

Primer Taller de Actualización  
sobre los Programas de Estudio 2006

## Educación Física I

# Antología

*Educación Física I. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria* fue elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

La SEP agradece a los profesores y directivos de las escuelas secundarias y a los especialistas de otras instituciones por su participación en este proceso.

**Compiladores**

Luis Felipe Brito Soto  
Luis Enrique Palacios Martínez  
Cristina Martínez Jasso  
Ramón Tinoco Sánchez

**Coordinador editorial**

Esteban Manteca

**Cuidado de edición**

Rubén Fischer

**Diseño**

Ismael Villafranco Tinoco

**Formación**

Arturo Lemus Armas  
Oscar Salas Rangel

Primera edición, 2006

© SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2006  
Argentina 28  
Col. Centro, C. P. 06020  
México, D. F.

ISBN 968-9076-31-0

Impreso en México

MATERIAL GRATUITO. PROHIBIDA SU VENTA

## Índice

|   |     |
|---|-----|
| Presentación .....  | 5   |
| La necesidad de la educación física escolar<br><i>Benilde Vázquez</i> .....   | 7   |
| Construyendo el concepto de corporeidad<br><i>Alicia Grasso</i> .....   | 25  |
| La noción de competencia motriz<br><i>Luis M. Ruiz Pérez</i> .....  | 39  |
| Actividades de enseñanza- aprendizaje y de evaluación<br><i>Francesc Padró et al.</i> .....   | 43  |
| Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos<br><i>José Devís Devís</i> .....  | 65  |
| La educación física y el conocimiento que ésta promueve<br><i>Luis Felipe Brito Soto</i> .....  | 77  |
| La coeducación e igualdad de los sexos en el contexto escolar y en la actividad de educación física. Estereotipos y actitudes sexistas en la educación física. Intervención educativa<br><i>Francisco Corpas Rivera, Salvador Toro Bueno y Juan A. Zarco Resa</i> ..... | 85  |
| La unidad didáctica y la sesión de educación física. Ejemplos<br><i>Jesús Viciano Ramírez</i> .....   | 95  |
| La divergencia entre el discurso teórico y la práctica diaria en la educación<br><i>Jordi Díaz Lucea</i> .....  | 117 |



Los maestros son elemento fundamental del proceso educativo. La sociedad deposita en ellos la confianza y les asigna la responsabilidad de favorecer los aprendizajes y de promover el logro de los rasgos deseables del perfil de egreso en los alumnos al término de un ciclo o de un nivel educativo. Los maestros son conscientes de que no basta con poner en juego los conocimientos logrados en su formación inicial para realizar este encargo social sino que requieren, además de aplicar toda la experiencia adquirida durante su desempeño profesional, mantenerse en permanente actualización sobre las aportaciones de la investigación acerca de los procesos de desarrollo de los niños y jóvenes, sobre alternativas que mejoran el trabajo didáctico y sobre los nuevos conocimientos que generan las disciplinas científicas acerca de la realidad natural y social.

En consecuencia, los maestros asumen el compromiso de fortalecer su actividad profesional para renovar sus prácticas pedagógicas con un mejor dominio de los contenidos curriculares y una mayor sensibilidad ante los alumnos, sus problemas y la realidad en que se desenvuelven. Con ello, los maestros contribuyen a elevar la calidad de los servicios que ofrece la escuela a los alumnos en el acceso, la permanencia y el logro de sus aprendizajes.

A partir del ciclo 2006-2007 las escuelas secundarias de todo el país, independientemente de la modalidad en que ofrecen sus servicios, inician en el primer grado la aplicación de nuevos programas, que son parte del Plan de Estudios establecido en el Acuerdo Secretarial 384. Esto significa que los profesores responsables de atender el primer grado trabajarán con asignaturas actualizadas y con renovadas orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje –adecuadas a las características de los adolescentes, a la naturaleza de los contenidos y a las modalidades de trabajo que ofrecen las escuelas.

Para apoyar el fortalecimiento profesional de los maestros y garantizar que la reforma curricular de este nivel logre los resultados esperados, la Secretaría de Educación Pública elaboró una serie de materiales de apoyo para el trabajo docente y los distribuye a todos los maestros y directivos: *a)* documentos curriculares básicos (plan de estudios y programas de cada asignatura); *b)* guías para orientar el conocimiento del plan de estudios y el trabajo con los programas de primer grado; *c)* antologías de textos que apoyan el estudio con las guías, amplían el conocimiento de los contenidos programáticos y ofrecen opciones para seleccionar otras fuentes de información, y *d)* materiales digitales con textos, imágenes y sonido que se anexarán a algunas guías y antologías.

De manera particular, las antologías reúnen una serie de textos para que los maestros actualicen sus conocimientos acerca de los contenidos de los programas de estudio, se apropien de propuestas didácticas novedosas y de mejores procedimientos para planear y evaluar la enseñanza y el aprendizaje. Mediante el análisis individual y colectivo de esos materiales se pretende que los maestros reflexionen sobre sus prácticas y fortalezcan su tarea docente.

Asimismo, con el propósito de que cada entidad brinde a los maestros más apoyos para la actualización se han fortalecido los equipos técnicos estatales con docentes que conocen el plan y los programas de estudio. Ellos habrán de atender dudas y ofrecer las orientaciones que requieran los colectivos escolares, o bien atenderán las jornadas de trabajo en que participen grupos de maestros por localidad o región, según lo decida la autoridad educativa local.

Además, la Secretaría de Educación Pública iniciará un programa de actividades de apoyo a la actualización sobre Reforma de Educación Secundaria a través de la Red Edusat y preparará los recursos necesarios para trabajar los programas con apoyo de los recursos de la Internet.

La Secretaría de Educación Pública tiene la plena seguridad de que estos materiales serán recursos importantes de apoyo a la invaluable labor que realizan los maestros y directivos, y de que servirán para que cada escuela diseñe una estrategia de formación docente orientada a fortalecer el desarrollo profesional de sus integrantes. Asimismo, agradece a los directivos y docentes las sugerencias para mejorar los contenidos y la presentación de estos materiales.

Secretaría de Educación Pública

## La necesidad de la educación física escolar\*

Benilde Vázquez

### La justificación de la educación física en la escuela

Dos cuestiones necesitamos dilucidar ahora: una, si la educación física es necesaria a los niños y a los adolescentes; y otra, si es en la escuela donde debe facilitarse.

#### Aspectos generales

En primer lugar diremos que la educación física como intervención sistemática e intencional sobre el ser humano con fines previamente asignados es tan necesaria como en otros ámbitos educativos.

Generalmente, la necesidad de la educación y por lo tanto su justificación última se fundamenta por dos vías: una, por la inmadurez del ser humano al nacer; y otra, por las exigencias de la sociedad en la que vive. Curiosamente las dos afectan fundamentalmente al cuerpo.

La inmadurez del ser humano al nacer es por lo pronto una inmadurez corporal, acentuada más especialmente en el estado de su sistema nervioso. Todos sabemos que si no se ayudara al recién nacido perecería, ya que no nace con el repertorio de respuestas motrices necesarias para atender ni a sus necesidades ni a las exigencias del medio. Esta inmadurez inicial o falta de *acabamiento* es lo que hace que la naturaleza humana sea una *naturaleza indeterminada* y plástica, por lo tanto sin una dirección fija en el ser y en el obrar. La falta de un sistema adecuado de respuestas instintivas hace que el ser humano deba apren-

der las respuestas necesarias para sobrevivir, estando condicionado este aprendizaje por la estimulación que recibe.

El aprendizaje corporal es el aprendizaje inicial; la utilización del propio cuerpo a través del movimiento como primer instrumento de actuación en el entorno es una tarea ineludible para el nuevo ser. Pero este aprendizaje puede hacerlo, como todos los aprendizajes, espontáneamente, o bien mediante la intervención sistemática del adulto.

Entre las actividades corporales, Mc Graw distingue las filogenéticas de las ontogenéticas; las primeras se deben más a la maduración que al ejercicio y al aprendizaje, y las segundas se deben sobre todo a este último. El andar se consigue más por maduración de las distintas estructuras anatómicas y nerviosas que porque ensayemos con el niño a ponerle de pie; pero evidentemente el andar bien o mal, de una manera o de otra, con gracia o sin coordinación, se debe a un proceso de aprendizaje. Por lo tanto lo biológico no garantiza por sí solo el buen funcionamiento o el funcionamiento socialmente esperado de las capacidades corporales.

A este respecto es curioso constatar cómo la historia de la educación, salvo en lo que se refiere a la *crianza*, ha dado por supuesto la sabiduría de la naturaleza en este aspecto, en contraposición a otros aspectos educativos en que con mayor o menor intensidad, según las teorías, se ha realizado una intervención pedagógica. Se ha considerado durante mucho tiempo en la educación que el cuerpo no era su objeto y por lo tanto sólo se le tenía en cuenta respecto a la salud, pero no se concebía el aprendizaje corporal.

Hoy, por el contrario, el aprendizaje corporal es considerado objeto educativo como lo pueden ser los otros aprendizajes. El hombre tiene

\* En *La educación física en la educación básica*, Madrid, Gymnos, 1989, pp. 151-170.

que aprender a utilizar su cuerpo en las mejores condiciones y de la forma más eficaz y según los fines que persiga en cada momento, así que no se entiende muy bien por qué esto se ha dejado abandonado al tipo de aprendizaje por ensayo y error, como no sea por vestigios del tradicional dualismo. El hombre nace con unas capacidades físicas transmitidas genéticamente, pero éstas no se actualizan si no es a través de la actividad, del ejercicio, y muchas no llegarán a su plenitud si no se ejercitan en el momento oportuno (periodos críticos).

El desarrollo sano de la personalidad exige el cuidado precoz de la actividad corporal. Exige no sólo la adecuada protección alimenticia y sanitaria, sino también protección y estimulación psicomotora oportuna; el niño debe tener la oportunidad para ejercitar sus propios movimientos espontáneos y para elaborar esquemas intencionados de acción, comunicación y representación corporal y activa (M. Yela, 1982).

En efecto, el hombre no *sufre* su cuerpo inevitablemente como le sucede al animal, su comportamiento no le es impuesto de una manera unívoca por su naturaleza; el hombre tiene que aprender su comportamiento. A diferencia del animal que se rige por sus instintos, el "hombre tiene que elaborar él mismo su plan de comportamiento" (Kant). El hombre puede dejar *en suspenso* sus urgencias naturales y reflexionar sobre ellas; así tiene sentido la afirmación de Herder de que "el hombre es el primer liberado de la creación". En este sentido el hombre no solamente "es cuerpo", dirá O. Gruppe (1976), sino que "tiene cuerpo"; el hombre "tiene cuerpo" porque lo construye. Evidentemente el cuerpo se nos da, pero "tener un cuerpo u otro" depende en buena parte de nosotros, de la educación. Precisamente la educación física, sostiene el mismo autor, es posible porque el hombre puede hacer esta construcción, puede darle sentido al cuerpo: "lo corporal se presenta al hombre como una tarea".

Pero no solamente es posible, sino que además es necesaria, según vimos antes. Educar el cuerpo no es algo añadido a la educación sino

que es la educación misma. El cuerpo es el origen de la personalidad y matiza todo su desarrollo (M. Yela, p. 228), de ahí la importancia que tiene. La relación que uno establece con su cuerpo, las decisiones que toma sobre él son temas esencialmente educativos que los educadores no pueden pasar por alto. Habría que preguntarse, como lo hace O. Gruppe, si el olvido o el abandono de la educación física por la educación formal no esconde un desconocimiento de la verdadera naturaleza humana. Concebir la educación como viene haciéndose todavía, como educación sólo del espíritu, es falsear dicha naturaleza. Es evidente que el objetivo de la educación no es el cuerpo sino el hombre, pero el hombre no es sólo espíritu sino también cuerpo y el cuerpo se vuelve humano por la educación.

La segunda vía de necesidad de la educación es justificarla por exigencias sociales y culturales. ¿Exige la sociedad actual grandes prestaciones corporales? Evidentemente no; no estaríamos, pues, en el caso de la *gimnasia industrial* de Pestalozzi, ni tampoco en la *gimnasia militar*, uno de los objetivos más generalizados desde los orígenes de la educación física, puesto que la preparación de las Fuerzas Armadas en la actualidad no se basa fundamentalmente en la *fuerza física* de sus soldados. En una sociedad en que se ha ido sustituyendo la *fuerza de los brazos* por la *fuerza de la mente* podría parecer inútil ese esfuerzo educador; sin embargo, y paradójicamente, al hombre del siglo casi XXI le resulta imprescindible la ejercitación del cuerpo si no quiere ver atrofiadas antes de tiempo muchas de sus funciones y capacidades corporales y si desea funcionar adecuadamente en sociedad. Esto lo conocen muy bien las grandes empresas modernas que incluyen en sus propuestas de trabajo la práctica de ejercicios físicos a costa de la propia empresa (proporcionando tiempo, instalaciones, etcétera).

Pero aun pensando que esta oferta esté dirigida sobre todo a fines económicos y de rendimiento laboral y no fundamentalmente a satisfacer las necesidades del individuo, una mirada a las condiciones de vida de gran parte de nuestra po-



blación nos pone de manifiesto la poca actividad corporal desplegada en el actual sistema de vida y no sólo en el sistema de trabajo, y la necesidad de compensarla. Así, los desplazamientos en vehículos, la sustitución continua de las labores que realiza directamente el hombre por trabajos de máquinas apropiadas, las viviendas con espacios muy reducidos, las ciudades con el mínimo espacio disponible para el peatón, etcétera, exigen que se dé cada vez mayor importancia a las actividades físicas como medio de equilibrio psicofísico y de mantenimiento. Por otra parte, si es verdad que la vida profesional actual no se basa en la fuerza corporal, sí en cambio exige un mayor ajuste psicofísico que implica un control corporal importante.

La observación de los cambios más recientes en la sociedad y en el sistema productivo con una reducción progresiva del tiempo de trabajo pone también de manifiesto la ampliación continua del tiempo libre, en el que las actividades físicas ocupan un porcentaje muy alto y obtienen una preferencia creciente, lo que obliga a que el individuo acceda fácilmente a ellas por medio de una preparación básica. Diríamos que actualmente los objetivos de la educación física no son sólo los utilitarios sino en gran parte los recreativos y sociales en general.

En resumen, tanto desde el punto de vista de las exigencias personales, como desde el punto de vista de las necesidades sociales, la educación física aparece plenamente justificada.

Si el hombre es una unidad bio-psico-social la educación debe atender a esta unidad, y no fragmentarla. Éste es el concepto de educación que recoge el término *educación integral* que, en palabras de G. Hoz, es “aquella que pone unidad en todos los posibles aspectos de la vida de un hombre”, o bien “aquella que centrándose en un aspecto determinado se dirige a todos los demás” (G. Hoz, 1968).

Han sido muchos en la historia de la pedagogía, desde Platón hasta Rousseau, desde Victorino da Feltre hasta Pestalozzi y a las teóricas realizaciones actuales los que han argumentado la necesidad de esta educación integral.

De las consideraciones generales sobre la educación física pasemos ahora a la educación física en la escuela. Es hoy habitual diferenciar los aprendizajes sociales en tres tipos en razón del grado de formalización o institucionalización. Un tipo se refiere a los menos formalizados, los que espontáneamente tienen lugar en los distintos ámbitos y grupos sociales y que no están expresamente orientados a un fin, ésta es la *educación informal*. El resto de la educación, aquella que sí es intencional y cuenta con unos medios expresamente orientados a un fin educativo se puede subdividir en *educación formal* y *educación no formal* en razón de que haya sido o no reconocida e incorporada al sistema educativo institucional y regulado, característico de toda sociedad moderna (Tourrián, 1983).

La educación de un tipo u otro y la proporción que representa en el conjunto del aprender y enseñar varía de una sociedad a otra. En las sociedades modernas se ha pretendido incorporar a la educación formal un volumen muy amplio de saberes para transmitir. Pero en los últimos tiempos, de cambios tecnológicos y sociales tan importantes, surgen con tal frecuencia nuevas parcelas del saber o del hacer que se consideran muy importantes o que adquieren una fuerte demanda social, que hacen surgir iniciativas sociales muy abundantes fuera del sistema formal, demasiado rígido y lento en los cambios. Esto hace que la llamada educación no formal se haya desarrollado en los países que admiten la iniciativa privada y se convierta en un sector muy dinámico y estimulante a la vez del sistema educativo o educación formal, que lentamente y a veces con evidente retraso va incorporando esas parcelas a su quehacer.

En relación con la educación física, y como consecuencia de la nueva valoración social del cuerpo y de las nuevas exigencias sociales sobre el mismo, cabe destacar que en los tres tipos de educación considerados: la informal, la no-formal y la formal, la educación física ha recibido un fuerte impulso en algunas de sus formas. También aquí, como en la educación en general, cabría decir que este impulso y demanda

llega al sistema formal, pero es el más lento y tardío en reaccionar. Basta recordar las variadas prácticas corporales y la proliferación de servicios que en relación con ellas se ofrecen y, por otra parte, la poca importancia real que se da al tema en el sistema educativo.

Nuestra atención se centrará en la educación formal y dentro de ella en la educación básica. Después de lo dicho, parecería ya justificada la inclusión de la educación física en la educación básica que, por supuesto y en principio, no se cuestiona. Pero veamos algunos de los poderosos argumentos que la sustentan. Cuatro serían los principales.

### Principales argumentos

Ante todo y como más inmediato estaría el argumento histórico. Desde hace ya tiempo la educación física se ha ido incorporando a la educación general y hoy en los sistemas educativos modernos es una disciplina más del currículum, aunque su desarrollo práctico sea un tanto peculiar y desigual. Esta situación histórica se refleja en la propia terminología: la expresión generalizada de *educación física* así lo atestigua. Para el caso de España, su presencia en la legislación escolar será señalada posteriormente.

Hay también evidentemente razones de filosofía y política social que vienen a coincidir en general con las que han llevado a la creación y la extensión de una educación básica y común para toda la población infantil. Estas razones son, de una parte, colectivas: los intereses sociales de contar con una población instruida y educada en los valores, ideas y prácticas que favorecen la integración y el funcionamiento colectivo; de otra, individuales, aunque generales, como las análogas oportunidades de promoción y participación social ofrecidas a todos. La educación física, como cualquier otro aspecto educativo, no debe ser patrimonio de unos cuantos, y solamente a través de la incorporación real al sistema educativo puede cumplir el ideal social de igualdad de oportunidades. En otro lugar hemos apuntado que la educación física había sido históricamente una "educación de clase". Pues bien,

todavía actualmente la discriminación en nuestro país en este tema se puede confirmar. La dotación de profesores de educación física para los colegios nacionales es de 808 para un total de 6 995 centros, mientras que para los privados es de 3 508, para 4 528 centros (J. Crespo, 1986). ¿Por qué unos sí y otros no?

Un argumento lógico será comparar los fines de la educación en este nivel con los de la educación física y comprobar que coinciden en lo fundamental.

Siguiendo a J. Ulmann (p. 447), podríamos caracterizar a la educación por sus mayores rasgos formales y comprobar luego que también la educación física los presenta. Vamos a referirnos a tres:

- 1) La educación hace referencia a la cultura, y culturales son los valores a los que se dirige, incluso en la educación que mantiene a la naturaleza como ideal.
- 2) Toda educación tiende a conformar al educando en esos valores que en abstracto serán lo verdadero, lo bueno, lo bello, y en concreto estarán especificados por las circunstancias de cada caso (políticas, económicas, sociales y culturales). Por eso, distintos grupos e individuos asignan diferentes fines a la educación; de ahí las diversas concepciones doctrinales de la misma.
- 3) Ninguna educación puede pretender incorporar al niño ni tampoco al adulto toda la cultura, de ahí que haya que elegir y establecer una progresión.

Pues bien, la educación física no puede dejar de tener estos mismos rasgos formales de toda educación, dice Ulmann. La educación física significa también una llamada a la cultura, a sus valores y a sus contravalores aplicados al cuerpo en un tiempo y lugar dados; la educación física trata de aproximar al individuo a esos modelos culturales desarrollando en lo físico la traducción de esos valores dominantes; y en tercer lugar, la educación física, más que en la educación en general, tendrá que elegir y secuenciar en razón

del desarrollo individual. Resulta, pues, que “los fines de la educación física no pueden escapar a los que se imponen a toda educación, son fines culturales” (J. Ulmann, p. 449).

Pero, es más, históricamente se constata la convergencia de los fines de la educación física con los que fijan los sistemas pedagógicos predominantes y así ocurre en nuestra época. En efecto, a cuatro reduce este autor las grandes corrientes educativas actuales y sus pretensiones:

- 1) Liberar la naturaleza, y por lo tanto desarrollar en el niño una vida de acuerdo con ella (Educación Nueva, en general).
- 2) Subordinación de la naturaleza a la cultura, al espíritu (en sus diversas manifestaciones según las distintas concepciones y orígenes de la cultura).
- 3) Pretensión de armonizar las exigencias de lo real con el principio de placer (educación no represiva en su sentido más amplio).
- 4) La importancia concedida al desarrollo y la creatividad personales.

En correspondencia con esas pretensiones tendríamos correlativamente una educación física natural de tipo funcional predominantemente, otra orientada al servicio de la cultura que se refiere a la adquisición de las prácticas y actitudes corporales más propias de nuestra época; otra, que pretende reflejar los deseos de naturaleza freudiana, la expresión corporal; y por último la que se refiere al cuerpo como fuente de valores e impulsos creativos, apuntando a una especie de creatividad orgánica.

Un último argumento, tratándose de la educación básica, y por tanto primaria en el sentido literal, tenemos que añadir a las anteriores razones generales y comunes a las otras áreas educativas. En la educación del cuerpo las primeras edades tienen una significación de especial necesidad y urgencia. Al ser la educación física mucho más dependiente del desarrollo corporal y dada la naturaleza de éste, la falta de la educación correspondiente en las primeras etapas puede ser un condicionamiento, una limitación

insuperable, para futuros desarrollos y prestaciones corporales. Valgan como indicativo de lo que estamos diciendo dos ejemplos, uno de naturaleza más profunda que se refiere al desarrollo y la elaboración del esquema corporal, y que todos los especialistas señalan como finalizado en torno a los 12 o 13 años, lo que significa que los años de la educación básica son cruciales en cuanto a la formación y al enriquecimiento del mismo; otro tiene que ver con la progresiva pérdida de la plasticidad biológica. Si la habituación a determinados comportamientos corporales no se realiza en los llamados periodos críticos, muchas capacidades corporales no alcanzarán su desarrollo óptimo nunca y el nivel de las *performances* disminuirá. La investigación actual sostiene que si una habilidad no se ha desarrollado en el momento oportuno, las posibilidades de adquisición en una época posterior pueden desaparecer (R. Rigalt y otros, 1979, p. 129). Evidentemente en los demás ámbitos educativos estos condicionamientos existen, pero no son tan rígidos.

### La educación física y la renovación de la escuela

La sociedad actual es una sociedad de cambios y de crisis; cambios y crisis que no han olvidado a la escuela, más para exigirla y criticarla que para ofrecerle recursos y facilitarle los cambios. Esto es así especialmente en la práctica; en lo teórico, en todo caso han abundado los planteamientos a la vez críticos e innovadores o sugerentes de una escuela adaptada a la nueva situación social, una escuela renovada.

Las críticas en la educación general son abundantes y, en lo fundamental, coincidentes en críticas de diversas orientaciones. Ateniéndonos a la actualidad y en todo caso a los últimos análisis, los ocurridos en los años 80, se destaca, tanto en la reforma producida al comienzo de la década con el establecimiento de los *Programas Renovados*, como la que desde hace unos años están experimentando las autoridades educativas, que el gran problema de nuestra educación

básica es el fracaso escolar; aunque no siempre definido con precisión, alcanza porcentajes muy elevados (un 35% no obtiene el título de graduado escolar).

Sin entrar ahora en el análisis de la cuestión, que veremos más adelante, lo que sí es verdad es que este dato es todo un síntoma de la poca adecuación del sistema educativo en su conjunto a las necesidades del alumno y a las exigencias de la sociedad. La falta de éxito puede deberse a múltiples causas, tanto sociales como personales, pero por ceñirnos al ámbito pedagógico pueden estar tanto en el profesorado como en el propio alumno, en los currícula como en los métodos de aprendizaje que se emplean.

Abstracción hecha de los demás factores y a efectos de nuestro trabajo, nos centraremos en los dos últimos, que ponen de manifiesto el tipo de escuela que tenemos. También aquí el tipo de análisis que se hace suele ser coincidente y se citan: enseñanza memorística y repetitiva en vez de creativa; sobrecarga en las programaciones; escaso énfasis en las materias instrumentales; carácter demasiado abstracto de los contenidos; contenidos no actualizados.

A pesar del sinfín de declaraciones abogando por una educación básica no tanto propedéutica a los niveles superiores sino más bien dirigida a conseguir una formación integral del alumno y el desarrollo de su personalidad, lo cierto es que todavía nuestra escuela sigue siendo esencialmente intelectualista, tanto en los contenidos como en los métodos y sistemas de aprendizaje.

El objetivo fundamental de desarrollo de la personalidad señalado en lugar destacado por nuestras leyes educativas (Ley General de Educación, 1970, y Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, 1985), aparece diluido, cuando no olvidado en la práctica entre la maraña de contenidos, programaciones, evaluaciones, etcétera. En efecto, en la práctica el gran *objetivo real* es la adquisición de contenidos resumidos en una *nota* que declara al alumno apto o no apto para seguir adelante. A pesar de todas las *revoluciones pedagógicas* habidas y de

todas las declaraciones políticas, el niño sigue siendo en muchas escuelas un “ser artificialmente reducido”, por decirlo con palabras de Heise (1964); el tipo de vida que se experimenta en la escuela no tiene nada que ver con la vida que él experimenta fuera. Los objetivos cognitivos parecen ser los únicos y aun así más en su aspecto material (contenidos) que en el formal (desarrollo de las capacidades intelectuales), olvidándose los afectivos y psicomotores.

La Ley General de Educación de 1970 sí recogía estos aspectos, pero no señalaba en qué consistían, por ejemplo, los objetivos afectivos y cómo debían evaluarse, traduciéndose en una *impresión* que el profesor tenía respecto de la actitud positiva o negativa del alumno en relación con una materia determinada. En el caso de los objetivos psicomotores recogidos por la misma ley en su artículo 16 como desarrollo de la capacidad físico-deportiva, estaban mínimamente diseñados, pero no hubo una regulación posterior de las enseñanzas de educación física y deportiva (“Informe de la Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación”, de 1976); es más, este mismo informe afirma que hay indicios para suponer que la situación de la educación física y deportiva había sufrido un sensible deterioro tanto a nivel de profesorado como de instalaciones.

Aspectos como el desarrollo del carácter, la vivencia y la utilización del propio cuerpo, la formación estética e incluso el aprendizaje profundo de las normas sociales y de convivencia, no siempre son atendidos suficientemente por nuestras escuelas.

La escuela, hoy, debe ser más formativa que informativa y ampliar consiguientemente sus objetivos educativos, entre otras cosas porque el niño está cada vez más tiempo en la escuela y menos en casa; el niño cada vez es menos educado por su madre –debido al acceso de ésta al mundo del trabajo–, y más por la institución escolar. Por esta razón la escuela se está convirtiendo cada vez más en un centro de vida, y la vida es más rica que la simple adquisición de conocimientos; la vida no es sólo la vida intelectual,

aunque la inteligencia haya de regir los demás aspectos de la misma. Precisamente lo que el niño debe aprender es esa dirección consciente de su propia vida a través de la inteligencia, pero hay que enseñárselo, no ocultárselo o simplemente abandonarlo.

La introducción práctica de nuevos contenidos en los currícula creemos que es una exigencia urgente en la educación básica que no ha pasado de afirmaciones generales. No se trata, evidentemente, de una nueva acumulación sino de una reorganización del currículum actual. Basar todos los objetivos en los cognitivos supone dejar al margen de la experiencia infantil otros campos como el de la vivencia artística o el de la vivencia corporal. Estamos acostumbrados a oír que lo verdaderamente rentable tanto para el alumno como para la sociedad, es el desarrollo de la inteligencia, ya que ésta es la que ha podido distanciar definitivamente al hombre de los demás seres de la naturaleza. Ahora bien, el desarrollo de la inteligencia no se hace en abstracto sino en un individuo determinado con una personalidad determinada que es la que le permite actuar; es sabido que el hombre actúa según su personalidad, no exclusivamente según su inteligencia (los ejemplos son cotidianos), y esto también sucede en el escolar. El objetivo educativo prioritario debería ser el desarrollo de la personalidad, pero parece que nuestra educación concede mucha más importancia al *saber* que al *ser*; a la transmisión de conocimientos que al propio desarrollo personal. No nos damos cuenta de que incluso para adquirir un saber, en este caso *saber obligatorio* es necesario tener antes el deseo de adquirirlo, y para ello haber liquidado algunos problemas emocionales que pueden bloquear la propia capacidad cognitiva.

El centrar la educación sobre todo en los contenidos intelectuales supone dividir al escolar: el niño que tiene que aprender determinados contenidos escolares, "el niño de la escuela", por un lado, y por otro "el niño de la calle", que vive una vida espontánea que no tiene mucho que ver con aquélla. De ahí la falta de motiva-

ción por los aprendizajes escolares que está en la base de gran parte del "fracaso escolar".

Refiriéndonos al campo de la educación física, ésta suele quedar como una educación marginal, tanto por los recursos que se le asignan, como por los horarios, el profesorado o la simple indiferencia de los equipos educativos hacia ella. Gran parte de éstos la encuentran útil como descarga de las tensiones del aula o como desarrollo y mantenimiento de la salud; otros, los más, consideran que resta tiempo a otras actividades más serias y rentables en el futuro. Evidentemente esto lo que pone de manifiesto es, incluso, sin entrar en otras consideraciones, el estrecho sentido de rentabilidad que se maneja. El desarrollo de las capacidades físicas beneficia fundamentalmente al individuo y, en efecto, la educación física se mueve más en el campo de las vivencias, de ahí que no parece directamente transformable en producto sujeto a la ley de la oferta y la demanda, salvo en el caso del deportista de élite, siendo esto último quizá la razón de que los recursos se orienten sobre todo a las instituciones deportivas y no a las educativas. Se olvida así con frecuencia que la eficiencia corporal en el trabajo, la promoción de la salud y el concepto de bienestar psicofísico (objetivos incluidos en la educación física) podrían suponer una gran economía frente a los accidentes laborales y a las enfermedades reales o imaginarias que producen gran ausentismo laboral.

En otro lugar (B. Vázquez e I. Alonso, 1986) hemos sostenido que la educación física se sitúa en la encrucijada de la educación actual. En efecto, en el marco de la demanda que desde hace años viene haciéndose desde los organismos internacionales sobre la diversificación del sistema educativo en general, y en particular del nivel obligatorio, la educación física, más joven, flexible y motivadora, pudiera servir de ejemplo y estímulo para la diversificación general. Y esto en dos ámbitos, en el del currículum y en el de la metodología. En cuanto al primero, no se trata de aumentar indefinidamente los contenidos curriculares ni

de satisfacer unas demandas profesionales que llegarían a convertir al escolar en “víctima” de las necesidades de los adultos, sino de abrir nuevos horizontes tanto para el desarrollo personal como para sentar el germen de nuevas profesiones que la sociedad demanda; se trata en definitiva de abrir la escuela a la sociedad y a sus necesidades. Los grandes talentos deportivos, igual que los artísticos, en nuestro país, se han desarrollado al margen de la escuela, y no sabemos cuánto pudieran aumentar éstos si la educación física y la educación artística estuvieran desarrolladas seriamente desde el nivel obligatorio.

En cuanto al segundo, posiblemente sea ésta una de las disciplinas más adecuadas, contrariamente a lo que el deporte deja ver, para la puesta en práctica de los principios más actuales de la pedagogía sin la continua “espada de Damocles”, de abarcar todos los contenidos programados oficialmente como en las demás disciplinas. En la educación física los contenidos son verdaderamente *medios educativos*, en el sentido instrumental de la palabra medio.

La educación física puede representar, aparte de sus tareas específicas como asignatura, una forma determinada de llevarse a cabo la formación y la educación, por lo que no debe ser entendida como una mera parte de la educación total, sino “como un principio necesario de la educación” (O. Gruppe, p. 49).

Recogiendo algunos de los principios de la nueva pedagogía (R. Martín, 1982), veamos la especial significación que alcanzan en la educación física:

- Actividad propia frente a actividad del profesor.
- Autonomía propia frente a dependencia.
- Autocontrol propio frente a control externo.
- Creatividad propia frente a rutina.
- Interés por la actividad frente a pasividad.
- Individualización frente a masificación.
- Socialización frente al aislamiento.
- Juego como actividad motivante frente a trabajo.

Los comentaremos brevemente, referidos a la educación física.

**Actividad propia.** Evidentemente nadie se puede mover por otro; claro que la actividad propia tiene muchos grados, desde el simple mimetismo hasta la autorrealización. La educación física será verdaderamente educación si consigue la autorrealización física, si el individuo genera, decide y controla su propia actividad. La propuesta de problemas motrices que deben resolver los alumnos, la táctica individual o colectiva, el resultado de la propia experiencia, etcétera, son altamente motivantes para el alumno y le dan el sentido fundamental de actividad propia.

**Autonomía.** Ser autónomo es ser fuente y origen de las propias acciones y decisiones. La educación física debe liberar al niño de sus propios miedos corporales, de los estereotipos sociales transmitidos a través de las modas culturales, de los prejuicios, de la manipulación ya sea a través del deporte, del espectáculo, del erotismo o del avasallante consumismo. Tener autonomía corporal es poder disponer libre y conscientemente del cuerpo y de sus acciones; el cuerpo no debe ser una rémora o un lastre que llevemos pesadamente, ni tampoco una imposición social que nos lleve a perder nuestra identidad.

**Autocontrol.** La actividad física establece continuamente el *feedback* en su ejecución, desde la más automatizada (no se alcanza el automatismo si no es mediante el tanteo, y por lo tanto a través de ese *feedback*) hasta la más creativa; sin el establecimiento de esta retroacción la eficacia sería nula. Por lo tanto el niño debe aprender a controlar su propia actividad, ya que es el verdadero protagonista; el resultado de la acción es directamente observable y por lo tanto evaluable por él mismo. La actividad física es un buen campo de observación propia.

**Creatividad.** Desde el mimetismo infantil hasta la expresión propia hay todo un camino que recorrer para la educación física. Desde el gesto estereotipado y automatizado hasta la rotura del automatismo con vistas a acciones más complejas e innovadoras; desde las “habilidades cerradas”

(de Knapp) en que la consecución del automatismo es lo esencial, hasta las “habilidades abiertas” en que el individuo tiene que adaptarse continuamente a las variantes condiciones del medio que exigen de él la aportación de conductas no previstas de antemano, la educación física es un campo de expresión creadora importante. No es el más educado físicamente el que ha conseguido automatizar más conductas, sino aquel que consigue romper el automatismo en el momento oportuno y aporta una conducta nueva. Lo primero es un simple adiestramiento, aunque cueste mucho conseguirlo, y lo segundo es movimiento verdaderamente humano y creativo.

**Interés.** El interés es el motor de la actividad. Sabemos que el *querer hacer*, el *querer aprender* es el requisito previo para lograrlo, de ahí que la motivación del aprendizaje sea una tarea indispensable para el docente. Pues bien, la actividad física es naturalmente motivante en los niños. Éstos aman y necesitan el movimiento, aunque haya grandes diferencias individuales en cuanto a las necesidades motrices.

Los estudios sobre el interés y las actitudes de los escolares hacia la educación física se han hecho desde hace tiempo y en dos direcciones: como actitudes hacia las enseñanzas de educación física entre otras enseñanzas y en cuanto actitudes hacia el deporte (J. Bielefeld, 1.9).

En la primera dirección las respuestas han sido consistentes desde que empezaron a hacerse estudios a principios de siglo; según los resultados, la educación física está entre las enseñanzas preferidas, tanto en 1911 como en 1978 en países como Alemania Federal, Noruega, Finlandia, Dinamarca y muchos otros. Esta preferencia disminuye a medida que avanza el nivel escolar.

Los tipos psicomotores son distintos (Bizet), pero a veces el menor interés por las actividades físicas no es una causa sino un efecto, producido en muchas ocasiones por un autoconcepto negativo sobre sus propias posibilidades motrices generado por experiencias anteriores, superprotección de los padres, alguna enfermedad crónica, etcétera, o por las propias expectativas del profesor sobre sus posibilidades. Esto

se puede observar claramente en la enseñanza deportiva donde los *menos buenos* pierden interés por falta de estimulación del profesor.

Una mala estrategia pedagógica puede ocasionar que el niño rechace el movimiento, sobre todo aquel que tiene menos necesidades en este campo; para él las experiencias motrices gratificantes son fundamentales.

**Individualización.** Si el principio de individualización es básico en la pedagogía actual, en las actividades físicas es totalmente incuestionable. Las características corporales, los niveles de crecimiento y desarrollo, las experiencias motrices previas, el ritmo cinético (A. M. Seybold, 1974) son muy distintos de unos niños a otros dentro de la misma edad cronológica; una educación física científica sólo puede hacerse partiendo del propio individuo y de sus características. Si a esto se añade la forma que tiene cada niño de asumir su cuerpo, la gratificación o frustración que las actividades físicas le han supuesto anteriormente, las expectativas que sus padres y profesores tienen sobre su propia eficacia corporal, no podemos entender la educación física masificada y “todos a una”.

**Socialización.** El movimiento humano es el medio más natural de relación que el hombre tiene, pero no solamente con el medio físico sino fundamentalmente con el medio social (H. Wallon). A través del movimiento nos manifestamos ante los demás; el porte, la expresión facial, el gesto agresivo, violento, o el comprensivo y solidario, están manifestando una forma de relación con el otro. Tenemos que aprender a utilizar nuestros gestos en consonancia con los de los demás; pero no sólo a través de los movimientos básicos y cotidianos, sino también por medio de formas más rituales como pueden ser el juego o el trabajo.

El juego motriz y el juego deportivo son un buen campo de socialización no sólo de las conductas motrices (sociomotricidad), sino también, como todo juego, de conductas sociales globales. Como sabemos, a través del juego el niño aprende a ser protagonista y a depender menos de los mayores, su conducta debe estar

regulada por él mismo en función de las circunstancias y de las conductas de los demás. Pero, además, las actividades físicas en el niño rara vez se hacen en soledad, sino en grupo; si además estas actividades se hacen en la naturaleza, las marchas, acampadas, escaladas, etcétera, exigen un gran espíritu de solidaridad y cooperación convirtiéndose en un buen medio de aprendizaje de las relaciones sociales.

Desde una problemática social más amplia habría que tomar en cuenta ciertos problemas sociales o juveniles considerados hoy como de graves consecuencias y difícil solución. A la escuela se le pide, o, al menos de ella se espera, que los solucione o contribuya a solucionarlos. A este respecto la educación físico-deportiva podría jugar un papel importante en la integración social de los adolescentes y jóvenes, al menos en los siguientes aspectos:

- Integración juvenil mediante la actividad deportiva (equipos, clubes, federaciones, etcétera), frente a la integración en grupos marginados.
- Ejercicio físico, frente a la drogadicción.
- Aventura, riesgo y competición en el deporte, frente a la delincuencia y la violencia.

No faltarían, por supuesto, quienes ante estas atribuciones a la educación física hablen de una nueva manipulación o alienación, o de sucedáneos frente a otras soluciones sociales más directas, tajantes o revolucionarias para resolver estos problemas, pero estas críticas, como se sabe, son las mismas o paralelas a las que se hacen a la educación en general, desde unas u otras posiciones ideológicas. Aquí no vamos a entrar en ellas, pero sí decir que, efectivamente, no consideramos a la educación física *la solución*, ni pretendemos justificar la falta de otras medidas sociales; sólo pretendemos afirmar que la educación física, dentro de la educación, tendrá algún efecto hacia estos fines que la educación general sin ella no tendría, y que estos fines no podrán conseguirse en la edad juvenil si antes, en el periodo edu-

cativo, no se ha desarrollado la capacidad y las actitudes positivas hacia las prácticas físicas y deportivas. Sería ésta una forma de disminuir la distancia entre la “escuela” y la “extraescuela” (J. M. Cagigal, 1979: 57).

**Juego.** Si el aprender jugando es una máxima en la pedagogía infantil actual desde Fröbel, la educación física se presenta como un campo inestimable para ello. Sabemos, además, que el juego hasta los 14 años es sobre todo juego corporal: ya sea funcional, simbólico o regalado, pasando de ser individual en los primeros años a ser colectivo en plena edad escolar.

El principio del juego es fundamental en la didáctica de la educación física; muchas actividades físicas no tienen sentido más que por su componente lúdico. Tan ligado está el componente lúdico a la educación física que la muestra máxima de la maestría corporal en nuestros días recibe el nombre de *Juegos*, nos referimos a los Olímpicos, naturalmente.

Respecto del juego, dos son las funciones que la educación física debe cumplir en la escuela: una, la educación *a través del juego*, en la línea de la posible transferencia de los comportamientos exigidos en la práctica de los ejercicios físicos y el deporte, a la vida en general, y otra, para nosotros todavía más específica, la educación *para el juego*. Es sabido que las tendencias lúdicas y el interés por el juego disminuyen con la edad, llegando incluso a acotarse en nuestra sociedad el juego como actividad típicamente infantil, y poco sería para el adulto. ¿Se trata de una tendencia de la naturaleza o de una exigencia cultural esa disminución de las tendencias lúdicas? Habría que recurrir, evidentemente, a las diversas teorías del juego que se han formulado para aclarar la cuestión.

En efecto, algunas teorías explicativas del juego como son las teorías biológicas “exceso de energía” (Schiller, Spencer), “ejercicio preparatorio” (K. Groos), “estimulante del desarrollo”, etcétera, se avienen bien (aunque no lo explican totalmente) al juego infantil. Como corolario de estas teorías se desprende la idea de que el adulto juega menos porque no lo necesita biológicamente. No así las teorías psicológicas: “diversión”,



“catarsis” (Carr, 1902), “realización de tendencias antisociales” (Freud, Adler) que explicarían tanto el juego infantil como el del adulto.

Ahora bien, observando los hechos es incuestionable que el adulto juega menos que el niño. Gran parte de la tarea educativa consiste, precisamente, en hacerle pasar al niño del mundo del placer al mundo de la realidad, del juego (actividad autoplacentera) al trabajo (actividad impuesta y utilitaria); el principio pedagógico “del juego al trabajo” confirma este esquema, aunque como muy bien señala R. Martín (1982) debe ser superado por el ideal de “el trabajo como juego”, por la incorporación al propio trabajo del principio del placer en cuanto aquél reúna no solamente el valor utilitario sino también el de autorrealización y satisfacción propio del juego.

Nuestra cultura y sistema de vida actual, propios de la sociedad industrial, entre cuyos rasgos destacan la eficacia, el espíritu de trabajo, la competitividad, etcétera, han ido alejando al hombre de su espíritu lúdico. Acuciado además por las necesidades económicas y de consumo que le han llevado a aceptar trabajos no deseados, el pluriempleo, etcétera, ha desarrollado una moral del trabajo que le ha convertido en un trabajador permanente para quien es difícil llenar el tiempo libre, si no es con otro trabajo. El llamado “síndrome del fin de semana” lo atestigua. Se han impuesto el *homo sapiens* y el *homo faber* sobre el *homo ludens* (Huizinga, 1938).

Por el contrario, la sociedad posindustrial se vislumbra como una sociedad de mayor tiempo libre, “la sociedad del ocio”, o “la cultura del ocio” (Dumazedier, 1950); sociedad que es realidad ya para algunos sectores de la población (semana de 35 horas laborales es una exigencia de muchos sindicatos). Pues bien, en este sentido, se impone a la educación actual la preparación o la educación para el ocio y el tiempo libre, de tal manera que éste sea un tiempo de creación y expresión personal. Creemos que a la educación física le corresponde fomentar esta educación para el juego a través de las actividades que le son propias: juegos deportivos, danza, actividades en la naturaleza, etcétera.

## Actividades motrices y aprendizajes escolares: el ejemplo del “fracaso escolar”

Como manifestación –quizá la más expresiva– de las numerosas deficiencias que se achacan a la educación básica, tomemos el caso del *fracaso escolar* y veamos sus relaciones con la educación física.

Buena parte de la gran preocupación que los individuos y los gobiernos sienten por la educación se centra en su rendimiento, su éxito o, por el contrario, su fracaso. Por razones evidentes el fracaso escolar ha centrado la atención y movilizó no pocos recursos en busca de las causas y sus remedios. La producción científica, más o menos rigurosa, es abundante, pero dentro de su variedad son bastante uniformes la tipificación y la agrupación de los diversos factores o causas señalados del fracaso escolar.

En un estudio sintético y de ámbito internacional, J. Blat Jimeno (1984) ordena en tres grandes bloques los factores determinantes del éxito y el fracaso escolar. Estos bloques o conjunto de factores, que de una u otra manera se fijan en prácticamente todos los estudios sobre el tema, son: factores externos, personales e internos (externos e internos con referencia a la educación misma).

Los factores externos (medio familiar, disparidades lingüísticas, medio rural o urbano, etcétera) y los internos (cualificación de los maestros, programas, etcétera) no interesan aquí más que muy indirectamente, por lo que nos detendremos en los factores personales.

Los factores personales, a su vez, se agrupan en tres tipos: inteligencia y aptitudes, afectividad e insuficiencias personales. La inteligencia y las aptitudes tenidas en cuenta son las definidas y medidas por los tests de inteligencia en uso (recordemos que los tests introducidos por Binet a principios de siglo fueron buscando, precisamente, la manera de detectar anticipadamente los fracasos escolares). Entre los factores afectivos se citan aquellos de seguridad, estabilidad y confianza en los demás que hacen referencia simultánea al hogar y a la escuela. Finalmen-

te, en las *insuficiencias personales* se incluyen “otros fenómenos generadores de dificultades escolares”: trastornos de nutrición, problemas de carácter orgánico, sensorial, neurológico y de otra naturaleza que afectan especialmente al aprendizaje, como la dislexia, la discalculia u otros *handicaps*. Se incluyen en este grupo otros factores de fracaso que no consideraremos por ser más propios de los grupos anteriores, como las relaciones afectivas madre-hijo o las expectativas que el profesor tiene sobre el alumno.

Las *insuficiencias personales* propiamente tales, citadas en términos globales son, a nuestros efectos, de dos clases:

- Por un lado, los problemas sanitarios (nutrición, orgánicos, sensoriales, neurológicos).
- Por otro, los psicomotrices.

Guy Avanzini, con un enfoque y una metodología distintos, aclara mucho más el tema para nuestros intereses. También diferencia Avanzini los tres tipos de factores: ambientales, escolares e individuales, pero introduce otra distinción en el análisis que ayuda a localizar las causas. Se trata de la distinción entre fracasos globales y parciales, aunque éstos determinen aquéllos muchas veces.

Deteniéndonos también aquí en los factores personales, en los relativos al fracaso global considera dos: la insuficiente inteligencia y la pereza. Ésta, que no tiene base científica alguna, viene a ser un fantasma inventado por quienes *necesitan* descargar no sólo sus causas sino culpas varias en el niño y conlleva numerosas y peligrosas consecuencias sobre él: “la magia de la palabra pereza actúa y el pensamiento regresa en cierto modo a un estado primitivo” (Avanzini, 1982: 43). No hay por tanto pereza sino explicaciones de un comportamiento que se eluden por las razones que sea; es un término *cubre-lo-todo*.

Entre los fracasos parciales considera tres ámbitos clave: la lectura, la escritura y las matemáticas, por su naturaleza instrumental básica. En los tres pueden incidir, y de hecho inciden,

elementos de la inteligencia, afectivos, ambientales e internos del centro escolar y sus métodos. Pero en los tres trastornos hay una modalidad importante (dislexia, disgrafía y discalculia, respectivamente) en los que un factor fundamental son las deficiencias en la ordenación y la estructuración del espacio y el tiempo.

Tanto en el estudio de Blat Gimeno, como en el de Avanzini parece, pues, que la relación del cuerpo con el éxito o el fracaso escolar se presenta, al menos en algunos casos, decisiva. Conclusiones que coinciden con las de otros estudios y de otros ámbitos.

En efecto, el estudio de las dificultades para dominar los aprendizajes escolares básicos o instrumentales (lectura, escritura y cálculo) puso de manifiesto que dichas dificultades no provenían exclusivamente de las capacidades mentales del niño sino que aparecían ligadas a las dificultades de organización espacio-temporal y a trastornos del esquema corporal. En España, S. Molina (1983), después de hacer una revisión crítica de las teorías sobre la dislexia, recomienda que se preste atención, antes de iniciar a los alumnos en la lectura, a sus niveles madurativos más directamente relacionados con el aprendizaje de la lectoescritura: estructuración espacio-temporal, lenguaje oral y orientación viso-espacial. Esto es lo que ha llevado a introducir en algunas escuelas, tanto europeas como americanas, programas de actividades motrices orientados a la prevención de estas dificultades.

J. Le Boulch (1969) propone considerar a la educación psicomotriz como el cuarto aprendizaje de base; R. Muchielli (1979), autor de una gran cantidad de estudios sobre dislexia sostiene, incluso, que la educación motriz o psicomotriz no debe ser sólo una parte del programa escolar o reducirse a unas sesiones determinadas, sino que debe estar en la base de cualquier actividad y de cualquier aprendizaje en estas edades. En nuestro país, J. M. Cagigal (1979), considerando que gran parte del fracaso escolar pueda estar causado por la “prematura intelectualización” de los aprendizajes escolares, propone una mayor

participación de la dimensión corporal en la educación básica.

Otros autores son ya clásicos en estudios sobre este tema. Kephart (1960) considera que un adecuado desarrollo perceptivo-motor es requisito preliminar para el aprendizaje de la lectura; Bruner (1973) da gran importancia al desarrollo de la coordinación manual que considera ligada íntimamente a las capacidades intelectuales del niño; Frostig y Maslow (1984), después de muchos estudios experimentales, proponen también la educación motriz como un aprendizaje básico en todo proyecto educativo por las repercusiones que tiene en el aprendizaje escolar directa o indirectamente.

B. J. Cratty (1974), después de analizar una gran cantidad de investigaciones, considera que, en general, buenos programas de experiencias motrices en niños de preescolar y de educación básica pueden mejorar las tareas escolares, por las siguientes razones:

- 1) Las habilidades físicas desarrolladas en el juego y en periodos más estructurados de educación física mejorarán los sentimientos generales de eficiencia en el niño.
- 2) Las destrezas motrices creativas, fomentadas por medio de diversas formas de expresión artística y de juegos motores en los que se estimula un comportamiento selectivo en los niños, probablemente desembocarán en una participación más activa y cualitativa en todos los aspectos elementales.
- 3) Los niños activos, si están demasiado tiempo *quietos y encerrados*, seguramente emprenderán con menos entusiasmo las tareas de clase. Los investigadores sugieren que tener inmóviles durante periodos prolongados a niños con buena condición física, que verosímelmente necesitan desplegar gran actividad, puede estar contraindicado en las escuelas elementales.
- 4) El movimiento parece ser una necesidad inherente de los niños, que al ser reprimido puede conducir a comportamientos indeseables.

Cratty, después de analizar los resultados de muchos estudios realizados en EUA y los suyos propios, llega a algunas conclusiones:

- 1) A veces se consiguen mejoramientos en los aprendizajes escolares y el rendimiento escolar a través de las actividades motrices simplemente por un mejoramiento en el concepto de sí mismo; el éxito en las actividades motrices mejora el autoconcepto, que viene a funcionar como motivación aportando seguridad en sí mismo, más que como una transferencia real.
- 2) Para que se produzca la transferencia deseada debe incluirse en los programas de educación motriz la participación de aquellas operaciones mentales que queremos mejorar, ya que la transferencia de la acción motriz a la acción mental no es automática.
- 3) Si se quiere producir dicha transferencia deben buscarse cuáles son los puntos comunes y de contacto entre ambos aprendizajes e incluirlos en la experiencia motriz.

A conclusiones parecidas llegan también algunos estudios posteriores; R. V. Shephard y otros (1982), y S. Keller (1982), en una revisión histórica sobre la supuesta relación entre actividad física y logros académicos, consideran que el desarrollo de las condiciones físicas refuerza las habilidades académicas.

En resumen, parece que, aunque no hay resultados definitivos y unitarios en estas investigaciones (los resultados no significativos pueden deberse, como afirma el propio Cratty a la pobreza o falta de adecuación de las experiencias motrices propuestas), razones de estrategia pedagógica avalarían la utilización de los programas de actividades motrices en la escuela elemental. Es evidente que el niño tiene gusto y necesidad de movimiento, pero también es verdad que este movimiento se traduce casi siempre en forma de juego y es *mal tolerado* por el adulto, y también por el profesor, sobre todo si éste tiene la mentalidad de que el niño es un *trabajador escolar* y por lo tanto debe inhibir los movimientos y canalizar esa *energía inútil* en fuerza de trabajo.

Esto supone que para muchos niños el hecho de enfrentarse con los aprendizajes escolares suponga un verdadero sacrificio y que no alcancen el rendimiento adecuado no por falta de capacidades sino porque no pueden concentrarse en la tarea, lo que puede, además, traducirse en una *aversión* a dichos aprendizajes y a la escuela en general.

Incluso esto se puede complicar más profundamente si el niño se queda atrapado respecto de sus compañeros más dóciles, desencadenando un sentimiento de frustración e incapacidad generalizada.

Por todo ello, no solamente deben promoverse dichas actividades motrices, sino también hacer desaparecer algunas pretendidas *técnicas de motivación escolar* que prohíben las actividades físicas en los estudiantes porque les *distraen*, sobre todo en aquellos niños que *van mal* en los estudios, lo cual significa, probablemente, privarles de aquellas esferas de actividad en las que se sienten más seguros y gratificados. La estrategia pedagógica será justamente la contraria, como se ha podido ver.

### Objetivos generales de la educación física escolar

Como se desprende de todo lo anterior, la educación física y sus objetivos se corresponden en gran medida con los cambios que desde distintos ámbitos se propugnan en educación, aportando, además, nuevas perspectivas alternativas al comportamiento docente-discente y al desarrollo de la personalidad.

A los argumentos teóricos anteriormente citados hay que añadir las disposiciones emanadas de nuestro ordenamiento educativo, que señalan el marco legal en el que se sitúa a la educación física.

El artículo 15 de la Ley General de Educación de 1970 dice lo siguiente:

*La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno.*

Y en su artículo 16:

*En la Educación General Básica, la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística, y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva.*

Por consiguiente, el concepto de formación integral recogido en el artículo 15 aparece más desarrollado en el siguiente, en que, al lado de otros, aparece el desarrollo de la capacidad físico-deportiva.

Más recientemente en la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), se dice en su artículo 1º que “todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad”; y en su artículo 2º destaca como objetivo primero de la misma el pleno desarrollo de la personalidad humana, y en el artículo 6º relativo a los derechos de los alumnos vuelve a recogerse en primer lugar el derecho a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad.

Aunque en este articulado no aparece específicamente señalado el desarrollo de las capacidades físicas, bien puede entenderse por supuesto, ya que la personalidad humana, según todo lo dicho hasta aquí no solo incluye lo biológico y corporal sino que constituye elemento fundamental de la misma.

Y en la propuesta administrativa emanada últimamente del Ministerio de Educación (1983) para la reforma de la 2º etapa de la Educación General Básica, se insiste en los objetivos educativos generales de dicha etapa que mostraremos a continuación como muestra de

las conexiones evidentes entre educación física y educación general.

En el anteproyecto para la Reforma de la 2ª etapa de E.G.B., la propia Educación General Básica se define como “el nivel de escolaridad que proporciona al alumno los conocimientos, los valores, actitudes, hábitos y destrezas de los que nadie debe carecer y que le permitirán desenvolverse en la variedad de situaciones en que presumiblemente se verá envuelto”. “La Educación General Básica ha de ser una educación integral, en cuanto que debe abarcar todas las facetas de la personalidad humana en sus dimensiones individual y social”.

Lo primero que hay que analizar en toda esta documentación es la propia denominación de Educación General Básica. Esta aparece definida por dos determinaciones claras, la de ser general y la de ser básica. En cuanto a lo primero, implica que sea extensiva y común a todos y, por lo tanto, no discriminativa ni selectiva, sino superable para todos los españoles. El que sea común no quiere decir que sea homogeneizadora, sino que ha de valorar y procurar desarrollar las peculiaridades de cada uno y de su estilo personal. Respecto a lo segundo, el ser básica exige que garantice una formación inicial base de aprendizajes posteriores; que sea motivante y dé prioridad a la creación de actitudes, hábitos y destrezas sobre la obligada transmisión de conocimientos, facilitando de esta manera la futura educación permanente. Para ello evidentemente se necesita que los aprendizajes que se impartan sean significativos y relevantes para el propio individuo.

Por lo tanto, respecto a la educación física se exige que sea extensiva a todos y no sólo a los que pueden pagarla o tienen más deseo de hacerla, como sucede actualmente; al valorar y desarrollar las peculiaridades de cada uno se exige que haya una educación física adecuada para cada niño, con lo que el socorrido “certificado de exención” tan frecuente, dejaría de tener sentido.

En segundo lugar, el concepto más repetido es el concepto de “educación integral” utilizado por nuestras leyes. Este concepto definido

por Víctor García Hoz (1968) como “aquella educación capaz de poner unidad en todos los posibles aspectos de la vida de una persona”, implica por parte de la educación física no un añadido más a los contenidos educativos, sino una integración real en el proceso educativo al que debe servir. Si ahora analizamos el concepto de integración, “ajuste entre las partes de un sistema para construir un todo”, veremos que es un proceso en el que las partes deben ser solidarias y por lo tanto participar con sus valores en el todo del cual también reciben un nuevo sentido y significación.

Así pues la integración de la educación física en la educación general no se produce con señalar un horario en el quehacer escolar sino mediante el intercambio mutuo entre los valores educativos de la actividad física y el resto de las actividades educativas. No se trata, como muy bien señala O. Gruppe (1976), de que “la educación física tuviera que existir para que la educación quede redondeada y completa como un todo en lo que también lo corporal tiene su parte; la educación física ha de existir porque no puede darse una auténtica educación, basada en la naturaleza del hombre, si no tiene en cuenta lo corporal” (p. 49).

Resumiendo y poniendo lo anterior en relación con lo dicho en la Parte II, la educación física escolar no puede ser concebida estrechamente, como una materia de enseñanza más, sino como un campo de objetivos educativos que le son propios y específicos, aunque perfectamente armonizados con los objetivos generales de la educación, que se pueden atender utilizando diversas vías.

Estos objetivos educativos creemos que pueden resumirse en los siguientes.

- 1) La educación física deberá promover la salud y la belleza corporal.

Es la educación física más natural y optimizará el desarrollo normal del organismo, en cuanto a su porte, actitud, condición biológica, etcétera, ayudando en la prevención de enfermedades y la adquisición de hábi-

tos higiénicos. La educación física deberá ayudar al bienestar corporal, a utilizar los recursos disponibles por el individuo para alcanzarlo: limpieza, alimentación, vestido, condiciones de trabajo, ejercicio físico adecuado, etcétera.

Se trata de sentar las condiciones básicas en cuanto a la consecución de hábitos y actitudes corporales necesarios para conseguir la eficiencia corporal y el bienestar psicofísico.

La salud, afirma Laín Entralgo (1985), no es sólo un “don de la naturaleza” sino que es el resultado de una acción técnica: podemos y debemos conseguir una buena salud. Actualmente sabemos que la salud depende no solo de la dotación biológica sino también de los “modos de vivir sociales”. En este sentido “educación sanitaria” y “educación física” se complementan.

Sería bueno recordar la máxima galénica: “tenemos medicina porque no tenemos gimnástica”. En este sentido, el profesor de educación física debería estar en contacto permanente con el médico escolar, de tal manera que éste no se limitase a constatar las deficiencias o enfermedades ya existentes, sino a la prevención de las mismas.

- 2) La educación física promoverá la adaptación del niño a su propio cuerpo en los cambios que a lo largo del proceso de crecimiento y desarrollo se producen, mediante el desarrollo de la conciencia corporal y las estrategias pedagógicas adecuadas para conseguir una “autoimagen corporal” positiva y autónoma, base del equilibrio psicofísico y de seguridad y confianza en uno mismo. La autonomía de la imagen corporal es indispensable en la autonomía personal (un buen ejemplo son los tímidos incapaces de imponer su imagen corporal a los demás, lo que suele ser fuente de ansiedad y angustia).
- 3) La educación física promoverá la adaptación del niño a su entorno físico, social y cultural. En este sentido, la educación física:

- a) Utilizará el movimiento y las vivencias corporales como punto de partida de las experiencias educativas en las primeras edades. A esta función responde la “educación psicomotriz”, mediante el desarrollo y mejora de la capacidad perceptual y la elaboración de las respuestas motrices adecuadas.
  - b) Desarrollará la adaptación de los gestos motrices a las necesidades de la vida actual, hasta conseguir una “disponibilidad motriz generalizada” que le permita acometer con éxito las exigencias tanto del medio físico, como del medio cultural, capacitándole para la participación plena en los bienes culturales de la sociedad actual (deporte, danza, juego, etcétera), y superando el “analfabetismo motriz funcional” en que se encuentran muchos adultos.
- 4) La educación física promoverá el desarrollo de las “conductas lúdicas”, creando hábitos y actitudes positivas hacia la práctica de los ejercicios físicos, en el tiempo libre. No se trata sólo de educar “a través del juego”, sino de “educar para el juego, el ocio y la recreación”. A ello responderán los diversos juegos motrices, los juegos deportivos, la danza, los llamados deportes de tiempo libre, actividades en la naturaleza, etcétera.
  - 5) La educación física promoverá las “conductas de autocontrol” como factor de disciplina y conocimiento de uno mismo. A ello responderán la gimnasia educativa y algunos deportes individuales (natación, atletismo), así como las sesiones de relajación, yoga, etcétera, y todo lo que suponga aumentar la autoconciencia corporal.
  - 6) La educación física promoverá las “conductas de rendimiento”, ya que la simple vivencia es insuficiente para el mejoramiento de la capacidad biológica y el desarrollo de las cualidades físicas y de las habilidades motrices. La eficiencia corporal, en el ámbito que sea, solamente se consigue a través de

un proceso de entrenamiento que requiere capacidad de esfuerzo, resistencia a la fatiga y fuerza de voluntad, por lo que es necesario crear los hábitos y actitudes básicas para ello. A esto responderá la iniciación deportiva en la escuela. La autorrealización, la búsqueda de la excelencia y el éxito son motivaciones básicas en nuestra sociedad que el deporte puede ayudar a fomentar. El deporte, mezcla de juego y trabajo, es un buen campo de aprendizaje y de confrontación del principio del placer y del de la realidad, de satisfacción y frustración.

- 7) La educación física promoverá las “conductas de expresión”, “comunicación no verbal”, e integración a través del propio cuerpo y sus movimientos.

A ello responderá la expresión corporal en todas sus formas, como el mimo, la danza o lo que hemos definido más atrás como expresión corporal en sentido estricto, y debe abarcar no solamente el movimiento expresivo sino también el creativo.

Es sabido que las capacidades expresivas y creativas de los niños disminuyen en

la etapa escolar (a partir del tercer grado, aproximadamente); ¿evolución normal? o ¿sumisión a las normas? La educación física presenta un campo inestimable para la recuperación y el fomento de estas cualidades a través de la expresión corporal.

- 8) La educación física cumplirá una función de terapia canalizando las necesidades de movimiento del niño como contrapeso de las exigencias del trabajo escolar. En este sentido, no debe caer en un “didactismo” que llevaría a la educación física a ser sólo un reflejo mimético de las asignaturas de aula.
- 9) La educación física cumplirá una función de socialización a través de la práctica de los juegos y deportes colectivos, así como el aprendizaje de la convivencia y de la supervivencia a través de las actividades en la naturaleza: marchas, acampadas, etcétera.
- 10) La educación física a través de las actividades extraescolares promoverá la integración social de los niños y adolescentes.





## Construyendo el concepto de corporeidad\*

Alicia Grasso

### ¿Qué es el cuerpo?

Aclarar qué es el cuerpo no es tarea sencilla. (No aclares que oscurece, dice el dicho.)

Lo que tenemos que tener en claro es que precisar lo que es el cuerpo siempre va a estar teñido de una ideología.

Entender el cuerpo humano es entender al hombre, por eso el discurso no puede ser neutro, todo enfoque implica una elección **filosófica** y hasta **teológica**.

Maurice Merleau-Ponty, desde la **fenomenología**, dice que hay “dos dimensiones del cuerpo”.

- Como estructura experiencial vivida: *Yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o mejor, soy mi cuerpo.*
- Como ámbito de los mecanismos cognitivos: *Percibir es tornar presente cualquier cosa con la ayuda del cuerpo.*

*La propia relación alma-cuerpo, debe por sí comprenderse en la perspectiva de un cuerpo vivido, que se orienta para el mundo y capta las cosas a través de perfiles y no de un modo perfectamente definido. Alma y cuerpo no se unen accidental y exteriormente, por constituir ambos una estructura.<sup>1</sup>*

\*En *El aprendizaje no resuelto de la educación física. La corporeidad*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas (Proyecto: En la escuela 2001), s/f, pp. 29-48.

<sup>1</sup> Gómez, Jorge, “Teoría e historia de la cultura corporal”, Buenos Aires, Cátedra UFLO, 1998.

Michel Bernard, desde la **filosofía**, reflexiona sobre “la ambivalencia del cuerpo”:

- *El aspecto prometeico y dinámico de su poder y su deseo de goce: como instrumento de acción y creación, fuente y arquetipo de belleza, espejo de relaciones sociales y órgano de goce.*
- *El aspecto trágico de su temporalidad, expuesto a su fragilidad y deterioro: como cortina, obstáculo, prisión, pesantez y tumba.*

*Vivir el propio cuerpo no es sólo asegurarse su dominio o afirmar su potencia, sino también descubrir su servidumbre y reconocer su debilidad.<sup>2</sup>*

Y construye, desde distintos enfoques, la concepción de corporeidad con explicaciones fisiológicas y psicológicas de lo corporal, valiéndose de los conceptos de imagen del cuerpo y sobre todo de esquema corporal. Demuestra el aspecto esencialmente relacional del cuerpo en su forma psicobiológica y existencial y muestra que esta relación es propia del inconsciente más profundo, inherente a fantasmas y sueños, que expresan los sueños que la sociedad tiene sobre sí misma. Pone así en el centro de nuestra corporeidad el impacto sociológico e ideológico de una sociedad que impone un valor fetiche al cuerpo, desembocando en la estructura mitológica del cuerpo: cuerpo-símbolo, cuerpo-talismán, del que se vale una sociedad para hablar de sus fantasmas.

Susana y Hernán Kesselman, desde la **psicología social**, afirman que:

<sup>2</sup> Bernard, Michel, *El cuerpo*, Buenos Aires, Paidós, 1980.

*El cuerpo es siempre un grupo con diferentes liderazgos, con portavoces, emergentes, chicos emisarios, coordinadores y observadores. Y sus síntomas y signos son, junto a la escena dramática, los chistes, los sueños y los actos fallidos: una auténtica vía regia que el inconsciente insiste en reconocer.*

*Lo corporal es residencia en la que se alojan los mitos familiares y las leyendas para cumplir con los destinos de cada sujeto. Desde esta idea, cada cuerpo encubre y descubre una leyenda corporal destinada a difundir los mitos familiares corporales que suelen quedar como testimonio en esas cajas y álbumes que alojan las fotografías que guardamos.*

*¿Qué mitos familiares arrastro? Se podría preguntar el lector y bastaría realizar algunas de las espirales de movimiento que sugiere la lectura para que comenzaran a disiparse en él imágenes corporales de tensiones, rigideces, flexibilidades, diversidades estéticas, zonas olvidadas, secretos viscerales, modos de caminar y de correr y hasta de reír y llorar, constituyendo la novela corporal.<sup>3</sup>*

Elina Matoso, desde la **expresión**, manifiesta que “hay que descubrir y redescubrir la lógica del cuerpo”.

Cuando se refiere al trabajo corporal explica:

*La práctica conceptual que lo sustenta se fundamenta en el concepto de imagen corporal y la representación de esta imagen corporal es el Mapa Fantasmático Corporal. El territorio que representa este mapa está poblado de escenas y personajes que dan lugar a lo dramático y a la inclusión de máscaras. Máscara como objeto y como acto de desenmascaramiento, enmascaramiento corporal. El concepto de imagen corporal como representación será desarrollado desde diferentes miradas y prácticas hasta desembocar en una concepción del cuerpo: el cuerpo como territorio escénico.<sup>4</sup>*

<sup>3</sup> Kesselman, Susana, *El pensamiento corporal*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

<sup>4</sup> Matoso, Elina, *El cuerpo territorio escénico*, Buenos Aires, Paidós, 1996.

Therese Bertherat, desde el **cuidado de la salud**, propone habitar el cuerpo, relacionándolo con una casa de la que se conoce sólo la fachada y que no es realmente habitada.

*Nuestro cuerpo es nosotros mismos. Somos lo que parecemos ser. Nuestra manera de parecer es nuestra manera de ser. Pero nos negamos a admitirlo. No nos atrevemos a mirarnos. Por lo demás, ni siquiera sabemos hacerlo. Confundimos lo visible con lo superficial. Sólo nos interesamos en lo que no podemos ver. Llegamos incluso a despreciar el cuerpo y a quienes se interesan por su cuerpo. Sin detenernos en la forma –el cuerpo–, nos apresuramos a interpretar el contenido, las estructuras psicológicas, sociológicas históricas. Durante toda la vida hacemos juegos malabares con las palabras para que éstas nos revelen las razones de nuestro comportamiento. ¿Y si tratásemos de buscar, a través de sensaciones, las razones del cuerpo?*

*Nuestro cuerpo es nosotros mismos. Es nuestra única realidad aprehensible. No se opone a la inteligencia, a los sentimientos, al alma. Los incluye y los alberga. Por ello, tomar conciencia del propio cuerpo significa abrirse el acceso a la totalidad del propio ser..., porque el cuerpo y el espíritu, lo psíquico y lo físico, incluso la fuerza y la debilidad, representan, no la dualidad del ser, sino su unidad.<sup>5</sup>*

Silvino Santin, desde la **educación física**, piensa en los obstáculos y celadas de la corporeidad y motricidad humana.

*La corporeidad más allá de las corporeidades:*

*La comprensión del cuerpo acompaña la imagen de hombre que, a su vez, está vinculada a cada grupo humano y a su proyecto cultural.*

*Podríamos recordar, inicialmente, la comprensión del hombre como un ser corporal. En otras palabras, el modo de ser del hombre es la corporeidad.*

<sup>5</sup> Bertherat, Therese, *El cuerpo tiene sus razones*, Buenos Aires, Paidós, 1996.

*Evidentemente, no se piensa en reducir el cuerpo al concepto de materia de la física newtoniana. Pensar al hombre como cuerpo significa de inmediato rever la imagen del hombre, toda la tradición antropológica y el proyecto social que de allí se desprenden.*<sup>6</sup>

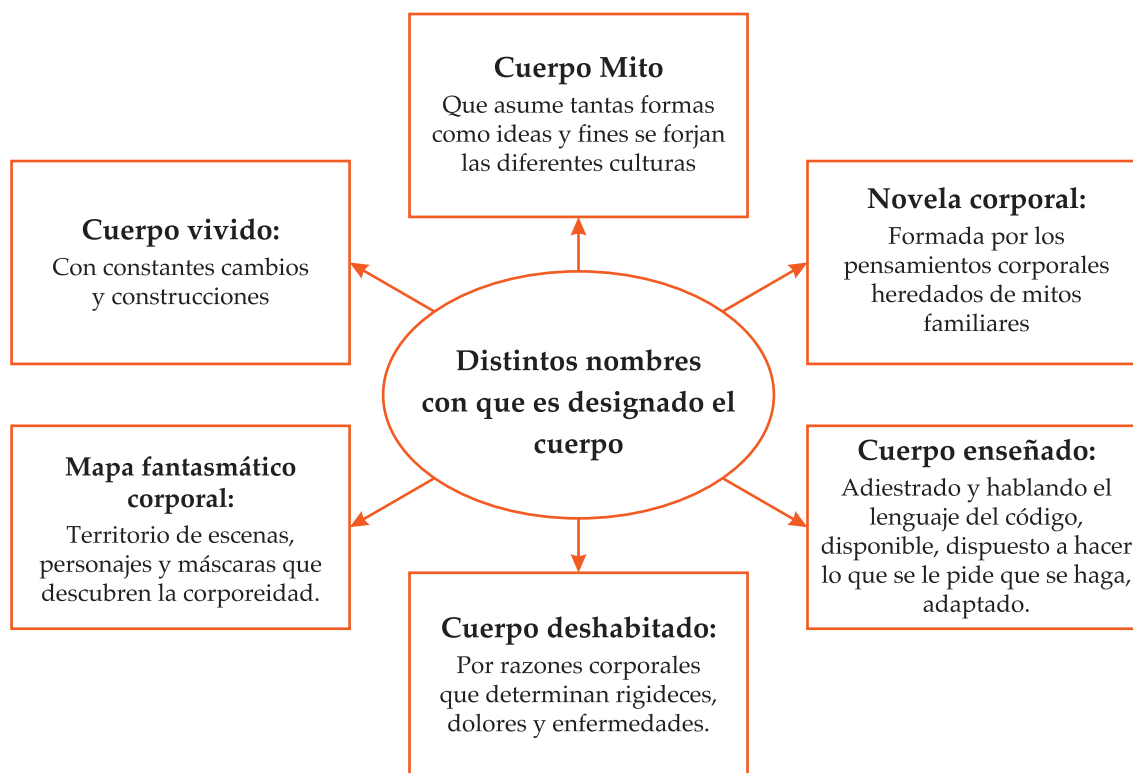
Daniel Denis, desde la **educación física escolar**, cuestiona:

*Al tratar sin cesar de determinar la realidad del cuerpo vivido en diversas situaciones, comprobamos cada vez con mayor claridad el lugar determinante que ocupa la reflexión sobre el lenguaje.*

*Al pasar del cuerpo sabio al cuerpo deportivo, del cuerpo creador al cuerpo imitador, del cuerpo constreñido al cuerpo presuntamente libre, el lenguaje no nos abandona en ningún momento ni de ninguna manera... En todo*

*caso, ¿es realmente el cuerpo lo interpelado por la psicomotricidad, o por la rítmica, o por las actividades al aire libre, o por el judo o por el campo de aventura, o por nuestro ambiente técnico natural? ¿No se tratará más bien de la imagen del cuerpo que quiere imponer la ideología de cada una de esas prácticas?*

*Descifrar la condición de cuerpo en un lugar dado y estudiar el campo en que el cuerpo se pone en juego supone algo más que entregarse al análisis de ciertos objetos teóricos. En efecto, concentrar la mirada en el cuerpo significa interpelar directa y profundamente a la institución que maneja las representaciones del cuerpo. Aquí debemos rendirnos a la evidencia: la cuestión fundamental es un ir y venir entre el cuerpo "que obra" (el del enseñado) y la estructura del poder (académico, ideológico y político) que lo convierte en un cuerpo "manejado".*<sup>7</sup>



<sup>6</sup> Gómez, Jorge, *op. cit.*

<sup>7</sup> Denis, Daniel. *El cuerpo enseñado*, Buenos Aires, Paidós, 1980.

Se podría agregar un listado interminable de autores, con definiciones propias de su campo de investigación, que agregarían más variaciones sobre el tema, pero al fin y al cabo coincidirían con la idea de que el cuerpo se construye con la integración de concepciones que vienen de las ciencias y de las vivencias de cada uno.

¿Cuál es el concepto común?

Los conceptos convergen en la **unidad** que sitúa al cuerpo como sinónimo de ser humano y en la **identidad** personal y social de la corporeidad.

Entonces, ¿cómo podemos definir al cuerpo?

Si buscamos en el diccionario una definición de cuerpo, encontraremos que “es una sustancia material”.

La materia es una sustancia extensa e impenetrable, capaz de toda especie de formas; la forma humana es el hombre y su aspecto concreto y visible es el cuerpo humano.

La materia del cuerpo humano es orgánica, es decir, apta o dispuesta para vivir. Vivimos mediante un organismo que cumple las funciones básicas de relación, nutrición y reproducción.

Nos adaptamos al mundo gracias al sistema nervioso, encargado de captar, procesar e interpretar la información que nos llega, respondiendo generalmente con movimientos.

Nutrimos con energía nuestras células gracias a los aparatos digestivo, respiratorio y circulatorio. Y todavía existimos como especie gracias a la función reproductora.

Sin embargo, somos y estamos en este mundo mediante un cuerpo que es algo más que un conjunto de sistemas y aparatos coordinados, y cumplimos las funciones de relación, nutrición y reproducción de las más variadas formas.

### “Pienso, luego existo”

René Descartes, fundador de la filosofía moderna, define al ser humano como un todo de una realidad. Ese todo está constituido por dos sustancias, una pensante o inteligencia y otra extensa o física.

La esencia mental del cuerpo está constituida por el **pensamiento** y el **sentimiento**.

¿De dónde salen?

Pensamientos y sentimientos son elaborados en el cerebro.

El cerebro tiene dos hemisferios, cada uno se especializa en determinadas funciones y uno es dominante. La mente consciente se mantiene activa en el hemisferio dominante.

Un hemisferio sigue las órdenes de la razón y produce pensamientos. El otro genera imágenes guiadas por los sentimientos. Ambos se complementan e interactúan.

En algunas personas, la mente consciente se mantiene activa en el hemisferio del pensamiento analítico, de la expresión verbal y del razonamiento objetivo. En otras, la mente se mantiene activa en el hemisferio del pensamiento intuitivo, la expresión emocional y el razonamiento subjetivo.

Popularmente, ubicamos los pensamientos en la cabeza y los sentimientos en el corazón.

El pensamiento, ligado con lo espiritual, es algo elevado, por eso lo ubicamos en la zona más alta del cuerpo, desde donde dirige y gobierna.

El sentimiento es más carnal, está ligado a las emociones y los instintos, por eso lo ponemos más abajo, cerca del sexo, en el pecho, donde se genera la acción inmediata y los impulsos incontrolables, como salir corriendo cegados por el temor o besar sorpresivamente inundados de pasión.

La realidad es que la producción de pensamientos y de sentimientos están en el mismo lugar y a la misma altura, no son independientes una de otra, se complementan, interactúan y son indicadores de la existencia humana ambas por igual.

¿Qué significa que el pensamiento y el sentimiento son indicadores de la existencia?

Significa que el cuerpo está vivo si siente y piensa.

Si pudiésemos conservar viva sólo una parte del cuerpo y construyésemos el resto en forma artificial, como por ejemplo un cerebro en un robot, registraríamos a esa cosa como humana a pesar de su físico de máquina, en la medida en que manifieste sentimientos y pensamientos.

Si fuese a la inversa, si conservásemos un cuerpo con sus funciones vitales, menos el pensar y sentir, a pesar de su apariencia física normal, lo registraríamos como algo no humano.

El cuerpo es una integración física y mental, no está dividido ni es la antinomia mente-cuerpo o cuerpo-alma, es una unidad interactuante.

Lo físico actúa y modifica lo mental y viceversa.

Si nos lastimamos, registramos desde el lugar físico afectado una sensación de dolor. Pensamos en los riesgos que corremos, en estadísticas de probables enfermedades y sentimos temor. Se nos aparecen imágenes de padecimiento y sufrimiento, nos ponemos nerviosos y comenzamos a generar un cambio físico, como temblar y sudar.

Esta interacción se manifiesta en constantes cambios en la apariencia corporal.

El cuerpo cambia su aspecto físico, sus pensamientos y sentimientos permanentemente.

Cambiamos evolutivamente de cuerpo desde que nacemos hasta que morimos, mutamos de cuerpo en cuerpo durante toda la vida, cambiamos continuamente construyendo nuestra apariencia y nuestra imagen corporal.

### ¿Qué es la imagen corporal?

Paul Schilder, psiquiatra alemán, incorpora, a mitad de este siglo, el concepto de imagen corporal para referirse a la percepción que tenemos de nuestro cuerpo.

*Por imagen del cuerpo humano entendemos aquella representación que nos formamos de nuestro propio cuerpo, es decir, la forma en que éste se nos aparece.*

*¿Cómo es esa representación?*

*No es fija, invariable o suspendida en el tiempo, se está integrando continuamente.*

*El modelo postural del cuerpo se halla en perpetua autoconstrucción y autodestrucción interna. Es una cosa viva en su incesante diferenciación e integración.<sup>8</sup>*

¿Cómo se construye?

La imagen del cuerpo es construida y, como en toda construcción, existe un continuo tantear a fin de descubrir qué partes encajan dentro del plan total; siempre existen ordenamientos y reordenamientos de las experiencias concretas de conformidad con las necesidades de la personalidad total, como en caso de embarazo o de rehabilitación después de una operación, donde tanteamos continuamente, ordenando y reorganizando la forma de movernos a partir de los cambios corporales percibidos a diario.

Pero no todos construimos de la misma forma. Por ejemplo, dos personas gemelas tiene diferentes imágenes corporales de su nacimiento, porque ordenaron la misma experiencia conforme a sus diferentes necesidades.

La imagen corporal se basa en **asociaciones**, en la memoria y en la experiencia, también en **intenciones**, propósitos de la voluntad y **tendencias**, por eso, aun ante la misma apariencia corporal, una persona tiene la sensación de fortaleza y la otra de debilidad.

Esto lo vemos claramente cuando varios alumnos similares en edad, contextura y condiciones, frente a la misma prueba física, reaccionan de manera disímil. Algunos la superan ampliamente, otros apenas y otros no.

A pesar de haber recibido la misma enseñanza, ante la situación de aprendizaje cada uno de ellos recuerda experiencias distintas, relaciona elementos diferentes, vivió circunstancias diversas y tiene un propósito particular, que determina el éxito o el fracaso de esa enseñanza.

Pero también influyen “los demás”.

La imagen corporal se construye de acuerdo con las experiencias que tenemos, a través de los actos y actitudes de los demás.

A veces son las palabras. Cuando alguien nos dice: ¡Qué lindo peinado!, tenemos ideas agradables de nosotros mismos y de esa persona.

La imagen corporal se construye también con las acciones de los demás hacia nuestro cuerpo

<sup>8</sup> Schilder, Paul, *Imagen y apariencia del cuerpo humano*, México, Paidós, 1994.

(cuando un ladrón nos golpea, se acentúa nuestra sensación de fragilidad).

Las acciones de la gente pueden provocar sensaciones cuando nos tocan y nos manipulan, pero también pueden influir sobre nosotros con palabras y acciones que dirijan nuestra atención sobre partes determinadas de su cuerpo y del nuestro, por lo que nuestra actitud hacia alguna parte de nuestro cuerpo puede estar determinada por el interés que se toman los demás en ella.

Como cuando alguien nos comenta los síntomas y trastornos que padece en la zona cervical por la prolongada posición de su cabeza hacia abajo al escribir, y nosotros, a partir de ese momento, prestamos más atención a nuestra columna cervical, o empezamos a sentir dolor.

La identificación y la personalización desempeñan un papel fundamental en la construcción de la imagen corporal.

La identificación nos lleva a construir una imagen corporal igual a la de otra persona, como los esposos que perciben y sienten lo mismo y hasta se parecen físicamente.

Las relaciones con las imágenes corporales de los demás se hallan determinadas por el factor de proximidad y lejanía espacial: nos identificamos con quienes tenemos cerca, y por el factor de proximidad y lejanía emocional: nos identificamos con quienes queremos.

La vida social se basa en las interrelaciones de los modelos corporales.

Una imagen corporal es siempre, en cierto modo, la suma de las imágenes corporales de la comunidad entera, como cuando reconocemos a un italiano o a un alemán por su postura, gesticulación o movilidad.

¿La imagen corporal se construye procesando la información que traemos con la que nos dan los demás?

Sí y no, también es moldeada por nuestra emoción.

Los procesos que construyen la imagen corporal no sólo se desarrollan en el campo de la percepción sino que también lo hacen en el campo libidinal y emocional.

Los objetos de amor exteriores, nuestra relación con ellos y la actitud de ellos hacia nosotros, adquieren en la construcción de la imagen corporal enorme importancia.

Por ejemplo, si nuestra relación con el objeto amado padre es de sometimiento y la actitud de él hacia nosotros es de desvalorización, nuestra imagen corporal va a ser opuesta a la que tendríamos si la relación fuese de superación y la actitud de admiración.

La actitud hacia las distintas partes del cuerpo puede obedecer al interés dispensado por el ser amado hacia ella.

Por ejemplo, si nuestro esposo o esposa es indiferente o rechaza tener relaciones sexuales, nosotros podemos construir una imagen negativa del cuerpo en su totalidad o de los genitales en particular.

La vida emocional desempeña un papel decisivo, su influencia altera el valor y claridad relativos de las distintas partes de la imagen corporal, de acuerdo con las tendencias de la libido (fuerza sexual o de aspiración al placer).

Los cambios que se producen cuando nuestro instinto sexual se manifiesta pueden ser desde la superficie del cuerpo, como el rubor de las mejillas ante una insinuación de atracción, como también desde las partes internas del mismo, como un tumor cancerígeno ante el mensaje de permanente descalificación recibido.

Entonces, ¿el cuerpo es el producto de las sensaciones?

El cuerpo no es el producto de sensaciones, sino que se halla coordinado con ellas.

Las actitudes hacia la situación vital y la biografía interior conducen a una sensación diferente del cuerpo, a una percepción desigual del mismo.

Esto acarrea, en última instancia, la transformación del físico, como, por ejemplo, una percepción negativa hacia nuestra vida y una sensación de fealdad corporal puede hacernos construir la imagen de que nuestro cuerpo es un obstáculo o una prisión, y cargando con esta pesada representación vamos encorvando, endureciendo y moldeando un físico enfermo.

Si bien la experiencia de nuestro propio cuerpo se basa en impresiones ópticas y táctiles, y las partes simétricas del cuerpo se hallan fisiológicamente vinculadas entre sí y, por consiguiente, puede sufrir alteraciones originadas en lesiones que destruyan o menoscaben dichas sensaciones, la estructura de la imagen corporal, en su sentido puramente fisiológico, se basa en gran medida en procesos que permanecen en el fondo de la conciencia y nos muestra que nuestro cuerpo no se halla rigurosamente definido, sino que se modifica con cada objeto que tocamos en relación con las personas que nos rodean, por lo que una persona tímida con un manejo hábil de un elemento como una aguja en el coser, sumado al aliento que reciba de una persona amada, puede reconstruir una imagen corporal de invalidación por otra de superación.

¿Es la imagen corporal el agregado psicológico del cuerpo?

La imagen corporal no es tan sólo un agregado psíquico a la estructura sólida del cuerpo, sino también una entidad fisiológica, con consecuencias orgánicas, vitales y funcionales, que influyen sobre la actividad de los órganos y posiblemente también sobre su forma y crecimiento.

Nuestro cuerpo crece o decrece, saludable o enfermizamente, en forma y tamaño según la construcción que hagamos de él, por la reunión, la integración que hacemos de su esencia material y mental, porque es una unidad.

### La unidad

Un cuerpo es siempre la expresión de un yo y de una personalidad que está dentro de un mundo, por eso el cuerpo dice de nosotros, de nuestra identidad.

Sólo hay una unidad y si bien hay una cara externa del cuerpo y una sustancia pesada que lo llena por dentro, el cuerpo es uno solo, no se trata por cierto de una unidad dada, sino de una vida en desarrollo, en construcción.

### Mi cuerpo es mi vida

Es la construcción permanente con que soy y estoy en este mundo, pero lo más fantástico es que tenemos la posibilidad de vivir varias vidas.

Evolutivamente, vivimos varias vidas específicas con distintos cuerpos, la del niño, la del adolescente, la del joven, la del adulto y la del viejo.

Vidas profesionales o emocionales, la del rol que ejercemos en determinado momento, como hijos, padres, alumnos o maestros.

Vivimos construyendo en nuestro cuerpo el de la persona que somos y queremos ser. Encarnamos y significamos nuestra identidad.

La identidad no es sólo saber el conjunto de circunstancias que determinan **qué es** una persona, sino también **quién es**.

¿Cómo se adquiere ese saber?

Identificando el cuerpo.

Identificar es reconocer las **señales**, los **signos**, el **significado** y el **significante** del cuerpo.

Para reconocerlos hay que aprender su idioma.

¿Qué dice el cuerpo?

¿Cuál es su lenguaje?

### ¿Hay un idioma o un lenguaje del cuerpo?

El idioma es el conjunto de palabras que tiene en común un grupo específico de personas para identificar cosas o ideas. Es el vocabulario de un pueblo, de una sociedad, de una época, de una profesión, de una edad evolutiva, de un grupo de pertenencia.

Las palabras del idioma son sonidos, vocablos, términos, gráficos, esquemas, dibujos, líneas, trazos, expresiones, gestos, muecas, ademanes, mímica, señales y signos que sirvan como representación de una cosa o idea, que identifique cosas materiales o abstractas.

El conjunto de estas palabras que dan a entender una cosa, que expresan y comunican lo que el hombre ve, piensa o siente, es el lenguaje.

Siempre estamos diciendo algo, aun cuando no decimos nada, porque el mensaje puede ser transmitido con diferentes lenguajes.

El mensaje puede ser emitido verbalmente mediante un léxico determinado por el orden de las letras de un alfabeto, por sonidos, inflexiones, matices o intensidades de la voz.

Puedo decir: “¡qué alivio!”, con esas mismas palabras o con un suspiro.

¿Cómo es el mensaje?

El mensaje puede ser verbal, escrito o corporal, puede representar una idea o identificar algo con movimientos, gestos, ademanes, actitudes, posturas, apariencia y modales.

*La mejor manera de llegar a alguien es observarlo en silencio.*

Proverbio Zen.

Según Allan Pease (*El lenguaje del cuerpo*),<sup>9</sup> se ha comprobado que cualquier mensaje tiene un 7% de información verbal mediante palabras, un 38% de información vocal por el tono de voz, matices y sonidos, y un 55% de información gestual por posiciones y movimientos del cuerpo.

### El movimiento como señal

Los movimientos del cuerpo siempre emiten un mensaje. Los brazos y las piernas defienden, mantenerlos cruzados durante una conversación es una forma de protección, de poner una barrera que no nos expone directamente a lo que no coincidimos o rechazamos.

Las manos son guardianas de la boca, tapándola parcial o totalmente cuando se dice una mentira, rascando el mentón cuando estamos en duda, acariciando la barbilla cuando estamos reflexionando frente a una decisión.

### La apariencia como significante

El cuerpo se comunica no sólo por la forma en

que se mueve o por las posturas que adopta, sino por su aspecto en sí mismo.

Podemos decir de qué país es una persona o a qué cultura pertenece por el aspecto de su cuerpo.

Existe una manera primaria de llevar y mover el cuerpo, especialmente el rostro. Los músculos faciales pueden parecer vivaces, laxos o forzosamente tensos, no como atributos biológicos sino como respuestas a otras personas, a necesidades interiores o a expectativas culturales.

El aspecto físico concuerda con pautas culturales, copiamos los gestos, posturas, ademanes y modales de la sociedad a la que pertenecemos, pero también integramos la apariencia física de la cultura en la que vivimos.

Como, por ejemplo, el cuerpo de los italianos tiene una forma ampulosa y expresiva y las facciones de los ingleses muestran rigidez y parquedad.

El rostro que adquirimos y la manera de llevar el cuerpo no solamente tienen el sello cultural sino también el sello familiar y personal.

Los hijos de padres adoptivos generalmente se parecen a ellos y no a sus padres biológicos; los esposos después de varios años de casados se parecen entre sí; nos parecemos a las personas con las que nos identificamos, a las que amamos.

Entonces, ¿hay un vocabulario gestual?

Flora Davis, en su estudio sobre el lenguaje gestual, pormenoriza el vocabulario de los gestos.<sup>10</sup>

**El rostro** posee todo un repertorio facial localizado en dos zonas altamente expresivas, una es la frente, cejas y ojos y la otra son la nariz, mejilla, boca y mentón. Según las contracciones o tensiones encadenadas de cada zona, el rostro adquiere expresiones reveladoras de conductas concretas, como mentir o ser veraz.

**La mirada** significa atención, miro lo que me interesa.

<sup>9</sup> Pease, Allan, *El lenguaje del cuerpo*, Buenos Aires, Planeta, 1992.

<sup>10</sup> Davis, Flora, *El lenguaje de los gestos*, Buenos Aires, Emecé, 1998.



Sabemos lo que dicen los ojos por la forma de la mirada, mirar fijo es abordar, interiorizarse, sostener la mirada es signo de desafío, esquivar la mirada es señal de huida o de rechazo, bajar los ojos es indicio de vergüenza o sometimiento. Popularmente se atribuyen distintos malestares que nos suelen aquejar al “mal de ojo” causado por miradas con malas intenciones.

**Las manos** danzan para enfatizar o ilustrar las palabras, los gestos aparecen cuando una persona tiene dificultad para expresarse o hacerse comprender. Hay gestos universales para comunicar que uno tiene apetito o sueño, para hacer dedo en la ruta, para pedir silencio, para amenazar, etcétera.

**La postura** de un hombre nos habla de su pasado, la sola posición de sus hombros nos da la pauta de las penurias sufridas, de su furia contenida o de su personalidad tímida.

La actitud de una persona se ve desde la postura de su columna, si está rígida o tensa algo le desagradará y se pone a la defensiva, nos echamos hacia atrás frente a algo que rechazamos, nos inclinamos hacia delante cuando algo nos interesa.

Si observamos sin oír a dos personas hablando, podemos determinar el carácter de la conversación.

Se puede reconocer si están negociando, discutiendo, peleando o coqueteando, según la sincronía interaccional que despliegan.

Esto se ve como **una danza de ritmos corporales** en donde intervienen posturas, gestos, muecas y movimientos de estímulo y respuesta continuos.

Es posible que el carácter de la conversación cambie bruscamente, no por las palabras que se dicen, sino por la actitud gestual de alguno de los interlocutores.

La comunicación verbal y la visible, lo que el hombre dice y cómo mueve su cuerpo, constituyen sólo las formas más obvias de comunicación, los seres humanos nos comunicamos con el tacto, el olfato y a veces con el gusto.

El hombre emite mensajeros químicos externos en forma de aminoácidos y hormonas ante el temor, el odio o a la atracción sexual.

Nuestra ropa lleva nuestra firma olfativa, **los olores** tienen la capacidad de despertar recuerdos, asociamos olores con determinadas personas, el olor de una comida nos puede evocar a la persona que la cocinaba.

La sociedad actual está desodorizada de olores biológicos, por lo que se nos hace difícil reconocer su idioma, sin embargo, identificamos claramente aquellos olores ligados al afecto, como el perfume de nuestro padre o el de nuestro objeto de amor.

**El tacto** es el más primitivo de los sentidos, la piel es toda nuestra envoltura, registramos en ella zonas erógenas, cosquillosas o insensibles.

Tocar supone estar a corta distancia, el mensaje en el contacto es de intimidad, sometimiento o posesión.

La naturaleza del contacto y la cualidad de la piel actúan en íntima correspondencia, por ejemplo, una caricia no es un mensaje de amor si la hace una mano helada y transpirada.

### La emoción como signo

El psiquiatra David Viscott habla de un lenguaje de los sentimientos manifestado en el cuerpo.<sup>11</sup>

Cuando nos vemos expuestos a una amenaza, el organismo reacciona liberando poderosas hormonas estimulantes dentro de la corriente sanguínea. Estas hormonas hacen latir con más fuerza y rapidez el corazón, y orientan a la sangre hacia el punto donde es más necesaria (disminuye en el abdomen y aumenta en los músculos), se manifiesta un cosquilleo en el estomago, se enfrían manos y pies, se dilatan las pupilas, palidecemos y transpiramos profusamente.

Los sentimientos suelen manifestarse en dolencias físicas, el dolor de cabeza puede ser

<sup>11</sup> Viscott, David, *El lenguaje de los sentimientos*, Buenos Aires, Emecé, 1994.

por un enojo contenido, la culpa nos lleva a castigarnos con accidentes, lastimaduras y magulladuras.

Los sentimientos negativos crónicos provocan enfermedades.

Son como un círculo destructivo de:

pérdida - daño - ansiedad - enojo - culpa - depresión

La gente se siente herida cuando siente que ha perdido algo, cuanto más importante es la pérdida más importante es el daño.

La ansiedad es el temor al daño o a la pérdida, sea real o imaginada; esto lleva al enojo.

Si el enojo es reprimido lleva a la culpa, si ésta no es aliviada lleva a la depresión, enfermedad que consume la energía vital.

Las personas enmascaran la rabia o el miedo, pero su cuerpo lo muestra en las dolencias con que se enferma.

La rabia se transforma en fiebre, en afecciones que hacen hervir, quemar e infectan el cuerpo.

El resentimiento que se alberga durante mucho tiempo se encona y corroe, formando un tumor o un cáncer.

La crítica paraliza, endurece, nos quita flexibilidad y se manifiesta en artritis o padecimiento articulares.

La culpa busca castigo y conduce al dolor.

El cuerpo habla con un idioma propio, dice de nuestra identidad, de los mandatos familiares y sociales que cumplimos, de nuestras identificaciones o rebeldías, muestra lo que pensamos y sentimos con sus palabras corporales.

¿Cómo son las palabras del cuerpo?

La palabra corporal es una sonrisa, un puño cerrado, una forma de sentarse, una manera de mirar, un estilo de saludar, un modo de caminar, una costumbre de llamar la atención, un determinado movimiento para expresar lo que la persona percibe, los pensamientos que está elaborando y las emociones que siente.

La letra, el estilo de escritura, los objetos y personas que elegimos, la comida que preferimos, la ropa que vestimos, los animales que

adoptamos, las rutinas y hábitos de higiene, de limpieza y de orden que tenemos, el trabajo que seleccionamos, las dolencias con que nos enfermamos, nuestro propio físico y la circunstancia que creamos a su alrededor son las palabras corporales de nuestro idioma.

El cuerpo se prolonga, se expande desde el físico, desde su esencia material hasta todo lo que involucra su esencia mental, hasta dónde y a quiénes toca con sentimientos y pensamientos.

## ¿Hasta dónde llega el cuerpo?

¿Se extiende el cuerpo más allá del espacio que ocupa o del tiempo en que se mueve?

### El espacio

El espacio es la dimensión mensurable en capacidad, volumen y extensión que ocupamos, los referentes son áreas, sitios, lugares, territorios y terrenos.

Hay un espacio parcial o más cercano al conocimiento y a la comprensión de una persona.

El espacio parcial es el lugar que lo rodea y le permite el desarrollo y la realización de un movimiento.

Es el espacio que lo involucra señalándolo como centro del universo.

Es la esfera que rodea a todo el cuerpo y está compuesta por infinito número de puntos. Los principales son abajo, arriba, derecha, izquierda, adelante, atrás y centro.

La esfera varía según el cuerpo se encuentre en nivel alto (de pie), medio (posiciones con más de dos apoyos en el piso), o bajo (cuando el tronco está en contacto con el piso). La esfera se mueve en el espacio total cuando el cuerpo se traslada.

Hay un espacio total también, es el área de desplazamiento de una persona, con todas las posibles trayectorias, direcciones y combinaciones de traslación en líneas curva y recta.

¿Y la distancia?

La distancia es la separación que media entre dos personas o cosas.

Es el alcance, la extensión que tiene el cuerpo hasta otra persona o cosa.

La nociones básicas de distancia son “cerca-lejos”; para señalar distancias usamos el sistema métrico decimal.

Sin embargo, cuando marcamos distancias desde el espacio corporal, se amplía la idea de superficie, de longitud, de altura o anchura, porque en el espacio corporal las medidas son relativas, la extensión, la separación o inclusión es condicionada por la persona.

El cuerpo se extiende con una mirada y puede incluir en su espacio parcial a una persona que se encuentra en el extremo más distante del espacio total, como sucede en un salón de baile cuando se miran dos personas que se gustan; aunque estén ubicadas lejos una de la otra, por medio de la mirada están cerca, están solamente ellos.

Y, a la inversa, el cuerpo puede excluir de su espacio a una persona u objeto que se encuentra muy cerca, con sólo no mirarlo, como sucede cuando viajamos en un transporte colectivo, lleno de gente.

Entonces, ¿el espacio es personal?

El espacio más cercano al conocimiento y a la comprensión de una persona es el suyo: su área particular, singular, propia, su espacio personal.

En espacio personal hay distancias zonales establecidas por las costumbres de la sociedad:

|                |                    |
|----------------|--------------------|
| Zona íntima:   | 15 cm a 46 cm.     |
| Zona personal: | 46 cm a 1 o 2 m.   |
| Zona social:   | 1 o 2 m a 3 o 6 m. |
| Zona pública:  | más de 3 o 6 m.    |

Pero estas medidas son relativas, no sólo porque en distintas sociedades existen diferentes usos y costumbres, sino porque, mediante la tecnología, podemos incluir en nuestra zona íntima a personas que estén a más de 46 cm de distancia, como cuando nos comunicamos vía telefónica o Internet con personas que se encuentran a miles de kilómetros de nuestra ubicación física.

### **El cuerpo ES el espacio**

El cuerpo es el que delimita el territorio que ocupa física, intelectual y sentimentalmente.

El cuerpo como ente vital es el territorio mismo, es nuestra casa.

### **El cuerpo como territorio y mapa**

Elina Matoso (licenciada en Letras y coordinadora de trabajo corporal) caracteriza al cuerpo como un territorio escénico donde la imagen corporal es un Mapa Fantasmático.

El cuerpo es un territorio que está poblado de escenas y personajes que se teatralizan.

El cuerpo tiene valles, montañas, desiertos, así como temperaturas y climas que van trazando una trama íntima, un mapa de lo vivido.

En su trabajo incluye máscaras, como objeto y como acto de desenmascaramiento y enmascaramiento de temas corporales, para teatralizar y poner en evidencia nuestro mapa fantasmático, para representar lo que cada uno hace de su cuerpo, teniendo como referencia una superficie territorial real o imaginaria.

### **El cuerpo como casa**

Therese Bertherat (terapeuta corporal) habla del cuerpo como una casa, como el lugar donde se revela la historia individual. Y dice que nosotros no habitamos esa casa, que conocemos sólo la fachada, porque vivir en ella significa recordar lo que hemos rechazado.

Los músculos no olvidan su envaramiento, crispación, debilidad o dolor son signos de nuestra biografía.

El espacio corporal es el cuerpo mismo y se extiende, se prolonga hasta donde llegamos con nuestra corporeidad.

### **El cuerpo prolongado**

Deepak Chopra designa a este aspecto de la corporeidad como “cuerpo prolongado”.<sup>12</sup> Dice que

<sup>12</sup> Chopra, Deepak, *Cuerpos sin edad; mentes sin tiempo*, Buenos Aires, Vergara, 1998.

uno y su ambiente son una sola cosa, y afirma que la salud y la juventud dependen de la interacción armoniosa con ese cuerpo prolongado.

Nuestra corporeidad incluye el cuerpo prolongado, las personas y objetos de nuestra relación o que son producto de ella.

Los seres amados, el trabajo, la casa, la escritura y todas las cosas o personas en las que nos manifestamos son nuestra corporeidad.

Sabemos que en una casa vive determinada persona por la decoración, el orden o desorden de sus muebles y pertenencias. Reconocemos que un mensaje escrito es de una persona específica por la letra, la construcción gramatical o la frase que es característica de ella.

Notamos que alguien está vinculado con otro porque reconocemos en uno el mismo estilo verbal, gestual o las tendencias del otro.

Nuestro cuerpo se alarga y toca con una palabra cariñosa a un ser querido que está lejos, se dilata en hábitos y costumbres personales, se estira con una carta, se expande en el atuendo que vestimos, se continúa en las personas sobre las que influimos, se amplifica en la vida que desarrollamos.

Nuestro cuerpo llega hasta las cosas y las personas con quienes nos contactamos mediante nuestra corporeidad.

### ¿Y el tiempo?

La noción de tiempo está condicionada también desde la corporeidad.

El tiempo, como las fracciones que mide el reloj, como los momentos o el periodo que determina un ciclo, como varias fases o el lapso de una vida, es un concepto que limita la amplitud de la corporeidad a mediciones de sucesión cronológica.

El tiempo definido y comprendido en unidades mensurables es una idea arbitraria, como lo son también las nociones de: “el antes y el después”, “lo lento y lo rápido”, “el sonido y el silencio”, “la intensidad suave y la fuerte”.

El “antes y el después” están sucediendo al mismo tiempo: en Buenos Aires es mediodía, en Los Ángeles es la mañana y en París es la noche.

Si me comunico telefónicamente desde Buenos Aires con personas de las otras dos ciudades, estaremos conferenciando al mismo tiempo en diferentes tiempos.

En el idioma corporal, el antes es ahora (la artritis de mis manos es la misma que tenía mi abuela), es el músculo o el gesto que revela la herencia e historia familiar. También es el después, porque nos permite anticipar el dolor o la situación que ese músculo o gesto va a desencadenar (si no me trato, tendré las manos deformadas como le pasó a ella).

La velocidad del paso del tiempo se relaciona con la intensidad de las emociones: el minuto de un beso puede ser eterno, la hora de una prueba de evaluación no pasa más, la lentitud o rapidez de un movimiento dice de la percepción y la sensación del cuerpo.

¿Y cuando el cuerpo está quieto, en silencio?

En el silencio del cuerpo hay miles de sonidos, las voces de los pensamientos, la música de los recuerdos, los ruidos del funcionamiento orgánico, y también hay movimiento.

Asociar sonido con movimiento y quietud o inmovilidad con silencio es limitarse, es no comprender los sonidos y movimientos del cuerpo viviente, sólo muertos estamos inmóviles y en silencio.

El cuerpo se extiende en el espacio y el tiempo, adquiere o pierde volumen, acorta o aleja distancias, vive del pasado o para el futuro y se mueve con distintas velocidades según la mayor o menor influencia de los demás, de los afectos y las sensaciones producidas por lo que percibe.

La extensión corporal está reglada también por la cultura.

En la sociedad contemporánea, el cuerpo tiene una extensión regulada hacia todos los negocios que genera como producto.

La cultura corporal impone la forma y figura que se deben tener y los elementos de extensión que se deben adquirir para obtener y mantener el cuerpo ideal.

Por eso, la salud y el éxito sólo se logran mediante la adquisición de determinados hábitos y productos que cuidan, modelan, limpian, em-

bellecen, visten, adornan, alimentan, gratifican, transportan y mejoran nuestro cuerpo.

En el mercado se vende todo lo necesario para que nuestro cuerpo se prolongue en un modelo de corporeidad establecida: físicos ágiles y atléticos, modos y ademanes de ganador, casas, autos, cigarrillos de triunfador, costumbres, afectos y sueños de persona exitosa.



## La noción de competencia motriz\*

Luis M. Ruiz Pérez

Hace ya algunos años (Ruiz, 1989a, b; 1992a, b; 1993a, b; Ruiz y Linaza, 1992, 1993) nos planteamos esta cuestión y tomamos la decisión de considerar que la educación física tenía como finalidad principal el **desarrollo de la competencia motriz** (Connolly, 1980).

Mediante la educación física se trata de que los niños y niñas sean motrizmente más competentes, del mismo modo que mediante otras materias se trata de conseguir que sean competentes en el manejo y empleo del lenguaje, en el razonamiento matemático o en la relación con los demás o el ambiente.

No existe un acuerdo a la hora de definir el concepto de **competencia** (Marrero y otros, 1989: 150-156), probablemente porque no es un concepto unitario, así se pueden encontrar expresiones como *competencia ambiental* referida a la forma eficaz de tratar con ambientes inmediatos (Steele, 1980), *competencia relacional* como la habilidad para construir, acceder y mantener relaciones de apoyo importantes (Hanson y otros, 1978), *competencia social* (Zigler, 1984) o *competencia intelectual* (Scarr, 1981).

También diferentes autores han empleado el término *competencia motriz* (Connolly, 1980; Keogh y Sudgen, 1985) para expresar lo que el sentido común y la observación cotidiana de las sesiones de educación física permite comprobar, o por lo menos indica, y que se refiere a cómo es el comportamiento de nuestros escolares cuando llevan a cabo una tarea motriz compleja.

Una de las definiciones más antiguas del constructo competencia fue la emitida por White en 1959 y que hacía referencia a la "*capacidad de un organismo para interactuar con su medio de manera eficaz*", resaltando que en los seres humanos se manifiesta una constante incitación para ser competentes en su medio.

Si lo relacionamos con el ámbito motor, las sesiones de educación física suponen una constante interacción con un medio en el que debe moverse de manera eficaz y eficiente, para conseguir objetivos que cambian constantemente.

Consideramos con Keogh (1981) que el desarrollo de la competencia motriz es un proceso dinámico y complejo caracterizado por una progresión de cambio en el control de uno mismo y de sus acciones con otros o con los objetos del medio.

De ahí que el concepto de competencia motriz haga referencia al **conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza en su medio y con los demás**, y que permiten que los escolares superen los diferentes problemas motrices planteados, tanto en las sesiones de educación física como en su vida cotidiana.

Esta competencia motriz manifiesta un transcurso evolutivo y numerosos autores la han relacionado con un tipo de *inteligencia sobre las acciones* (Connolly y Bruner, 1973), inteligencia operativa que supone **conocer**: *conocer qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y con quién actuar*, en función de las condiciones cambiantes del medio.

Esta misma noción conecta con lo expresado por Gardner (1986) cuando se refiere a la existencia de un entramado de múltiples inteligencias entre las que destaca la **inteligencia corporal**.

\* En *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*, Madrid, Gymnos (Monografías sobre ciencias de la actividad física y el deporte), 1995, pp. 18-20.

Ser competente en un ámbito supone poseer un repertorio de respuestas pertinentes para situaciones que en una elevada frecuencia son nuevas, poseen, en definitiva un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que le permiten una práctica autónoma (Delegneies, 1992; Oleron, 1981).

En palabras de French y Thomas (1987), los sujetos competentes:

*Poseen una red semántica de conocimiento declarativo y un sistema de conocimiento procedimental, que les permite formarse, con más facilidad que los menos competentes, planes abstractos de solución de problemas, incluso aunque puedan presentar dificultades para describir detalladamente el conocimiento procedimental empleado para solucionar dicho problema (p. 265).*

Los escolares aprenden a ser competentes porque aprenden a interpretar mejor las situaciones que reclaman una actuación eficaz y porque desarrollan los recursos necesarios para responder de forma ajustada a las demandas de la situación, esto va a suponer el desarrollo de un sentimiento de capacidad para actuar, de sentirse confiados de poder salir airoso de las situaciones-problema planteadas y manifestar la alegría de ser causa de transformaciones en su medio (Harter, 1980).

Esto significa que la noción de competencia motriz conlleva una dimensión motivacional y afectiva que no debe ser olvidada y que es mediadora de la actuación infantil, ya que influirá de manera notable en la elección de las tareas, la persistencia al practicar y el rendimiento en las mismas (Griffith y Keogh, 1982; Ruiz, 1994d, e).

Por tanto, si conoce más y mejor, cabría preguntarse: *¿qué tipo de conocimientos hacen que un alumno sea más competente que otro, y cómo puede traducirse en consideraciones de carácter práctico para que los profesores y las profesoras puedan promocionarlo?*

Los especialistas en aprendizaje motor consideran que el conocimiento adquirido es un

elemento fundamental de la competencia motriz, que capacita al sujeto para aprender más (Shea y Zimmy, 1988), lo cual no está lejos de la noción de **recursividad** de Bruner (1975) o de **aprendizaje significativo** de Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Esta noción de conocimiento, lejos de ser un concepto unitario, es desglosada en diferentes tipos y modalidades (Allard, 1982; Newel y Barclay, 1982; Wall y otros, 1985; Wall, 1986; Glen-cross, 1992 o Ruiz, 1993b), siendo un asunto de gran interés para los pedagogos de la actividad física en medio escolar, como lo destacan autores como Arnold (1991) y su noción de *Conocimiento práctico débil y fuerte*, o Ross (1989; 1991) y su noción de *Conocimiento de las Acciones Físicas*.

Este asunto será objeto del siguiente capítulo.

## Referencias

- Allard, F. (1982), "Cognition, expert performance and sport", en J. Salmela (ed.), *New paths of sport learning and excellence*, Quebec, Canadian Coaching Association.
- Arnold, P. J. (1991), *Educación física, movimiento y currículum*, Madrid, Morata.
- Ausubel, D. P., J. D. Novak y H. Hanesian (1983), *Psicología educativa*, México, Trillas.
- Connolly, K. (1980), "The development of motor competence", en C. H. Nadeau *et al.* (eds.), *Psychology of Motor behavior and Sport-1979*, Champaign, Human Kinetics.
- Connolly, K. y J. Bruner (1973), "Competence: Its nature and nature", en K. Connolly y V. Bruner (eds.), *The Growth of competence*, Londres, Academic Press.
- Delignières, D. (1992), "Risque preferentiel, risque perçu et prise de risque", en J. P. Famosé (dir.), *Cognition et performance*, París, INSEP.
- French, K. E. y J. Thomas (1987), "The relation of knowledge development to children's basketball performance", en *Journal of Sport Psychology*, 9, pp. 15-32.
- Gadner, H. (1986), *Estructura de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*, México, FCE.



- Glencross, D. J. (1992), "Human skill and motor learning: A critical review", en *Sport Science Review*, 1(2), pp. 65-78.
- Griffith, D. y J. Keogh (1982), "A model of movement confidence", en J. A. S. Kelso y J. Clark (eds.), *The development of movement control and coordination*, Nueva York, John Wiley and Sons.
- Hanson, R., K. M. Newell y C. R. Barclay (1982), "Developing Knowledge about action", en J. A. S. Kelso y J. E. Clark (eds.), *The development of movement control and coordination*, Nueva York, John Wiley and Sons.
- Harter, S. (1980), "The development of competence motivation in the mastery of cognitive and physical skills: Is there still a place for joy?", en D. G. Roberts y D. M. Landers (eds.), *Psychology of Motor Behavior and Sport*, Champaign, Human Kinetics.
- Keogh, J. (1981), "A movement development framework and a perceptual-cognitive perspective", en G. A. Brooks (ed.), *Perspectives on the academic discipline of physical education*, Champaign, Human Kinetics.
- Keogh, J. y D. Sudgen, (1985), *Movement skill development*. Nueva York, McMillan.
- Marrero, H. et al. (1989), *Inteligencia humana. Más allá de lo que miden los tests*, Barcelona, Labor.
- Newell, K. M. y C. R. Barclay (1982), "Developing Knowledge about action", en J. A. S. Kelso y J. E. Clark (eds.), *The development of movement control and coordination*, Nueva York, John Wiley and Sons.
- Oleron, P. (1981), *El niño: su saber y su saber-hacer*, Madrid, Morata.
- Ross, S. (1989), "An education theory of physical education: Physical action knowledge", en *CAHPER Journal*, nov.-dic., pp. 11-20.
- (1991), "'Education' in physical education: An epistemological account", en *Bulletin of the International Federation of Physical Education (FIEP)*, vol. 61, 1/2, pp. 27-38.
- Ruiz, L. M. (1989a), "Teoría del aprendizaje motor y educación física en la educación básica", en AA.VV., *Seminario de educación física en las escuelas de formación del profesorado de E. G. B.*, Madrid, INEF.
- (1989B), *Aportaciones de los estudios sobre el desarrollo motor a la educación física y el deporte*, Madrid, INEF (Serie: Documentos).
- (1992a), "Competencia motriz, conocimiento sobre las acciones y adquisición de habilidades en la infancia", en *Congreso Nacional: La Educación Física y el Deporte del siglo XXI*, Madrid, Consejo General de Colegios Oficiales de Licenciados en Educación Física.
- (1992b), *Validez y pertinencia de los datos sobre investigación de la competencia motriz para la educación física y el deporte*, Madrid, Universidad de Otoño, Colegio Oficial de Doctores y Licenciados.
- (1993a), *El papel de la práctica en el desarrollo de la competencia motriz infantil: La hipótesis de la variabilidad*, tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- (1993b), "Práctica y competencia metacognitiva en la infancia", en *Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y Deportes*, Universidad de Granada.
- (1994d), "Competencia motriz y aprendizaje deportivo: El caso de los niños que fracasan aprendiendo los deportes", en *Congreso Nacional de Educación Física y Deporte*, Madrid, Consejo General de Colegios Oficiales de Licenciados en Educación Física.
- (1994e), "Conocimiento afectivo y deseo de aprender", en *Jornadas Internacionales sobre Actividades Físicas para Minusválidos Físicos y Psíquicos*, Málaga, UNISPORT-Andalucía.
- Ruiz, L. M. y J. L. Linaza (1993), "Repetition o variation in P. E.: What kind of practice promotes more knowledge about action?", en *FIEP World Congress*, Israel, Wingate Institute of P. E.
- Scarr, S. (1981), "Testing for children. Assessment and the many determinants of intellectual competence", en *American Psychologist*, 36, pp. 1159-1166.
- Shea, J. B. y S. T. Zimmy (1988), "Knowledge incorporation in motor representation", en O. G. Meijer y K. Roth (eds.), *Complex movement behavior. The motor-action controversy*, Amsterdam, North-Holland.

- Steele, F. (1980), "Defining and developing environmental competence", en C. P. Alderfer y C. L. Cooper (eds.), *Advance in experimental process*, vol. III, Nueva York, Wiley and Sons.
- Wall, A. (1986), "A knowledge-based approach to motor skill acquisition", en M. G. Wade y H. T. A. Whiting (eds.), *Motor development: Aspects of control and coordination*, Amsterdam, Martinus Nijhoff.
- Wall, A. et al. (1985), "A knowledge-based approach to motor development: Implications for the awkward", en *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2, pp. 21-42.
- White, R. W. (1959), "Motivation reconsidered: The concept of competence", en *Psychological Review*, vol. 66, 5, pp. 297-323.
- Zigler, E. (1984), "Conceptions of social competence", en *Mediex Conference*, Washington, D. C.

# Actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación\*

Francesc Padró, Meritxell Arderiu, Montserrat Cumellas, Marcos Guirles y Manel Sánchez

## Unidad temática 1: Aprendiendo el korbfbal. Iniciación

UNO

### Objetivos:

Conocer y utilizar el material. Introducir las normas básicas del korbfbal.

### Metodología:

Resolución de problemas y asignación de tareas.

### Organización:

Grupos y parejas.

### Material:

Pelotas de korbfbal o fútbol núm. 5, cestas de korbfbal, petos y conos.

### Inicio (aprox. 15 minutos)

Introducción y presentación de la unidad temática 1.

### Juego de los 10 pases

Utilizaremos un espacio parecido a media pista de baloncesto.

Equipos no inferiores a cuatro ni superiores a ocho.

Tomando como referencia las normas iniciales del juego, que son un primer contacto con algunas de las reglas del korbfbal, cada equipo deberá realizar 10 pases, y así conseguir un punto.

### Normas iniciales:

- 1) Cuando el balón sale fuera de la pista, cambia la posesión del balón.
- 2) No está permitido el contacto con el adversario.
- 3) No se puede arrebatar el balón de las manos del contrario.
- 4) Cada jugador/a defiende a un oponente que será de su mismo sexo.

**Normas adicionales** (podemos añadir normas adicionales para incidir en la precisión del pase):

- 1) No se puede devolver el balón al compañero/a que acaba de pasarlo.
- 2) Cambia la posesión de balón cada vez que cae el balón al suelo.
- 3) Cambia la posesión del balón cada vez que un defensa logra tocar el balón en su trayectoria de pase.

### Desarrollo (aprox. 25 minutos)

### Ejercicios de pases

Uno frente a otro. Cada pareja dispone de un balón. Se trata de realizar distintos tipos de pases utilizados dentro del korbfbal modificando las distancias entre jugadores/as:

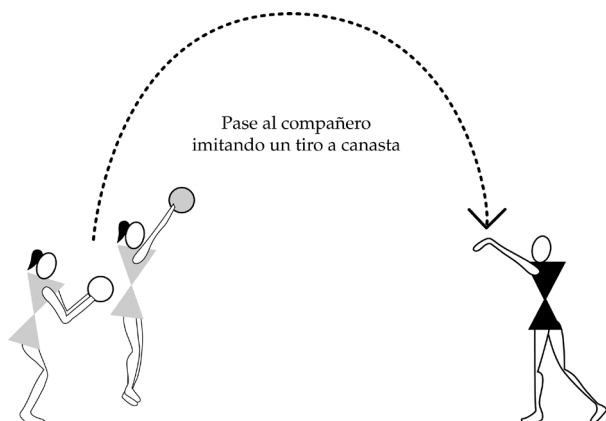
- 1) Pase con una mano a media y larga distancia (derecha e izquierda).
- 2) Pase con dos manos a corta distancia.
- 3) Pase picado a media distancia con una mano (derecha e izquierda).

### Ejercicio de tiro

Utilizando la misma organización, se realiza un pase al compañero/a con dos manos, a me-

\* En *Unidades didácticas para secundaria X. Coeducación y cooperación*, Barcelona, INDE Publicaciones, 1999, pp. 77-134.

dia distancia, intentando que la trayectoria del balón sea curva y elevada, imitando un tiro a canasta.



### Ejercicio de tiro

Utilizando la técnica anterior, cada alumno/a realizará 10 lanzamientos a canasta, desde unos 6 m en posición estática. Su compañero/a recoge el rebote. Finalizados los lanzamientos se cambian las funciones. Cada alumno/a deberá recordar el número de aciertos conseguido. Pueden repetirse estas series dos o tres veces. En cada una de las series se realizan los tiros desde distintos puntos en relación a la canasta: frontal, lateral y posterior.

### Juego de "balón-esquina"

Grupos no inferiores a cuatro ni superiores a ocho.

Se trata de transportar el balón, mediante pases, a una zona determinada del campo. No se puede botar el balón ni correr con él en las manos. El recurso utilizado será el pase.

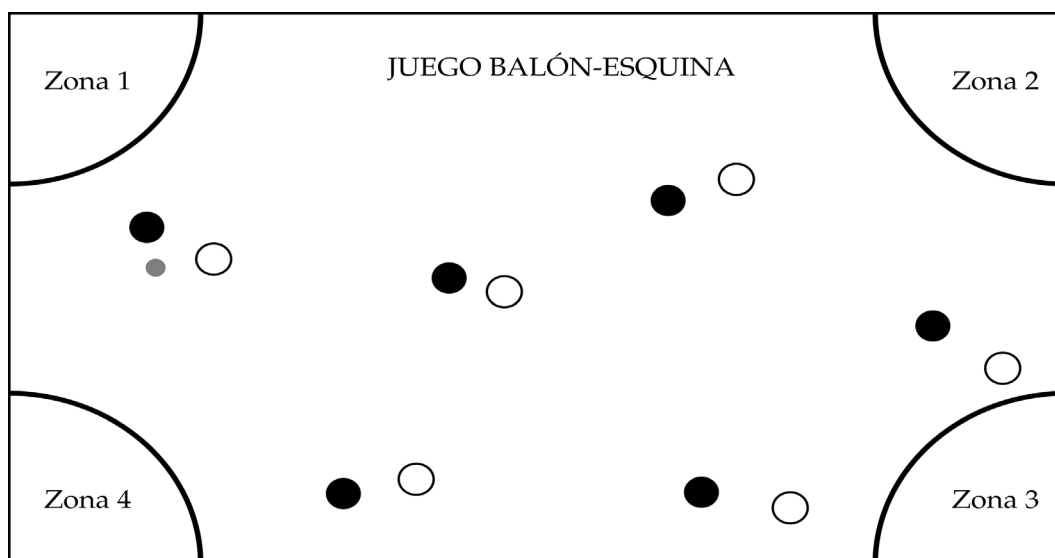
El objetivo es plantar la pelota en la zona indicada por el profesor (uno,... cuatro). El equipo contrario debe defender la situación de juego buscando el corte de un pase. Recordar que no está permitido el contacto ni quitar el balón de las manos del compañero/a.

### Final o síntesis (aprox. 10 minutos)

Explicación de las reglas de juego que se han introducido durante la sesión:

- 1) No se puede botar el balón.
- 2) No se puede correr con el balón en las manos.
- 3) No se permite el contacto entre defensores y atacantes.
- 4) No se puede arrebatar el balón de las manos del compañero/a (ya sea del equipo contrario o de tu propio equipo).
- 5) Se puede lanzar a canasta desde cualquier posición ya que ésta estará colocada dentro del terreno de juego (1/6 de la longitud del campo).

Entrega del dossier donde se recoge la normativa básica y una breve explicación del korfbal como deporte de equipo.



**Objetivo:**

Ejecutar el pase y la recepción.

**Metodología:**

Resolución de problemas y asignación de tareas.

**Organización:**

Grupos, parejas y tríos.

**Material:**

Pelotas de korfball o fútbol núm. 5, cestas de korfball, petos y conos.

*Inicio (aprox. 15 minutos)*

**Korfball a una zona** (véase el apartado 5.2)

Basarse en la reglamentación propia del korfball (sesión 1 parte final).

El grupo clase se organiza por equipos (de cuatro, cinco o seis componentes), unos atacan y otros defienden.

En el espacio de juego se sitúa una canasta según marca la normativa.

No se aplica el "defendido".

Cuando se produce un cambio de posesión de balón, los atacantes deben realizar cinco pases antes de tener opción de tiro.

*Desarrollo (aprox. 25 minutos)*

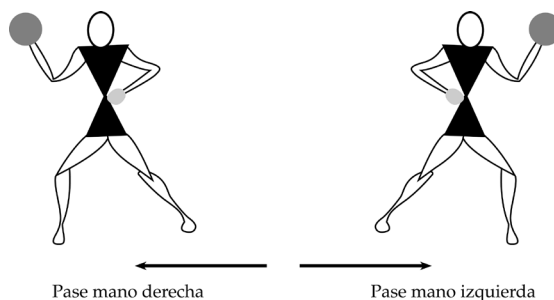
**Ejercicio de pases**

Parejas. Uno de los dos se coloca como punto fijo mientras que su compañero/a se desplaza lateralmente. El jugador/a que se desplaza realiza el pase con la mano derecha cuando se desplace hacia este lado y con la izquierda cuando se desplace hacia la izquierda (mano exterior):

- 1) Pase tenso con una mano.
- 2) Pase picado con una mano.
- 3) Pase bombeado con dos manos.

**Ejercicio de pase y defensa**

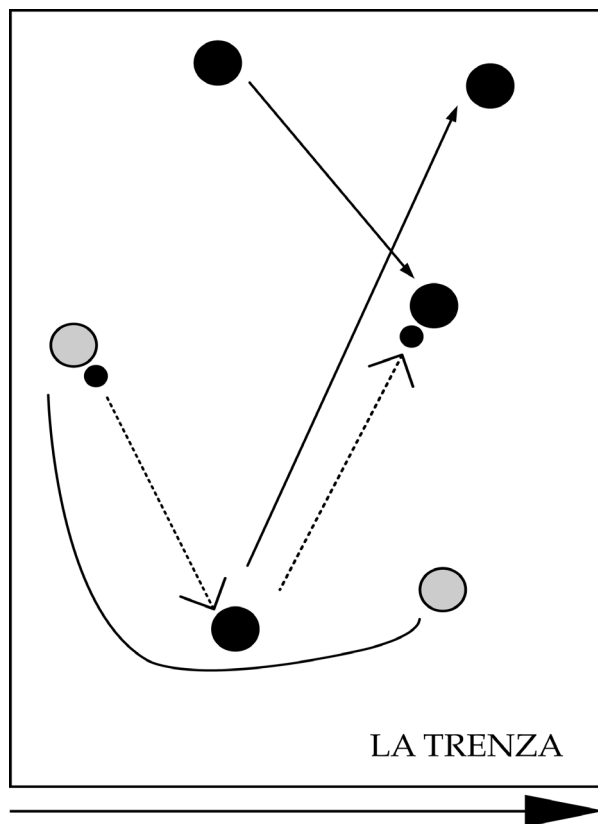
Tríos. Se colocan dos jugadores/as en los extremos y un jugador/a central. Los dos extremos tienen limitado su espacio de movimiento. Deben realizar pases continuos evitando que el



jugador/a central intercepte el balón. En esta ocasión podrán utilizarse todo tipo de pases: picado, bombeado, tenso... Una vez transcurrido un tiempo se cambian las funciones.

**La trenza**

Tríos. Se desplazarán por la pista realizando pases e intercambiando las posiciones. El jugador/a central realiza un pase a uno de los jugadores/as laterales, inmediatamente debe ir corriendo a pasar por detrás de este jugador/a, cuando éste ya está realizando un nuevo pase al tercer jugador/a, etcétera.



### Juego del 2x2

Grupos de cuatro. En un espacio reducido (marcado por picas o conos), los dos jugadores/as en posesión del balón deben conseguir realizar el mayor número de pases sin que los oponentes lo intercepten.

Rigen las normas expuestas hasta este momento.

*Final o síntesis (aprox. 10 minutos)*

### Juego del "cao"

Grupos. Cada grupo situado en diferentes posiciones en relación a la canasta, formando una hilera a una distancia de unos 6 m.

En cada canasta dos balones.

Lanza el primero, e inmediatamente lanzará el segundo intentando hacer canasta antes que su compañero/a. Si no logra el acierto, recogerá su propio rebote hasta conseguirlo. Después pasará el balón al siguiente. Constantemente buscamos el acierto antes que el jugador/a precedente (motivo por el cual quedaría eliminado) e intentamos evitar que el jugador/a posterior consiga la canasta antes que nosotros.

El objetivo del juego es permanecer en activo hasta el final sin ser eliminado.



#### Objetivo:

Ejecutar el tiro desde distintas distancias y posiciones.

#### Metodología:

Resolución de problemas y asignación de tareas.

#### Organización:

Grupos y parejas.

#### Material:

Pelotas de korfbal o fútbol núm. 5, cestas de korfbal, petos y conos.

*Inicio (aprox. 20 minutos)*

### Visualización de un partido de korfbal

Introducir aspectos reglamentarios, técnicos y tácticos. En el caso de no disponer de imágenes de algún partido, es igualmente recomendable realizar una explicación de los aspectos más característicos de este deporte relacionándolo con el dossier que se entregó en la sesión número 1:

- 1) La composición de los equipos: cuatro chicas y cuatro chicos.
- 2) La distribución de estos jugadores/as en el campo: el cuadro de ataque y el cuadro de defensa.
- 3) El cambio de funciones: en algún momento del partido están sólo atacando y en otro momento están sólo defendiendo.
- 4) Situación de la canasta en el campo.
- 5) El tipo de defensa y el no contacto.
- 6) Marcaje a un oponente del mismo sexo.
- 7) La cooperación dentro del equipo: apoyos y pases.
- 8) Cómo se ejecutan los lanzamientos a canasta, comparando con la técnica del básquet.

*Desarrollo (aprox. 20 minutos)*

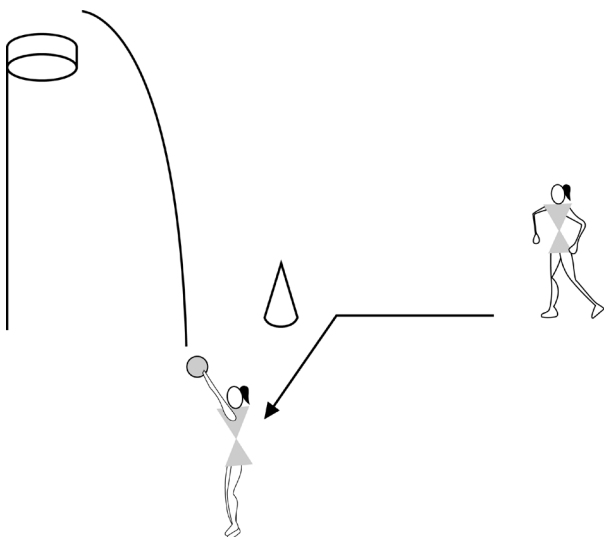
### Juego de tiro

Grupos de cuatro. El primero lanza desde una posición determinada. A continuación, el segundo lanza desde donde recoge el balón y así consecutivamente durante un tiempo determinado.

Se trata de lograr el mayor número de aciertos posibles.

## Ejercicio de tiro

Parejas. Cada pareja dispone de un balón. Se trata de realizar un tiro con desplazamiento previo. El jugador/tirador (T) realiza un pase a su compañero/a asistente (A), se desplaza hasta el cono, realiza un cambio de sentido hacia la derecha o izquierda para recibir un pase y tirar a canasta. Variar las distancias (4 m, 6 m...) y las posiciones de tiro (frontal, laterales y posterior).



## Lanzamientos de penaltys

Se introduce un tipo de lanzamiento de corta distancia, en situación estática, que permite la iniciación en la siguiente sesión de la entrada a canasta. Los alumnos/as se sitúan a 2.5 m de la canasta (frontal, lateral o posterior) y realizan el lanzamiento.

*Final o síntesis (aprox. 10 minutos)*

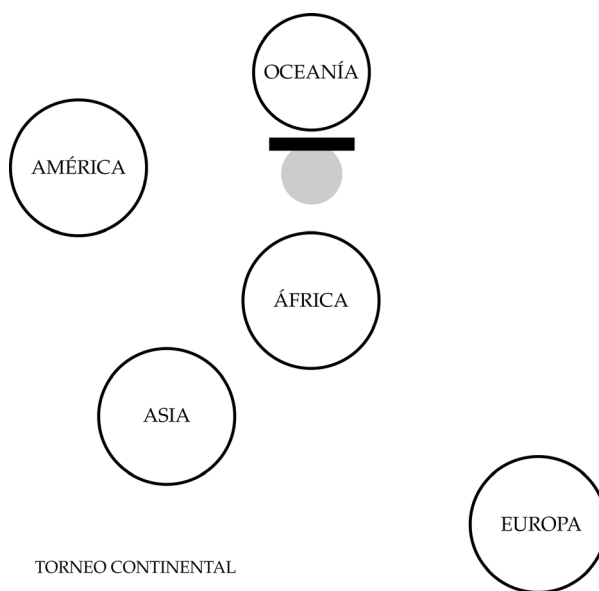
## Juego del "torneo continental"

Grupos de cuatro.

Un balón.

Es un juego de lanzamientos a canasta desde diferentes posiciones. Marcamos cinco puntos alrededor de la canasta (los cinco continentes: África, América, Asia, Europa y Oceanía).

Cada equipo deberá conseguir viajar alrededor del mundo, sabiendo que cada jugador/a progresa hacia el siguiente continente cuando ha puntuado en el anterior. Entre ellos deben organizar el rebote.



CUATRO

### Objetivo:

Ejecutar la entrada a canasta.

### Metodología:

Resolución de problemas y asignación de tareas.

### Organización:

Grupos y parejas.

### Material:

Pelotas de korfbal o fútbol núm. 5, pelota de piel de elefante, cestas de korfbal, petos y conos.

*Inicio (aprox. 15 minutos)*

## Juego de "los cazadores"

Balón ligero (piel de elefante), dos cestas y tres cazadores. El resto del grupo son conejos.

Los cazadores intentan cazar a los conejos mediante un lanzamiento directo de balón. Cuando un conejo es cazado pasa a la zona de fuera del campo (en un banco). Cuando un conejo atrapa el balón puede iniciar el juego realizando pases a sus compañeros/as para aproximarse a la canasta y lanzar desde cualquier distancia. Después de haber lanzado a canasta pueden intentar otros lanzamientos si consiguen el rebote. Si puntúan liberan a un compañero/a cazado. Inicialmente un conejo se sitúa en la zona de cazados.

Los cazadores ganan el juego cuando atrapan a todos los conejos. Los conejos ganan el juego cuando liberan a todos sus compañeros/as.

Los jugadores/as no pueden desplazarse con el balón en las manos. El recurso básico utilizado es el pase.

No se puede quitar el balón de las manos.

### *Desarrollo (aprox. 25 minutos)*

#### **Ejercicio de los bancos** (simulación de entrada a canasta)

Parejas. Colocar un banco sueco a unos 3 o 4 m de la canasta (frontal, lateral y posterior).

Se inicia el ejercicio encima del banco con el balón en las manos. Descender del banco, como bajando de una escalera, y lanzar a canasta. Se permite un máximo de dos apoyos. El compañero/a recoge el rebote e inicia el ejercicio.

El jugador/a del rebote inicia el ejercicio con un pase a su compañero que desciende del banco, recibe el balón y lanza a canasta una vez realizados los dos apoyos.



#### **Ejercicio de entrada entregando el balón**

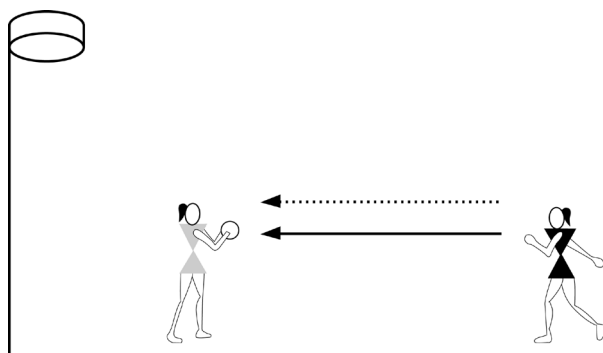
Un jugador/a se coloca a 3 o 4 m de la canasta con el balón, en situación de entrega. Su compañero/a corre hasta su posición para realizar la entrada recogiendo el balón e intentando coordinar los dos apoyos que puede realizar. Se alternan las funciones.

#### **Ejercicio de entrada**

El jugador/a con balón se sitúa debajo de la canasta. El jugador/a que realiza la entrada, situado a unos 8 m de la canasta, inicia la entrada, recibe el pase de su compañero/a y ejecuta los dos apoyos para concluir la entrada.

#### **Ejercicio de entrada con asistencia**

El jugador/a que apoya la entrada (A), se coloca a unos 2 o 3 m de la canasta y de espaldas a ella. El jugador/a que realiza la entrada (T) pasa el balón al asistente, corre hacia su posición (en línea recta) para recibir un segundo pase y hacer la entrada. El jugador/a asistente debe desplazarse hacia un lado para dejar paso a su compañero/a.



### *Final o síntesis (aprox. 10 minutos)*

#### **Juego del "Torneo de penaltys"**

Grupos. Se trata de realizar lanzamientos de penalty de forma continuada y lo más rápido posible. Recoge el rebote el mismo jugador/a que ha lanzado y pasa el balón al siguiente.

Dos opciones:

- 1) Conseguir un número determinado de aciertos. El grupo que primero lo consiga será el ganador del torneo.
- 2) En un tiempo determinado deben conseguir el mayor número de aciertos.



**Objetivo:**

Ejecutar tiros y entradas como alternativas de ataque provocando una situación de engaño.

**Metodología:**

Resolución de problemas y asignación de tareas.

**Organización:**

Grupos, parejas y tríos.

**Material:**

Pelotas de korbball o fútbol núm. 5, cestas de korbball, petos, conos y objetos pequeños (piedra, tiza,...).

*Inicio (aprox. 15 minutos)*

**Juego de "la frontera"**

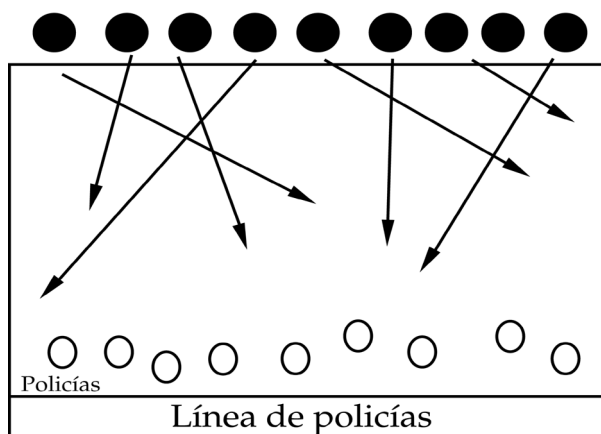
Dos equipos de igual número de jugadores/as: contrabandistas y policías.

Terreno de juego: campo de balonmano.

Un objeto pequeño que pueda caber en la mano.

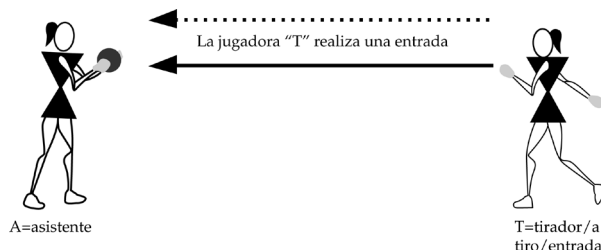
El objetivo de los contrabandistas es pasar la línea de la frontera sin que los policías hayan descubierto el objeto. Cada policía puede interceptar a un contrabandista: cuando le tocan, éste está obligado a enseñar las manos. El objeto no puede cambiar de jugador/a. Se organizan los equipos y a la señal se realizan las acciones de juego (correr, andar, agruparse, engañar,...). Se trata de elaborar sistemas de organización y distribuir roles.

**CONTRABANDISTAS**

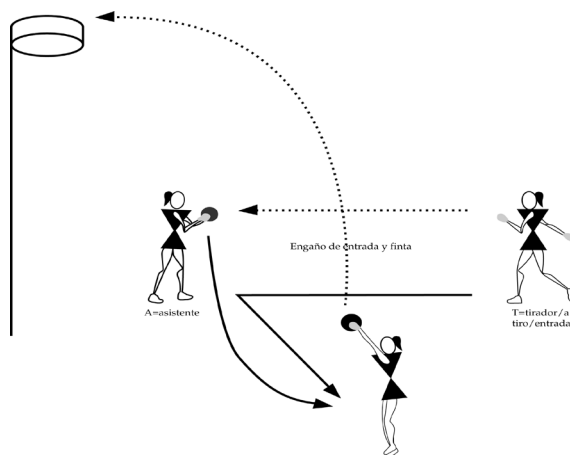


**Ejercicios progresivos. Entrada/tiro**

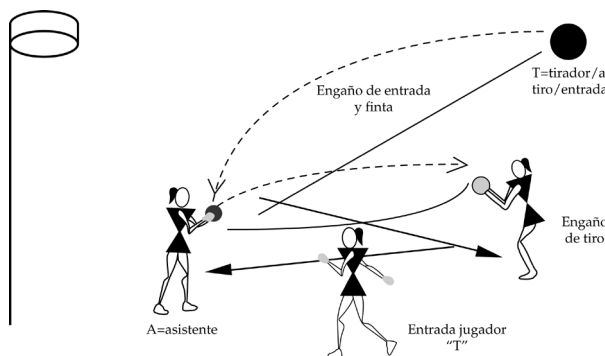
- 1) Entrada con apoyo frontal: último ejercicio realizado en la sesión anterior. Entrada con apoyo de un asistente.



- 2) El jugador/a (T), realiza un pase a su compañero/a asistente (A), corre hacia su posición con intención de realizar una entrada (engaño de entrada), realiza una finta alejándose de la canasta, recibe un pase de (A) a unos 6 m y finalmente tira a canasta.



- 3) (1+2...) recibe el pase de (A) (6 m), engaña el tiro y finalmente realiza una entrada a canasta apoyándose nuevamente en (A).



### Ejercicio de engaño con apoyo estático

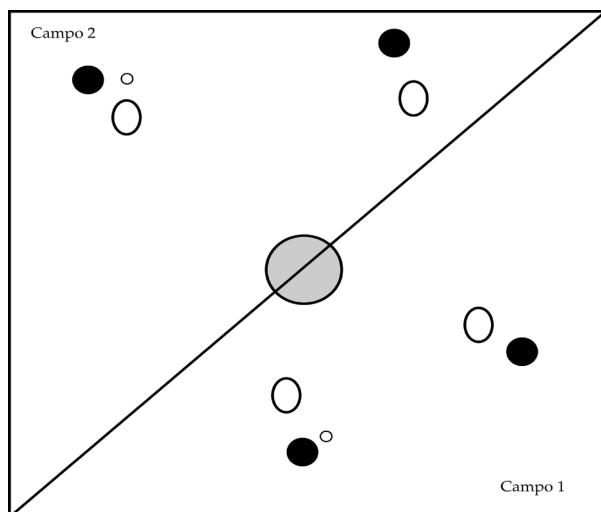
Tríos. Un jugador/a se sitúa como punto fijo, asistente (A), un segundo jugador/a como atacante (T) y un tercer jugador/a como defensa (D). El atacante, durante un tiempo limitado, debe realizar constantes movimientos de engaño de tiro y entrada, apoyándose en el asistente. El defensor debe intentar mantener la defensa y cortar el balón.

*Final o síntesis (aprox. 15 minutos)*

### Juego 2x2 con canasta

Se trata de recuperar el juego iniciado en la sesión 2 (desarrollo) introduciendo el lanzamiento a canasta e insistiendo en la necesidad de utilizar los engaños y las fintas.

Podemos utilizar una parte del campo, dividido por una diagonal y con una canasta central, para permitir dos zonas de juego.



SEIS

#### Objetivos:

Introducir la defensa y ejecutar la posición de defendido.

#### Metodología:

Resolución de problemas y asignación de tareas.

#### Organización:

Grupos y parejas.

#### Material:

Pelotas de korfbal o fútbol núm. 5, cestas de korfbal, petos y conos.

*Inicio (aprox. 7 minutos)*

### Explicación de posición de defendido

El defensa debe cumplir tres condiciones:

- 1) Estar entre la canasta y el atacante.
- 2) Estar a la distancia de un brazo del atacante.
- 3) Tener intencionalidad clara de defender al atacante marcando con el brazo en alto.

Explicación de la posición básica de defensa

Piernas flexionadas, espalda recta, brazos manteniendo el equilibrio.

*Desarrollo (aprox. 15 minutos)*

### Juego del "primer pase"

Grupos de cuatro.

Se sitúan cuatro jugadores/as atacantes y cuatro jugadores/as defensores en un espacio limitado. Un jugador/a libre fuera del cuadrante.

Se trata de:

- 1) Realizar un primer pase, a la señal, desde el jugador/a libre situado fuera del espacio hasta uno de los cuatro atacantes. Los defensas intentan impedir cualquier tipo de pase y los atacantes intentan evitar el marcaje para recibir el pase.
- 2) Después del primer pase, todos los jugadores/as deben tocar el balón y devolverlo al jugador/a libre.
- 3) Después del primer pase, el balón sólo puede volver al punto inicial cuando un jugador/a consigue una situación de no defendido (respecto al jugador/a libre). Es decir, ha conseguido desmarcarse de su defensa no sólo para recibir sino también para tirar a canasta en situación de no defendido.

*Final o síntesis (aprox. 25 minutos)*

**Mono-korfbal** (véase el apartado 5.1)

## SIETE

### Objetivo:

Aplicar los contenidos técnicos y tácticos a situaciones reducidas de juego.

### Metodología:

Resolución de problemas y asignación de tareas.

### Organización:

Grupos y parejas.

### Material:

Pelotas de korfbal o fútbol núm. 5, cestas de korfbal, petos y conos.

### Inicio (aprox. 15 minutos)

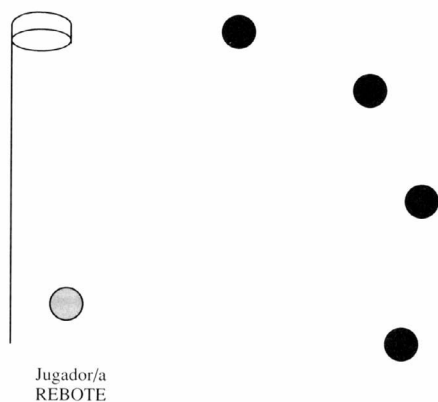
#### Juego de tiro por parejas

Realizar lanzamientos a canasta.

Un jugador/a lanza, su compañero/a recoge el rebote y realiza un tiro desde donde ha recuperado el balón.

#### Juego del "reloj"

Grupos. Un balón. Los jugadores/as se sitúan alrededor de la canasta a unos 6 m. Un jugador/a situado en el rebote. Se inicia la rueda de lanzamientos a partir de un jugador/a.



#### Normas básicas:

- 1) Siempre que el balón no toque la canasta, el tirador pasa a rebote y el jugador/a de rebote pasa a la posición de tiro.

- 2) Cuando un jugador/a puntúa, el siguiente está obligado a puntuar. De no ser así, pasa a rebote intercambiando su posición.
- 3) El objetivo de los jugadores/as es mantenerse en posición de tiro sin pasar por el rebote.
- 4) Una vez aprendida la dinámica del juego, puede añadirse otro balón.

### Desarrollo (aprox. 30 minutos)

#### Korfbal a una zona (véase el apartado 5.2)

En esta sesión se aplica el "defendido".

El equipo que recupera el balón tiene opción de tiro cuando pasa por la zona de cambio de posesión de balón.

### Final o síntesis (aprox. 5 minutos)

Explicación de las situaciones de juego:

- 1) Las normas básicas: el defendido.
- 2) La aplicación de técnicas básicas: tiro, entrada, pase, recepción y defensa.
- 3) Los aspectos tácticos: la ocupación de espacios.

## OCHO

### Objetivo:

Aplicar una situación de juego real.

### Metodología:

Resolución de problemas y mando directo.

### Organización:

Grupos.

### Material:

Pelotas de korfbal o fútbol núm. 5, cestas de korfbal y petos.

### Inicio (aprox. 15 minutos)

#### Juego del "itinerario"

Se colocan los jugadores/as en una situación de partido real (ocho en cada cuadro).

Para conseguir un punto el balón debe pasar por todos los jugadores/as de un cuadro, llegar al otro cuadro y completar el itinerario.

El objetivo es no perder el balón. Cuando se intercepta un pase o cuando un equipo ha completado el itinerario, se cambia la posesión del balón.

*Desarrollo (aprox. 30 minutos)*

### **Korfbal**

Aplicación práctica de los cambios de cuadro y funciones.

Se trata de organizar una situación de juego real (dos equipos de ocho jugadores/as) incidiendo en las normas básicas y en los cambios de funciones y cuadros cada dos puntos. En el caso de que la puntuación sea muy baja, podemos plantear el cambio de cuadro, para dar más dinamismo al juego, cada punto o a tiempo. Se debe insistir en el hecho de que es una norma provisional.

*Final o síntesis (aprox. 5 minutos)*

Comentario sobre las situaciones de juego.

### **NUEVE Y DIEZ**

**Objetivo:** Evaluar los contenidos.

**Metodología:**

Resolución de problemas y asignación de tareas.

**Organización:** Grupos y parejas.

**Material:**

Pelotas de korfbal o fútbol núm. 5, cestas de korfbal y petos.

*Inicio (aprox. 10 minutos)*

### **Calentamiento por parejas**

Cada pareja con un balón. Realizará pases, tiros, entrada,... de forma libre.

*Desarrollo (aprox. 30 minutos)*

### **Actividades de evaluación**

Ensayo de distintas técnicas: cada alumno ensayará un mínimo de cuatro veces las siguientes acciones técnicas: pase-recepción, tiros y entradas a canasta.

Juego real (hoja de observación).

*Final o síntesis (aprox. 10 minutos)*

### **Concurso de penaltys**

Parejas. Dos canastas. Cada pareja compite con otra pareja. Deben realizar lanzamientos de penalty hasta conseguir 15 aciertos. La pareja que primero lo consigue es la ganadora.

*Actividades de evaluación U.T. 1.*

En la unidad temática 1 realizamos la evaluación utilizando la observación del profesor/a en distintas situaciones con las siguientes herramientas:

### **HOJA DE EVALUACIÓN. Unidad temática 1. Actividad de evaluación 1**

Grupo: \_\_\_\_\_ Día: \_\_\_\_\_ Profesor/ a: \_\_\_\_\_

Valoración cualitativa: 1=mal, 2=bastante mal, 3=regular-impreciso, 4=bastante bien, 5=bien.

| Alumnado | PASE |   |   |   |   | RECEPCIÓN |   |   |   |   | TIRO |   |   |   |   | PENALTY |   |   |   |   | ENTRADA |   |   |   |   | Total |
|----------|------|---|---|---|---|-----------|---|---|---|---|------|---|---|---|---|---------|---|---|---|---|---------|---|---|---|---|-------|
|          | 1    | 2 | 3 | 4 | 5 | 1         | 2 | 3 | 4 | 5 | 1    | 2 | 3 | 4 | 5 | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |       |
|          |      |   |   |   |   |           |   |   |   |   |      |   |   |   |   |         |   |   |   |   |         |   |   |   |   |       |
|          |      |   |   |   |   |           |   |   |   |   |      |   |   |   |   |         |   |   |   |   |         |   |   |   |   |       |
|          |      |   |   |   |   |           |   |   |   |   |      |   |   |   |   |         |   |   |   |   |         |   |   |   |   |       |
|          |      |   |   |   |   |           |   |   |   |   |      |   |   |   |   |         |   |   |   |   |         |   |   |   |   |       |

## HOJA DE EVALUACIÓN. Unidad Temática 1. Actividad de Evaluación 2

GRUPO: \_\_\_\_\_ Día: \_\_\_\_\_ Profesor/ a: \_\_\_\_\_

Valoración cualitativa: SI (S)= siempre o casi siempre ejecuta esa acción. NO (N) = nunca o casi nunca ejecuta esa acción. A VECES (/) = en algunas ocasiones se ejecuta esa acción.

Acciones observadas: ATAQUE: Ocupación del espacio. Interactuar con los compañeros/ as del cuadro. Tirar a canasta. Entrar a canasta. DEFENSA: Defender individualmente a su oponente. Ejecutar la posición de defendido. Colaborar en el cambio del balón de la defensa al ataque.

| Alumnado | ATAQUE         |   |   |             |   |   |                 |   |   |                  |   |   | DEFENSA             |   |   |                       |   |   |                 |   |   |  |
|----------|----------------|---|---|-------------|---|---|-----------------|---|---|------------------|---|---|---------------------|---|---|-----------------------|---|---|-----------------|---|---|--|
|          | Ocupar Espacio |   |   | Interactuar |   |   | Tirar a canasta |   |   | Entrar a canasta |   |   | Defender Individual |   |   | Posición de Defendido |   |   | Cambio a ataque |   |   |  |
|          | S              | N | / | S           | N | / | S               | N | / | S                | N | / | S                   | N | / | S                     | N | / | S               | N | / |  |
|          |                |   |   |             |   |   |                 |   |   |                  |   |   |                     |   |   |                       |   |   |                 |   |   |  |
|          |                |   |   |             |   |   |                 |   |   |                  |   |   |                     |   |   |                       |   |   |                 |   |   |  |
|          |                |   |   |             |   |   |                 |   |   |                  |   |   |                     |   |   |                       |   |   |                 |   |   |  |
|          |                |   |   |             |   |   |                 |   |   |                  |   |   |                     |   |   |                       |   |   |                 |   |   |  |

### Unidad temática 2: Perfeccionando el korfbal. Profundización

UNO

#### Objetivo:

Ejecutar el pase y la recepción como elemento técnico básico.

#### Metodología:

Resolución de problemas y asignación de tareas.

#### Organización:

Grupos y tríos.

#### Material:

Pelotas de korfbal o fútbol núm. 5, pelota de piel de elefante, cestas de korfbal, petos y conos.

*Inicio (aprox. 10 minutos)*

Introducción y presentación de la unidad temática 2.

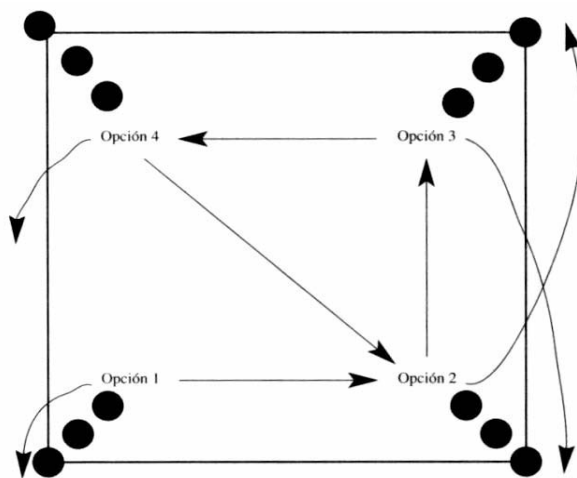
*Desarrollo (aprox. 25 minutos)*

#### Ejercicio de pases a las esquinas

Cuatro grupos de tres. Cada grupo se coloca en una esquina de un cuadrado. Realizar pa-

ses y correr hacia la posición siguiente según la variación:

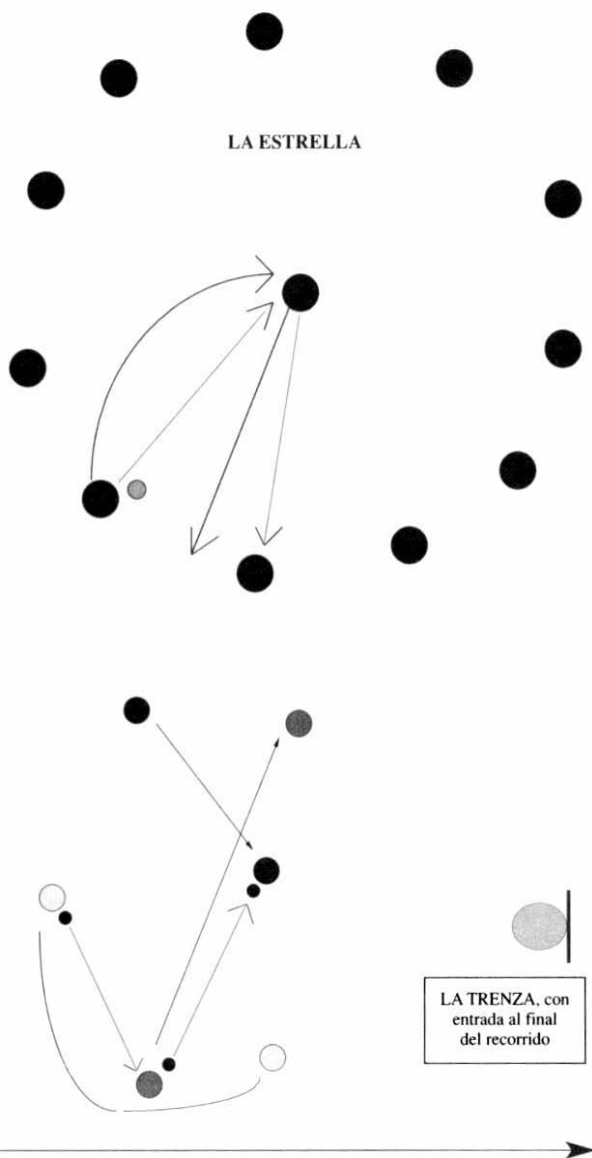
- 1) Pase a la derecha/izquierda y colocarse al final del mismo grupo.
- 2) Pase a la derecha/izquierda y correr hacia la posición donde se ha realizado el pase.
- 3) Pase a la derecha/izquierda y correr hacia la posición contraria al pase.
- 4) Pase en diagonal y correr hacia la derecha/izquierda.
- 5) Variar las distancias entre jugadores/as.



Cada opción se realiza sucesivamente y variando cada cierto tiempo. Introducir uno o dos balones según el ritmo de ejecución. Sería aconsejable llegar a realizarlo con dos balones.

### Ejercicio de la estrella

Grupos de seis/ocho alumnos. En círculo y uno en el centro. Realizar pases del centro hacia el exterior e ir a ocupar la posición del compañero/a. Realizar distintos tipos de pases según la distancia e incrementar la dificultad introduciendo dos balones por grupo.



### Ejercicio de la trenza

Tríos. Recuperando el ejercicio de la U.T. 1 sesión núm. 2 pero en esta ocasión realizaremos variaciones en relación a la distancia y al tipo de pases:

- 1) Distancia corta: pases con dos manos, rápidos y precisos.
- 2) Distancia media: pases con una mano.
- 3) Distancia larga: pases con una mano.

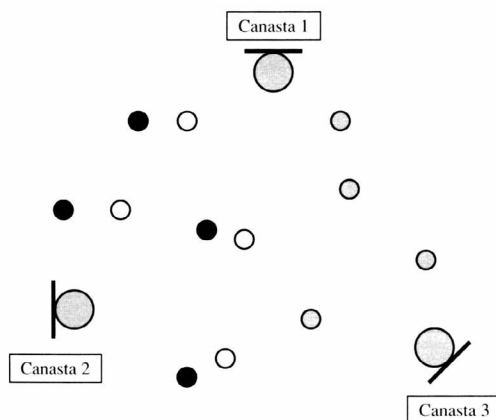
### Ejercicio de la trenza con entrada final

Tríos. Utilizar las variaciones anteriores añadiendo al final del recorrido una entrada a canasta.

*Final o síntesis (aprox. 15 minutos)*

### Mono-korfbal-triángulo

(tres canastas-tres equipos) (véase apartado 5.1, variantes)



DOS

#### Objetivos:

Introducir la estructura básica e incidir en la normativa.

#### Metodología:

Resolución de problemas.

#### Organización:

Grupos y tríos.

#### Material:

Pelotas de korfbal o fútbol núm. 5, cestas de korfbal, petos y conos.

### Inicio (aprox. 15 minutos)

#### Juego de "las esquinas"

Grupos de cuatro. En un cuadrado se marcan cuatro esquinas. Un grupo ataca y el otro defiende.

Los jugadores/as atacantes tienen como objetivo plantar el balón en el interior de las cuatro esquinas. Cuando lo consiguen obtienen un punto. Los defensas deben marcar individualmente al jugador/a correspondiente e intentar evitar que puedan recibir un pase dentro de las zonas de marca.

Se utilizará la normativa básica del korbball.

### Desarrollo (aprox. 30 minutos)

#### Korbball playa (véase el apartado 5.4)

Introducir las reglas que hacen referencia a la lucha, las faltas/saque libre e incidir en el defendido con especial atención.

### Final o síntesis (aprox. 5 minutos)

Explicación de las normas introducidas y repaso de la normativa básica.

## TRES

#### Objetivo:

Ejecutar el tiro y la entrada.

#### Metodología:

Resolución de problemas y asignación de tareas.

#### Organización:

Grupos y parejas.

#### Material:

Pelotas de korbball o fútbol núm. 5, cestas de korbball y petos.

### Inicio (aprox. 15 minutos)

#### Juego "el balón caliente"

Dos o tres jugadores/as persiguen. El resto de participantes son responsables de un número determinado de balones que en ningún caso pueden caerse al suelo (en este caso perderían la partida).

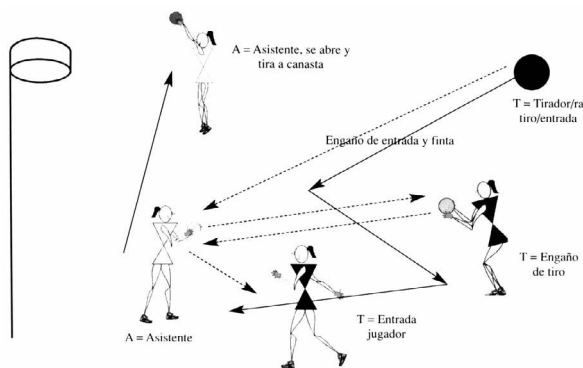
Si el perseguidor toca a un jugador/a en posesión del balón, intercambian las funciones de juego. Se trata de evitar esta situación pasando

el balón a un compañero/a que esté más alejado. No se puede desplazar con el balón ni arrebatárselo de las manos de un compañero/a.

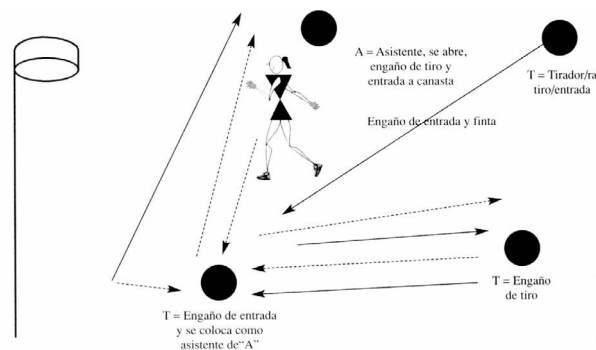
### Desarrollo (aprox. 20 minutos)

Ejercicios progresivos de entrada y tiro (recuperando la progresión iniciada en la U.T. 1, sesión núm. 5):

- 1) Entrada del jugador/a (T) con apoyo frontal de un asistente (A).
- 2) (T) realiza un pase a su compañero/a (A), corre hacia su posición con intención de realizar una entrada (engaño de entrada), realiza una finta alejándose de la canasta, recibe un pase de (A) a unos 6 u 8 m y finalmente tira a canasta.
- 3) (1 + 2...) recibe el pase de (A) (6 u 8 m), engaña el tiro, vuelve a pasar a (A) y finalmente (T) realiza una entrada a canasta.
- 4) (1 + 2 + 3...) realiza una entrada a canasta, (A) se abre, se aleja de la canasta, y (A) tira.



- 5) (1 + 2 + 3 + 4...) (A) engaña el tiro, (T) se coloca de asistencia y (A) realiza una entrada.



### Tiro de penaltys por parejas

Realizar 10 lanzamientos de penalty consecutivos. Uno se coloca en el punto de penalty y el otro jugador/a en el rebote. Alternar las funciones.

*Final o síntesis (aprox. 15 minutos)*

### Concurso de penaltys por parejas

Dos canastas.

Cada pareja compite con otra.

Deben realizar lanzamientos de penalty durante 1 minuto. Cada jugador/a recoge su propio rebote y pasa al compañero/a.

La pareja que consiga más aciertos es la ganadora.

## CUATRO

#### Objetivo:

Ejecutar el tiro con presión.

#### Metodología:

Asignación de tareas.

#### Organización:

Parejas y tríos.

#### Material:

Pelotas de korbball o fútbol núm. 5, cestas de korbball, petos, conos y bancos.

*Inicio (aprox. 15 minutos)*

### Juego de tiro itinerante

Parejas. Cada pareja un balón.

Se marcan una serie de posiciones desde donde deberán realizarse tiros a canasta. Cada posición incluye una condición para poder progresar hacia la siguiente. Si se logra canasta, según las condiciones exigidas, se pasa a la siguiente posición, si no, se regresa a la anterior. Por ejemplo:

- 1) Posición 1: 2/3 m frontal. Intentos indefinidos para acertar.
- 2) Posición 2: 4/5 m frontal. Dos intentos para acertar.
- 3) Posición 3: 6 m frontal. Tres intentos para acertar.
- 4) Posición 4: debajo de canasta. Un intento para acertar.

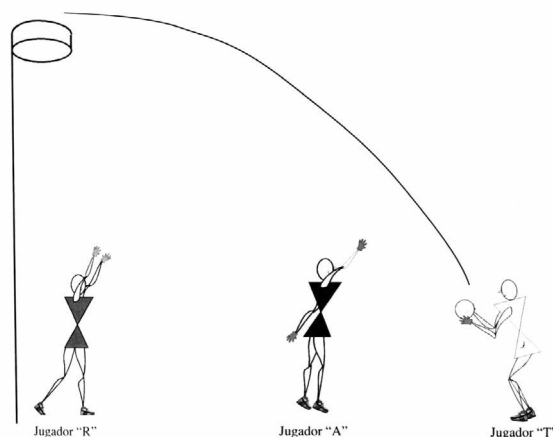
5) Posición 5: 4 m parte posterior de la canasta. Cuatro intentos para acertar.

6) Cuando se realiza todo el recorrido se obtiene un punto.

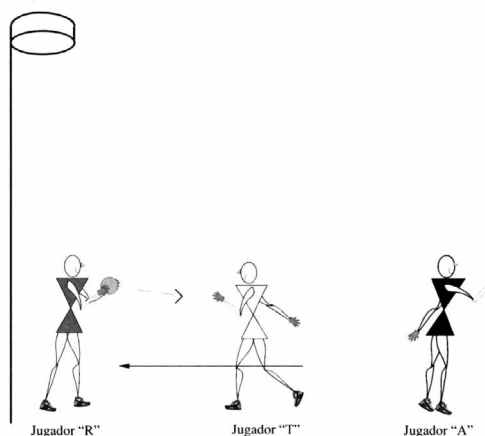
*Desarrollo (aprox. 25 minutos)*

### Ejercicio progresivo de tiro con presión

- 1) El jugador/a (T) realiza un pase a su asistente (A). Se aproxima a canasta, realiza una finta para buscar una posición de tiro, recibe el pase de (A) y tira a canasta. (A), una vez realizado el pase sale inmediatamente a defender el tiro. El jugador/a (R) recoge el rebote. Alternar las funciones según la rotación. Rotación: (R) – (T) – (A) – (R).



- 2) (1...) (A) sale inmediatamente a defender el tiro, (T) realiza un engaño, se apoya en (R) (que es su nuevo asistente) y finaliza con una entrada a canasta.





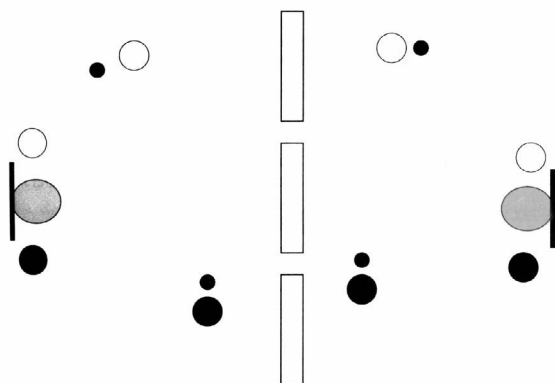
- 3) (1 ó 2). Introducir la opción del atacante y del defensa. Se inicia de la misma forma, pero en esta ocasión el atacante según la reacción del defensa puede acabar con tiro o con entrada. Las acciones no están preestablecidas.

*Final o síntesis (aprox. 10 minutos)*

### Juego de tiro

Dos canastas. Cada pareja con un balón.

Los dos tiran alternativamente desde donde se recoge el rebote. Cuando aciertan deben correr con el balón hasta la zona marcada (zona de bancos). Se obtiene una puntuación correspondiente al orden de llegada (10, 9, 8, 7...). Se realizan varias jugadas y se acumula la puntuación.



CINCO

#### Objetivo:

Introducir aspectos tácticos relacionados con la ocupación de espacios y la rotación inicial 4-0-0.

#### Metodología:

Resolución de problemas y asignación de tareas.

#### Organización:

Grupos.

#### Material:

Pelotas de korfball o ftbol núm. 5, pelota de piel de elefante, cestas de korfball, petos y conos.

*Inicio (aprox. 15 minutos)*

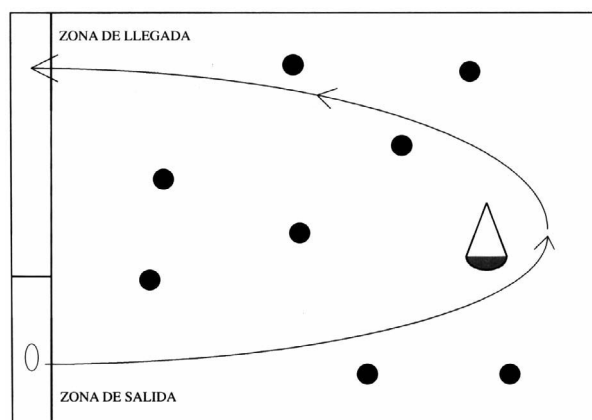
### Juego del "zorro"

Dos equipos de igual número de jugadores/as. Balón ligero de piel de elefante. Uno de los equipos se coloca por todo el terreno de juego. El otro equipo se coloca en la zona de salida.

Los jugadores/as de un equipo, uno a uno, intentan realizar el recorrido siguiente: lanzar el balón hacia la zona del campo, dar la vuelta a la canasta y alcanzar la zona de llegada. Si consigue llegar sin ser cazado consigue un punto para su equipo.

Los jugadores/as del otro equipo intentan cazar al zorro mediante un lanzamiento directo de balón. No pueden desplazarse con el balón en las manos y deben utilizar los pases para perseguir al zorro. Si consiguen cazarlo obtienen un punto.

Se alternan las funciones de juego.



*Desarrollo (aprox. 20 minutos)*

### Circuito de entrada, tiro y pases

Cuatro estaciones. En cada estación un grupo de tres o cuatro jugadores/as. Rotación: de la estación 1 a la 2-3-4-5-6 y 1 (...).

Acciones a realizar en cada estación:

Estación 1: asistir al jugador/a que viene de la E-6, recoger el rebote y pasar con una mano al jugador/a de la E-2. Colocarse en la E-2.

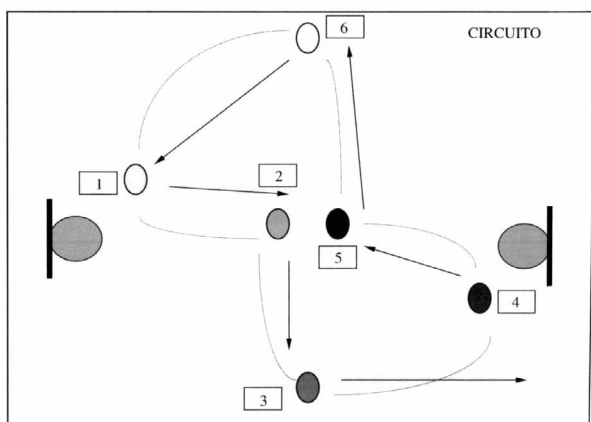
Estación 2: recibir el pase del jugador/a de la E-1 y pasar con dos manos al jugador/a de la E-3. Colocarse en la E-3.

Estación 3: recibir el pase del jugador/a de la E-2, pasar al asistente de la E-4 y realizar una entrada a canasta. Colocarse en la E-4.

Estación 4: asistir al jugador/a que viene de la E-3, recoger el rebote y pasar con una mano al jugador/a de la E-5. Colocarse en la E-5.

Estación 5: recibir el pase del jugador/a de la E-4 y pasar con dos manos al jugador/a de la E-6. Colocarse en la E-6.

Estación 6: recibir el pase del jugador/a de la E-5, pasar al asistente de la E-1, iniciar una entrada, fintar y realizar un tiro de 6 u 8 m.

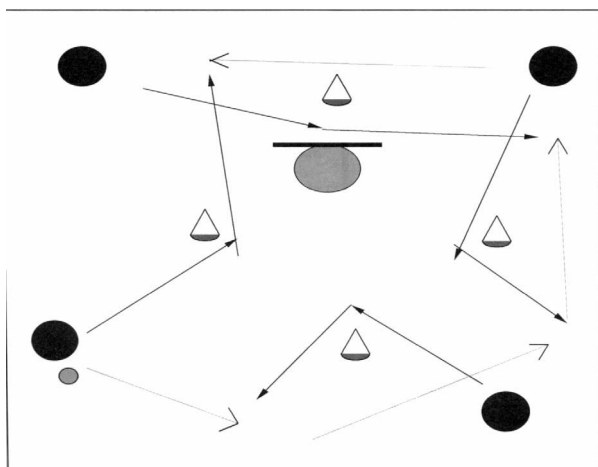


### Ejercicio de rotación 4-0-0:

Grupos de cuatro. Colocar la canasta en situación de partido por cuadros. Situar los conos tal como se indica en el gráfico. Después de realizar el pase a la derecha o a la izquierda el jugador/a se desplazará en la dirección contraria al pase pasando por detrás del cono hasta colocarse en la siguiente posición. Inicialmente sustituir la finta que debe realizarse en la zona del cono por un desplazamiento por detrás de éste.

### Ejercicio de rotación 4-0-0 con defensas

Cuatro atacantes y cuatro defensas. Los atacantes deben pasar el balón rotando alrededor de la canasta ocupando todos los espacios. Los defensas intentan interceptar y recuperar el balón para cambiar las funciones.



Es la aplicación de dos círculos (trayectoria de pelota y desplazamiento de jugadores/as) que giran en sentido contrario, con lo que se produce una rotación y la ocupación completa de espacio libre en todo el cuadro.

*Final o síntesis (aprox. 15 minutos)*

### Korfbal a una zona (véase el apartado 5.2)

Para tener opción de tiro los atacantes deben realizar la rotación 4-0 inicial en la que todos deben tocar el balón. Se dará continuidad al juego para conseguir canasta. Cuando los defensas recuperan el balón cambian las funciones.

SEIS

### Objetivo:

Incidir en la ocupación del espacio en situación de juego reducido y el cambio del balón de la defensa al ataque. Defensa (1x1).

### Metodología:

Resolución de problemas.

### Organización:

Grupos.

### Material:

Pelotas de korfbal o fútbol núm. 5, cestas de korfbal, petos y conos.

*Inicio (aprox. 15 minutos)*

### Juego 3x3 en un espacio reducido

Se plantea una situación de juego. Antes de tener opción de tiro cada uno de los jugadores/as debe tocar el balón.

Incidir en:

- 1) La ocupación del espacio.
- 2) La defensa (1x1). Los contactos, el defendido y las faltas.

*Desarrollo (aprox. 30 minutos)*

### Korfbal a tres zonas (véase apartado 5.3)

Para agilizar el juego y asegurar que todos los alumnos pasan por todas las funciones realizar cambios de cuadro por cada punto o a tiempo. En los tres cuadros será obligatorio que todos los jugadores/as toquen el balón.

Para incidir en la colaboración se puede proponer que en las tres zonas todos los jugadores/as toquen el balón.

*Final o síntesis (aprox. 5 minutos)*

### Comentario

Sobre el origen del korfbal actual que empezó como el juego de korfbal a tres zonas. Reflejar a través de este juego la evolución de las estructuras de los deportes y su dinamismo.

Incidir en la importancia del cambio de balón de la defensa al ataque sin perder la posesión.

Plantear la problemática socio-cultural de la mixticidad en los orígenes del korfbal, a principios del siglo. xx.

Plantear la igualdad de oportunidades de juego dentro del korfbal y su relación con otros deportes.

SIETE

#### Objetivo:

Introducir los conceptos y la técnica básica del rebote.

**Metodología:** Resolución de problemas.

**Organización:** Grupos.

#### Material:

Pelotas de korfbal o futbol núm. 5, cestas de korfbal, petos y conos.

*Inicio (aprox. 5 minutos)*

**Explicación teórico-práctica del rebote y de su importancia tanto en ataque como en defensa:**

- 1) Ataque, fundamental para conseguir la continuidad en el juego.
- 2) Defensa, fundamental para recuperar la posesión del balón e iniciar un nuevo ataque. Incidir en la posición del rebote y la zona de rebote (véase el apartado 4.2/6).

*Desarrollo (aprox. 40 minutos)*

### Ejercicio de rebote 2x2

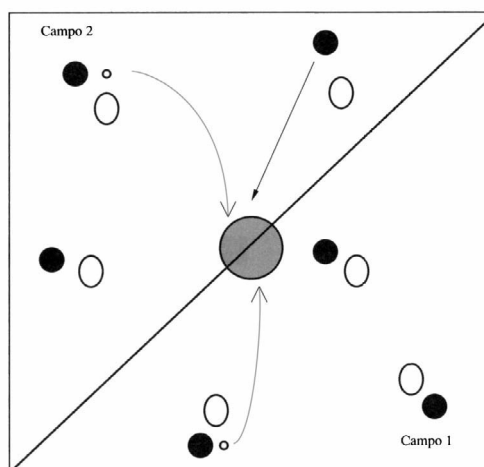
Se inicia la situación de juego buscando un tiro rápido. El atacante (que no ha realizado el tiro) y su defensa luchan por el rebote sin cometer

falta. Después de cada tiro cambia la posesión del balón.

Después de varios ensayos, se propone el cambio de funciones según la recuperación del balón en el rebote.

### Ejercicio de rebote 3x3

Buscar un tiro rápido ya que el objetivo principal es el rebote. Ahora los jugadores/as deben decidir quién va al rebote. Puede acordarse que el jugador/a rebote será, de los tres atacantes y sus respectivos defensas, el que no haya asistido el tiro.



### Korfbal. Situación de juego real

El objetivo principal sigue siendo el rebote. El juego se desarrolla alrededor de este aspecto. Se incide en marcar las faltas cometidas en zona de rebote, la posición de rebote y la captura del balón.

*Final o síntesis (aprox. 5 minutos)*

Breve comentario-resumen sobre las situaciones de juego en relación al rebote.

OCHO

#### Objetivos:

Ejecutar la asistencia. Introducir la asistencia y el rebote en situación de juego. Practicar situaciones de superioridad numérica en ataque.

#### Metodología:

Resolución de problemas y asignación de tareas.

**Organización:**

Grupos.

**Material:**

Pelotas de korbfbal o futbol núm. 5, cestas de korbfbal, petos y conos.

*Inicio (aprox. 15 minutos)*

### Korbfbal a una zona. Con superioridad numérica, 4x3

Plantear una situación de cuatro atacantes (todos pueden tirar a canasta) y tres defensas.

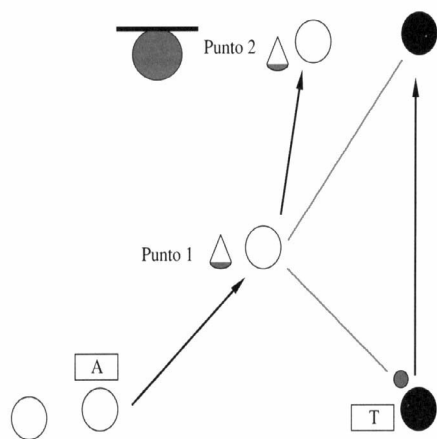
Incidir en la rapidez de los defensas para cubrir la inferioridad y capturar el rebote.

*Desarrollo (aprox. 20 minutos)*

#### Ejercicio de asistencia (derecha e izquierda)

Grupos. El jugador/a asistente (A) se coloca en el punto uno para realizar una asistencia al jugador/a (T). (T) realiza un primer pase, corre hacia la parte lateral de la canasta, mientras que (A) se coloca en el punto dos.

- 1) Realiza la asistencia a (T) y éste finaliza con una entrada a canasta.
- 2) Realiza la asistencia a (T) y éste finaliza con un tiro a canasta.



### Korbfbal a una zona con superioridad numérica, 4x3

El jugador/a atacante que queda libre de marcaje no puede tirar a canasta. Realiza la función de asistente y rebote constantemente.

Se trata de incidir en la importancia de disponer de un asistente y de un rebote en una situación de juego real.

*Final o síntesis (aprox. 15 minutos)*

### Korbfbal

Incidir en las posiciones de asistente y rebote para poder desarrollar el juego y tener opciones de tiro y entrada constantemente.

**NUEVE**

**Objetivo:**

Proponer una situación de juego real.

**Metodología:**

Resolución de problemas y asignación de tareas.

**Organización:**

Grupos y parejas

**Material:**

Pelotas de korbfbal o futbol núm. 5, cestas de korbfbal y petos.

*Inicio (aprox. 15 minutos)*

### Realizar un calentamiento por parejas

Cada pareja un balón. Realizar carrera continua, pases, tiros a canasta y lanzamientos de penaltys.

*Desarrollo (aprox. 35 minutos)*

### Korbfbal. Situación de partido:

La finalidad del partido será aplicar los aspectos básicos tratados en la U.T. 2, incidiendo en las distintas posibilidades posicionales del ataque: el rebote, la asistencia e iniciando los ataques con una rotación 4-0. En la defensa, incidir en el marcaje individual y la posición de defendido respecto al oponente directo.

Recordar la importancia de la colaboración en el equipo, el cambio de la defensa al ataque y la fluidez en el juego.

*Final o síntesis (aprox. 5 minutos)*

- 1) Actividad de evaluación-1. Autoevaluación.
- 2) Conclusión y comentario sobre situaciones concretas del partido.

DIEZ

Desarrollo (aprox. 30 minutos)

**Objetivo:**

Evaluar los contenidos de la unidad temática.

**Metodología:**

Resolución de problemas y asignación de tareas.

**Organización:**

Grupos y parejas.

**Material:**

Pelotas de korbball o fútbol núm. 5, cestas de korbball, petos y conos.

**Actividad de evaluación-3**

Circuito de pases-recepciones, tiros y entradas. Tomando como referencia el ejercicio realizado en la sesión núm. 5.

*Final o síntesis*

Conocimiento de resultados.

**Actividades de evaluación. U.T. 2.**

En la unidad temática 2 realizamos la evaluación utilizando la autoevaluación, la observación del profesor/a y una prueba escrita de conocimientos con las siguientes herramientas:

*Inicio (aprox. 25 minutos)*

**Actividad de evaluación-2**

Prueba teórica de conocimientos.

**TEST DE AUTOEVALUACIÓN**  
**Unidad Temática 2. Actividad de Evaluación1. Korbball**

1. ¿Te gusta el korbball como deporte que juegan juntos chicos y chicas?

---

2. ¿Crees que es un deporte emocionante? ¿Por qué?

---

3. Has colaborado y participado con los compañeros/as?

---

4.- He aprendido las normas básicas del juego como (cita 3):

---

5. He conseguido realizar algunos gestos técnicos como (cita 3):

---

6. Lo que más me gusta del korbball es:

---

**PRUEBA TEÓRICA**

**Unidad temática 2. Actividad de evaluación 2. Korfball**

1. ¿Cuáles son las tres condiciones necesarias para que un defensa esté en posición de defendido?

---

2. Cita distintos tipos de pases que se puedan ejecutar en el korfball.

---

3. Cita distintos tipos de juegos basados en el korfball.

---

4. El penalty. ¿Cuándo se considera que es penalty? ¿Desde dónde se lanza un penalty?

---

5. Dibuja el esquema del inicio de un partido. El terreno de juego, las canastas, los jugadores/ as de ambos equipos, las líneas más importantes, etcétera

---

6. ¿Cuándo se realiza un cambio de cuadro? ¿Cuánto dura un partido

---

7. ¿Cuáles son los principios del korfball?

---

7. ¿Cuáles son los principios del korfball?

---

9. Propón dos ejercicios relacionados con el pase como elemento técnico básico

---

10. Propón dos ejercicios relacionados con el tiro como elemento técnico básico.

---

11. Dibuja la cesta de korfball y señala su altura.

---

12. ¿Qué puedes decir sobre el origen y procedencia de este deporte?

---

13. ¿Desde dónde se sacan las faltas?

---

14. ¿Cuándo se produce el cambio de cuadros?

---

15. ¿Qué tipo de marcaje se utiliza en korfball?

---

### HOJA DE OBSERVACIÓN

Grupo: \_\_\_\_\_ Día: \_\_\_\_\_ Profesor/ a: \_\_\_\_\_

Valoración cualitativa: 0=mal, casi no lo ejecuta, 1=lo ejecuta de forma imprecisa, 2=bien.

Circuito: E-1: pase con mano derecha. E-2/ E-5: pase con dos manos. E-3: tiro a canasta. E-4: pase con mano izquierda. E-6: entrada a canasta.

|          | <i>E1-Pase derecha</i> |   |   | <i>E3-Tiro canasta</i> |   |   | <i>E4-Pase izquierda</i> |   |   | <i>E5/E2-pase 2 manos</i> |   |   | <i>E6-Entrada canasta</i> |   |   | <i>Total</i> |
|----------|------------------------|---|---|------------------------|---|---|--------------------------|---|---|---------------------------|---|---|---------------------------|---|---|--------------|
|          | 0                      | 1 | 2 | 0                      | 1 | 2 | 0                        | 1 | 2 | 0                         | 1 | 2 | 0                         | 1 | 2 |              |
| Alumnado |                        |   |   |                        |   |   |                          |   |   |                           |   |   |                           |   |   |              |
|          |                        |   |   |                        |   |   |                          |   |   |                           |   |   |                           |   |   |              |
|          |                        |   |   |                        |   |   |                          |   |   |                           |   |   |                           |   |   |              |
|          |                        |   |   |                        |   |   |                          |   |   |                           |   |   |                           |   |   |              |
|          |                        |   |   |                        |   |   |                          |   |   |                           |   |   |                           |   |   |              |





# Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos\*

José Devís Devís

## I. Introducción

El deporte es, para unos, el gran protagonista de la educación física y, para otros, el gran colonizador de la educación física contemporánea. En cualquier caso, hay que reconocer que el deporte es, actualmente, un elemento central dentro de nuestra profesión y, desde el punto de vista educativo, un elemento muy controvertido y problemático.

La mayoría de la gente, entre ellos muchos educadores físicos, se limita a ver las excelencias y beneficios sociales y personales del deporte, como si de algo normal y positivo se tratara, sin percatarse de la vertiente negativa, de los peligros que conlleva y de los intereses a que puede estar sometido. Por el contrario, los críticos radicales consideran al deporte como un elemento de alienación, coerción y control social al servicio del capitalismo y el mantenimiento del “status quo”. Nosotros creemos, tal y como expresa John Hargreaves (1988), que el deporte “exhibe una tendencia ambivalente, por una parte, para acomodar a grupos subordinados, y por otra, para estimular la rebelión y la resistencia” (p. 10). Por lo tanto, desde el punto de vista de la educación física, los profesores nos encontramos en la encrucijada de esta ambivalencia para convertir al deporte en una actividad merecedora de su pertenencia a una asignatura escolar, es decir, vinculada con valores educativos.

---

\* En José Devís Devís y Carmen Peiró Velert, *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*, Ángeles Izquierdo, Juan Ripoll y Carmen Peiró (trads.), Barcelona, INDE (La Educación Física en... Reforma), 1992, pp. 141-159.

Debemos tener en cuenta que toda educación, y por supuesto toda educación física, está conectada con algo que es susceptible de ser valioso (Peters, 1966; Stenhouse, 1984; Elliott, 1990), o lo que es igual, la educación se justifica en función de ciertos valores. Los filósofos de la educación y de la educación física empiezan por distinguir entre valores intrínsecos o autotélicos y extrínsecos o instrumentales para caracterizar la naturaleza de la educación. La primera categoría corresponde a aquellos valores que poseen una finalidad en sí mismos, y la segunda a valores cuya finalidad está fuera de sí mismos. Generalmente, se considera que los valores intrínsecos son los verdaderamente educativos, aunque la escolarización también se ocupe de actividades con valor instrumental. Estas últimas son actividades que se orientan a un fin alejado de ellas mismas, pero con las que se pueden hacer cosas útiles.

Para Peter Arnold (1991b) la educación, y por extensión la educación física y el deporte, “posee actividades y procedimientos intrínsecamente valiosos”, lo que significa que “tanto la materia como el método (o instrucción) son fines y que el último no es meramente un medio para promocionar al primero”. Muchos son los autores (Renshaw, 1972; Meakin, 1983; Thompson, 1983) que, como Arnold, tratan de justificar el valor intrínseco de la educación física, pero no debemos olvidar que, como señala Jennifer Hargreaves (1977), la educación física y el deporte pueden utilizarse para apoyar y reafirmar los valores dominantes en la sociedad. No obstante, esta autora considera que también poseen el potencial suficiente para ser fuente de liberación, dependiendo del contexto social. Para ella, el deporte en la educación

física puede convertirse en una *actividad libre y jugada* que:

*Enfatice, sobre todo, las posibilidades estéticas, participativas, naturales, [y] cooperativas de las actividades deportivas, para reemplazarlas por los elementos dominantes de la disciplina, la agresividad y la competitividad (p. 26).*

En este sentido, la propuesta de enseñanza de los juegos deportivos que veremos aquí, además de fundamentarse en valores educativos de carácter intrínseco, tratará de adaptarse a las posibilidades lúdicas y liberadoras señaladas en el párrafo anterior. Se trata de un enfoque en el que han contribuido, por una parte, un grupo de profesionales críticos con sus clases prácticas, y por otra, varios colegas universitarios del campo de la educación física británica, especialmente de la Universidad de Loughborough, que han estimulado la reflexión y han contribuido a la consistencia teórico-práctica de esta aproximación. No obstante, debemos matizar que el cambio planteado aquí se dirige a los juegos deportivos o juegos deportivos de pelota, esto es, al grupo de juegos de pelota o equivalente, unos de tradición popular y otros de nuevo cuño, que adquirieron el estatus de deporte y que se corresponden con su equivalente anglosajón *games* y el francés *jeux sportifs*.

## 2. Aproximación crítica a la enseñanza de los juegos deportivos

La enseñanza de los juegos deportivos en las clases de educación física ha sufrido muy pocos avances en las últimas décadas. La mayoría de las escuelas poseen en su currículo los típicos deportes estándar que se mantienen año tras año, permaneciendo inalterables e incuestionables a los ojos de la mayoría de los profesores. Su enseñanza se reduce a un conjunto de tareas o habilidades motrices aisladas, claramente orientadas a la adquisición competente de las técnicas deportivas y vinculadas con el rendimiento motriz que exigen los patrones domi-

nantes del deporte competitivo de élite (Devís, 1990a). Muy pocos profesionales se cuestionan replantearse la enseñanza de los juegos deportivos, muchas veces sabiendo o intuyendo que con la situación anterior alejamos la educación física del interés de los alumnos.

Según Jackson, Jones y Williamson (1982) esta situación se debe a la influencia de dos características importantes ligadas a la profesión: *a)* el carácter conservador de la mayoría de los profesores de educación física; y *b)* la enorme influencia que ejercen las instituciones deportivas nacionales. Aunque estos autores se refieren al contexto británico, consideramos que se trata de un planteamiento perfectamente válido para el conjunto de profesionales de la enseñanza en cualquier sociedad desarrollada.

El primero de los puntos anteriores se refiere al papel que adoptan, consciente o inconscientemente, los profesores con respecto al currículo de la asignatura, y que tiende a *conservar* y *perpetuar* una serie de prácticas y actividades profesionalmente sedimentadas a lo largo de los años, olvidándose de reconceptualizarlas y transformarlas. Sin embargo, la *reconceptualización*, la *transformación* y el *cambio* de ciertas prácticas y valores también forman parte de nuestra responsabilidad como profesores, sobre todo cuando las prácticas de la enseñanza del deporte y los juegos deportivos se aproximan más al entrenamiento que a la educación. El entrenamiento es un concepto que se utiliza, más adecuadamente, vinculado con la preparación de una actividad específica y orientado al rendimiento, es decir a la racionalización de la eficacia. Además, se asocia con realizaciones automáticas, repetitivas y desarrolladas a partir de la imitación o el condicionamiento. La enseñanza prácticamente exclusiva de las habilidades técnicas de los juegos deportivos ha reforzado la idea de que la función real de la asignatura es adiestrar en lugar de educar.

En esta situación ha influido profundamente el modelo dominante de *racionalidad técnica* que conforma el conocimiento profesional y las relaciones entre la investigación, la educación y la

práctica. Se trata del proceder racional caracterizado por la sistematización, especialización, categorización y estandarización del conocimiento, y que entiende los problemas prácticos como simples problemas instrumentales y aislados del contexto donde aparecen.

Dentro de la enseñanza, la racionalidad técnica se manifiesta típicamente en el modelo de objetivos, donde los medios son instrumentos para conseguir un fin conductualmente especificado. En la enseñanza de los juegos deportivos, esta concepción acabó separando la teoría de la práctica, la condición física de la técnica y ésta de la táctica, y la habilidad técnica del contexto real de juego. Las habilidades técnicas se descompusieron en partes y se enseñaron de forma secuencial para restituirlas después en el contexto de juego. El profesor se convierte en un experto que se apoya en la autoridad que le confiere el conocimiento de unas habilidades técnico-deportivas de eficacia probada. Para Ginette Berthaud (1978),<sup>1</sup> autora crítica, se trata de una “racionalidad puramente deportiva” que “infiltra toda la autoridad represiva del sistema social” (p. 105).

Esta forma de enseñar/entrenar los juegos deportivos<sup>2</sup> presenta importantes limitaciones, ya que no tiene en cuenta ciertos factores característicos de los juegos deportivos como son la complejidad, la adaptabilidad y la incertidumbre. Tampoco tiene en cuenta la naturaleza del conocimiento que se emplea en estas actividades, puesto que las aísla del contexto y la práctica real del juego. Esta aproximación técnica a la enseñanza deportiva olvida, o relega a la mínima expresión, las características máspreciadas en un juego deportivo y

---

<sup>1</sup> Destacaríamos entre los críticos más radicales a los autores del grupo Partisans, cuyas principales aportaciones se encuentran recogidas en el libro *Deporte, cultura y represión*, Gustavo Gili, Barcelona, 1978. En esta línea, el trabajo de Berthaud es un texto clave que identifica los elementos críticos más importantes de la enseñanza deportiva en la escuela.

---

<sup>2</sup> Nos referimos a la ideología profesional dominante en la enseñanza de los juegos deportivos que actúa como legitimadora de valores y prácticas que, a nivel del sentido común, se asumen como algo natural.

propias de la racionalidad humana: los pensamientos abiertos, la capacidad para responder a nuevas situaciones, la habilidad para reflexionar en acción, la toma de decisiones y la capacidad de imaginación y de creatividad. Se trata de una aproximación que no da opción a que aparezcan las características anteriores o, en el mejor de los casos, permite que aparezcan más tarde si se introduce la táctica. Pero este retraso también posee problemas porque puede que constriña la capacidad creativa de los participantes y reduzca la posibilidad de que un amplio número de alumnos disfruten de un juego de estas características. Se convierte así en una aproximación selectiva que da mayor opción a los alumnos habilidosos y más capacitados físicamente en ese momento (en edades típicas de iniciación deportiva), mientras que discrimina a muchos que podrían ser grandes creadores de juego y no poseen esas capacidades, ya sea porque les resulte difícil conseguirlas o porque las desarrollarán más tarde.

En el segundo punto Jackson, Jones y Williamson se refieren a las influencias que el deporte competitivo ejerce sobre el currículo de la educación física y los juegos deportivos, hasta el punto de elevar a una posición hegemónica la enseñanza tradicional de los juegos deportivos que hemos descrito arriba. Así, por ejemplo, la penetración del modelo “competitivo” (García Ferrando, 1986) o “profesional” (Evans, 1990) en nuestro sistema educativo, es decir, el modelo caracterizado por una organización jerárquica, autoritaria y apoyada en el principio de rendimiento, la meritocracia y el excesivo énfasis en la victoria y la búsqueda de récords, se hizo evidente con los *Juegos Escolares* de la época franquista y con el *Deporte Escolar* en la democrática.<sup>3</sup> Aunque estas

---

<sup>3</sup> Tal y como apunta Ferrer (1986, en García Ferrando, 1990), existen diferencias importantes en estos dos tipos de organización deportiva, puesto que los *Juegos Escolares* eran más selectivos, apenas contaban con participación femenina y sólo los centros privados y más potentes se implicaban en esta organización. Sin embargo, tanto en los *Juegos Escolares* como en el *Deporte Escolar* se hacía hincapié en valores asociados con la competitividad.

formas de organización pedagógica del deporte no alcanzan los niveles de otros países desarrollados (García Ferrando, 1990) y sus actividades se realizan fundamentalmente a nivel extraescolar, acabaron por institucionalizar el deporte competitivo en las escuelas. En este contexto, aumentan las probabilidades de relacionar las competiciones deportivas extraescolares con la práctica deportiva de las propias clases de educación física, sin marcar diferencias claras y siguiendo los cauces que marca la visión competitiva o profesional dominante. De esta forma, no resulta extraño que el deporte competitivo se vea como algo *natural*, lógico y normal dentro de las clases de educación física.

La asunción natural del deporte competitivo se refleja claramente en el planteamiento de muchos dirigentes deportivos, entrenadores, técnicos deportivos, y profesores de educación física que han visto (y en algunos casos todavía ven) en el sistema escolar la estructura lógica y más económica para captar y producir grandes deportistas y campeones. El más claro exponente de esto se encuentra en la visión que sitúa a la educación física en la base de una estructura piramidal, cuyo vértice lo ocupa el deporte de alta competición o de élite (Añó, 1982; Evans, 1990). Como quiera que esta estructura sea o no sea la más adecuada para ello, muestra una determinada forma de entender las relaciones entre la educación física y el deporte dentro de la escuela: la educación física al servicio del deporte nacional, una clara muestra de la institucionalización del deporte competitivo en la escuela.

Esta institucionalización se justifica, muy a menudo, con una serie de supuestos y valores de carácter extrínseco tales como que la competitividad infunde ciertas cualidades deseables asociadas a la formación del carácter; que el énfasis en la victoria conduce a la excelencia; y que como la vida social es altamente competitiva, la actividad deportiva competitiva prepara al individuo para el éxito social. Sin embargo, la competitividad no siempre conlleva el desarrollo de rasgos positivos en el carácter y la excelencia no siempre prepara para la vida, sino más bien al contrario.

Lo que ocurre es que estas justificaciones confunden varias cosas: *a)* cuando se trata de las conexiones entre el deporte y las cualidades positivas del carácter, confunden lo que es una posible y simple *relación* con una *causación*; *b)* la excelencia que consiguen unos pocos (la élite) con una excelencia generalizada; y *c)* la competitividad deportiva con la competitividad que pueda aparecer en la vida cotidiana. Además, cuando se dice que el deporte y los juegos deportivos forman el carácter suele presentarse de una manera tal que perpetúa planteamientos sexistas de valoración de las personas. Asimismo, las justificaciones anteriores olvidan las consecuencias negativas del elitismo, la especialización y el proceso de selección para llegar a triunfar en el deporte competitivo (Sparkes, 1986; Greendorfer, 1987; Coakley, 1990).

Por otra parte, y siguiendo la relación entre la enseñanza en las escuelas y aspectos sociales más amplios, debemos señalar que el deporte en la juventud es un importante elemento de reproducción de los valores dominantes de cualquier cultura (Sage, 1986). De ahí que los más críticos consideren que el deporte “vehicula toda una ideología, la de la clase dominante” (André, 1985: 11). Además, el deporte puede actuar como un “homogeneizador de diversidades corporales” (Barbero, 1991), debido a que la búsqueda de récords y de un ganador exige que se igualen las condiciones para todos, es decir, que se estandaricen las condiciones en las que se desarrolla la actividad, aspecto éste que, como apunta Coakley (1990), influye más en el desarrollo de personas conformistas que creativas.

Ahora bien, la crítica presentada en este apartado no hace imposible el cambio, sino al contrario, arroja luz sobre los problemas, valores y prácticas encubiertas de la realidad cotidiana y, por lo tanto, sirve de punto de partida para el cambio. De esta forma, los profesores y los colectivos profesionales estarán en disposición de cambiar gradualmente sus orientaciones para conformar una nueva propuesta educativa.

A continuación presentamos cinco puntos sobre los que creemos que puede construirse el cambio en la enseñanza de los juegos deportivos.

### 3. Fundamentos para el cambio en la enseñanza de los juegos deportivos

El cambio que proponemos en la enseñanza de los juegos deportivos se fundamenta en los siguientes puntos:

- La consideración de la naturaleza del conocimiento que emplea una persona que participa en un juego deportivo.
- La comprensión de la naturaleza de los juegos deportivos y la toma de decisiones.
- El aprendizaje motor en los juegos deportivos.
- La creación de un nuevo marco y modelo conceptual.
- La realización de actividades adecuadas al proyecto de cambio.

#### 3.1. El conocimiento práctico en los juegos deportivos

Los juegos deportivos promueven o exigen un tipo característico de conocimiento, el conocimiento práctico o “saber cómo”. Se trata de un tipo de conocimiento no menos importante que el teórico, puesto que en muchos casos es precursor de este último. El conocimiento práctico es básicamente ser capaz de hacer algo. Carr (1978) considera que el razonamiento práctico posee una estructura de inferencia distinta al teórico, “presupone un procedimiento racional que va desde la intención a la acción” y “se encuentra típicamente en la acción y realización más que en el pensamiento” (p. 20).

Arnold (1991a),<sup>4</sup> uno de los autores que más profundamente ha tratado el papel que juega el conocimiento práctico en las actividades físicas, distingue entre un sentido *débil* y otro *fuerte* del “saber cómo”. El primero de ellos se refiere a una persona físicamente capaz de hacer algo y de demostrarlo, pero que no sabe decir nada sobre ello a modo de descripción o comprensión.

<sup>4</sup>En la obra de este autor puede verse una caracterización completa del “saber cómo” o conocimiento práctico en relación con el movimiento, los juegos deportivos, el deporte y la educación física (Arnold, 1991, p. 14).

El segundo sentido alude a una persona que es capaz de hacer lo que dice que puede hacer y que puede dar una explicación descriptiva y penetrante de cómo lo ha hecho. El sentido débil se refiere a la persona que es capaz de hacer algo, no por azar, sino de modo intencional, incluso es capaz de repetirlo, pero no sabe cómo lo hizo y no sabe dar explicación alguna de los pasos y procedimientos que utilizó. Por el contrario, el “saber cómo” en sentido fuerte está caracterizado por “el hecho de que la persona no sólo es *intencionalmente* capaz de ejecutar con éxito unas acciones sino que puede *identificarlas* y *describir* cómo se realizaron” (p. 38, cursiva en el original).

Además, el sentido fuerte del “saber cómo” exige dos premisas importantes para Arnold (1991a):

- 1) La comprensión de los procedimientos implicados en un juego deportivo.
- 2) La adquisición contextual de las habilidades técnicas.

Siguiendo a Arnold, una habilidad técnica sólo tiene sentido dentro de un contexto y es dentro de él donde debe aprenderse y donde adquiere completo significado. Si realizamos una actividad física orientada a la enseñanza de las habilidades, pero separadas de su contexto y, por lo tanto, tratadas como hábitos, la actividad se convierte en meramente instrumental, repetitiva, imitativa y difícilmente comprensible dentro de un contexto de juego que todavía no se conoce. Esta forma de enseñar las habilidades técnicas es la que tradicionalmente se realiza en la educación física y es, precisamente, la que más se aproxima a un sentido débil del “saber cómo”.

#### 3.2. La comprensión de la naturaleza de los juegos deportivos y la toma de decisiones

Tal y como dice Arnold (1991a) el conocimiento práctico en un sentido fuerte exige la comprensión de los procedimientos implicados en un juego deportivo, “conforme a unas reglas y una descripción del modo en que se hace” (p. 38), es decir, exige comprender la naturaleza de ese juego.

### 3.3. El aprendizaje motor en los juegos deportivos

La naturaleza de los juegos deportivos viene determinada por las reglas del juego, es decir, las reglas marcan los cauces por los que se desarrolla el juego o los aspectos estructurales que darán lugar a su naturaleza. Las reglas del juego conforman los problemas que deben superarse, esto es, los problemas motrices que deben resolverse en el transcurso del juego. Además, para solucionar estos problemas se necesita gran cantidad de decisiones y juicios que deben tomar los participantes dentro del contexto de juego en el que aparecen. El alumno no puede limitarse a preguntar *cómo* debe hacer un gesto técnico, sino también *qué* gesto y *cuándo* hacerlo, revelándose así la toma de decisiones y juicios como elementos fundamentales en el devenir del juego. La incertidumbre del contexto nos exigirá dar unas respuestas flexibles fruto de la adaptación y la improvisación que marque el juego. En realidad, el contexto del juego es el que presenta los problemas a los jugadores y es el medio en el que adquieren completo significado. De esta forma, podríamos concluir que los juegos deportivos poseen una naturaleza *problemática y contextual*, donde se revelan como elementos importantes la toma de decisiones y la elaboración de juicios.

El contexto y los problemas del juego son inseparables y ambos se relacionan con su táctica hasta el punto de que para resolver los problemas motrices que surgen dentro del contexto de juego, será necesario comprender los principios o aspectos tácticos básicos. Por lo tanto, una enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos debe abordar el aprendizaje de los aspectos tácticos, tal y como veremos en el capítulo 8. Tanto es así, que el aprendizaje de los juegos deportivos progresará desde un énfasis en la táctica a un énfasis en la técnica, del *porqué* al *qué hacer*. Esto no significa olvidar la técnica, como pensaron muchos erróneamente en un primer momento, sino introducirla fundamentalmente en una etapa posterior, aunque puedan introducirse pequeños elementos durante el aprendizaje de los aspectos tácticos básicos. Será necesario conocer los principios tácticos para poder sacar más partido a la técnica dentro del juego.

Tal y como hemos visto antes, si una habilidad técnica posee significado y se convierte en la expresión del conocimiento práctico en su sentido fuerte es porque se aprende dentro del contexto de juego. Esto es así, desde el punto de vista psicológico y del aprendizaje motor, porque las habilidades técnicas de los juegos deportivos son *habilidades abiertas*. Según Singer (1975, 1986), el primero en hablar de este tipo de habilidades fue Poulton (1957) que las describe, en oposición a las *habilidades cerradas*, como aquéllas que se realizan en un ambiente incierto y en función de las demandas situacionales, donde el participante debe anticiparse y tomar decisiones. Esta descripción las acerca a posiciones cognitivistas dentro del aprendizaje motor, que como señala Newell (1978), enfatizan el vínculo entre la cognición y la acción, y el conocer facilita el hacer y viceversa.

Algunos autores (McKinney, 1977; Pigott, 1982), consideran que el aprendizaje de los juegos deportivos debe orientarse a las tareas de carácter abierto, cuyo soporte fundamental se encuentra en la Teoría del Esquema del aprendizaje motor propuesta por Schmidt en 1975. Esta teoría se basa en la *noción de esquema*, esto es, en el principio o regla general que se construye a partir de las relaciones abstractas establecidas entre un conjunto amplio de experiencias motrices. Desde este punto de vista, las habilidades abiertas “son reglas para la acción más que patrones específicos de movimiento” (Pigott, 1982: 18).

Una de las preocupaciones surgidas de la teoría del esquema era saber si el esquema o reglas que gobiernan una categoría de movimientos podía fortalecerse con una gran variabilidad práctica de estos movimientos. Esta preocupación orientó muchos estudios hacia la hipótesis de transferencia positiva que va de la variabilidad de la práctica a una nueva versión de respuesta motriz no experimentada con anterioridad (p. ej. Schmidt, 1982; Wrisberg, Winter y Kuhlman, 1987).

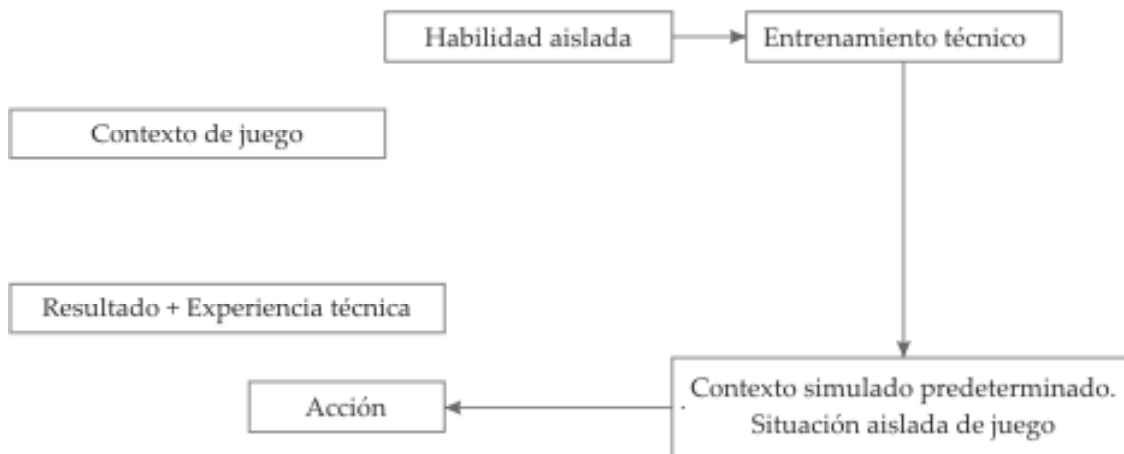
A pesar de que la teoría de Schmidt se originó en relación con las habilidades o tareas cerradas y que la mayoría de las investigaciones anteriores se apoyan en este tipo de tareas, Pigott (1982) considera que la variabilidad de la práctica parece más significativa si se trata de habilidades abiertas, debido a la gran demanda de respuestas adaptativas que implican.

Por lo tanto, una enseñanza para la comprensión permite aprender, según Pigott, los principios o reglas generales que se encuentran presentes en el contexto del juego y que podrán aplicarse en otras situaciones similares.

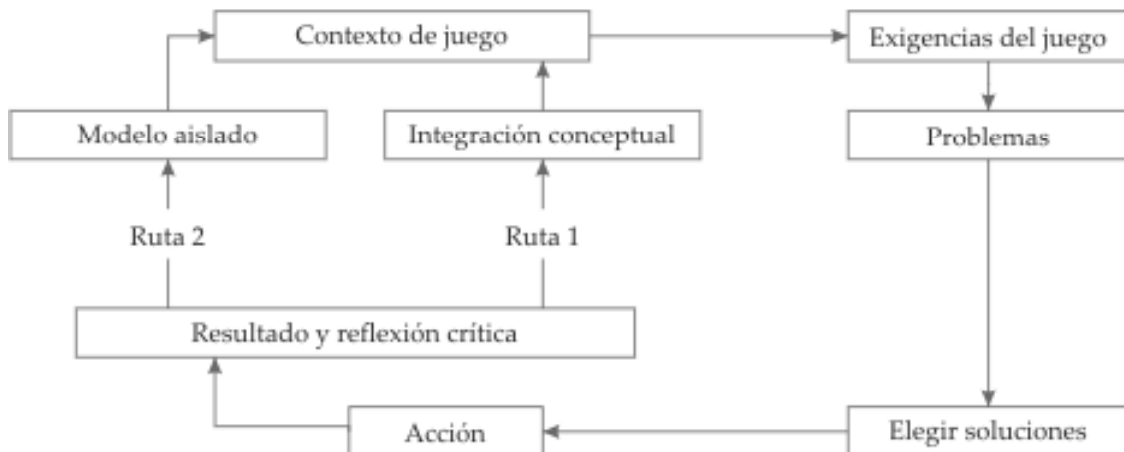
### 3.4. Nuevo marco y modelo conceptual

Aunque Bunker y Thorpe (1982) presentaron un primer modelo conceptual de una enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos (ver la colaboración de Thorpe en el capítulo nueve), consideramos que el trabajo de Brenda Read (1988) ofrece una especial clarividencia a lo que se ha comentado hasta ahora. Esta autora muestra dos modelos relativos a la enseñanza de los juegos deportivos. El primero representa la aproximación dominante orientada al desarrollo de la competencia técnica y le llama *modelo aislado* (Figura 1) mientras que el segundo representa la alternativa al modelo anterior y le llama *modelo integrado* (Figura 2).

**Figura 1. Modo aislado**



**Figura 2. Modo Integrado**



En el modelo aislado se entrena separadamente la habilidad técnica elegida para introducir posteriormente, en el mejor de los casos, una situación predeterminada de juego y finalmente intentar integrarla en el contexto real de juego. Se incide en la ejecución repetitiva de una serie de habilidades específico-técnicas sin preocuparse de cómo encajan o se manejan dentro de las exigencias del juego. No establece conexiones entre las exigencias o demandas problemáticas del juego y las habilidades específicas, de forma que el alumno no sabe utilizar su repertorio técnico. Cuando se utiliza este repertorio se reducen las posibilidades de aprendizaje, al igual que su capacidad de adaptación a los cambios del juego. Esto es, se trata de un modelo limitado para transferir el aprendizaje técnico a la situación contextual del juego real.

El modelo integrado es continuo y cíclico. Los aspectos contextuales crean unas demandas o exigencias problemáticas de juego que deben solucionarse de la mejor forma posible. Una vez realizada la acción para solucionar el problema se pasa a reflexionar sobre el resultado para conseguir una buena comprensión del juego y/o empezar a valorar la importancia instrumental de la técnica una vez entendida la naturaleza del mismo. Este modelo destaca la importancia de la táctica, el contexto y la dinámica del juego. Ayuda a los alumnos a reconocer los problemas, a identificar y generar sus propias soluciones y a elegir las mejores. Para conseguir todo esto los participantes deben comprender *de qué va el juego*, esto es, comprender la naturaleza del juego deportivo y los aspectos tácticos básicos implicados. ¿Qué observamos al ver correr a los niños apiñados alrededor de la pelota en un partido de fútbol?: que no han llegado a comprender en qué consiste este juego. Por lo tanto, será necesario enseñar los aspectos contextuales y los principios tácticos de los juegos porque son los que configurarán su entendimiento, la implicación activa inteligente y la utilidad del dominio de la habilidad técnica. Además, también proporcionan el ambiente adecuado que incentiva la

imaginación y la creatividad para resolver las distintas situaciones de juego (Arnold, 1985).

### 3.5. Actividades adecuadas al proyecto de cambio: los juegos modificados

Una propuesta de cambio también necesita disponer de actividades o tareas coherentes con los fundamentos teóricos de nuestra aproximación. Estas actividades se presentarán a los alumnos siguiendo una progresión adecuada, y recogerán el potencial lúdico y liberador del juego.

Jacques André (1985) comenta que el juego suele utilizarse para resaltar el principio del placer en oposición al principio de realidad que ejemplifica el deporte. El juego corresponde al dominio del sueño, mientras que el deporte corresponde al dominio del rendimiento. El juego no pertenece a ninguna institución y sus reglas se definen y modifican sobre la marcha, según la imaginación de los participantes. Para este autor, el juego:

*Puede expresar fantasmas inconscientes, permite vivir, revivir ciertas situaciones, inventar, crear. Esta práctica es fundamental, ya que es la formación de estas pulsiones, portadoras de placer, denominadas autotélicas, que ejercen la más importante influencia sobre el desarrollo de la persona (p. 12).*

Sin embargo, como apuntan Kirk, McKay y George (1986),<sup>5</sup> la concepción social dominante sobre el trabajo y el juego acaba definiendo a este último como una actividad “trivial y superflua” (p. 172) dentro del currículo de la educación física. La vinculación histórica que ha tenido la educación física con las actividades jugadas se ha cambiado por la productividad de un currículo técnico y objetivo (objetivos operativos). Con el énfasis puesto en el producto educativo, se le intentó dar un carácter serio y una credibilidad académica que pudiera deshacer la imagen mar-

<sup>5</sup>Es una concepción heredada del puritanismo burgués en los inicios de la sociedad industrial y que para Kirk, McKay y George (1986) se desarrolló a través de la escolarización.



ginal de la asignatura. Pero como apuntan estos autores, un currículo de esta naturaleza “limita el alcance y la profundidad del contenido de la educación física” (p. 173).

La propuesta que presentamos aquí no responde a un planteamiento técnico porque se fundamenta en cuestiones y formas cualitativas que resultan difíciles de objetivar. Las actividades que se corresponden con las bases teóricas del cambio y que responden a un planteamiento más cualitativo son los *juegos modificados*, unos juegos que se encuentran en la encrucijada del juego libre y el juego deportivo estándar o deporte. Por una parte, el juego modificado, aunque posea unas reglas de inicio, ofrece un gran margen de cambio y modificación sobre la marcha, así como la posibilidad de revivir e incluso construir y *crear juegos* nuevos. Por otra parte, mantendrá en esencia la naturaleza problemática y contextual del juego deportivo estándar (por lo tanto también su táctica). Ahora bien, no pertenecerá a ninguna institución deportiva ni estará sujeto a la formalización y estandarización del juego deportivo de los adultos. Es decir, un juego modificado es (Thorpe, Bunker y Almond, 1986):

- a) la *ejemplificación* de la esencia de uno o de todo un grupo de juegos deportivos estándar; y
- b) la abstracción global simplificada de la naturaleza problemática y contextual de un juego deportivo que *exagera* los principios tácticos y/o *reduce* las exigencias o demandas técnicas de los grandes juegos deportivos.

Este enfoque de enseñanza se encuentra próximo a una serie de aportaciones que tratan de reestructurar los juegos deportivos hacia la cooperación (Orlick, 1986 y 1990) y el diseño abierto y flexible de los mismos (Morris y Stiehl, 1989). Sin embargo, en los juegos modificados existe la competición, no entendida como “competitividad”<sup>6</sup> sino enfatizando la cooperación,

---

<sup>6</sup> Con el término *competitividad* se pretende caracterizar a los juegos deportivos y deportes que se realizan bajo una organización jerárquica y autoritaria, se orientan al rendimiento, y enfatizan la victoria y el récord.

o como señala Coakley (1990: 65), manteniendo una *orientación cooperativa* que maximice el logro y las recompensas para todos los alumnos por medio de las acciones coordinadas del grupo. Esto significa que el profesor debe actuar sobre las reglas y el ambiente o el contexto de enseñanza para orientar los juegos modificados a la cooperación.

Resulta conveniente aclarar que los juegos modificados no son juegos aislados, sin continuidad ni desarrollo como los que pueden realizarse al principio o final de una clase, ni tampoco son mini-juegos o mini-deportes puesto que éstos, aunque adapten el deporte a la edad de los niños, no son progresivos en la enseñanza y reproducen los mismos patrones de formalización y estandarización del juego de los adultos y los mismos principios de enseñanza-aprendizaje, esto es, de enseñanza de la técnica (Bunker y Thorpe, 1986; Thorpe, Bunker y Almond, 1986).

Por otra parte, también conviene matizar la relación entre los juegos modificados y los juegos predeportivos.<sup>7</sup> En la literatura específica española, esta última categoría de juegos son una mezcla de juegos infantiles tradicionales (el marro, el cortahilos, la caza del balón, balón contacto, etcétera) y actividades jugadas orientadas a la enseñanza de la técnica deportiva que poseen un potencial táctico nulo. Sólo en unos pocos textos aparecen, dentro de esta categoría de juegos predeportivos, algunos juegos como el de “los diez pases” o “el balón torre” que se ajustan a lo que es un juego modificado. Sin embargo, este reducido número de juegos se diluye entre muchos otros que apenas poseen potencial táctico y no reúnen las características de un juego modificado. Además, no se toman seriamente sus potencialidades de enseñanza, no forman parte central de la clase y se utilizan como relleno en las clases de educación física. Ahora bien, esto no significa que debamos despreciar el valor que los juegos infantiles,

---

<sup>7</sup> Gran parte del trabajo desarrollado por Rafael Chaves sobre los juegos predeportivos se aproxima mucho a lo que son los juegos modificados (véase p. ej. Chaves, 1968).

los juegos predeportivos y los mini-juegos pueden tener en otras facetas o momentos dentro de la educación física.

Pero además, tal y como puede comprobarse en los capítulos siguientes, los juegos modificados ofrecen el contexto adecuado para:

- a) Ampliar la participación a todos los alumnos, los de mayor y menor habilidad física, porque se reducen las exigencias técnicas del juego.
- b) Integrar ambos sexos en las mismas actividades, ya que se salva el problema de la habilidad técnica y se favorece la formación de grupos mixtos y la participación equitativa.
- c) Reducir la competitividad que pueda existir en los alumnos mediante la intervención del profesor, centrada en resaltar la naturaleza y dinámica del juego como si de un animador crítico se tratara.
- d) Utilizar un material poco sofisticado que puedan construir los propios alumnos, porque estos juegos no exigen materiales muy elaborados y caros.
- e) Que los alumnos participen en el proceso de enseñanza de este enfoque, al tener la capacidad de poner, quitar y cambiar reglas sobre la marcha del juego, e incluso llegar a construir y crear nuevos juegos modificados.

#### 4. Algunas consideraciones sobre el cambio

Antes de concluir, debemos tener en cuenta que una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos se hará realidad cuando los propios profesores se vean no como simples transmisores de información y actividades, sino como creadores y transformadores de conocimiento, tal y como sugieren George y Kirk (1988). Sin ello, los condicionantes culturales e ideológicos de la enseñanza y la profesión de la educación física hacen muy difícil el cambio (George y Kirk, 1988; Sparkes, 1989 y 1991). En

tre las muchas consideraciones del proceso de cambio (ver el capítulo trece de Sparkes en este libro), el trabajo en grupo que exija colaborar entre colegas les ayudará a sentirse capaces de transformar conocimiento. De esta forma es como el profesor se introducirá en una dinámica de reflexión y evaluación continua respecto a sus prácticas diarias para desarrollar y mejorar sus clases, y llegar a superar el modelo tradicional de enseñanza de los juegos deportivos.

Aunque algunos críticos (Evans y Clarke, 1988; Evans, 1990) consideren que se trata de un enfoque incompleto porque no reta las jerarquías sociales y culturales de dentro y fuera de la escuela y las estructuras profundas de comunicación de las clases de educación física, nosotros creemos que muchos de los planteamientos presentados en esta aproximación suponen grandes retos a las formas actuales de enseñanza de los juegos deportivos en la educación física española. Creemos que en la enseñanza debemos actuar teniendo en cuenta las limitaciones y problemas que envuelven a nuestras prácticas junto con una buena dosis de actitud crítica y reflexión continuada. Por eso vemos que esta aproximación supone un paso adelante en el continuo proceso de cambio de uno de los contenidos más problemáticos de la educación física contemporánea como es la enseñanza de los juegos deportivos y el deporte.

#### 5. Referencias

- André, J. (1985), "Quines han estat i són les tendències de l'EF", en *Apunts. Educació Física*, 1, pp. 7-14.
- Añó, V. (1982), "Organización del deporte en la escuela", en varios (eds.), *La educación física escolar*, Miñón, Valladolid, pp. 145-184.
- Arnold, P. J. (1985), "Rational planning by objectives of the movement curriculum", *Physical Education Review*, 8, pp. 50-61.
- (1991a), *Educación física, movimiento y currículum*, Morata, Madrid.
- (1991b), *Foundations for a "science" of movement as a field of study and as a curriculum subject in*

- schools*, ponencia del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB, Cuenca.
- Barbero, J. I. (1991), *Deporte-cultura-cuerpo. El deporte como configurador de "Cultura Física"*, comunicación presentada al VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB, Cuenca.
- Berthaud, G. (1978), "Educación deportiva y deporte educativo", en Partisans (eds.), *Deporte, cultura y represión*, Gustavo Gili, Barcelona, p. 97-127.
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982), "A model for the teaching of games", en *Bulletin of Physical Education*, 18, 1, pp. 5-8.
- (1986), "Issues that arise when teaching for understanding", en R. Thorpe, D. Bunker y L. Almond (eds.), *Rethinking Games Teaching*, Loughborough University Press, pp. 57-59.
- Carr, D. (1978), "Practical reasoning and knowing how", *Journal of Human Movement Studies*, 4, pp. 3-20.
- Chaves, R. (1968), *El juego en la educación física*. 4a. Ed., Doncel, Madrid.
- Coakley, J.J. (1990), *Sport in Society. Issues and Controversies*, Times Mirror/Mosby, Boston.
- Devís, J. (1990a), "Renovación pedagógica en la educación física: hacia dos alternativas de acción I", en *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 4, pp. 5-7.
- Devís, J. (1990b), "Renovación pedagógica en la educación física: la enseñanza de los juegos deportivos II", en *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 5, pp. 13-16.
- Elliott, J. (1990), *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid.
- Evans, J. y Clarke, G. (1988), "Changing the face of physical education", en J. Evans (ed.), *Teachers, Teaching and Control in Physical Education*, Falmer Press, Londres, pp. 125-143.
- Evans, J. (1990), "Ability, position and privilege in school physical education", en Kirk, D. y R. Tinning (eds.), *Physical Education, Curriculum and Culture: Critical Issues in the Contemporary Crisis*, Falmer Press, Londres, pp. 139-167.
- (1990), *Sport in Schools*, Deakin University, Victoria.
- García Ferrando, M. (1986), "Un únic model: l'esport de competició", en *Apunts, Educació Física*, 3, pp. 9-14.
- (1990), *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*, Alianza Deporte, Madrid.
- George, L. y Kirk, D. (1988), "The limits of change in physical education: ideologies, teachers and the experience of physical activity", en J. Evans (ed.), *Teachers, Teaching and Control in Physical Education*, Falmer Press, Londres, pp. 145-155.
- Greendorfer, S. L. (1987), "Psycho-social correlates of organized physical activity", en *J.O.P.E.R.D.*, September, pp. 59-64.
- Hargreaves, Jennifer (1977), "Sport and physical education: autonomy or domination?", en *Bulletin of Physical Education*, 13, pp. 19-28.
- (1988), *Sport, Culture and Society*, Polity Press, Londres.
- Jackson, S., Jones, D. y Williamson, T. (1982), "It's a different ball game! A critical look at the games curriculum", en *Bulletin of Physical Education*, 18, pp. 23-26.
- Kirk, D., McKay, J. y George, L.F. (1986), "All work and no play? Hegemony in the physical education curriculum", en *Trends and Developments in Physical Education. Proceedings of the VIII Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Dance, Recreation and Health*, E. and F. N. Spon, Londres, pp. 170-177.
- Meakin, D. C. (1983), "On the justification of Physical Education", en *Momentum*, 8, pp. 10-19.
- McKinney, E. D. (1977), "...But can game skills be taught", en *Journal of Physical Education and Recreation*, 48.
- Morris, G. S. D. y Stiehl, J. (1989), *Changing Kids' Games*, Human Kinetics, Champaign, Illinois.
- Newell, K. M. (1978), "Some issues on action plans", en G. E. Stelmach (ed.), *Information processing in motor control and learning*, Academic Press, Nueva York.
- Orlick, T. (1986), *Juegos y deportes cooperativos*, Ed. Popular, Madrid.
- (1990), *Libres para cooperar, libres para crear*, Paidotribo, Barcelona.

- Peters, R. S. (1966), *Ethics and Education*, George Allen and Unwin, Londres.
- Pigott, R. E. (1982), "A psychological basis for new trends in games teaching", en *Bulletin of Physical Education*, 18, 1, pp. 17-22.
- Read, B. (1988), "Practical knowledge and the teaching of games", en Varios (eds.), *Essays in Physical Education, Recreation Management and Sports Science*, Loughborough University Press, pp. 111-122.
- Rensaw, P. (1972), "Physical education: the need for philosophical clarification", en *Education for teaching*, 87, pp. 60-68.
- Sage, G. H. (1986), "The effects of physical activity on the social development of children", en G. A. Stull y H. M. Eckert (eds.), *Effects of Physical Activity on Children*, American Academy of Physical Education, pp. 22-29.
- Schmidt, R. A. (1982), "The schema concept", en J. Kelso (ed.), *Human motor behavior*, LEA, Londres.
- Singer, R. N. (1975), *Motor Learning and Human performance*, 2ª. ed., Macmillan Pub, Londres.
- (1986), *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*, Hispano Europea, Barcelona.
- Sparkes, A. (1986), "The competitive mythology. A questioning of assumptions", en *Health and Physical Education Project, Newsletter*, 3.
- (1989), "Culture and ideology in physical education", en T. Templin y P. Schempp (eds.), *Socialization into Physical Education: Learning to teach*, Benchmark Press, Indianapolis, pp. 315-338.
- (1991), "The culture of teaching, critical reflection and change possibilities and problems", en *Educational Management and Administration*, 19, pp. 4-19.
- Stenhouse, L. (1984), *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid.
- Thompson, K. (1983), "The justification of physical education", en *Momentum*, 8, pp. 19-23.
- Thorpe, R., Bunker, D. y Almond, L. (1986), "A change in focus for teaching of games", en M. Piéron y G. Graham (eds.), *Sport Pedagogy, Human Kinetics*, pp. 163-169.
- Thorpe, R. y Bunker, D. (1986), "Landmarks on our way to 'Teaching for Understanding'", en R. Thorpe, D. Bunker y L. Almond (eds.), *Rethinking Games Teaching*, Loughborough University, pp. 5-6.
- Wrisberg, C. A., Winter, T. y Kuhlman, J. (1987), "The variability of practice hypothesis: further tests and methodological discussion", en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58, pp. 369-374.

## La educación física y el conocimiento que ésta promueve\*

Luis Felipe Brito Soto\*\*

De un tiempo atrás, directivos, docentes, alumnos y padres de familia han considerado a la educación física como valiosa; sin embargo, el estatus educativo, desde una perspectiva social, la coloca comparativamente con otras asignaturas (actividades tecnológicas, artísticas) en el último peldaño de la escala educativa.

El debate que presento no pretende ubicar a la educación física entre los primeros lugares, sino más bien señalar que la actividad corporal tiene mucho que ofrecer en el proceso de aprender y en la construcción del conocimiento de las personas. Mi aportación tiene como finalidad proporcionar a los docentes argumentos pedagógicos que les auxilien en su tarea educativa.

Hoy día, los profesionales de esta asignatura deben desterrar la idea de que la especialidad sólo tiene que ver con “las capacidades físicas”, que son los prácticos, que la intervención se reduce a lo corporal, que sólo interesan los aspectos del rendimiento, lo cuantificable.

El avance de la investigación en torno al aprendizaje ha demostrado la pertinencia que la acción corporal tiene para ello, y considera a la motricidad como un sistema de actuación de tipo inteligente. Por tanto, es importante, si no es que urgente, reavivar que el trabajo en

el patio de la escuela tiene que ver con cuerpos que se mueven, que se mueven sí, pero con idea, con creatividad, con intención, con voluntad que le dan un sentido a la semiótica corporal. Ya lo sentenció Wallon en su libro *Del acto al pensamiento* en 1942.

No voy a repasar todos y cada uno de los tratados que hoy día le asignan al trabajo corporal una orientación pedagógica y didáctica distinta. Lo que sí conviene es centrar nuestra atención en uno de los planteamientos que considero más significativo.

### Conocimiento y motricidad

Arnold (1991) señala la existencia de dos tipos de conocimiento, que progresivamente han sido diferenciados, *el saber qué* y *el saber cómo*.

*El saber qué* se refiere al conocimiento de tipo teórico, como las matemáticas, la historia, geografía y la ética, entre otras. Es un conocimiento proposicional, es el más admitido y reconocido. Este saber se interesa por el descubrimiento de verdades respaldadas por la razón y confirmadas por la experiencia.

*El saber cómo* se interesa por la competencia activa, por el saber hacer, saber actuar. Tiene que ver con la ejecución y logro de propósitos de acción, efectuados de manera racional y confirmados por un grado razonable de éxito. Cuánto encierra la expresión: ¡Mira maestro... yo lo puedo hacer así!

La actividad física es conocimiento. Un conocimiento de carácter procedimental, tiene que ver con *el saber cómo* y tiene la misma importancia que *el saber qué*. Conviene advertir que estos dos tipos de conocimiento son racionales, válidos, y se complementan uno al otro.

\* En *Visión Educativa. Revista Sonorense de Educación*, año IV, núm. 16, septiembre, México, 2005, pp. 34-41.

\*\* Profesor de Educación Física. Diplomado en Diseño Curricular por la Universidad Pedagógica Nacional. Diplomado en Enseñanza Superior por el Centro Pedagógico de la Universidad Autónoma de Chapingo. Actualmente es Subdirector de Educación Física en la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

Siendo así, las acciones que la educación física promueve con los niños se dirigen a validar este tipo de conocimiento (*el saber cómo*) y además a edificar la competencia motriz.

La competencia motriz es “el conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza [el niño] en su medio y con los demás, y que permiten que los escolares superen los diferentes problemas motores planteados, tanto en las sesiones de educación física como en su vida diaria” (Ruiz, 1995: 19).

Esta competencia motriz hace referencia a un tipo de inteligencia respecto a las acciones, una inteligencia que supone conocer qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y con quién actuar en función de las tareas planteadas. Al conjunto de interacción de estos procesos, que se cristalizan en la incorporación del yo en la acción, lo denominó motricidad.

Ser competente supone poseer un repertorio de respuestas (en el caso que nos ocupa, respuestas motrices), de procedimientos para hacer y actuar, y de actitudes que le permiten al niño una práctica autónoma sobre sus acciones. Ser competente implica también desarrollar el sentimiento de capacidad para actuar, de sentirse seguro, de poder salir airoso de los problemas, de perder miedos, de hacer propuestas, de hacer planes, de modificar y manifestar una actitud de alegría al ser causa de transformaciones en su medio (Harter en Ruiz, 1995: 20).

Lo valioso de este tipo de conocimiento que la motricidad promueve y de la competencia motriz que ésta edifica es que cuando una persona sabe cómo hacer las cosas, su conocimiento se halla actualizado y puesto en práctica en lo que hace; su inteligencia se manifiesta en sus propios hechos, destrezas y realizaciones, es decir, en su motricidad.

Ahora bien, cómo promueve este tipo de conocimiento el profesional de educación física. Para contestar esta interrogante hay que admitir, primero, que el docente proporciona a los niños(as) un contexto de práctica y, segundo,

que ese contexto tiene mucho que ver con lo que aprenden o dejan de aprender los alumnos.

Dentro del contexto de práctica se encuentran tres elementos que configuran la intervención del maestro: *a)* la idea pedagógica; *b)* los contenidos educativos, y *c)* los estilos de enseñanza utilizados. A continuación presento sucintamente cada uno de ellos.

#### **a) La idea pedagógica**

La valoración del contenido y la forma de trabajo, tienen que ver con las declaraciones pedagógicas tanto implícitas como explícitas que cada docente posee y van desde el reconocimiento de determinados contenidos, de los propósitos a lograr, hasta las relaciones interpersonales que se dan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En casos extremos, hay docentes de la especialidad que valoran y creen en la clase modelo, el profesor ideal y los alumnos tipo. Mi argumentación no coincide con este caso; por el contrario, reconozco en la motricidad de los niños(as) un carácter inteligente, creativo y emancipatorio.

La educación física de hoy ya no puede sostenerse en el concepto de hombre-máquina, es necesario dirigirse a la formación de un sujeto con capacidades, valores y actitudes, cuya movilidad tiene su punto original en los aspectos biológicos, psíquicos y sociológicos, mismos que han de ser tratados desde la globalidad y la unidad del cuerpo, es decir, desde la acción motriz.

El movimiento corporal tiene distintas funciones: de conocimiento, anatómica-funcional, estética y expresiva, de comunicación y relación, higiénica, agonística, catártica y hedonista, y de compensación (Díaz, 1994: 60). La educación física debe atender no sólo una forma de movimiento, sino varias, de tal forma que satisfaga las distintas necesidades y expectativas de los niños. La finalidad de la educación física dentro del ámbito escolar es impulsar y desarrollar a la persona dentro de una unidad donde los procesos cognitivos y afectivos se relacionan con la acción y la mejora de las capacidades motrices

de los alumnos; no sólo la acción, obtención de un resultado competitivo de rendimiento. Es fundamental que la educación física les ofrezca a los niños la posibilidad de conocer su cuerpo y sus posibilidades de movimiento a través de un gran número de actividades corporales y motrices.

Entonces, si el movimiento corporal tiene distintas funciones, ¿por qué empeñarnos en desarrollar una sola?, ¿por qué la apuesta es predominantemente hacia los deportes?, ¿sólo el rendimiento es lo importante?

Sostengo, definitivamente, que la actividad educativa debe procurar el reconocimiento de la distinción corporal, donde el enriquecimiento de experiencias de relación sobrepase la eficiencia y medición de los resultados. *El saber cómo* y ser competente en el ámbito motriz conllevan a un verdadero reconocimiento y aceptación de sí. En este sentido, coincido con Onofre:

*...una educación física cuya forma natural de ser pase de la competición a la colaboración, para afirmar el propio cuerpo no como una oposición a los demás cuerpos, sino como aceptación de la propia identidad basada en la satisfacción de la actividad física como elemento de relación interpersonal y propiciadora de situaciones gratificantes, placenteras y saludables (1998: 56).*

Con base en los argumentos anteriores, la idea pedagógica y los fines de la actividad física escolar pueden ir por el siguiente camino, o bien vistos como propósitos pueden ser los siguientes:

- **El desarrollo individual:** el hombre dueño (señor) de sí mismo. Consiste en una práctica que enfatice el progreso que incorpore el sentimiento de autoestima, de autorrealización, de confianza en sí, que sus satisfacciones no estén sujetas sólo a la realización de un determinado patrón deportivo, sino por el contrario, de una práctica corporal global y recreativa. Ya no se debe sostener el triunfo de la actividad corporal por el

enceste de una pelota al aro del baloncesto o al cronometraje de distancias en la carrera, la motricidad y acción motriz tiene múltiples caminos y diversidad de patrones de movimiento.

- **Adaptación al espacio, al medio físico:** el hombre adaptado corporalmente a su entorno físico, al que controla. Se basa en el sentimiento de seguridad en la movilización del propio cuerpo en los distintos medios físicos, de un niño(a) que pierda miedos y sea seguro. Una adaptación del trabajo y práctica de la acción motriz con base en las capacidades, límites y posibilidades de los niños.
- **Integración en el mundo social:** el hombre relacionado con los demás. Se refiere a una integración de experiencias que se sostenga en principios pedagógicos tales como “todos los niños pueden hacer las cosas”, “todos tienen las mismas oportunidades”, “todos han de participar”. El fracaso escolar de la educación física y el sentimiento de incompetencia se deben, y en mucho, a la poca autoestima y valía personal promovidas por la acostumbrada selección de los dotados de aptitudes especiales; esta visión hay que desterrarla urgentemente. Los niños necesitan de una educación física de base (González, 1993: 60).

#### b) Acerca de los contenidos

Los contenidos se refieren a qué se enseña, y se convierten en las actividades de aprendizaje. Lo que a continuación se apunta se presenta como parte del debate, y a fin de orientar la práctica de la educación física; los contenidos de la asignatura se pueden orientar por los siguientes campos:

- **Desarrollo de las habilidades perceptivo-motrices;** una habilidad es “toda aquella acción muscular o movimiento del cuerpo requerido para la ejecución con éxito de un acto deseado” (Singer en Contreras, 1998: 190), una habilidad supone un acto consciente e implica la edificación de la competencia motriz, posee dos características importan-

tes: la flexibilidad<sup>1</sup> y adaptabilidad. La percepción, por su parte, exige una experiencia más compleja que la mera sensación, es el resultado de los procesos de orden superior que integran y asocian a las sensaciones. De esta forma, la percepción es “la adquisición del conocimiento del yo y del medio por selección y asociación de informaciones que, si bien comporta una importante parte innata, puede ser, sin embargo, objeto de aprendizaje” (Contreras, 1998: 181).

El contenido perceptivo-motriz tiene que ver con el cúmulo de experiencias que la educación física brinda a los niños a fin de que el docente les proporcione elementos para acrecentar su competencia motriz con base en el conocimiento de sí y en el reconocimiento de sus posibilidades de acción. De esta forma, el niño toma referencia del mundo físico que lo rodea, y le permite una mejor elaboración de esquemas o patrones de movimiento. Con este tipo de desarrollo se apuesta a que los niños obtengan una mejora en su habilidad perceptiva en todos sus aprendizajes.

- **Desarrollo de habilidades motrices básicas;** toda habilidad tiene un carácter evolucionista y parte de la carga filogenética de las personas, es decir, mediante el crecimiento los patrones de movimiento van teniendo un grado cada vez mayor y mejor de ejecución y control. En la actualidad muchos autores (Le Boulch, 1991; Contreras, 1998; Delgado, 1993; Devís, 1996) coinciden en que éstos son susceptibles de mejora por

---

<sup>1</sup> El término *flexibilidad* lo utilizo en este caso con base en las consideraciones de Le Boulch (1991) que establece que el aprendizaje de los automatismos motores es de dos tipos: los rígidos y los plásticos. Los primeros hacen referencia a un automatismo que requiere una forma específica de ejecución, por ejemplo, las brazadas en natación, y los plásticos hacen referencia a automatismos que son capaces de responder a situaciones diversas, no especializados. Por tanto, utilizo el término *flexibilidad* como similar al aprendizaje de automatismos plásticos.

medio de la maduración, la práctica y la experiencia. Las habilidades motrices básicas son: los desplazamientos, los saltos, los giros y las manipulaciones.

El desarrollo de estas habilidades motrices básicas hace referencia a un trabajo de coordinación de tipo elemental (básico) que, por medio del ejercicio natural y cotidiano de caminar, trotar, correr, saltar, girar, lanzar, a través de una práctica vivenciada y basada en el juego, afirma los patrones de movimiento elementales y proporciona un mayor bagaje de experiencias que permite a los niños ampliar su motricidad, así como de experiencias del control e incorporación del “yo” en la acción (competencia motriz).

- **Juegos motores;** el juego es el principal interés de los niños en edad escolar. Es a través de éste que aprenden el mundo físico, afectivo y social que les rodea. Él es el fenómeno cultural más estudiado en la actualidad, por lo que no insistiré en su valor. Pondré el acento en que el juego desarrolla el pensamiento estratégico y la lógica motriz y es precisamente en estos elementos que gravita mi interés.

En el pensamiento estratégico y la lógica motriz se dan cita al menos tres fases: la percepción y el análisis de la situación y sucesos del juego; la solución mental del problema o acción, y la solución y respuesta motriz. Para consolidar este tipo de pensamiento y lógica de acción, es importante que el docente utilice un estilo de enseñanza no directivo, no debe emplear juegos que exijan modelos de movimiento y/o reglas determinadas; por el contrario, hay que dirigirse a formas de enseñanza que motiven la exploración y el descubrimiento donde los niños puedan hacer propuestas y modificaciones a los juegos mismos.

Existen dos modelos de instrucción y enseñanza en educación física: el vertical y el horizontal. En el primero hay una fuerte tendencia por ejecutar patrones específicos y únicos de determinados deportes, es lo que comúnmente



conocemos como la iniciación deportiva y se acentúa más, por la preferencia de muchos profesores, en un solo deporte.

El modelo horizontal quiere una visión distinta de la práctica y enseñanza, su metodología parte de proporcionar un repertorio de habilidades “de base” y común a varios deportes, ejemplos de éstas son: el concepto de deporte educativo, acuñado por Le Boulch (1991), y los juegos modificados (Devís, 1996).

La postura que presento se adhiere al modelo horizontal, en una derivación denominada **modelo comprensivo**, que sostiene a los juegos modificados como práctica sobresaliente.

Este modelo, en cuanto a su función, se desarrolla por y para la comprensión, e implica una actividad de pensamiento enfocada a que los niños descubran la lógica de los juegos. Los juegos modificados se ubican en la frontera entre el juego libre y el deporte. En este tipo de juegos se exagera la táctica en vez de la técnica y sus reglas se modifican de acuerdo con las edades de los niños. Trabajar con mayor énfasis cuestiones de la táctica de juego, da paso al pensamiento estratégico, pues se comprende más la lógica del mismo.

El planteamiento de los juegos modificados tiene validez pedagógica en tanto que:

- a) Promueven la participación de todos los niños, tanto los de poca o mucha habilidad, porque se reducen las exigencias técnicas del juego.
- b) Integran la participación de niños y niñas en las mismas actividades, ya que si la técnica se deja de lado, se favorece como objetivo la formación de grupos mixtos y la participación activa de los muchachos.
- c) Reducen la competitividad, ya que la intervención del profesor resalta la naturaleza comprensiva y dinámica del juego mismo.
- d) Los niños participan en forma decisiva en el proceso de aprender, pues tienen la oportunidad de poner, quitar y cambiar las reglas de los juegos, con ello la posibilidad

de estimular la creatividad e invención para incluso hacer nuevos juegos modificados<sup>2</sup> (Devís, 1996: 49-50).

Sin entrar en más detalles, apunto las orientaciones pedagógicas más significativas que, desde mi perspectiva, pueden animar la práctica de este tipo de juegos motores: *a)* son actividades que no necesariamente son “antecedentes de los deportes”; *b)* tienen que ver con el control más específico de distintos patrones de movimiento en actividades que implican oposición e incertidumbre en un ambiente de juego, y *c)* están orientados a la conquista y manejo de trayectorias, desplazamientos, giros y manipulaciones, además de involucrar el pensamiento estratégico. Respecto a su fundamento didáctico, se apoyan en cuatro cuestiones básicas: el conocimiento sobre las acciones, la elaboración de esquemas de movimiento, la variabilidad de la práctica y en que los aprendizajes adquiridos suponen una transferencia, es decir, que la actividad corporal de tipo inteligente les permite a los niños establecer principios y relaciones entre unas habilidades y otras (Ruiz, 1994: 127).

### c) Los estilos de enseñanza

Los estilos de enseñanza tienen que ver, y mucho, con el contexto de la práctica y con la valoración del contenido. Implican de forma protagónica la relación que establece el profesor entre el niño y su conducta, para que éste obtenga, o no, parte del conocimiento de saber cómo hacer los desempeños motrices.

Mi postura acepta más la comprensión del proceso de aprender que la perniciosa “guerra de conceptos”. De ahí que, en lo que llamo estilos de enseñanza coincida con Delgado Noguera (1993), en tanto que los distintos estilos encierran de algún modo muchas de las relaciones didácticas y elementos personales; de esta forma, quedan incluidos tanto los aspectos técnicos y comunicativos como los referentes a la organización del grupo, las relaciones afectivas

<sup>2</sup> También puede consultar Devís y Pieró (1992).

que el docente adopta al momento de dirigir a los niños y el manejo del contenido. La serie de decisiones que el profesor toma respecto a la dosificación de programas, la aplicación de un método en particular, la organización del grupo y la forma de relacionarse con los niños tienen que ver, pues, con un estilo de enseñanza. También incluyo en este espectro el patrón de conducta que sigue el profesor durante el ejercicio de la enseñanza.

De las distintas clasificaciones de estilos de enseñanza que hace el mencionado autor, me inclino y sostengo que para edificar el conocimiento del *saber cómo* en los niños se ha de centrar la atención en los estilos de enseñanza que comportan la implicación cognoscitiva directa del alumno en su aprendizaje. En estos estilos se encuentran: el descubrimiento guiado; la resolución de problemas, y el planteamiento de situaciones tácticas (que presumiblemente están presentes en los juegos modificados). Las resoluciones didácticas de estos estilos de enseñanza se distinguen porque varían las relaciones interpersonales entre maestro-alumno y entre los alumnos. Los elementos didácticos implican y motivan a los niños a un aprendizaje activo, significativo, que los conduce a la indagación y a la experimentación motriz (Delgado, 1993).

Es importante incluir y decir que la implicación cognitiva requiere de la autogestión<sup>3</sup> como un potente medio de relación entre el niño y su conducta y en el manejo del contenido, donde en forma personal el alumno regula y controla su actuación y resuelve los distintos problemas a partir del reconocimiento de sus capacidades, posibilidades y límites. Cabe mencionar que el niño no aprende sólo del

---

<sup>3</sup> La autogestión la entiendo como el proceso personal de regulación y motivación de la conducta, donde por medio de la finalidad de la misma, un sujeto en lo particular resuelve las tensiones y desequilibrios tanto internos como externos, provocados por la motivación. Los elementos de la conducta son: motivación, finalidad, sentido y estructura. Cfr. Brito (1996:18-28).

manejo de los contenidos, sino por lo que hace con ellos; un ejercicio es más valioso por lo que permite construir, que el ejercicio en sí.

La autogestión en el niño es motivada por el profesor y su estilo de enseñanza, porque incentiva la exploración y la solución de problemas motrices, por el descubrimiento guiado y un trabajo encaminado a atender a la diversidad, donde poco a poco la percepción de sí (en los niños) vaya descubriendo posibilidades y alternativas de acción.

De lo anterior y retomando la pregunta inicial de cómo promueve este tipo de conocimiento el profesional de la educación física, puedo decir que en la medida en que todos los docentes conozcan, comprendan y expliquen sus acciones, han de darse cuenta del contexto de trabajo que proporcionan a los niños(as) y, sólo entonces, estarán en mejor posición para generar ese tipo de conocimiento.

## Referencias

- Arnold, P. J. (1991), *Educación física, movimiento y currículo*; Madrid, Morata.
- Brito, L. F. (1996); *Educación física y recreación*, México, Edamex.
- Contreras, O. (1998), *Didáctica de la educación física; un enfoque constructivista*, Barcelona, INDE.
- Delgado, M. (1993), "Los métodos didácticos en la educación física", en *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*, vol. II, Barcelona, INDE (compendio).
- Devís, J. (1996), *Educación física, deporte y currículo*, Madrid, Visor.
- Devís, J. y C. Pieró (1992), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*, Barcelona, INDE.
- Díaz, J. (1994), *El currículo de la educación física en la reforma*, Barcelona, INDE.
- González, M. (1993), "La educación física: fundamentación teórica y pedagógica", en *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*, vol. I, Barcelona, INDE (compendio).
- Le Boulch, J. (1991), *El deporte educativo*, España, Paidós.
- Ruiz, L. (1995), *Competencia motriz; elementos para*

*comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*, Madrid, Gymnos.

Ruiz, L. M. (1994), *Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*, Madrid, Visor.

Wallon, H. (1964), *Del acto al pensamiento: ensayo de psicología comparada*, Buenos Aires, Lautaro.



## La coeducación e igualdad de los sexos en el contexto escolar y en la actividad de educación física. Estereotipos y actitudes sexistas en la educación física. Intervención educativa\*

Francisco Corpas Rivera, Salvador Toro Bueno y Juan A. Zarco Resa

Si analizamos, aun de forma muy genérica, la historia de la educación vemos cómo el acceso a la misma ha sido mucho más tardío para las mujeres que para los hombres, siendo igualmente diferenciador el trato recibido por unos respecto a otras.

Paulatina y lentamente se ha ido completando este proceso de incorporación de la mujer a las igualdades de oportunidades educativas o, lo que es lo mismo, con el devenir de los tiempos se han ido reduciendo las reproducciones de las diferenciaciones de sexos en materia educativa.

Hasta tal punto estos progresos han ido reduciendo tales diferencias que actualmente podemos afirmar que, al menos por lo que a nuestra legislación vigente se refiere, la igualdad de acceso y oportunidad para con el sistema educativo es ya una realidad. Realidad que, como en el caso de la actual LOGSE se hace obligatoriamente extensible hasta la edad de 16 años.

El modelo o confirmación de lo anteriormente expuesto lo encontramos en la existencia de los Centros de Enseñanza mixtos. Pero no es menos cierto, asimismo, que dicha igualdad educativa en razón del sexo no lo es sino meramente formal; basta echar un simple vistazo a las elecciones de carreras universitarias en nuestro país y podemos comprobar cómo el equilibrio es prácticamente nulo: las mujeres eligen mayoritariamente Psicología y minoritariamente carreras de tipo técnico, por poner un ejemplo.

\* En *Educación física en la enseñanza primaria*, Málaga, Aljibe (Biblioteca de educación), s/f, pp. 433-445.

Otro tanto sucede en la reproducción de nuestro modelo docente en los niveles educativos. Existe una mayoría de profesoras en educación infantil, mientras que el porcentaje de las mismas es muy pequeño en los estratos altos de la universidad (investigación, cátedras, etcétera).

Es el sistema escolar el que consagra y constituye los hábitos de pensamiento comunes en una comunidad, de ahí la trascendental importancia del ámbito en que nos movemos, como portador de una determinada concepción sobre el hombre, la vida, el mundo. De ahí su propensión a una determinada línea ideológica, si no de una forma clara y explícita, sí, al menos, implícitamente.

Tal y como afirman Subirats y Brullet (1988), para poder analizar y explicar verazmente lo que está pasando en la realidad educativa es preciso diferenciar claramente entre lo que es la escuela mixta y la escuela coeducativa. Así, si bien es cierto que la escuela mixta ha conducido a una coexistencia entre niños y niñas en el mismo centro educativo, la realidad es que ha significado más una asunción del modelo de educación masculino que el de un mismo *currículum*, con las mismas oportunidades y con el mismo trato.

En el terreno de la Educación Física esa ausencia de igualdad de trato y oportunidades ha sido, quizás aún, mucho más patente tal y como más adelante veremos.

### La coeducación e igualdad de sexos en el contexto escolar y en la actividad de educación física

La escuela coeducativa implica no sólo educar conjuntamente a chicos y chicas, tal y como sucedía en el modelo mixto, sino que además debe procurar proporcionar los medios y condiciones

para que todos ellos tengan las mismas oportunidades reales, en cuanto miembros de sus grupos, procurando corregir los modelos sexistas y facilitando el acceso a un *currículum* equilibrado, en el que se respeten (no potencien) las cualidades individuales independientemente del género.

Tal y como hemos manifestado anteriormente, este carácter sexista de la enseñanza ha sido manifiesto en el área de la Educación Física, en la que hasta un tiempo muy reciente en nuestra historia educativa las tendencias en la actividad física estaban muy claramente definidas: danza y gimnasia (sueca y rítmica, principalmente) para las chicas y modelos fundamentalmente deportivos para los chicos.

Esta situación se ha paliado, no en su totalidad, por la tendencia general de las últimas décadas a las rupturas de los estereotipos corporales clásicos masculinos y femeninos, que han permitido una mayor versatilidad en los usos y técnicas corporales (Álvarez, G. y otros, 1990).

A pesar de lo anterior, no debemos perder de vista el hecho de que la pertenencia a uno u otro sexo sigue condicionando el proceso de enseñanza y de aprendizaje, puesto que los modelos sociales vigentes continúan asociando elementos expresivos y rítmicos con las niñas, mientras que a los niños se les asignan los de fuerza, agresividad y competitividad.

Esta división origina en numerosas ocasiones unas actividades diferentes para cada sexo, así como una ocupación de los espacios de recreo desequilibrada. Habitualmente, los niños son quienes participan mayoritariamente en las actividades deportivas escolares y extraescolares, quedando relegada la presencia femenina a actividades muy concretas (ballet y gimnasia rítmica). De ahí que conviene analizar y observar en la práctica diaria estas diferencias para introducir los elementos que permitan corregirlas, promoviendo la participación igualitaria de ambos sexos.

La existencia aún de este modelo androcéntrico conduce con frecuencia a que la mujer inhiba sus tendencias motrices femeninas, adoptando modelos de cualidades físicas y capacidades motrices menos motivantes para ellas.

Si queremos potenciar y conseguir llevar a cabo una educación más igualitaria deberemos fundamentar la enseñanza de la actividad física y deportiva en unos objetivos de trabajo que giren en torno al *cuerpo* y el movimiento como desarrollo pleno de la personalidad humana. Se trata de desarrollar un modelo educativo que, en el caso de la actividad física, tenga como objetivos fundamentales: la búsqueda y promoción de la salud y el bienestar corporal, su adaptación al medio físico y social, el desarrollo y adquisición de habilidades motrices, estética corporal, la función lúdica, expresiva y comunicativa, así como el conocimiento y control del propio cuerpo.

Sucedará, por tanto, que si lo que estamos trabajando es, por ejemplo, el deporte, la mujer pueda incorporarse a él a través de la identificación con dicha práctica deportiva en la que se puedan conjugar tanto los valores considerados masculinos (agresividad, protagonismo, dominancia, etcétera) como los femeninos (expresividad, cooperación, solidaridad, etcétera).

En el terreno educativo, la actividad diaria en una institución que agrupa a un grupo de personas para realizar una tarea concreta, como es la escuela, transcurre bajo una organización del espacio de una forma concreta; de igual manera, la organización del tiempo y de las actividades, transmiten una visión concreta de la vida, del mundo, etcétera. El niño asimila estas concepciones ignorando el carácter de la organización social y las relaciones entre ella y los rasgos que aprende y reproduce.

La selección y organización de los contenidos curriculares, su organización, la forma de evaluación provocan, a nivel de aprendizaje, una serie de consecuencias secundarias que no tienen carácter explícito. Por ello son de gran importancia al transmitir determinadas concepciones ideológicas que escapan al control del alumno, llegando a configurar actitudes que lo preparan para su incorporación a una sociedad que no cuestiona.

Por otra parte, aunque existan diferencias en cuanto al sexo, características somáticas o cualquier condición inherente al individuo mismo,

éstas no pueden ser criterios para la agrupación o la asignación de tareas. No hay que valorar una respuesta motriz única y válida para todos, sino mejorar la competencia motriz del alumno en relación con el punto de partida.

Respecto a la práctica deportiva, las orientaciones del MEC hacen referencia a que “deben tener un carácter abierto; es decir, la participación no puede establecerse por niveles de habilidad, sexo u otros criterios de discriminación”. De ahí que se trata de establecer un *curri culum* explícito igualitario para todos los alumnos, lo que permita el acceso a todos a los mismos objetivos, contenidos y actividades.

Dentro del sistema educativo, el área de la Educación Física es uno de los marcos ideales donde promover esta igualdad puesto que el gran centro de interés es el *cuerpo*, su expresión y comunicación; además de ser los centros escolares los lugares donde se conforman las actitudes básicas con las que nuestros chicos y chicas deberán incorporarse a la vida social, familiar y profesional del futuro.

### **Estereotipos y actitudes sexistas en la educación física**

Hablar de estereotipos y actitudes sexistas implica partir de la realidad de que se dan diferencias educativas, o al menos de sus posibilidades, en razón del sexo.

Tal y como veremos más adelante dichas desigualdades, en cuanto que afectan más a actitudes y comportamientos, son más propios del *curriculum* educativo oculto que del manifiesto, en donde el principio de igualdad parece ser la norma instituida a seguir (LOGSE, art. 2, 3.c.); sin embargo, son numerosos los ejemplos que nos ponen de manifiesto esa diferenciación en aspectos tan tangibles como puestos docentes, preferencias y prácticas deportivas, etcétera.

Así, en una encuesta llevada a cabo por el Instituto de la Juventud en mayo de 1988, con una población de varones y mujeres comprendida entre los 15 y los 29 años, se llegaron a las siguientes conclusiones (Álvarez, G., 1990):

- La práctica de algún deporte en día laboral se da en las jóvenes en una proporción tres veces menor que en los jóvenes.
- Se continúa manteniendo el estereotipo de deportes masculinos y deportes femeninos, siguiendo las pautas tradicionales ya citadas: chicas, gimnasia; chicos, fútbol; preferentemente.
- En general, la práctica deportiva disminuye con la edad; si bien este dato es mucho más significativo en el hombre que en la mujer, en la que la práctica podría considerarse más estable hasta la edad estudiada de los 29 años.
- En cualquier caso, la práctica deportiva de las jóvenes en la edad en que más se realiza ésta (15-16 años) es inferior (4.4%) de la que realizan los jóvenes en la edad en que su práctica es ya mucho menor (25-29 años), en donde se da una proporción de práctica deportiva de 6.1%.

Con base en éste, y otros estudios similares llevados a cabo en nuestro país acerca de la práctica deportiva entre chicos y chicas, podemos establecer las siguientes consideraciones:

- Queda manifiestamente patente que la variable sexo es determinante en la práctica deportiva de nuestros jóvenes y adolescentes, con una clara y manifiesta diferencia a favor de los varones.
- También es diferente el tipo de motivaciones que inducen a unos y otras a la práctica del deporte. Así, mientras que los chicos se sienten atraídos por deportes colectivos, con contrincante y, preferentemente con carácter competitivo, las chicas, por el contrario, son más atraídas por la práctica solitaria del ejercicio físico, con el ingrediente añadido de la estética y el cuidado del cuerpo, frente a la competición o diversión que muestran los varones.
- Tampoco es de extrañar que el sexo marque estas diferencias en cuanto a la elección del tipo de actividad física o deportiva a prac-

ticar, por cuanto que es el sexo femenino también el que muestra peor concepto de autoestima en lo referente a su propia capacidad deportiva y su forma física.

La escuela ejerce una función social claramente identificable, ahora bien, esta función permite ser analizada desde dos ángulos inherentes el uno al otro, son los dos tipos de *curricula* con los que nos encontramos en todo proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por una parte lo explícito, lo que llamamos *curriculum* oficial, manifiesta lo que serían contenidos fácilmente detectables, aquellos que los responsables educativos consideran que se deben adquirir. Por otra parte, lo implícito, lo encubierto, es decir, el *curriculum* oculto, aquel que se transmite aun sin pretenderlo.

En ocasiones coinciden ambos *curricula* o son complementarios, con lo que el *curriculum* oculto refuerza al manifiesto; pero en otras ocasiones esto no sucede, e incluso se contraponen, llegando el *curriculum* oculto a producir efectos negativos sobre el oficial.

Tal y como hemos afirmado, uno de los mecanismos de transmisión no “oficial” es el *curriculum* oculto, que abarca el conjunto de tareas y medios no explícitamente programadas presentes en la vida de la escuela, los presupuestos y valores del profesor, las expectativas de los estudiantes y el contexto social en el que ambos se encuentran. El elemento fundamental es su carácter oculto. Las formas de interacción de la vida escolar, la particular forma de estructurar el espacio y de organizar el tiempo, los conocimientos escolares..., transmiten y sugieren una ideología concreta, comunican significados, normas y valores socialmente determinados, pero sin hacerlos explícitos observables, cuestionables. Los alumnos se impregnan paulatinamente de ellos y los aprenden de forma accidental.

Existen asignaturas o áreas, y entre ellas está la Educación Física, en las que el contenido de *curriculum* oculto es mayor que el manifiesto. Esto significa que el profesor de estas materias

–y la propia sociedad en su conjunto–, aun de forma no consciente, y de ahí su dificultad para identificarlo, está transmitiendo esquemas conceptuales, principios, valores, actitudes y estereotipos, que son aprendidos por sus alumnos y alumnas sin percibirlo.

La Educación Física es transmisora de este tipo de *curricula* oculto en cuanto que alude a aspectos tales como la cultura del cuerpo, su conciencia y valoración, los usos y técnicas corporales según la edad y el sexo, los modelos corporales dominantes en cada uno de ellos, etcétera.

Los programas educativos han *superado* los diferentes modelos imperantes en otras épocas acerca de los morfotipos masculinos y femeninos para la práctica motriz y deportiva, lo que se manifiesta en la oferta de un *curriculum* abierto sin discriminación de objetivos y contenidos entre chicos y chicas. Sin embargo, no ha sucedido lo mismo con el *curriculum* oculto que se presenta en nuestras aulas, los cuales parten desde las propias actitudes y comportamientos del profesorado, hasta elementos estructurales tales como la organización de las clases, los agrupamientos, la utilización del espacio, de los materiales, etcétera.

Para M. Subirats (1988) uno de los elementos fundamentales transmisores de este *curriculum* oculto por parte del profesorado, y que afecta de forma negativa a la igualdad entre sexos, es el propio lenguaje que utiliza el profesorado. Esta autora llega a afirmar que en las clases de Educación Física este aspecto cobra aún mayor gravedad, no tanto por la inexistencia de un lenguaje femenino, sino por cuanto éste es utilizado de manera despectiva y negativa. Como ejemplo, nos recuerda frases muy comunes y frecuentes del tipo de “...salta, vamos, que parece una nena...”.

Otro de los aspectos negativos que cita esta misma autora es la atención preferente que, en las clases de Educación Física, reciben los niños respecto a las niñas, medido a través del diferente número de interacciones que el profesor o la profesora realiza con unos u otras.



Las expectativas que el profesorado tenga sobre sus alumnos y alumnas puede ser otra fuente de desigualdades. Generalmente esto sucede así desde el momento en que es asumido el diferente trato que reciben niños y niñas en función de aquello que la sociedad espera de ellos por razones de pertenencia al sexo.

Así, del niño se espera un carácter fuerte, competitivo, agresivo, dominador, etcétera; mientras que a las niñas se les suponen rasgos de expresividad, flexibilidad, comunicación, sumisión, etcétera. Pues bien, si el propio profesorado asume como tales estos morfotipos, lo más probable es que tienda a potenciar y reforzar estos modelos, con los que unos y otras tenderán a desarrollar, sea o no inconscientemente, dichas cualidades. Nos encontramos de nuevo ante las propias expectativas que el *currículum* oculto pueda desarrollar en nuestro alumnado.

Estas diferentes expectativas del profesorado pueden conllevar, además, a la desigualdad por otra segunda vía, surgida del *principio psicológico* de que las percepciones que se tengan de una persona pueden conducir a la modificación de las actitudes y conducta de dicha persona, es el conocido efecto *Pigmalión*. Este efecto llevado al terreno de la Educación Física significaría que si el profesor o profesora cree en las posibilidades y cualidades de las niñas respecto a la tarea motriz, éstas podrán desarrollar su potencial independientemente de su condicionante estereotipo masculino.

Será, pues, muy importante el papel y las actitudes que el profesorado de Educación Física adopte respecto a los diferentes estereotipos que pueda ofrecer su grupo-clase. Si no existe voluntad o intención de cambiar los actuales estereotipos existentes en razón del sexo, difícilmente podremos hablar de coeducación en nuestros centros escolares. Nos estamos refiriendo a cambios de tipo social, económico, ambiental, cultural, etcétera, y es preciso dejar bien claro que los mismos no dependen exclusivamente del profesorado, o más aún, que difícilmente tales ruptu-

ras de estereotipos podrán ser una realidad si no contamos con la implicación de todos los estamentos sociales, comenzando por la propia familia y las asociaciones de padres y terminando por las “intenciones y voluntades políticas”.

Como profesores somos conscientes de nuestra necesidad y voluntad de cambio, y así queremos hacerlo constar en estos momentos en que se nos brinda esta oportunidad. Nuestra mentalidad ha cambiado respecto a la importancia que tiene el romper con estas desigualdades, pero pensamos que la buena voluntad no debe ser la única arma para luchar contra las mismas. De nada nos sirve ésta si no contamos con el apoyo del resto de la sociedad, instituciones y medios de comunicación, así como de los recursos necesarios. Estrategias docentes existen, tal y como veremos en el apartado siguiente, a veces lo que faltan son posibilidades y recursos (humanos y materiales) para llevarlas a cabo.

Ya hemos aludido en nuestra introducción a la existencia de esta desigualdad en el propio modelo reproductor docente, tanto en los niveles de Educación Primaria, como de Secundaria. Si bien es cierto que son cada vez más las mujeres que se van incorporando a la docencia en Educación Física en los diferentes niveles de nuestro sistema educativo, no es menos cierto que existe aún un claro desequilibrio en la balanza, en favor de un número mayor de hombres que de mujeres. Nuestra propia experiencia nos ha hecho constatar cómo este acercamiento se va produciendo no sólo en el apartado de la docencia, sino también en el número de ellas que aspiran a conseguir una plaza como profesoras en uno u otro cuerpo docente; terreno este último en donde el equilibrio es “ya prácticamente real”, lo que nos induce a pensar en una pronta superación de las desigualdades en el cuerpo de enseñantes de la Educación Física en razón del sexo.

Dentro de este análisis de los estereotipos sexistas tampoco hemos de olvidar los pro-

pios esquemas conceptuales de los niños y las niñas quienes, partiendo de una formación inicial familiar de carácter sexista, adoptan desde tempranas edades papeles en razones del sexo, en cuanto a la distribución de sus tareas y juegos en el hogar.

Volvemos a encontrarnos con lo ya manifestado en más de una ocasión, *el modelo social imperante*, el cual está contribuyendo al desarrollo de los dos estereotipos claramente diferenciados.

Pues bien, este modelo social que en el caso de edades infantiles se reproduce fundamentalmente a través de los **juegos**, se traslada en el ámbito de la Educación Física a aspectos, a veces tan poco identificados, tales como, por ejemplo, el tema de la ocupación de los espacios. Así, mientras que la niña juega con objetos que le determinan una situación de mayor inmovilidad (muñecas, cocinitas, planchas, etcétera), lo que se traduce en una menor ejercitación de la motricidad gruesa respecto a la fina; en los niños sucede todo lo contrario, sus juegos les permiten una mayor amplitud de movimientos y coordinaciones dinámicas gruesas (pelotas, coches, persecuciones, etcétera), con una mayor amplitud espacial. Pensemos en la importancia que estos aspectos tienen de cara a las posibilidades de movimiento del propio cuerpo, autonomía y seguridad en sí mismo, etcétera.

Podemos constatar, por tanto, tal y como afirman G. Álvarez y cols. (1990), que los niños y las niñas son también agentes transmisores de los estereotipos sexuales, los cuales se van configurando a partir de un proceso de socialización temprano.

Estos estereotipos se manifiestan en que, conforme van aumentando en edad, las chicas muestran un mayor rechazo hacia tareas de tipo deportivo o con exigencias de esfuerzo físico de mediana a alta intensidad, así como a una mayor asunción de sus limitaciones de cara a determinadas tareas, con lo que aparece la inseguridad y falta de confianza.

Por ello será muy importante la actuación docente que, desde el punto de vista de la

orientación y el asesoramiento, conduzca a una mayor motivación de las chicas a través de la valoración de aquellas tareas para las cuales muestran mejores cualidades y aptitudes, así como del refuerzo de las mismas cuando su práctica educativa sea llevada a cabo.

## Intervención educativa

Es el Proyecto Curricular de Centro donde se establecen las intenciones del **qué, cómo y cuándo** enseñar y evaluar, las cuales quedarán reflejadas en las diferentes programaciones de ciclo y aula.

El contar con la posibilidad de un DCB abierto y flexible permite al profesorado del Centro el poder concretar sus intenciones educativas en los diferentes objetivos y contenidos, adecuándose a las características específicas de sus alumnos y a la realidad sociocultural y económica de la barriada o localidad en que se hallan inmersos.

A partir de estos postulados básicos se trata de incluir objetivos y contenidos didácticos que posibiliten actividades tendentes a una mayor integración entre los chicos y chicas, rompiendo las desigualdades que se pudieran producir por razones de sexo.

No olvidemos que la Educación Física debe pretender crear hábitos perdurables en la edad adulta, en relación con la salud y bienestar corporal, calidad y estilos de vida, etcétera.

El área de la Educación Física en la Enseñanza Primaria nos ofrece condiciones favorables para ayudar a que desaparezcan los estereotipos y actitudes sexistas, la mayoría de las veces, tal y como hemos manifestado, fortalecidos por el propio sistema escolar, el cual contribuye a la elección por parte de las chicas de una formación de corte más tradicional.

Si analizamos los objetivos y contenidos propios de esta etapa de los seis a los 12 años, observamos cómo es factible el proceso de

coeducación, por cuanto que los mismos no permiten un carácter diferenciado o discriminatorio. No obstante será preciso que el profesorado de esta etapa educativa no pierda de vista el principio de igualdad de oportunidades de cara a una concreción no discriminatoria de los objetivos didácticos.

### Objetivos y contenidos en relación con la Educación Física

Partiendo del principio de igualdad de oportunidades en razón del sexo, los objetivos y contenidos a conseguir en la Etapa de Primaria, cuyo desarrollo no debiera tener un carácter discriminatorio, son los siguientes:

#### Objetivos didácticos generales

Valorar su cuerpo y la actividad física empleando esta última para organizar el tiempo libre para divertirse, conocerse, sentirse a gusto consigo mismo y relacionarse con los demás.

Utilizar sus capacidades físicas básicas y su conocimiento de la estructura y del funcionamiento del cuerpo en la actividad física y en el control de movimientos adaptados a las circunstancias y condiciones de cada situación.

Resolver problemas que exijan el dominio de aptitudes y destrezas motoras aplicando los mecanismos de adecuación a los estímulos perceptivos, de selección de formas y tipos de movimiento y de evaluación de sus posibilidades.

Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para transmitir sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes sencillos expresados de ese modo.

Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades reales y la naturaleza de la tarea que se realiza, así como utilizar el esfuerzo, y no el resultado obtenido, como criterio fundamental de valoración.

Canalizar la necesidad de actividad física a través de su participación en diversos tipos de juegos con independencia del nivel de destreza alcanzado en los mismos.

Aceptar las normas del juego y el hecho de ganar y perder como elementos propios del mismo, cooperando cuando sea necesario, entendiendo la oposición como una dificultad para superar y evitando comportamientos agresivos y actitudes de rivalidad.

Fuente: Álvarez Bueno, G. y otros (1990).

#### Bloques de contenido

- El cuerpo: imagen y percepción.
- El cuerpo: expresión y comunicación.
- El cuerpo: habilidades y destrezas.
- Los juegos.

Fuente: MEC Diseño Curricular Base (1989).

En relación con las **actividades** a llevar a cabo con el fin de conseguir tales objetivos didácticos, algunos de los aspectos a tener en cuenta por parte del profesorado a la hora de planificar y poder realizar una auténtica coeducación en la Etapa de Primaria son los siguientes (Álvarez, G., 1990):

- No esperar comportamientos y actitudes diferentes, entre niños y niñas, que respondan a modelos sociales estereotipados.
- Conocer el nivel inicial y realizar propuestas globales e integradoras que favorezcan el mayor número posible de aspectos de la motricidad, tanto para ellos como para ellas.
- Plantear actividades considerando los aspectos cualitativos y no cuantitativos del movimiento, debido a las edades con las que trabajamos.
- Favorecer en todo momento el protagonismo de los chicos/as en la acción motriz.
- Utilizar como recursos educativos el juego, el reto y la curiosidad.
- Fomentar el sentido lúdico en todas las actividades propuestas.
- La adquisición de todas las habilidades y destrezas ha de ser progresiva: de movimientos simples a complejos, de lo global a lo específico, etcétera.
- Evitar una temprana *especialización* en las habilidades motrices que vinculen a determinados estereotipos.
- Favorecer situaciones de interacción y no de segregación, tanto en los juegos como en las tareas propuestas.
- Erradicar las distribuciones de los grupos y de las tareas en función del sexo.
- Proponer actividades donde se exploren posibilidades de actividad física en espacios no identificados como específicos de la clase de Educación Física.
- Integrar el *currículum* de Educación Física en las diferentes áreas que corresponden a esta etapa.

### Recursos metodológicos y organizativos

El principio de *coeducación* en Educación Física obliga a adoptar un estilo de enseñanza y unos recursos metodológicos, a través de los cuales se va a facilitar el proceso de igualdad.

Respecto a la **metodología**, son diferentes los métodos de enseñanza y de aprendizaje que se nos ofrecen con vistas al desarrollo de las actividades físicas y deportivas [...]: enseñanza masiva, asignación de tareas, enseñanza recíproca, enseñanza por grupos reducidos, enseñanza individualizada, descubrimiento guiado y resolución de problemas.

[...] se han analizado las ventajas e inconvenientes de unos u otros y, lo que es más importante, la aplicación más adecuada con base en las finalidades educativas perseguidas.

De cara al tema que nos ocupa, consideramos necesario que el recurso metodológico utilizado, además de sus características y adecuaciones propias, debe cumplir unas condiciones mínimas tales como:

- Es importante que el método elegido esté en estrecha relación con el objetivo didáctico perseguido.
- En el tema de la coeducación un método es sustancialmente más eficaz que otro en la medida en que contribuya a no reforzar los estereotipos corporales.
- Con base en lo anterior, el estilo de enseñanza aplicado debe ir encaminado hacia la consecución de acciones motrices positivas de cara a la igualdad de oportunidades.
- Bien es cierto que los métodos de carácter individualizado son más susceptibles de facilitar aprendizajes menos discriminatorios.
- La afirmación anterior no conlleva a una ineficacia menor en el resto de métodos. Todo ello dependerá de la atención que se le preste a las características psicobiológicas de los niños y las niñas.

Otro de los aspectos a considerar es el referente a la **organización** de las clases de Educación Física, entendiendo por ella tanto lo

referente a la organización espacial como la material.

La organización del **espacio físico** y sus características, así como la *utilización* de dicho espacio por parte del grupo-clase, vienen igualmente condicionados de alguna manera por los usos y costumbres que rigen en la propia sociedad. Ya hemos comentado anteriormente cómo la distribución de los alumnos y las alumnas y su ocupación espacial responde a unos estereotipos diferentes en función del sexo: mayor ocupación y mayor amplitud de espacios por parte de los chicos que de las chicas, en correspondencia con las diferentes actitudes sexistas.

Corresponde al profesor/a de Educación Física diseñar estrategias que posibiliten la creación de hábitos de distribución y uso equitativo del espacio por parte de niños y niñas. Conseguir esa distribución equitativa del espacio conlleva hacer partícipes a las alumnas de una mayor participación y ocupación espacial, favoreciendo su dispersión por el espacio libre.

Existe una tendencia al agrupamiento espontáneo en función del sexo, sobre todo a partir de ciertas edades, fortaleciéndose con el paso del tiempo si no se hace algo para impedirlo. Estrategias como la formación espontánea del grupo según afinidades, la formación de grupos de nivel, con base en la elección de tareas o la formación de equipos de cara a las competiciones en juegos y deportes, pueden ser algunas de las alternativas con las que dispongamos para evitar los agrupamientos sexistas.

Las tareas y modelos de actividades a realizar son las mismas para todo el grupo de clase, independientemente del tipo de agrupamiento llevado a cabo. Desde este punto de vista, el agrupamiento mixto favorece además la integración y cooperación entre los chicos y las chicas.

La organización del **material** debe estar en función del contenido de trabajo y nunca con base en la diferenciación entre niños y niñas. Las mismas sugerencias dadas anteriormente,

en cuanto a equitatividad, nos sirven a la hora del reparto del material. Se debe procurar que dicha equidad en el empleo de los materiales se lleve lo más estrictamente posible.

Se trata, en definitiva, de que todos los alumnos y las alumnas tengan las mismas oportunidades para con el uso y disfrute del material, evitando el “calificativo sexista” en los materiales de la educación física: las cuerdas, las pelotas, los neumáticos, etcétera, son elementos que deben ser empleados en la misma proporción por varones y hembras.

Contemplar y asumir la **diversificación** de los alumnos/as es otra de las maneras de contribuir a una educación más igualitaria. En el campo educativo de las necesidades educativas especiales va siendo cada vez más evidente el que “deban” existir diferencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje motivadas por el carácter interactivo que dichos procesos conllevan. Es decir, se asume que existen diferencias que se dan tanto en la propia persona (físicas, sensoriales y psíquicas) y en el contexto en que ésta se desenvuelve.

Parece por ello evidente que debiera estar igualmente asumido ese concepto de diversificación cuando hablamos única y exclusivamente de la variable *sexo* y, sin embargo, la realidad se empeña en indicarnos todo lo contrario.

La diversificación supone el reconocimiento de que el alumno y la alumna, en el ejercicio de su progresiva responsabilidad y autoafirmación pueda ir tomando opciones diferentes (Álvarez, G. y otros, 1990). Bien es cierto que este ejercicio de diversificación en función del sexo es lógico que se haga más necesario con la introducción y el avance en la Enseñanza Secundaria que en los niveles de Primaria.

### Evaluación

Tal y como sucede con los diferentes elementos curriculares analizados anteriormente, la evaluación puede ser igualmente tratada con un carácter discriminatorio y sexista si no se tienen en cuenta ciertas consideraciones.

La propia LOGSE estable el carácter *continuo* y global de la evaluación (art. 15.1), dejando constancia clara de que no se trata de “dar una nota o calificación”, sino de valorar el propio proceso de enseñanza y de aprendizaje llevado a cabo. Para ello es preciso, por una parte, partir de la evaluación inicial de nuestros alumnos/as y, por otra parte, establecer no sólo una evaluación de carácter normativo o criterial sino también formativa.

Precisamente, es en la evaluación inicial y en la formativa (aspectos cualitativos del proceso educativo) en donde el profesorado de Educación Física debe dirigir prioritariamente sus estrategias de actuación como garantía plena de un modelo evaluador no excluyente. Es notorio y evidente que si nos centramos en valorar exclusivamente rendimientos físicos y motores nuestra evaluación está siendo fundamentalmente una evaluación discriminatoria.

Se trata, por consiguiente, de establecer la evaluación personalizada, en donde se tenga en cuenta la competencia curricular o de partida de nuestros alumnos y alumnas y con la que podemos comparar, sin olvidar los diferentes estilos de aprendizaje, los progresos experimentados por los mismos en los diferentes ámbitos de la personalidad humana. Ello conlleva la adopción, cuando no el desarrollo, de instrumentos de observación y valoración que nos permitan contrastar tanto la situación del alumno/a en función de los objetivos planteados, como la autoevaluación del propio comportamiento do-

cente: registros, cuestionarios, fichas de observación, listas de control, anecdotarios, pruebas estandarizadas, etcétera.

Como conclusión podemos afirmar que la actividad motriz es uno de los principales mecanismos de interrelación y de interacción, ya que a través de ella el alumnado va desarrollando sus posibilidades de relación interpersonal y de aprendizaje social, mediante su participación en los juegos y en el movimiento en general. El conflicto de intereses y posibilidades de actuación y de movimiento obligan a la adopción de reglas, a descentrarse del punto de vista propio, a admitir unas reglas externas, a aceptar un rol o una función en situaciones de cooperación y/u oposición, a establecer estrategias de equipo y, en general, a incorporar a través de los juegos los mecanismos de funcionamiento social y actuación en grupo. Posibilitar tareas de manera que se favorezca la participación de todos, chicos y chicas, evitando estereotipos y actitudes sexistas que tiendan a potenciar alternativas claramente masculinas, es uno de los objetivos básicos de una educación moderna basada en el principio de igualdad de oportunidades.

Desde este punto de vista, un mayor nivel de destrezas en todos nuestros alumnos y alumnas permitirá a su vez un mayor nivel de participación y de integración. Además, las funciones expresivas y comunicativas del cuerpo y del movimiento facilitan una relación interpersonal más rica al emplear la capacidad motriz como instrumento relacional.

## La unidad didáctica y la sesión de educación física. Ejemplos\*

Jesús Viciana Ramírez

[...]

Aunque son elementos de concreción inferiores a la programación de aula y por tanto forman parte de ella, consideramos de gran importancia su desarrollo por:

- La unidad didáctica es el elemento principal de la programación anual de aula.
- La unidad didáctica permite una gran variabilidad en la planificación de la educación física y dota al profesor de un carácter personal y particular, distinguiéndolo de los demás.
- La sesión de educación física es un paso intermedio entre la programación de aula y la práctica misma de la docencia, por ello es muy importante y se desliga del proceso de programación inicial en el curso escolar.
- La gran variabilidad en la programación de una sesión, por su estructura, su diseño y por los elementos que la constituyen, la hace, al igual que la unidad didáctica, merecedora de un tratamiento exclusivo.

### 1. Concepto y tipos de unidades didácticas

En el capítulo anterior, hemos desarrollado el tercer nivel de concreción del currículo, la programación de aula, y comentábamos que entre sus elementos, dentro del curso escolar, se encuentran subunidades del currículo que organizan la enseñanza en periodos de duración más cortos y con sentido y finalidad en sí mismos, estos periodos son las unidades didácticas.

\* En *Planificar en educación física*, Barcelona, INDE (Educación física), 2002, pp. 185-216.

La unidad didáctica, por ser un elemento que constituye a las programaciones de aula se define por algún autor como “unidades de tiempo, subconjunto de un programa anual” (López, 1992).

Sin embargo, a este respecto, Delaunay y Pineau (1989) resaltan que: “Muy a menudo, la unidad didáctica, centrada en la noción de tiempo (tantas horas, tantas semanas...), olvida la importancia de las nociones de objetivos y contenidos. Se considera como un recipiente, una forma que rellenar... cuando el tiempo debería ser elegido en función de los objetivos y contenidos determinados” (en Seners, 2001: 83).

Piéron (1992) la define como “periodos durante los cuales la actividad se concentra en una especialidad deportiva determinada”, y la denomina “unidades de enseñanza”.

A nuestro juicio, la unidad didáctica no debe circunscribirse a una mera organización temporal ni al contenido que posee, es decir, no tiene porqué ser una especialidad deportiva, ya que el currículo que desarrolla tiene otros elementos en su interior que son igual o más importantes que los contenidos, como el caso de los objetivos educativos.

Definimos la **unidad didáctica** como *la unidad mínima del currículo del alumno con pleno sentido en sí misma, aunque contiene unidades más pequeñas que son las sesiones y su unión secuenciada conforma un todo más global que es la programación de aula.*

Es la *unidad mínima del currículo* puesto que posee todos los elementos del mismo, ya definidos en el capítulo VII, y aunque la *sesión* es de un nivel de concreción menor, no tiene porqué ser un currículo completo, puede carecer de evaluación, puede no tener aprendizajes concretos,

puede no suponer ninguna innovación, etcétera, sin embargo la unidad didáctica sí posee esta cualidad, por ello se denominaba “unidades de enseñanza” por Piéron (1992).

Con *pleno sentido en sí misma*: la unidad didáctica, al igual que los mesociclos de entrenamiento deportivo, se constituye por un periodo de actividad donde se asegura conseguir los objetivos propuestos, es decir, el alumno cambia sus conceptos y/o procedimientos y/o actitudes en educación física.

Su *unión secuenciada* conforma una programación de aula, ya que ésta se subdivide en periodos más cortos para organizar los diferentes aprendizajes y experiencias del alumno. Estos periodos más cortos o unidades didácticas poseen una secuencia explicable y razonable, previamente reflexionada durante la labor de la programación docente. Poseen una duración, una complejidad y unos objetivos a conseguir que determinan la progresión del aprendizaje del alumno a lo largo del curso, del ciclo y de la etapa (de menor a mayor complejidad, de menos a mayor especificidad y de menor a más profundización y especialización), por ello, la unidad didáctica es el resultado minimizado de la progresión horizontal y vertical del currículo.

Las unidades didácticas pueden poseer finalidades diferentes, tantas como grupos de objetivos existen en Educación Física (8, según comentábamos en la introducción del capítulo IV). Recordamos por tanto, que pueden existir unidades didácticas que persigan metas como:

- **Grupo 1.** La adquisición de conductas motrices nuevas.
- **Grupo 2.** La modificación de conductas motrices ya existentes.
- **Grupo 3.** El desarrollo de la condición física del alumno.
- **Grupo 4.** La vivencia de métodos correctos de práctica física.
- **Grupo 5.** La recreación y disfrute personal del alumno.
- **Grupo 6.** La adquisición de hábitos positivos de práctica física.

- **Grupo 7.** La asimilación de conceptos relacionados con la educación física.
- **Grupo 8.** La adquisición de actitudes y valores positivos con el entorno y con las personas.

Sin embargo, todas las unidades didácticas combinan estos grupos de objetivos de la educación física, es decir, lo más frecuente es encontrar o diseñar una unidad que, por ejemplo, persiga que el alumno aprenda conceptos nuevos, practique métodos correctos de práctica física y disfrute con las propias tareas propuestas.

En el caso de los contenidos ocurre lo mismo, es decir, las unidades didácticas pueden tratar cualquier contenido del DCB de la etapa que estemos planificando, con la salvedad de que debe adaptarse al nivel de complejidad del ciclo y curso programado: la salud, el desarrollo corporal o los juegos en primaria o la expresión corporal, la condición física, las actividades en el medio natural, las cualidades físicas coordinativas o los juegos y deportes en secundaria.

Aunque menos frecuente que en el caso de los objetivos, una corriente importante en educación física es la combinación de diversos contenidos en una misma unidad de enseñanza-aprendizaje, como veremos en el siguiente epígrafe.

En cuanto a los **tipos de unidad didáctica**, éstos se distinguen principalmente por el criterio de dónde pone el énfasis o cuál es el centro de atención de dicha unidad didáctica:

- *Unidad didáctica de producto*, es un concepto polar de la unidad didáctica, donde la productividad de la misma es lo fundamental. Sigue un planteamiento lineal y centrado en la instrucción, donde lo principal es el contenido que se imparte (por esto también se le llama **unidad didáctica de contenido**). Sus objetivos son de aprendizaje con criterios de evaluación normativos, representando a la educación física tradicional.
- *Unidad didáctica de proceso*, el centro de atención de nuestras unidades se sitúa en el polo opuesto, es decir, no importa el contenido



sino las experiencias (**unidades didácticas de experiencias**) que el alumno vive durante el desarrollo de la misma, sus objetivos son recreativos y lúdicos.

- *Unidad didáctica integradora*, en ella se combina esta visión polarizada, atendiendo igualmente al proceso y al producto, tanto a las experiencias y motivación del alumno como al aprendizaje y a los contenidos. La unidad didáctica integradora representa a la educación física del nuevo sistema educativo y una corriente innovadora actualmente en la educación física (Viciano, 2000).

## 2. El dilema de las unidades didácticas: la duración

Quizás el dilema más importante en el diseño de unidades didácticas sea su duración, ya que hace referencia a la intención del docente con sus alumnos, o sea la finalidad que persigue.

Numerosos autores hacen referencia a este aspecto, dada la importancia del tiempo en educación física durante un curso escolar (Pesquie, 1988; Delaunay y Pineau, 1989; Seners, 2001). Es decir, el tiempo disponible para el desarrollo de la asignatura durante un curso es limitado (aproximadamente 60 horas al año), esto hace que los docentes se planteen una duración también más limitada de las unidades, optando en este caso al desarrollo de un número mayor de contenidos a lo largo del curso, o bien unidades más prolongadas y con un menor número de contenidos desarrollados. Sin embargo, este dilema conlleva otro aspecto de mayor importancia, la finalidad de dichos periodos de tiempo, o sea, a mayor tiempo de enseñanza y práctica física mayores probabilidades de aprendizaje motor, mientras que las unidades de menor duración están limitadas a la vivencia y recreación.

De esta manera, a través del dilema de la duración de las unidades didácticas, tenemos una doble perspectiva importante para los docentes de Educación Física:

**PERSPECTIVA 1. Dilema:** *Desarrollo del currículo a través de un gran número de unidades y contenidos y escasa duración o una mayor duración de las unidades y menor número de contenidos desarrollados.*

El principal problema a resolver en este caso es abordar todos los contenidos de una etapa, dada la escasa disponibilidad horaria en cada curso escolar y dado el gran número de contenidos existentes. Por ejemplo, en el caso de secundaria, sólo el bloque de contenidos de juegos y deportes tiene en su interior a todos los juegos (emocionales, competitivos, con diferentes materiales, juegos predeportivos, juegos tradicionales, autóctonos, etcétera) y a todas las modalidades deportivas individuales y de equipo, así como a los deportes tradicionales, de riesgo y aventura, alternativos, etcétera.

Por tanto, las preguntas son ¿cómo desarrollar todos los contenidos en la etapa? y ¿a qué nivel de profundidad puedo llegar con ellos? Estas incógnitas se plantean al seleccionar la duración de las unidades didácticas, puesto que dependiendo de ello optaremos por un enfoque de multicontenido en educación física o un enfoque de la educación física con menos contenidos abordados y con más profundidad en su tratamiento.

Actualmente, las soluciones más adoptadas por los docentes en educación física son:

- a) Realizar una **planificación de toda la etapa** coherente y que aborde a todos los contenidos. Es posible que se precise el sacrificio de la profundidad de algún o algunos bloques de contenidos, pero lo esencial es la coherencia global de la etapa y el cumplimiento de los objetivos didácticos y normativos.
- b) Programar unidades didácticas **con varios contenidos integrados**, de manera que en el mismo tiempo se abordan dos o más contenidos en cada unidad. Lo importante realmente es no perder de vista la intención o los objetivos de la programación de aula y desarrollarlos correctamente, seleccionan-

do los medios (contenidos) adecuados. De esta manera surgen unidades que integran dos bloques de contenidos, por ejemplo una unidad didáctica que desarrolle la condición física a través de diferentes deportes o a través de actividades en el medio natural, son unidades que enfocan su meta hacia un **centro de interés**, en este caso el desarrollo de cualidades físicas.

- c) Utilizar las **actividades extraescolares, programas individuales y tareas para casa** como suplementos de la educación física lectiva, abordando así contenidos no desarrollados en las clases o profundizando en aquellos que sí se han visto en clase de Educación Física.

PERSPECTIVA 2. Dilema: *Desarrollo de unidades cortas de vivencia y recreación (donde sólo se puede optar a un aprendizaje de conceptos) o unidades de mayor duración para la consecución de aprendizajes motores o de procedimientos.*

Esta segunda perspectiva de la duración de la unidad didáctica nos acerca a otro problema importante a resolver por el docente cuando desarrolla sus unidades didácticas: **el problema del aprendizaje motor.**

Al igual que antes, este problema se aborda por numerosos autores (Le Ny, 1980; López, 1992; Viciano, 1993b, 1998, 1999b; Seners, 2001), aportando diversas visiones y problemas secundarios:

- a) *¿Cuál es la duración necesaria de la unidad didáctica para que se asegure cierta eficacia en la consecución de aprendizajes motores?*

Al parecer, la necesidad de aumentar el número de horas, sesiones y práctica física para favorecer el aprendizaje es algo necesario.

Seners (2001) nos comenta que “parece necesario privilegiar una cierta duración a fin de mejorar los aprendizajes. Realizar pocas sesiones tiene como consecuencia situar constantemente al alumno en el nivel del descubrimiento, sin ninguna profundización”.

Sobre la pregunta realizada anteriormente, existen diferencias entre los autores que tratan el aprendizaje y la duración de la enseñanza:

Hébrard (1986) comenta que “es difícilmente aceptable hablar de aprendizaje (susceptible de permanecer en el olvido) gracias a una decena de sesiones de práctica”.

Toussigant (1987) habla de un número de sesiones entre 15 y 20, cuestión comprobada empíricamente por Viciano (1993b) en el aprendizaje del voleibol en un centro de secundaria.

Piéron (1988) habla de una duración de seis a ocho semanas (12-16 sesiones) para la unidad didáctica.

Seners (2001) señala directrices administrativas francesas que fijan entre 10 y 12 sesiones de práctica la cantidad de sesiones mínimas para el aprendizaje, diferenciando institutos y colegios, y comenta que una cantidad de seis a 12 son significativas, aunque reconoce la dificultad de fijar una regla exacta.

Sin embargo, todos coincidimos en la **dificultad de fijar un número de horas** o sesiones para asegurar el aprendizaje, variables como el tipo de alumnos, las contingencias ambientales, el contenido, la intervención del profesor en el aula, etcétera, serán determinantes en el aprendizaje y el tiempo mínimo necesario para su consecución.

- b) *¿Cómo podemos retener los aprendizajes realizados?*

Surge ahora el problema de retener los aprendizajes provocados en los alumnos, para no caer en el olvido al poco tiempo de haber progresado en los procedimientos de educación física.

Seners (2001) destaca que “12 meses después de una unidad didáctica de cinco lecciones en una misma actividad, el alumno estará de nuevo en el nivel más bajo de práctica. Esta comprobación de fracaso implica la necesidad de repetir, incluso cuando el alumno parece haber aprendido. A menudo el profesor, presa del tiempo, cambia la situación o la actividad desde el momento en

que el alumno tiene éxito. Este procedimiento es poco motivador ya que tiene como consecuencia enfrentar siempre al alumno con una tarea en la que fracasa, en lugar de permitirle seguir en situación de éxito”.

Aparecen las nociones de “sobreaprendizaje” (Seners, 2001), como la cantidad de práctica “extra” para fijar los aprendizajes en los alumnos o “resistencia a la extinción” (Le Ny, 1980), comentando que “una reacción es más difícil de apagar si ha sido reforzada que si lo ha sido relativamente poco”.

Sin embargo, también aparecen autores que comentan el entorpecimiento de lo que se aprende cuando la cantidad de práctica es excesiva. Pesquie (1988) señala que “cuando un aprendizaje es largo, la repetición plantea algunos problemas” y “la repetición puede desarrollar un estado de fatiga que poco a poco puede volver al organismo refractario a una nueva reacción. Así, pues, es necesario emplear repeticiones agrupadas en series y series separadas por intervalos de tiempo que permitan la recuperación”.

Como comenta Seners (2001), esto lo podemos aplicar a las repeticiones de unas tareas durante la sesión, o a las sesiones de una unidad didáctica o incluso a las unidades didácticas de un curso.

De aquí deducimos que una solución válida es la repetición de unidades didácticas en torno a un mismo núcleo de interés para provocar el aprendizaje y su retención posterior, con un intervalo de tiempo entre ellas, por ejemplo al comienzo y al final del curso escolar.

Seners (2001) nos comenta que “es necesario algún tiempo para asimilar bien lo que se ha aprendido. Para evitar una masificación durante el año, se pueden realizar dos unidades didácticas de una misma actividad en lugar de una sola de larga duración. Separados algunos meses, permiten la maduración durante el período interunidades didácticas. Además, evitan dejar al alumno sin práctica de una misma actividad durante un periodo

de tiempo largo. Así, la misma actividad se aborda dos veces al año”.

Como **conclusión** podemos resumir que:

- El aprendizaje motor del alumno precisa un número de prácticas de educación física de entre 10 y 20 sesiones, dependiendo de variables propias de la enseñanza.
- La retención de lo aprendido se debe reforzar a través de un sobreaprendizaje, no demasiado extenso, y evitando la extinción y olvido a través del recuerdo de dichos aprendizajes cada cierto tiempo–refuerzo intermitente, llamado por Le Ny (1980) o reactivación del aprendizaje por López (1992).

c) *¿Qué problemas existen para realizar esto?*

Es necesario reconocer las limitaciones y resistencias que el profesor de educación física tiene por su condición de docente y por las condiciones que rodean a la docencia, al centro educativo y a la propia educación física.

Resumimos los problemas encontrados a la hora de proceder con los mecanismos descritos anteriormente para el aprendizaje motor como los siguientes:

- 1) *Administrativos del centro.* Las instalaciones y material del centro son limitados y estas limitaciones impiden a los profesores de educación física impartir los contenidos en los momentos que elija, más aún cuando comparte horarios simultáneamente con otros docentes.

La solución pasaría por limitarse a los contenidos que nos permita el material y las instalaciones disponibles, acordar, a través de la Programación Didáctica del Departamento la organización de los contenidos y los docentes para no entorpecerse la labor mutuamente, innovar en los materiales y luchar por la adquisición de material e infraestructuras para los contenidos que no se puedan desarrollar.

2) *De los alumnos.* Los alumnos de los centros educativos tienen numerosos intereses y capacidades para afrontar los contenidos de educación física, la heterogeneidad de los clientes es la principal característica de la enseñanza. Esto hace que puedan caer en la desmotivación ante una gran cantidad de práctica del mismo contenido.

Por ello, es necesario realizar evaluaciones iniciales, considerar el punto de vista del alumno para individualizar los intereses y niveles de los alumnos en sus aprendizajes y considerar a la **motivación**<sup>1</sup> como uno de los factores principales del clima del aula para que el aprendizaje sea efectivo.

3) *Curriculares.* Necesitamos demasiado tiempo para el aprendizaje, incluso dos unidades didácticas con el mismo centro de interés por año, y se sacrifican otros contenidos de la educación física de esa etapa.

La solución pasa, como comentamos anteriormente, por el uso de unidades didácticas con contenidos integrados, el uso de la educación física extraescolar y la participación de los alumnos en actividades extralectivas, así como el uso de programas individuales y una buena planificación de toda la etapa y ciclos para abarcar el mayor número de contenidos posibles sin perder de vista los objetivos que perseguimos.

### 3. La estructura de la unidad didáctica: sus elementos

Al igual que con la programación de aula, mostraremos todos los componentes de una unidad didáctica para que ésta sea completa. A veces no necesitaremos programar tan exhaustivamente

<sup>1</sup> A este respecto, ya reflejamos una serie de principios para conseguir y mantener la motivación en el aula en J. Viciano (1999a), "Factores de progresión en el aprendizaje deportivo. La motivación y la continuidad de la práctica extracurricular", en *Educación Física y Deportes. Revista Digital*, Internet.

dichos componentes, ya que la experiencia o las directrices de la programación de aula y la programación didáctica ya contemplan algunos de dichos componentes en su desarrollo.

La estructura de la unidad didáctica es la siguiente:

- Título.
- Introducción.
- Objetivos.
- Contenidos.
- Temporalización.
- Actividades a realizar por el alumno.
- Actividades del profesor.
- Intervención didáctica.
- Organización.
- Materiales docentes y recursos didácticos.
- Innovación-investigación.
- Evaluación y calificación.
- Bibliografía.
- Anexos.

#### 3.1. Título

Uno de los principales cometidos de la unidad didáctica es la información, informar a los alumnos del programa a seguir, proporcionando un aliciente al desarrollo del curso escolar y provocando expectativas en los alumnos por afrontar los nuevos periodos de enseñanza.

Esta función de información de la unidad didáctica se desempeña a través del título o nombre con el que hemos llamado al periodo de enseñanza que hemos programado. Estos títulos serán de conocimiento del alumno en el programa e incluso podemos realizar un panel con fechas o número de sesiones para colgar en el gimnasio o en el Departamento de Educación Física y servir así de información y motivación al alumno.

La motivación debemos despertarla a través de un título atrayente, que incite a la asistencia del alumno por la curiosidad que despierta y con la expectativa de pasarlo bien. Esto quiere decir, que los nombres de las unidades deben evitar ser académicos y fríos, evitando reproducir el de los bloques de contenidos, por ejemplo "Expresión corporal", ya que podemos buscar

un nombre que seguro que además de ser más atractivo para el alumno, identifica mejor la metodología que vamos a emplear, por ejemplo “Vamos a bailar”.

Es importante mantener en dichos títulos las características esenciales de la unidad, por ejemplo respetar los niveles de dificultad o complejidad entre dos unidades didácticas que tratan el mismo contenido, pero de ciclos diferentes dentro de la etapa, por ejemplo: “Vamos a bailar” para primer ciclo y “Creando una coreografía musical” para segundo ciclo.

### 3.2. Introducción

En este apartado vamos a realizar un resumen de la unidad. Describiremos las condiciones en que la unidad didáctica se va a impartir, es decir, identificaremos **la situación de la unidad en la programación de aula, en el ciclo y en la etapa**, de manera que observemos la relación que guarda de coherencia en la planificación global. Así sabremos en qué nivel de complejidad nos situamos y qué exigencia le vamos a solicitar a los alumnos.

Es conveniente en esta localización de la unidad didáctica, señalar con un objetivo general cada antecedente y consecuente de la unidad en cuestión, es decir, señalar los objetivos generales de las unidades de los cursos superiores e inferiores que posean relación con ésta.

En este mismo sentido de localización, **recordaremos la justificación** de la unidad didáctica en el curso escolar (ya explicado en el capítulo VIII, apartado 3.1. de los elementos de la programación de aula, concretamente en el apartado 3 del capítulo IV), recordaremos por qué está situada en este orden dentro de la programación y qué **tipo de unidad** es la que abordamos (número de sesiones que expliquen su duración e intención de que el alumno aprenda o viva determinadas experiencias).

Otro aspecto importante de esta introducción a la unidad didáctica será resaltar la **utilidad y aplicación de dicha unidad a la vida diaria del alumno**, es decir, resaltar el significado del aprendizaje que va a realizar, dando sentido a la

educación física en su vida y explicitando el uso que el alumno hará de lo que va a aprender y los beneficios que va a obtener en su vida diaria.

Relacionado con este aspecto, describiremos el **entorno cercano** si es que vamos a usarlo, explicaremos cómo lo vamos a utilizar y cómo puede disponer de él el alumnado en sus momentos de ocio.

### 3.3. Objetivos

Puesto que la jerarquización vertical y horizontal de objetivos ya se realizó en el punto 4 de la estructura de la programación anual de aula (en el capítulo anterior) y el desarrollo de las unidades, no olvidemos, constituye el punto 5, no harán falta recordarlos de nuevo.

Sin embargo, sí debemos **formular los objetivos de la unidad** didáctica al tiempo que indicamos en qué medida se está contribuyendo a lograr los de la programación de aula, con cuáles está relacionada dicha unidad.

En la formulación de los objetivos no debemos olvidar formularlos con verbos relacionados con los conceptos, procedimientos y actitudes, puesto que la unidad didáctica de **educación física siempre contribuirá a estos tres ámbitos** por su carácter teórico-práctico y por la búsqueda de hábitos positivos de práctica física. E igualmente, los verbos utilizados y los contenidos implícitos en los objetivos deben mantener el nivel de complejidad requerido por el curso que estamos programando.

De entre los objetivos de la unidad didáctica, siempre **contribuiremos a la autonomía del alumno** buscando el uso de su ocio y su entorno próximo, buscaremos la integración y contemplación de **la diversidad** del alumno y tendremos presentes los **valores y los temas transversales**. Una cuestión importante en el diseño de los objetivos, y que ya comentamos en su momento dentro del capítulo IV, es la adecuación a las capacidades del alumno según su estadio evolutivo, ya que el objetivo debe **suponer un reto alcanzable** para él, que defina lo que queremos que consiga y que le suponga una motivación adicional.

### 3.4. Contenidos

Los contenidos de la unidad didáctica se formularán en este epígrafe, teniendo en cuenta las indicaciones que hemos resaltado en el capítulo v de este libro.

Fundamentalmente abordaremos los **tres ámbitos** del alumno, o sea, contenidos referidos a conceptos, contenidos referidos a procedimientos y referidos a actitudes, previendo su **correcta formulación** y llegando a un **nivel considerable de concreción** y explicación, puesto que estamos al nivel de unidad didáctica.

La complejidad la marcará, al igual que los objetivos, el nivel y el curso al que vaya dirigida la unidad didáctica, así como la formulación de contenidos adaptados a las necesidades y diversidades de los alumnos, en caso necesario.

Puesto que los contenidos son los medios a través de los cuales se llegará a la consecución de los objetivos, su formulación **deberá atender al objetivo que desarrolla**. Veamos un ejemplo teórico en la siguiente figura:

**Contribución de los contenidos a los objetivos de la unidad didáctica**

|   |        |                         |
|---|--------|-------------------------|
| Contenido 1<br>Contenido 2<br>Contenido 3 | }<br>} | Objetivo 1<br>de la UD. |
| Contenido 1<br>Contenido 3<br>Contenido 7 | }<br>} | Objetivo 2<br>de la UD. |
| Contenido 5<br>Contenido 6<br>Contenido 8 | }<br>} | Objetivo 3<br>de la UD. |

Figura 1. Correspondencia de contenidos y objetivos a los que contribuye.

### 3.5. Temporalización

Ya dedicamos el capítulo VI a este tema, con lo cual nos remitimos a él para su consulta. Únicamente comentar que el diseño del cuadro de temporalización es personal, nosotros hemos propuesto el que aparece en el capítulo reseñado, pero podemos incluir

más información como por ejemplo el objetivo de la programación de aula al que se contribuye con la sesión concreta, el estilo de enseñanza a utilizar, etcétera.

### 3.6. Actividades a realizar por el alumno

En este epígrafe incluiremos todas las actividades, formuladas de manera general, que deberán realizar los alumnos en esta unidad didáctica. Estas actividades serán:

- 1) **Actividades de clase**. En este grupo de actividades se incluirá, lógicamente, la asistencia a las clases de educación física y su participación motriz en ellas, y todas aquellas actividades propias de la unidad como la construcción de materiales, exposición de trabajos, dirección de una clase, del calentamiento, corrección a sus compañeros, rellenar fichas de trabajo u hojas de registro, evaluar a los compañeros, etcétera.
- 2) **Actividades y tareas para casa**. Incluiremos aquí las tareas que el profesor encargará a los alumnos en esta unidad didáctica, tales como rellenar un cuaderno preparado para los contenidos de esta unidad, trabajos teóricos y/o prácticos, test o programas individuales, etcétera.
- 3) **Actividades extraescolares y complementarias**. Resaltaremos las actividades relacionadas con la educación física que el profesor de educación física va a ofertar y en las que el alumno puede participar, aunque no estén dentro del horario lectivo (tales como una competición deportiva por las tardes, la organización de dichas competiciones, carreras de orientación o populares, participación en juegos y deportes municipales, etcétera).
- 4) **Actividades de enseñanza complementaria o de recuperación**. Debemos prever las actividades que los alumnos deben realizar en caso de no superar los objetivos de la unidad didáctica, por ello pensaremos en actividades o tareas para que el alumno recupere los aprendizajes no conseguidos durante las clases de educación física.

5) **Actividades de integración: exentos y alumnos con necesidades especiales.** En educación física es muy frecuente la aparición de alumnos con enfermedades que les impidan realizar ciertas prácticas físicas, o alumnos con lesiones o problemas temporales que pueden hacer que no participen durante un tiempo. Estos alumnos deben ser integrados y **prevemos unas actividades alternativas** para llegar a adquirir el mismo nivel de objetivos que los alumnos con un currículo normal. Este tipo de actividades encargadas de hacer esta labor de integración se contemplarán en ese apartado.

A este respecto, las directrices de la **legislación** marcan la orientación de estas actividades y de la modificación del currículo en este sentido. Estas modificaciones se reflejan en la Orden de 13 de julio de 1994, por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los centros docentes de educación infantil, primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma Andaluza (BOJA 126 de 26 de agosto).

6) **Actividades que culminan la unidad didáctica y motivan al alumno.** Es aconsejable que las unidades didácticas posean una o varias actividades al final donde se apliquen los conocimientos y destrezas adquiridas y que sirvan de culminación y de motivación para el alumno. Estas actividades pueden ser: una salida al campo para hacer una carrera o una marcha de orientación, a la playa, una acampada para aplicar los contenidos de una unidad de actividades en el medio natural, una salida a un parque cercano donde construir un circuito y poder aplicar los conocimientos de una unidad de condición física, asistencia a un partido de cualquier modalidad deportiva en directo, etcétera.

### 3.7. Actividades del profesor

El profesor no está exento de actividades especiales en el desarrollo de su docencia, este tipo de actividades relacionadas con la unidad didáctica en cuestión y sus contenidos, pueden incluirse en este apartado.

Incluiremos actividades como:

- Rellenar un cuaderno del profesor, con diversos apartados.
- Preparar una bibliografía o apuntes adaptados al alumno para esta unidad didáctica.
- Utilizar o incluso crear aplicaciones informáticas para ayudarle en su labor docente (materiales de apoyo al alumno, hojas de registro de evaluación, etcétera).
- Observaciones sistemáticas.
- Asistir a alguna actividad de formación en torno a los contenidos del tema.
- Realizar una investigación o innovación (que se explicaría en el apartado correspondiente).
- Organizar actividades extraescolares, explicar el papel del docente en dichas actividades.
- Etcétera.

### 3.8. Intervención didáctica

Este apartado es muy importante, ya que va a determinar el tratamiento que le vamos a dar a los contenidos y definirá el papel del profesor durante las clases y el protagonismo del alumno.

En la intervención didáctica se especificará:

- La **técnica de enseñanza**<sup>2</sup> a utilizar por el profesor: instrucción directa, indagación o búsqueda del alumno, o una técnica que combine ambas actuaciones. La tendencia actual es buscar un alto protagonismo del alumno, con lo que la técnica de indagación parece adecuado ir introduciéndola cuando el contenido nos lo permita, con el fin de que el alumno aprenda de manera más significativa y con mayor participación en su aprendizaje.

<sup>2</sup> Para la ampliación de la información sobre técnicas nos remitimos a J. Viciano (1999a), "El aprendizaje deportivo en edad escolar I. La técnica de enseñanza", en *Apuntes*, 56, pp. 10-17, donde resumimos la explicación de ambas técnicas y sus aplicaciones en el campo de la enseñanza deportiva.

- Los **estilos de enseñanza**<sup>3</sup> más convenientes y que usaremos para impartir los contenidos de la unidad didáctica. Serán de gran importancia los estilos *individualizadores* para las unidades didácticas donde se propongan objetivos de aprendizaje motor, ya que estos estilos permiten adecuar el nivel de los alumnos a las tareas y fomentar así un aprendizaje individualizado. Los estilos *socializadores* son muy importantes en la educación en general, ya que fomentarán un clima adecuado en las clases, cohesionarán al grupo y fomentarán los valores positivos de la educación física. Por último, destacamos también la importancia de los estilos *cognitivos*, fundamentales para el desarrollo de la indagación del alumno y la resolución de problemas motores.
- La **estrategia en la práctica** que vamos a utilizar. Las estrategias globales con todas sus variantes (global pura, polarizando la atención y modificando la situación real) son las más adecuadas siempre que la tarea que vamos a realizar nos lo permita. En caso necesario o de gran dificultad en la ejecución, utilizaremos las estrategias analíticas.
- Utilización de **técnicas socializadoras en el aula teórica**.<sup>4</sup> Su aplicación será para los debates finales de las clases prácticas, o clases teóricas completas si lo estimamos oportuno, la invitación de personas de fuera para aportar información sobre un tema, e incluso para resolver problemas del aula como la disciplina, etcétera. Estas técnicas son el Philips 66, el seminario, la técnica de panel, el simposio, etcétera.
- Al margen de los recursos metodológicos vistos, en la intervención didáctica el profesor debe explicar cómo será la **estructura de la unidad didáctica y la dinámica de la clase**. Es decir, cuántas clases invertirá con diferente metodología a emplear en cada una (por ejemplo: una sesión teórica, cinco sesiones prácticas, tres teórico-prácticas y dos de aplicación) y qué secuencia tendrán.

Las **sesiones teóricas** son aquellas en las que dentro del aula teórica el profesor invierte el tiempo en explicaciones, visionado de videos, diapositivas, exposición de trabajos de alumnos, charlas de personal invitado, etcétera. **Sesiones prácticas** son las desarrolladas en el gimnasio o pista polideportiva, piscina, etcétera, donde el principal cometido del alumno es realizar la práctica física. Las **sesiones teórico-prácticas** son clases en aula teórica como debates con clara participación del alumno, y otras técnicas de socialización, así como las clases en el gimnasio o pista polideportiva donde se combina la exposición del profesor y la participación motriz del alumno. Y por último, las **sesiones de aplicación**, donde el alumno aplica los conocimientos y destrezas adquiridas durante la unidad didáctica, como por ejemplo la asistencia a un partido y anotación de ciertas acciones de los jugadores, o clases destinadas a la evaluación, clases donde el alumno presenta trabajos prácticos o incluso teóricos.

**Lo más importante de la intervención didáctica será la justificación personal** que damos a todos estos elementos que hemos descrito, es decir, no es tan importante decir que vamos a utilizar una técnica de enseñanza de indagación, sino explicar por qué se hace así, en qué momentos y con qué contenidos y tipo de actividades se empleará.

### 3.9. Organización

Este apartado, al igual que el 3.6. de actividades del alumno, está pensado de manera general para todas las sesiones de la unidad didáctica, es decir, no se trata de especificar una por una

<sup>3</sup> Para la ampliación de la información sobre estilos de enseñanza nos remitimos a J. Viciano y M. A. Delgado (1999), "El aprendizaje deportivo en edad escolar II. Aplicaciones de los estilos de enseñanza", en *Apunts*, 56, pp. 17-25 donde resumimos la explicación de los estilos de enseñanza y sus modalidades, aplicándolos igualmente, al campo de la enseñanza deportiva.

<sup>4</sup> Para ampliar la información sobre dichas técnicas socializadoras consultaremos, M. L. Fabra (1992), *Técnicas de grupo para la cooperación*, CEAC.



la organización de las sesiones, ya que esto se hará en el momento de su diseño.

Dentro de la organización de los alumnos en la unidad didáctica, nos centraremos en:

- 1) **Organización formal, informal o semiformal.** Se trata de comentar en qué ocasiones vamos a utilizar este tipo de formaciones, situando al alumno en lugares establecidos y fijos, de fácil control, o si por el contrario, permitimos por las características de las tareas, una organización más libre y autónoma por parte del alumnado.
- 2) **Agrupamientos más habituales.** Se trata aquí de explicar en qué momentos se utiliza el *gran grupo* como instrumento de trabajo, donde todos realizan lo mismo al mismo tiempo o en ejecuciones consecutivas (por ejemplo, en los calentamientos), o en qué momentos se utilizan los *subgrupos* y qué tipo de subgrupos son, es decir, al azar, por orden de lista, por grupos de nivel o capacidad, por grupos de intereses comunes, etcétera. Y por último, cuándo se utilizan las ejecuciones *individuales*, por ejemplo para la realización de ciertas tareas como la vuelta a la calma, o las tareas para casa, etcétera.
- 3) **Estructuras más habituales en las tareas.** Se trata aquí de especificar si hay una base en la estructura de las tareas, por ejemplo, un profesor puede basar la mayor parte de su enseñanza en una estructura de *parejas*, ya que utiliza la enseñanza recíproca. El *trío* de alumnos también es importante en ocasiones, ya que posibilita, con un alumno más, el realizar ejercicios con implicaciones diferentes. Igualmente, un estilo de enseñanza de *grupos reducidos*, puede conllevar una estructura fija de las sesiones de cuatro, cinco o seis alumnos con papeles definidos cada uno (por ejemplo: dos, ejecutantes, un observador, una ayuda y un anotador).
- 4) **Organización de días o sesiones especiales.** Quizás sea importante señalar en qué momentos se va a realizar una sesión con organización especial, por ejemplo una sesión de evaluación determinada, donde se

van a realizar grupos reducidos, o una sesión festiva donde la organización es diferente porque participan diferentes grupos de clase al mismo tiempo, o una sesión con una actividad complementaria o con salida del centro, una carrera de orientación, etcétera.

- 5) **Rutinas organizativas.** Se trata de explicar si utilizamos determinadas *rutinas* con los alumnos durante las clases. Por ejemplo, la reunión de los alumnos en una zona para dar la información inicial (si es automática, si está establecida, etcétera), o si se utiliza un *sistema de señales* (auditivas, visuales, mixtas) para realizar las interrupciones en las tareas, para reunir al alumnado, etcétera.

### 3.10. Materiales docentes y recursos didácticos

Se trata aquí de explicar los materiales de uso en esta unidad didáctica. Por ejemplo, si vamos a realizar sesiones de una unidad que tratará el contenido de los deportes, es posible que utilicemos un balón por cada alumno o por cada dos alumnos como norma general, por tanto, si tenemos 30 alumnos, serán necesarios 15 balones y éstos deberán estar en buen estado y disponer de ellos en el Departamento. En definitiva, hay que **prever el material** a utilizar para prepararlo y comprobarlo.

Será importante el sistema de **organización diaria del material**, cuestión que se podría haber abordado, igualmente, en el apartado anterior de organización si se estima conveniente. Es muy importante prever la *organización inicial del material* que se va a utilizar en una sesión, sobre todo cuando se requiere gran cantidad y/o se necesita desplazar dicho material, por ejemplo, del gimnasio a la pista polideportiva, así como su *recogida y mantenimiento*. Cuestiones importantes serán: ¿quién es el encargado de preparar y/o recoger dicho material? ¿Existe algún sistema establecido por el profesor?

La importancia de este aspecto es debido al tiempo (y a veces esfuerzo físico) que se emplea en realizar dicha tarea, que puede ser aprove-

chado como tiempo útil de clase por el profesor, mientras pasa lista, mientras comienza el calentamiento o mientras debate alguna cuestión al final de la clase o realiza ejercicios de relajación o vuelta a la calma.

El uso de **recursos didácticos** en la unidad será importante también explicarlo y preverlo en este apartado. Por ejemplo, utilizar la pizarra en el gimnasio para la información inicial general de la sesión, o el empleo de alumnos para el desempeño de ayudas en contenidos de riesgo o necesidad, o el uso de determinado material especialmente diseñado para ayudar al aprendizaje.

El empleo de fichas, hojas de tareas, carteles anunciadores, paneles de evaluación o informativos, etcétera, es importante y debemos recogerlo también en este apartado explicando su uso.

### 3.11. Innovación e investigación

Ya hemos comentado que la innovación forma parte de cualquier planificación a medio plazo, como es una programación de aula, por ello, la unidad didáctica es un momento importante para realizarla e imprimir a nuestra programación un carácter dinámico y renovador cada año.

En este apartado se propondrá una innovación a realizar relacionada con el contenido de la unidad didáctica que estemos desarrollando, bien para llevarla a cabo en ella o bien para futuras ocasiones. La innovación consistirá en emplear una metodología diferente a la habitual para impartir los contenidos, utilizar materiales novedosos, organizar a los alumnos de manera diferente, etcétera, lo importante es llevar a la práctica una proposición de mejora de nuestra docencia con el fin de aumentar los índices de eficacia, conseguir mejores logros y más ambiciosos en los objetivos o reducir el tiempo de consecución de los mismos.

Será fundamental programar los instrumentos de registro para controlar los efectos de la innovación, por ello debemos al menos nombrarlos y tenerlos previstos para su uso en el transcurso de la docencia.

Un ejemplo de innovación puede ser el uso de la organización del alumnado por circuitos en las sesiones con el fin de aumentar el tiempo útil de las mismas. O proponer una secuencia de sesiones diferente a la habitual, por ejemplo emplear sesiones teóricas a través de técnicas socializadoras intercaladas con las sesiones prácticas, si éstas últimas no han sido efectivas para el aprendizaje conceptual en ocasiones anteriores, etcétera.

Un apartado importante dentro de la innovación será el programar una innovación o una investigación para que el alumno la lleve a cabo, no sólo para el profesor, por ello también plantearemos un proceso de búsqueda, para el alumno, relacionado con los contenidos de la unidad. Ambos procesos (innovación del profesor y del alumno) pueden ir unidos, por ejemplo el empleo de programas individuales como tareas para casa, controlando el aprendizaje adicional que esto supone. De esta manera, el alumno entra en un proceso innovador al trabajar autónomamente, al controlar y evaluar su propio aprendizaje y al mismo tiempo, el profesor estará innovando en su docencia, poniendo en práctica los programas individuales y controlando sus efectos en los alumnos.

### 3.12. Evaluación y calificación

La evaluación es una parte fundamental de cualquier periodo educativo, por ello en la unidad didáctica, dado su elevado nivel de concreción, será un proceso importante y donde tendremos que prever el qué, el cómo y el cuándo de este proceso.

La evaluación debe atender a los objetivos del proceso que queremos evaluar, por ello en este caso, la evaluación analizará el grado de consecución de los objetivos propuestos para la unidad didáctica. Analizaremos uno por uno todos los objetivos y propondremos instrumentos de evaluación de los mismos.

Como ya vimos en la temporalización, la valoración de cada sesión y la global de la unidad didáctica pueden incorporarse al *planning*, teniendo así la valoración de todas las sesiones recogidas en un mismo instrumento.

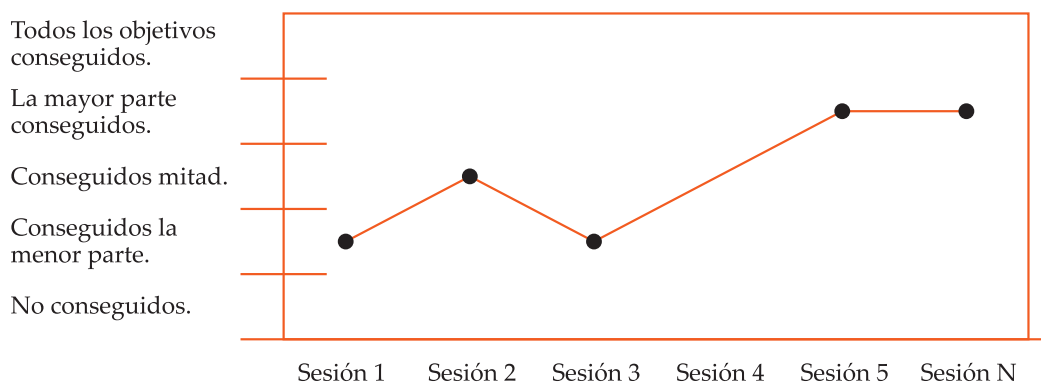
Al igual que comentábamos para la programación de aula, para la unidad didáctica desarrollaremos instrumentos a emplear y la categorización previa al diseño de dicho instrumento, veamos algunos ejemplos:

Un instrumento que aporta una información gráfica es la **escala gráfica** o el **perfil de la unidad didáctica**, donde se evalúan las sesiones de

la misma y se valoran los logros en una escala que, al final, conforma una línea evolutiva de los logros en toda la unidad (figura 2).

En este caso hemos optado por colocar en el eje de ordenadas los objetivos conseguidos en cada sesión de manera cualitativa, se podrían haber colocado los números, si establecemos que cada sesión tenga un número igual de ob-

Figura 2. Ejemplo de un instrumento de perfil de la unidad didáctica.



jetivos, por ejemplo que tenga tres objetivos, la escala quedaría así: cero objetivos conseguidos, un objetivo conseguido, dos objetivos conseguidos y tres objetivos conseguidos.

Este instrumento es de valoración general, pero podemos construir otro que evalúe varias categorías al mismo tiempo, este es el caso del **diferencial semántico** (figura 3).

En este caso, el diferencial semántico valora gradualmente (de cero a 10, aunque podemos modificar la escala) la adecuación de la unidad didáctica en los aspectos que hayamos categorizado. En el ejemplo, aparecen la utilidad, el interés del contenido, la adecuación de la dificultad, la actuación del profesor, el aprendizaje conseguido, la valoración de las prácticas y teóricas, etcétera.

Figura 3. Un ejemplo de diferencial semántico de la unidad didáctica.

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |  |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|--|
| No me sirvió de nada.                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Me ha sido muy útil.                       |
| No fue interesante.                       | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Es muy interesante.                        |
| Me resultó muy fácil o muy difícil.       | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Me resultó adecuada en dificultad.         |
| El profesor actuó muy mal.                | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | El profesor actuó muy bien.                |
| No he aprendido nada.                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | He aprendido mucho.                        |
| Las prácticas no me gustaron nada.        | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Las prácticas me gustaron mucho.           |
| Las sesiones teóricas estuvieron muy mal. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Las sesiones teóricas estuvieron muy bien. |
| Etcétera.                                 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Etcétera.                                  |

Como vemos, es un instrumento para recoger la opinión del alumno sobre la unidad didáctica, mientras que la anterior era para reflejar la valoración del profesor al programa, a los objetivos propuestos.

Al igual que con la programación de aula, podemos fabricar un indicador o varios indicadores sobre la eficacia de la unidad didáctica, por ejemplo, con el diferencial semántico podemos hacer la suma de la valoración de los siete factores del ejemplo, partido por 70 (que es la valoración máxima), siendo uno la puntuación máxima del indicador propuesto.

Posteriormente, con los indicadores de cada unidad podemos realizar uno que represente la valoración dada por el alumno a la programación de aula, consistente en sumar los indicadores de cada unidad y dividir por el número total de unidades de dicha programación.

Ligado al proceso de evaluación, el profesor debe determinar unos criterios para la **calificación** del alumno en la asignatura de Educación Física, calificación que puede individualizarse por unidad didáctica o ser común a todas ellas. Los aspectos principales de dicha calificación serán:

- Incluir un porcentaje para los conceptos, los procedimientos y las actitudes.
- En educación física consideramos que los procedimientos deben ser más importantes, aunque esto es una opinión personal, y lógicamente dependerá de la duración y cantidad de práctica de las sesiones de la unidad correspondiente.
- Las actitudes deben ser valoradas con criterios objetivos (observaciones realizadas por el profesor en clase de la participación del alumno, la asistencia y los retrasos, las ayudas prestadas al compañero y a la labor docente, aceptación de los roles asignados por el profesor, etcétera).
- Las calificaciones deben acompañarse de un informe con recomendaciones para su mejora o con los niveles alcanzados por el alumno.

- Contemplar, si lo vemos oportuno (por la madurez del grupo), un pequeño porcentaje de *autoevaluación* por parte del alumno, siempre razonada. A este respecto, el alumnado podrá evaluarse no sólo a sí mismo, sino a sus compañeros a través de planillas de evaluación que el profesor confeccionará y explicará a sus alumnos (por ejemplo, evaluar a los compañeros por la coreografía que han realizado en una unidad didáctica de expresión corporal y que exponen al resto de alumnos en sesiones de aplicación).

El **informe para el alumno** puede incluir los siguientes elementos:

- 1) Gráficos y dibujos para marcar los principales logros y/o errores de las destrezas aprendidas.
- 2) Gráficos de situación personal con respecto al grupo o de evolución del alumno con respecto a otras calificaciones en unidades anteriores o en determinados contenidos.
- 3) Indicaciones para la mejora de los aspectos negativos.
- 4) Realce de los aspectos positivos y recomendaciones para su mantenimiento.
- 5) Otras observaciones y orientaciones personales que queramos aportar al alumno.

### 3.13. Bibliografía

La bibliografía de la unidad didáctica se centrará, al igual que para la elaboración de la programación anual de aula, en los libros y manuales empleados para la realización de la misma (ayudas didácticas y bibliografía específica del contenido que trate dicha unidad).

Por otro lado y quizás más importante es la bibliografía que el profesor recomienda al alumno, que debe tomar varias posibilidades:

- a) *Bibliografía básica*. La bibliografía básica debe contener de uno a tres libros, manuales, artículos, revistas, etcétera, que consideremos que el alumno debe saber, leer o tener loca-

lizados para el contenido que se desarrolla en la unidad didáctica.

- b) *Bibliografía para saber más sobre el tema.* Serán los documentos que consideremos que exceden el nivel básico y que profundizan sobre los contenidos impartidos.
- c) *Apuntes de utilización directa y/o libros de texto.* Nos referimos aquí a los apuntes que los alumnos deben saber y estudiar para conocer los contenidos conceptuales básicos o bien, el libro de texto que el profesor sigue para impartir su asignatura. Si queremos y es necesario incluirlo, este último apartado puede añadirse a la bibliografía básica.

En estos casos, en ambos (apuntes y libro de texto), nos referimos a documentos elaborados por el profesor y destinados al alumno, de manera que están completamente adaptados a ellos y no a libros de texto de editoriales generales que pueden encontrarse en la bibliografía básica, pero nunca en la bibliografía de utilización directa.

A este respecto, la legislación correspondiente a la utilización de libros de texto y otros materiales curriculares se encuentra en el *Decreto 108/1992 de 9 de junio, por el que se regula la supervisión y autorización de libros y materiales curriculares para las Enseñanzas de Régimen General y su uso en los centros docentes de Andalucía (BOJA de 20 de junio).*

Posteriormente, aparece la *Orden de 24 de junio de 1992, por la que se establecen las normas para la supervisión y autorización de libros*, en desarrollo del Decreto antes mencionado (BOJA de 23 de junio) y finalmente, aparece una *Resolución de 25 de mayo de 1994 (BOJA de 8 de junio), por la que se regula el proceso de selección y adquisición de libros y materiales curriculares en los centros docentes públicos y privados de enseñanza no universitaria de la Comunidad Andaluza.*

En unificación a todos estos desarrollos en torno al mismo tema, aparece por último la *Circular de 11 de Abril de 1995, sobre el uso de libros de texto y materiales curriculares en los centros docentes andaluces.*

### 3.14. Anexos

Al igual que con la programación de aula, en los anexos incluiremos todos aquellos documentos que interrumpen el hilo conductor de la unidad didáctica, y que aporten una información suplementaria, o sea:

- Normativas y legislación que estimemos oportuna.
- Mapas, dibujos, paneles para su utilización por el alumno o para organizar ciertas sesiones de circuitos, carreras de orientación, etcétera.
- Recortes de prensa, artículos de revista, etcétera, para fomentar debates y otras técnicas de socialización en la aula teórica.
- Apuntes elaborados por el profesor para los alumnos.
- Etcétera.

## 4. La sesión en educación física

La sesión en cualquier programación es un paso previo a la propia intervención, es una labor de preparación muy personal del profesor de educación física que concreta su función dentro de la clase, así como el papel y protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje.

Como vimos en la figura 8, la sesión constituye un escalón a caballo entre la programación del profesor a comienzos del curso, donde concreta la programación de aula y las unidades didácticas que va a desarrollar, y la práctica de la docencia durante el día a día de su función docente.

La programación anual de aula y las unidades didácticas van a determinar la construcción de las sesiones. *El planning* de las unidades didácticas orienta al profesor sobre la distribución de dichas sesiones durante el curso y los contenidos y objetivos que debe desarrollar en cada una.

Es importante destacar que las sesiones, como cualquier otra programación didáctica (realizada por el profesor), que no normativa (de obligado cumplimiento), son siempre susceptibles de modificación en su estructura, en sus objetivos, en sus contenidos, en la metodología

a utilizar, en la organización de los alumnos y las tareas, en los materiales e instalaciones a utilizar, etcétera, ya que las variables de la enseñanza condicionan dichos elementos y hacen imposible la generalización de un “**tipo de sesión modelo**”.

Será por tanto, función del profesor, el determinar la mejor opción según las condiciones que rodeen a su enseñanza. En este epígrafe, estructuramos algunas de las diferentes posibilidades que el profesor puede manejar en torno a su planificación.

#### 4.1. Concepto y tipos de sesiones

La sesión de educación física es un elemento de mayor concreción que la unidad didáctica y constituye, en su correcta ordenación, la propia docencia de un profesor durante el curso académico. Por ello, su definición debe estar supeditada a otros documentos de mayor generalización (unidad didáctica, programación de aula, etcétera), y su estructura y actividades atenderán a las directrices que estos marquen.

La **sesión** es la unidad mínima de programación que estructura y organiza el currículo, y precisa de un marco de referencia (unidad didáctica) para, conjuntamente a otras sesiones, cobrar un sentido en los aprendizajes de los alumnos.

Programar la sesión antes de su puesta en práctica es fundamental para que las intenciones educativas de los niveles superiores del currículo se lleven a cabo con efectividad.

El profesor de educación física posee diferentes posibilidades de estructuración de la sesión, sesiones con intenciones diversas, con diferentes funciones dentro de la unidad didáctica, con diferentes posibilidades metodológicas, y con diferentes organizaciones de los alumnos en las tareas. Todas estas posibilidades, debidamente combinadas, darán como resultado diferentes sesiones adaptadas a las necesidades del profesor y del contexto.

Los tipos de sesiones dependerán de las variables que anteriormente hemos comentado:

##### **Según el objetivo principal de la sesión:**

- *Sesiones de aprendizaje.* Aquellas que tienen la intención de que el alumno aprenda conceptos, procedimientos y actitudes. Incluimos

en este tipo de sesiones a aquellas que tienen la finalidad de evaluar al alumno (*sesiones evaluativas*), ya que la propia evaluación es parte del aprendizaje, a las sesiones dedicadas a la organización de otras más complejas (*sesiones organizativas*) puesto que igualmente, la organización de una sesión de aprendizaje forma parte del mismo, así como a las sesiones dedicadas a la vivencia de métodos correctos de práctica física, ya que aunque el aprendizaje motor se sacrifique, la intención es que el alumno aprenda los conceptos de dichos métodos y cómo trabajarlos.

- *Sesiones de recreo, lúdicas.* Se refieren a aquellas que no tienen una finalidad de aprendizaje por parte del alumno, sólo de vivencias de práctica física motivantes, con un fin lúdico intrínseco de la actividad física. Normalmente, estas sesiones se interesan por el fomento de valores y hábitos, pero no tienen una explícita intención en el desarrollo de capacidades.

##### **Según la función que cumple dentro de la unidad didáctica:**

- *Sesiones introductorias.* Son aquellas que introducen al alumno en la unidad didáctica. Su intención consiste en tomar contacto y poner al alumno en la actividad central de la unidad didáctica, preparando el clima y el contenido a seguir para las siguientes sesiones de la unidad, que serán las de desarrollo.
- *Sesiones de desarrollo.* Son sesiones que desarrollan el centro de interés de la unidad didáctica en cuestión. Se centran en la principal meta de la unidad, es decir, si es de aprendizaje, estas sesiones se encargarán de transmitir contenidos y aplicar dichos aprendizajes al alumno.
- *Sesiones de evaluación.* Incluimos aquí tanto las sesiones de evaluación inicial al alumno, o sea aquellas que comprueban el nivel de los alumnos al principio de la unidad didáctica (que bien podríamos haberla incluido como sesión introductoria), como aquellas que evalúan el nivel final alcanzado en la unidad, normalmente situadas al final de las mismas.

- *Sesiones culminativas*. Son sesiones de aplicación de lo aprendido, ya que culminan el aprendizaje comprobando el grado de aplicación de los conocimientos a los entornos más significativos para el alumno (observaciones de competiciones deportivas, salidas al medio natural, etcétera).

#### **Según la estructura de la propia sesión:**

- *Sesiones tradicionales*. Son aquellas que mantienen en su estructura la tradicional división en tres partes (calentamiento, parte principal y vuelta a la calma).
- *Sesiones innovadoras*. Hemos querido introducir aquí todas aquellas estructuras diferentes de la anterior, es decir, aquellas sesiones que se dividen en dos partes (por ejemplo, introducción a la actividad y parte principal), o sólo en una parte (por ejemplo, todos los ejercicios son parte principal y trabajan los objetivos específicos de esa sesión desde el principio). Igualmente, pueden haber sesiones planificadas con más de tres partes, puesto que puede darse un debate inicial en torno a temas de la sesión anterior, y luego tres partes tradicionales, etcétera.

#### **Según la metodología empleada por el profesor:**

- *Sesiones teóricas*. En ellas, el profesor desarrolla contenidos teóricos de la unidad didáctica, sin práctica física del alumnado.
- *Sesiones prácticas*. Sesiones dedicadas exclusivamente al desarrollo de actividades prácticas para la vivencia de los contenidos por parte de los alumnos.
- *Sesiones teórico-prácticas*. Sesiones que combinan ambas perspectivas, normalmente con una parte teórica inicial y una práctica posterior de aplicación de los contenidos teóricos. También nos referimos aquí a las sesiones totalmente prácticas, donde el profesor para la actividad y explica nociones teóricas derivadas de dicha práctica física de los alumnos.

#### **Independientemente del carácter teórico o práctico, pueden ser:**

- *Sesiones instructivas*. Sesiones donde la instrucción del profesor es la principal técnica utilizada para impartir los contenidos y explicar las tareas a realizar.
- *Sesiones de búsqueda o de indagación del alumno*. El profesor plantea la búsqueda (enuncia un problema), pero es el alumno quien se responsabiliza de la búsqueda de las respuestas y de la eficacia de sus acciones ante el problema motor planteado. El profesor tiene, en este caso, la función de hacer que los alumnos busquen fórmulas nuevas, de guiar al alumno en su investigación de la solución, de orientación y no de dirección.

#### **Según la organización de los alumnos en las tareas:**

- *Sesiones masivas*. Son sesiones donde cada alumno realiza las tareas individualmente, ya sea de manera consecutiva o simultánea. El profesor es el que marca la transición entre ellas.
- *Sesiones en circuitos*. Sesiones organizadas por estaciones, en cada una de las cuales hay una o varias tareas (individuales o colectivas), con un tiempo de actividad motriz determinado. El tiempo de descanso se aprovecha para rotar entre las estaciones.
- *Sesiones por subgrupos*. Sesiones en las que se dividen a los alumnos en subgrupos según criterios variados. De esta manera individualizamos las tareas que se les encomienda a cada uno de los grupos (niveles de aptitud, interés en los contenidos a practicar, etcétera).
- *Sesiones modulares*. Sesiones que unen a dos grupos de clase para realizar una división de subgrupos por diferentes intereses y niveles. Se precisa para ello de dos profesores de educación física (estilo de *Enseñanza de modular*).
- *Sesiones de organización combinada*. Son aquellas en las cuales la organización varía de una parte a otra de las mismas, por ejemplo, utilizar una organización masiva en el calentamiento y un circuito en la parte principal.

López Pastor (coord.) (2001) realiza una reciente revisión de los diferentes modelos y los planteamientos educativos subyacentes en la sesión de educación física que destacamos en este capítulo.

#### 4.2. El plan de sesión y el guión de la sesión

El plan de sesión es la manera que el profesor de educación física tiene de plasmar la planificación de la misma en un documento escrito. En él se especifican todos los componentes necesarios para impartirla: datos del contexto, referidos al centro, al aula y nivel educativo, de la unidad didáctica que corresponde, y por supuesto las informaciones que vamos a dar al alumno, así como la relación de actividades a desarrollar.

La planificación de la sesión es un aspecto muy importante en la labor docente del profesor de educación física, pero también somos conscientes de que esta importancia va perdiendo intensidad a medida que el profesor va adqui-

riendo experiencia y se asienta en un centro a desempeñar su docencia.

Es en la formación inicial y al comienzo de su ejercicio profesional (ya que el profesor en prácticas se está formando y necesita una preparación más exhaustiva) cuando el plan de sesión cobra mayor importancia,<sup>5</sup> pasando posteriormente a la elaboración de **fichas o guiones orientativos** que resumen los aspectos más importantes del plan de sesión completo. Este guión de la sesión proporciona un documento más escueto y de utilización real por el profesor experimentado. Lo más importante en este sentido, es no caer en la desidia y el olvido de la realización de una previsión mínima de este tipo de documentos, ya que entonces la planificación no se finaliza con la misma rigurosidad ni con la misma eficacia con la que se dieron los pasos anteriores (léanse PEC, PCC, etcétera), viniéndose abajo las pretensiones de dicho trabajo de planificación.

Cuadro 1. Modelo de la cabecera del plan de sesión.

|  |   |
|--|---|
| <b>Profesor</b><br><b>Curso</b> (grupo y nivel):<br><b>Núm. de alumnos:</b>  | <b>Centro</b><br><b>Unidad didáctica:</b><br><b>Sesión núm.:</b> <b>Fecha:</b>                            |
| <b>Objetivos de la sesión:</b><br>Referidos a conceptos<br>Referidos a procedimientos<br>Referidos a actitudes<br><br><b>Contenidos:</b><br><br><b>Técnicas de enseñanza:</b><br><br><b>Materiales</b> (núm.):<br><br><b>Recursos:</b> | <b>Objetivos de la UD a los que contribuye:</b><br><br><br><br><b>Estilos:</b><br><br><b>Instalación:</b> |
| Aclaraciones:  |   |

<sup>5</sup> Datos de diversas investigaciones nos revelan este hecho.



Nosotros vamos a exponer un tipo o modelo de plan de sesión desarrollado, así como un guión reducido o ficha modelo. El plan de sesión posee tres partes diferenciadas: la cabecera de la sesión (donde aparecen los datos formales y datos de las características de la enseñanza que se imparte), el cuerpo de la sesión (que contiene el desarrollo de tareas y las características de organización e instrucción de cada una) y una tercera de anexos y aporte adicional de información.

En este cuadro hemos podido observar un modelo de la cabecera de la sesión dividida en tres apartados. El primero destinado a los datos formales de localización del contexto de trabajo

y de la sesión dentro de la unidad didáctica. El segundo destinado a los componentes didácticos generales del plan de sesión. Y el tercero para realizar cualquier aclaración en torno de los temas de la cabecera.

En el cuerpo de la sesión (cuadro 2), se incluirá la información general que le damos al alumno al comenzar la clase, donde se explicarán los objetivos, los conceptos teóricos que se van a desarrollar, así como cualquier otro aspecto general de organización de la clase, etcétera. Es importante estimar un tiempo aproximado a emplear por emplear por el profesor durante la información inicial, a fin de no excluirlo del tiempo total.

**Cuadro 2. Modelo del cuerpo del plan de sesión.**

| <b>Información inicial general</b> al grupo: |                   |                        |                                |                                     |
|--|-------------------|------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| <b>Tiempo estimado:</b>                      |                   |                        |                                |                                     |
| Núm.   | Descripción       | Organización (esquema) | Repeticiones o tiempo de tarea | Correcciones o guías de aprendizaje |
|  | Calentamiento     | ↓                      |                                |                                     |
|  | Parte principal   |                        |                                |                                     |
|  | Vuelta a la calma |                        |                                |                                     |
| <b>Observaciones</b> de la sesión:           |                   |                        |                                |                                     |

La fila central de la tabla propuesta como cuerpo de la sesión abarca al conjunto de tareas que conforman el desarrollo de la sesión, explicitando el número de actividad en la primera columna, la descripción de las tareas (en ella será variable la división de la estructura de la sesión en calentamiento, parte principal, etcétera, ya que como hemos visto es una opción más de las posibles a utilizar por el profesor de educación física) que deberá ser progresiva (simbolizada por la flecha hacia abajo), una tercera columna que albergará

una referencia a los cambios de estructura organizativa en la clase, es decir, si pasamos de una organización masiva a parejas, tríos, grupos de seis, etcétera, así como un esquema o dibujo opcional para organizaciones complejas. La columna cuarta la destinaremos al tiempo dedicado a cada tarea o bien al número de repeticiones, de manera que la suma total debe rondar los 50 minutos que dura la sesión. Y la última columna será destinada a los aspectos específicos de las tareas en los que el profesor se fijará durante la ejecución de los

alumnos, con el fin de tener a la vista la información para dar el conocimiento de resultados, por ello la hemos denominado “correcciones” para el caso de la instrucción directa y “guías de aprendizaje” para la técnica de indagación, ya que en este último caso el profesor no corregirá aportando la solución, sino proponiendo situaciones nuevas, preguntando cuestiones al alumno y en definitiva, guiando el aprendizaje con orientaciones, más que con correcciones.

Por último, se incluyen observaciones para el propio profesor, donde se aclare cualquiera

de los aspectos desarrollados, se propongan cuestiones a debate, se prevean trabajos o tareas para casa, etcétera.

Como ya hemos comentado, la propia evolución del profesor de educación física hace que este completo plan de sesión que hemos propuesto, derive en un guión más sencillo, que contiene la información básica para su docencia en la clase.

Vamos a mostrar un tipo de guión como continuidad a la programación del plan de sesión propuesto anteriormente:

**Cuadro 3. Modelo de guión de la sesión.**

|   |                             |
|---|-----------------------------|
| <b>Unidad didáctica:</b>  |                             |
| <b>Objetivo/s:</b>  | <b>Núm. de sesión:</b>      |
| <b>Tareas:</b>  | <b>Tiempo/organización:</b> |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Juego del espejo</li> <li>2. ...</li> <li>3.</li> </ol> | 5 minutos/parejas           |
| <b>Observaciones:</b>   |                             |

En este guión de sesión, como podemos observar, se han omitido ciertos aspectos de la cabecera y del cuerpo del plan de sesión completo, conservando aquellos que consideramos mínimos para informar al profesor en la clase de educación física.

Hacemos referencia en la primera fila a la unidad didáctica en la que nos encontramos, el número de sesión de dicha unidad, así como el objetivo principal de la sesión. En la segunda fila reflejamos el nombre de las tareas, sin necesidad de explicarlas, ya que el profesor tiene la experiencia suficiente para saber en que consisten, y en una segunda columna, el tiempo que le dedicaremos y la organización. Por último, el apartado de observaciones para dicha sesión.

Estos aspectos son suficientes para el profesor con experiencia, pero sí consideramos impres-

cindible, al menos, un desarrollo de este tipo **siempre**, ya que de lo contrario entraremos en la desidia de la función docente y en la aplicación sin eficacia de la programación anual de aula.

#### 4.3. Las cuestiones más importantes en la planificación de la sesión de educación física

En la sesión de educación física, por la particularidad motriz que encierran las tareas, existen numerosos aspectos que debemos tener en cuenta para su correcto diseño. Vamos a resumir dichos aspectos en cuestiones generales:

- 1) *El tiempo útil de participación motriz del alumno en las tareas.* Según el tipo de sesión (su función dentro de la unidad didáctica) el tiempo será variable, pero se puede establecer un criterio, para tomar como referencia

de un diseño coherente, para el aprovechamiento correcto de las sesiones. Dicha referencia podemos fijarla en la previsión de un 60-80% del tiempo total de una sesión de desarrollo dedicado a las tareas.

- 2) *Adecuación del tiempo en las distintas partes de la estructura de la sesión.* Dependiendo de la estructura de la sesión, podemos igualmente, tomar ciertos valores como referencia. Por ejemplo, en una estructura tradicional, la información inicial y el calentamiento no deben exceder de 5-15 minutos, dedicando 25-45 a la parte principal y 5-15 para la vuelta a la calma.
- 3) *La progresión en la estructura organizativa.* Se trata aquí de que las sesiones deben facilitar la labor docente en cuanto a la complejidad de la organización de los alumnos, agrupando las tareas de la misma organización y evitando así la pérdida de tiempo en reestructurar a los alumnos de una tarea a otra. Esto es, programaremos tareas de organizaciones más simples a más complejas, procurando que las estructuras organizativas de los alumnos se complementen en los cambios, por ejemplo, comenzar con ejercicios individuales, pasar a tareas por parejas, a grupos de cuatro y a grupos de ocho. De esta forma, las parejas se unen formando los grupos de cuatro y posteriormente los grupos de cuatro se unen de nuevo formando los grupos de ocho para las tareas finales.

Esto no siempre es posible, por las características de las tareas que proponemos, pero debemos tenerlo en cuenta en el diseño de las mismas, respetando este criterio siempre que nos sea posible.

- 4) *La progresión en la implicación motriz y cognitiva de las tareas.* Ahora nos referimos a la progresión de las tareas desde el punto de vista del alumno y la complejidad que éstas poseen en su plano motor y cognitivo. Debemos proponer tareas que inicien al alumno a la actividad principal (con el calentamiento) o comenzar la actividad principal de manera progresiva en los requerimientos motores

(en sesiones donde el calentamiento se componga de tareas principales), de manera que el alumno se vea poco a poco inmerso en la máxima actividad y sin riesgos al fracaso o incluso a las lesiones.

A veces olvidamos la progresión en el plano cognitivo, por ello es necesario que la puesta en acción motriz se acompañe de una progresiva complejidad cognitiva en la realización de las tareas, aumentando poco a poco la atención que el alumno debe prestar a los gestos específicos, o la velocidad en la toma de decisiones, por ejemplo.

- 5) *Prever individualizaciones en las tareas complejas o para alumnos especiales.* En el desarrollo de las tareas de la sesión y durante el diseño de la misma, debemos proponer variantes, modificaciones y diferencias de nivel, con el fin de solventar posibles problemas durante la fase interactiva de la sesión. Por ejemplo, proponer la variante de que las flexiones en el suelo pueden realizarse con las rodillas en tierra para disminuir la dificultad en la ejecución.
- 6) *Tener en cuenta la significatividad, la utilidad de las tareas para el alumno y pensar en fomentar la autonomía.* Las tareas que proponemos en una sesión deben ser significativas, deben significar algo para la vida del alumno, por ello es importante que busquemos este vínculo e incluso lo refiramos en el desarrollo de las tareas, en las observaciones de la sesión o donde creamos oportuno, pero es un aspecto importante que no debemos olvidar. Por ejemplo, si estamos realizando una carrera de orientación, resaltaremos la importancia de orientarse en la naturaleza un día que vayan de excursión y la utilidad de saber interpretar los símbolos como por ejemplo en las señales de tráfico, etcétera.
- En cuanto a la autonomía, el alumno debe ir poco a poco siendo cada vez más autónomo en su trabajo, por ello, nuestras tareas deben buscar dicho fin y diseñarlas con esa intención en cada sesión.
- 7) *No caer en la continua variación de tareas y objetivos.* Es algo común entre los profesos-

res de educación física realizar continuos cambios en las tareas propuestas, con el fin de buscar la motivación o la continua atención del alumno. Sin embargo, nos olvidamos de lo más importante, de la realidad del alumno, de lo que el alumno piensa y de la distorsión que puede provocar el cambio continuo. Es decir, si en clase observamos que un ejercicio funciona bien y los alumnos están motivados participando activamente, quizás pudiésemos con él abarcar la clase completa, introduciendo variantes y elementos nuevos que nos conduzcan a la consecución de nuestros objetivos, sin necesidad de variar de tarea.

Podríamos decir que esta variabilidad debe estar en función de las necesidades del alumno y de los objetivos de la sesión; si la sesión es de aprendizaje, debemos mantener las tareas un tiempo mínimo para que éste se produzca y, si por el contrario, el objetivo es de recreación y lúdico, los cambios sólo serán bienvenidos si los alumnos lo reclaman con el decaimiento de su participación.

- 8) *Preparar los materiales y recursos especiales.* Nos referirnos aquí, no al material convencional que debemos preparar en cada clase, sino, por ejemplo, al diseño de las hojas de tareas a utilizar por los alumnos en una sesión concreta, o a la preparación de los carteles indicativos en estaciones de un circuito propuesto, etcétera.
- 9) *La coherencia en general con toda nuestra planificación.* Para finalizar, las tareas de una sesión deben estar en conexión con los objetivos de la misma, con la técnica de enseñanza, con los estilos propuestos, y en general, con nuestra filosofía de enseñanza que hemos marcado en las directrices de la programación didáctica y en la programación anual de aula. Esto puede parecer algo obvio, pero a veces en el diseño de las sesiones no reflejamos la verdadera intención que en su momento hicimos de ellas en las unidades didácticas.

## Referencias bibliográficas

- Delaunay y Pineau (1989), "Un programme-la lechón-le cycle en EPS". *Revue EPS*, 217, pp. 49-52. París.
- Fabra, M. L. (1992), *Técnicas de grupo para la socialización*, CEAC, Madrid.
- Hebrard, A. (1986), *L'Éducation physique et sportive. Reflexions et perspectives*, Coedition Revue STAPS et Éditions Revue EPS, París.
- Le Ny, J.F. (1980), *Le conditionnement et l'apprentissage*. PUF, París.
- López, R. (1992), *L'action pédagogique et formation d'adultes*, PUF, París.
- Pesquie, P. (1988), L'Apprentissage, in *Revue EPS*, 82, pp. 61-68.
- Piéron, M. (1988), *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*, Gymnos. Madrid.
- (1992), *Pédagogie des activités physiques et du sport*, in Editions Revue EPS.
- Seners, P. (2001), *La lección de Educación Física*, INDE, Barcelona.
- Viciana, J. y M. A. Delgado (1999), "La programación y la intervención didáctica en el deporte escolar II. Aportaciones de los estilos de enseñanza", en *Apunts*, 56, pp.17-24.
- (1993b), "Efectos de un tratamiento global de voleibol sobre la motivación y el aprendizaje motor del alumno", en *Congreso Mundial de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, Granada.
- (1998), "El aprendizaje deportivo en la edad escolar, eficacia de un tratamiento global del deporte del voleibol evaluado tradicionalmente", en *Habilidad, Motriz*, 11, pp. 36-43.
- (1999a), "La planificación de actividades en el deporte escolar. Los factores de progresión, la motivación y la continuidad en la práctica extracurricular", en *Lecturas Educación Física. Revista Digital*, 16, Buenos Aires (Internet).
- (1999b), "La programación e intervención didáctica en el deporte escolar I. La técnica de enseñanza", en *Apunts*, 56, pp.10-17.
- (2000a), "Líneas principales de innovación desarrolladas por el profesorado de educación física. El avance del conocimiento práctico en educación física", en *Lecturas Educación Física. Revista Digital*, 19, Buenos Aires (Internet).

## La divergencia entre el discurso teórico y la práctica diaria en la educación\*

Jordi Díaz Lucea

[...]

### 2.2. Las resistencias al cambio en la evaluación o el cambio que no llega

Entre las resistencias al cambio encontramos todas aquellas posturas y actitudes de los docentes de rechazo a cualquier acción encaminada a una innovación de la enseñanza y que comporte un cambio significativo en parte de sus rutinas docentes. En la evaluación de la educación física estas resistencias al cambio se dan de manera muy especial y significativa.

Los orígenes, las causas y las circunstancias de las resistencias al cambio son variadas y diferentes afectando en cada persona de una manera concreta.

Tejeda (1994) señala que las resistencias al cambio de los profesores pueden tener su origen en las propias personas, en los grupos de personas que pertenezcan a un colectivo, en las circunstancias del proceso educativo, en el propio sistema educativo y en el propio contexto social donde se desarrolla la enseñanza.

Seguro que en el caso de la evaluación de la educación física podemos encontrar explicaciones a las resistencias al cambio en cualquiera de los orígenes citados pero, en este caso y si nos centramos en la actuación exclusiva del profesor como persona que por sí sola puede iniciar procesos de innovación educativa y, por extensión, en la evaluación, podemos situar estas resistencias en las que a continuación referimos.

Los profesores adquieren a lo largo de los primeros años profesionales un conjunto de rutinas o hábitos que se van consolidando con el tiempo y cada vez es más difícil modificarlos.

La primacía en el aprendizaje referida a la manera en que una persona aprende a hacer una cosa por primera vez o a resolver cualquier problema constituye, en el futuro, un modelo o patrón de comportamiento. Este patrón ofrecerá resistencias al cambio a determinadas maneras de actuar o solucionar los problemas logrados en ese aprendizaje.

La manera en que las personas han estado enseñadas para resolver las situaciones también es un elemento de resistencia al cambio puesto que es difícil poder introducir alternativas a aquello que se ha aprendido generalmente en las instituciones educativas o en otras situaciones de formación. Estas enseñanzas forman en las personas un cierto rechazo a modificar las maneras aprendidas de actuar. En el mismo sentido, representan un obstáculo al cambio la tradición y la costumbre por la simple razón de aquello que representa todo lo que es nuevo y no es familiar.

La modificación de las rutinas del profesor y de sus hábitos provoca una cierta inseguridad y una falta de confianza que favorecen las resistencias al cambio en la evaluación. Cuando se empieza un cambio con falta de seguridad se producen situaciones de angustia y tensión que, a veces, tienen un efecto contraproducente y provocan una regresión al estado anterior.

La falta de convencimiento y de preparación específica del profesorado que obra fronteras y nuevas perspectivas de conocimientos, la incertidumbre en los resultados, el dogmatismo, el

\* En *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física*, Barcelona, INDE, 2005, pp. 43-70.

autoritarismo, etcétera, son también, entre otros elementos, motivo de resistencia al cambio en las acciones docentes.

La evaluación es para muchos profesores un elemento de seguridad y prestigio ante sus alumnos. Es a la vez una herramienta de seguridad para el profesor mediante la cual puede forzar al alumno a trabajar (Rossell, 1996).

La falta de motivación es también uno de los impedimentos que originan posturas inamovibles respecto a la evaluación.

A la vez, existe un amplio conjunto de factores o de razones ajenas a la persona que también son protagonistas de que se produzcan las resistencias al cambio y a la innovación por parte de los docentes. Entre otros posibles factores, podemos citar los siguientes:

- Las condiciones laborales de los docentes.
- El tiempo y dedicación que comporta cualquiera innovación.
- La obligatoriedad de poner una calificación al final de un proceso además de otros aspectos de tipo burocrático.
- La necesidad del logro de determinados fines sociales de la evaluación (selección, certificación, calificación...).
- La falta de un trabajo sistemático y generalizado en equipo o en grupo.
- Un cierto aislamiento del profesor en su hábitat particular.
- La facilidad de llevar a término determinados procedimientos de evaluación.
- La equívoca idea de que evaluando de determinada manera nos equiparemos al resto de materias escolares.
- La sobresaturación de tareas y actividades que diariamente tienen que abordar los docentes.

Los cambios en las actuaciones docentes son difíciles y además comportan un proceso largo donde los profesores pueden situarse en diferentes dimensiones que van desde las posturas más fáciles y, por lo tanto, las que representen pocos cambios, a las más complejas y, en consecuencia,

las que representan cambios importantes y significativos de su práctica docente. Fullan (1982:30) sitúa en tres las dimensiones del cambio:

- 1) Cambios en la utilización de materiales curriculares y materiales específicos del área, libros, recursos, etcétera.
- 2) Cambios en la práctica de la enseñanza (estilos, estrategias, técnicas, etcétera).
- 3) Transformaciones de las creencias, concepciones pedagógicas e ideología en que se fundamenta la propia práctica educativa.

Podemos apreciar que la tercera dimensión es la que representaría verdaderos procesos de innovación educativa y la que comportaría los cambios más significativos respecto a la concepción y manera de actuar de los docentes. Pero, por lo general, es la que también aglutina el mayor número de resistencias al cambio.

Para conseguir que el profesorado llegue a este tercer nivel de cambio es imprescindible partir de una predisposición a la mejora profesional y el constante cuestionamiento y revisión de la propia práctica docente. En definitiva se trata de enmarcar la formación del profesorado –tanto la inicial como la continuada– en modelos consecuentes y en consonancia con la concepción educativa. Sólo la formación del profesorado en modelos críticos, reflexivos y colaborativos podrán hacer posible esta predisposición al cambio.

### 2.3. La incidencia de las teorías implícitas de los profesores en la práctica evaluadora

El profesor, como transmisor del conocimiento y de la cultura en el ámbito escolar, está condicionado por todo un conjunto de teorías y creencias, las cuales influyen, en mayor o menor medida, en el resultado de la enseñanza y, por lo tanto, en la evaluación.

Desde una perspectiva del modelo de transmisión de la información podemos observar que, entre las fuentes culturales o el objeto cultural motivo de aprendizaje y el destinatario del mismo, es decir, el alumno, se encuentra el

profesor como un mecanismo intermedio encargado de transmitir la cultura, como un puente de unión entre el conocimiento y el alumno. Al respecto, Gimeno (1988) dice que el profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum por lo general y al conocimiento que transmite en particular y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo.

En consecuencia, en la práctica docente afloran aquellos aspectos de la personalidad del formador que no son captados en el proceso de selectividad y que aparecen, dadas determinadas circunstancias, envolviendo el acto didáctico. Unos ejemplos de esto son las teorías a creencias propias, producto de sus vivencias estudiantiles; el conjunto de significados adquiridos explícitamente durante su formación; el conjunto de experiencias adquiridas a lo largo de su trayectoria profesional sobre varios aspectos del currículum (contenidos, metodología, evaluación...); sobre cómo afrontar conflictos en el aula; actitudes autoritarias ante las relaciones maestro-alumno; rechazo consciente o inconsciente de las teorías explícitas y, consecuentemente, de las normativas curriculares; etcétera.

Todo este conjunto de factores que inciden en la forma de actuar del profesor se ha venido a denominar teorías implícitas y acompañan, de forma consciente o inconsciente, las diferentes acciones que éste realiza. Estas creencias propias del formador pueden emerger al codificar los contenidos culturales, al planificar las estrategias didácticas, al escoger los medios que hace falta utilizar, al evaluar, al entrar en contacto con el entorno, etcétera.

Las teorías implícitas constituyen, pues, el conjunto de creencias que rigen la manera de comportarse ante diferentes situaciones. En el mundo de la didáctica, las teorías implícitas son representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo y que intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción.

Partiendo del supuesto defendido por varios autores de que la idea que cada profesor tiene sobre la enseñanza y la educación es una construcción personal y genuina formada a partir de la influencia de diferentes concepciones, podemos referirnos a las teorías implícitas de los profesores. A través de la experiencia y de la interacción con el medio se va construyendo en cada individuo un bagaje cultural genuino, el cual incide en su forma de pensar y repercute en las diferentes acciones que desarrolla tanto personales como profesionales.

En el caso de la evaluación, como un elemento más del proceso de enseñanza, ésta se ve influida por este bagaje cultural de cada profesor. Marrero (1993) destaca, al respecto, que la identidad cultural del conocimiento pedagógico de cada profesor tiene una incidencia determinada en su actuación docente. La configuración de estas concepciones y, en concreto, la idea de la evaluación y de la enseñanza que cada uno posee tiene un carácter histórico. Las diferentes concepciones y tradiciones educativas que han transcurrido a lo largo de la historia han dejado, en mayor o menor medida, señal en la formación de esta identidad cultural de cada profesor.

En este sentido podemos considerar la hipótesis de que las diferentes corrientes pedagógicas han dejado algún tipo de huella o de recuerdo en los profesores a través de su propia experiencia o de la transmisión de la cultura y del conocimiento. En este caso, la mentalidad pedagógica del profesor por lo general y, en la evaluación de la educación física, está constituida por la pervivencia de alguna de estas corrientes.

#### 2.4. La problemática que representa al profesor evaluar la educación física

Hemos de reconocer que la evaluación de la educación física es una de las cuestiones más complejas para los profesores en el mundo escolar y, en consecuencia, comporta un conjunto de problemas en los docentes que tienen origen y formas diferentes en función de distintos factores.

En este sentido apreciamos que la problemática es diferente en función, entre otros, de los siguientes aspectos:

- Nivel o etapa educativa (infantil, primaria, secundaria...) y, en consecuencia, la edad de los alumnos.
- El bloque de contenido que hay que evaluar.
- El tipo de contenido que hay que evaluar (conceptual, procedimental, actitudinal).
- La formación y experiencia del profesor.
- La concepción del profesor sobre la educación física, su enseñanza y su evaluación.
- Las características del contexto y del alumno.
- Las exigencias administrativas o del propio centro.

La conjunción e interacción de todos estos aspectos, además de otros que también se pueden considerar, hace que aparezca un amplio y variado repertorio de posibles combinatorias que multiplican los problemas que la evaluación de la educación física representa para los profesores. A continuación citamos algunos de los más comunes y característicos:

- No tener claros cuáles son los instrumentos más adecuados para cada situación.
- El diseño de los instrumentos de evaluación.
- El establecimiento de criterios para valorar los resultados de los alumnos.
- Individualizar el proceso y atender la diversidad.
- Evaluar ciertos contenidos de la educación física.
- Evaluar los conceptos o las actitudes.
- El tiempo que implica llevar a término el proceso de evaluación.
- Registrar la información que se obtiene.
- Interpretar la información obtenida.
- El excesivo número de alumnos.
- Los diferentes niveles motrices de los alumnos.
- La aceptación social del sistema de evaluación.

- Diferenciar entre evaluar y calificar.
- La complejidad de los instrumentos y su utilización.
- La participación del alumno en el proceso de evaluación.
- Etcétera.

Una reflexión sobre la problemática que la evaluación representa a los profesores y sobre sus orígenes y causas nos lleva inevitablemente a pensar que no se pueden proponer soluciones únicas y universales y, consecuentemente, no se puede establecer un modelo común y único de evaluación. Por lo tanto, podemos considerar un grave error tratar de definir un modelo normativo idéntico y común para todo el sistema educativo.

Pese a que la solución no es fácil, tendremos que orientar la resolución de los problemas que la evaluación de la educación física nos origina hacia las siguientes vías:

- Definir un conjunto de pautas de actuación que orienten a los profesores a tomar las decisiones más adecuadas a las interrogantes que el proceso de evaluación le va planteando. Es decir, definir y proponer un procedimiento de evaluación orientado a la toma de decisiones.
- Enmarcar este conjunto de pautas de actuación y toma de decisiones desde una concepción de la enseñanza y, en consecuencia, de la evaluación, alejada de los paradigmas positivistas y centrado en el crítico, interpretativo o fenomenológico. Es decir, en el análisis de cada situación concreta y específica para poder orientar las acciones posteriores.
- Definir planes de formación inicial y continuada del profesorado en la perspectiva de la evaluación antes definida.
- Mejorar las condiciones laborales de los docentes.
- En definitiva, se trata de buscar pautas de actuación que ayuden a los profesores a resolver los siguientes aspectos:



- Integrar la evaluación de la educación física en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Entender la evaluación como instrumento de aprendizaje y de regulación pedagógica. Es decir, una evaluación verdaderamente formativa.
- Que se evalúe aquello que los alumnos aprenden y no exclusivamente sus capacidades o lo que son.
- Que la evaluación no represente para los profesores una carga excesiva en sus acciones docentes cotidianas.

### 2.5. Los posicionamientos entre evaluación objetiva y subjetiva

A menudo, en el mundo de la educación física y, especialmente, en el escolar nos hemos guiado por ciertas tendencias, novedades o modas siguiendo un movimiento de péndulo en el paso de una a la otra. Los posicionamientos más o menos radicales a un lado o al otro del “péndulo” han sido propios en la historia y evolución del área.

En este sentido, la evaluación no ha quedado al margen de este movimiento pendular y se ha considerado que la problemática de la misma tenía su origen en aspectos técnicos y que hacía falta situarse en un punto o postura concreta que diera una respuesta técnica y lo más objetiva posible a la misma. Según esta visión, la problemática de la evaluación tiene su origen en la objetividad o subjetividad de la misma y en su planteamiento cuantitativo o cualitativo.

López Pastor (2000: 161-162) dice al respecto: *... se puede extraer la errónea idea que el mayor problema que posee este campo de conocimiento es una cuestión aparentemente de carácter técnico, y que podríamos resumir en el hecho que la evaluación sólo parece poder ser de dos tipos: objetiva o subjetiva.*

Los planteamientos educativos positivistas imperantes hasta hace pocos años rechazan de manera enérgica y sistemática todo aquello que no sea objetivo y, por lo tanto que no posea un carácter cuantitativo. En este paradigma la evaluación tan sólo puede ser planteada por un

conjunto de actuaciones objetivas que reúnan un elenco de características como la validez, fiabilidad, estandarización, etcétera.

En el otro extremo del “péndulo” se sitúa la evaluación cualitativa, que es considerada subjetiva. Esta se enmarca en paradigmas críticos, o interpretativos y, en consecuencia, utiliza otras técnicas de obtención de datos e interpretación de los mismos.

A menudo, muchos profesionales de la educación física han pensado que estas dos maneras de plantear la evaluación constituyen los dos grandes modelos o tipos en que ésta puede ser resuelta. Al respecto, Blázquez (1990: 59-60) escribe: *En educación física podemos hablar fundamentalmente de dos grandes tipos de evaluación: objetiva y subjetiva; y de dos técnicas de medida: cuantitativa y cualitativa.*

Por muchas razones, tradicionalmente se ha optado por evaluar la educación física desde la perspectiva objetiva, puesto que los instrumentos que ésta hace servir aportan datos cuantitativos que pueden ser tratados estadísticamente. Además, estos instrumentos, en su conjunto, reúnen los requisitos exigibles a cualquier procedimiento objetivo de evaluación y se sitúan próximos a los procedimientos y a la práctica evaluadora de las asignaturas escolares consideradas instrumentales o “serias”.

En esta perspectiva, la clave de la evaluación está en la correcta utilización de los instrumentos y en la transformación de los datos obtenidos en puntuaciones, notas o calificaciones. Por lo tanto, un amplio repertorio de tests son los instrumentos utilizados para medir las capacidades y el rendimiento físico de los alumnos al margen de sus aprendizajes y, en ocasiones, al margen de los contenidos trabajados en clase.

Es cierto que también han aparecido defensores de la evaluación utilizando tanto las técnicas objetivas y subjetivas dando paso a una tercera postura intermedia entre los dos extremos. Este tercer tipo de evaluación se podría considerar, en un principio, como la alternativa válida a la dicotomía entre objetividad y subjetividad, pero es cierto que no soluciona el problema de fondo de la misma.

Actualmente se advierte un cierto movimiento de rechazo a este planteamiento de la evaluación de la educación física por parte de ciertos colectivos profesionales y se buscan alternativas al mismo en el otro extremo; es decir, en los planteamientos cualitativos y las técnicas subjetivas. Cada día hay más profesionales que orientan la evaluación hacia otras finalidades e intentan alejarse de los planteamientos tradicionales de la medición del cuerpo y optan por buscar alternativas que conduzcan a una evaluación con un marcado carácter educativo o formativo.

Pero el problema no se sitúa y se soluciona en las cuestiones técnicas de la evaluación o en el posicionamiento entre la evaluación objetiva o subjetiva. El verdadero problema de fondo se sitúa en la perspectiva y la concepción que los docentes tengan sobre la evaluación, en su utilidad y finalidad y en su valor y tratamiento como elemento educativo o fiscalizador y sancionador. En definitiva, el problema radica más en la actitud y postura del profesor ante la enseñanza y la evaluación y no en una cuestión técnica o de posicionamiento entre las mal denominadas técnicas objetivas y subjetivas. López Pastor (2000: 164) comenta al respecto: *Pero el problema mayor no son los instrumentos y las pruebas en sí, sino el uso que se les da, la función que cumplen, la finalidad que persiguen... en fin, la forma de interpretar el hecho educativo que subyace. Esto es, la concepción curricular y la racionalidad, en que se basan.*

La solución tiene que venir, pues, de la concepción que los docentes tengan de la enseñanza en su conjunto y, en este caso, de la evaluación y de su postura y actitud ante el acto docente.

En este sentido se entiende que es posible utilizar cualquier instrumento de evaluación tanto objetivo como subjetivo siempre y cuando detrás haya una concepción educativa de la evaluación y se asuman todos los compromisos que implica esta opción. Por lo tanto, es posible una interacción e integración metodológica de las dos en función de otros criterios que no sean exclusivamente objetividad-subjetividad y la cantidad-calidad.

## 2.6. El currículum oculto vinculado con la evaluación

La práctica docente por sí sola implica la transmisión, tanto voluntaria como involuntaria, de un conjunto de valores, actitudes y posturas que en su conjunto forman el que se denomina currículum oculto. La evaluación por lo general y, la de la educación física en particular, como parte de las acciones de la práctica de los docentes, esconde y transmite un repertorio de contenidos culturales por la vía del currículum oculto. Los profesores, de manera consciente o inconsciente, son transmisores de un conjunto de posturas, maneras de pensar, de actuar y de actitudes ante ciertos hechos y comportamientos.

En este sentido, el planteamiento tradicional de la evaluación de la educación física ha mantenido un cierto carácter discriminatorio entre los chicos y las chicas y, pese a que hemos adelantado mucho en los planteamientos de igualdad entre sexos, existen un conjunto de elementos y maneras de actuar de ciertos docentes que conservan ciertas prácticas discriminatorias.

Seguramente, algunas de las motivaciones que guían a los profesores en este tipo de comportamiento, que podemos considerar discriminatorio entre sexos, no siempre tienen su origen en una concepción machista de la educación física y, a veces, podemos encontrarlas en la propia concepción que el profesor se ha formado de la evaluación y en la finalidad y utilidad asignadas a la misma.

Otros aspectos que en la evaluación se transmiten a través del currículum oculto son todos aquellos que están vinculados con determinadas finalidades que tradicionalmente se le han otorgado a la misma. Así pues, encontramos que los alumnos pueden percibir la evaluación como selección de talentos deportivos, selección de los mejores, que destaca aquellos que tienen una mejor capacidad física, que clasifica entre los buenos y los malos para las actividades físico-deportivas, etcétera. En consecuencia, a través de determinadas prácticas evaluadoras, los alumnos se forman una imagen

concreta y característica de la educación física que no se corresponde con una visión educativa, de integración, de aceptación de su cuerpo, de sus posibilidades motrices, etcétera.

Determinada manera de actuar de los docentes respecto a la enseñanza y la evaluación de ciertos contenidos de la educación física y, de manera más específica, todos aquellos que corresponden al ámbito conceptual; es decir, al hábito de impartir sesiones teóricas y de hacer exámenes escritos, contribuyen, a través del currículum oculto, a la transmisión de determinadas concepciones del área y de su evaluación.

Finalmente, y sin querer ser excluyente de otros aspectos que los docentes transmiten mediante el currículum oculto, encontramos el tratamiento y relevancia que se da a la evaluación de determinados contenidos actitudinales, normativos y de valores.

### 2.7. La vieja y errónea aspiración a equipararse al resto de áreas escolares

Desde siempre, la educación física escolar y, por lo tanto, sus profesores han querido mantener un cierto paralelismo e igualdad con las otras áreas escolares; es decir, ha existido una aspiración de equiparación a las otras materias del currículum y, por extensión, al estatus social de sus profesores. Diversos son los hechos que a lo largo de la historia más reciente de nuestro país demuestran esta vieja y a la vez errónea postura.

Esta equívoca aspiración tiene dos vertientes: una de carácter curricular centrada en la equiparación del área al resto de materias y otra de tipo social centrada en la equiparación profesional de los docentes al resto de profesores. A pesar de que en la actualidad se tendría que haber olvidado y superado este afán de igualdad todavía hoy se perpetúa y está presente en cierto sector de los profesores de educación física.

Es evidente que la educación física no es igual que las otras áreas, pero esto no quiere decir que sea mejor ni peor, ni más o menos importante sino, más bien, se trata de un área diferente. Sánchez Bañuelos (1986: 7) dice respecto de este hecho: *La educación física y el de-*

*porte tienen unos contenidos cuya diferenciación y especificidad es imposible que resulten más evidentes, por tanto, el carácter de su programación no es comparable en muchos aspectos al resto de materias. La didáctica específica de la educación física y el deporte tiene que estar adaptada al desarrollo de una actividad de enseñanza en la que el movimiento corporal y el esfuerzo físico constituyen los contenidos.*

La utilización de un modelo dominante de evaluación en la mayoría de áreas curriculares fundamentado en la psicometría, es decir, en la medida de las capacidades cognitivas o intelectuales del alumnado ha hecho que la educación física adopte un modelo paralelo que utiliza técnicas similares, que, a partir de la medición del cuerpo pueden aportar información sobre la hipotética existencia de un factor que pudiera determinar el nivel motor de los alumnos. Blázquez escribe al respecto (1990: 7): *Quizás llevados por un cierto complejo de inferioridad, los profesionales de la educación física han creído ver en la cuantificación y objetivación de los niveles de habilidad una forma de equipararse al resto de materias, motivo por el que en algunos casos se han producido consecuencias más negativas que positivas.*

A este hecho, ya tradicional, se han añadido otros que se originan a partir de la reforma educativa del año 1990 y que se centran en la implantación de los exámenes teóricos de la asignatura. En principio, hemos de interpretar que si se hace algún examen teórico es que previamente se han explicado y trabajado en clase unos contenidos teóricos y, en la mayoría de los casos, esto no es del todo cierto o, en ocasiones, todo ha quedado reducido a ver un video o a la lectura del apartado correspondiente del libro de texto de educación física del alumno. Los contenidos mayoritarios que tratan estos exámenes tienen relación casi exclusiva con la condición física y con los reglamentos deportivos y se olvidan otros conceptos de los demás contenidos del área.

Si bien es cierto que la ley de educación y el currículum de la educación física concretan un conjunto de contenidos teóricos, éstos tendrán que ser enseñados y evaluados pero, sincera-

mente, pienso que la solución no pasa por poner exámenes a los alumnos. *Creo que el camino debe tratar de hacer menos exámenes y más de hablar con los chicos sobre sus experiencias*, Tinning (1992: 135). Estoy convencido de que la solución tiene que pasar por otras maneras de actuar.

Otro aspecto que cuestiona la validez de los exámenes es aquello que se evalúa de los alumnos: ¿su capacidad memorística o las capacidades de comprensión, razonamiento, aplicación de los conceptos, etcétera?, y otro hecho que ocurre es el número de alumnos que suspenden los exámenes; es que, ¿a más suspensos mayor similitud con las otras áreas? De nuevo vuelve aparecer aquí la divergencia entre el discurso teórico y la práctica diaria.

## 2.8. Las patologías de la evaluación de la educación física

Es evidente, pues, que alrededor de la evaluación de la educación física existe todo un conjunto de patologías que tienen orígenes y situaciones diferentes. Pero todas ellas, en conjunto, hacen que la no solución o remedio a las mismas se convierta en motivo de perpetuidad de determinadas prácticas evaluadoras y la consecuente falta de progreso e innovación.

La evolución en los planteamientos educativos ocurridos en los últimos años ha hecho que aparezcan profesionales de la enseñanza que, preocupados por la existencia de ciertas patologías en la evaluación, busquen nuevas maneras de resolverla y de tratar de poner fin a este conjunto de malos hábitos que acompañan a los sistemas tradicionales de evaluación.

La divergencia entre el discurso teórico y la realidad de la práctica cotidiana a la que nos referimos hace que algunas de las patologías inherentes a la evaluación tradicional se acentúen y a la vez que aparezcan otras.

Santos Guerra (1993) hace un análisis exhaustivo de las patologías que afectan a la evaluación por lo general en los centros educativos. Igualmente, trabajos realizados por mí (Díaz Lucea, 2003) nos muestran algunas de las patologías que afectan más directamente a

la evaluación de la educación física. Siguiendo el planteamiento de ambos exponemos a continuación las patologías que afectan a la evaluación de la educación física. Se trata de un conjunto de aspectos que a menudo se dan de manera general en la evaluación, pero hemos de tener presente que no todos los profesionales actúan del mismo modo.

- *Se acostumbra a evaluar sólo al alumno*: por norma habitual el objeto de la evaluación acostumbra ser exclusivamente el alumno. Es en la evaluación cuando el alumno acostumbra ser el único protagonista del proceso y ser el responsable del éxito o fracaso de los resultados obtenidos.
- *Se evalúan sólo los resultados*: es una constante centrar la evaluación en los resultados obtenidos sin tener presente otros elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje que también tienen gran importancia. Se tiene que procurar evaluar no sólo lo que se ha conseguido sino cómo se ha conseguido, a qué precio, con qué ritmo, con qué medios, con qué esfuerzo...
- *Se evalúa aquello que el alumno es y no aquello que aprende*: los procesos de evaluación se centran mayoritariamente en determinar los niveles de capacidades físicas o motrices que los alumnos tienen y no en determinar aquello que han aprendido y cómo lo han aprendido. No se tiene en cuenta que el nivel de las capacidades motrices y su posible mejora puede tener su origen en los procesos biológicos naturales de desarrollo o en motivos ajenos a la escuela y no por la acción “de entrenamiento” a la que el profesor haya sometido a los alumnos.
- *Se evalúan casi exclusivamente los procedimientos*: en la educación física los procedimientos son los contenidos que dan cuerpo al área, por lo tanto, es lógico que, en general, éstos sean los que ocupen la atención de la evaluación. Pero no hemos de olvidar todo el conjunto de aspectos conceptuales y actitudinales que rodean al área y que tienen

cierta trascendencia e importancia en el proceso educativo.

- *Se evalúan únicamente los resultados esperados:* en un proceso de enseñanza y aprendizaje se producen dos tipos de resultados, por una parte, aquellos que eran previsibles y que se esperaban y, por otra, aquellos no previsibles y que por lo general no son objeto de evaluación. Estos resultados no esperados, laterales, secundarios e imprevistos tienen que ser igualmente objeto de evaluación.
- *Se evalúan tan sólo los efectos observables:* en educación física hablamos que un alumno ha aprendido cualquier acción motriz cuando lo manifiesta a través de su conducta motriz. Por lo tanto, somos conscientes de que esta conducta motriz es el resultado de un proceso de aprendizaje y que el aprendizaje es un hecho interno en la persona que se produce de manera específica en cada uno por la puesta en juego de diferentes estrategias personales de aprendizaje. En este sentido, sería necesario tener en cuenta y evaluar los procesos de aprendizaje y no tan sólo sus resultados.
- *Se acostumbra evaluar solamente la vertiente negativa:* por lo general, los profesores de educación física están más pendientes de evaluar aquello que el alumno hace mal en oposición a aquello que hace bien. Hay una fuerte tendencia a destacar los aspectos negativos del aprendizaje y a acompañarlo de un vocabulario que no ayuda al alumno a corregir y superar los errores cometidos.
- *No se acostumbra evaluar el proceso:* parece ser que las personas y, en especial los alumnos, son el único objeto de la evaluación. El proceso, el contexto, el profesor y todos los demás aspectos que rodean la enseñanza no acostumbran ser tenidos en cuenta en la evaluación.
- *Se evalúa descontextualizadamente:* aparte que el contexto educativo no acostumbra ser motivo de evaluación a pesar de ser un elemento más que incide en el proceso de enseñanza y aprendizaje, éste no se acos-

tumbra considerar, siendo, en cada caso, un elemento diferenciador de cada situación didáctica. No se puede dar sentido a la evaluación desde una óptica parcial sin contemplar la realidad del contexto.

- *Se evalúa cuantitativamente:* por diferentes razones es larga la tendencia de la evaluación de la educación física a cuantificarlo todo y la obsesión por la objetividad. *La asignación de números de una forma mecánica, como es común en los procedimientos cuantitativos, no garantiza la objetividad* (Cook, 1986).
- *Se utilizan instrumentos inadecuados:* la mayoría de instrumentos que son utilizados para evaluar la educación física aportan informaciones sobre el nivel de capacidades motrices de los alumnos y no sobre los aprendizajes que han realizado. Los instrumentos que se utilizan corresponden más al rendimiento deportivo, los cuales dan una idea de las capacidades que el alumno tiene y no de una situación educativa donde no quedan de manifiesto los logros conseguidos por los alumnos y la manera en que los han logrado, ni cómo utiliza aquello que ha aprendido, ni las necesidades que tienen, ni las dificultades, ni aquello que necesitan, etcétera.
- *Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza y aprendizaje:* a menudo podemos observar que los instrumentos utilizados para evaluar la educación física no miden en absoluto los contenidos trabajados en clase durante el periodo objeto de ser evaluado. Así, se pueden dar situaciones en que durante un trimestre se han trabajado los deportes de equipo y la evaluación se centra sobre la medición de la fuerza, la resistencia, la velocidad..., y no sobre los aprendizajes que los alumnos han hecho de los deportes de equipo trabajados. Igualmente, encontramos ciertas incoherencias con la metodología utilizada durante las sesiones y la manera de evaluar. Un ejemplo puede ser cuando se hace servir una metodología de descubrimiento o de resolución de proble-

mas y, posteriormente, la evaluación se centra sobre el nivel de habilidad de determinada acción motriz o gestoforma deportiva.

La incoherencia aparece también cuando el discurso del profesor sobre la evaluación es de carácter educativo, formativo, de ayuda en el aprendizaje y, de pronto, cuando en el aula sucede cualquier situación de indisciplina, el profesor castiga a los alumnos con una prueba o evaluación.

- *Se evalúa competitivamente*: el proceso de enseñanza y aprendizaje en un centro educativo no es una competición deportiva pese a que muchas veces se utilice la evaluación para destacar a los mejores y “más buenos”. Posturas como éstas no ayudan a que los alumnos acepten sus posibilidades motrices y a atender la diversidad del aula. La comparación y la competencia del alumnado entre ellos y entre otros grupos diferentes y antagónicos externos a la escuela fomentan una actitud competitiva totalmente negativa desde una visión educativa de la evaluación.
- *Se evalúa estereotípadamente*: los profesores asumen una postura casi invariable en sus costumbres de evaluación repitiendo una y otra vez, un curso y otro curso, la misma manera de evaluar. Los profesores repiten una y otra vez sus esquemas de evaluación.
- *No se evalúa éticamente*: cuando la evaluación es utilizada como un instrumento de poder por parte del profesor, ésta se convierte en un elemento de opresión del alumno e incumple las normas éticas más básicas y elementales. Existe también una falta de ética cuando no se respeta la confidencialidad de la información obtenida y el anonimato de las personas al hacer públicos los resultados.
- *Se evalúa unidireccionalmente*: la evaluación sigue una dirección única descendente y encuentra su último nivel en los alumnos, ellos son los principales destinatarios de la misma. Se tendrían que articular sistemas

que permitieran llevar a término una evaluación bidireccional enmarcada en una visión democrática de la misma.

- *El alumno no participa o participa poco*: es una práctica poco frecuente dejar que el alumno participe en su evaluación y, cuando se hace, nos limitamos a dejar que anote o a pedirle la opinión sobre qué nota cree que se le tiene que poner. Son muy pocos los casos en que los alumnos puedan decidir plenamente en su evaluación. Es necesario plantear la autoevaluación y articular formas para conseguirlo. *La autoevaluación es un proceso de autocritica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad* (Santos Guerra, 1993: 29).
- *No se hace metaevaluación*: no se evalúa el sistema de evaluación que se hace servir.

### 2.9. El escaso clima colaborativo entre los docentes o el trabajo en solitario

Existen estudios que demuestran que los profesores de educación física tienen una cierta tendencia al trabajo individual y que no es muy frecuente y habitual que se den situaciones de trabajo en grupo o en equipo. Como siempre, no podemos generalizar y hemos de establecer ciertas diferencias en función de algunas variables implicadas. En este sentido, los mismos estudios sobre el trabajo colaborativo de los profesores nos indican que los profesores más jóvenes, los de las zonas rurales y los de primaria tienen una mayor tendencia al trabajo en equipo (Díaz Lucea, 2001).

Por lo general, destaca el hecho de que los profesores son trabajadores en solitario; es decir, no se reúnen ni se coordinan con sus compañeros para resolver cuestiones docentes que se podrían trabajar en equipo y que repercutirían en una mejora profesional y en el cambio y planteamiento de nuevas propuestas de evaluación.

Es necesario, pues, propiciar dinámicas que favorezcan el trabajo en equipo de los profesores y a la vez sean facilitadoras de la reflexión grupal y compartida puesto que el conocimiento práctico compartido nace de la reflexión y

del diálogo con otros compañeros. Consecuentemente, esta visión implica una revisión de los modelos de formación inicial y continuada del profesorado que habrían de estar enmarcados en una perspectiva democrática, colaborativa, reflexiva y crítica.

Elliot (1990: 79) destaca al respecto: *...el desarrollo profesional de los docentes requiere un proceso de reflexión cooperativa y compartida, más que privada, puesto que si no accede a una cultura común, a un cuerpo de conocimientos profesionales compartidos, las oportunidades de desarrollo de la práctica de un profesor son muy limitadas.*

Actualmente empiezan a existir grupos de profesores que se reúnen para abordar cuestiones vinculadas con la docencia de la educación física que les atañen a todos, es lo que se denomina “grupos de trabajo” o “seminarios de formación permanente”. Entre estos grupos de trabajo existen ciertas diferencias y finalidades entre sus objetivos y están formados mayoritariamente por maestros de primaria.

Una solución a los problemas que la evaluación de la educación física plantea a los profesores pasa, entre otros aspectos, por abordarlos de forma colectiva y por un trabajo en equipo. La investigación-acción ofrece a los docentes una metodología apta para llegar a solucionar los problemas y para poder avanzar en la innovación de la evaluación.

### 3. Las dos racionalidades en la evaluación

A lo largo de las páginas anteriores hemos podido ir averiguando que el problema de fondo de la evaluación de la educación física no radica en el hecho de la tradicional dicotomía entre evaluación objetiva y evaluación subjetiva o entre cuantitativa y cualitativa, ni en la utilización de test u otros instrumentos, sino en el posicionamiento que el docente adopte ante la finalidad que se persiga y de la utilización que de ella se haga.

Conocemos, por el estudio de la incidencia de las teorías implícitas (Marrero, 1993; Díaz Lucea, 2001, 2002), que en los docentes acos-

tumbran aflorar determinadas concepciones pedagógicas en función de la actividad que en aquel momento les mantenga ocupados, pese a existir siempre un cierto posicionamiento filosófico, ideológico y pedagógico de los mismos hacia una concepción determinada de la enseñanza. Así podemos pensar que el profesor hace una opción personal para unas determinadas maneras de entender la enseñanza que habitualmente están alrededor de dos racionalidades.

La racionalidad es una de las facultades que tenemos las personas mediante la cual podemos razonar y seguir un proceso de reflexión con la finalidad de optar por una determinada alternativa que consideramos la más adecuada y, a la vez, respetar las que los otros toman. En la enseñanza y en la evaluación, los docentes han optado por una determinada manera personal de resolver las cuestiones que les afectan y, en consecuencia, han adoptado por una postura concreta ante la misma. Esta postura u opción personal generalmente está en relación con los planteamientos que corresponden a unos paradigmas educativos concretos sustentados sobre un marco teórico y conceptual y que podemos entender, en un nivel superior y metateórico, como una racionalidad.

Giroux (1990: 43) atribuye un doble significado al concepto de racionalidad, en primer lugar dice: *conjunto de supuestos y prácticas que hacen que la gente pueda comprender y dar forma a las experiencias propias y a las ajenas;* en segundo lugar, se refiere a: *intereses que definen y califican la manera que cada uno vertebra y afronta los problemas que se le presentan en la experiencia vivida.*

Por su parte, López Pastor (2000: 39) se refiere a las racionalidades como: *explicación de los modelos de pensamiento que condicionan las formas de entender la educación y la evaluación educativa.* El mismo autor (*ibid.*) entiende que las finalidades y la manera de realizar la evaluación adquieren todo su sentido sólo cuando son explicados los modelos de pensamiento que están presentes, es decir, las racionalidades.

Las racionalidades las podemos entender como una teoría de teorías; es decir, como un planteamiento que agrupa diferentes perspectivas, concepciones, paradigmas, etcétera, y que con vínculos comunes y planteamientos similares configuran una concepción de la enseñanza y una determinada manera de actuar de los docentes.

De los planteamientos que hacen los profesores sobre la evaluación podemos observar que existen dos grandes posicionamientos que tienen correspondencia con dos tipologías de racionalidad. Por una parte, existe un amplio número de docentes que optan por una evaluación que perpetúa los sistemas más tradicionales y que se orienta al logro de unos objetivos. Esta orientación utiliza técnicas y procedimientos que podemos clasificar de técnicos puesto que buscan la objetividad, la validez, aquello cuantificable, los mejores resultados, etcétera y, que en definitiva, podemos atribuir a una **racionalidad técnica**.

Por otra parte, hay un emergente conjunto de profesores que intentan hacer servir la evaluación como una herramienta de aprendizaje mediante su utilización para la regulación del proceso de enseñanza. La evaluación está centrada en los procesos de aprendizaje de los alumnos, en sus vivencias y experiencias, etcétera, constituyendo un planteamiento teórico de la misma que podemos considerar desde una **racionalidad práctica**.

La evaluación entendida desde estas dos racionalidades supera las visiones clásicas y tradicionales, los posicionamientos en determinadas técnicas y el rechazo sistemático de otras maneras de actuar puesto que la finalidad de la evaluación no radica en el método sino en la finalidad a la que se dirige. Jorba y Casellas (1996: 23) destacan al respecto: *Hace falta remarcar que las diferentes modalidades de evaluación se distinguen más por los objetivos que persiguen que no por los instrumentos que utilizan. Un mismo instrumento puede ser útil para diferentes modalidades de evaluación; será la finalidad con que se ha recogido la información la que determinará el tipo de evaluación que se ha llevado a término.*

### 3.1. La racionalidad técnica: la evaluación orientada al producto

La racionalidad técnica tiene su explicación y fundamentación en la aplicación de principios, técnicas y objetivos. Parte del positivismo, por lo tanto, de una base empírico-analítica y se caracteriza por la utilización de la ciencia y de la técnica como vía para solucionar los problemas que la enseñanza plantea y por la búsqueda constante de explicaciones de orden científico que den lugar a leyes generalizadas.

Paradigmas como los denominados cuantitativo, positivista o racionalista, que tienen su origen en el empirismo inglés de los siglos XVIII y XIX son los que dan sentido a esta racionalidad. Por lo tanto, el planteamiento de la evaluación desde esta racionalidad defiende, entre otros, los siguientes aspectos:

- La teoría tiene que ser universal y no estar vinculada al contexto.
- Los enunciados científicos tienen que ser independientes de las finalidades y valores de las personas.
- Las variables objeto de estudio tienen que ser independientes de otros elementos externos.
- Intenta encontrar y explicar la relación causa-efecto entre los fenómenos y los comportamientos.
- Las variables estudiadas tienen que ser cuantificables para no producir ambigüedades ni contradicciones.

De esta forma, la enseñanza y la evaluación se ven delimitadas y reducidas a una serie de comportamientos y leyes que se han de seguir de manera automática con una visión radicalmente conductista. Los profesores aplican las técnicas y los procedimientos de evaluación sin tener que claro el para qué, sin atender a la individualidad y sin tener en cuenta el contexto donde se produce la enseñanza y la evaluación.

La finalidad de la enseñanza y la evaluación es la de conseguir modificaciones en los patrones de conducta de los alumnos (Tyler, 1949, 1973) y, por



lo tanto, será necesario un planteamiento previo de objetivos a lograr y una estructura educativa con un marcado perfil tecnológico propio del mundo industrial y que será aplicada a la enseñanza. La conocida pedagogía por objetivos es el ejemplo claro de la aplicación de esta concepción. La función del profesor desde una racionalidad técnica es la de un técnico que aplica los programas y los procedimientos que unos “expertos” han diseñado.

Desde el planteamiento de una racionalidad técnica, la orientación y la utilidad que se hace de la evaluación es la utilización de las técnicas más adecuadas para el logro de los objetivos para posteriormente calificar, seleccionar, clasificar... al alumnado. Son los objetivos en primer lugar y los contenidos en segundo lugar el eje que vértebra todas las acciones que se desarrollan; la evaluación se convierte en un instrumento de reproducción y control social, cultural y educativo.

### **3.2. La racionalidad práctica: la evaluación orientada al proceso**

Como alternativa a los planteamientos técnicos de la evaluación centrada en los objetivos y orientada al producto aparece una corriente de pensamiento y de acción que adopta, para evaluar la educación física, unos planteamientos de racionalidad práctica. La superación, por parte de un importante colectivo de profesores, de una concepción tradicional de la educación física junto con la progresiva incorporación de alternativas y de nuevas maneras de entender las mismas, aparecen nuevos paradigmas educativos denominados interpretativo, fenomenológico, naturalista, etcétera, los cuales dan sentido a esta racionalidad.

Así como la racionalidad técnica se preocupaba por el cumplimiento de determinadas reglas que llevarán al logro de determinadas finalidades establecidas previamente, la racionalidad práctica implica la elaboración de juicios morales y la resolución de posibles conflictos, hecho que implica la necesidad de tomar decisiones ante situaciones concretas (López Pastor, 1999). El pro-

fesor pasa de ser un técnico a ser una persona que puede tomar decisiones en el proceso educativo y evaluativo; es decir, se convierte en protagonista y en parte implicada en la elaboración del currículum y en su evaluación. Asimismo, los objetivos pierden protagonismo en favor del alumno, que se convierte en el centro de atención de todo el proceso educativo.

La evaluación entendida desde una racionalidad práctica pretende, además de saber la situación concreta y específica de cada contexto, analizarla e interpretarla para poder ofrecer alternativas de cambio, mejora o progreso. La interpretación de los fenómenos ocurridos es la principal acción que da sentido a este planteamiento. Tiene, por lo tanto, su raíz en las ciencias hermenéuticas que tratan de interpretar las circunstancias sociales y educativas en situaciones reales y específicas. La racionalidad técnica cambia los valores del positivismo de predicción y control por los de interpretación, comprensión y acción.

Según este planteamiento práctico se supera el viejo posicionamiento entre la evaluación objetiva y subjetiva y la cuantitativa y cualitativa puesto que todas las técnicas utilizadas pueden ser válidas según la finalidad para las que se hagan servir. Por lo tanto, no podemos hablar de tipos de evaluación sino más bien de perspectivas o posicionamientos en función de la utilidad y finalidad que se quiera dar a los datos obtenidos de los alumnos sea por el procedimiento y la técnica que sea. No se evalúa para calificar sino para regular y progresar.

La evaluación es entendida como la comprensión de los fenómenos y la consecuente puesta en marcha de las acciones pedagógicas oportunas orientadas a la regulación de la enseñanza. Es, pues, en el proceso de enseñanza aprendizaje donde adquiere especial relevancia la evaluación teniendo ésta una clara intencionalidad educativa y formativa emanaando de la misma todo un elenco de funciones claramente pedagógicas y no de control y poder. Es, en este planteamiento, donde las metodologías cualitativas de evaluación lo-

gran su máximo sentido y significado, permitiendo éstas la utilización de instrumentos de evaluación de toda clase.

Este planteamiento de la evaluación de la educación física se aleja mucho de las prácticas más generalizadas en la actualidad entre los docentes respecto a la misma. Tenemos que considerar que cualquier nuevo paradigma, o planteamiento respecto a la enseñanza y a la

evaluación, no se ha de entender como que todo aquello que es nuevo es bueno y todo aquello que es antiguo es malo, sino más bien que cualquier planteamiento educativo puede ser bueno si se adapta a aquello que queremos y que consideramos lo más adecuado y coherente. La tabla siguiente muestra una comparación de la visión de la evaluación entre las dos racionalidades expuestas.

| Concepción de la evaluación desde las racionalidades técnica y práctica |   |  |
|---|---|--|
|   | Evaluación orientada al producto (racionalidad técnica).  | Evaluación orientada al proceso (racionalidad práctica).   |
| <i>Tipo de currículo</i>  | • Cerrado e inflexible.   | • Abierto y flexible.  |
| <i>Finalidad</i>  | • Logro de unos objetivos planteados previamente.   | • La regulación pedagógica.  |
| <i>Concepción educativa</i>   | • Logro de objetivos.<br>• Conductismo.   | • Aprendizaje significativo.<br>• Constructivismo.   |
| <i>Paradigma imperante</i>  | • Positivista.<br>• Tecnológico.<br>• Cualitativo.  | • Fenomenológico.<br>• Interpretativo.<br>• Cualitativo.   |
| <i>Proceso de enseñanza y aprendizaje</i>                               | • Actividad técnica y como sistema de reproducción social.  | • Actividad reflexiva y crítica en busca de la mejora y la constante renovación.                             |
| <i>La evaluación al servicio</i>  | • Del profesor y del poder.   | • Del alumno y del proceso de enseñanza y aprendizaje.   |
| <i>El centro de atención</i>  | • Los objetivos.  | • Los alumnos y el aprendizaje de unos contenidos.   |
| <i>Papel del alumno</i>   | • Pasivo. No participa.   | • Asume ciertas responsabilidades.   |
| <i>Función del profesor</i>   | • Técnico que ejecuta lo que unos "expertos" han diseñado.<br>• Agrodimensior.                    | • Protagonista en el diseño y desarrollo de la evaluación.<br>• Mediador entre los contenidos y los alumnos. |
| <i>Interacción profesor-alumno</i>                                      | • Interacción unidireccional del profesor hacia el alumno.  | • Bidireccional profesor-alumno.<br>• Relación de diálogo entre las partes.                                  |
| <i>Instrumentos utilizados</i>  | • Objetivos y cuantitativos.  | • Permite la utilización de cualquier tipo pero predominan los cualitativos.                                 |
| <i>Sistema de referencia</i>  | • Normativo.  | • Criterial.   |
| <i>¿Qué evalúa?</i>   | • El rendimiento (lo que el alumno es).   | • Los progresos y los aprendizajes (lo que el alumno ha aprendido).  |
| <i>Relación entre el programa y los contenidos que se evalúan</i>       | • No acostumbra a tener relación. Se evalúa la eficacia física y el rendimiento físico-deportivo. | • Se evalúa aquello que se trabaja.<br>• La evaluación está vinculada con el programa.                       |

### 3.3. El sustrato ideológico que perpetúa una práctica de la evaluación

El predominio actual de una evaluación orientada al producto y desde una perspectiva de racionalidad técnica no es fruto del azar ni probablemente de un posicionamiento explícito e intencionado de los profesores implicados sino, más bien, es el resultado de la acumulación o adquisición de un bagaje cultural de los docentes a través de diferentes medios.

En definitiva, las maneras de actuar de los profesores corresponden, en gran medida, a la incidencia de este bagaje cultural sobre sus acciones. En la evaluación hay una tendencia casi inamovible a reproducir la manera como los propios docentes eran evaluados, no tan sólo en su formación en la enseñanza primaria y secundaria, sino también en la misma universidad. Las maneras y sistemas de evaluación se transfieren de generación en generación sin tener presente ni cuestionar su coherencia y adecuación.

Por otra parte, algunos centros de formación de los profesores también siguen unos planteamientos de transmisión de la evaluación orientada a la medición y, curso tras curso, explican los mismos contenidos y procedimientos perpetuando así una determinada manera de resolver la evaluación.

Otro aspecto vinculado con la formación inicial de los docentes está en que cuando el discurso y la formación en materia de evaluación se orientan más a planteamientos propios de la racionalidad práctica, los alumnos son sometidos a sistemas de evaluación tradicionales no coherentes con las recomendaciones y orientaciones que se les dice que tienen que hacer después en la escuela. Así, a través del currículum oculto se continúa transmitiendo una determinada concepción de la evaluación. No se puede pedir a los profesores que actúen de determinada manera cuando ellos, en su formación inicial, no han sido tratados del mismo modo. En consecuencia, no se puede pedir el trabajo en equipo si en su formación no se les ha enseñado a hacerlo; no se puede pedir plantea-

mientos críticos si su formación ha estado ausente de espíritu crítico y reflexivo; en definitiva, no se les puede decir que evalúen de una determinada manera cuando ellos han sido evaluados de manera contradictoria.

Todos estos y otros factores hacen que los docentes vayan acumulando un sustrato ideológico sobre la evaluación que hace que, posteriormente, en los centros educativos afloren y se conviertan en práctica habitual como solución más fácil al problema que verdaderamente plantea la evaluación y de la que en muchas ocasiones son conscientes de que se tendría que afrontar de otra manera.

### 4. Las finalidades y funciones asignadas a la evaluación

Las finalidades de la evaluación están en relación con la función que le sea otorgada por la administración, por el centro educativo o por el propio profesor. Las finalidades son la concreción de una manera de plantear la evaluación y, por lo tanto, están sujetas a un planteamiento didáctico concreto desde una concepción pedagógica y una racionalidad concreta.

Según el modelo que tradicionalmente ha imperado en la evaluación de la educación física de la medición del cuerpo junto al logro de objetivos, la función de la evaluación ha sido, básicamente, la de control y de reproducción social. Esta función está asociada con un conjunto de finalidades que tienen unas características concretas que propician el control y la reproducción social.

Un breve repaso a la bibliografía existente sobre las funciones y finalidades de la evaluación de la educación física nos sitúa nuevamente en la perspectiva técnica; es decir, en el logro de objetivos y en la medición del cuerpo. Es sorprendente ver que después de unos importantes cambios educativos se mantiene la tradicional asignación de finalidades a la evaluación y se perpetúan éstas según el ámbito de incidencia; es decir, si se trata de la educación física escolar, del deporte, del rendimiento, etcétera.

Respecto a la función tradicional de la evaluación como control y reproducción cultural y social, las directrices educativas actuales especifican y concretan una nueva función: la pedagógica. Así, actualmente se habla y está aceptado que las funciones que la evaluación tiene en el contexto educativo son la *social* y la *pedagógica*, teniendo cada una de ellas unas finalidades concretas y específicas. De todos modos, una cosa es, nuevamente, el discurso teórico y la escasa relación con la práctica diaria. En el caso de la educación física, podemos contemplar cómo la finalidad más perseguida es la social. Por lo tanto, domina la función social de la evaluación y, en pocos casos, son planteadas finalidades concretas para cumplir con la función pedagógica.

La función pedagógica y la función social asignadas a la evaluación pueden parecer, en un principio, tener una aparente coherencia, pero en el fondo son funciones contrapuestas y contradictorias en cuanto a su concepción y a sus propias finalidades. En la concreción y especificación de las finalidades de cada una de estas funciones se ha hecho una clasificación o redistribución de las finalidades tradicionales sin tener presente que la mayoría de ellas quedan agrupadas en las funciones sociales y que no se han desarrollado o se han especificado pocas finalidades que correspondan a la función pedagógica.

Es necesario, por lo tanto, especificar desde qué perspectiva son estudiadas y en ocasiones aceptadas como válidas cada una de las finalidades que tradicionalmente se han asignado a la evaluación de la educación física y las que el actual sistema educativo le concede y se tendrían que establecer.

#### 4.1. Las finalidades tradicionales asignadas a la evaluación

Las finalidades que tradicionalmente se han asignado a la evaluación de la educación física están en relación directa con la propia concepción y práctica que de la misma se ha hecho a lo largo de mucho tiempo. Los modelos de

evaluación fundamentados en la medición del cuerpo y por lo tanto orientados al producto en forma de logro de un conjunto de objetivos operativos tienen una función de control social y de reproducción de una cultura determinada con el fin de perpetuarla.

Es característico ver cómo, tradicionalmente, se han asignado unas determinadas finalidades a la evaluación de la educación física en función del ámbito de ésta. Así, podemos comprobar que las finalidades varían o son diferentes si la educación física pertenece al ámbito escolar, al ámbito deportivo o al del mantenimiento de la condición física.

Esta clasificación por ámbitos nos tiene que hacer pensar y reflexionar sobre qué educación física estamos hablando, cuáles tienen que ser sus funciones y cuál ha de ser el modelo dominante propio de una situación educativa. La escuela asume y acepta un conjunto de contenidos propios para cada uno de los niveles y de las etapas educativas y, evidentemente, ésta es la educación física escolar que tenemos que hacer y evaluar conforme a las finalidades que le son propias. Tanto la función pedagógica como la social corresponden a una práctica educativa concreta especificada por los principios psicopedagógicos que emanan de una determinada concepción de la enseñanza. En este sentido, cualquier otro referente que no se adapte a esta concepción y que se sitúe en otros parámetros que no sean los educativos no es válido para servir como función de la evaluación. Es decir, si hablamos de educación física escolar tenemos que hablar de las finalidades que la evaluación ha de tener en este ámbito o contexto. Los otros referentes como el deporte de competición o de rendimiento, la condición física, etcétera, no tienen cabida en una perspectiva educativa y en un tratamiento pedagógico del cuerpo.

Si nos centramos en las finalidades que tradicionalmente se han asignado a la educación física escolar observamos que todas ellas tienen un marcado carácter reproductor y de control social sobre el resultado final de un proceso de aprendizaje, no existiendo ninguna finalidad que esté sujeta a la función pedagógica, es decir,

a la regulación de este proceso. En su conjunto, las finalidades que tradicionalmente se han asignado a la evaluación de la educación física tienen un marcado carácter de control social y cultural ejercido desde un poder determinado para la reproducción y perpetuidad de una determinada cultura y unos valores sociales. Todas ellas pueden ser agrupadas de la siguiente manera:

- a) *Funciones de control social*: cuando la finalidad es conocer el rendimiento de los alumnos, motivar, incentivar, agrupar, clasificar, seleccionar...
- b) *Funciones de control cultural*: cuando la finalidad es valorar la eficacia de la enseñanza, certificar unos aprendizajes...
- c) *Funciones de poder*: cuando la finalidad es calificar, jerarquizar, informar a las personas...
- d) *Funciones de reproducción*: cuando la finalidad es diagnosticar, pronosticar posibilidades de los alumnos...

#### **4.2. Las opuestas funciones de la evaluación en el sistema educativo**

En el contexto del actual sistema educativo la evaluación representa toda una serie de acciones mediante las cuales podemos, en todo momento, realizar los ajustes y las adaptaciones necesarias en función de la evolución o de las capacidades de los alumnos. Igualmente, estas acciones tienen que permitir poder determinar si las intenciones educativas se han cumplido y, si es necesario, hasta qué punto. Desde esta perspectiva, se plantean dos funciones de la evaluación claramente definidas:

- Función de progresivo ajuste pedagógico.
- Función de verificación de haber logrado, y hasta qué punto, los objetivos.

Estas dos funciones representan y cumplen, por un lado, una función pedagógica de la evaluación cuando se refiere a ésta como instrumento para la regulación de los aprendizajes y,

por otro, a una de tipo social cuando la función es la determinación del logro de unos objetivos. Tanto la función social como la pedagógica pueden parecer, en un principio, complementarias y mostrar la necesidad de que las dos estén presentes para que con la presencia de una se pueda conseguir la otra; es decir, no se puede dar ninguna de ellas sin la existencia de alguna de las mismas. Pero, desde un punto de vista crítico y estrictamente educativo las dos están opuestas y tienen un sentido contradictorio.

Este enfrentamiento entre las dos finalidades se hace muy patente en la educación física cuando comprobamos que la función pedagógica intenta ayudar al alumno en su proceso de aprendizaje y, entre otras cosas, que acepte su nivel y sus posibilidades físicas pero, posteriormente, y para cumplir con la función social encomendada, utilizamos la evaluación como un instrumento de calificación, selección, diferenciación, etcétera. En este mismo sentido, hay una contraposición entre las dos funciones cuando el discurso teórico del profesor es de tipo comprensivo y se rige por los principios de una evaluación como regulación y ajuste pedagógico pero, al final, la evaluación sumativa se convierte exclusivamente en un instrumento de poder y de sanción. Caso similar ocurre cuando el alumno traspasa los límites de la escuela y se incorpora a los estudios universitarios o al mundo laboral donde descubre que la función de la evaluación está contrapuesta a la que la escuela había utilizado desde un planteamiento comprensivo y se ve rodeado de un mundo selectivo, competitivo y no comprensivo de las instituciones y de la sociedad.

También las propias disposiciones administrativas favorecen la oposición o alejamiento entre las dos funciones desde el momento que plantean al profesor la necesidad y obligatoriedad de emitir una calificación del alumno y valorar su trabajo en forma de nota la cual, a la vez, puede tener diferentes formas y significados por mucho que las normativas y orientaciones de la administración se preocupen de disfrazarla en términos aparentemente neutros y no sancionadores. Al "progreso ade-

cuadramente" cualquiera se puede preguntar: ¿en qué? Igualmente, al insuficiente: ¿en qué? y ¿para qué?; al excelente: ¿en qué? y ¿cómo?; etcétera, para, finalmente, cuando se llega al bachillerato la calificación vuelve a adoptar la tradicional forma numérica.

En definitiva, la función social se contrapone a la función pedagógica de la evaluación hasta el punto que entre el alumnado y los padres favorece e identifica la idea de evaluación igual a la de calificación, hecho que comporta la posible pérdida de confianza en el profesor cuando plantea la evaluación desde la función pedagógica. Otra cuestión es el posible debate social sobre la necesidad de excluir o mantener la función social de la evaluación o si la solución a esta oposición tiene que venir por la vía de la separación de las dos funciones por medio de su reparto entre acciones didácticas diferentes y con responsables diferentes.

Veamos con algo más de detalle el significado que rodea a cada una de estas dos funciones en el sistema educativo.

#### *La función social o la evaluación como práctica de control y de poder*

Los diseños curriculares especifican que las dos funciones básicas de la evaluación son: el progresivo ajuste pedagógico y la verificación de haber logrado y hasta qué punto los objetivos planteados previamente. Por lo tanto, la segunda función tiene una proyección social, se trata de una función que ha de permitir poder determinar si las intenciones educativas se han cumplido y, en su caso, hasta qué punto.

En este sentido, la función social en la evaluación es aquella que garantiza a la sociedad unos resultados correctos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Consiste en la verificación de los niveles de aprendizaje que los alumnos han realizado para utilizarlos posteriormente en cualquiera de las finalidades que tiene esta función y que anteriormente hemos relatado. *Se trata, pues, de un balance de resultados; balance que adopta generalmente la forma de una acreditación o certificación* (Rossell, 1996: 21).

Dependiendo del periodo escolar evaluado, la función social actuará con determinado control y poder. Así, si el periodo evaluado es un curso escolar, la evaluación servirá de filtro para determinar el paso o no al siguiente curso, es decir, implicará una selección. Si el periodo es una unidad didáctica, la finalidad será la de clasificar o certificar, generalmente en forma de nota o calificación. La evaluación como control y poder tiene su máxima manifestación en las juntas de evaluación que se hacen en secundaria al finalizar cada trimestre.

En la educación física se dan casos frecuentes del ejercicio de este poder y control por parte del profesor cuando la evaluación es utilizada para establecer diferencias entre los alumnos y para aumentarlas (entre buenos y malos, entre hábiles y no tan hábiles, entre los fuertes y los más débiles, etcétera). También, esta práctica es determinante en la formación de una concepción de los alumnos por parte del profesor, la cual tiene una incidencia directa en la calificación beneficiando a los considerados "más buenos" y perjudicando a los que no tienen esta consideración.

Las finalidades que le son asignadas a la función social de la evaluación de la educación física dentro de la escuela como instrumento de control social, cultural y de reproducción son, entre otras, las siguientes:

- a) *Conocer el rendimiento de los alumnos:* para poder determinar si se han logrado los objetivos planteados, objetivos que están en relación directa con el rendimiento físico y que se sitúan más en la etapa de secundaria y no tanto en infantil y primaria. La consecuencia intrínseca de este conocimiento es la determinación de una calificación de los alumnos generalmente en forma de nota académica. No se contempla el proceso y este conocimiento está directamente vinculado con los resultados de un conjunto de test de rendimiento aplicados al final de un periodo educativo.
- b) *Informar de los progresos de los alumnos:* a ellos mismos, a sus padres, al resto de profesores... En principio, puede parecer una fina-

lidad que ayude a la regulación del aprendizaje y más propia, pues, de la función pedagógica. Pero la realidad nos demuestra que la información que se transmite no tiene esta finalidad y acontece más una acción final del poder del profesor para suspender (sancionar) o para aprobar (premiar) a los alumnos. Esta información llega tanto a los padres como a los propios alumnos en forma de nota académica (numérica o cualitativa) pero casi nunca en forma de informe donde se detallen los progresos o las dificultades del alumno. Así, ante unas notas que califiquen e informen que el alumno es insuficiente hace falta preguntarse: ¿en qué es insuficiente?, y ¿de qué? Definitivamente, no es una función que informe sino más bien un instrumento de poder sancionador del profesor.

- c) *Pronosticar las posibilidades de los alumnos y orientarlos*: para la práctica de una determinada actividad deportiva que se realiza, por lo general, fuera del horario escolar. La mayoría de veces, esta finalidad de la evaluación se orienta a diferenciar a aquellos alumnos que poseen unas determinadas cualidades para la práctica del deporte desde un planteamiento tradicional y dentro del ámbito de la competición o del rendimiento deportivo. Pero me pregunto: ¿qué se hace con aquellos alumnos que no tienen las cualidades necesarias para incorporarse al mundo tradicional del deporte de competición? Por lo tanto, esta finalidad vuelve a ser excluyente y selectiva y sólo favorece a aquellos alumnos que son considerados aptos para determinados deportes y maneras de practicarlos.

La alternativa de otras formas de práctica deportiva y la concienciación de que todos los alumnos pueden realizar alguna de ellas en función de sus propias capacidades no está dentro de esta finalidad. Por lo tanto, no se cumple la intencionalidad última de la educación física escolar que pretende la consolidación de un hábito de práctica de

actividad física en los alumnos una vez finalizados los estudios obligatorios.

- d) *Motivar e incentivar al alumno*: es uno de los principios básicos para que se produzcan aprendizajes significativos. Tener al alumno motivado para aprender es uno de los requisitos fundamentales dentro del proceso de enseñanza. Pero, la utilidad de esta finalidad de la evaluación ha sido más para destacar a los alumnos más buenos y no tanto para que cada alumno reconozca sus progresos y reciba el reconocimiento de los profesores por sus esfuerzos.

La motivación e incentivación se acostumbran a dirigir a aquellos alumnos que, por lo general, ya tienen unas ciertas capacidades y no tanto a aquellos que, a pesar de haber hecho ciertos esfuerzos para superarse, no llegan a los estándares que los baremos aconsejan. Estos alumnos acostumbran ser olvidados o no tenidos en cuenta en los comentarios de los profesores.

- e) *Agrupar y clasificar*: es uno de los temas más debatidos en las concepciones pedagógicas actuales puesto que implica la necesidad de utilizar el criterio de homogeneidad o heterogeneidad. Existen opiniones enfrentadas entre los docentes sobre la conveniencia y utilidad de uno u otro criterio. En todo caso, nosotros, en la educación física, tenemos que partir de la gran diversidad que existe entre el alumnado y de la necesidad de utilizar la evaluación como criterio de formación de grupos para poder, precisamente, atender la diversidad de los mismos. Esto aconsejará, en determinados momentos, hacer agrupaciones en función de criterios diferentes para procurar la evolución y el aprendizaje de los alumnos en función de su nivel. En este sentido, es muy útil tener presentes los criterios y las aportaciones de la psicología social, la psicología del aprendizaje y la organización aplicada para determinar la formación de grupos a partir de los resultados de la evaluación.

Pero la experiencia nos demuestra que en educación física no siempre ha sido este criterio el que ha imperado y que las agrupaciones de los alumnos se han hecho sobre la base de otros criterios y motivos donde se ha acostumbrado a diferenciar entre buenos y malos, entre hábiles y no tan hábiles y, en muchas ocasiones, entre chicos y chicas.

f) *Calificar*: es la expresión máxima de la función social que la evaluación tiene en la escuela. La calificación determina, en último lugar, la certificación o no de la cultura que la sociedad pide y la cual quiere perpetuar. La calificación se ha convertido para la educación física en la finalidad casi exclusiva de la evaluación. Es tanto durante el proceso como al final del mismo la mejor herramienta de poder que puede ejercer el profesor sobre los alumnos. La calificación lleva, a largo plazo, a dos opciones de selección dentro del sistema educativo. La primera consiste en la eliminación o la exclusión del mismo de los alumnos que no llegan a obtener la calificación mínima establecida y, por lo tanto, implicará reconocer un grupo de alumnos considerados dentro del fracaso escolar. La otra, es el reconocimiento social de aquellos que han superado los mínimos y, por lo tanto, su promoción y consideración del éxito académico.

#### *La función pedagógica o la evaluación como instrumento de aprendizaje*

Desde esta otra función, la evaluación se orienta hacia una serie de acciones mediante las cuales podemos, en todo momento, realizar los ajustes y adaptaciones necesarias dependientes de la evolución del proceso. La función pedagógica en la evaluación es aquella que incide en la regulación de los diferentes elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje y que tiene como finalidad el progresivo ajuste pedagógico.

La evaluación entendida como regulación o como herramienta de aprendizaje se distancia mucho de la función descrita anteriormente puesto que, lejos de comprobar el logro de los

objetivos, procura que los alumnos aprendan a partir de incidir en el propio proceso. Por lo tanto, pierde su carácter sancionador, selectivo, de control y de poder para dar paso a una concepción de la enseñanza donde el centro de atención es el alumno y donde todos los esfuerzos se orientan a ayudar a éste en su progreso y en sus aprendizajes. Las características de los planteamientos educativos sitúan a la evaluación como un elemento más del proceso de enseñanza y aprendizaje y le confieren la función de herramienta capaz de regularlo.

A partir de los datos que a través de diferentes medios va obteniendo el profesor, se tienen que realizar los análisis y comprobaciones necesarios que permitan un continuo y progresivo ajuste de la acción didáctica. Sabemos que no todos los individuos son iguales ni poseen las mismas capacidades y que tienen diferentes ritmos y estrategias de aprendizaje. Estas diferencias y capacidades hacen necesario que el ajuste pedagógico esté de acuerdo con las mismas. *En la evaluación educativa la clave no es tanto CON QUÉ se evalúa, sino más bien en el CÓMO, y sobre todo en el PARA QUÉ y el PARA QUIÉN* (López Pastor, 1999: 163).

La función pedagógica orienta la evaluación hacia un proceso sistemático de reflexión sobre la práctica convirtiéndola así en una herramienta para el aprendizaje del alumno y para las acciones del profesor. La evaluación está al servicio del usuario y del proceso de enseñanza y aprendizaje (Allal, 1991; Jorba y Sanmartí, 1994; Jorba y Casellas, 1996; Rossell, 1996; Díaz Lucea, 1999).

Las finalidades más importantes que persigue la función pedagógica se pueden concretar en las siguientes:

a) *Diagnosticar*: cuál es el nivel y la situación de partida de un proceso de enseñanza es un requisito imprescindible y necesario para garantizar el éxito del mismo.

Así, el diagnóstico se hará siempre que se quiera iniciar un nuevo proceso y se centrará tanto sobre el contexto de intervención didáctica como sobre las intencionalidades



educativas, es decir, sobre el programa y sobre los alumnos.

Del contexto nos interesa evaluar las condiciones que éste nos ofrece y su vinculación y utilización a lo largo del proceso de enseñanza.

De la programación se evaluará su coherencia y adecuación a los alumnos a los que va dirigida así como su viabilidad para desarrollarla en el contexto específico de intervención didáctica.

Finalmente, el diagnóstico sobre los alumnos tiene que permitir conocer cuál es el punto de partida de éstos para poder construir nuevos aprendizajes y así poder establecer vínculos y relaciones entre los mismos. Es decir, para conseguir aprendizajes significativos en los alumnos es necesario partir de aquellos que el alumno ya tiene. Por lo tanto, es imprescindible diagnosticar cuál es el punto de partida de los alumnos.

El diagnóstico está vinculado con el momento inicial de un proceso de evaluación formativa y puede comprender tres modalidades: diagnóstico genérico, específico y de los puntos débiles.

- b) *La evaluación como regulación:* por lo general, la finalidad de la evaluación hemos de entenderla como una ayuda constante en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo finalidades específicas para cada uno de los elementos que intervienen en todo el proceso. La evaluación nos ha de aportar toda aquella información que, analizada desde una perspectiva crítica, nos permita tomar las decisiones oportunas a lo largo del proceso para poder regularlo. En este sentido, garantizamos poder llegar al final con un alto nivel de posibilidades de que el alumnado haya logrado los aprendizajes planteados. *La evaluación es entendida como una actividad que aporta al profesorado información útil sobre el proceso educativo y permite los ajustes necesarios para mejorar la calidad de la enseñanza* (Rossell, 1996: 23).

Esta regulación se corresponde con el tiempo que dura el proceso y se vincula directamente con la evaluación formativa. Se fundamenta en la constante interacción entre el profesor y los alumnos y en la comunicación didáctica que entre los mismos se establece. La regulación se sustenta en la confianza de los alumnos en el profesor y en la utilización de la evaluación por parte de éste para ayudarlos y no como un instrumento de poder y de sanción. Este cambio de concepción en los alumnos para llegar a confiar en el profesor es un hecho que cuesta y que presenta señas de dificultades y resistencias. La evaluación se convierte así en un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1993).

La evaluación como regulación implica el tratamiento de la diversidad del alumnado y establecer la regulación necesaria para cada caso; es decir, implicará necesariamente la adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de los alumnos. Es el profesor el que regula el proceso.

- c) *La evaluación como autorregulación:* es cuando el alumno toma la responsabilidad de la regulación y él mismo establece los mecanismos adecuados para que ésta se produzca. Jorba y Casellas (1996: 25) dicen respecto a la autorregulación: *Cada individuo tiene un sistema personal de aprendizaje que ha ido construyendo de una manera progresiva. Una estrategia didáctica básica en la regulación continua de los aprendizajes es enseñar a los alumnos a ser autónomos y a irse construyendo un modelo personal de acción.*

La autorregulación representa la verdadera participación del alumno en su proceso de evaluación y amplía el concepto mantenido hasta ahora que si lo hacía era exclusivamente en la evaluación final y para opinar sobre su calificación. La autorregulación implica que el alumno ponga en marcha los dispositivos de regulación; es decir, el alumno participa verdaderamente en su evaluación, en la construcción de su pro-

pio aprendizaje en contra de la concepción tradicional de autoevaluación donde lo que se acostumbra a hacer es dejar participar al alumno en su calificación. Evaluación y calificación son, por lo tanto, dos conceptos que pueden ir juntos pero que tienen sentido y finalidades diferentes y, en muchos casos, contrapuestas.

La autorregulación comporta necesariamente una mayor autonomía de los alumnos y formarlos en los mecanismos de regulación, en los procesos de pensamiento y aprendizaje y, en definitiva, a aprender a aprender (Allal, 1991; Jorba y Casellas, 1996; Rossell, 1996; López Pastor, 1999) o, lo que es lo mismo, una *pedagogía de la autonomía* (Leselbaum, 1982).

d) *Valoración de la eficacia de la enseñanza*: la finalidad última y más importante de la evaluación del proceso educativo es la constatación y revisión continua de la validez en la actuación en cada uno de los diferentes elementos que intervienen. La evaluación no se centra exclusivamente sobre los alumnos y, según un planteamiento sistemático y global, ésta tiene que contemplar todos los elementos que en ella intervienen. Desde el contexto, pasando por las programaciones, la metodología empleada, los recursos, las actividades, la actuación de los profesores... e, incluso, la propia evaluación (metaevaluación) tienen que ser motivo de evaluación.

La valoración de la eficacia de la enseñanza tiene que permitir proporcionar la información suficiente para poder cuestionar el valor y la utilidad de los elementos que intervienen y poder regular el proceso a través de las acciones y de los dispositivos necesarios.

e) *La evaluación como investigación*: tiene que proporcionar datos suficientes a los profesores para analizar y modificar continuamente su práctica y, en consecuencia, su programa, la metodología y la propia evaluación. Utilizar la evaluación desde una función investigadora permite continuas renovaciones pedagógicas y la adaptación del

currículum al contexto y a las características de los alumnos. En definitiva, la evaluación también tiene que ser un instrumento de investigación que valore cualitativamente los planteamientos, objetivos, metodología y resultados del aprendizaje.

El profesor investigador conjuga las funciones docentes e investigadoras en su tarea diaria con los alumnos, la investigación se desarrolla en el aula y representa una actividad reflexiva y sistemática para el profesor. Esta práctica investigadora propicia el perfeccionamiento docente y la innovación educativa.

La evaluación como investigación tiene una dimensión aplicada y trata de resolver los problemas que le son propios a un grupo de docentes utilizando, generalmente, la investigación-acción como metodología de actuación a partir de los grupos de trabajo o de comunidades críticas (Kemmis, 1988; Freire, 1990; Giroux, 1990).

#### 4.3. Las funciones de la evaluación desde la racionalidad técnica

Las funciones sociales descritas anteriormente han estado vinculadas tradicionalmente con un planteamiento técnico de la enseñanza y, por lo tanto, corresponden más a una perspectiva de racionalidad técnica. En todo caso, sería posible entender alguna de las finalidades que la función social engloba desde una racionalidad práctica cuando éstas se orientaran exclusivamente a conseguir aprendizajes de los alumnos y a procurar su desarrollo y progreso. Pero, por desgracia, el uso que siempre se ha hecho, de forma implícita o explícita, de las finalidades de la función social ha sido de clasificación, selección, reproducción..., convirtiéndose en un instrumento de diferenciación y estratificación social (Cardinet, 1988).

Desde una racionalidad técnica las funciones de la evaluación son entendidas como medida del rendimiento académico y físico y como instrumento para calificar a los alumnos. Así, las funciones sociales están vinculadas exclusivamente con la calificación y el ejercicio de un poder social y político por parte del profesor, de

la escuela y de la propia sociedad. Por lo tanto, tenemos que considerar que evaluación y calificación persiguen objetivos diferentes a pesar de que los dos términos estén relacionados. [...]

### Bibliografía

- Allal, L. (1991), *Vers une pratique d'évaluation formative*, De Boek Univ. Bruxelles.
- Blázquez, D. (1990), *Evaluar en educación física*, Barcelona, INDE.
- Cardinet, J. (1988), "La objetividad de la evaluación", en Huarte (coord.), *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*, Madrid, Narcea.
- Cook, T. D. y Ch. S. Reichardt (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- Díaz Lucea, J. (1999), *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*, Barcelona, INDE.
- (2001), *El proceso de toma de decisiones en la programación de la Educación Física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado*, Departament de Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona (tesis doctoral).
- (2002), "Les teories implícites dels professors d'Educació Física", en *Apunts d'Educació Física*, núm. 70, pp. 16-24.
- (2003), *L'avaluació de l'Educació Física en les etapes de primària i secundària. Concreció d'un model d'avaluació formativa del l'àrea*, Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (Licències d'estudi curs 2002-2003).
- Elliot, J. (1990), *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
- Freire, P. (1990), *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*, Barcelona, Paidós/MEC.
- Fullan, M. (1982), *The Meaning of Educational Change*, Nueva York, Teachers College Press.
- Gimeno, J. (1988), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Giroux, H. (1990), *Los profesores como intelectuales (Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje)*, Barcelona, Paidós/MEC.
- Jorba, J. y N. Sanmartí (1994), *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- Jorba, J. y E. Casellas (1996), *La regulació i l'autorregulació dels aprenentatges*, Institut de Ciències de l'Educació-Universitat Autònoma de Barcelona.
- Kemmis, S. (1988), *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- Leselbaum, M. (1982), *Autonomie et auto-évaluation*, París, Económica.
- López Pastor, V. M. (1999), *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación de profesorado*, Valladolid, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- (coord.) (1999), *Educación física, evaluación y reforma*, Segovia, Diagonal.
- (2000), *Evaluación compartida. Descripción y análisis de experiencias en educación física*, Sevilla, MCEP.
- (2000), "En busca de una evaluación formativa en educación física: análisis crítico de la realidad existente. Presentación de una propuesta de análisis general y de la puesta en práctica", en *Apunts d'Educació Física*, núm. 62, pp. 16-26.
- Marrero, J. (1993), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento práctico*, Madrid, Aprendizaje Visor/Fuenlabrada.
- Rossell, M. (1996), *Avaluar, més que posar notes*, Barcelona, Claret.
- Sánchez Bañuelos, F. (1986), *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*, Madrid, Gymnos.
- Santos Guerra, M. A. (1993), *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga, Aljibe.
- Tejada, J. (1997), *El docent i l'acció mediatadora*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- Tinning, R. (1992), *Educación física: la escuela y sus profesores*, Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Tyler, R. (1973), *Principios básicos del currículum*, Buenos Aires, Troquel.







**Educación Física I. Antología.**  
**Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006.**  
**Reforma de la Educación Secundaria.**

Se imprimió por encargo de la  
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos  
en los talleres de

con domicilio en

el mes de junio de 2006.  
El tiraje fue de 72 000 ejemplares.

