secundaria. Revista de Educación Física. Renovación de teoría y práctica. Nº. 57. Págs. 29-34.

YERG, B. (1977). Relationship between teacher behaviors and pupil achievement in the psychomotor domain. University of Pittsburgh.





EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y CURRÍCULUM. INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR.

JOSE DEVIS DEVIS

Este libro corresponde a la colección Aprendizaje de la Ed. Visor.

En él se desglosan los principios para el desarrollo práctico de la enseñanza de los juegos deportivos, utilizados como objeto de estudio en un método de investigación que reúne a profesores e investigadores: la investigación colaborativa.

Propone pues la investigación dentro del área de la Educación Física, con un propósito concreto, buscar caminos de unión entre investigadores y profesores que permitan obtener un conocimiento útil para la práctica de la enseñanza.

El autor, guiándonos a través de las bases y principios de la asignatura, concentra nuestro interés en la integración de los métodos de investigación en el currículum. Y, como en todo viaje, se nos muestra en un segundo plano, amenizado por los casos prácticos propuestos, una visión de la realidad social de este deporte en la actualidad.

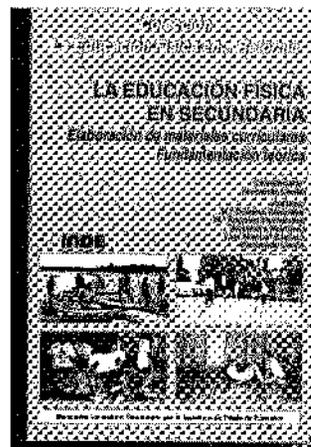
LA EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA

FERNANDO UREÑA Y OTROS

Esta obra es el resultado de la reflexión personal y del trabajo en equipo de un grupo de docentes que desarrollan su labor en el campo de la Educación Física y representa el fruto de muchos años de experiencia e investigación curricular.

En ella se estudia ampliamente el currículo propuesto en la LOGSE para la Educación Secundaria Obligatoria, tanto por las diferentes comunidades como el planteado por el MEC, analizando en profundidad los objetivos generales del área y poniéndolos en relación con los objetivos y finalidades de la etapa.

El planteamiento de intervención didáctica y la forma de abordar el siempre difícil tema de la evaluación, así como las estrategias para el desarrollo de los contenidos transversales y la interdisciplinariedad, representan un último paso a considerar para, desde la programación didáctica, desembocar en la programación de aula, en la que se expone una selección de unidades didácticas para los diferentes cursos que componen la etapa.



REVISTA ELECTRONICA ÁSKESES - <http://www.akesis.arrakis.es/>

Áskesis, Revista Electrónica de Educación Física y Deportes, es una revista que pretende servir de foro y punto de encuentro de todas las personas que tengan interés y relación con la Educación Física y el Deporte. Respecto a los artículos, su estructura fundamental se divide en tres partes: Evaluación Anónima, Autores Invitados y Colaboraciones Libres. En el primer apartado se incluyen aquellos artículos que son analizados por los miembros del Comité Científico siguiendo las pautas de evaluación anónima (double blink) que tienen todas las revistas de prestigio; en el apartado de Autores Invitados se presentan artículos que elaboran personalidades importantes en la Educación Física y el Deporte; por último, en el apartado de Colaboraciones Libres se incluyen todas aquellas propuestas que o bien no desean incluirse en el apartado de Evaluación Anónima o son de un nivel medio.

El resto de la revista se estructura en diversos apartados, como son debates, enlaces con otras páginas web, información sobre Congresos, encuentros, etc.

Los dos primeros números son de acceso libre, de manera que cualquier persona puede conseguir esos números sin pago ninguno. A partir del número tres, las secciones de Evaluación Anónima y Autores Invitados necesitarán una clave para poder acceder a ellos. La revista se publicará cuatro veces al año, de los cuales, un número será monográfico.



**COLEGIO OFICIAL
DE
PROFESORES Y LICENCIADOS
EN
EDUCACIÓN FÍSICA
DE
ANDALUCÍA**



Si has realizado los estudios universitarios de CC. de la Educación Física y el Deporte y todavía no estás colegiado, te estás perdiendo la serie de ventajas que ofrece el Colegio Oficial de Profesores y Licenciados en Educación Física de Andalucía:

¡ COLÉGIATE !

El C.O.P.L.E.F. de Andalucía ofrece a sus colegiados un amplio abanico de servicios, entre los cuales podemos destacar:

- Seguro de Responsabilidad Civil. Todo colegiado/a por el hecho de pertenecer al COPLEF Andalucía tiene una póliza de seguro de responsabilidad civil. ¿Qué cubre la póliza?. ¿Qué cuantía económica?... Las Garantías de la presente póliza ampara la Responsabilidad Extracontractual que civil y legalmente, hasta los límites establecidos, puedan exigir al tomador/a Asegurados, por daños corporales y/o materiales causados a terceros, en sus personas o bienes, a consecuencia del desempeño de sus funciones profesionales, tanto en horario laboral como fuera de el, así mismo queda cubierta Responsabilidad Civil del Tomador como organizador y/o promotor de excursiones, conferencias, visitas y demás. Las cuantías económicas cubiertas alcanzan hasta los 100.000.000 de pts. en función de las garantías a cubrir.
 - Defensa de los derechos de sus colegiados ante los diferentes poderes públicos, tanto en temas de intrusismo profesional, como derechos laborales, honorarios profesionales, etc.
 - Colaboración con la Administración en la elaboración de los planes de estudios, informar las normas de organización de los centros docentes correspondientes a la profesión, mantener contacto permanente con los mismos, etc.
- ... para más detalles puedes solicitar información en la dirección indicada abajo.

¿Pensabas que podía ser tan útil? pues bien, los requisitos necesarios para colegiarse en el C.O.P.L.E.F. de Andalucía, son simplemente los siguientes:

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

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

COPLEF-ANDALUCÍA
Carbonell y Morand, nº 9 - 14001 - CORDOBA

EJEMPLO DE DOCUMENTACIÓN REQUERIDA

CARTA DE SOLICITUD:

D. _____, domiciliado en c/ _____ nº _____, planta _____, piso _____, de _____, cp _____, provincia de _____, nacido en _____ (_____), el día _____ de _____ de 1.9____, titulado licenciado en Educación Física por el _____ el _____ de _____ de 1.9____.

MANIFIESTA que carece de antecedentes penales que le inhabiliten para el ejercicio profesional (art 11.4 de los Estatutos), así como que posee la nacionalidad _____⁽¹⁾, y

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

(Firma: _____) a _____ de _____ de 1.9____

⁽¹⁾Los solicitantes extranjeros deben acreditar la existencia del derecho a reciprocidad, en cuanto al ejercicio profesional, entre su Estado y el español (art 11.1 de los Estatutos).

AUTORIZACIÓN DE COBRO

Sr. Presidente del COPLEF DE ANDALUCIA

Aptd. 3.167

14080 - CORDOBA

Por la presente autorizo al COPLEF de ANDALUCIA a cargar en mi cuenta corriente (cartilla de ahorro) nº _____ de (banco o caja) _____ Oficina _____ sita en (direcc.) _____ de _____ (CP, ciudad) _____ (Provincia) _____, los recibos correspondientes a las cuotas de Colegiado de esa Corporación Profesional.

Fechado en _____ a _____ de _____ de 19 _____

DNI: _____

Firma: _____

ORDEN DE PAGO

Sr. Director de (banco o caja) _____

Oficina _____ Dirección: _____

Ruego que a partir del presente cargue en mi cuenta bancaria

Cuenta corriente (cart. de ahorro): _____

los recibos que presente al cobro el COPLEF-ANDALUCIA, como consecuencia de cuotas de colegiación. Atentamente.

Fechado en _____ a _____ de _____ de 19 _____

Titular: _____

Domicilio _____ Telefono: _____

Localidad _____ Código Postal _____

Provincia _____ País _____

Fdo. _____

DNI nº _____

DATOS PERSONALES:

Apellidos: _____ Nombre: _____

Dirección: _____

CP, Localidad: _____

Fecha nacim.: _____, Sexo: _____, DNI: _____, Tfno: _____

ACADEMICOS:

Título en E. F.: _____, año: _____

Centro: _____

PROFESIONALES:

Situación: 1) Ejerciente

| Centros de trabajo | Población | Cargo |
|--------------------|-----------|-------|
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |

2) No ejerciente, por: no trabajar excedencia jubilación

Las cuotas de colegiación son:

1) Cuota de colegiación:

1.1) Solicitante con menos de un año de antigüedad en la titulación 5.500 pts

1.2) Solicitante con antigüedad superior al año en la titulación 11.000 pts

2) Cuota anual correspondiente al año en curso:

2.1) Ejerciente 2 x 6.000 pts

2.2) No ejerciente 7.000 pts

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

El importe resultante deberá ingresarse en la cuenta:

Caja de Madrid

Avda. Ramón de Carranza SN 11006 - Cádiz

Nº cuenta: 2038 5866 60 6000528936

NORMAS DE COLABORACIÓN

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

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

- La extensión de los mismos no excederá de 25 hojas, mecanografiadas a 1,5 espacios en papel DIN A4, utilizando una sola cara. Al final se relacionarán las notas al texto, y bibliografía, si las hubiera, utilizando la forma correcta de citar autores, años, y otros datos necesarios para su identificación. Los gráficos y dibujos que se acompañen deben ser lo suficientemente claros que permitan su reproducción, adjuntándose también al final en páginas aparte.

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

- Los envíos se harán por triplicado. En caso de enviar el trabajo en disquete, podrán utilizar los procesadores Word Perfect, Microsoft Word, y/o PageMaker. En este caso bastará con enviar el mismo junto a una copia sacada por impresora.

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

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

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

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

Las colaboraciones se remitirán a:

HABILIDAD MOTRIZ.
Apto. de Correos 4.136
18080 GRANADA

HABILIDAD



MOTRIZ

REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

El abajo firmante se suscribe a la revista Habilidad Motriz

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

Forma de pago (señalar la opción escogida):

Giro Postal o telegráfico n.º por 1200 ptas.

Ingreso de 1200 ptas. en:

Caja de Madrid
Avda. Ramón de Carranza SN 11006 - Cádiz
Nº cuenta: 2038 5866 60 6000528936

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

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

Sr. Director de Oficina
Ruego que a partir del presente cargue en mi cuenta bancaria
C.C. nº Nº de banco
Nº de Oficina Dígito de Control

Tarjeta de Crédito: VISA 6.000

Nº (16 dígitos):

Caducidad:

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

Fechado en a de de 19 ..

Fdo.
DNI nº

Números atrasados: Precio 600 ptas. unidad.
Agotados nº 0, 1, y 2.

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

NO SERVIMOS PEDIDOS A CONTRAREEMBOLSO

(Este modelo puede ser fotocopiado)



Delegación de Juventud y Deportes

Excma. Diputación Provincial de Córdoba

