

ANTOLOGÍA

PRIMERA SESIÓN

REFERENCIA 1

“La planificación de aula/patio en educación física”¹

Cuando se habla de planificación se asocia a la idea de organizar, ordenar, coordinar, prever, etc. Una de las ideas centrales que aparecen cuando hablamos de planificación es la de fijar cursos de acción con el propósito de alcanzar determinados objetivos, mediante el uso eficiente de estrategias y medios para su concreción.

Pero, ¿qué es planificar?

Planificar es la acción consistente en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce una mayor racionalidad y organización en un conjunto de actividades y acciones articuladas entre sí, previstas anticipadamente, tienen el propósito de influir en el curso de determinados acontecimientos, con el fin de alcanzar una situación elegida como deseable, mediante el uso eficiente de medios y recursos escasos o limitados.

Niveles operacionales de la Planificación: Plan, Programa, Proyecto:



Proyecto didáctico en Educación Física

¹ ROSALES, Analía. “La planificación en el aula/patio de educación física”. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital Buenos Aires Año 8 N° 50 Julio de 2002, pp. 1-5.

El tercer nivel de concreción del Diseño Curricular está constituido por las programaciones de aula/patio cuya esencia es la de ser un proyecto didáctico específico, desarrollado por un profesor, para un grupo de alumnos, en una situación y para una disciplina curricular en particular. Esto hace referencia a un diagnóstico previo que permita contextualizar el plan de acción a llevar a cabo.

El Proyecto Didáctico en un Diseño Curricular abierto es el último eslabón de éste, ya que acerca el currículum a su realidad final, adecuándolo a ella, e incluso enriqueciéndolo con sus múltiples dimensiones.

La programación supone, en suma, un conjunto de operaciones que tienen como finalidad la adecuación y estructuración de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje: expectativas de logro, contenidos, estrategias didácticas, actividades, recursos, evaluación, con una coherencia metodológica interna y por un período de tiempo determinado, sobre la base de los intereses, necesidades y realidad, donde tiene lugar la práctica pedagógica.



(Paréntesis propuestos por los autores en consideración a la orientación de los programas de educación física en educación básica vigentes).

Ahora bien, cuales son los elementos que componen este Proyecto Didáctico:

Expectativas de Logro Jurisdiccionales y su secuenciación

Las Expectativas de Logro son el enunciado de los resultados a los que se compromete el Sistema Educativo. Tienen sentido y significado para el Estado, ya que son una respuesta a las demandas de la sociedad, en cuanto reflejan qué se espera de la intervención pedagógica. Para los alumnos son metas mínimas a alcanzar al finalizar cada etapa de aprendizaje, cuyo logro determina la acreditación y la promoción.

Las Expectativas de logro suponen una anticipación de lo que se espera lograr a través de una propuesta educativa. Los procesos de enseñanza suscitan expectativas en términos de logros de aprendizaje. "Esto implica apropiación de conocimientos, desarrollo de capacidades y competencias que posibilitarán a cada persona insertarse efectivamente en los diferentes ámbitos."

Las Expectativas de Logro formuladas en el Diseño Curricular Jurisdiccional definen los aprendizajes que todas las instituciones educativas deben garantizar a cada alumno de un ciclo o nivel educativo, dando unidad a la propuesta pedagógica de la provincia. Ahora bien, las Expectativas de Logro son metas mínimas a las cuales arribar, mediante la selección y propuesta de los contenidos socialmente legitimados y las estrategias didácticas adecuadas que garanticen la adquisición de competencias, es decir remiten al logro de competencias, entendidas éstas como capacidades complejas. Las competencias implican el valor formativo para su aplicación en todas las circunstancias de la vida, y por otro, la posibilidad de adquisición de saberes específicos.

Estas Expectativas han sido pensadas al finalizar cada nivel o ciclo, de lo cual se deduce que será necesario secuenciarlas para los años que incluyen, ya que no puede pensarse la misma expectativa desde los 3 a los 5 años, sino que las mismas requieren de aprendizajes integradores año tras año.

Los contenidos

"...Los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de la escolarización, en cualquier área o fuera de ella, para lo que es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento además de conocimientos."

"...Contenido designa al conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización."

Toda tarea didáctica tiene un contenido, aquello sobre lo que se trabaja, un aspecto formal, el trabajo u operación que se realiza sobre o con ese contenido. Las relaciones entre docente y alumno no pueden entenderse independientemente del contenido a través del cual se establecen.

Los contenidos en cuanto a su selección y organización son un espacio de toma de decisiones en el Diseño Curricular.

Las actividades

Situaciones de aprendizaje propuestas a los alumnos con el objeto que alcancen las Expectativas de Logro. La determinación de las actividades implica la faceta más artística del profesor. En efecto, la interrelación del estudiante con los contenidos se realiza a través de las actividades, lo que produce las consecuencias educativas.

Como quiera que el aprendizaje de los contenidos se lleva a cabo a través de las experiencias que proporcionan las actividades, el criterio para la organización y selección de éstas ocupa un lugar esencial en el desarrollo del aprendizaje motor, por lo cual deben ser significativas, adecuadas, motivantes, graduadas en cuanto a su secuenciación, coherentes, etc.

Las estrategias para la intervención docente

La enseñanza requiere de un plan de acción, o sea una propuesta pedagógica del docente, que permite organizar las secuencias didácticas que deberán ser utilizadas con la suficiente flexibilización para su adecuación permanente.

El alumno tiene una posición frente al objeto de conocimiento y la intervención docente trata de generar o encauzar, la motivación (vivencia de interés), que es importante para el aprendizaje.

El docente promueve y se compromete en las relaciones que se establecen entre el alumno y el objeto de aprendizaje; propone y capitaliza actividades mediante las cuales el alumno organiza sus experiencias y construye sus saberes. Orienta su tarea a partir de los saberes previos de sus alumnos.

Frente al desafío de organizar situaciones de aprendizaje que faciliten la apropiación de saberes motrices por parte de los alumnos, el docente del área de Educación Física necesita:

- Conocimiento de contenidos de la asignatura: conocimiento académico o erudito de la disciplina a enseñar. Verdades aceptadas en esta área de conocimiento que permiten facilitar las intervenciones pedagógicas.
- Conocimiento de los contenidos pedagógicos: cómo enseñar los contenidos propios del área. Toma de decisiones acerca de cómo enseñar.
- Conocimientos de contenidos del currículum: ¿cómo enseñar determinada materia? ¿qué enseñar?

- · Conocimientos del sujeto que aprende: procesos cognitivos, afectivos y sociales que hacen posible el aprender, teniendo presente el desarrollo humano y las etapas por las que atraviesa.

El mensaje que el profesor proporciona al alumno es el que caracteriza especialmente la acción educativa. Las estrategias didácticas son el conjunto de acciones que realiza el docente con una clara intencionalidad pedagógica, proponiendo para su concreción tareas las cuales suponen: un propósito, los recursos, el acondicionamiento del medio, y la consigna, aspectos que caracterizan la acción educativa.

Según se especifique o no, uno o varios de estos elementos se obtiene una clasificación de las tareas pedagógicas: tareas no definidas, tareas semidefinidas y tareas definidas. En la relación docente-alumno-contenido, las estrategias didácticas definen el modo de interacción del alumno y el contenido a aprender. La concepción de la intervención pedagógica atribuye al docente una importancia decisiva como orientador, guía y facilitador del aprendizaje mediante un adecuado accionar. Mediante las estrategias de intervención docente el alumno construye esquemas motores y esquemas de acción. En la medida en que el alumno posea esquemas, construidos en experiencias previas, podrá utilizarlos en presencia de una situación nueva, en la cual reconocerá su pertinencia a los esquemas ya construidos. Además debe estar motivado para relacionar el aprendizaje actual con los anteriores.

Para favorecer la adquisición de nuevas habilidades motoras, el docente debe saber qué hay que modificar, y la propuesta consecuente debe ser superior a la capacidad de los alumnos, pero a su vez, adaptada a sus posibilidades, para que logren un buen porcentaje de éxito (dificultad óptima).

Las estrategias metodológicas responden a la pregunta de cómo hay que enseñar, por tanto, nos referimos a una secuencia ordenada de todas aquellas actividades y recursos que utiliza el profesor en su práctica educativa. En suma, a los diferentes caminos que existen para que las intenciones educativas se hagan realidad.

En Educación Física se han sistematizado algunas estrategias metodológicas en lo que se ha dado en llamar estilos de enseñanza entre los que podemos citar los tradicionales (instrucción directa, asignación de tareas); participativos (enseñanza recíproca, en pequeños grupos); los que tienden a la individualización (programas individuales, trabajo por grupos, enseñanza modular); cognitivos (descubrimiento guiado, resolución de problemas); y aquellos que propician la creatividad. Sin embargo, en la práctica pedagógica no se aplican en estado puro, sino que han de adaptarse al contexto en que se desarrolla la enseñanza.

Los recursos

Las estrategias alrededor de las que tiene lugar el planteamiento didáctico se apoyan fundamentalmente en la organización de los recursos constituidos en Educación Física básicamente por los espacios y los materiales, de tal manera que cada espacio o equipamiento determina unas tareas configurando así lo que Denis llama Pedagogía del ambiente.

Los criterios y el momento de evaluación

La Evaluación es una práctica humana inherente al proceso didáctico y condicionada por múltiples factores e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y para los docentes una interpretación de las implicancias de la enseñanza de esos aprendizajes.

Desde la perspectiva constructivista evaluar es enjuiciar los procesos y los resultados de la intervención educativa, por tanto, la finalidad de la evaluación es la de mejorar la intervención pedagógica a través de la recogida y tratamiento de datos, a fin de proporcionar la necesaria retroalimentación de todo el proceso de enseñanza aprendizaje que permita su mejora.

En cuanto a los aprendizajes, si son nuevos, el profesor debe realizar una evaluación inicial a propósito del nivel de los alumnos sobre las habilidades o dificultades de éstos. A tal fin puede utilizar técnicas de observación o pruebas de control.

La evaluación formativa se aplica durante el proceso de aprendizaje mediante diferentes técnicas (observación sistemática, escalas, registros anecdóticos, pruebas, etc.) donde se registran las situaciones de los alumnos y todo el proceso en general (las dificultades, los errores, los avances, o las propias disfunciones de la programación). En este sentido el profesor debe preguntarse por la necesaria adecuación de las diferentes propuestas en torno a los objetivos, las actividades, los materiales, el ambiente educativo creado en las clases o su propia actuación.

REFERENCIA 2.²

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se

² Díaz, Barriga, F. y Díaz Barriga, A. (2002) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill. Universidad Nacional Abierta Dirección de Investigaciones y Postgrado Caracas, Venezuela. (Compilación con fines Instruccionales), pp.8-10

suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista (Coll, 1988). Así, la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes:

- a) Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje.
- b) Los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Diversos autores han postulado que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal.

De esta manera, los tres aspectos clave que debe favorecer el proceso instruccional serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.

Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales; tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, que debe permitir a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Lo anterior implica que "la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)" (Coll, 1988, p. 133).

En el enfoque constructivista, tratando de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza, la idea central se resume en la siguiente frase: "Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados".

De acuerdo con Coll (1990, pp. 441-442) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- 1°. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.
- 2°. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar.

Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

3°. La función del docente es engazar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Podemos decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimientos que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional. En todo caso, la idea de construcción de significados nos refiere a la teoría del aprendizaje significativo, que se explicará en el siguiente apartado.

Un enfoque instruccional reciente, vinculado a la psicología sociocultural – que cada día toma más presencia en el campo de la educación –, es la llamada cognición situada (véase Brown, Collins y Duguid, 1989). Dicha perspectiva destaca lo importantes que son para el aprendizaje la actividad y el contexto, reconociendo que el aprendizaje escolar es en gran medida un proceso de aculturación, donde los alumnos pasan a formar parte de una especie de comunidad o cultura de practicantes.

Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza debería orientarse a aculturar a los estudiantes por medio de prácticas auténticas (cotidianas, significativas, relevantes en su cultura), apoyadas en procesos de interacción social similares al aprendizaje artesanal. En gran medida se plasman aquí las ideas de la corriente sociocultural vigotskiana, en especial la provisión de un andamiaje de parte del profesor (experto) hacia el alumno (novato), que se traduce en una negociación mutua de significados (Erickson, 1984).

...

En otro orden de ideas, aspectos como el desarrollo de la autonomía moral e intelectual, la capacidad de pensamiento crítico, el autodidactismo, la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje, la motivación y responsabilidad por el estudio, la disposición para aprender significativamente y para cooperar buscando el bien colectivo, etcétera, que se asocian con los postulados constructivistas que hemos

revisado, son asimismo factores que indicarán si la educación (sus procesos y resultados) son o no de calidad.

Desde esta concepción, la calidad de un proyecto curricular y de un centro escolar se relaciona con su capacidad de atender a las necesidades especiales que plantean los estudiantes. Así, una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a la diversidad de individuos que aprenden, y que ofrece una enseñanza adaptada y rica, promotora del desarrollo (Coll y cois-, 1993; Wiison).

Cuadro 2.3 Principios educativos asociados con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
- El aprendizaje es un proceso de (re) construcción de saberes culturales.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tienen el aprendiz.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
- El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos”.

REFERENCIA 3

“Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de la educación física”³

Ahora bien, si entendemos por *estrategias didácticas al conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica*⁵, este modelo didáctico al cual hacíamos referencia, se pone en juego en la multidimensionalidad de la práctica cotidiana.

Es en ella que se interviene seleccionando cierta estrategia para la enseñanza, realizando un acondicionamiento del medio, organizando los materiales, seleccionando tareas y previendo un tiempo de ejecución. En suma, se ha preparado de acuerdo a cierta representación previa a la clase tomando decisiones acerca del desarrollo de la misma. La suma de estas acciones se encontrará subsumida por los componentes propios a la estrategia didáctica seleccionada (estilo de enseñanza, tipo de comunicación, contenido seleccionado, tipo de consigna, intencionalidad pedagógica, propósito de la tarea, relación entre su planificación, el proyecto curricular institucional y el Diseño Curricular que lo mediatiza, tipo de contexto al cual va dirigida, criterios de evaluación, etc.)

Estas decisiones delimitan fases de toda acción didáctica, algunas de ellas analizadas muy bien por M. Pieron.

Fase Pre-activa: decisiones previas al momento de la clase. (Determinar Expectativas de logro, actividades, estilos de enseñanza, estrategias de organización, seleccionar tareas, etc.)

Fase Inter-activa: intervenciones del enseñante durante la acción. (Presentación de la tarea, feedback o evaluación informativa, seguimiento, etc.)

Fase Pos-activa: reflexión, replanteo y evaluación. (Como resulta o resultó el aprendizaje).

Cada situación concreta de intervención docente plantea un problema peculiar, para cuya resolución el profesor debe contar con unos elementos de juicio y conocimiento de lo más completo y objetivo que sea posible. La validez de un planteamiento didáctico no viene dada en función de ningún tipo de dogmatismo apriorístico, sino que a fin de cuentas son los resultados educativos los que darán a posteriori un contraste definitivo a su valor real. Estas circunstancias hacen que el uso de estrategias adecuadas sea imperativo, ya que cuando las circunstancias son difíciles, la distribución de la

³ ROSALES, Analía. “Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de la educación física”, <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 75 - Agosto de 2004.

información, la organización y los procedimientos de control tienen que estar muy bien estudiados y adecuados para conseguir los resultados deseados. ...

La intervención docente en el uso de estrategias didácticas aplicadas a la enseñanza de determinados contenidos, va más allá de una acción transitiva, es algo más que transmitir conocimientos, significa "desarrollar al máximo las potencialidades de la persona".

El rol del profesor será guiar los aprendizajes "creando situaciones y contextos de interacción". Enseñar sería así intercambiar, compartir, confrontar, debatir ideas y mediante estas actividades hacer que el sujeto trascienda los conocimientos adquiridos y genere nuevas estructuras mentales.

Las estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza como actividad reflexiva no es solo explicar conceptos o brindar nuevos significados, es planificar y promover situaciones en las que el alumno organice sus experiencias, estructure sus ideas, analice sus procesos y exprese sus pensamientos.

En el aprendizaje se dan dos tipos de actividad condicionantes: por una parte las estrategias y estilo de enseñar del profesor y por otra las estrategias y estilo cognitivo del alumno".

Aspectos a tener en cuenta al seleccionar estrategias didácticas

No existe única estrategia didáctica para la multiplicidad de situaciones de aprendizaje. La misma dependerá del contexto en el cual se desarrolle la clase, el "contenido" que se quiera enseñar, el "propósito" docente. El docente deberá tener una batería de estrategias didácticas para ser utilizadas según lo requiera la situación.

Debe existir coherencia entre las estrategias didácticas seleccionadas y los contenidos que se proponen.

Todos los alumnos no son iguales, ni los grupos. Habrá posibilidades de aplicar estrategias cada vez más autónomas, cuando se halla logrado el conocimiento del grupo, la aceptación de propuestas de trabajo solidario, el respeto y el cuidado de los otros, etc. Por supuesto que lograr la autonomía en un grupo, no es *laissez faire*, ni se lleva a cabo de un día para otro. Implica un trabajo progresivo y seguimiento por parte del docente, que requiere en las primeras instancias de una observación permanente y un acompañamiento que garantice el progreso. Para ello el tipo de comunicación que se establezca con el grupo, el vínculo puede llegar a ser condicionante de los logros. Por otro lado establecer criterios de evaluación que permitan ver el horizonte en las tareas cotidianas. No sólo será objeto de evaluación el progreso o retroceso en el aprendizaje, sino la propia estrategia didáctica debe poder ser evaluada.

Se debe tener en cuenta los recursos necesarios y los "disponibles" en el lugar de trabajo.

El proyecto educativo institucional mediatiza las propuestas didácticas en la clase. No sólo se intentará ser coherente con las estrategias didácticas que plantearemos en la clase, sino también con el propósito que la institución otorga como mandato a la comunidad educativa.

REFERENCIA 4⁴

De las técnicas de estudio a las estrategias de aprendizaje. (¿Enseñamos técnicas o estrategias?)

Estas diferencias en el tipo de aprendizaje que realizan los alumnos son debidas, actuación del profesor en cualquier situación de enseñanza- aprendizaje.

Mientras que el primero de nuestros profesores estaba preocupado únicamente por garantizar que los estudiantes realizaran el plano, la profesora de nuestro segundo ejemplo pretendía también que sus alumnos conocieran los procedimientos útiles en la realización de planos y aprendieran a utilizarlos para realizar el plano de su clase. Los objetivos del tercer profesor eran, desde luego, diferentes y bastante más ambiciosos; este profesor tenía como objetivo explícito que sus alumnos analizaran las características de la realización de cualquier plano, a partir de la tarea concreta de hacer el plano del aula, y aprendieran a tomar sus decisiones en función de dicho análisis.

De lo que acabamos de decir se desprende que los objetivos que, en definitiva, persiguen nuestros profesores son, en el primer caso, enseñar a sus alumnos a seguir las instrucciones al pie de la letra; en el segundo caso, conocer y utilizar de forma adecuada los procedimientos curriculares específicos de la tarea en cuestión; y en el tercer ejemplo, utilizar los procedimientos necesarios para resolver la tarea, reflexionando sobre qué hay que hacer, cómo hay que hacerlo y por qué, antes, durante y una vez terminado el trabajo. Los dos últimos objetivos, especialmente el tercero, comportan el que los alumnos aprendan estrategias para mejorar su aprendizaje y gestionarlo de forma autónoma y eficaz.

Para ello, se diseñaron una serie de actividades específicamente destinadas a promover dicho aprendizaje. Tales actividades suelen mover a la reflexión sobre cómo se realiza el aprendizaje y no únicamente sobre los resultados que se obtienen. (¿Por qué este problema

⁴ Carles Monereo (coord.), Montserrat Castelló, Mercè Clariana, Montserrat Palma, Maria L. Pérez. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Editorial Graó, Barcelona, 1999, pp. 7-15.

no puede resolverse de otra forma? O, por ejemplo, «¿Cómo os parece que podría proseguir la lectura?»).

Y por otra parte, inciden también en la evaluación que el profesor propone sobre el trabajo realizado (Me interesa saber cómo la habéis hecho y por qué., o bien: Después de acabar este trabajo quiero que me digáis qué tipo de planos no podríais hacer y por qué razones.).

De todas formas, no hay que olvidar que cualquier ejemplificación utilizada para analizar un aspecto concreto del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser tomada con prudencia, puesto que necesariamente nos obliga, por lo pronto, a dejar fuera de este análisis otras cuestiones también muy importantes de dicho proceso y que tienen un peso innegable en el tipo de aprendizaje que el alumno realiza. Cuestiones como las diferencias individuales, la interacción entre el profesor y cada uno de sus alumnos o entre los diferentes grupos de trabajo, el conocimiento y las características de los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales en cada tarea concreta, o incluso los contenidos priorizados por un profesor, son absolutamente decisivas, no sólo en el tipo de aprendizaje que el alumno realiza, sino también en la actitud y la motivación de este alumno hacia la actividad escolar. Nosotros, sin negar ni querer minimizar la contribución de dichos aspectos, hemos centrado nuestro interés en mostrar cómo el uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea supone la utilización de estrategias de aprendizaje, mientras que la mera comprensión y utilización (o aplicación) de los procedimientos se acerca más al aprendizaje de las llamadas .técnicas de estudio... Entendemos que ésta es una afirmación que puede hacerse extensiva a la mayoría de situaciones e enseñanza-aprendizaje, sean cuales sean los parámetros concretos que las definan.

(...) A menudo, sin embargo, hemos asistido a una cierta confusión sobre qué enseñamos: técnicas de estudio, procedimientos de aprendizaje, habilidades cognitivas, estrategias, etc.; y, aún hoy, es infrecuente observar como estos términos son usados indistintamente, a pesar de responder a realidades y, sobre todo, a concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje muy distintas.

Nociones relacionadas con el concepto de estrategia: habilidades, procedimientos, técnicas, métodos, algoritmos y heurísticos (...)

En relación al primer binomio, capacidad-habilidad, hablamos de capacidades cuando nos referimos a un conjunto de disposiciones de tipo genético que, una vez desarrolladas a través de la experiencia que produce el contacto con un entorno culturalmente organizado, darán lugar a habilidades individuales. De este modo, a partir de la capacidad de ver y oír con la que nacemos, devenimos observadores más o menos hábiles, dependiendo de las posibilidades que hayamos tenido en este sentido.

Siguiendo con esta argumentación y ampliándola con respecto a la distinción entre "habilidad" y "estrategia", nos parece oportuna la diferenciación que hace Schmeck

(1988) cuando afirma que las habilidades son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica (es decir, mediante el uso de procedimientos) y que, además, pueden utilizarse o ponerse en juego, tanto consciente como inconscientemente, de forma automática.

En cambio, las estrategias, como veremos más adelante, siempre se utilizan de forma consciente.

Por lo tanto, para conseguir ser hábil en el desempeño de una tarea es preciso contar previamente con la capacidad potencial necesaria y con el dominio de algunos procedimientos que permitan al alumno tener éxito de forma habitual en la realización de dicha tarea. Pero esta afirmación sugiere, al menos, un nuevo interrogante: ¿Qué es un procedimiento? Si tomamos como punto de referencia las diferentes definiciones que desde la perspectiva educativa se nos ofrecen, sólo podemos conseguir un fin"; y de acuerdo con el carácter general y amplio que se les atribuye, se incluyen en esta categoría el resto de los términos que nos ocupan. Algunas de estas definiciones recogidas en las citas siguientes son muy reveladoras: "Un procedimiento (llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad) es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta" (Coll, 1987; pág. 89).

(...) podríamos distinguir entre un conjunto de maneras de actuar u operar sobre datos o fenómenos que se repiten en distintas áreas del diseño curricular de otras formas de actuación que están estrechamente vinculadas a una única área o disciplina curricular. Esta distinción resulta especialmente importante porque remite a la necesidad de que el estudiante domine no sólo los procedimientos propios de cada disciplina, los procedimientos disciplinares, sino, sobre todo, procedimientos más generales, cuya adquisición y aplicación resultará beneficiosa en áreas diversas y, por consiguiente, de una enorme rentabilidad curricular. Este segundo tipo de procedimientos, como el resumen, las distintas modalidades de esquemas, el cuadro sinóptico, el subrayado, las técnicas de anotación o el mapa de conceptos, entre otros, han sido denominados procedimientos interdisciplinares o de aprendizaje, por cuanto deben enseñarse y aplicarse en diferentes disciplinas o áreas del currículum escolar.

Segundo criterio de clasificación de los procedimientos, el tipo de regla que subyace en un conjunto de operaciones, supone distinguir entre dos grandes tipos de procedimientos: los procedimientos heurísticos y los algoritmos.

(...) llamamos a un procedimiento "algorítmico" cuando la sucesión de acciones que hay que realizar se halla completamente prefijada y su correcta ejecución lleva a una solución segura del problema o de la tarea (por ejemplo, realizar una raíz cuadrada o coser un botón). En cambio, cuando estas acciones comportan un cierto grado de variabilidad y su ejecución no garantiza la consecución de un resultado óptimo (por ejemplo, planificar una entrevista o reducir el espacio de un problema complejo a la identificación de sus

principales elementos más fácilmente manipulables) hablamos de procedimientos “heurísticos”. (...)

Las características apuntadas han llevado a algunos autores (Bransford y Stein, 1988; Pressley y otros, 1990; Valls, 1993; Zabala y otros, 1993) a relacionar las técnicas con los procedimientos algorítmicos, y. las estrategias, con los procedimientos heurísticos.

(...) la utilización de estrategias a partir de esta primera distinción entre una técnica -y una estrategia-. Las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza; las estrategias, en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

Esto supone que las técnicas puedan considerarse elementos subordinados a la utilización de estrategias; también los métodos son procedimientos susceptibles de formar parte de una estrategia. Es decir, la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar (Nisbet y Shucksmith, 1986; Schmeck, 1988; Nisbet, 1991). (...)

Aunque hemos intentado aclarar estos términos que a menudo se utilizan como sinónimos, no siempre es fácil, en una situación de enseñanza-aprendizaje determinada, separar de forma nítida lo que constituye el aprendizaje de una técnica o un procedimiento de lo que realmente constituye ya una estrategia de aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, esta diferenciación puede facilitarse si nos centramos en los objetivos de aprendizaje que se persiguen. En efecto, cuando esperamos, como profesores, que nuestros alumnos conozcan y utilicen un procedimiento para resolver una tarea concreta (realizar el plano de la clase), las actividades que podemos plantearles irán encaminadas a asegurar la correcta aplicación de ese procedimiento, repitiendo los pasos correctos de su utilización. Pero si pretendemos, además, favorecer el análisis de las ventajas de un procedimiento sobre otro en función de las características de la actividad concreta que hay que realizar, o la reflexión sobre cuándo y por qué es útil aquella técnica o aquel método en cuestión (y para ello enseñamos a los alumnos a planificar su actuación, a controlar el proceso mientras resuelven la tarea y a valorar la manera en que esta tarea se ha llevado a cabo), el proceso se complica y entran en juego las llamadas «estrategias de aprendizaje».

Indudablemente, esta forma de aprender, a través de la toma consciente de decisiones facilita el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963), pues promueve que los alumnos establezcan relaciones significativas entre lo que ya saben (sus propios conocimientos) y la nueva información (los objetivos y características de la tarea que deben realizar), decidiendo de forma menos aleatoria cuáles son los procedimientos más adecuados para realizar dicha actividad. De este modo, el alumno no sólo aprende cómo utilizar determinados procedimientos, sino cuándo y por qué puede utilizarlos y en qué medida favorecen el proceso de resolución de la tarea.

La actuación estratégica que supone la necesidad de comprender esta actuación en el marco de una situación determinada de enseñanza y aprendizaje. Desde este punto de vista, se considera que la calidad del aprendizaje no depende tanto de un supuesto coeficiente intelectual, ni del dominio de un buen conjunto de técnicas y métodos para estudiar con provecho, sino de la posibilidad de captar las exigencias de las tareas en una situación de aprendizaje determinada y controlar con los medios adecuados dicha situación.

Todos estos conocimientos previos, definidos en la literatura especializada como declarativos (Gagné, 1985) por cuanto pueden comunicarse o declararse a través del lenguaje verbal, no serían, sin embargo, suficientes en una situación como la que nos ocupa. Los alumnos necesitaban recuperar un tipo de conocimiento ligado a la acción o ejecución: el conocimiento procedimental, del que ya hemos hablado, necesario para medir distancias, para dibujar objetos o para escribir las leyendas en un plano o en un mapa.

La existencia de estos conocimientos es condición necesaria pero no suficiente para que pueda hablarse de una actuación estratégica, es decir, una actuación en la que se emplean estrategias de aprendizaje. Únicamente podemos hablar de utilización de estrategias de aprendizaje cuando el estudiante da muestras de ajustarse continuamente a los cambios y variaciones que se van produciendo en el transcurso de la actividad, siempre con la finalidad última de alcanzar el objetivo perseguido del modo más eficaz que sea posible.

Dichos cambios o variaciones pueden tener un carácter netamente interno (ir corrigiendo los resultados intermedios obtenidos, resistirse a la disminución del interés, redefinir los objetivos originales, compensar las pérdidas de tiempo, etc.) o referirse a acontecimientos externos al alumno (limitaciones de recursos o espacio, temperatura extrema, características de los compañeros del grupo de trabajo, etc.). En cualquier caso, el alumno introducirá las modificaciones necesarias para proseguir.

La utilización de estrategias requiere, por consiguiente, de algún sistema que controle continuamente el desarrollo de los acontecimientos y decida, cuando sea preciso, qué conocimientos declarativos o procedimentales hay que recuperar y cómo se deben coordinar para resolver cada nueva coyuntura.

Este sistema de regulación, pieza angular dentro del concepto de estrategia, puede caracterizarse por los siguientes aspectos:

Se basa en la reflexión consciente que realiza el alumno, al explicarse el significado de los problemas que van apareciendo y al tomar decisiones sobre su posible resolución, en una especie de diálogo consigo mismo. Así, el alumno que emplea una estrategia es, en todo momento, consciente de sus propósitos, y cuando se desvía de ellos, es capaz de reorientar o regular su acción. Esta regulación, por lo menos en las primeras ocasiones

en que se ensaya una estrategia, requiere plantearse por qué elegir esa definición y no esa otra, o las ventajas que se derivan de emplear ese método y no ese otro.

Supone un chequeo permanente del proceso de aprendizaje, de tal manera que este chequeo o control se produce en los distintos momentos de este proceso. Comienza con una primera fase de planificación en la que se formula qué se va a hacer en una determinada situación de aprendizaje y cómo se llevará a cabo dicha actuación durante un período temporal posterior. Una suerte de “pensamiento en tiempo futuro”, en palabras de Berliner (1990), que deberá guiar la conducta del alumno. El tiempo y esfuerzo dedicado a la planificación debería corresponderse con la complejidad de la tarea y con el grado de familiaridad que tenga el estudiante con la actividad y el contexto en que se desarrollará ésta.

Posteriormente a esta preparación preliminar, el estudiante que emplea una estrategia, inicia la realización de la tarea, controlando continuamente el curso de la acción y efectuando cambios deliberados.

Por último, una vez que el estudiante considera que los resultados obtenidos satisfacen la demanda de la actividad o tarea, o concuerdan con sus propios objetivos, se realiza una última fase de evaluación de la propia conducta, en la que el estudiante analiza su actuación, con la finalidad de identificar las decisiones cognitivas que pueden haber sido tomadas de manera inapropiado ineficaz, para estar en disposición de corregirlas en posteriores ocasiones.

La aplicación consciente y eficaz de este sistema de regulación origina un tercer tipo desconocimiento, denominado condicional (Paris y otros, 1983), que resulta del análisis sobre cómo, cuándo y por qué es adecuada una estrategia determinada, y que permite relacionar situaciones de aprendizaje concretas con determinadas formas de actuación mental: “En estas condiciones, lo mejor es pensar o actuar así para lograr ese objetivo”.

A partir de las consideraciones precedentes podemos definir las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

¿Qué determina esas exigencias a las que debe adaptarse el estudiante?

Las exigencias a las que el estudiante debe adaptarse y que marcarán el esfuerzo cognitivo que debe realizar debemos buscarlas en el objetivo educativo que tiene en mente el profesor cuando pide al estudiante que, a partir de los conocimientos que posee y en el entorno en que se encuentra (o que el profesor organiza), realice esa u otra actividad. El hecho de que el objetivo educativo perseguido sea el punto de referencia

para decidir la complejidad y profundidad con que se deben gestionar o manipular mentalmente los distintos contenidos para convertirlos en conocimiento supone que un mismo procedimiento (por ejemplo, la anotación) pueda emplearse para la simple repetición de datos (copiar literalmente los datos), como un medio de relación con otros conocimientos previos (anotar las explicaciones del profesor con las “propias palabras” o parafraseando dichas explicaciones), como un instrumento de identificación de la estructura de la información (anotar los datos disponiéndolos de forma jerárquica) o como un soporte para ser más consciente de lo que se piensa mientras se anota (ir escribiendo en otra columna el motivo por el cual una información se considera digna de ser anotada).

Cada una de las actividades alternativas que acabamos de citar supone la utilización de un procedimiento similar en su expresión formal (anotar datos), pero con una exigencia cognitiva muy distinta en cada caso. Es decir, el esfuerzo mental que cada una de estas actividades exige es muy diferente. Para definir la orientación que puede recibir un mismo procedimiento en función de la intencionalidad de cada objetivo, nos parece explicativa la expresión “uso” estratégico de un procedimiento. (Monereo, 1991; 1993b); así, siguiendo con el ejemplo anterior, podemos distinguir entre utilizar el procedimiento en cuestión para replicar o copiar datos, para elaborar de forma personal una información, para identificar su estructura y emplearla para organizar nuevos datos o con el fin de ejercer un mayor control consciente sobre el propio pensamiento”.

SEGUNDA SESIÓN

REFERENCIA 5.⁵

Maurice Merleau-Ponty



(Francia, 1908-1961)

Filósofo existencialista francés, cuyos estudios fenomenológicos sobre el papel del cuerpo en la percepción y la sociedad abrieron un nuevo campo a la investigación filosófica. Nació en Rochefort el 14 de marzo de 1908. Enseñó en la Universidad de Lyon, en la Sorbona y después de 1952, en el Collège de France. El primer trabajo importante de Merleau-Ponty fue *La estructura del comportamiento* (1942), una crítica al conductismo. Su obra fundamental *Fenomenología de la percepción* (1945), es un estudio detallado de la percepción con influencias de la fenomenología del filósofo alemán Edmund Husserl y de la psicología de la Gestalt. En este libro mantiene que la ciencia presupone una relación de percepciones original y única con el mundo que no se puede explicar ni describir en términos científicos. Este libro puede considerarse una crítica al cognitivismo -la idea de que el trabajo de la mente humana puede ser entendido, estructurado en términos de reglas o programas-. Es también una crítica contundente al existencialismo de su contemporáneo Jean-Paul Sartre, al mostrar que la libertad del hombre nunca es absoluta, como afirmaba Sartre, sino que está limitada por nuestro propio cuerpo y el de los demás. Junto con Sartre y Simone de Beauvoir, Merleau-Ponty fundó, en la posguerra, una influyente revista francesa, *Les Temps Modernes*. Sus brillantes y oportunos ensayos sobre arte, cine, política, psicología y religión, primero publicados en esta revista, fueron más tarde recogidos en *Sentido y no-sentido* (1948). Posteriormente, se inclinó hacia cuestiones políticas, especialmente relacionadas con el marxismo. De esta época son sus obras *Las aventuras de la dialéctica* (1955) y *Signos* (1961) Cuando murió estaba trabajando en otro libro, *Lo visible y lo invisible* (1964), en el que mantenía que la totalidad del mundo de las percepciones posee el tipo de unidad orgánica que antes había atribuido al cuerpo y a las obras de arte.

⁵ Maurice Merleau-Ponty, referencia biográfica <http://www.epdlp.com/escritor.php?id=2728>, (consultado 21 de agosto).

REFERENCIA 6.

“La palabra corporeidad en el diccionario de educación física”⁶

Introducción

La palabra es un signo lingüístico, el sonido o conjunto de sonidos articulados que expresan una idea. La palabra escrita corresponde a la representación gráfica de estos sonidos.

¿Cómo interpretar el signo?

Si bien la idea de estudiar los sistemas de signos es un fenómeno moderno, uno de los debates más notables sobre los signos tuvo lugar en el mundo antiguo, entre estoicos y epicúreos, en Atenas AC: Los griegos se centraron en la diferencia entre los signos naturales, los que se dan libremente en la naturaleza como los gritos o movimientos de animales y humanos; y los convencionales, los diseñados específicamente para la comunicación como la lengua oral y escrita.

Los signos convencionales que usamos los humanos para comunicarnos acontecen en palabras habladas y escritas, vocablos, términos, gráficos, esquemas, dibujos, líneas, trazos, expresiones, gestos, muecas, ademanes, mímica, señales, y otras manifestaciones que representan a un objeto material, a un concepto mental o a una idea abstracta.

En el siglo XX la semiótica teorizó sobre signos convencionales, tomando el signo lingüístico como una díada o entidad de dos caras:

1. El significante, o el aspecto totalmente material de un signo, como el sonido de la palabra cuando pasan las vibraciones del aire por las cuerdas vocales en la garganta.
2. El significado o concepto mental, como la idea de lo que representa esa palabra.

Cuando hablamos de corporeidad tenemos que situarnos en un signo convencional diseñado para dar significado a una idea sumamente compleja, porque el objeto material

⁶ GRASSO, Alicia Ester (2008). La palabra corporeidad en el diccionario de educación física. Portaldeportivo CL. Deporte, ciencia y actividad física. La Revista Año 1 N° 4 Enero Febrero 2008, pp. 1-9.

que es representado con esta palabra es el hombre, y no existe una explicación universal al respecto.

Desde su origen la humanidad busca comprender y definir al hombre, logrando al momento esclarecimientos filosóficos parciales.

Corrientes filosóficas y religiosas establecieron sus principios en la historia desde una comprensión particular, generalmente dualista del hombre.

El hombre dividido, separado en duplicidades: cuerpo-mente, cuerpo-alma, cuerpo-espíritu da origen a las ciencias que se dedican al estudio en detalle de una condición, una categoría, una característica, un estado, un nivel, un atributo, un aspecto de lo humano.

El hombre es considerado ser psíquico, físico, mental, espiritual, orgánico, anímico, gestual, emocional, motriz, social, etc. Y en este desmenuzamiento se compone una ciencia para el estudio de cada fragmento.

Lo corporal queda encerrado habitualmente en el cuerpo y su movimiento, en lo tangible, lo visible, en funcionamientos de sistemas y órganos, en movimientos de aparatos y palancas, constituyéndose en tema de medicina, biología, anatomía, fisiología, mecánica y otros campos relacionados con la salud, el deporte, la expresión artística. Así emergen infinidad de ámbitos que estudian el cuerpo, tantos como posturas ideológicas que existen. Desde todos ellos se estudia exhaustivamente la parte del objeto: cuerpo que les compete y corrientemente se arriba a conclusiones contrapuestas a la hipótesis dual, surgiendo la necesidad de nombrar al cuerpo de otro modo, con palabras signo que den cuenta de significados integradores, incluyentes, globales, abarcadores que completen las parcialidades.

Desarrollo

El concepto de corporeidad aparece en el marco de la Fenomenología, corriente del pensamiento que se basa en el estudio de los fenómenos sociales y naturales, cuyo principal representante es Edmund Husserl (1859-1938) quien abrió con sus trabajos un nuevo campo a la Filosofía.

En los escritos de Maurice Merleau-Ponty,(1908-1961) en la revista *Esprit*, en *La Structure du Comportement* y *Phénoménologie de la Perception*, cuando el autor figura al lado de Jean Paul-Sartre, en la dirección de *Les Temps Modernes* la definición de corporeidad adquiere el significado al que adhieren la mayoría de los autores contemporáneos. "La adquisición de la fenomenología que más atención merece, es la intencionalidad, por que toda conciencia es conciencia de alguien o de alguna cosa. De hecho, "estamos condenados al sentido"(Merleau-Ponty, M.: *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris, 1945, p. 19). Por eso, la conciencia es centrífuga: "desde

que haya conciencia, es preciso que algo acontezca para que ella sea conciencia” ibidem, p. 138.

Ella no podrá entenderse, si no es como acto significativo que da y encuentra sentido. Y, si la conciencia desemboca en la existencia, identificándose con ella, no sólo el idealismo y la psicología intelectualista podrán dar interpretaciones, sino también a partir de la intencionalidad existencial debemos descubrir al Hombre y el Mundo. Entonces, las esencias, el sentido y el significado del Mundo y de las cosas se alcanzan tan solo a través de la percepción. Así, es la fenomenología que se ocupa de las significaciones y de las esencias de las cosas. A su vez, las esencias nos remiten a la percepción, como vehículo de comunicación y diálogo; urge dilucidar la función específica de la percepción, pues de ella brota “la significación fundamental, la verdad implícita en la propia existencia, que deberá servir de hilo conductor a toda la reflexión (...). La reflexión tendrá que estar siempre vinculada a una irreflexión, la objetividad supone siempre una inobjetividad que es justamente su índice existencial, su inherencia histórica y natural; conociéndose como acontecimiento, la reflexión es radical, no pierde de vista su raíz corpórea y, por lo tanto, nunca se absolutiza, nunca transforma la realidad en una totalidad acabada, configurada, perfectamente determinada a partir de una subjetividad autónoma” (Cantista, M.J.: Racionalismo em Crise, Livraria Civilização Editora, Porto, 1984, pp. 11-12).

En 1947, ante la Société Française de Philosophie, Merleau-Ponty resumió así el concepto de percepción: “Percibir es tornar presente cualquier cosa con la ayuda del cuerpo” (Merleau-Ponty, M.: Le Primat de la perception et ses conséquences philosophiques, in Bulletin de la Société Française de Philosophie, París, Octubre, 1947, p. 152). En efecto, “yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o mejor, soy mi cuerpo” (Merleau-Ponty, M.: Phénoménologie de la Perception, ob. cit., p. 167), asentando los principios de la corporeidad.

En Educación Física, son muchos los enfoques inspirados en la fenomenología, uno de ellos es el desarrollado por Manuel Sergio (contemporáneo, Sergio, M. (1987): Para uma epistemologia da motricidade humana. Lisboa: Compendium. Sergio, M. (1999): Um corte epistemológico. Da educação física à motricidade humana. Lisboa: Piaget.), en la “Ciencia de la Motricidad Humana”: “Después de una tentativa de definición del Hombre, reuniendo algunos elementos y dándoles coherencia, ya que la complejidad humana, con su constante apelación a la trascendencia, es imposible de definir de modo cabal; después de los términos en que hemos quedado ante la libertad de investigación, de pensamiento y de propuesta de Maurice Merleau-Ponty, en lo atinente a corporeidad, y de los términos de los cuales hemos partido para una visión global de la motricidad, una problemática general nos surge en la cual parece asentar, modernamente, el particularismo de las ciencias. Y hablamos en problemática y no en paradigma, Thomas Kuhn le da al término paradigma.

Mas...¿Cuál es la problemática general que posibilita y anuncia el corte revelador de lo que en adelante denominaremos por Ciencia de la Motricidad Humana? Un marco de

referencia es el anti-cartesianismo de las actuales teorías sobre el Hombre y la integración constante de la corporeidad en la complejidad humana. Y así nace una nueva antropología. De hecho, el hombre, después de tener conquistada (y devastado, según los ecologistas) la Naturaleza, se vuelve ahora hacia sí mismo. Y en el cuadro general de las ciencias despuntan irreprimibles las ciencias del hombre, en las cuales los temas centrales son la totalidad, el lenguaje, las praxis y el futuro.

¿Y qué son inmediatamente el lenguaje y las praxis, sino corporeidad, motricidad?

De cualquier forma, con alguna argumentación discursiva y demostrativa, se torna indispensable hablar de leyes (constantes tendencias?), partiendo del corte epistemológico que despierta, irrecusablemente, de Jean Le Boulch y Pierre Parlebas, en adelante. Hay, de hecho, a partir de entonces, un lenguaje nuevo, que se diferencia de los lenguajes científicos utilizados y que surge como vehículo coherente de una respuesta científica a las exigencias del tiempo presente. Estamos, en efecto, en presencia de un verdadero glosario donde básicamente no hay diferencia entre corporeidad y motricidad, pues ambas forman parte de la misma complejidad biológica." La influencia de la Fenomenología y de la Ciencia de la Motricidad humana se extiende en el vocabulario de corrientes innovadoras en el área de la Educación Física en países como Francia, España, Portugal, Brasil, Chile, Colombia, Venezuela, México, Argentina y otros, como lo reflejan los siguientes autores:

"Nacemos con un cuerpo que desde el momento del nacimiento, a través de la acción, del movimiento se adapta, transforma y conforma como corporeidad. Esta conformación viene dada por el movimiento, por la acción y por la percepción sensorial (vista, oído, tacto, gusto, olfato y percepción cinestésica). Ya en el vientre de nuestra madre necesitamos movernos. Todo este proceso se va desarrollando a lo largo de toda nuestra vida, de manera que vamos cambiando y conociéndonos dependiendo de la imagen corporal que tenemos de nosotros mismos y de la imagen que nos hacemos al interpretar el mundo exterior a lo largo del día y de nuestra vida. Este proceso acaba con la muerte: es entonces cuando dejamos nuestra corporeidad, para acabar siendo un cuerpo." Dr. Jesús Paredes Ortiz. España (Efdeportes.com Revista Digital. Buenos Aires. Año 9 N° 62 julio 2003).

"De ahí que haya que asumir una actitud de cambio desde la propuesta de Bernard, a través del estudio del cuerpo en tres fases: La primera como explicación fisiológica y psicológica de nuestra corporeidad con base en los conceptos del esquema corporal e imagen del cuerpo. La segunda a partir del descubrimiento del aspecto relacional de cuerpo en su forma sicobiológica y existencial y la última desde la pretensión de descubrir en el centro de la corporeidad el aspecto sociológico e ideológico de una sociedad omnipresente." Henry Portela Guarín. Colombia (8 Efdeportes.com Revista Digital. Buenos Aires. Año 8 N° 48 mayo 2002).

“La corporeidad como base del aprendizaje en Educación Física: La corporeidad es parte constitutiva de la personalidad. Por ello es necesario considerar al alumno en formación y al futuro profesor, no solo como un grupo de músculos a los que hay que adiestrar para que tengan fuerza y precisión en aras de realizar una acción específica, por el contrario, se requiere considerar la infinita posibilidad de movimientos intencionados, creativos, e inteligentes que caracterizan al ser humano. El docente en formación debe construir y experimentar el concepto de corporeidad para aprender y comprender que un alumno necesita participar e involucrarse en actividades en las que intervengan todos los aspectos de su personalidad.” Plan de estudios de la Licenciatura de Educación Física. México. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales. 2002 SEP México.

“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. El modo de ser del hombre es la corporeidad. Pensar al hombre como cuerpo significa de inmediato rever la imagen de hombre, toda la tradición antropológica y el proyecto social que de allí se desprende.” Silvino Santín. Brasil (10 Gomez, Jorge. 1998. Teoría e historia de la cultura corporal. Cátedra. UFLO. Bs. As.).

“La corporeidad es la integración permanente de múltiples factores que constituyen una única entidad. Factores psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual constituyentes de la entidad original, única, sorprendente y exclusiva que es el ser humano: Soy yo y todo aquello en lo que me corporizo, todo lo que me identifica. Nuestra corporeidad está presente aún cuando nosotros no lo estamos físicamente: un elemento de nuestra corporeidad como una carta escrita con nuestra letra, un reloj pulsera usado cotidianamente, el gesto de arquear una ceja que heredó un hijo, la frase de cariño que nos distingue, una foto o película con nuestra imagen, nos corporizan en el otro aún después de muertos.”

Alicia Grasso. Argentina (Grasso, A. (2005). Construyendo identidad corporal: La corporeidad escuchada. Educativas. Bs. As.

REFERENCIA 7⁷

“Transposición didáctica y discursos sobre el cuerpo: una mirada a la construcción curricular en educación física”

El cuerpo, entre prácticas y discursos

El marco sociocultural, los imaginarios, las creencias, los discursos y... algunas prácticas, que sirvieron de contexto al establecimiento de la Educación Física como asignatura escolar, exhibe durante el transcurso del siglo XX, un marcado y progresivo interés por parte de la comunidad educativa hacia la potencialidad pedagógica que contienen las actividades que implican al juego y al movimiento en la educación de la niña y el niño.

Sin embargo, salvo excepciones, dicho interés no ha podido objetivarse en la existencia de planes de estudio que contemplen una distribución del tiempo escolar y de las funciones asignadas a las asignaturas que reconozca a las diversas formas de educación corporal, un status similar al de las demás asignaturas escolares.

Es que el derecho legítimo del cuerpo como potencialidad pedagógica ha enfrentado simultáneamente marcos epistémicos locales, propios del contexto escolar:

Ente los cuales cabe destacar:

La existencia en nuestros sistemas educativos de una larga tradición intelectualista que confiere a las habilidades académicas (lenguaje oral, cálculo, ciencias) mayor prestigio pedagógico, tendencia acentuada en los años 90 por la circulación en la escuela de mensajes asociados a la lógica del mercado y la competencia laboral que la escuela debe desarrollar como parte de su tarea propedéutica.

La persistencia del imaginario dualista que ha conferido al cuerpo el papel de herramienta al servicio del espíritu o del psiquismo, asignándole por tanto a la educación física, un carácter compensatorio o catártico, que predispondría mejor al niño a los aprendizajes intelectuales.

La tradición didáctica consistente en centrar la atención de los actores en la transmisión de contenidos y no en los sujetos que enseñan y aprenden, deshumanizando el acto educativo: escuelas sin sujeto son, en primer lugar, escuelas descorporalizadas.

⁷ GOMEZ, Raúl Horacio. (2004). Transposición didáctica y discursos sobre el cuerpo: una mirada a la construcción curricular en educación física <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 79 - Diciembre de 2004.

La escuela concebida como lugar de trabajo más que como lugar de vida ha generado una cultura del estar quieto, una suspensión momentánea de intereses y pulsiones de los sujetos actuantes.

La concepción conductista del aprendizaje humano entendido como reproducción de la tradición, más que como creación¹, ha relegado a los saberes previos del sujeto (entre ellos y particularmente a los corporales) al papel de obstáculo para el desarrollo y el aprendizaje.

En tanto la escuela ha reproducido la estructura autocrática de poder, ha funcionado como dispositivo disciplinante y de control social. Siendo el cuerpo y el movimiento, los principales e inmediatos vehículos de la expresión y comunicación de deseos y necesidades, el lenguaje del cuerpo no podía tener mucha suerte.

En síntesis, y como bien lo apunta Denis, la historia de la escuela con el cuerpo, es la historia de un rechazo. (DENIS: 1980)

Rechazo que ha operado en doble sentido:

Por un lado, a nivel del currículo explícito y de las acciones prácticas formalizadas de la escuela, con esta situación de cuasi desconocimiento del cuerpo y el movimiento humano, tanto en el respeto por su consideración biológica e instintiva (notoria falta de horarios e instalaciones adecuados a las exigencias corporales de los niños) como en la consideración de sus potencialidades educativas y educables.

Por otro lado, en el ámbito de la circulación no explícita de los saberes, en tanto el cuerpo y las acciones motrices, constituyen el más inmediato reproductor y productor de los significados sociales que permiten la constitución de los mundos simbólicos de docentes y alumnos, la escuela le ha conferido al cuerpo el papel del principal dispositivo disciplinante en el aprendizaje del rol del alumno y del rol de docente.

Así, como bien lo sugiere Milstein (Milstein y Méndez: 1993) tanto los modos de sentarse, de pedir permiso, de dirigirse a maestros o autoridades, como las sanciones (corporales generalmente) impuestas a quienes transgreden estos modos de ser corporales son siempre mensajes sociales circulantes que corresponden a una situación histórica dada y que terminan por encarnarse en el cuerpo de docentes y alumnos, provocando la sensación de que tales modos corporales de comportarse son en realidad parte de la naturaleza humana, produciendo lo que Bourdieu ha llamado "amnesia de la génesis" y dándole al cuerpo y a la gestualidad esa apariencia de naturalidad si se la compara con los aprendizajes cognitivos.

Estos modos corporales de comportarse son constitutivos de la identidad individual y social de docentes y alumnos y ofrecen modelos para las tipificaciones de sentido necesarias al funcionamiento institucional.

En el contexto de este marco epistémico, caracterizado por un débil status pedagógico, tanto a nivel de su explicitación curricular como en sus prácticas y con un fuerte uso del cuerpo en la escuela como dispositivo disciplinar, se han desarrollado las diferentes corrientes de la educación física escolar.

Junto a estos factores, que podríamos considerar externos, han coexistido también factores ligados a la propia estructura epistemológica interna de la disciplina.

Entre esos factores, quisiera en este trabajo señalar algunas relaciones que tipifican a los discursos circulantes para explicar la experiencia corporal, para intentar mostrar como la estructura semántica y propositiva de los mismos ha impactado en la investigación en el campo de la educación física y su desarrollo histórico.

Los discursos sobre el cuerpo y la investigación en Educación Física

Cabria señalar en primer lugar que la circulación y disputa entre discursos que caracterizan a la educación física no parece ingenua y que mas bien se inscribe en el campo de "las luchas por la definición del cuerpo legítimo y de los usos legítimos del cuerpo" (Bourdieu: 1980), disputa que tiende a modelar y controlar las practicas, produciendo la existencia de discursos hegemónicos que aspiran a encontrar la significación ultima y la existencia de discursos alternativos que cuestionan tales aspiraciones. Participan de la lucha, educadores físicos, pedagogos, psicoanalistas, sociólogos, psicomotricistas, kinesiólogos, reeducadores, médicos, y hasta agentes de seguro medico y social!!

Me ha interesado abordar en este trabajo, un aspecto, olvidado, que sin embargo se me aparece como de relevancia en tanto es estructurante de las interacciones cotidianas entre docentes y alumnos, entre colegas, etc.

Ese aspecto se refiere a la estructura propositiva de los discursos referidos al cuerpo humano.

Es decir no únicamente el contenido de los discursos sin o mas bien su forma. Como dice Samara (1993, bis) la estructura del discurso es sobre todo el producto de una génesis, y el primer paso para explicar dicha génesis consiste en su desocultamiento.

En un primer de nivel de relaciones, que hemos estudiado en un trabajo anterior (Gómez: 2000) "el cuerpo puede explicarse a partir de la dialéctica de reacciones mecánicas, físicas, químicas, entre el organismo y el medio", dialéctica en la que intervienen los componentes anatómicos. La anatomía general y funcional, la biomecánica, la fisiología, y cierta teoría del entrenamiento acotada constituyen los lenguajes que abordan tal explicación.

En este grupo de ciencias resulta particularmente frecuente el estudio del cuerpo considerado en el marco de las relaciones sujeto - predicado. El cuerpo entero o sus partes o son tratados como un objeto - punto fijo acerca del cuál se pueden emitir predicados del tipo: X posee la propiedad R. Esta estructura lingüística oculta los procesos de génesis de las propiedades de lo que se predica y en el caso de las ciencias mencionadas, ha terminado por cadaverizar el estudio del comportamiento corporal. Esta estructura discursiva es la que ha predominado durante el siglo XX en la orientación en la producción de conocimiento científico en la disciplina, así como en la formación de los docentes del área;

En cambio, cuando el cuerpo es considerado en niveles de mayor complejidad de integración, ya sea en el nivel instintivo también propio de las formas de vida animal o en el nivel superior y específicamente humano, las relaciones en las que se inscribe el cuerpo ya no pueden compararse a las relaciones entre cualquier otro sistema físico y su medio: el cuerpo debe ser estudiado como dialéctica de intercambios o bien vitales (en el nivel animal), mediados por la vida instintiva o bien socioculturales, en el nivel humano, mediados por la conciencia, y la subjetividad.

Recordemos que en el nivel humano la dialéctica tiende a integrar a las significaciones anteriores. (Gómez, 2002)

Así, "no puede reducirse el estudio del cuerpo a las leyes de la anatomía o la fisiología o el movimiento humano a las leyes de la biomecánica. Desde este punto de vista el análisis molecular que propone la biología descriptiva, la anatomía y la fisiología clásicas, haría irreconciliables las funciones orgánicas al disolverlas en una suma de reacciones físico químicas. La vida de un organismo no es pues, la suma de estas reacciones" (Merleau Ponty, 1953) Como dice Merleau Ponty (1953,1993), "la idea de un organismo no esta contenida en el, sino expresada en el".

"mejor sería, para comprender al cuerpo humano aplicar el método de la historia, que para ser comprendida exige, la consideración simultánea de un conjunto de hechos, que pierden significación cuando no son comprendidos como parte de una estructura global. Es decir cuando ningún hecho puede ser comprendido sinó en relación al clivaje a los demás." (Merleau Ponty, 1953)

En tanto el estudio de las reacciones físico químicas del primer nivel de significación, tornaba plausible (hasta cierto punto) el uso de proposiciones del tipo X es R, que ponen al sujeto de la proposición en un lugar pasivo y fijo acerca del cual se predica, el abordaje de las estructuras vitales y humanas exige la consideración de una estructura lingüística que tome al Sujeto como sede de movimientos de construcción de significados. Este lenguaje es el lenguaje apropiado que tipifica a las construcciones de los estudios sociales sobre el cuerpo y el movimiento y constituye la matriz semántica adecuada para intentar la investigación sobre estos fenómenos dado que permite abordar al fenómeno en su complejidad de significaciones: el sujeto es aquí un producto del

entrecruzamiento de predicados que solamente pueden comprenderse en el marco del sistema que conforman. (Samaja: 1993)

Estas dificultades epistemológicas brevemente señaladas, han influido notoriamente en la conformación del campo disciplinar, provocando fundamentalmente problemas ligados al proceso de transposición didáctica que ha operado como dispositivo generador del campo.

La transposición didáctica

Como se ha dicho, la transposición didáctica es ese trabajo de transformación de los saberes y haceres que caracterizan a las diversas manifestaciones culturales y científicas, en contenidos escolares o saberes escolarizados. En otras palabras, la transformación de saberes eruditos en saberes enseñables, adecuados tanto desde el punto de vista amplio de las condiciones del trabajo escolar (necesidades, objetivos, materiales, etc.) como de las estructuras cognitivas, psicomotrices y socioafectivas de los alumnos.

Este concepto acuñado por Chevallard (1985), nos refiere a la necesidad de hacer comunicable el conocimiento en el ámbito escolar, mediante la transformación de los aspectos disciplinares de la ciencia en objetivos y contenidos didácticos.

Más tarde Cullen (1994), enriqueció el concepto presentándolo como "operación pedagógica", incluyendo en ésta idea los aspectos institucionales y personales y de imaginario social de maestros y alumnos, en cuyo entrecruzamiento se enseñan y aprenden los contenidos, destacando que la transposición no solamente comprende problemas disciplinares.

En este contexto las discusiones aun vigentes acerca de la pertenencia, la autonomía, y la identidad disciplinar de la Educación física y el estado de esas discusiones provocan que para numerosos agentes de la disciplina, esta es o forma parte de campos tales como las ciencias del deporte, las ciencias de la actividad física, o las ciencias del movimiento humano, la psicokinética, la psicomotricidad, campos todos ellos que en general, si bien reconocen como elemento común la centralidad de la participación corporal en la determinación de sus prácticas, y por tanto centran su interés tomar al cuerpo y al movimiento como probables objetos de estudio, se diferencian de la misma pues a la educación física el fenómeno del cuerpo y el movimiento le interesan únicamente en la medida de su carácter educativo y educable.

Estos problemas de transposición se relacionan fundamentalmente con la tendencia a utilizar como categorías centrales de su estructura conceptual, categorías producidas en otras disciplinas, particularmente psicología evolutiva, fisiología del ejercicio, y últimamente sociología.

Así encontramos que conceptos tales como resistencia aeróbica, anaeróbica, umbral aeróbico anaeróbico, en el polo biológico, y esquema corporal, organización espacio temporal, en el polo psicológico al tiempo que conceptos como deportivización, campo de luchas, etc., en el otro, conceptos todos validos en sus respectivos campos y de los cuales la disciplina debe nutrirse para repensarse como tal, son sin embargo traspuestos mecánicamente y planteados como objetos de estudio, replicándose hacia el interior de la disciplina la metodología clásica de los campos donde han surgido, metodología que tiende a evidenciar problemas de validez ecológica (cuando no de desconocimiento disciplinar) dado que los estudios de origen son realizados en contextos no recortados por el interés pedagógico y didáctico, interés definitorio al recorte disciplinar en nuestro campo.

En el caso particular de la enseñanza del deporte, uno de los contenidos de la Educación Física, normalmente se confunde el modo de producción de habilidades y técnicas deportivas del deporte de competencia (fenómeno propio de las ciencias del deporte), con el modo de aprendizaje de las mismas habilidades en el niño y el joven (fenómeno propio de la Educación Física). Así en los procesos de formación docente, por ejemplo, normalmente se recomiendan estrategias didácticas destinadas supuestamente a la construcción y *apropiación del propio cuerpo* (la redundante cursiva es mía e intencional, pues la sola frase señala el estado confuso de la cuestión) traspuestas de practicas donde el objetivo es el aumento del rendimiento corporal en relación a un Standard prescripto por el alcance de una marca (objetivo cuya dignidad debiera discutirse en aquel campo) y por lo tanto la sujeción de las maneras de moverse a prescripciones de tipo biomecánicas mas que respetuosas de considerar al movimiento y al cuerpo como vehículo de expresión y comunicación personal. (Objetivo que claramente orienta a las prácticas educativas)

Afirmando que como lo diría Cagigal (1975) que "la primera realidad antropológica del hombre viene dada por el hecho de que es y tiene cuerpo", es decir que el hombre está biológicamente determinado a ser un cuerpo pero que sin embargo puede disponer del mismo a partir de las construcciones personales y sociales que la conciencia reflexiva permite elaborar sobre la propia experiencia corporal, puede seguirse que el cuerpo humano es una auto producción y de allí afirmarse el carácter educativo y educable de cuerpo y el movimiento humano, en el sentido que las practicas corporales y la reflexión sobre las mismas hacen inequívocamente a la construcción de la identidad personal y social.

En ese contexto, la investigación en Educación Física, y particularmente los procesos de construcción curricular ligados a la formación docente deberían asumir la identidad disciplinar de la educación física en tanto práctica de intervención intencional de carácter pedagógica y por lo tanto estudiable en el marco epistémico de la ciencia social, marco que no desconoce la necesidad de integrar en el estudio del cuerpo y el movimiento a los niveles biológicos, pulsionales, psicológicos o culturales, pero si la necesidad de resignificarlos en el contexto del carácter pedagógico didáctico de nuestra disciplina, trasponiéndolos finalmente en propuestas de enseñanza acordes a las necesidades

colectivas y personales de los sujetos que aprenden y enseñan. El problema, en la formación docente, ejemplificando, no consistirá (únicamente) en enseñar que es la resistencia anaeróbica, o el esquema corporal, o el proceso de institucionalización de la regla en el deporte, sino más bien, cuáles son las implicancias pedagógicas cuáles los procesos de aprendizaje y los consecuentes formatos de presentación didácticos mediante los que el niño/a y el/la joven pueden apropiarse de ellos para comprender y transformar la realidad personal y social.

Notas

Nuestra postura se enmarca en el constructivismo social: el aprendizaje es una combinación y recombinación de los esquemas previos del alumno al confrontarse con la experiencia histórico social acumulada, tendiente a la reproducción o a la producción de significados.

REFERENCIA 8. ⁸

“La palabra corporeidad en el diccionario de educación física”

Cuando hablamos de corporeidad la palabra expresa una idea, un concepto múltiple, plural, complejo y diverso de una unidad: uno mismo. Ese uno que a su vez no tiene otro igual, que como individuo es único e irrepetible, y que como grupo, es un conjunto de sujetos absolutamente diversos. Sin embargo pregunto buscando coincidencias y similitudes:

¿Qué comprendemos cuando utilizamos la palabra corporeidad?

¿Está instalada la corporeidad como una lógica de “Pensar, Decir y Hacer” la misma idea?

¿Qué pensamos cuando decimos corporeidad?

¿Qué hacemos cuando decimos trabajar desde la corporeidad?

En Argentina resulta más común de lo deseado la contradicción manifiesta sobre la idea teórica de corporeidad y el uso que se hace del cuerpo en la práctica diaria. Desde la formación profesional en la mayoría de las casas de estudio, hasta las clases en las escuelas, es posible observar que se siguen formando cuerpos saludables, útiles y

⁸ GRASSO, Alicia Ester (2008). La palabra corporeidad en el diccionario de educación física. Portaldeportivo CL. Deporte, ciencia y actividad física. La Revista Año 1 N° 4 Enero Febrero 2008, pp. 8-9.

obedientes, propios del paradigma conductista.(Grasso Alicia. "EL APRENDIZAJE NO RESUELTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: LA CORPOREIDAD". Editorial Novedades educativas. 2001). Por ello es necesario hacer una inclusión real, no solo de léxico de diccionario, o argumentación de discurso, es ineludible trabajar la coherencia en la corporeidad.

¿Cómo?

Con una teoría y práctica idónea, con experiencias integradoras, que incluyan a todos los alumnos desde su identidad corporal.

Con clases donde se ponga en juego la naturaleza física, emocional, mental, espiritual, social y familiar de todos, sin las discriminaciones propias de un modelo adquirido o a adquirir.

Con actividades donde el aprendizaje sea significativo porque tiene un significado auténtico para cada alumno, no solo para el maestro.

Con profesionales que construyen la correspondencia entre el pensamiento Corporeidad, la palabra Corporeidad y la acción Corporeidad, gran desafío por cierto, ya que estamos hablando de un aprendizaje de sensatez en la relación de una idea abstracta y su ejercicio.

Y con creatividad: creando, descubriendo, imaginando, probando, generando y eligiendo cuestiones que enseñen para la vida.

REFERENCIA 9.⁹

“Cómo problematizar la Educación Física desde la transición del concepto del cuerpo al de corporeidad”.

Líneas de acción para la corporeidad en la educación física

No hay duda, que lo primero que hay que trabajar es sobre la redimensión del concepto de cuerpo que se plantea en el aula y la manera como su cosmovisión debe cruzar la propuesta curricular de los distintos programas que se desarrollen. Asistimos a una Educación Física, que visualiza el cuerpo como fin y no como proceso, como tener y no como ser, como reproducir y no como crear, como instrumento para la acción y no como acciones sentidas y valoradas.

Quizá no sea del todo descabellado afirmar que la Educación Física es la disciplina educativa donde tiene un impacto más directo las diferentes concepciones del cuerpo humano. Como hemos comentado antes, la hegemonía del dualismo ha llevado la consolidación de un currículum mecanicista y utilitarista en torno al cuerpo y el movimiento. En muchos casos la excelencia se confunde con el rendimiento y la mejora del cuerpo con el desarrollo de sus capacidades motrices. Ampliar el concepto del cuerpo y del movimiento supone ensanchar el marco discursivo del currículum de la Educación Física incidiendo en la excelencia moral y estética, y no sólo la eficiencia y la eficacia motora. Dicho de otro modo, implica preocuparse no sólo por el desarrollo de las habilidades o la condición física, sino por el de la búsqueda a través del movimiento de lo bueno y lo bello (Arnold, 1991, Gibbons y Bressan, 1991).⁶

De ahí que haya que asumir una actitud de cambio desde la propuesta de Bernard, a través del estudio del cuerpo en tres fases: La primera como explicación fisiológica y psicológica de nuestra corporeidad con base en los conceptos del esquema corporal e imagen del cuerpo. La segunda a partir del descubrimiento del aspecto relacional de cuerpo en su forma sicobiológica y existencial y la última desde la pretensión de descubrir en el centro de la corporeidad el aspecto sociológico e ideológico de una sociedad omnipresente.

Surgen después de la visión compleja de cuerpo desde Bernard, por ningún motivo simplista sino abordada desde muchas corrientes del pensamiento que han analizado

⁹ PORTELA, Guarín, Henry. (2002), “Cómo problematizar la Educación Física desde la transición del concepto del cuerpo al de corporeidad”. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - N° 48 - Mayo de 2002

históricamente el problema del cuerpo, interrogantes tales como: No será que a través de la Educación Física estamos frenando la corriente liberadora y estamos de acuerdo con el sistema ubicando el cuerpo al servicio de la Sociedad de Consumo?

¿Estaremos hablando del cuerpo como vivencia o como objeto? Dilucidar dicha inquietud, invita a lo que plantea FURLAN (1996):

Ayudar a que la escuela no pierda de vista que sus sujetos también "son" cuerpos y movimientos. Su individualidad y su socialidad se construyen desde el propio cuerpo y la aceptación de su propio cuerpo. Para lograr esto es crucial que no olvidemos que en la cancha los sujetos también "son" inteligencias, emotividad, compromiso.

Ayudar a que la escuela no olvide que sus sujetos son individuos particulares, con deseos y entusiasmos personales, con capacidad para elegir o decidir. Esa relativa plasticidad y tolerancia de las diferencias que tiene la educación física, en la medida que es una encrucijada de diversos lenguajes, y que en la escuela se mantiene al dar la posibilidad de elegir el deporte, o si las hubiera, otras opciones, es bueno que se trate de compartir con los otros colegas. La mirada que detecta las capacidades de cada uno (en la medida que valore el cuerpo de cada quien, sin marginar a los que no encajan en su proyecto selectivo), debe hacerse más común y propia de la escuela. Si bien la escuela trata de igualar las posibilidades, no puede con este propósito si no se iguala frente a las diferencias. Dado que los cuerpos son demasiado evidentes como para no reconocer sus particularidades, el programa de educación física tiene una gran responsabilidad respecto de la afirmación de sí y la individuación.

Ayudar a que la escuela funcione más como centro de convivencia. La preocupación por la recreación, el equipo, los grupos, el espíritu colectivo del campamento, el aprovechamiento del espacio, la sensibilidad a los climas, son herramientas que los programas curriculares suelen tener y que pueden contribuir espectacularmente a introducir lo vivencial en la escuela. Estos son un conjunto de virtudes de trascendencia virtual para la renovación de los centros escolares.

Lo mismo cabría decir de la sensibilidad de los programas, por las características del terreno. Las exploraciones del excursionismo o el cuidadoso reconocimiento de los montañistas, las adaptaciones motrices que se requieren durante las carreras de campo traviesa, el relevamiento del terreno o de la cancha, etc. otorgan al programa curricular una capacidad interesante para ayudar a la escuela a comprender su entorno, su territorio global. Hay que colaborar al desaulamiento (parcial) de la escuela, para que las comunidades no se desescolaricen.

Otra alternativa de cambio, es la que plantea Cullen (1997), cuando recomienda que al enseñar se tengan en cuenta algunos de los sentidos e imágenes sobre el cuerpo y que circulan en la cultura, como una manera de comprender lo corporal, al igual dicha comprensión debe ir atada al discurso de las ciencias con relación con la Educación Física. Lo que se puede comprender desde el deseo del sujeto - cuerpo que no se deja encadenar en una trama del saber y del poder que lo convierte meramente en objeto de saber, el poder y el deseo de otros, que buscan disciplinarlo, controlarlo, vigilarlo y castigarlo.

*Y esto es así porque el sujeto pedagógico es el cuerpo el que desea aprender alternativas para el saber y el poder, que posibiliten un reconocimiento mutuo de la propia dignidad. En el sujeto pedagógico el cuerpo señala que cuando se sabe, se desea y se puede; cuando se puede, se sabe y se desea y cuando se desea, se sabe y se puede.*⁷

No hay duda que hoy necesitamos, que los principios éticos invadan la realidad educativa en general y en particular de la educación física, a partir del reconocimiento del otro, son su saber, su sentir, su imaginación. Procesos de comprensión desde la importancia del cuerpo desde y para la autonomía propia de la vivenciación motriz que nazca de cada ser humano sin la impronta mercenaria del maestro, de tal manera que posibilite la autoaceptación y la diferencia en la expresividad del ser humano.

Todas estas propuestas propugnan por una redimensión del cuerpo, que en palabras de Trigo y Rey (2000) al hablar de motricidad humana, reconoce un cuerpo que no se reduce sólo a espacio - tiempo, sino que se sitúa también en un proceso cultural, simbólico, social, volitivo, afectivo, intelectual y hasta motriceo... en otras palabras la Corporeidad.

Notas

- Maldonado Carlos Eduardo, hace la introducción del texto "Dimensiones Ontológicas del Cuerpo" del Médico Jaime Escobar Triana. Colección Ríos y Ethos. Ediciones el Bosque. Santafé de Bogotá. 1997
- Michel Foucault. Vigilar y Castigar. México Siglo XX, Editores. 1995, pág. 32.
- MARQUINEZ, A German et. al. "El Hombre Latinoamericano y sus valores". Edit Nueva América. Bogotá 1990.
- DEURIES, Recta. "Cómo transformarse en maestro constructivista". Conferencia University of Houston Traducción: Irene de Levinton.
- Bachelard. La formación del Espíritu Científico.
- PEREZ Víctor y SANCHEZ Roberto. Las concepciones del cuerpo y su influencia en el curriculum de la Educación Física. Revista Digital Efdeportes No. 33. Buenos Aires. 2001.
- CULLEN Carlos. "Cuerpo Sujeto Pedagógico. De malestares, simulaciones y desafíos"

REFERENCIA 10¹⁰

Ámbitos de la motricidad que se tratan durante la Licenciatura en Educación Física....:

Psicomotor: conocimiento de sí mismo, conciencia de su cuerpo y de su entorno.

Funcional: incremento de la capacidad motriz. Previene, conserva y mejora el estado físico y fortalece el agón.

Expresión: se fortalecen las manifestaciones artísticas. Se promueven las interrelaciones. Se liberan tensiones y reestablece el equilibrio psíquico.

Juego y actividad ludomotriz: compensa las restricciones del medio y el sedentarismo. Incrementa la capacidad motriz. Fortalece el agón. Relación con otros compañeros por medio de su movimiento corporal.

Iniciación deportiva y deporte escolar: se liberan tensiones, disfrutan de su propio movimiento y de su eficacia corporal.

A continuación, se enlistan algunas de las estrategias didácticas aplicadas durante los semestres de primero a sexto y se describen para facilitar la selección idónea en la planeación de las propuestas didácticas: (Las fuentes de consulta para definir cada estrategia didáctica se tomaron de la bibliografía básica de cada programa de asignatura en que se aplicaron, del *Diccionario Paidotribo de la Actividad Física y el Deporte*, Barcelona, Paidotribo (s/f),(5 vols.), y de María Moliner, *Diccionario de uso del Español*, 2ª ed., Madrid, Gredos, 1998).

- **Sesiones cerradas:** son actividades motrices secuenciadas que se organizan en tres fases: inicial, desarrollo y final. Predomina el mando directo y la escasa o nula participación sugerente de los alumnos.
- **Sesiones abiertas:** se integran con actividades motrices secuenciadas que se organizan en tres fases: inicio, desarrollo y fin. Se caracterizan por el predominio de la exploración libre y la participación activa de los alumnos.
- **Unidad didáctica:** es un conjunto de dos o más sesiones de educación física. Se conforma por una introducción (descripción y situación en el ciclo escolar); vinculación con los propósitos del nivel educativo (contenidos utilizados: hechos-

¹⁰ Programa de Estudios, 7º semestre, Licenciatura en Educación Física. Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I y II. Ed. 2005. (Selección de textos) p. 86 y. 47-50. y 86-88.

conceptos, procedimientos, actitudes y valores), y objetivos (hechos-conceptos, procedimientos, y actitudes y valores).

- **Actividades alternativas:** constituyen propuestas de trabajo que permiten la organización de eventos para convocar a la participación e intervención de los alumnos en la preparación y puesta en marcha de actividades físicas en una escuela, con la idea de festejar alguna fecha significativa para la comunidad (día del niño, aniversarios, etcétera).
- **Circuitos de acción motriz:** es una forma de trabajo que se basa en la organización de estaciones o bases, en la cual se realizan varias actividades, con o sin implementos, a partir de uno o más patrones de movimiento. Se ponen a prueba las habilidades psicomotrices y sociomotrices en función de acciones que requieren la participación comprometida y consciente de los alumnos.
- **Juegos modificados:** recurso didáctico y modalidad de actividad lúdica, donde se antepone la táctica a la técnica, se favorece la formación de grupos mixtos y la participación equitativa. Permiten vigorizar el pensamiento y la actuación estratégica. Se utiliza material poco sofisticado y accesible, se modifican las reglas sobre la marcha, lo que da la posibilidad de crear nuevos juegos.
- **Juegos cooperativos:** se basan en la utilización de estructuras lúdicas cooperativas que provocan la manifestación de sentimientos de aceptación y de consideración hacia los integrantes del grupo. Con ellos se puede destacar el saber compartir, la conciencia de cómo se siente el otro, apoyarse mutuamente para conseguir los objetivos propuestos, que son actitudes que facilitan la adquisición de aprendizajes en un ambiente relajado y alegre. Implican la participación de todo el grupo y que los jugadores combinen y reúnan sus habilidades y destrezas motrices para alcanzar un objetivo común; el reto que representan, se puede superar por medio de la incorporación e integración activa de todos, lo que demostrará el grado de competencia lograda por el grupo, se considera una cualidad que los integrantes muestren mayor capacidad de incluir y no de excluir a los demás.
- **Itinerarios didácticos rítmicos:** es un ejercicio delimitado, en el que se desarrollan acciones motrices con una distribución simétrica y sucesión periódica de los tiempos y con un orden regular, para lograr aprendizajes significativos a través de sonidos, emisiones vocales, gesticulaciones, mímica, música, baile, etcétera.
- **Fábula motora:** constituye una actividad que se desarrolla de manera particular en el nivel de preescolar; en ella el principal objetivo es el movimiento creativo y manifiesto de actividades expresivas del alumno. El docente interactúa con el grupo al narrar de manera breve una fábula, en la cual los personajes (animales) son representados por uno o varios alumnos. El docente busca que, al concluir dicha narración, los alumnos interioricen un mensaje positivo (moraleja).
- **Cuento motor:** se basa en una narración breve y en la representación de personajes conocidos por los jugadores (héroes, bomberos, entre otros) que dramatizan situaciones, tramas o historias contenidas en dichos cuentos. Lo fundamental es que los participantes utilicen el cuerpo y el movimiento como recurso para recrear los cuentos e imaginen o diseñen el escenario donde transcurren las acciones.

- **Acantonamiento:** desplazamiento con base en un itinerario (ruta) a recorrer en el entorno natural, aire libre o lugar de interés; puede ser a pie o con algún medio para desplazarse. Se realiza con el fin de recreo, estudio o ejercicio físico. En la actividad recreativa se pueden proponer diversos tipos de excursiones, utilizando diferentes modos de transporte: en bicicleta, coche, autobús, tren, avión, barco, globo, a pie, a caballo, etcétera.
- **Campamento:** instalación o instalaciones que permiten el reposo de personas, almacenamiento de recursos y su posterior distribución. Es un espacio delimitado, acondicionado y dotado de instalaciones apropiadas para realizar actividades físicas y lúdicas como: fogatas, caminatas, manualidades, canciones, exploraciones, concursos, talleres y torneos, entre otras; también se aprovecha la preparación de los alimentos para compartir colectivamente con todos los participantes en un ambiente de cordialidad y alegría. Esta estrategia permite el contacto con la naturaleza y fortalece la formación para el aprovechamiento del tiempo libre de los niños y los adolescentes.
- **Taller:** se reúne un grupo con intereses comunes y elaboran productos con base en el aprendizaje de alguna actividad creativa.
- **Deporte escolar:** forma parte del deporte educativo y ha de ser una consecuencia y continuación de la educación física que se enseña en las escuelas a partir de utilizar la práctica deportiva como medio educativo. Su contenido pedagógico respeta los intereses y las motivaciones de los escolares y el predominio de lo educativo sobre lo competitivo mediante la adaptación de espacio, material y reglamento a las características y actividad de los alumnos de educación básica.
- **Grandes juegos:** son actividades lúdico-recreativas que requieren de una organización previa y minuciosa; suelen ser juegos intensos que se prolongan durante una o varias horas. De carácter eminentemente cooperativo, se distinguen por el elevado número de participantes (entre 50 y 200) que se dividen en varios grupos; por tener una ambientación cuidadosa, apoyada en una fantasía o en la imaginación, que invita a jugar; por la realización de un conjunto de pruebas independientes que los grupos deben superar para alcanzar un objetivo, y por una actitud del docente que irradie alegría y entusiasmo, que fomente los valores de respeto, juego limpio y convivencia social con recursos que van más allá del cotidiano espacio escolar.
- **Circuito de aventura:** son actividades con un carácter lúdico que tienen como punto de partida una historia imaginaria y que se desarrollan en un espacio preparado previamente, en el cual los alumnos se mueven con libertad. Facilitan el acondicionamiento físico y permiten el trabajo de habilidades y destrezas básicas como el equilibrio, la coordinación, etcétera. Permite a los escolares transportarse con su imaginación hasta un lugar exótico o desconocido en el que viven una verdadera aventura con base en la adecuación del espacio cotidiano, distribuyendo en él los materiales necesarios para la experimentación de estas actividades en nuevas situaciones motrices.

A partir de esta descripción de las estrategias didácticas, es necesario que los estudiantes normalistas las relacionen con cada ámbito de la motricidad estudiado en la licenciatura y las retomen adecuadamente para el diseño de las propuestas didácticas.

En el siguiente cuadro se ejemplifican algunas de las estrategias didácticas que se aplicaron en el transcurso de la licenciatura, se les ubica en el ámbito de la motricidad y en el programa de estudio donde primordialmente se trabajaron.

| Nombre (Estrategias). | Ámbito | Programa |
|---|---|--|
| 01. Secuencias didácticas. | Psicomotor. Funcional. Juego y actividad ludomotriz. | Introducción a la Educación Física. Primer semestre. Formación Perceptivo Motriz a través del Ritmo I y II. Tercero y cuarto semestres. |
| 02. Sesión cerrada. | Funcional. Juego y actividad ludomotriz. | Introducción a la Educación Física. Primer semestre. |
| 03. Sesión abierta. | Psicomotor. Funcional. Expresión Juego y actividad ludomotriz. Iniciación deportiva y deporte escolar. | Introducción a la Educación Física. Primer semestre. Formación Perceptivo-Motriz a través del Ritmo I y II. Tercero y cuarto semestres. |
| 04. Unidad didáctica. | Psicomotor. Funcional. Expresión. Juego y actividad ludomotriz. Iniciación deportiva y deporte escolar. | Desde primer semestre en todos los programas. |
| 05. Actividades alternativas. | Expresión. Iniciación deportiva y deporte escolar. Psicomotor. Funcional. Juego y actividad ludomotriz. | Introducción a la Educación Física. Primer semestre. |
| 06. Circuitos de acción motriz: recreativo, patrón de movimiento, fundamentos deportivos. | Expresión. Iniciación deportiva y deporte escolar. Psicomotor. Funcional. Juego y actividad ludomotriz. | Organización de Actividades de Educación Física en la Escuela. Sexto semestre. Juego y Educación Física. Segundo semestre |
| 07. Juegos modificados. | Funcional. Psicomotor. Juego y actividad ludomotriz. | Juego y Educación Física. Segundo semestre. |
| 08. Juegos cooperativos. | Funcional. Juego y actividad ludomotriz. Iniciación deportiva y deporte escolar. | Iniciación Deportiva. Tercer semestre. Juego y Educación Física. Segundo semestre. |
| 09. Juegos con reglas. | Expresión. Iniciación deportiva y deporte | Juego y Educación Física. Segundo semestre. |

| | | |
|--------------------------------------|---|--|
| | escolar. Psicomotor. Funcional. Juego y actividad ludomotriz. | Desarrollo Corporal y Motricidad II. Tercer semestre. |
| 10. Itinerarios didácticos rítmicos. | Expresión. Juego y actividad ludomotriz. | Formación Perceptivo-Motriz a través del Ritmo I. Tercer semestre. |
| 11. Fábula motora. | Juego y actividad ludomotriz. Expresión. | Formación Perceptivo-Motriz a través del Ritmo I. Tercer semestre. |
| 12. Cuento motor. | Juego y actividad ludomotriz. Expresión. | Formación Perceptivo-Motriz a través del Ritmo I. Tercer semestre. |
| 13. Formas jugadas. | Psicomotor. Funcional. Juego y actividad ludomotriz. | Formación Perceptivo-Motriz a través del Ritmo I. Tercer semestre. |
| 14. Juegos naturales (no reglados). | Psicomotor. Funcional. Juego y actividad ludomotriz. | Juego y Educación Física. Segundo semestre. |
| 15. Juego simbólico. | Expresión. Juego y actividad ludomotriz | Desarrollo Corporal y Motricidad II. Tercer semestre. |
| 16. Iniciación deportiva. | Juego y actividad ludomotriz. Iniciación deportiva y deporte escolar. | Desarrollo Corporal y Motricidad II. Iniciación deportiva. Tercer semestre. Actividad Motriz en el Medio Acuático. Cuarto semestre. Deporte Educativo y los Adolescentes I y II. Quinto y sexto semestres. |
| 17. Dramatización. | Expresión. Psicomotor. | Desarrollo Corporal y Motricidad I. El Cuerpo. Estructura y Funciones I. Segundo semestre. |
| 18. Sociodrama. | Expresión. Psicomotor. | Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje II. Quinto semestre. |
| 19. Acantonamiento. | Expresión. Iniciación deportiva y deporte escolar. Psicomotor. Funcional. Juego y actividad ludomotriz. | Educación para el uso del Tiempo Libre I y II. Quinto y sexto semestres. |
| 20. Campamento. | Expresión. Iniciación deportiva y deporte escolar. Psicomotor. Funcional. Juego y actividad ludomotriz. | Educación para el uso del Tiempo Libre I y II. Quinto y sexto semestres. |
| 21. Gymkhana. | Expresión. Iniciación deportiva y deporte escolar. Psicomotor. Funcional. Juego y actividad ludomotriz. | Organización de Actividades de Educación Física en la Escuela. Sexto semestre. |

| | | |
|------------------------|---|--|
| 22. Paseo. | Expresión. Iniciación deportiva y deporte escolar. Psicomotor. Funcional. Juego y actividad ludomotriz. | Educación para el uso del Tiempo Libre I y II. Quinto y sexto semestres. |
| 23. Excursión. | Expresión. Iniciación deportiva y deporte escolar. Psicomotor. Funcional. Juego y actividad ludomotriz. | Educación para el uso del Tiempo Libre I y II. Quinto y sexto semestres. |
| 24. Visita. | Psicomotor. Juego y actividad ludomotriz. | Educación para el uso del Tiempo Libre I y II. Quinto y sexto semestres. |
| 25. Torneo. | Expresión. Iniciación deportiva y deporte escolar. Psicomotor. Funcional. Juego y actividad ludomotriz. | Organización de Actividades de Educación Física en la Escuela. Sexto semestre. Deporte Educativo y los Adolescentes I y II. Quinto y sexto semestres. Desarrollo Corporal y Motricidad I y II. Iniciación deportiva. Tercero y cuarto semestres. |
| 26. Club. | Expresión. Iniciación deportiva y deporte escolar. Psicomotor. Funcional. Juego y actividad ludomotriz. | Educación para el uso del Tiempo Libre I y II. Quinto y sexto semestres. Organización de Actividades de Educación Física en la Escuela. Sexto semestre. |
| 27. Taller. | Expresión. Iniciación deportiva y deporte escolar. Psicomotor. Funcional. Juego y actividad ludomotriz. | Organización de Actividades de Educación Física en la Escuela. Sexto semestre. |
| 28. Canto. | Expresión. Psicomotor. Funcional. | Formación Perceptivo-Motriz a través del Ritmo I y II. Tercero y cuarto semestres. |
| 29. Baile. | Expresión. Psicomotor. Funcional. | Formación Perceptivo-Motriz a través del Ritmo I y II. Tercero y cuarto semestres. |
| 30. Ronda. | Expresión. Psicomotor. Funcional. | Formación Perceptivo-Motriz a través del Ritmo I. Tercer semestre. |
| 31. Deporte educativo. | Iniciación deportiva y deporte escolar. Psicomotor. Juego y actividad ludomotriz. | Deporte Educativo y los Adolescentes I y II. Quinto y sexto semestres. Organización de Actividades de Educación Física en la Escuela. Sexto semestre. |

| | | |
|----------------------------------|---|---|
| 32. Deporte escolar. | Iniciación deportiva y deporte escolar. Psicomotor. Juego y actividad ludomotriz. | Deporte Educativo y los Adolescentes I y II. Quinto y sexto semestres. Organización de Actividades de Educación Física en la Escuela. Sexto semestre. |
| 33. Juego tradicional. | Iniciación deportiva y deporte escolar. Psicomotor. Juego y actividad ludomotriz. Funcional. | Juego y Educación Física. Segundo semestre |
| 34. Juego espontáneo (libre). | Iniciación deportiva y deporte escolar. Psicomotor. Juego y actividad ludomotriz. Funcional. | Juego y Educación Física. Segundo semestre. |
| 35. Juego dirigido (organizado). | Iniciación deportiva y deporte escolar. Psicomotor. Juego y actividad ludomotriz. Funcional. | Juego y Educación Física. Segundo semestre. |
| 36. Juego motor. | Iniciación deportiva y deporte escolar. Psicomotor. Juego y actividad ludomotriz. Funcional. Expresión. | Juego y educación Física. Segundo semestre. Deporte Educativo y los Adolescentes I y II. Quinto y sexto semestres. Organización de Actividades de Educación Física en la Escuela. Sexto semestre. Desarrollo Corporal y Motricidad I y II. Actividad Motriz en el Medio Acuático. Cuarto semestre. |
| 37. Grandes juegos. | Juego y actividad ludomotriz. Iniciación deportiva y deporte escolar. | Organización de Actividades de Educación Física en la Escuela. Sexto semestre. |
| 38. Circuito de aventura. | Juego y actividad ludomotriz. Expresión. | Organización de Actividades de Educación Física en la Escuela. Sexto semestre. |

REFERENCIA 11.¹¹

En cuanto a la expresión corporal, se consolida en este período como contenido desarrollado en el currículum escolar, pero todavía sigue siendo, técnicamente, un experiencia o aprendizaje que exige mayores matices que otros más frecuentes en la cultura de la Educación Física. Si en el período anterior, a veces, se barajaba como una alternativa a otros contenidos, posee ya su espacio propio y equilibrado, especialmente en Educación Primaria. Learreta (2004) desvela, en entrevistas a profesores especialistas, que no hay un acuerdo acerca del corpus teórico de la expresión corporal; es posible que el problema radique en el objeto de la expresión corporal, que para Ortiz (2002:29) es el lenguaje corporal. La percepción cultural de la actividad de que se trate en la sesiones de educación física ofrece algunos problemas para su desarrollo, aunque siempre provenientes de estereotipos masculinos hegemónicos. Los contenidos centrados en la expresión, ritmo y comunicación, el mimo, el baile y la dramatización, concretan el aprendizaje y proporcionan los recursos metodológicos y prácticos para su desarrollo.

Lleixá (2003:97-109) alude a la expresión corporal en la escuela, y cómo estas prácticas no comparten objetivos de otras, como "superarse a sí mismo", "ganar a los contrincantes", sino "descubrirse a sí mismo", "desbloquear las emociones" o "vivir mejor en el propio cuerpo", lo cual implica un número de actividades diferentes. A pesar de que la espontaneidad, desinhibición, descubrimiento de los movimientos, investigación de los recursos expresivos, no debe rechazarse las técnicas expresivas; en nuestra opinión, esta dualidad: espontaneidad-técnica, es uno de los aspectos que dificultan el aprendizaje de estos contenidos en la escuela, pues resulta difícil encontrar significaciones en los casos de técnicas corporales abstractas. Las nuevas incorporaciones de actividades a la expresión corporal ayudan a diversificar las experiencias del alumnado; los cuentos motores, el mimodrama, las máscaras y las sombras chinas, son buenos ejemplos de un contenido escolar que prosigue su desarrollo. Como alternativa, también se incorporan algunas prácticas orientales que resultan muy sugerentes para los alumnos, como el tai chi chuan.

¹¹ Navarro Adelantado, Vicente. Tendencias actuales de la Educación Física en España. Razones de un cambio. 2ª Parte, Revista de Educación Física, INDE, REF, p.9,(consulta: sábado, 04 de septiembre de 2010.

TERCERA SESIÓN

REFERENCIA 12¹²

Necesidad de un enfoque global-sistémico

Consideramos que saberse situar en una perspectiva global-sistémica de estudio en la Motricidad, la Actividad Física y el Deporte, permite hacer uso de los dos grandes procesos cognoscitivos que usamos los seres humanos: el análisis y la síntesis. El análisis nos permite profundizar en cada componente; la síntesis nos permite no perder la visión de conjunto. Todo conocimiento avanza gracias al tándem entre procesamientos de análisis y de síntesis de los componentes que entran en juego y, en el ámbito de la motricidad y el deporte, son tantos los componentes que tenemos a nuestro abasto que hoy en día, es ya reduccionista limitarlo sólo al trabajo de capacidades físico-motrices.

El concepto sistémico, a partir de la raíz griega *systema*, como conjunto coherente de elementos, es la opción que nosotros consideramos más óptima para el estudio de la motricidad. Para ello cabe recordar, entre varias, algunas de las sólidas aportaciones de cariz sistémico: “conjunto de elementos en interacción” (Bertalanffy, 1978; 1979); “conjunto de elementos en interacción dinámica organizados en función de un objetivo” (De Rosnay, 1975); “una unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos” (Morin, 1990).

El enfoque sistémico... no hay que confundirlos ni con los enfoques sistemáticos ni con los enfoques holísticos. De ambos incluye aspectos esenciales, por una parte, el procesamiento analítico que supone sistematizar los componentes (identificarlos y clasificarlos) y de otra parte, el procesamiento de síntesis que supone tener una visión global del conjunto de elementos que se hallan en juego. Esta visión flexible es en definitiva, la fuerza impulsora de toda innovación puesto que contempla la reversibilidad y la capacidad de reconfiguración tan necesarias en la actualidad caracterizada por promover situaciones de cambio y de reorganización.

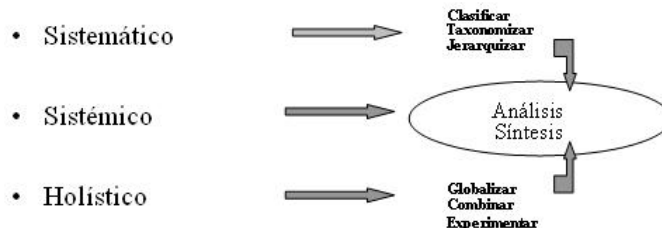


Figura 1. Enfoques de comprensión aplicables a la Motricidad y el Deporte (Castañer y Camerino, 2006; 36)

¹² CASTAÑER, Martha y CAMERINO, Oleguer. “Una lectura sistémica de las capacidades físico-motrices con relación a la perceptivo-motricidad”. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - N° 140 - Enero de 2010, p. 1

REFERENCIA 13¹³

“Educación motriz de base”

Cualquier sistema educativo persigue resultados similares en el aprendizaje escolar: habilidades motrices, actitudes, información verbal, habilidades intelectuales y estrategias cognitivas.

Es necesaria la educación física como sustrato de cualquier tipo de aprendizaje, y por tanto nexo de unión interdisciplinar entre diferentes materias, tal como indica el D.C.B.

La motricidad cumple con todas las condiciones necesarias para ser interpretada como una de las expresiones de este sistema abierto e inteligente que implica:

Interacción: comunicación del sistema con sus elementos internos. El cambio de un elemento supone la alteración de todos.

Morfogénesis: facilita el desarrollo y la evolución infantil.

Equifinalidad: posibilidad de búsqueda continua de vías diferentes para trazar sus propios objetivos. La motricidad es una continua exploración.

Entropía negativa: Tendencia al orden potenciando las expresiones motrices para estimular la personalidad.

Consciencia y creación: facultad humana, movimiento consciente y creativo.

Triple dimensión del “hacer” humano:

Dimensión INTROYECTIVA del ser: reconocerse. YO

Dimensión EXTENSIVA del ser: interactuar. OBJETO.

Dimensión PROYECTIVA del ser: comunicar. OTROS.

Hacia la consecución de una MORFOCINESIS (forma de conocimiento propia que cada individuo conforma a lo largo del bagaje motor que va adquiriendo). El trayecto del desarrollo motor del niño/a posee tres grandes rasgos:

Actividad HOLOCINÉTICA: Sin esquemas, ni estrategia preconcebida. Entre cinco y seis años, experimentación continuada; ensayo – error.

Actividad IDEOCINÉTICA: Praxias basadas en una programación mental previa. A los seis años, preconcebe y decide su modo de actuación frente a la situación dada.

¹³ CASTAÑER, Martha y OLEGUER, Camerino. La educación física en la enseñanza primaria. (1995), INDE, Barcelona, pp. 65-66.

Actividad MORFOCINÉTICA: Esquemas de acción y habilidades motrices que cada individuo va moldeando y configurando en función de su bagaje de actividades físico – deportivas. Por el que los/as niños/as aprenden los modelos adultos.

Interesa incidir en el paso de la HOLOCINESIS a la IDEOCINESIS encaminada a conseguir una MORFOCINESIS propia y elaborada.

Es necesario redefinir el marco de la educación corporal de la segunda y tercera infancias, de forma que no se prime tanto los resultados y que se centre preferentemente en las relaciones entre todos sus elementos y en la evaluación del proceso seguido. El marco de la educación primaria requiere poner en juego las diversas esferas de crecimiento socio – afectivo, cognitivo y físico – motor, catalizadas imprescindiblemente por la de cariz volitivo, que es la que atiende a las pulsiones y motivaciones de los/as niños/as, sin la cual todo planteamiento pedagógico queda invalidado en su consecución de interés y enriquecimiento de la actividad infantil.

Características desde el enfoque global de la educación:

Movimiento consciente y creativo: Una capacidad motriz se desarrolla a raíz de una tarea motriz concreta o de una progresión. Es necesario que nuestra propuesta potencia una doble vía de obtención de la información que dote de significación válida a la acción: la que pretende ofrecer el educador y la que puede aportar el alumnado.

Motricidad autónoma y autoselectiva (equifinalidad): Fijar como principal objetivo el máximo desarrollo de la plasticidad para asegurar una base perceptiva y sensorial adecuada y firme entre los estereotipos externos. (Contra la práctica temprana de la especialidad sin tener en cuenta las limitaciones del organismo ni las repercusiones que pueda ocasionar). En el terreno operativo, nuestra propuesta sólo puede ser factible con la aplicación de metodologías de intervención no directivas y de participación del alumnado.

Periodización de las tareas motrices (morfocinesis): No se debe construir un currículum motor infantil según nuestros patrones, primando la imitación formal en detrimento de los aprendizajes de ensayo – error. Lo primero sólo puede hacerse cuando se hayan consolidado los patrones básicos de movimiento propios de cada edad. Nuestra propuesta ha de establecer unos objetivos terminales basándose en unos mínimos señalados por la confluencia entre los requisitos de cada edad y unos patrones óptimos para cada capacidad.

El movimiento experimentado: La propuesta operativa debe tender a potenciar una motricidad que dé posibilidades de obtener productos tangibles y abiertos, fruto del trabajo interdisciplinar con otras áreas de aprendizaje significativo distintas a la nuestra.

REFERENCIA 14¹⁴

Contenidos de Educación Física de Base

Capacidades perceptivo – motrices.

“Capacidad” se refiere a la “potencialidad” de desarrollo del niño/a. “Cualidad” implica un valor más elevado de rendimiento (dirigido al adulto). La capacidad se centra en el proceso y cualidad al fin.

Para lograr un óptimo desarrollo del proceso perceptivo – motor es indispensable potenciar en el niño/a su deseo de experimentación motriz.

El proceso perceptivo – motor organiza la entrada de información que se suma a la que ya posee para perfeccionar el modelo de respuesta en cada situación. Los componentes del desarrollo perceptivo – motor son las siguientes:

Somatognosia: Conocimiento del propio cuerpo (corporalidad).

Exterognosia: espacio (orientación, lateralidad) y tiempo (orientación, ritmo). Coordinación (simbiosis entre lateralidad y ritmo).

Corporalidad

Conceptos:

Imagen corporal: concepto subjetivo del propio cuerpo, en función de las características físicas.

Esquema corporal: adaptación entre la estructura ósea y los grados de tensión muscular del organismo. Hace posible la percepción global y segmentaria del propio cuerpo.

Conciencia corporal: noción de cuerpo como resultado de los dos conceptos anteriores.

Procedimientos para el desarrollo de la conciencia corporal:

- Dibujo de la figura humana.
- Gesto.
- Construcción con piezas.
- Lateralización.
- Mediante el lenguaje.

¹⁴ CASTAÑER, Martha y OLEGUER, Camerino. La educación física en la enseñanza primaria. (1995), INDE, Barcelona, pp. 67-76.

A.T.P.O. (Actividad - Tónico – Postural – Ortoestática).

Tonicidad y posturalidad adecuadas a la equilibración corporal; ortoestática define el mantenimiento del cuerpo sobre el eje vertical. Una mala equilibración trae como consecuencia la pérdida de la conciencia de la movilidad de algunos segmentos corporales.

Tonicidad: Quien sustenta la coreografía corporal, el tono es la condición previa a la acción. Hay que diferenciar:

Tono muscular de base: contracción mínima del músculo en reposo.

Tono postural: estado de preacción.

Tono de acción: el que acompaña a la actividad muscular durante la acción.

Gesto y postura: Dos grandes categorías de la conducta corporal que denotan dinamismo (gesto) y estatismo (postura).

Postura – actitud: aspectos educables. Postura posee un carácter más mecánico del cuerpo, se refiere a la localización y posición de sus distintas partes. Actitud se refiere a las manifestaciones corporales visibles.

Formas de intervención:

Procedimientos generales:

- Trabajo por parejas o pequeños grupos para reconocer posturas o gestos.
- Expresividad del gesto.

Medios naturales del cuerpo: respiración y relajación como mediadores en el funcionamiento y respuesta de los factores componentes analizados en la actividad tónico – postural y equilibradora.

Respiración: regula el oxígeno y el óxido de carbono en la sangre en relación con las necesidades de trabajo muscular del organismo.

Relajación: el factor tónico es el verdadero fundamento, variable y susceptible a los cambios emocionales, de la actividad motriz. La relajación permite al niño disminuir la tensión muscular, sentir más en su propio cuerpo y, en consecuencia, revertir en su comportamiento tónico – emocional.

Espacialidad

Las actividades de este apartado pretenden potenciar en el niño/a la capacidad de reconocimiento del espacio que ocupa su cuerpo dentro del cual es capaz de orientarse. La evolución de la estructura y organización del espacio tiene una progresión que va de una localización egocéntrica a una localización objetiva.

Localización egocéntrica: período en el que localiza objetos en un espacio confuso con el espacio que ocupa su propio cuerpo.

Localización objetiva: discrimina el espacio que ocupa su cuerpo y el que ocupa cada objeto.

B.1. Orientación espacial.

Aptitud para mantener constante la localización del propio cuerpo tanto en función de la posición de los objetos en el espacio como para posicionar esos objetos en función de la propia posición.

Lateralidad

Es el término que define el “sentimiento interno” de la direccionalidad o tropismo corporal en relación con el espacio circundante. Es un proceso que se desarrolla conjuntamente con la conceptualización verbal de los componentes espaciales: Arriba – abajo – derecha – izquierda – delante – detrás.

La dominancia de la lateralidad es debida al mejor funcionamiento de uno de los dos hemisferios cerebrales, precisamente aquel que se halla en la parte opuesta de la zona segmentaria dominante.

La lateralización se va estableciendo entre los cuatro o cinco años de edad, se consolida alrededor de los siete años y se completa y afianza sobre los once años. El proceso de la evolución de la lateralización se extiende durante toda la etapa infantil, de los seis a los doce años.

B.2. Estructuración espacial.

Categorías:

Relaciones topológicas: relaciones elementales entre los objetos (vecindad, separación, orden...).

Relaciones proyectivas: sitúan objetos en relación con los demás.

Relaciones euclidianas o métricas: coordinan objetos entre sí en relación con un sistema o coordenadas de referencia (longitud, volumen, superficie).

B.3. Organización espacial.

La orientación y la estructuración espacial analizadas constituyen los pilares base que posibilitan el movimiento del niño para organizar el espacio.

Espacio figurativo: 0 –7 años. Vivencia motriz y perceptiva inmediata que el niño/a posee del espacio, que es la que le permite establecer implicaciones cada vez más complejas sobre el mismo.

Espacio representativo: a partir de 7 – 8 años. Descentración respecto al propio cuerpo y una objetivación de los puntos de vista y juicios sobre las relaciones espaciales.

Temporalidad

El movimiento humano se desenvuelve en el espacio y a su vez se inscribe en un tiempo.

Aspecto cualitativo: organización y orden.

Aspecto cuantitativo: duración (como la distancia para el espacio).

Si en el espacio implica la modalidad sensorial visual, en el tiempo las modalidades auditivas y cinestésica.

C.1. Estructuración espacial.

Orden: distribución de los hechos.

Duración: representación del tiempo: (segundos, minutos,..).

C.2. Orientación temporal.

El instrumento que posee el cuerpo para hacer visible la “ocupación” temporal es a través de su capacidad de manifestación rítmica.

Ritmo

Sistemas que desarrollan la capacidad rítmica:

Inducción rítmica. Sincronización entre estímulo y respuesta.

Discriminación cognitiva: asimilación, distinción y comprensión de estructuras rítmicas.

Ejecución motriz: elaboración superior de conductas complejas y voluntarias.

El ritmo se asienta sobre dos nociones fundamentales que permiten una amplia gama y variedad de estructuras rítmicas:

Regularidad: sucesión más o menos rápida de las pulsaciones rítmicas.

Alternancia: entre dos o más elementos.

Equilibrio

Capacidad de controlar el propio cuerpo en el espacio y recuperar la correcta postura tras la intervención de un factor desequilibrante. Tipos:

Reflejo: estático postural.

Automático: de la vida cotidiana.

Voluntario: acción motriz programada.

Estático: proceso perceptivo – motor que busca un ajuste de la postura antigravitatorio y una información sensorial externo y propioceptiva.

Dinámico: cuando nuestro centro de gravedad sale de la verticalidad del cuerpo y, tras una acción equilibrante, vuelve sobre la base de sustentación.

Al aumentar el desarrollo de la función neurológica y perceptivo – motriz, también se desarrolla de forma inherente el equilibrio.

Coordinación

Capacidad de regular de forma precisa la intervención del propio cuerpo en la ejecución de la acción justa y necesaria según la idea motriz prefijada.

Proporciona calidad al movimiento mediante.

Precisión: velocidad y dirección.

Eficacia: resultados intermedios y finales.

Economía: utilización de la energía nerviosa y muscular requeridas.

Armonía: complementariedad de los estados de contracción y descontracción utilizados.

En función de las estructuras corporales y modalidades sensoriales que se integran nos referimos a:

Coordinación dinámica general: se centra en una determinada zona. Es de vital importancia para la obtención de un buen control y ajuste del acto motor pues: asume un rol fundamental en la consolidación de la dominancia de la lateralidad, es factor inherente a la estructuración espacio – temporal y, por tanto, a la adquisición de las habilidades motrices básicas.

Capacidades físico – motrices

Son las capacidades más fácilmente observables de la actividad motriz puesto que se concretan en función de los aspectos anatómo – funcionales.

| | | |
|----------------------|-------------|--------------|
| potencia | VELOCIDAD | Agilidad |
| FUERZA | | FLEXIBILIDAD |
| resistencia muscular | RESISTENCIA | Stretching |

Resistencia

Capacidad de soportar el estado de fatiga progresiva que sobreviene en un trabajo de larga duración. Depende directamente del sistema cardio – respiratorio.

Clases:

Aeróbica: En un tiempo relativamente largo, el músculo realiza un trabajo de media intensidad y en consumo submáximo de oxígeno.

Anaeróbica: El trabajo muscular se realiza en presencia del ácido láctico puesto en funcionamiento cuando el nivel de consumo de oxígeno supera el límite máximo. Intensidad elevada en un período de tiempo relativamente corto.

Específica: Combinación de ambos tipos. Juegos motores.

Hasta la edad aproximada de diez u once años, el consumo máximo de oxígeno no da a lugar a diferencias significativas interindividuales.

Procedimientos:

- Acompañar las actividades con soporte musical.
- Carreras de orientación y búsqueda de tesoros.
- Zonas naturales, agua, patines, bicicleta...

Velocidad

Capacidad de moverse de un punto a otro en un mínimo de tiempo.

Cíclica: acciones motrices muy similares (carrera).

Acíclica: cada acción motriz es de diversa forma y requiere un ajuste corporal y dosificación de energía distinta a las demás acciones.

Componentes:

Tiempo de reacción: función perceptiva del movimiento que no requiere un gasto energético.

Rapidez: en relación con la fuerza muscular (fuerza – velocidad o potencia).

Frecuencia y encadenamiento de movimientos: ligada a la capacidad de coordinación y ajuste corporal.

La velocidad es la capacidad con menor grado de modificación del nivel de eficacia. Es a partir de seis años cuando se afinan la coordinación y el ajuste motor.

Flexibilidad.

Factores:

- Movilidad articular.
- Elasticidad muscular.

Formas de manifestación:

Activa: dependiente de la capacidad de contracción de los músculos agonistas con efecto de relajación simultánea de los músculos antagonistas.

Pasiva: la acción se deja a merced de la fuerza de gravedad, de la inercia propia del cuerpo, bien de la acción de un objeto – aparato y/o compañero/a.

Mixta: combinación de ambas.

No hay que olvidar que trabajamos con cuerpos infantiles en desarrollo, por lo que hemos de incidir en un tratamiento armónico de cada grupo articular y de los músculos que en él se ven envueltos.

En la edad puberal de once a catorce años, la movilidad de la columna vertebral y de la articulación escapulo – humeral sigue en crecimiento, mientras que la movilidad correspondiente a la articulación coxo – femoral empieza a decrecer tras los once años, pues ha sido entre los seis y ocho años cuando ha alcanzado su nivel óptimo.

Fuerza

Capacidad motriz de superar una resistencia por medio de la oposición ejercida por la tensión de la musculatura. La fuerza dinámica puede aparecer bajo tres fórmulas:

Fuerza explosiva: aceleración máxima.

Fuerza rápida: vencer una resistencia con gran rapidez de contracción.

Fuerza de carácter lento: superación de la resistencia en una situación de velocidad constante.

Todas estas modalidades se combinan en la motricidad infantil, por lo que no requiere trabajo específico. Hay que diseñar actividades con la fuerza de carácter dinámico.

Desarrollo de la fuerza

Hasta la edad de once o doce años existe un desarrollo de la fuerza muscular que no varía demasiado de un niño/a a otro/a ni de un sexo a otro. El desarrollo de la fuerza en cualquiera de los sexos se puede mejorar con el trabajo adecuado de la coordinación. Hasta la edad de catorce años la capacidad de fuerza rápida juega un rol esencial en los aprendizajes motores de base y predeportivos.

Capacidades físico – motrices intermedias.

B.1. Potencia

Es la capacidad de efectuar un esfuerzo máximo en un corto período de tiempo. Es una combinación entre la fuerza y la velocidad; es fácilmente observable en los saltos, lanzamientos y golpeo de objetos. Procedimientos de trabajo:

- Trabajar con cuerdas y gomas elásticas.
- Saltos de longitud y altura.
- Golpeo a móviles (mano, puño, pie).
- Trampolines, minitramp.
- Remar.

B.2. Resistencia muscular

Capacidad que permite producir durante el mayor tiempo posible, o mediante varias repeticiones, un esfuerzo localizado. Ha de trabajarse con gestos muy próximos a su forma de manifestación natural con el fin de evitar sobrecargas y descompensaciones en el trabajo de un organismo en crecimiento.

B.3. Agilidad

Capacidad de ejecutar movimientos de forma rápida y precisa. Para su consecución participan en gran medida las capacidades de velocidad y de flexibilidad. Procedimientos de trabajo.

- Circuitos.
- Carreras de obstáculos.
- Juegos de esquivar y/o sorprender.

B.4. Stretching (estiramiento)

Técnica para flexibilizar el organismo.

Es frecuente encontrar algún caso de laxitud entre los/as niños/as de un grupo – clase; son quienes muestran unos grados de amplitud articular desmesurados. Esto no les sirve de mucho, pues les genera ciertas dificultades en el control tónico de su musculatura profunda y en el control de la posición global y segmentaria del propio cuerpo en el espacio.

El stretching se encuentra entre la flexibilidad y la resistencia. Tipos:

Tónico. Adopción de una postura equilibrada sobre apoyos sólidos, realizar estiramientos crecientes mediante contracciones musculares ayudadas por la respiración.

Pesado. Adopción de una postura equilibrada; relajar el cuerpo con el peso corporal, sin rebotes.

Capacidades sociomotrices

A estas edades los/as niños/as viven su cuerpo en razón de dos directrices básicas: un elevado nivel de simbolismo y una necesidad de relación con los demás.

En la edad infantil, el comportamiento motor, la espontaneidad, el gesto, la postura, son los medios de expresión básicos por excelencia, y por encima del de la "palabra".

Lenguaje corporal y lenguaje motor

El lenguaje motor es un portador de comunicación que mediante el movimiento se resuelven problemas de naturaleza cognitivo – motrices.

Una elaborada educación motriz de base, desde el momento en que desarrolla el lenguaje motor creativo, ha de pretender incidir sobre la inteligencia motriz.

Es necesario experimentar acerca de las múltiples posibilidades del lenguaje motor. Estas se derivan, en última instancia, de las formas primordiales del lenguaje universal: el lenguaje de los gestos.

Interacción y comunicación.

Frente al concepto de acción encontramos el de interacción (lo que hay de acción y reacción entre dos o más personas). Ambos conceptos revierten en la noción de situación, base del intercambio con el entorno.

El concepto de acción lleva implícita la noción de estrategia, que empleamos con el fin de conseguir determinados objetivos.

La noción de estrategia, está en la base de toda conducta sociomotriz tanto en la expresión como en el juego colectivo.

Toda interacción comporta "ida y vuelta", la comunicación se centra en la "ida", realizada con el propósito de expresar algo.

El movimiento es el medio básico por el cual el/la niño/a se relaciona con los demás. Moviéndose es cuando comienza a confrontarse con los demás y a verificar que los demás poseen características similares a las suyas. De este modo llega el deseo y/o necesidad de colaboración, sosteniendo reglas comunes y buscando el placer del juego.

El maestro debe transformar este “movimiento” que tiene lugar entre los demás, en movimiento con y hacia los demás. En Primaria, el egocentrismo ya está superado y se hace necesaria la puesta en común con los/as demás del propio yo y de los objetos. Proyectarse y crear.

Crear es un proceso intelectual que tiene por resultado la producción de ideas a la vez nuevas y válidas.

Proceso de resolución de problemas (Sol, J.P.):

1ª fase: Creatividad.

Fase cuantitativa: investigación masiva de soluciones.
Apelación al pensamiento divergente.

2ª fase: Descubierta.

Fase cualitativa: intervención de un filtro de exigencias, técnicas, físicas y materiales, que seleccionan las primeras soluciones.

3ª fase: Innovación.

Fase cualitativa: nuevo filtro; exigencia de eficacia.

Nueva apelación al pensamiento convergente

Los objetivos de trabajo en torno a los procesos de creatividad han de atender en su principio a esta cualidad divergencia – convergencia:

DIVERGENCIA: proceso de pensamiento que pone en marcha la búsqueda de vías de solución en torno a un determinado problema. Existen tres factores clave en la consecución del pensamiento divergente:

Fluidez: cantidad de respuestas.

Flexibilidad: número de ideas emitidas.

Originalidad: capacidad de crear respuestas novedosas.

CONVERGENCIA: proceso en el que el pensamiento se canaliza o controla en dirección a una respuesta fuertemente consensuada, incluso única. Suele existir la exigencia de encontrar la solución rápida, única y muchas veces de forma rigurosa (patrones motores y técnicas no sólo de las diversas disciplinas deportivas sino en la presentación de contenidos perceptivos y físicos desde la “educación” motriz de “base”).

La imaginación

Coincide con el tipo de pensamiento divergente, por su función de asociar y combinar los elementos que ofrece la experiencia para obtener productos variados, originales y, en definitiva, novedosos que permitan la reexperimentación interior de la experiencia.

El acto imaginativo también “pone en juego la capacidad de redefinición, que transforma lo usual en algo inaudito, y la capacidad de ensoñación, que da presencia ilusoria a objetos y seres ausentes, reales o producidos por la fantasía” (Motos).

Conceptos componentes de la creatividad:

- **IMAGINACIÓN:** Aptitud para combinar los “modelos internos” con los externos.
- **FANTASÍA:** Actitud mental fruto del trabajo con la imaginación.
- **ORIGINALIDAD:** Capacidad de producir ideas novedosas.
- **PENSAMIENTO CREATIVO:** Facultad mental para resolver situaciones con soluciones fluidas, variadas y/o novedosas.
- **AUTORREALIZACIÓN:** Desarrollo de las potencialidades propias que resulten válidas, mediante la adopción de una actitud personal de reafirmación.
- **EXPRESIVA:** En la que predomina la espontaneidad.
- **PRODUCTIVA:** Consecución de un resultado aceptado socialmente por el grupo al que se dirige o que lo puede utilizar.
- **INVENTIVA:** Según el grado de ideación y transformación del medio.
- **INNOVADORA:** Por las posibilidades de su aplicación instrumental en diversos ámbitos: técnico, literario, artístico, social...

La expresión

Es el resultado “visible” de la actividad consciente que conjuga el mundo interior con el exterior.

Utilizamos recursos y técnicas como el propio cuerpo, el espacio, el lenguaje verbal o escrito, el barro, la pintura, los sonidos,...

El cuerpo practica inevitablemente de cualquier forma de expresión.

Para presentar la expresión como nexo de interdisciplinariedad, presentamos dos fórmulas de acceso metodológico:

Engranar objetivos seleccionando de nuestro repertorio los que puedan ofrecer una buena simbiosis con los objetivos específicos de la materia en cuestión.

Acceder directamente a los elementos (conceptos y contenidos), material y procedimientos específicos de la nueva materia y así establecer diversas formas de combinatoria.

El juego colectivo

La magia de las relaciones sociales que el/la niño/a establece durante su infancia se consiguen mediante el juego, y es gracias a ellas que determina sus formas de construcción del conocimiento social.

“El motivo de los primeros juegos sociales parece ser el efecto y el placer que produce coordinarse con otros sujetos en una estructura abierta. En muy pocos años las construcciones colectivas de estas distintas formas de juego permitirán al niño/a establecer los límites de la cooperación en un determinado momento, en un espacio concreto y con un determinado compañero/a de juego”.

Según Parlebas, el juego está enraizado dentro de la cultura propia de cada sociedad, es un espejo social y cultural. Es por medio de él que el/la niño/a se inicia en las reglas de la vida social, reglas que son siempre particulares del grupo al que pertenecen.

El deporte no es un juego infantil. Su aparición se condiciona a una mediación externa (generalmente institucional) para sustituir la actividad espontánea del niño/a.

Si nos acogemos, de forma exclusiva, al modelo de las actividades deportivas codificadas dentro de la educación física, obtenemos una educación motriz restringida. Referencia 15¹⁵.

1.- La educación física, una intervención pedagógica y práctica educativa

La intención pedagógica de la educación física vincula los desempeños motrices de las personas con sus motivaciones e intereses, sus capacidades y limitaciones. Por su parte, la práctica educativa, activa y motiva los tres mecanismos efectores del movimiento; sensación-percepción, formulación de planes de acción y la toma de decisiones, y la ejecución.

Al efectuar una acción motriz se movilizan y activan innumerables procesos que permiten a niños y adolescentes imaginar cómo realizar determinadas tareas o acciones motrices, para después llevarlas a cabo. La sensación-percepción proporciona la primera idea, la primera imagen mental, el esbozo general, la representación anticipada de lo que hay que realizar. En este momento el sujeto percibe el nivel de dificultad que implica la tarea que le ha sido asignada, se percata del esfuerzo a invertir en su solución, antes de lanzarse a realizar el cometido en cuestión, toma una decisión sobre la cantidad de esfuerzo que requiere e imagina cómo puede hacerlo. A este proceso se le llama preactivar.

La intervención docente provoca, por medio de distintas vías la primera idea de ejecución. El maestro a través de verbalizaciones, movimientos, el uso de objetos o la ejemplificación a través de alumnos, proporciona la estructura general y la dificultad de la tarea. Por su parte, los niños contrastan entre la tarea solicitada y la percepción de su propia competencia: *¿lo podré hacer?...¡Maestro, eso es muy fácil! ¿y si lo hacemos mejor así?* La personalidad de los sujetos y la percepción que tienen de su propia competencia, influyen en la elección del nivel de esfuerzo a realizar (Famose s/f).

¹⁵ BRITO Soto, Luis Felipe. “La edificación de la competencia motriz; la conquista de las realizaciones personales”. <http://www.apadef.org/pdf/0004EdifCompMot.pdf>. (consultado 21 de agosto), pp. 3-8.

Durante este primer momento sensación-percepción, es muy importante dar paso a la experimentación continua de situaciones motrices a través del ensayo y el error. Como hemos señalado, esto permite a los niños y adolescentes preactivar soluciones a los diversos problemas cinéticos a los que se enfrentan.

Aquí hay un elemento muy importante para una adecuada intervención docente. Si dentro de las sesiones de educación física, las tareas y cometidos motrices presentan una dificultad acorde a las características de crecimiento y desarrollo de niños y adolescentes, y si sus intentos y realizaciones son satisfactorios, ellos se perciben como competentes. En consecuencia, la percepción de la tarea y su realización exitosa les procura un sentimiento de eficacia, un placer interno y alegría, incluso, es probable que lo vuelvan a intentar por su cuenta (iniciativa propia).

Muchos autores (Jean-Pierre Famose s/f, Pierre Parlebas 1995, Jean Le Boulch 1976, Pierre Vayer 1977, B. Cratty 1982), dan cuenta de este proceso. Se movilizan las experiencias previas, la memoria a corto y mediano plazo, la audición, la observación y la toma de conciencia de toda la estructura propioceptiva del cuerpo. Durante este desarrollo, los niños están contrastando su propia movilización motriz a partir de las consignas que se van mencionando, así como por los cambios que se producen dentro del contexto de la sesión. Ejemplo :

El profesor propone realizar una actividad dentro de una zona circular y solicita desplazamientos cortos y rápidos –aquí determina las características y dificultad de la tarea-, posteriormente, introduce una pelota y activa un juego de pases –cita niveles más complejos de los desempeños. Si el jugador no atrapa la pelota se quema y queda por un minuto descansando fuera del círculo.

Esta secuencia, primero es explicada por el profesor –antes de la acción misma- y luego se pone en marcha. Durante la explicación los niños hacen representaciones mentales de la tarea, anticipan posibles respuestas y toman decisiones para configurar un plan de acción de movimiento personal.

Durante la puesta en marcha -donde se ubican los mecanismos de formulación de planes de acción, la toma de decisiones y la propia ejecución-, se modifican los planes de acción originales, se ajustan y realizan movimientos de acuerdo a las exigencias de la actividad y a la sucesión de acciones. En este proceso se presentan muchas posibilidades pero, sobre todo, se construye el conocimiento relacionado con el *saber hacer*. Es decir, se han puesto a prueba las habilidades motrices, que se pueden conceptualizar como (Duránd 1999):

La competencia adquirida por un sujeto para realizar una tarea concreta. Se trata de la capacidad para resolver un problema motor específico, para elaborar y dar respuesta eficiente y económica, con la finalidad de alcanzar un objetivo preciso. Es el resultado de un aprendizaje, a menudo largo, que depende del conjunto de recursos de que dispone el individuo, es decir, de sus capacidades para transformar su repertorio de respuestas.

Ahora bien, este repertorio de respuestas -los mecanismos efectores del movimiento ya mencionados- se fusionan con el sentimiento de ser competente, que puede desglosarse en tres ámbitos: el *cognitivo*, que se refiere a la capacidad del individuo para imaginar respuestas motrices (pues comprende el problema, la dificultad de la tarea, y hace una primera elaboración de respuesta); el *afectivo*, que tiene que ver con la atmósfera de confianza que el ambiente le ofrece –grupo de amigos, cordialidad, seguridad- y el *físico*, que atañe al conocimiento de las posibilidades corporales y motrices para efectuar la tarea en cuestión. En este contexto, la habilidad motriz se caracteriza por su carácter personal, flexible, en construcción, eficiente, estable y adaptable. La pertinencia del ejemplo anterior radica en que el niño logra una experiencia estimulante y satisfactoria, confía en sus propios movimientos y realizaciones, y logra una experiencia y escoge ser activo, seguro y probablemente persistirá en la búsqueda variada y novedosa de formas de ejecución.

Entonces la acción y respuesta motriz que los niños hacen a partir de la percepción de la tarea “va más allá de la ordenación pasiva de lo recibido del exterior, mediante la cual determina, filtra y pone condiciones a esa estimulación externa; representando el aprendizaje y la interacción con otros procesos cognitivos un papel fundamental. No recibimos, por tanto, pasivamente los estímulos del medio sino que decidimos cuál de ellos seleccionamos y lo organizamos en interacción con los procesos de memoria, atención y programación”. (Famose s/f)

Volviendo al punto, la intervención docente vincula los mecanismos efectores del movimiento, con las expectativas e intereses de los niños y adolescentes y, sobre todo, promueve la construcción de competencias para solucionar problemas motrices dentro de las sesiones de educación física.

La intervención docente, forma en competencias, impulsa la adquisición de experiencias, anima la construcción de aprendizajes y en educación física, trabaja más allá de lo que se ha considerado del potencial anatómico.

Formar en competencias y formar la competencia motriz equivale –entre otros factores- a motivar a los niños y adolescentes para que identifiquen y encuentren los conocimientos y experiencias adecuados y las posibles realizaciones motrices, tenerlas vigentes, organizarlas y designarlas dentro de un contexto. La acción motriz inteligente y la edificación de la competencia motriz pasa por razonamientos, toma de decisiones concientes, tanteos, dudas, ensayos y errores. El desafío, desde esta perspectiva, es potenciar el aprendizaje de los alumnos y dirigirlo a construir su sentimiento de ser competente, de sentirse apto.

2.- Educación física y competencia motriz

Una persona es competente cuando actualiza su conocimiento de *saber cómo* hacer las cosas: este tipo de conocimiento, tiene un carácter práctico y “se interesa por ciertas formas de competencia activa, como cuando digo „se conducir un coche“, „sé hacer una estantería“ o „sé jugar al tenis“...se interesa por la ejecución de propósitos de acción, efectuados de una manera racional y confirmados por un grado razonable de éxito (Carr, citado por Arnold 1997). Lo más sobresaliente aquí es que, cuando una persona „sabe cómo hacer“ ciertas cosas específicas (por ejemplo, una mesa o jugar al squash), su conocimiento se haya actualizado y puesto en práctica en lo que hace. Su inteligencia se manifiesta en sus hechos, destrezas y realizaciones” (Arnold 1997). Este tipo de conocimiento permite a las personas resolver situaciones nuevas y diferentes.

El saber cómo no implica solamente las realizaciones de corte práctico. Se fusiona además con la posibilidad de las personas para argumentar sus acciones. A esto Arnold le llama sentido débil y sentido fuerte del saber cómo. El sentido débil se refiere a la persona que es incapaz de explicar cómo hizo las cosas, mientras que el sentido fuerte alude a una persona que puede proporcionar una relación descriptiva, clara y penetrante de cómo lo hizo. “Pregunten al brillante, intuitivo, pero inexpresivo portero, como evitó un gol. Puede que diga “fue así” y mostrarlo, en vez de explicar cómo” (Arnold, 1997).

Ahora bien, este saber cómo -si lo relacionamos con los desempeños motrices y disponibilidad corporal desplegados en las sesiones de educación física-, vigoriza una constante interacción con el medio, ya que genera respuestas motrices que permiten salir airoso pero sobre todo, reconocer, el peso de la inteligencia sobre las acciones.

A esta disponibilidad Ruiz Pérez (1995) le llama competencia motriz; 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.

La competencia motriz y el tipo de conocimientos que despliega, vigorizan la disponibilidad corporal de los alumnos y contribuye a tener juicios propios al momento de tomar decisiones de cómo hacer las cosas. Esta competencia implica “conocer qué hacer, cómo hacerlo, cuando y con quién actuar, en función de las condiciones cambiantes del medio” (Arnold 1997), tener dominio, desempeñarse con seguridad y apropiarse de distintos saberes en relación con la propia acción y la de los demás proporcionadas por el contexto.

En la edificación y desarrollo de la competencia motriz participan tres tipos de conocimiento; declarativo, procedimental y estratégico. La conjugación de estos saberes constituye la adquisición de una competencia, conocimiento que implica mayormente un

carácter procedimental, y que se traduce en el 'saber cómo', Éste a su vez se expresa en: saber hacer, saber actuar y saber desempeñarse.

REFERENCIA 16¹⁶

Educación física y competencia motriz

El saber hacer; vínculo entre el conocimiento procedimental y la destreza motriz.

El saber hacer –declarativo-, es la primera conexión con el saber cómo, y se refiere básicamente a la acumulación perceptiva y “con el saber que los sujetos poseen sobre sus acciones, y sobre los hechos y acontecimientos que rodean a su actuación” (Arnold 1997), de los conceptos acerca de cómo se hacen las cosas y en el tema que nos ocupa, de cómo es la lógica, secuencia, estructura, tipo y cantidad de desempeños motrices que exigen los juegos y actividades desarrolladas en las sesiones de educación física. En principio, esos componentes se incorporan al repertorio motriz de niñas y niños a través de las declaraciones, nociones e instrucciones que los adultos proporcionamos a los escolares en torno a lo que sucederá y cómo serán las acciones a desarrollar. Los profesores damos muchas indicaciones y datos con relación a la forma que deben tener los distintos desempeños y acciones corporales. Brindamos conocimientos declarativos a través de consignas que dan cuerpo, a las destrezas, ...hemos de correr entre los obstáculos, ...las pelotas serán lanzadas hacia arriba y las atraparemos con los conos,...las capturas se deberán hacer al toque de la espalda del compañero, etc.

Este tipo de informaciones brinda la base para edificar el saber hacer.

(...) el conjunto de conocimientos declarativos proporcionan a los escolares toda “una serie de datos sobre hechos y acontecimientos relacionados consigo mismo, con su propio cuerpo, sobre la forma de sus acciones, de los objetos y sobre las relaciones espacio-temporales que afectan a las acciones en contextos muy diferentes” (Ruíz, 1995).

¹⁶ BRITO Soto, Luis Felipe. “La edificación de la competencia motriz; la conquista de las realizaciones personales”. <http://www.apadef.org/pdf/0004EdifCompMot.pdf>. (consultado 21 de agosto), pp. 8-13.

Este cúmulo de conocimientos, también posibilita a los niños y niñas “aprender el nombre de sus partes corporales y aprender a emplear este conocimiento declarativo para tomar decisiones, con la intención de conseguir los objetivos previstos, en definitiva, el conocimiento declarativo es un elemento necesario para el empleo de los conocimientos procedimentales conceptualizándose en redes semánticas” (Ruiz, 1995).

Otro puente importante entre este tipo de saber y los cometidos motrices lo constituyen las reglas –ya de los juegos, ya de las actividades- y su conocimiento. Éstas dan el soporte a la dinámica y gramática de la actividad; cumplen y canalizan el orden de las acciones. La información proporcionada por las reglas y las declaraciones acerca de cómo son las realizaciones motrices dentro del juego y en qué consiste, se ordenan y codifican en el pensamiento con la finalidad de ser comprendidas por los jugadores para conocer las posibilidades de acción, los límites de la actividad, la lógica de los desempeños, cuál es el móvil del juego, y de qué forma se manipula el implemento. Todo ello le confiere a los juegos y a las actividades, dos componentes básicos: medio y sistema. Como medio posibilitan a un grupo de niños a interactuar, relacionarse y trabajar juntos a partir de un interés y motivación común y, como sistema, constituyen y representan un acuerdo de realización y disfrute mutuo. Todo esto forma una buena parte del conocimiento del saber hacer.

El saber actuar; incorpora al Yo en la acción

Al momento de jugar, el niño hace una serie de contrastaciones entre aquella idea perceptivo-motriz y el conocimiento procedimental que implica, con la acción concreta, *...ahora se trata de patear la pelota y correr los más rápido posible antes de que me quemen...*

Se pone en juego el conocimiento declarativo tanto de las realizaciones motrices como de las reglas y, la motricidad en conjunto se supedita a ellas, de tal manera que al ser el escenario de las posibilidades y desempeños motrices, requieren del ajuste y dominio de sí, de la incorporación de toda la entidad corporal, de sus emociones, de sus ideas, de sus sentimientos y sobre todo la comprensión cabal de la lógica y continuidad de la actividad. Estamos frente al aprendizaje de procedimientos.

Trabajar los procedimientos significa, en definitiva, desvelar la capacidad de saber hacer, de saber actuar de manera eficaz. Un procedimiento, señala Coll (1992), trata siempre de determinadas y concretas formas de actuar, cuya principal característica es que no se realizan de forma desordenada o arbitraria, sino de manera sistemática y ordenada, unos pasos detrás de otros, () hacia la consecución de una meta.

Consiste en saber operar con objetos y con información. Una característica del aprendizaje y enseñanza de procedimientos es enfatizar más los procesos que lo producido, más en cómo se van haciendo las tareas y cometidos que los resultados finales.

Este tipo de conocimiento procedimental se concentra en la relación existente entre los aspectos perceptivos y cognitivos, con el control y dominio de las respuestas motrices y, como dice Ruíz, relacionado con el “cómo hacer algo”, con la realización de una acción, con los procedimientos para llevar a cabo una secuencia motora, y con los esquemas motrices que controlan la ejecución de las acciones.

Saber desempeñarse; el toque estratégico

El conjunto de conocimientos referidos a las reglas, sus posibles modificaciones, el aumento de complejidad de los juegos, la codificación y comprensión de las participaciones individuales y del grupo, el móvil y la aceptación de actitudes tales como la tolerancia y la serenidad ante el triunfo y la derrota, forman parte, en alto porcentaje, del saber desempeñarse. Es decir, son el epicentro y cristalización del nivel más alto de la motricidad ante el placer de jugar y al momento de realizar los cometidos motrices; en conjunto agrupan el desarrollo de la competencia motriz.

En efecto, la suma del saber hacer y del saber actuar forman el soporte de la motricidad del desempeño motriz inteligente. Aquí yacen, enfatizando, el conocimiento, la comprensión y la actitud atenta para saber cómo se hacen los propios desempeños, pero, sobre todo, ir elaborando una solución –actuación estratégica- que no se tenía, lo que permite solucionar determinado problema para el cual no había solución de antemano; lo estratégico consiste en la elaboración de un procedimiento, de un plan de acción personal, del cual se desprende el reconocimiento de sus límites y posibilidades.

Para el caso del desarrollo de la competencia motriz, es básico que los escolares posean un conocimiento sobre las propias acciones que les permita abonar la actuación estratégica, es decir, poseer un conocimiento procedimental, declarativo y afectivo relacionado con las acciones motrices (sentido fuerte del movimiento del que se comento anteriormente), de tal manera “que los niños y niñas vayan tomando conciencia de lo que conocen sobre las acciones y cómo aprenden a realizar valoraciones sobre sus propias competencias” (Ruíz 1995).

Con respecto a la comprensión de las realizaciones -individuales y de conjunto- dentro de los juegos y las actividades que despliega la educación física, vale la pena destacar cómo el contexto donde se desarrolla la acción y el nivel de incertidumbre que se presenta en muchos juegos, provocan en los participantes una toma de decisiones y respuestas flexibles para adaptar e improvisar el juego. Aparecen entonces la solución a los cometidos motrices supeditados por las reglas, las respuestas a los desafíos planteados por la secuencia, orden y fluidez de las acciones por superar, las fintas, cambios de dirección, aceleración y frenado, y manejar los espacios de los adversarios; en síntesis, la actualización del conocimiento del saber desempeñarse decidiendo qué hacer, cuándo y cómo realizarlo.

CUARTA SESIÓN

REFERENCIA 17¹⁷

Las capacidades: una redefinición necesaria

Los aprendizajes en la esfera de las actividades físicas y deportivas, como en cualquier otro campo de actividad humana, requieren de alguna experiencia anterior. Esta última constituye la base que permite construir, es decir, asentar, asimilar, anclar y tener lugar, los nuevos aprendizajes. La precariedad de la base reduce la posibilidad de aprender, su ausencia total la torna imposible. A esta experiencia, en el lenguaje pedagógico actual, se le denomina *conocimientos previos*¹. Los especialistas de la educación física y el deporte, por décadas, los hemos llamado simplemente «capacidades», sean éstas físicas o motrices, y nos hemos preocupado de su existencia como condición necesaria para la formación de habilidades.

...

El término CAPACIDAD MOTRIZ, (...), se aplica a la *potencialidad* que tiene un ser humano para realizar determinada tarea motora o para aprenderla. Son factores principales de la capacidad motriz: a) el adecuado nivel de desarrollo de las *capacidades físicas específicas*; y b) la disponibilidad de *estructuras básicas* de movimiento (huellas), utilizables en la producción de la nueva acción motora.

...

“...cualidad motriz se refiere, concretamente, a la *calidad* de la ejecución de esta acción motora, cuyo grado de perfección hace patente el nivel de desarrollo alcanzado en la ontogénesis motriz. Por esta razón Meinel considera que los rasgos cualitativos tienen gran importancia *en la práctica*, pues éstos son los indicadores de la calidad de la dinámica deportiva.

...

A medida que el alumno se desarrolla, los rasgos cualitativos del movimiento van variando y perfeccionándose. No obstante, su manifestación no sigue un esquema rígido, sino que evoluciona de forma diferente en cada individuo y de acuerdo a las situaciones concretas de su vida. Lo que si tienen en común es que siempre se orientan hacia mejores niveles de calidad y con ello, de mayor perfección. Alexander Luria⁷ denomina a este resultado *melodía cinética*, cuyo logro está relacionado con dos eventos: la desaparición de los enlaces de los eslabones intramovimiento y el establecimiento del hábito motor.

¹⁷ CHÁVEZ Cáceres, María Luz. Habilidades motrices. Enfoque sistémico, holístico y transdisciplinar. *Investigación Educativa* vol. 10 N.º 18, 145 – 164, Julio-Diciembre 2006, ISSN 17285852.

Resumiendo:

- Las capacidades físicas y motrices representan las *potencialidades* que tiene el ser humano para realizar actos motores.
- Dichas capacidades constituyen los *fundamentos* para el aprendizaje y el ulterior perfeccionamiento de las acciones motrices.
- Su desarrollo se sujeta a leyes naturales, sobre la base de las características morfofuncionales propias de cada organismo.
- Mas el nivel de desarrollo que pueden alcanzar las capacidades físicas y motrices no sólo se determina por las posibilidades morfo-funcionales, sino también por *factores psicológicos* y, en particular, por las *cualidades volitivas*.
- Corresponde al docente motivar al alumno para que encuentre las claves que le permitan sentirse realizado, no sólo con el incremento sustantivo de sus capacidades, sino también con las vivencias del proceso de su desarrollo.

4. De la capacidad a la habilidad motriz.

Destrezas, hábitos y habilidades, son contenidos aún más específicos y característicos de la educación física, pues constituyen el núcleo, el aspecto medular de cualquier propuesta curricular en la especialidad. En el proceso de enriquecimiento motriz de un ser humano en las distintas etapas de su vida, destrezas, hábitos y habilidades, en conjunto, configuran un verdadero sistema. Comenzando porque su base común, como ya ha sido señalado, es siempre la posesión de una determinada *capacidad*.

...

El proceso completo se desarrolla en forma circular y con la lógica de una espiral dialéctica. Completar un ciclo significa acceder a un nivel superior de maestría y estar preparado para nuevos aprendizajes, cada vez de mayor complejidad. En todos los momentos de su vida, un ser humano está construyendo destrezas, fijando hábitos, adquiriendo y cultivando habilidades.

...

Siguiendo con esta lógica, toda capacidad, vista como el producto de un aprendizaje anterior, puede ser considerada como una habilidad existente.

Y asimismo, toda habilidad, que sabemos es el producto final de un proceso de aprendizaje, puede ser considerada como una capacidad, si se le asume como punto de partida de nuevos aprendizajes. Naturalmente, en el caso de la habilidad, estamos hablando de una *capacidad altamente desarrollada* por la experiencia personal y única del educando.

Conclusiones

1. Las capacidades constituyen el punto de partida de todo proceso de aprendizaje. La precariedad de la base reduce la posibilidad de aprender, su ausencia total lo torna imposible. En términos vigotskianos capacidad equivale a la noción de «nivel de desarrollo real», o sea, al límite inferior de la *zona de desarrollo próximo*.
2. Las capacidades físicas y motrices representan *potencialidades* del ser humano. Si bien su desarrollo se sujeta a leyes naturales, basado en sus particulares características morfo-funcionales, el nivel de desarrollo que logra se determina no sólo por aquéllas, sino también por los *factores psicológicos* y, en particular, por las *cualidades volitivas* que intervienen.
3. Si bien aquí se trata el caso de las capacidades y habilidades físicas y motrices, la presente propuesta teórica explica la génesis y el desarrollo de las capacidades y habilidades de todo tipo. Cualquiera sea el tipo de aprendizaje nos encontraremos con que *para desarrollar una habilidad, necesitamos partir de una determinada capacidad*.
4. Destrezas, hábitos y habilidades configuran en conjunto un verdadero sistema funcional, cuya base común es la posesión de determinadas *capacidades*. El proceso completo se desarrolla en forma circular y con la lógica de una espiral dialéctica. Completar un ciclo significa acceder a un nivel superior de maestría y estar preparado para nuevos aprendizajes, cada vez de mayor complejidad.
5. Dentro del sistema funcional propuesto, la destreza representa el elemento sistemogénico, es decir, aquél que dinamiza y da sentido a las contribuciones del conjunto, cumpliendo, además, la importante función de tornar concreto e identificable lo que va a ser aprendido.
6. En este planteamiento el concepto de destreza asume el carácter de categoría cognitiva. Designa cualquier tipo de dominio (conocimiento) al que pueda llegar un ser humano mediante un proceso de aprendizaje, sea éste motor, intelectual, relacional, social o afectivo. Se usa el término destreza para significar todo lo que el ser humano tiene de educable.
7. Toda destreza tiene como destino la automatización, independientemente de la edad o de la condición del aprendiz. Una destreza representa la posibilidad de resolver una tarea de movimiento de la manera más eficaz, con la mayor economía de esfuerzo y el máximo rendimiento posible, *bajo el control de la conciencia*, el hábito motor, en cambio, no es sino una *destreza automatizada* por la práctica reiterada.
8. Una habilidad es una disposición para actuar, altamente desarrollada e incorporada a la naturaleza de quien la posee. La base de una habilidad de cualquier tipo, cognitiva, motórico-deportiva, socio-afectiva u otra, está constituida por un cierto automatismo. Es decir que, *para formar habilidades, es necesario primero formar hábitos*.
9. Existe tal variedad de habilidades como tipos de inteligencia se ha podido identificar, incluyendo la inteligencia emocional. La posesión de habilidades altamente desarrolladas es lo que permite demostrar que una persona es inteligente en tal o cual campo de actividad humana.
10. Existen habilidades abiertas y habilidades cerradas. Ambas comparten la misma base, puesto que, tanto unas como las otras, necesitan de un automatismo subyacente.

Sólo se puede decir que alguien es realmente hábil si tiene dominio total sobre lo que hace, al punto que su obrar eficaz se produce de forma completamente natural.

11. Una educación física pertinente, interesante, atractiva y de calidad, deberá estar basada en la cultura real, tal cual existe en cada sociedad, y usando el rico arsenal de actividades lúdicas y motrices que los niños y jóvenes gustan de practicar.
12. La educación física escolar en la era actual deberá cumplir la doble misión de: a) introducir al niño y al joven en la *cultura física, lúdica y deportiva* de su tiempo y de su medio; y, b) crear las oportunidades para el *enriquecimiento motriz* en todas sus formas.

REFERENCIA 18¹⁸

Modelo de Desarrollo Motor de Guy Azemar

Este investigador concluyó que el desarrollo motor infantil atraviesa por diversas etapas:

1ª etapa. Abarca desde el nacimiento a los 5 años. La exploración, el ensayo y error, la acción son característicos de esta etapa. Predominan las *Holocinesias*. Los movimientos se perfeccionan mientras el niño crece además el control y corrección consciente de sus propios movimientos permite una motricidad más elevada.

2ª etapa. Desde los 6 años en adelante. La motricidad es el medio que tiene el niño para conocer lo que le rodea. Los aprendizajes se van haciendo más complejos, aparecen las *Ideocinesias*. En las edades comprendidas entre los 5 y los 7 años se sitúan nuevos procedimientos de control del movimiento lo que hace que se observe una relativa torpeza en ciertas tareas de precisión, este es un periodo crítico. En el periodo comprendido entre los 7 y 10 años el movimiento ilustra el pleno empleo de la guía visual. Teniendo en cuenta mejor la forma de sus movimientos, el niño tiene ahora acceso a modelos *morfocinéticos*. A partir de los 9-10 años la maduración madurativa del neocórtex del niño, le permite aumentar sus performances motrices.

Desarrollo infantil según Vito Da Fonseca

Este autor entiende el desarrollo psicomotor infantil como elemento base para alcanzar los procesos superiores del pensamiento. El desarrollo se produce en un mundo sociocultural y en una civilización determinada en la que tiende a adaptarse y a apropiarse de la experiencia socio-histórica. Para Da Fonseca el niño atraviesa las siguientes fases denominadas inteligencias:

¹⁸ Clemente Suárez, Vicente J. (2009). "Desarrollo del patrón de lanzamiento en niños de siete años". <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - N° 133 - Junio de 2009.

Inteligencia Neuromotora. Para este autor la ontogénesis de la motricidad comienza aquí. La característica principal de esta fase es la existencia de conductas innatas y la organización tónico-emocional.

Inteligencia Sensomotriz. Desde los 2 a los 6 años. En esta fase encontramos las actividades de locomoción, prehensión y suspensión, tales como correr, balancearse, rodar, botar, balancearse...

Inteligencia Perceptivomotriz. Abarca las edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. Está relacionada con la lateralidad, orientación en el espacio y en el tiempo y la noción del cuerpo; así identificamos en esta etapa la disociación, direccionalidad, autoidentificación, localización corporal...

Inteligencia Psicomotriz. Esta es la última etapa. En ella se integran y superan las tres anteriores permitiendo así una acción en el mundo.

Modelo de Desarrollo Motor de David L. Gallahue

Para Gallahue la evolución de la motricidad atraviesa distintas fases caracterizadas por una serie de conductas motrices. Sobre el desarrollo del niño afectan tanto factores físicos como mecánicos. A continuación se exponen las fases en las que divide el desarrollo motor del niño con una pequeña descripción de lo que acontece en ellas:

Fase de movimientos reflejos. Fase que abarca el espacio de tiempo anterior al nacimiento. A su vez dentro de ella encontramos los estadios de captación de información, primero, y de procesamiento, después. En esta etapa se observa una abundancia y variación de patrones de movimiento, tales como: rotaciones de la cabeza, succiones, contactos de las manos con la boca, movimientos de manos, de extremidades, respiratorios...

Fase de movimientos rudimentarios. Desde el nacimiento hasta el segundo año. Hasta el primer año estaría comprendido el estadio de inhibición refleja y hasta el segundo año el de pre-control. En esta fase encontramos un gran número de reflejos muchos de ellos ya presentes desde antes desde el nacimiento (reflejo de succión, moro, tónico cervical...). También advertimos la presencia de movimientos espontáneos con un patrón rítmico entre los 4 y los 11 meses. A partir del año se pone de pie para luego comenzar a andar.

Fase de Habilidades Motrices Básicas. Compuesta por tres estadios, inicial 2-3 años, elemental 4-5 años y maduro 6-7 años. En el primer estadio la rigidez es característica y evolucionará hasta llegar a la fluidez del movimiento en el último estadio siendo. Las habilidades adquiridas aquí son la base para lo que más tarde se vaya a aprender.

Fase de Habilidades Motrices Específicas. Abarca dos estadios, transicional 7-10 años y específico 11-13 años. En este periodo se producen mejoras en el rendimiento motor. Es aquí donde se deberían consolidar las habilidades básicas adquiridas en la fase anterior.

Fase de Habilidades Motrices Especializadas. A partir de los 14 años en adelante, en ella está el estadio especializado. Se produce una mejora de la competencia motriz y de la eficacia motriz.

“Sánchez Bañuelos establece cuatro fases en las edades escolares y las considera significativas para el desarrollo, distribución y aprendizaje óptimos de los diferentes contenidos de la educación física.

La primera de ellas es denominada como desarrollo de las habilidades perceptivas a través de las tareas motrices habituales. Se corresponde entre los 4 a los 6 años correspondiendo con el primer curso de primaria. Se quiere mejorar de las diferentes habilidades perceptivas mediante la utilización de tareas motrices habituales cuya finalidad es la mejora de los aspectos perceptivos implicados en la ejecución motriz.

La segunda fase se llama desarrollo de las habilidades y destrezas motrices básicas. Corresponde a las edades de los 7 y 9 años. Ciclo inicial y medio de educación primaria. Inician la escuela con unos esquemas de movimiento estructurados y consolidados, lo que les permite un cierto grado de autonomía y unas posibilidades relativas de interacción con su entorno. Se caracteriza por la estabilización, fijación y refinamiento de los esquemas motores y por el desarrollo de las habilidades motrices básicas.

La tercera fase, es la de iniciación de las habilidades motrices específicas y desarrollo de los factores básicos de la condición física. Desde los 10 a los 13. Corresponde al último ciclo de primaria y primero de secundaria. Supone la culminación de las dos anteriores y permite desarrollar todas aquellas habilidades específicas a partir de la transferencia de los aprendizajes realizados anteriormente.

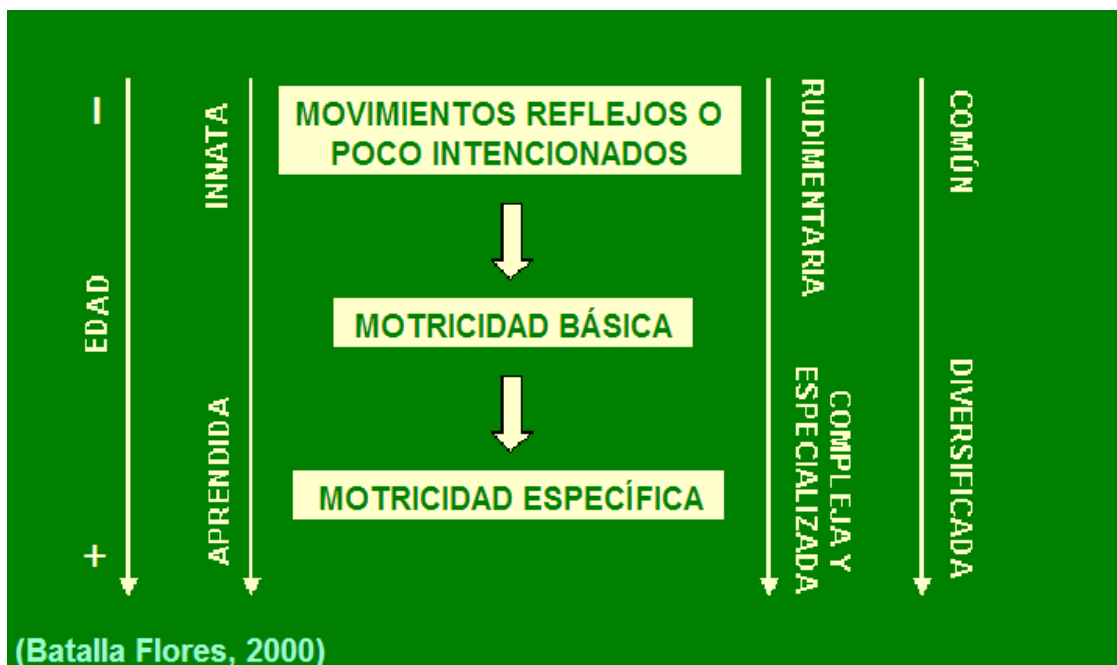
La cuarta es la de desarrollo de las actividades motrices específicas y desarrollo de la condición física inicial general. Desde los 14 hasta los 17 y corresponde al ciclo de primaria y bachillerato. Se caracteriza por el desarrollo de un número importante de habilidades específicas”. (JIMÉNEZ, G. Ch.,2009: 13-14).

REFERENCIA 19¹⁹

Desde el momento del nacimiento, el desarrollo motor sigue una secuencia determinada. Los movimientos del recién nacido, provocados por el medio, son en gran medida reflejos e involuntarios. A medida que progresa el desarrollo y madura el sistema nervioso, el niño consigue control voluntario sobre su musculatura, y de este modo los movimientos reflejos pueden ser suprimidos o inhibidos. Los primeros intentos de movimiento voluntario son imprecisos y groseros. Parecen producirse al azar y sin intención o finalidad, pero representan en realidad un movimiento crucial en la captación de la información. Con el tiempo el niño en desarrollo comienza a integrar estos

¹⁹ JIMENEZ, González, Christian. “Habilidades motrices básicas”. Didáctica de la Educación Física M1. 2º. Magisterio de Educación Física, 18-05-2009, pp.8-9.

movimientos imprecisos a su repertorio de habilidades siempre en expansión. Estos movimientos se van tornando más complejos en la medida en que el niño aprende a combinar una serie de acciones individuales de su cuerpo en un acto coordinado o intencional, o patrón motor. Con la práctica y la experiencia estos patrones se tornan más perfectos, y el niño comienza a utilizarlos para realizar habilidades con el deporte. Luego el adolescente concentrará sus esfuerzos en lograr las habilidades necesarias para realizar algunas actividades específicas sobre una base recreativa o competitiva. Con ello queremos decir que las habilidades motrices básicas tienen gran importancia a lo largo de la madurez o crecimiento del niño e incluso a lo largo de toda la vida. Tienen mucha importancia, en primer lugar, para sobrevivir y relacionarse. Correr, saltar, lanzar, coger son actividades motoras incluidas en la categoría de habilidades básicas que constituirán la base de actividades motoras más avanzadas y específicas como deportivas.



Como podemos observar en el cuadro anterior, a menor edad los movimientos que aparecen son los reflejos o poco intencionados de cualidad innata. Son muy rudimentarios y comunes a todos los niños. Según avanzan los años los movimientos pasan a dejar de ser más aprendidos. Le caracteriza la motricidad básica más compleja y especializada que los anteriores. Ya deja de ser tan común a todos para ser un poco diversificada. Y por último, aparece la motricidad específica que corresponde podríamos decir al último curso de primaria y al primer ciclo de la educación secundaria. Es totalmente aprendida, compleja y especializada. Llega a ser muy diversificada.

REFERENCIA 20²⁰

Las habilidades motrices.

La elaboración de la diversidad de habilidades motrices se efectúa según la calidad del sustrato formado por la amalgama de capacitaciones perceptivas, físicas y socio-motrices. Ello determina el ajuste motor empleado en la ejecución de cada acto motor caracterizado por orientarse en la consecución de un objetivo concreto.

El ajuste del acto motor se produce cuando el conjunto de procesos organizativos y de control del movimiento posee una adecuada eficacia. Las capacidades motrices son los condicionantes directamente responsables de la coherencia y estabilidad en el programa motor, entendido como toda la secuencia de subunidades de movimientos para realizar y que perfila cada habilidad.

Si el repertorio de actividades físico – deportivas aportado por el educador resulta tan pobre que no da lugar a la ejercitación de habilidades, consideramos que es insuficiente centrarse en el desarrollo de las capacidades físicas y perceptivo – motrices de una forma analítica.

En la educación motriz de base, no solo debemos estimular las capacidades del niño/a, sino que también debemos perseguir, y por tanto, conseguir que el/la niño/a constatare, el logro de un cierto “rendimiento”, expresado en cada habilidad motriz que va adquiriendo.

Es, pues, un proceso de adquisición en cada habilidad es el producto de acomodaciones y modificaciones adquiridas con anterioridad y que van constituyendo el repertorio del individuo.

El desarrollo motor se inicia desde el momento mismo del nacimiento con un repertorio de movimientos reflejos básicos que al ser puestos en práctica, se diferencian y se agregan entre sí. Este fenómeno permite al niño/a la realización de tareas cada vez más complejas que requieren de él una intencionalidad, es decir, un objetivo claramente definido. Es debido a este proceso que podemos afirmar que el esquema corporal del deportista viene determinado por el tipo de actividades practicadas con anterioridad.

El desarrollo físico en la segunda infancia (educación Primaria) se caracteriza de forma general por ligeros cambios en la construcción del cuerpo y de la poca variación entre sexos hasta la edad de diez años, puesto que los cambios propios de la pubertad se producen, por lo general a los once años en las niñas y a los trece en los niños. Es la etapa en que suele lograr mayor rapidez en los aprendizajes debido a la optimización en

²⁰ CASTAÑER, Martha y OLEGUER, Camerino. “Las habilidades motrices” en: La educación física en la enseñanza primaria. (1995), INDE, Barcelona, pp. 77- 79.

la organización de los sistemas sensoriales y motores. Ello posibilita el incremento y complicación de los niveles de ejecución de las diversas habilidades.

El afinamiento de las capacidades perceptivas y la mejora en la armonización e integración sensoriomotriz permiten, además de una experimentación incesante, obtener mejoras en el tiempo de ejecución del movimiento, en los tiempos de reacción en la agudeza visual, etc. La *práctica* y la *motivación*, serán los elementos que ha de manejar el educador físico para la formación “habilidosa” de sus educandos.

La explicación para el desarrollo de las habilidades motrices se ha originado básicamente desde dos frentes (Durand):

Mayor importancia a la intervención de factores “periféricos” (aumento de la potencia muscular, cambios morfológicos...).

Actividad cognitiva del niño/a que le permite generar ideas para la organización de conductas, mediante la asociación rápida de actos distintos, y producir acciones adaptadas a la situación.

Habilidades fundamentales

Surgen de la combinación de patrones de movimiento que introducen el trabajo, tanto global como segmentario, del cuerpo. Las habilidades básicas que se pueden categorizar en función de los ámbitos donde se desarrollan son:

- locomoción,
- manipulación,
- estabilidad,
- son fruto de la especialización progresiva de los estadios del acto motor.

A.1. Locomotrices.

Se considera movimiento locomotor al realizado por el cuerpo que se desplaza de un punto a otro del espacio, conjugando los diferentes elementos espaciales: direcciones, planos y ejes. Orientaciones:

- Observar las habilidades locomotrices que utilizan de forma espontánea.
- Comprobar lo que motiva la realización de estas tareas.
- Comprobar los niveles de complejidad motriz individual.
- Fomentar la aparición de habilidades locomotrices usuales (reptar, saltar, pata coja,..) para compensar las más comunes.

Tener presente los errores más comunes: acciones arrítmicas; descoordinación entre segmentos superiores e inferiores; bases de sustentación incorrecta; impulsiones insuficientes o excesivas; sincinesias y paratonías.

Proveerse de una variada gama de actividades.

A.2. Manipulativas.

Referidas a los movimientos de manipulación gruesa producida por las capacidades de imprimir fuerza a los objetos y de recibir la propia de los objetos con los que interactuamos.

Lanzar, recoger, chutar, golpear,.. pueden dar lugar a derivaciones como girar un balón sobre la punta de un dedo, lanzar un disco o un “freesbe”, hacer malabarismos,...

Orientaciones:

- Observar las habilidades manipulativas que utilizan de forma espontánea.
- Comprobar lo que motiva la realización de estas tareas.
- Comprobar los niveles de complejidad motriz individual.
- Fomentar la aparición de habilidades manipulativas menos usuales (rotaciones – conducciones).

Errores más comunes:

- Descentración visual sobre el objeto que se manipula.
- Insuficiente anticipación del cuerpo a la acción del objeto con el que se ha de interactuar.
- Descoordinación entre los segmentos superiores e inferiores.
- Encadenamiento arrítmico de la acción de las articulaciones que adecuan la acción del cuerpo para una recepción, lanzamiento, etc.
- Base de sustentación incorrecta.
- Impulsiones insuficientes o excesivas.
- Detección de sincinesias o paratonías.
- Proveerse de variada gama de actividades.
- Combinar habilidades manipulativas con locomotrices.

A.3. De estabilidad.

Las tareas de movimiento, exigidas por las diferentes habilidades, requieren de una constante adecuación espacio – temporal del cuerpo que supone la superación de la fuerza de gravedad, tendente a la búsqueda constante de una estabilidad, tanto estática como dinámica.

Los movimientos de estabilidad son aquellos en los que el cuerpo permanece en su lugar, pero se mueve alrededor de sus ejes horizontales y verticales.

Orientaciones:

- Observar las habilidades que utilizan de forma espontánea.
- Comprobar lo que motiva la realización de estas tareas.
- Comprobar los niveles de complejidad motriz individual.
- Fomentar la aparición de habilidades menos usuales:
- Acciones motrices sin participación de vista u oído.
- Utilizar material desequilibrante: patines, zancos.

Errores más comunes:

- Descentración visual sobre puntos de referencia espaciales que contribuyen a la equilibración corporal.
- Descoordinación entre segmentos superiores e inferiores.
- Inadecuada dosificación de la tensión muscular entre agonistas – antagonistas.
- Base de sustentación incorrecta.
- Impulsiones insuficientes o excesivas.
- Niveles de relajación y tranquilidad insuficientes.
- Errores en los movimientos segmentarios de compensación del equilibrio.
- Errores de ubicación y orientación espacial.
- Existencia de sincinesias y paratonías innecesarias.
- Proveerse de variada gama de actividades.
- Combinar estas habilidades con las manipulativas y locomotrices.

Habilidades específicas

Todo movimiento es el fruto de una coordinación determinada de habilidades básicas que no trataremos de forma aislada.

Las habilidades fundamentales nos proporcionan la base de tratamiento de cualquier habilidad específica que propongamos.

REFERENCIA 21²¹

La base perceptivo-motriz de las capacidades físico-motrices

Del conjunto de acciones de la actividad motriz, es evidente que las capacidades físico-motrices son más fácilmente observables y, por tanto evaluables y mesurables que las de tipo perceptivo-motriz y socio-motriz. Constatar y cuantificar grados de fuerza, de flexibilidad, niveles de resistencia, etc., resulta más asequible que constatar grados de tonicidad muscular, eficacia en la organización espacio-temporal, incluso determinados factores de lateralidad y de ritmo, a pesar de que existen tests y pruebas estandarizadas y específicas que evalúan tales capacidades.

Todo profesional sabe que el nivel de partida de las capacidades motrices influye notablemente en las posibilidades de aprendizaje posterior de los elementos técnico-tácticos de la diversa gama de manifestaciones deportivas a las que vaya accediendo cada persona a lo largo de su desarrollo motor. De ahí que sigamos mostrando nuestro desacuerdo hacia aquellos programas de actividad física basados en trabajar sólo capacidades físico-motrices y habilidades por su fácil observabilidad y evaluación, dado que existen tests y pruebas estandarizadas listas para aplicar. Se deja así de lado la riqueza y calidad de las otras capacidades perceptivo-motrices por el simple hecho de que son más complejas de evaluar y requieren mayor creatividad del profesional en el diseño de actividades y ejercicios.

Consideramos que las capacidades físico-motrices se edifican sobre las capacidades perceptivo-motrices. Autores como Da Fonseca (1987), en su planteamiento conjunto con las aportaciones neurofisiológicas de Luria, defienden que la primera y segunda unidad funcional del cerebro permite el desarrollo de la mayor parte de estas capacidades perceptivo-motrices, tales como la tonicidad, la regulación postural, la lateralización etc. Así, bajo este argumento podemos entender que las capacidades físico-motrices, basan, evidentemente, su acción sobre la estructura anatómico-morfológica del cuerpo pero siempre sobre el potencial que le suministra el óptimo desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices.

Lectura sistémica de las capacidades perceptivo-motrices

Es una lectura que la podemos obtener al considerar lo componentes directamente derivados de la estructura neurológica, específicamente dependientes del funcionamiento del sistema nervioso central. Su ordenación sistémica la mostramos en la figura 2.

²¹ CASTAÑER, Martha y CAMERINO, Oleguer. "Una lectura sistémica de las capacidades físico-motrices con relación a la perceptivo-motricidad". <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - N° 140 - Enero de 2010, pp.2-7.

De la combinación entre: la corporalidad, la espacialidad y la temporalidad, se interseccionan las capacidades de: la lateralidad o hemidominancia corporal, el ritmo y la estructura y organización espacio-temporal. Todas inciden sobre las capacidades de: el equilibrio y la coordinación.



Figura 2. Modelo sistémico de las capacidades perceptivo-motrices.
(Castañer y Camerino, 1991: 56; 2006: 42)

Tratar las capacidades de tipo perceptivo-motriz requiere también tomar en consideración aspectos más complejos de la corporalidad que, algunas veces, no se prestan tanto a la fácil observación y evaluación. Ladear estas capacidades es un error puesto que suelen ser la clave para comprender problemas de aprendizaje motor que hacen referencia a la lateralidad corporal, orientación temporo-espacial, calidad en el equilibrio, la regulación postural, la sinergia coordinativa, etc.

Cualquier habilidad motriz y capacidad motriz contiene una dimensión perceptiva proveniente de algún tipo de estimulación sensorial. El valor añadido que nos ofrece atender las capacidades perceptivo-motrices radica en la importancia de nuestra capacidad de discriminación perceptiva que nos permite, en cierta manera, "escoger" y desestimar aquellos estímulos sensoriales que no interesan según la situación u orden dado; si no fuese así, la cantidad de estímulos que nos rodean en cada momento o situación motriz nos desbordaría.

Nuestra evolución como especie ha ido desarrollando capacidades de determinados órganos sensoriales en detrimento de otros, así hemos atrofiado bastante el sentido del olfato y en cambio, hemos agudizado la capacidad visual, especializando así los símbolos y códigos visuales.

Los contenidos motrices de tipo perceptivo son susceptibles de aprendizaje, y de igual modo que los contenidos de condición física y las propias habilidades motrices, son también susceptibles de observación y evaluación.

Las capacidades físico-motrices

Las capacidades físico-motrices requieren respetar los siguientes factores:

Especificidad e idoneidad

Cada capacidad físico-motriz aporta un componente singular de la motricidad de cada persona lo que requiere un trabajo específico. Debemos intervenir en cada una de dichas especificidades, mostrando como inciden en las diversas actividades físicas y deportivas, así como en su combinación y complementación. Así, por ejemplo, trabajos exclusivamente centrados en el desarrollo de la fuerza muscular irán en detrimento de la flexibilidad en cuanto a movilidad articular y elasticidad muscular. Trabajos que den excesiva prioridad a la velocidad, velocidad de reacción, potencia y agilidad, facilitarán el desarrollo de la resistencia anaeróbica y dejarán de lado el desarrollo de la resistencia aeróbica.

Frecuencia e intensidad

Como en todo aprendizaje, cada uno de nosotros tiene sus logros, pero lo que nos incentiva y motiva es conseguir mejoras que aseguran poder establecer nuevos retos. Si trabajamos cualquiera de las capacidades y habilidades motrices de manera puntual, irregular, incluso anárquicamente, sólo sirve para constatar el nivel de competencia físico-motriz de cada persona en un momento o situación concreta pero sin ir más allá. Establecer un trabajo de modo regular, pautado y constante ayuda a emerger los procesos de mejora de los cuales cada persona se hace consciente. Si, además potenciamos estrategias de práctica y de motivación podemos llegar a desarrollar programas de acción complejos.

Ordenación y secuenciación

Se refiere a combinar y secuenciar las capacidades a trabajar. Esta claro que, por ejemplo no abordaremos un trabajo de resistencia aeróbica, tras un trabajo de fuerza máxima, o actividades de velocidad de reacción tras un trabajo de estiramiento postural y muscular. A su vez, debemos combinar las capacidades con las modalidades deportivas y las manifestaciones motrices específicas para cada caso. La ordenación y secuenciación también atañe a los ejes específicos de trabajo implicados en la consecución de las capacidades físico-motrices que muestra la siguiente figura (figura 3). Como profesionales debemos cuidar que todos ellos sean objeto de trabajo y ejercitación. Dependiendo de las actividades tratadas incidiremos en unos u otros en

mayor o menor medida, pero siempre propiciando un trabajo integrado y complementado según las exigencias de cada práctica motriz y deportiva.

Lectura sistémica de las capacidades físico-motrices

La componen los contenidos directamente derivados del funcionamiento fisiológico y de la estructura osteomuscular del organismo. Estas capacidades son susceptibles de ser observadas y medidas de manera más cuantitativa que las capacidades perceptivo-motrices y socio-motrices:

De la singularidad de las capacidades básicas de: la fuerza; la resistencia; la velocidad y la flexibilidad, se interseccionan las capacidades de: la potencia, la agilidad, la resistencia muscular y el estiramiento muscular.

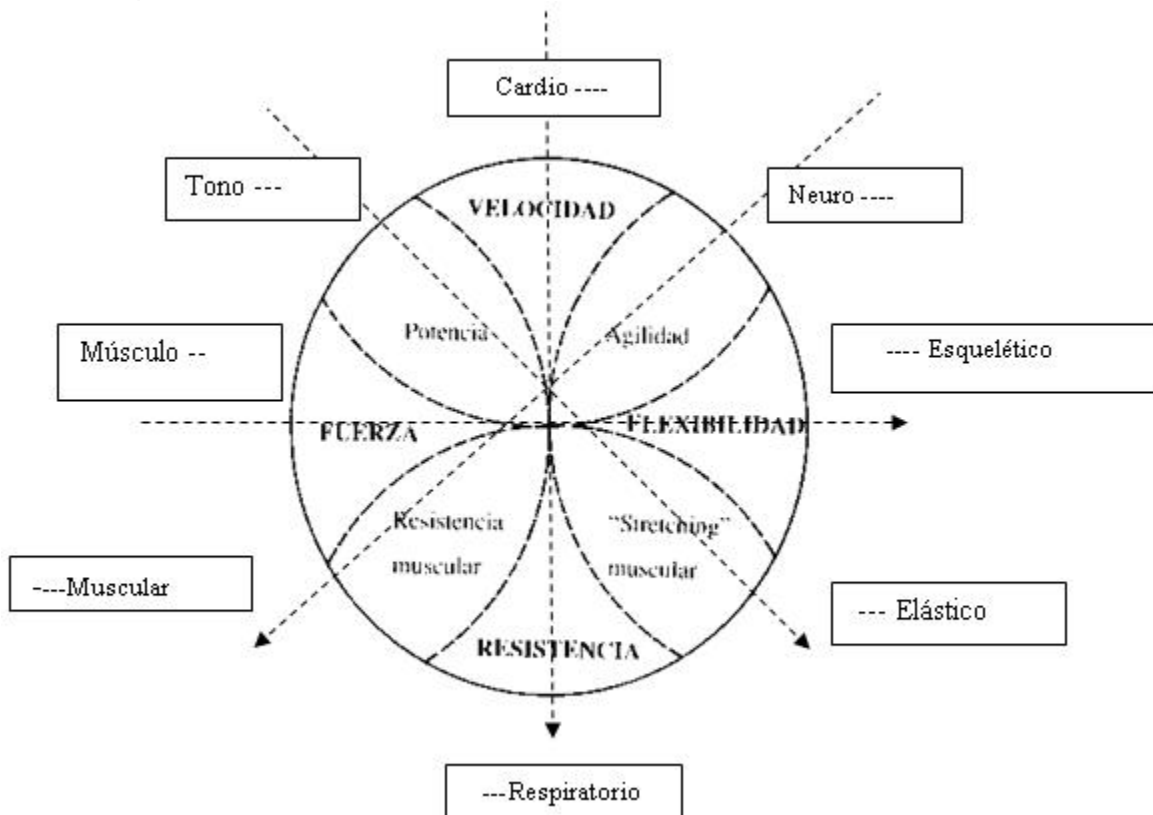


Figura 3. Ideograma optimizado (Castañer y Camerino, 2006: 124) a partir de la primera ordenación de las Capacidades perceptivo motrices Castañer y Camerino (1991: 56).

La elongación muscular la exponemos en este gráfico bajo el concepto de “stretching” debido al gran arraigo que en centroeuropa tiene esta capacidad.

El conjunto de la figura permite observar que no existe separación neta entre las diversas capacidades físico-motrices, puesto que en la realidad de la práctica motriz, cada

capacidad tiene su particular incursión y énfasis, por lo que pueden llevarse a cabo lecturas diversas de su implicación para cada modalidad deportiva y práctica motriz.

Desde el enfoque sistémico que estamos desarrollando y en consonancia con la aportación de varios autores (Bouchard, 1993; Sharkey, 2000; Generelo, 2004), consideramos que las capacidades físico-motrices se despliegan en torno a cuatro ejes que, de ningún modo son excluyentes ni el lector debe considerar como unívocos, puesto que es evidente que toda manifestación motriz tiene siempre componentes neuromusculares, cardio-respiratorios, etc.

Son cuatro ejes que, a modo de brújula, nos sirven para ordenar de un modo sistémico, y no al azar, las capacidades físico-motrices:

- Músculo-esquelético
- Cardio-respiratorio
- Tono-elástico
- Neuro-muscular

De este modo, el conjunto de las capacidades físico-motrices que hemos expuesto en la figura 3 sitúa cada capacidad en los cuadrantes que marcan los cuatro ejes de la esfera de las capacidades físico-motrices:

El conjunto permite distinguir entre capacidades físico-motrices básicas e intermedias. Estas últimas no son claramente distinguibles, puesto que coparticipan de varias capacidades básicas y también, por supuesto, del sustrato, siempre implícito, de las capacidades de tipo perceptivo.

Las capacidades básicas están dispuestas en el gráfico según sus posibilidades de complementación.

El ideograma permite visualizar las siguientes relaciones:

Las capacidades que poseen una buena complementación se colocan correlativamente en la esfera para representar esas zonas de intersección que dan lugar a las capacidades intermedias. Así por ejemplo, la potencia deriva de manera más directa de la fuerza y la velocidad que no de la resistencia aeróbica y la flexibilidad.

Las capacidades que siendo complementarias entre ellas, pero que un exceso en su desarrollo las llega a hacer poco compatibles, son colocadas en los polos opuestos de la figura. Así pues, consideramos, por ejemplo:

- en el eje cardio-respiratorio, entendidas en su máximo desarrollo, la resistencia aeróbica y la resistencia anaeróbica que contiene la velocidad.
- en el eje músculo-esquelético, entendidas en su máximo desarrollo, la capacidad de fuerza y la de la flexibilidad

Todas las capacidades son complementarias pero pueden resultar mutuamente excluyentes cuando se potencian unas en detrimento de otras dentro de un mismo eje puesto que, por ejemplo, es de bien conocido que desarrollar un trabajo continuado de fuerza máxima puede ir en detrimento de un buen desarrollo de la flexibilidad y viceversa. Del mismo modo que un velocista no es fondista y viceversa con excepción de atletas que combinan ambos gradientes con mayor o menor intensidad.

¿Como establecer conexiones cosistémicas entre capacidades motrices?

Llegados a este punto, hemos mostrado los sistemas que organizan las capacidades perceptivo-motrices y físico-motrices (figuras 2 y 3). Para establecer relaciones cosistémicas entre ambas exponemos seguidamente, mediante ideogramas a modo de mapa conceptual, cada una de las capacidades físico-motrices combinadas de la siguiente manera:

En la parte superior del ideograma mostramos la relación de cada capacidad físico-motriz con:

- otras capacidades físico-motrices que las condicionan de manera más directa y que generan determinadas técnicas y programas de implementación;
- con las capacidades perceptivo-motrices que le pueden dotar mayor calidad si se trabajan adecuadamente y se siguen unas directrices de trabajo óptimas para fijar procedimientos de intervención.

En la parte inferior de la figura se muestran algunas de las técnicas o programas que el lector puede reconocer a modo de posibles implementaciones de trabajo.

Las implementaciones del lado de la figura que se relaciona con otras capacidades físico-motrices más afines, son las que tradicionalmente se han venido desarrollando más en programas de acondicionamiento físico o de entrenamiento. Es sobre el lado de la figura que corresponde a la relación con capacidades perceptivo-motrices que ofrecen un valor añadido a la capacidad en cuestión la que proponemos al lector que centre su interés y adecue sus programas y tareas de intervención profesional.

QUINTA SESIÓN

REFERENCIA 22²²

3.2 Los patrones de movimiento y la variabilidad en la práctica

Para activar una competencia es necesario aplicar cometidos motrices y situaciones-problema que contengan una *variabilidad de la práctica*. Ésta se sostiene por que:

- a) Una vez resuelto un problema -por ejemplo desplazarse por un área de 3 x 3 m, o decidir modificar las reglas de una actividad-, se pueden hacer analogías para poder desempeñarse en otro de lógica similar e incluso superar lo imprevisto.
- b) La variabilidad sobre temas y condiciones (espacio, lógica, tiempo, relaciones) provoca reinventar, reinvertir lo conocido, lo vivido, lo comprendido y manejarlo para solucionar la situación original (recordar los mecanismos efectores del movimiento -primera respuesta-), para luego resolver y superar una segunda situación (respuesta codificada), donde la movilización de esquemas de acción alimenta (enriquece) una competencia más general y amplia.
- b) La variabilidad en la práctica no solo es *saber hacer*, va más allá de la acumulación de conocimientos (declarativos, procedimentales, metamotrices y afectivos), supone el conjunto de disposiciones y esquemas que permiten la movilización de conocimientos en situación, en tiempo útil y de manera adecuada.

Ahora bien, un segundo factor de intervención docente dirigido a la edificación de la competencia motriz, es invertir junto con el trabajo de solución de problemas, la *variabilidad de la práctica*. Hoy día, es amplia la difusión y argumentación pedagógica que señala que el procedimiento más adecuado para el despliegue de la motricidad es ofrecer a los escolares, experiencias múltiples y variables.

En efecto, una condición básica para el desarrollo de la competencia motriz, es la práctica, cargada como hemos visto de elementos cognitivos, afectivos y físicos. Las acciones concretas -las prácticas- no equivalen a repetición, mucho menos, a automatización. Por el contrario se hace necesario flexibilizar los programas motrices y los patrones de movimiento de tal manera que exista un conjunto de coordinaciones que habiliten a los niños a dar respuesta a numerosas y distintas situaciones.

²² BRITO Soto, Luis Felipe. "La edificación de la competencia motriz; la conquista de las realizaciones personales". <http://www.apadef.org/pdf/0004EdifCompMot.pdf>. (consultado 21 de agosto), pp. 18-27.

El conjunto de coordinaciones que promueven la práctica variable supone que los niños y adolescentes utilicen sus experiencias previas y la información nueva para:

- a) Reconocer las diferencias entre lo practicado anteriormente, y con las realizaciones de la tarea nueva –semejanzas y diferencias.-
- b) Recuperar e integrar experiencias motrices pasadas, con las nuevas experiencias perceptivas del cometido presente y percibir el nivel de esfuerzo solicitado.
- c) Animar la toma de decisiones para realizar los cometidos y tareas.
- d) Hacer correcciones y una autoobservación en torno a sus realizaciones.
- e) Ser conciente de sus desempeños y efectos de su acción motriz.
- f) Poner al día sus esquemas de respuesta y de autorrealización de su propia percepción de ser competente.

La práctica variable implica adaptarse mejor a situaciones nuevas y diferentes y hacer planes de acción que permitan salir airoso y satisfecho de lo realizado de forma individual. La variabilidad de la práctica está referida básicamente a la modificación, conocimiento y comprensión de los aspectos referidos a la trayectoria de los objetos e implementos utilizados, a las distintas posiciones y formas de actuar en los espacios y área de juego, a percibir las distancias entre jugadores, a controlar los desplazamientos dentro de los límites de la cancha, a diversificar las formas de manejar los objetos, y a darse cuenta de las distintas maneras de desplazarse y actuar en determinada acción. Variar las condiciones de la práctica significa generar y provocar respuestas motrices diferenciadas que permitan a los niños adaptar sus respuestas y tener plena conciencia y control de sí mismos ante los diversos elementos (velocidad, fuerza, trayectorias, espacio de movilización).

¿Cómo hacer para impulsar una práctica variable dentro de las sesiones de educación física? Pueden señalarse cuatro condiciones para que los niños y adolescentes logren una mejor disponibilidad corporal,¹ sean competentes en sus desempeños y realizaciones, y tomen decisiones. Estas condiciones son: A) *el espacio o área de trabajo*, B) *temporales*, C) *las interacciones e intercomunicación entre los participantes* y D) *el manejo de los implementos utilizados en las sesiones*. (Barreiro 1991 citado por Ruiz 1995 p. 75 y ss)

Modificaciones que dan paso a la práctica variable

Ejemplo 2: Escudriñando un patrón de movimiento

Existe la posibilidad didáctica de explorar un patrón de movimiento y dar paso a la variabilidad de la práctica alrededor de él. Tomemos el caso del patrón de movimiento *saltar*. Organizando un circuito de acción motriz de cinco bases, tenemos:

| Bases del circuito | Características de los desempeños |
|-----------------------|--|
| Base 1: saltos largos | Saltar la mayor distancia con un impulso de ambas piernas. |

| | |
|--|--|
| Base 2: saltos a la cuerda | Con la cuerda realizar saltando un recorrido de ida y vuelta |
| Base 3: saltos entre llantas | Saltar entre los espacios de las llantas que están colocadas en hilera. |
| Base 4: saltos sobre un solo apoyo | Saltar sobre un solo pie de ida y de regreso sobre el otro. |
| Base 5: saltos para tocar una marca en la pared. | Apoyados en la pared, saltar y tratar de tocar la marca a cierta altura. |

Análisis:

Aún y cuando el patrón es el mismo;

- Los momentos del despegue del piso ¿son iguales?
- Los movimientos en el aire ¿son similares?
- ¿Cómo son las caídas?
- Los objetos utilizados ¿Qué movimientos provocan? ¿Cómo se supera ese objeto?
-

La variabilidad aún puede abrir más posibilidades para abundar el tipo de práctica, los siguientes esquemas, apuntan en ese sentido:

| Condiciones que dan paso a la variabilidad en la práctica, según el <i>espacio o área de trabajo</i> | | | |
|--|-------------------------|--|--|
| Área | Ejemplos de actividades | <i>¿Qué modificaciones se pueden hacer a estas actividades con respecto al espacio de ejecución?</i> | <i>¿Qué observar y realizar en los desempeños motrices de los alumnos para provocar una práctica variable?</i> |
| Cancha propia | | | |
| Cancha de invasión | | | |
| Cancha común | | | |

| Condiciones que dan paso a la variabilidad en la práctica, según el <i>tiempo</i> | |
|---|---|
| Duración | Evolución del desempeño motriz |
| Corto | <ul style="list-style-type: none"> ▣ Rápida toma de decisiones y ajuste de todas las respuestas motrices. ▣ Acuerdos rápidos con los compañeros de equipo. ▣ Complejidad en las respuestas motrices |
| Largo | <ul style="list-style-type: none"> ▣ Fluidez y acomodo de las acciones motrices. ▣ Mayor tiempo para la toma de decisiones. ▣ Más tiempo para organizar las estrategias y tácticas. ▣ Regulación prolongada de los desempeños individuales. |
| ▣ <i>¿Qué modificaciones se pueden hacer a las actividades para provocar un desempeño motriz variable con respecto a la duración?</i> | |
| ▣ <i>¿Qué observar y realizar en los desempeños motrices de los alumnos para provocar una práctica variable?</i> | |

Condiciones que dan paso a la variabilidad en la práctica, según la *interacción entre los participantes*

| Tipo de roles | Evolución del desempeño motriz |
|---|---|
| Personal | <ul style="list-style-type: none"> □ El control y dominio de las acciones motrices, se supeditan exclusivamente del propio ejecutante, ejemplo: badminton o tenis de piso. □ Las acciones y desempeños motrices, dependen directamente del potencial de las capacidades propias de cada alumno. □ El control de la incertidumbre de la acción es totalmente de carácter individual |
| Oponente | <ul style="list-style-type: none"> □ Se observan los desempeños del oponente y se ajustan los propios. □ Las acciones motrices se regulan en torno a las realizadas por el oponente |
| Compañeros | <ul style="list-style-type: none"> □ Abundan las relaciones afectivas y la empatía □ Se toman acuerdos para la organización y realización de las estrategias. □ Se presenta la comunicación no discursiva, expresada en señales gestuales entre los participantes, lo que redundará en una mejor comprensión de los desempeños del grupo o equipo. |
| Adversarios | <p>Las acciones motrices del grupo están supeditadas a los comportamientos de los oponentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Se hacen acuerdos y se toman decisiones para sostener las acciones motrices de los adversarios. |
| Para reflexionar | |
| <ul style="list-style-type: none"> □ ¿Cómo provocar una práctica variable a partir del manejo de dos implementos dentro de una sesión? □ ¿Cierta implementación qué sentido le da a los desempeños?, ¿cómo variar? □ ¿Qué tipo de respuestas obtuvieron los alumnos al modificar el trabajo con distintos implementos? | |

| Condiciones que dan paso a la variabilidad en la práctica, según <i>el manejo de los implementos</i> | |
|---|---|
| Tipo | Evolución del desempeño motriz |
| Implementos: pelotas, bastones, aros, raquetas, llantas, etc. | <ul style="list-style-type: none"> □ Su manejo condiciona y supedita en buena medida las acciones y desempeños motrices de los participantes. □ Sitúa y brinda direccionalidad a las realizaciones y desempeños. □ Brinda la <i>lógica</i> de la actividad y en todas las ocasiones es parte del <i>móvil</i> de la acción, proporciona el <i>sentido</i> de los cometidos motrices. |
| Para reflexionar | |
| <ul style="list-style-type: none"> □ ¿Cómo provocar una práctica variable a partir del manejo de dos implementos dentro de una sesión? □ ¿Cierta implemento qué sentido le da a los desempeños?, ¿cómo variar? □ ¿Qué tipo de respuestas obtuvieron los alumnos al modificar el trabajo con distintos implementos? | |

Trabajar para contribuir a la edificación de la competencia motriz, significa a través de plantear problemas y activar la variabilidad de la práctica, acumular experiencias y saberes en el conocimiento sobre las acciones. El siguiente cuadro sintetiza las características de ese conocimiento:

| Efectos de las situaciones problema y la variabilidad de la práctica en la edificación de la competencia motriz | | |
|---|---|--|
| <i>Conocimiento sobre las acciones</i> | Conocimiento sobre el desarrollo de la propia acción (procedimientos) | <p><i>Los alumnos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Estructuran</i> una imagen mental de la continuidad y características de sus propias acciones, la contrastan con la representación esquemática en su memoria, y pueden describirla. 2. <i>Analizan</i>, comprenden y deciden cómo hacerlo. |

| | | |
|--|--|---|
| | | 3. <i>Trazan</i> planes de acción para solucionar el cometido |
| <i>Conocimiento sobre las acciones</i> | Conocimiento del objetivo y meta a lograr | 1. <i>Utiliza</i> los criterios de éxito o fracaso como referencia para realizar sus acciones, que propicia la toma de conciencia de sí y el reconocimiento de sus posibilidades. |
| <i>Conocimiento sobre las acciones</i> | Conocimiento del contexto de práctica y de sus características | 1. <i>Realiza</i> en forma exitosa sus desempeños, pues conoce los implementos, su manejo y los datos que el contexto de la acción le proporciona. |

Apoiado y parafraseado de Ruíz (1995)

En consecuencia, la intervención docente contribuye a la edificación de la competencia motriz en los niños y niñas al impulsar una abundante y variada práctica, de tal manera que:

- Debe crear situaciones-problemas que movilicen experiencias y saberes orientados a aprendizajes específicos.
- Identifica aprendizajes efectivos y plantea vínculos a partir de la variabilidad de la práctica, entre saber qué se debe hacer y cómo realizarlos.
- Se coloca en lugar de los estudiantes, se comunica con ellos, y les ayuda a verbalizar sus acciones.

Éste es precisamente el motivo de la intervención docente que se puede desplegar en las actividades de la Educación Física.

A manera de conclusión

Después de esta pequeña incursión en torno al saber cómo y de la contribución que la motricidad y la realización de los desempeños motrices le añaden, conviene reflexionar algunas orientaciones de carácter didáctico que los profesores hemos de tener en cuenta al momento de intervenir didácticamente. Son las siguientes:

- Comentar a los alumnos el tipo de aprendizajes, desempeños motrices, actitudes, conceptos y procedimientos que hemos de lograr al participar y realizar determinadas actividades o juegos. Esto tiene como finalidad provocar la disposición psicológica, motivar la actitud atenta para comprender el tipo de realizaciones, activar la experiencia motriz previa y agilizar el „saber cómo“, y posibilitar en conjunto, el cumplimiento de los cometidos y tareas cognitivo-motrices de acuerdo al principio de *es más fácil poder hacerlo si de antemano conozco lo que hay que realizar*. Los recursos pueden ser la verbalización, la demostración, la confección de esquemas y dibujos, la observación de videos, hasta la manipulación de implementos y la modificación de las reglas de los juegos.
- Escuchar, conocer y tomar en cuenta las propuestas de los niños para confeccionar situaciones-problema y ambientes de aprendizaje. La solicitud que las niñas y niños hacen por repetir ciertos juegos y actividades tiene como origen entre otros: a) el gusto por reiterar ciertos patrones de movimiento característicos de su edad y desarrollo que les proporcionan satisfacción, confianza y desempeño exitoso; b) la seguridad en la movilización corporal al participar en un juego o actividad relativamente prevista y conocida, con ello la presencia de una motricidad significativa anclada necesariamente al saber cómo; c) el reconocimiento del logro o meta de esa actividad que se vincula con toda la experiencia previa y con el entramado de respuestas motrices que se pueden utilizar.
- Observar las actitudes de niñas y niños para verificar, en cierta forma, los aprendizajes y conocimientos que están logrando. Una buena manera es comentar la experiencia, qué gustó más y por qué, cuáles fueron las dificultades presentadas y cómo se pudieron salvar, cómo fueron los desempeños motrices, cuáles las emociones y sentimientos y cómo superamos en general toda la actividad.
- Insistir y promover la práctica variable. Organizar y presentar rutas de desempeño motriz modificando las condiciones de espacio, tiempo, formas de trabajar con los implementos y abundar en formas de interacción y comunicación entre los participantes.
- Dar espacio para jugar como una forma de actualización del saber cómo, pues saber cómo contiene conocimientos de muy diversa naturaleza.

REFERENCIA 23²³

“Gracias a las aportaciones de la motricidad global, a las explicaciones en torno a la edificación de la competencia motriz (educación física de base) y a los argumentos sobre la integración de la corporeidad (tendencia expresiva), la definición del campo de la educación física ha avanzado de manera importante.

Actualmente es posible integrar la formación en el movimiento, a través del movimiento y por medio del movimiento. Este sistema alude a la motricidad creativa e inteligente, con la que el adolescente interactúa con otros compañeros en la solución de problemas, disfruta sus conquistas personales y avanza en la autorrealización física. Fue esta perspectiva la que guió la elaboración de los programas de Educación Física 2006.

(...) conviene señalar que la enseñanza de la educación física para la educación básica pretende que los niños y los adolescentes reconozcan sus capacidades y posibilidades motrices como fuente de satisfacción y autorrealización personal, mediante procesos de interacción, de expresión, de disfrute en la confrontación lúdica y del despliegue de su pensamiento estratégico; asimismo, se busca que los alumnos valoren la diversidad y las maneras de ser de sus compañeros y desarrollen una actitud analítica ante la importancia de cumplir con las reglas del juego limpio durante la acción motriz.

Tomando en consideración todos los aspectos hasta ahora descritos, en seguida se plantean los criterios que guiaron la construcción de los programas de estudio de Educación Física.

- a) Ampliar y actualizar la orientación de la educación física sobre la base de conjugar la acción motriz con los procesos de pensamiento para mejorar en el alumno su capacidad de reconocer y solucionar problemas. En la educación física se debe insistir que la acción motriz es resultado de procesos complejos de pensamiento que experimenta el alumno. Tomando como plataforma la imagen corporal que de sí mismo construye el adolescente (mediante recuerdos, asociaciones, emociones, intenciones, significados que da a las acciones y el trato que tiene con los demás), se plantea un enfoque integral que considera que todos los desempeños y movimientos corporales tienen su origen en el pensamiento, contribuyen a identificar y resolver problemas, y responden a intereses, motivaciones y la satisfacción de necesidades (concepto de motricidad).
- b) *Priorizar en el alumno el desarrollo del conocimiento de sí mismo, entendido como la identificación de sus posibilidades y límites como persona (concepto de entidad corporal). La principal aportación de la educación física a la formación*

²³ SEP (2006). Plan de Estudios Educación Básica. Programa Secundaria, “Los programas de estudio 2006”, pp. 23-27.

de cada alumno consiste en impulsar el reconocimiento de sí mismo dentro de un contexto donde se valore la diversidad individual y la expresión personal de cada adolescente, y en el cual el desempeño motriz –sencillo y complejo–, y el dominio y control de la motricidad le sirvan para plantearse o identificar y solucionar problemas.

- c) *Superar la dicotomía cuerpo-mente* para arribar a la integración de la corporeidad. La concepción que plantea la dicotomía cuerpo-mente ha prevalecido durante largo tiempo en la educación física. Su impacto mayor ha sido reducir y confinar la asignatura a un espacio en el que sólo le corresponde atender lo material o lo meramente físico de la formación de los alumnos, además ha propiciado que se vea al profesional de este campo sólo como un docente práctico. Esta concepción ha influido en las formas de pensar respecto al alumno y en el trato que se le da; es decir, concebirlo como un sujeto que requiere ser educado desde su cuerpo y desde su mente y no de manera integral. Conviene reiterar que esta dicotomía mente-cuerpo limitó las posibilidades pedagógicas de esta asignatura, la aisló del currículo y por ende del resto de las asignaturas que lo conforman, con la idea de que a éstas les toca formar al sujeto en lo intelectual y a la educación física en lo material. Sin embargo, actualmente se reconoce que la educación física puede trascender la concepción del ser humano como cuerpo-mente, para apoyar al alumno en la edificación de su corporeidad –reconocerse como una persona de forma total–, ayudarlo a potenciar su aprendizaje, reforzar su búsqueda de la autorrealización y, desde luego, mejorar su desempeño motriz para que pueda desarrollar sus competencias.
- d) *Tomar en cuenta los intereses*, las características y las necesidades de los adolescentes. Los alumnos de educación secundaria experimentan una serie de cambios, propios de la adolescencia: de carácter emocional, de reconocimiento de su identidad personal, en la relación y convivencia con sus pares y con los adultos, en la conformación de actitudes críticas o incluso de rompimiento de reglas, en la construcción de valores, en las formas de pensar y de aprender; también enfrentan cambios fisiológicos que se relacionan con su estado de salud y con la nueva funcionalidad de su cuerpo: por el crecimiento y el desarrollo que experimentan, por los niveles de sedentarismo que tienen, o por las formas de alimentarse y nutrirse. Para efectos de análisis dichos cambios se han agrupado en los campos afectivo, de socialización, cognitivo y físico, y constituyen una clave o un principio pedagógico para el trabajo de los maestros de secundaria. En particular, para los profesores de Educación Física esta circunstancia implica la necesidad de estudiar e identificar las características que presentan los estudiantes, además de mantenerse permanentemente actualizado sobre ellas, y a partir de allí orientar el quehacer de la asignatura. Ante los cambios que viven los alumnos es clave saber orientar su acción motriz de modo que disfruten las actividades, se motiven e interesen para que todos participen con las mismas oportunidades; fomentar su inclusión; respetar su diversidad; promover entre ellos una confrontación lúdica, y reconocer su esfuerzo. Con ello se alentaría la

confianza y fomentaría la seguridad de los estudiantes en sí mismos, para que puedan construir su identidad como adolescentes.

En el ámbito del juego, se propone generar actitudes no discriminatorias entre géneros y propiciar la sana interacción entre los alumnos, así como que las prácticas lúdicas y deportivas cuya naturaleza sea la confrontación se aborden desde una perspectiva de formación en valores que incluya la tolerancia, la serenidad ante el triunfo y la derrota, y la promoción de actividades no competitivas, con ello se persigue que a través de la experiencia los adolescentes aprendan a convivir de manera respetuosa y cooperativa.

- e) *Enfatizar los procesos de comprensión de las prácticas físicas* en los ámbitos de la iniciación deportiva y el deporte educativo. Desde un planteamiento didáctico de la práctica deportiva se sugiere poner énfasis en el desarrollo del pensamiento estratégico y la actuación táctica de los estudiantes, lo que conlleva a que los alumnos comprendan y analicen cómo mejorar y lograr los desempeños propios y en colectivo durante la realización de los deportes.
- f) *Edificar la competencia motriz*. La competencia motriz es la conjugación del saber hacer, saber actuar y saber desempeñarse. Es un sistema que, por medio del movimiento, se relaciona con procesos como la verbalización, la imaginación, la emoción y el razonamiento. La competencia motriz tiene un origen biológico, social y cognitivo-afectivo, y su desarrollo permite a los alumnos superar los distintos problemas motrices a los que se enfrentan, tanto en las sesiones de educación física como en el resto de sus experiencias extraescolares.

La competencia motriz expresa una actuación inteligente por parte del participante antes, durante y después de la acción. Para el desarrollo de esta competencia conviene diseñar y aplicar actividades que involucren plenamente al alumno para llevarlo a comprender, a saber cómo hacer las cosas, a expresarlas verbal y corporalmente, y a consolidar habilidades sobre la base de ese saber. La intención es desarrollar la capacidad de resolver tareas motrices en distintas condiciones espaciales (lugares donde se realizan); temporales (las cuales implican velocidad, cadencias, ritmos); instrumentales (éstas se relacionan con los implementos propios de la actividad), y de interacción con los demás (acciones individuales, de parejas, en tríos, etcétera).

Los programas de la asignatura plantean promover en los alumnos aprendizajes profundos asociados a su desempeño motriz respecto a los campos: cognitivo (resolución de problemas), social y afectivo (aprender a trabajar en grupo) y el de la propia realización (desarrollo de competencias relacionadas con el movimiento inteligente). En el siguiente cuadro se muestra la manera como se desglosan los ejes, bloques, temas y contenidos de los programas de estudio de Educación Física.

REFERENCIA 24 ²⁴

“Juegos motores: el juego es el principal interés de los niños en edad escolar. Es a través del juego que aprenden el mundo físico, afectivo y social que les rodea. El juego es el fenómeno cultural más estudiado, 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; en segundo término, la solución mental del problema o acción, y finalmente, la solución y respuesta motriz.⁸ Para la consolidación de este tipo de pensamiento y lógica de acción, es importante que el docente utilice un estilo de enseñanza no directivo, ni juegos que exijan modelos de movimiento y/o reglas determinadas, por el contrario hay que dirigirnos a formas de enseñanza que motiven la exploración y el descubrimiento donde los niños puedan hacer propuestas y modificaciones a los juegos mismos.

3...Maestro vamos a jugar... ¡NO!

Cuando un niño juega, está aprendiendo. Introyecta roles y valores, y cuando juega con otros se está centrando en cómo hacerlo, cuándo y con quién actuar, y cómo hacer negociaciones con sus compañeros. Esto es el motivo más fuerte para considerar que dentro de las actividades de juego (lúdicas) hay aprendizaje; es en otras palabras, el *contenido organizador*.⁹

Una vez iniciada la actividad (juego) motivada por el contenido organizador, se derivan de éste, otros contenidos, tales como saltar, correr, girar, atrapar, etc., al ser así todas las demás acciones que el niño(a) desarrolla, le dan un “significado” a su movilidad (no es lo mismo correr en solitario, que correr para no dejarse atrapar por el compañero), por eso sostengo que hay aprendizaje.

Existen tres categorías básicas de los juegos; el libre, el orientado y los juegos dirigidos.¹⁰

El juego libre es individual y autónomo, donde los lugares y espacios son elegidos por los sujetos (niños y niñas) y se desarrollan tanto en forma personal o con los otros. Este tipo de juegos tiene un sentido espontáneo e imaginario y cuando existen reglas son impuestas por los mismos jugadores.

²⁴ BRITO, Luis F. (2000), “El juego una estrategia metodológica activa”. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 - N° 22. Junio 2000, p.3-15

El juego orientado son aquellas actividades en las que los protagonistas de la selección y acción son los mismos niños donde el profesor (a) interviene sin ser el protagonista ni el director de los mismos.

El juego dirigido es una actividad que estará propuesta, organizada y vigilada por el profesor (a): contiene una intención formativa, es decir, los docentes utilizamos este tipo de juegos para lograr en los niños (as) muchos aprendizajes, *“ el juego libre, orientado y dirigido no tienen por qué ser excluyentes. Si bien en el juego libre es el exponente de la libertad y de la autonomía personal, al cual toda persona libre aspira; el juego dirigido si no es impuesto y excesivamente reglamentado, propicia la experiencia lúdica al ofrecer nuevas posibilidades, nuevas conductas, nuevos recursos y nuevas formas de juego, a partir de las cuales el sujeto -niño o adulto- reinventa y vuelve al juego autónomo con nuevas disposiciones en su hacer, fin de toda situación lúdico-educativa”*¹¹

4. ¡Está bien...vamos a jugar!

La propuesta que vengo haciendo de un tiempo atrás, incide en que el conjunto de manipulaciones ¹²sobre el contenido que hace el niño a través del juego son actividades de aprendizaje; un ejercicio es más valioso por lo que permite construir que el ejercicio como tal.

La metodología que más se acerca a esta perspectiva pedagógica es la que utiliza al juego como medio de aprendizaje. Sostengo que la Educación Física escolar debe privilegiar la actividad lúdica como principal herramienta para vincular a los niños (sujetos de aprendizaje) con el manejo del contenido, pues las características de los niños de esta edad así lo exige, con esto entramos en su capacidad de aprendizaje. Los niños siempre asimilarán y por tanto aprenderán, aquello que les es atractivo, divertido, que los reta y desafía, que les examina.

En los tres pasos o mecanismos para que la acción motriz sea considerada como un acto inteligente (percepción, decisión y ejecución), existe igual número de niveles en la elaboración de respuestas; espontáneas, elaboradas y codificadas.¹³

Espontáneas; cuando la respuesta es inmediata y surge del ritmo cinético de las personas y parte del repertorio de patrones de movimiento propios y son motivadas por las consignas del exterior.

Elaboradas; cuando el tipo de respuesta implica la actividad mental (constructiva) por parte del niño, y que a partir de la primera respuesta (espontánea) hay una variación y ajuste en los patrones de movimiento. Este tipo de respuesta, puedo decir, contiene un “significado” distinto a la primera, pues hay un proceso de reelaboración de la acción motriz.

Codificadas; respuesta y proceso que tiene que ver con la actuación del sujeto (niño/a) y donde los protagonistas (resto de compañeros) interactúan para resolver el planteo y se implican ciertas reglas para lograr la respuesta motriz.

Un ejemplo de estos tres niveles de elaboración de respuestas, bien puede ser el siguiente; el juego se llama *“Las posiciones”*, el grupo (40 integrantes) está organizado en pequeños equipos de 8 integrantes cada uno. El profesor (a) con sus manos se tapa los ojos y empieza a contar en voz alta, de uno en uno hasta el diez, tiempo que sirve para que cada uno de los equipos adopte una posición colectiva, un círculo tomándose de las manos, hincados, sentados etc. Ante esta primera fase del juego, los niños responden *espontáneamente* y adoptan la primera posición que les viene en mente. El profesor (a) se destapa los ojos y observa a los equipos, después los invita a hacer otra posición colectiva (que no puede ser la misma) pero ahora contará hasta el número nueve y los niños tendrán menos tiempo para hacer su composición (ahora ya *elaborada*), el juego continua hasta que el conteo se reduce al número dos, entonces todos los niños entran en el nivel de *codificación* y se organizan para construcción de sus posiciones. Es importante hacer notar que el maestro (a) no intervino en la forma de organización de los niños, son ellos a partir de sus motivaciones que interactúan para elaborar las respuestas. Aquí, hay aprendizaje.

Estamos pues ante una estrategia metodológica activa que pretende en los niños una respuesta motriz como una acción inteligente, y esto lo podemos encauzar con el juego.

La actitud del profesor (a) debe entonces favorecer la creatividad y autonomía de los niños (as), esto lo podremos lograr con el estilo de enseñanza que involucre cognoscitivamente la actuación de los muchachos, es decir, que impliquen como mencionaba más arriba, la percepción, decisión y ejecución de las acciones motrices”.

5. Qué les parece si jugamos a ...

“Tan sólo recuerdo que entrenábamos juegos de equipo tales como el béisbol y que practicábamos los deportes en la escuela. Recuerdo que odiaba todo aquello porque no era un corredor rápido y nunca me elegían para los deportes y porque era -y todavía soy- bastante descoordinado y encontraba muy difíciles los juegos de pelota”¹⁴

Para que la competencia motriz ya mencionada se edifique con mejor tino, es importante brindar una variabilidad de actividades y por tanto manejo del contenido, que les permita a los niños enfrentarse a situaciones de actuación motriz desde distintas formas.

Para tal cometido, propongo dos elementos metodológicos; los *juegos dirigidos* y las *situaciones pedagógicas*.

Los juegos dirigidos tienen que ver con actividades lúdicas organizadas por el docente donde los niños (as) ponen a prueba nuevos aprendizajes, nuevas conductas y nuevas

formas de actuar, y donde el pensamiento estratégico y la producción divergente¹⁵ están presentes. Este tipo de juegos tienen como cometido animar a los niños (as) a la curiosidad por su propio cuerpo, a descubrir sus posibilidades, a saber qué hacer y cómo poder resolverlo, a resolver pequeños problemas y a organizar tácticas del juego.

Aún y cuando ya existen infinidad de propuestas para clasificar los juegos, propongo como estrategia básica la siguiente;

- JUEGOS DIRIGIDOS
- Juegos de cancha común.
- Juegos de cancha dividida.
- Juegos de invasión.

Todos y cada uno de estos juegos tienen como principal característica que ponen énfasis en la actividad lúdica, el logro de conquistas personales, la modificación de reglas (canchas) y la incertidumbre como situación motivante.

También conviene señalar que los juegos (de todo tipo) tienen objetivos implícitos y explícitos, es decir, un juego de “corretear” puede servir al mismo tiempo para entretener y ofrecer un momento de solaz a los niños, al tiempo que nos sirve para el desarrollo perceptivo motriz, entonces es importante no desperdiciar el potencial que nos brindan los juegos.

7. Las situaciones pedagógicas

Una situación pedagógica es el acomodo de un acontecimiento o proyecto de trabajo que provoca en los niños la apreciación total de lo que hemos de lograr, cuándo y cómo hemos de hacerlo, trabajando en colectivo, intercambiando unos y otros, participando todos en el proyecto.

Designa un conjunto de prácticas a través de las cuales el grupo incorpora el avance de sus integrantes y colabora a que todos asimilen la experiencia en cuestión. La situación pedagógica es un tiempo en el cual procuraremos acrecentar los canales de desarrollo, tanto en su recepción, como en su respuesta; orientando los esfuerzos a resolver un acontecimiento más o menos complejo.

Es un espacio donde la mediación e intervención docente, procurará que los niños construyan su propio aprendizaje, de tal forma que se de cauce al juego libre sobre la base de sus necesidades, intereses y motivaciones.

Para que la situación pedagógica logre el paso de actividad espontánea a actividad elaborada y por tanto produzca un aprendizaje relevante, es necesario que la situación se vaya construyendo paulatinamente; donde participen esencialmente los niños con sugerencias y aportaciones; donde hay un contenido que ha de ser edificado; y donde el docente interviene entre el proceso mental del niño y la experiencia. En esta

construcción se hacen presentes, como se hizo notar, tres componentes; el niño, el contenido y el docente con su intervención.

8. A modo de conclusión

Utilizar al juego como parte de una metodología activa, incide desde mi perspectiva, en el aprendizaje corporal, éste lo entiendo como parte de elaboraciones y reelaboraciones de conocimientos que los niños (as) hacen cuando practican los juegos, pues están en acción como lo hemos visto, patrones de movimiento, formas de ejecutarlos, intercambio con los compañeros, y sobretodo, se pone a prueba la inteligencia sobre las acciones tanto de sus hechos, destrezas y todas sus realizaciones.

Se ha mencionado que durante el juego el niño conoce y explora su entorno, hace realizaciones que le llevan a perfeccionar sus capacidades de acción y adaptación, utiliza su cuerpo como un medio de comunicación y hay una interrelación social. En pocas palabras, puedo decir que se edifica la *competencia motriz*.

Ver desde esta posición a los aprendizajes que la educación física escolar, la colocan más allá de la repetición de modelos e instrucciones para abultar marcadores. El aprendizaje en educación física tiene que lograr valores y actitudes que preparen a los niños a un mejor conocimiento de sí, de sus posibilidades y también por qué no de sus limitaciones, pues todo ello le permite asimilar más su corporeidad.

Notas

- Coll, César, et. al. (1992) Los contenidos en la reforma. Editorial Santillana, Madrid. P. 13
- Singer, R. (1986) citado por Contreras Jordán (1998) Didáctica de la Educación Física; un enfoque constructivista. Editorial INDE, Barcelona, España, p 190.
- Cfrs. Ruíz Pérez Luis. (1995). Competencia Motriz; elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar. Editorial Gymnos. Madrid España. Ibídem p. 19
- Parfraseados de Harter (1998) citado por Ruiz Pérez. Op. Cit. p.20
- El término flexibilidad lo utilizo en este caso sobre la base de las consideraciones de Jean Le Boulch 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. Para consultar Cfrs. Le Boulch, J. (1991) El deporte educativo. Editorial Paidós. España.
- Apoyado en Contreras Jordán O. Op. Cit. pp 179-196.
- F. Mahlo (1969) citado por Navarro Adelantado Vicente (1993) en *Fundamentos de Educación Física para primaria*. Vol. II Capítulo XIX *Aprender a jugar y aprender jugando*. Editorial INDE, Barcelona España. p. 671

El contenido organizador tiene que ver con el estímulo (percepción) y es el detonante para elaborar respuestas y acciones motrices (acciones inteligentes) y/o comprender las reglas del juego.

Parafraseados de Trigo, Aza Eugenia. Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física. Vol. I Bases Teóricas, Editorial Paidotribo, pp. 401 y ss.
Trigo, Aza Eugenia op. Cit. p. 403

Dentro de este término (manipulación) incluyo objetos, tanto concretos como virtuales. Los concretos tienen que ver con las características físicas de los implementos (textura, colores, formas, tamaños, etc.), mientras que los virtuales se ajustan a procesos mentales, cómo utilizar el material, cómo resolver la situación y /o problema planteado, cómo accionar con los compañeros, etc.

Piaget, Jean. (1983) Psicología de la inteligencia. Editorial Crítica Grijalbo, Barcelona, España.

Tinning (1992) citado por Ruíz Pérez, op. Cit. p. 124.

El pensamiento estratégico tiene que ver con la variedad de respuestas motrices que puedan brindar los niños dentro de un juego determinado y que están animadas por las tres fases de la táctica; la percepción y análisis de la situación, la solución mental del problema, y por último la respuesta motriz. El pensamiento divergente tiene que ver con la variedad de situaciones que las actividades lúdicas tienen implícitamente, en este sentido, todas las respuestas que van desde el tanteo inicial que hacen los niños cuando juegan se van ajustando a determinadas reglas que permiten el desarrollo del mismo.

REFERENCIA 25²⁵

Glosario:

Juegos autóctonos: juegos muy ligados a una región(es), y que sólo se practican en ella(s), llegando a formar parte de las tradiciones culturales de la zona o región.

Juego cooperativo: pueden definirse como aquellos en los que los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes. Por ello se considera al juego cooperativo una actividad liberadora de la competición, de la eliminación y libre de crear sus propias reglas (véase Velázquez Callado, 2004).

Juegos de expresión corporal: este tipo de juegos proponen que cada persona recupere el placer del movimiento y encuentre su propio lenguaje para moverse y crear un clima

²⁵ SEP. Programas de Estudio. (2009), Sexto grado. Educación Básica. Primaria. Educación Física. "Glosario". México, SEP, 2009, pp. 349-351.

de libertad, lo que constituye un reto y promueve la superación de estereotipos y la formación integral de la persona.

Juegos de integración y socialización: estos juegos fortalecen las primeras relaciones interpersonales que se dan en la formación de un nuevo grupo, favoreciendo ambientes favorables de trabajo mediante el conocimiento de los alumnos de sí mismos, por medio de la acción motriz.

Juego libre o espontáneo: actividad lúdica que el niño realiza sin la intervención del docente.

Juego modificado: 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 construir y crear nuevos juegos, además mantiene en esencia la naturaleza del juego deportivo (por lo tanto también su táctica) (véase Devís, 1992).

Juego paradójico: este tipo de juego retoma la iniciación deportiva, cuyas reglas exigen la realización de interacciones motrices dotadas por la ambigüedad y la ambivalencia, y que culmina en efectos contradictorios e irracionales. Esta dinámica paradójica deriva del sistema de interacción generado por la lógica interna del juego y, sobre todo, de la red de comunicaciones motrices. De hecho, la ambivalencia ya está presente en algunos códigos de juego, en donde cada participante es libre de elegir a sus compañeros y a sus adversarios en cualquier momento, e incluso de cambiarlos eventualmente en el transcurso del juego (véase Parlebas, 2001).

Juego de persecución: desarrolla en los alumnos sus habilidades motrices, ya que permite realizar diferentes desplazamientos y adquirir, por lo tanto, conocimientos de las capacidades físicas motrices de los otros.

Juego de reglas: este tipo de juego da acceso a la realidad social y va de la imposición e imitación a la autonomía y a la comprensión del sentido de la regla, como contenido y como medio para la relación entre las personas que juegan. La regla introduce una forma de juego organizado a partir de la interrelación entre los jugadores y describe una lógica de comportamientos, que es la del propio juego como sistema. Es decir, el juego condicionará los comportamientos que se observarán dependientes del sistema al que pertenece. Así, los roles de juego serán los que normalmente se esperan y encajan en las expectativas concordantes con el sistema juego de regla (véase Navarro Adelantado, 2002).

Juego sensorial: actividad lúdica, de poca intensidad, que desarrolla los sentidos, el conocimiento corporal, la estructuración espacio-temporal, la coordinación motriz, así como la expresión verbal y corporal, además de otros ámbitos cognitivos (memoria, inteligencia, creatividad, atención, etcétera), con el objetivo fundamental de la interacción grupal e integración social. Se clasifican en: *a)* percepción visual, *b)* percepción auditiva, *c)* percepción táctil y *d)* olfato y gusto.

Juego simbólico: este tipo de juego introduce al niño en el terreno de la simbolización o acción del pensamiento, de representar en la mente una idea atribuida a una cosa; por lo tanto, es proyección exterior del sujeto que simboliza, lo que comporta otorgar significado a aquello que constituye el símbolo. Para acceder a la simbolización o utilización de símbolos es necesario manipular algo; es decir, el uso de alguna idea u objeto y no sólo manejarlas físicamente; en cualquiera de estas opciones hay simbolización. Al ser el símbolo una atribución, supone la separación entre pensamiento

y acción, ya no es acción por la acción, sino símbolo para la acción o acción por el símbolo (véase Navarro Adelantado, 2002).

Juegos tradicionales: son los juegos que han perdurado de generación en generación, de abuelos a padres, de padres a hijos, y mantienen su esencia aunque pudieran presentar ciertas modificaciones; en ellos se descubren importantes aspectos históricos y culturales de nuestras raíces. Se caracterizan por ser anónimos, en cuanto no hay un autor conocido; si bien se educación física sabe el origen de muchos de ellos se desconoce su autor o autores. Son universales, en tanto hay pruebas de ellos en todas partes del mundo.

Lúdico: en su etimología la palabra juego se deriva del latín *iocus* o acción de jugar, diversión, broma. La raíz de la palabra nos dice simplemente que el juego es "diversión". Para hacer referencia a todo lo relativo al juego nos auxiliamos con el término lúdico, cuya raíz latina es *ludus* o juego.

Ludograma: es un instrumento para observar y representar gráficamente la secuencia de roles que asumen los participantes dentro de un juego, permite comprender mejor las características del desempeño motor propio, de sus compañeros y adversarios y, de esa manera, tomar decisiones para procurar la participación equitativa de todos los integrantes del grupo. El ludograma es una buena herramienta para el estudio de los comportamientos estratégicos, si previamente se ha realizado el organigrama de decisiones estratégicas del jugador durante su participación en el juego (véase Parlebas 1981:138).

Ludomotricidad: esta acción recae en la naturaleza y campo de las situaciones motrices que corresponden a los juegos deportivos. Su finalidad es clara, pues alude al placer del juego, al deseo de una acción entretenida. El placer del juego responde, básicamente, a una actitud que puede nacer y desarrollarse en condiciones muy variadas, según el contexto social y las vivencias subjetivas de cada uno (véase Parlebas, 2001).

REFERENCIA 26²⁶

Los cambios y matices del enfoque de los grandes contenidos de la Educación Física escolar:

...

El juego adquiere mayor autonomía en todas las etapas de la enseñanza. La razón no es otra que vuelve sobre sus pasos y recupera el valor intrínseco que posee. El juego ya no es un cautivo del deporte, sino que se diversifica ampliando su espectro de opciones. Al comienzo de 1990, los juegos muestran nuevos modelos y, entre ellos, los más significativos han sido: los juegos tradicionales, los juegos cooperativos y los juegos alternativos. Además, el juego motor se asienta más como cuerpo teórico en la Educación Física frente al juego, como concepto general (Navarro, 2002). En la escuela, el juego se muestra con su clara presencia transversal (Ruiz y García Montes, 2001).

Aunque el juego tradicional tiene una larga trayectoria en la educación, su incorporación e interés por el mundo de la Educación Física ha tenido distintos momentos históricos; de hecho, la mayoría de los juegos de los manuales antiguos de las escuelas gimnásticas son juegos tradicionales. La Institución Libre de Enseñanza incorpora los juegos tradicionales a sus actividades como un elemento indispensable de la educación, siendo su segundo momento de auge con la organización territorial de las autonomías españolas. Esta condición diferenciadora de los territorios produce un resurgir de la cultura propia y de su identificación. El juego tradicional es un identificador más y por esta razón experimentó un gran impulso que se reflejó en numerosas publicaciones en toda España y en su aparición en el currículo de la Educación Física. Sin embargo, el juego tradicional sufrió los efectos del mito, pues se trató de elevar por encima del resto de juegos, lo cual para la escuela era un obstáculo, desde el punto de vista pedagógico. El juego tradicional, antes que tradición es juego, y comporta un conjunto de valores que lo hacen distinguirse en la educación. La convivencia es un don muy preciado como para atacarla con el juego tradicional, amparados en la cultura de primera y la de segunda, cuando la cultura es la que es y no la que queremos que fuera. Las sociedades modernas han de ver en el juego un aproximador entre las personas y los grupos. Con este espíritu la Educación Física se dispone a conocer y practicar juegos tradicionales (Moreno Palos, 1993; Trigo, 1994; Lavega y Olaso, 1999; Lavega, 2000).

Por otra parte, el juego tradicional ya no se considera únicamente aquel juego que corresponde al ámbito de una comunidad, sino que en los programas de Educación Física se incluyen también los juegos de otras culturas. Esta compensación era necesaria y ha

²⁶ Navarro Adelantado, Vicente. Tendencias actuales de la Educación Física en España. Razones de un cambio. 2ª Parte, Revista de Educación Física, INDE, REF. pp. 7-9. <http://www.inderef.com/content/view/68/110/1/0/>. (Consulta sábado, 04 de septiembre de 2010).

tenido su espacio desde finales de 1990, en que el fenómeno de la inmigración ha sido más acusado y ha demandado nuevas soluciones de integración. Publicaciones como *Multiculturalismo y Educación Física* (Lleixá, 2000, coord.), *Juegos multiculturales* (Bantulá y Mora, 2002) o *Juegos de todas las culturas* (Agudo y otros, 2002) son obras sintomáticas.

Por su parte, dos publicaciones de Orlick (1986, 1990) influyen en los profesionales españoles (p.e. Omeñaca y Ruiz, 1999), lo que unido a las iniciativas de los colectivos para la paz y de dinamización de grupos consiguen plantear este tipo de juegos como una alternativa cultural. Esto produce un efecto sobre la Educación Física que se plasma en las propuestas de programas de juegos (Guitard, 1990). No obstante, el carácter neutral del currículo de nuestra Área hace que el juego cooperativo aparezca sin mayor justificación que ser un tipo estructural de juego, cuando su potencial valor social es necesario y destacable en una escuela que trata de compensar y reconducir la sociedad.

En cuanto a los juegos alternativos, se trata de una corriente que no ha tenido actividades concretas, puesto que un juego es alternativo cuando es novedoso y supone un cambio respecto a la práctica habitual. De ahí que determinadas prácticas que surgieron como alternativas ahora ya no lo sean. Pero, en cualquier caso, es innegable su influencia y presencia en la escuela, alcanzando mucho éxito entre el alumnado. Es un buen ejemplo de esta tendencia el libro de Ruiz Alonso *Juegos y deportes alternativos* (1996), en el que incluye un conjunto de actividades no convencionales para el momento de su publicación. El juego alternativo es una idea que siempre tendrá carácter de permanencia en los programas, pues el profesorado tiene un repertorio de juegos limitado y, a pesar de que no interese tanto didácticamente la actividad, ésta es la referencia cultural que perciben los alumnos. También surge ora aplicación de alternativa en los juegos, como fue la creación de juegos con materiales alternativos (Velázquez y Martínez Calle, 1994).

Las actividades en la naturaleza siguen siendo una esponja que asimila dentro de ella un grupo de actividades a caballo entre novedosas, con componente de riesgo, y convencionales pero adaptadas al medio correspondiente (montaña, playa, campo, mar). No cabe la menor duda de que el crecimiento de las actividades de riesgo es un fenómeno nuevo, pero que apenas tiene su influencia en la escuela, dada su peligrosidad y ausencia de seguridad; sin embargo, surgen adaptaciones que son incorporadas a las clases de educación física, como los rocódromos, las tirolinas o los grandes juegos. En cualquier caso, el juego sigue siendo la actividad principal de las actividades en la naturaleza (Sáez, 1999); por otra parte, desde el punto de vista pedagógico, el enfoque se enmarca en la educación ambiental, que actúa como un eje transversal. La paradoja con este contenido de las actividades en la naturaleza se da desde el momento en que se aborda careciendo de su esencia, como es la práctica en el medio natural, donde inevitablemente adquiere su verdadera significación.

El deporte, por su parte, experimenta un importante cambio cualitativo. Su interés ya no se centra sólo, como ocurrió en el período anterior, en la relación juego-deporte con el

objetivo de iniciación o en el desarrollo sistemático y preferente de la técnica. En este período, la iniciación al deporte no hace más que ampliar sus conocimientos y sus modelos teóricos de aplicación, lo cual, en parte, fue debido al cuestionamiento el deporte como contenido en la escuela. El deporte debía mostrar ser un modelo válido para el currículum, y esto, precisamente, es lo que consigue en esta etapa. Otra cuestión es la discusión crítica que soporta el deporte, no queriendo aceptarse que carga con una dualidad falsa, ya que el deporte en la escuela está lleno de matices, aun dentro de la competición, que es estructura que reconduce para hacerse formativo.

En este período, emergen diversos modelos de enseñanza del deporte como alternativa al modelo técnico vigente en la etapa anterior. A partir del modelo vertical de enseñanza, centrado en el juego (sobre un solo deporte), ya no se recurre a la técnica como elemento central sino al juego simplificado y el mini-deporte, tanto para el aprendizaje de los fundamentos técnicos como tácticos (Wein, 1985-1995; Santos, Viciano y Delgado, 1996; Usero y Rubio, 1996). Una ruptura mayor se ofrece desde el modelo horizontal y estructural de enseñanza centrado en el juego, donde se engloban aquellos deportes que tienen estructuras semejantes y se organiza la enseñanza tomando como referencia los principios generales del juego y los comportamientos estratégicos, individuales y colectivos (Bayer, 1979; Blázquez, 1986; Lasierra y Lavega, 1993; Jiménez, 1993; Hernández Moreno, 1985 y 2000). En este modelo, también han sido significativas las aportaciones de Parlebas con su praxiología motriz. Derivado de la propuesta praxiológica, se indica la importancia de aspectos tales como: la estructura reglamentaria, los principios generales de juego, la comprensión del desarrollo estratégico por medio de roles, subroles y acciones tácticas, los medios tácticos colectivos, y los criterios de organización y transiciones de las fases del juego.

El modelo horizontal comprensivo, centrado en el juego, comparte con el anterior la idea de una iniciación común (Devís, 1992), Devís y Sánchez (1996). En España, este modelo surge por influencia de Thorpe, Bunker y Almond (1986); es destacable la importancia que este modelo asigna a promover reflexiones en la práctica sobre la adecuación de los medios que se estén empleando con los objetivos que se quieren conseguir, de manera que se alcance una acción de juego consciente e intencional que dé respuesta al problema estratégico planteado y asegure la comprensión de la funcionalidad de los aprendizajes. Para ello, los autores proponen los juegos modificados como medio de aprendizaje, a través de los siguientes pasos: a) descripción y reglas de juego, b) aspectos susceptibles de modificación, c) intenciones u objetivos tácticos, d) posibles reflexiones de los profesores, e) preguntas a los alumnos/as sobre el desarrollo del juego. Por su parte, el modelo integrado de enseñanza de la técnica y la táctica (Castejón y López Ros, 1997), frente a la prioridad del aprendizaje táctico que se demanda en los dos modelos anteriores, postulan el planteamiento de progresiones situacionales, que pasan de requerir adaptaciones tácticas con pocos elementos técnicos y adaptaciones técnicas con pocos elementos tácticos, para finalizar aplicando lo aprendido en situaciones muy similares al juego real.

En cuanto al modelo constructivista para la iniciación deportiva (Contreras, de la Torre y Velázquez, 2001), se propone un proceso activo del alumnado, con la mediación del profesor, donde sus aprendizajes adquieran significación en sus contextos, y así los alumnos vayan comprendiendo y aplicando la lógica, significado y funcionalidad de los aprendizajes, preocupándose de establecer procesos de transferencia mediante la relación de lo que ya sabe el alumnado con los nuevos aprendizajes. Al igual que en el modelo horizontal comprensivo de enseñanza centrado en el juego, se asigna una gran relevancia a las reflexiones antes, durante y después de la práctica, con objeto de asegurar la comprensión del significado y la comprensión de los aprendizajes.

Este conjunto de modelos resulta un avance para el conocimiento y la práctica de la iniciación deportiva, porque subraya la implicación cognitiva y la semejanza estructural, con las consecuencias que se derivan de ellas, como la transferencia, la comprensión y la reflexión, la misma socialización en el deporte [formación como practicante, espectador y consumidor (Velázquez, 2004:73)], y, por su parte, respecto al valor de lo estructural con la aportación del análisis de la lógica interna de los deportes. Por consiguiente, un amplio abanico de modelos construidos y coherentes que ofrecer a la enseñanza del deporte.

De este modo, a mi juicio, se puede dar por zanjado el ataque al deporte de un sector de la pedagogía crítica acerca de si es o no un contenido propio de la Educación Física, si está o no dentro de su currículo, si encierra o no valores pedagógicos, porque en la actualidad posee la suficiente diversidad de modelos para adecuarse a las aspiraciones sociales, y para la investigación y la práctica educativa, que están fuera de toda duda; en palabras de Velázquez (2004:72), se trata de una educación deportiva.

QUINTA SESIÓN

REFERENCIA 27²⁷

La educación física en la perspectiva de un estilo de vida saludable

La salud es un concepto que la mayor parte de la gente cree saber, hasta que se le cuestiona su significado. La salud puede tener diferentes acepciones, dependiendo de las personas que la definan. Para unos, la salud puede ser equivalente a tener una buena condición física, y, para otros, disfrutar de un sentimiento de felicidad producido por la consecución de una buena imagen corporal, o de un bronceado permanente. Así mismo, mientras que para un joven la salud puede estar asociada con la participación en diversos deportes, para una persona mayor puede estar vinculada a la capacidad de llevar a cabo actividades menos intensas, como, por ejemplo, salir a pasear o hacer la compra todos los días. Por tanto, la salud puede abarcar aspectos físicos, mentales y sociales, cuya definición resulta difícil y compleja: un buen estado de la salud puede ser definido como «la capacidad psicológica de realizar, de forma normal, actividades diarias con seguridad e independencia, sin fatigarse excesivamente».

Los beneficios de la actividad física y de la condición física se han documentado sobre la salud, basándose en numerosos estudios fiables (Leon, Connett, Jacob y Rauramaa, 1987; Leon y Norstrom, 1995, entre otros). Así, por ejemplo, se ha demostrado que varios factores de riesgo de padecer enfermedades crónicas y cardiovasculares se encuentran presentes o empiezan ya a estarlo en el período de la niñez (Eisenmann, 2004, y Wedderkopp y cols. 2003). A su vez, muchos son los datos que sugieren que multitud de beneficios psicológicos están asociados con un estilo de vida activo: se refuerza el humor, se reduce la tensión, se aminora el estado de ansiedad, disminuyen los niveles de aparición de la depresión, se aumenta el autoconcepto positivo de sí mismo, y, en fin, se logra una calidad más alta de vida (Pangrazi, Cosbin y Welk, 1996). Por otra parte, el ejercicio tiene efectos emocionales positivos en el tratamiento profesional de la presión severa (Internacional Society of Sport Psychology, 1992).

La actividad física regular está asociada con un menor número de hospitalizaciones, de visitas médicas y de medicamentos. De ahí que es importante que la gente joven sea

²⁷ GIL Madrona, Pedro y CONTRERAS Jordán, Onofre R. Enfoques actuales de la Educación Física y el Deporte. Retos e interrogantes: el manifiesto de Antigua, Guatemala. Revista Iberoamericana de Educación - Número 39, septiembre-diciembre, 2005.

activa si quiere estar sana, ahora y en el futuro, y, a su vez, es fundamental para las personas estar sanas si quieren ser activas físicamente.

Desde una perspectiva actual, la EF integral, en este siglo XXI, debe aportar el conocimiento sobre las necesidades y sobre las posibilidades de la persona en su globalidad, sobre sus hábitos de comportamiento con relación a la salud, sobre el desarrollo funcional del cuerpo y su capacidad expresiva y de placer, y sobre los valores personales, interpersonales y de inserción social, por ejemplo, para lo que hace falta contar con expertos en ef, tal como se hace en otras áreas del conocimiento.

La propuesta de un modelo de educación para la salud llevaría consigo la creación de hábitos saludables (de trabajo, de higiene corporal, de higiene postural, de alimentación, de prevención de accidentes), el desarrollo de la condición biológica (impulso de la condición física y evaluación de la aptitud física), y la utilización de los espacios y de los materiales (vestimenta adecuada, análisis de los espacios y uso adecuado del equipamiento y del material) (Devís y Peiró, 1992).

REFERENCIA 28 ²⁸

Estilos de vida saludables en la escuela

1.1. Marco conceptual

Dada la importancia que dentro de la estrategia de Escuelas Saludables, se ha dado al fomento de una cultura de la salud en la escuela, a partir del fomento de hábitos y estilos de vida saludables, se desarrolla el presente protocolo sustentando en el marco de la Promoción de la Salud.

...

Los estilos de vida saludables, retoman el concepto de Promoción de la Salud definida como "la estrategia para proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma".

El estilo de vida saludable, es la forma como cada uno decide vivir, son las cosas que decidimos hacer. Es la hora de levantarnos, la hora en que descansamos, el tipo de alimentos que consumimos, la clase de actividad física que practicamos, la forma de

²⁸ VESGA S., Amparo y LEYVA, Jaime. Protocolos de estilos de vida saludables y educación física en la escuela. Colombia, Santiago de Cali, Agosto de 1999.

relacionarnos con los demás y la actitud que asumimos frente a los problemas. Todo esto hace que tengamos o no un estilo de vida saludable.

1.2. Los estilos de vida saludables se desarrollan en los primeros años de la vida

Los estilos de vida han sido considerados como factores determinantes y condicionantes del estado de salud de un individuo. La Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud, considera los estilos de vida saludables como componentes importantes de intervención para promover la salud.. "La salud se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana, en los centros de enseñanza, de trabajo y de recreo. La salud es el resultado de los cuidados que uno se dispensa a sí mismo y a los demás, de la capacidad de tomar decisiones y controlar la vida propia y de asegurar que la sociedad en que uno vive ofrezca a todos sus miembros la posibilidad de gozar de un buen estado de salud."

La promoción de la salud, se refiere principalmente al desarrollo de los patrones de vida sanos y como lo describió Sigerest (1945) * la salud se promueve dando un nivel de vida adecuado, buenas condiciones de trabajo, educación, actividad física y mecanismos para el descanso y la recreación.

Los estilos de vida que se adquieren, están condicionados a través de experiencias de aprendizaje, las cuales se adaptan, se adquieren o modifican de acuerdo a los comportamientos deseados. En este sentido a través de la enseñanza se producen cambios favorables en el comportamiento del que aprende. El saber se obtiene con el conocimiento, lo que le da la opción de desarrollar su personalidad que es el saber ser; siendo para esto necesario que la persona que aprende, además comprenda, analice, reflexione y adquiera competencias o habilidades practicas (saber hacer).

El proceso educativo se propone afectar el comportamiento; entendido éste como la manera en que actuamos frente a un estímulo o situación determinada, el cual se deriva de la herencia, la educación familiar y escolar, las relaciones humanas, la situación socioeconómica y nivel intelectual. También tiene que ver con nuestro sentir, pensar, y nuestras creencias.

1.3 El autocuidado

Entendido como la capacidad de decidir, de optar, de elegir, no únicamente como actos de la razón, o como tareas o deberes derivados de los roles funcionales o desencadenados por las instituciones de salud, sino también como actos que atraviesan la corporalidad.

Para Max- Neef las necesidades humanas se pueden desagregar en: Categorías existenciales: Ser, tener, hacer y estar. Segundo en categorías axiológicas referidas a las necesidades de subsistencia tales como: Protección, afecto, entendimiento,

participación, recreación, identidad y libertad. Los satisfactores de estas necesidades deben reconocerse y diferenciarse de las propias necesidades.

Uno de los aspectos que define una cultura son sus satisfactores, siendo estas necesidades vistas desde tres contextos: En relación con la persona misma, en relación con el grupo social y en relación con el medio ambiente.

El auto cuidado parte entonces, de una racionalidad y de una subjetividad que atraviesa diversas esferas del ser humano. No desconoce la compleja historia de vida que acompaña a cada persona a través de la cual ha socializado sus afectos, desafectos, intereses, opciones dentro de relaciones en donde el conflicto y la contradicción hacen parte de la cotidianidad de la vida en que ella transcurre.

Lograr impactar sobre el estilo de vida, implica la toma de conciencia de las personas sobre el compromiso y responsabilidad que se tiene en el cuidado de su propia salud, permitiendo el desbloqueo de nuestras corazas corporales, depresión, neurosis, malos hábitos alimentarios que afectan la salud de los escolares y el desarrollo de nuestro potencial como seres humanos.

2. Algunos elementos a utilizar en el proyecto de estilos de vida saludables.

Tener un cuerpo significa quererlo. La mente y el cuerpo constituyen un solo sistema, son interactivos y se influyen mutuamente. No se puede realizar un cambio en uno sin que el otro no sea afectado.

En este sentido, La Salud tiene que ver con el universo entero, con el cosmos, con el interior del ser humano, con su alma, con su capacidad de ser integral y de aceptar los regalos que la vida le pone ante los ojos y ante el espíritu.

La conciencia corporal es el puente de retorno a una relación armónica con el universo, esta conciencia corporal ha sido reprimida. Nuestro cuerpo tiene mucho que contarnos y estar a la escucha de sus mensajes, sus signos, es prestar atención a los procesos personales más profundos.

El cuerpo es un libro abierto acerca de nosotros mismos, los cuerpos siempre están llenos de mensajes sobre nuestro estado interior, pero con demasiada frecuencia somos sordos para escucharlos o analfabetas para escuchar sus mensajes. El cuerpo es el camino más seguro para marchar en el camino interior. Si trabajamos la flexibilidad y fluidez de nuestro cuerpo, se irá dando la flexibilidad y fluidez de nuestro interior.

Si pacificamos el cuerpo, también podremos pacificar el interior. Si aquietamos el cuerpo, aquietaremos el interior. Si silenciamos el cuerpo, también surgirá el silencio interior.

Según Alexander Lowen la salud mental se refleja en la vitalidad del cuerpo, la cual puede observarse en el brillo de los ojos, el color, la textura y la temperatura de la piel, la espontaneidad en la expresión, la vibración del cuerpo y la gracia del movimiento.

Salvador Paniker afirma que el día en que el ser humano acepte que su existencia está basada en la incertidumbre, podrá encarar su situación y avanzar en la conciencia. Siendo este considerado como un proceso de transformación, como un canal de evolución del espíritu. Vivimos en el enigma de la vida, cuya incertidumbre sostiene estas inmensas moles a las que llamamos planetas y estrellas, en donde lo inmenso, lo impenetrable, lo inconcebible se esconde en el latir de una simple célula de la materia.

Alexander Lowen sostiene que uno es su cuerpo y si el cuerpo no cambia, uno tampoco cambia, por lo tanto es necesario trabajar el cuerpo, si lo que se quiere es llegar a lo profundo de la curación emocional.

A través de los ejercicios, el individuo puede entender su personalidad en términos de su cuerpo, mejorar las funciones de la misma, movilizándolo su energía que está contenida por las tensiones musculares y aumentar su capacidad para experimentar el placer, resolviendo actitudes caracterológicas que se estructuraron en su cuerpo, como respuesta a los conflictos emocionales pasados y que interfieren en el presente.

Es en la cultura más tecnificada donde aparecen más neurosis y disturbios emocionales, como en nuestra cultura no está permitido expresar libremente sentimientos de amor, tristeza, miedo, rabia e interés sexual, está inhibida la auto expresión, mucha gente tiene problemas de expresar sus sentimientos, llegando incluso a no sentirlos o registrarlos.

No queremos ver que estamos tristes, que tenemos miedo, o que tenemos rabia, por eso, a través de la respiración y de diferentes ejercicios se estimula a la persona para que exprese sus sentimientos. Mediante un proceso de descubrimiento de sí mismos.

A medida que podamos sentir nuestro cuerpo, podemos ahondar en el inconsciente, y cuando los sentimientos se hacen fuertes, podemos sentir más profundamente y estar más en contacto con el cuerpo en sí. Busca por lo tanto, este descubrimiento, integrar en las personas, el sentir, el pensar y el actuar.

REFERENCIA 29²⁹

PRIMERA PARTE

El segundo período (1992-actualidad)

Se trata de un período de reconceptualización, en el que surgen nuevas aplicaciones de modelos emergentes, pero que no habían alcanzado su difusión generalizada. Como apuntaremos, la Educación Física no ha solucionado todos sus problemas, pero en este segundo período el avance es muy significativo. Los dos detonadores del período, currículo específico del Área y aparición del paradigma crítico, consiguen remover las visiones que, hasta entonces se habían barajado. Por otro lado, el avance de la investigación en Educación Física, derivada de los primeros programas de doctorado que comenzaron a mediados de los años 1980, y que más tarde se consolidaron, produjo estudios rigurosos que redundaron en la mejora de la disciplina y del nivel de formación de muchos profesionales.

a) Las influencias y el momento sociocultural de lo corporal:

El período anterior había experimentado distintas corrientes de pensamiento referidas al cuerpo como el *cuerpo máquina* (cuerpo eficiente o cuerpo rendimiento), y en un contexto de una pedagogía de desarrollo más técnico y de cierto eclecticismo profesional, lo cual condujo a una visión de lo corporal múltiple; todo ello, va a originar que la influencia de los medios de comunicación y el mercado se sirvan del cuerpo activando una serie de valores centrados en la estética y el culto al cuerpo. La escuela será una de las instituciones perjudicadas, pues este culto corporal es una opción que opta por un ideal concreto de cuerpo, tal y como propone la moda.

Pero, poco a poco, debido a la insatisfacción, el cuerpo se transforma hacia una concepción más humanista y social. Humanista en la medida de que se percibe lo corporeo más allá del cuerpo físico, alcanzando las dimensiones del ser humano de forma integral; y también en lo social, porque ya no interesa únicamente lo humano reducido a un individualismo y gratificación personal, sino que el cuerpo abarca a las relaciones humanas y sus intereses como grupos.

Brohnm (1993) propone sus tesis sobre el deporte y nos hace ver cómo tras este objeto se esconden hegemonías y se transfieren moldes de pensamiento. Esta opinión irá conformando en España, junto a otras que adquieren difusión a partir del comienzo de la década de 1990, una conciencia crítica, más o menos precisa, pero que va a calar más

²⁹ NAVARRO Adelantado, Vicente. Tendencias actuales de la Educación Física en España. Razones de un cambio. 2ª Parte, Revista de Educación Física, INDE, REF. pp.2-6, (consulta: sábado, 04 de septiembre de 2010).

en la escuela por sus consecuencias en los procesos reflexivos cuando se interactúa con el alumnado.

El problema se agrava desde el momento en que el *cuerpo máquina* cede espacio a la civilización del ocio, que ya avisara Cagigal (1975), pero este nuevo concepto, aparentemente moderno y evolucionado, trae consigo un tecnicismo económico de oferta y demanda de las actividades físicas, lúdicas, expresivas y deportivas que impide al cuerpo liberarse para prácticas más satisfactorias para la persona. Como contraprestación a este mundo de mercadotecnia surge la opción de las actividades no estructuradas, auto organizadas por los mismos practicantes. Por su parte, los medios de comunicación se suman a esta idea del cuerpo al servicio del desarrollismo económico y conforman un fenómeno social que es causante de una nueva *sacralización* del cuerpo (Vázquez, 2001: 71). Esta autora centra la sacralización en tres aspectos: *belleza, salud y rendimiento*. De modo que el cuerpo ha pasado de una sacralización remota en los inicios de las prácticas lúdicas bajo significados mágico-religiosos a otra sacralización de lo que se ha venido a llamar *culto al cuerpo*. Si la estética de lo corporal era para los griegos clásicos una virtud, para el pensamiento actual es más que nunca fachada exterior: no interesa el ser humano sino su apariencia. Esto comporta un vacío de valor para lo corporal que hemos de asumir desde la escuela para trabajar sobre la revisión de este valor....

c) El momento de evolución y aportación de las disciplinas que nutren a la Educación Física:

Las aportaciones más relevantes para la Educación Física han venido de la mano del Aprendizaje Motor, de la Antropología del Juego y el Deporte, de la Pedagogía, y de la Didáctica de la Educación Física. El aprendizaje motor aportó avances en la competencia motriz y, en particular en el conocimiento de las acciones (Ruiz Pérez, 1995); la antropología del juego y el deporte, ha permitido conocer las diferencias y constantes culturales que muestran los grupos y sociedades, sus maneras de entender las actividades lúdicas y conformar ideas acerca del multiculturalismo y el relativismo cultural; la pedagogía irrumpió con un paradigma nuevo y que ocupa un espacio inédito con la pedagogía crítica, que, inmediatamente, tiene su versión aplicada a la Educación Física (Kirk, 1990) y unos años después, en España, con una obra específica de Devís (1996); la Didáctica de la Educación Física tiene, en este período, un renacer muy fructífero respecto a la etapa anterior, lo que se comprueba en la aparición de libros sobre la didáctica específica [por ejemplo: Delgado (1991); Contreras (1998); Galera, 2001; Chinchilla y Zagalaz (2002); Fraile (2004)]. Además, por primera vez, existen diferencias bien construidas en todos los paradigmas y modelos didácticos correspondientes. La Educación Física vence su miedo a profundizar en los enfoques, así se mantiene la tendencia eclecticista de muchos profesionales, junto a otra constructivista (currículo oficial), elaboracionista y comprensiva (Arnold, 1991; Devís y Peiró, 1992), junto a la crítica (Vaca, 1996; Fraile (1998); López Pastor (1999); Rivera, 2000; Fraile, 2004) y de la salud (Devís y Peiró, 1992, 2003).

El crecimiento de la Educación Física, entendida como disciplina, sigue un paralelismo con el resto de las disciplinas educativas; así, son vías paralelas la aparición de la perspectiva crítica y del enfoque constructivista.

d) La aparición de nuevas teorías y modelos:

Sin duda, la teoría que marca este período es la teoría crítica y el modelo educación física y salud, a los que ya aludíamos. Ambas persiguen un cambio en la educación, están afectadas socialmente y reconocen las circunstancias culturales.

La pedagogía crítica concreta su versión en la Educación Física de la mano de Kirk(1990) con el libro Educación Física y currículum. Se trata de una teoría que postula la reconceptualización del currículum de la Educación Física y que apuesta por el cambio. Más tarde, Devís (1996) publica Educación Física, deporte y currículum, confirmando una presencia de la literatura del pensamiento crítico en España y diversificando las maneras de entenderlo.

En cuanto al modelo Educación Física y salud, a España vino de la mano de Devís y Peiró (1992) con un libro que tuvo gran influencia en los profesionales, denominado Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados, y fue el fruto de la influencia de las tendencias australiana e inglesa. El modelo de Educación Física y salud está integrado, a su vez, por otros modelos: biomédico, psicoeducativo y sociocrítico. Como todos los modelos ha tenido su evolución, por ello, abordaremos una síntesis de una revisión reciente que ha hecho su autor (Devís, 2004). En ella, Devís insiste que la propuesta es un reflejo de la conciencia social de salud que surge en las sociedades desarrolladas y que su presencia en el currículum es un reflejo de esta aspiración; también, alude al desconcierto que causó en muchos profesionales, dando lugar a diversas interpretaciones, entre ellas como alternativa a un tipo de deporte basado en el rendimiento.

Tras poco más de diez años desde que Devís y Peiró difundieron la idea de una Educación Física centrada en una manera de entender la salud en el marco del cambio social, el mismo Devís reconoce (Devís, 2004:107-109) que hubo ciertas reticencias y hostilidades entre los profesionales para asumir el modelo; entiende que, posiblemente, fue planteado, en un primer momento, de una forma radical y de ruptura. Igualmente, que se está pendiente de conocer estudios científicos que comprueben la extensión del modelo, ya que la salud ha sido un discurso muy recurrente en la Educación Física de los últimos años; especialmente, el problema que se ha derivado de un currículum específico neutro, en el que entraba en contradicción el modelo de salud crítico con otras formas de entenderla y aplicarla que se sumaban a la confusión. Devís cita a Beltrán (1991) y explica cómo, entre los estudiosos de las reformas, es conocida la influencia de los conocimientos y prácticas anteriores en el asentamiento de las nuevas reformas. Todo ello, conforma un escenario que reclama investigación, con el fin de esclarecer si estamos o no ante el producto de algún cambio en la Educación Física y la salud.

REFERENCIA 29

SEGUNDA PARTE

Devís (2004:110-114), postula: a) una noción amplia de actividad física relacionada con la salud, en la que se pasa de un papel higiénico-rehabilitador del ejercicio físico a la idea de bienestar psicosocial y, además, ligado a la seguridad y las adaptaciones curriculares; b) el proceso sobre el producto, donde el autor explica cómo la actividad moderada es la que comporta mayores beneficios para la salud, luego la idea de la condición física como rendimiento se diluye y debe hacernos repensar el trabajo de este contenido en la escuela. En cuanto al currículo, defiende una postura holística, pues la salud no se puede tratar de manera vertical sino transversal. Con referencia a las condiciones de los ambientes de aprendizaje, advierte sobre el lenguaje y de la fuerza que se encierra en los discursos de los profesores acerca de los contenidos de aprendizaje; respecto al punto de partida de los aprendizajes, postula partir de los intereses del alumnado; también, advierte sobre el clima de clase, como elemento de gran influencia en la percepción e interpretación que haga el alumnado de su participación; alude al conocimiento básico, para defender el saber cómo o conocimiento práctico, pero, a su vez, asociado al contenido teórico; también, destaca las experiencias reflexivas, porque contribuyen a formar una conciencia crítica; y, finalmente, las conexiones entre la Educación Física y la cultura física, de manera que se establecen relaciones de ida y vuelta entre la escuela y la sociedad.

Devís caracteriza la propuesta en:

Principios de procedimiento:

1. tomar en consideración los riesgos que existen al realizar la actividad física.
2. centrar la atención en los aspectos cualitativos de la práctica en lugar de la visión cuantitativa del rendimiento.
3. Reconceptualizar la condición física y deporte hacia la salud.
4. Papel facilitador/mediador del profesorado.
5. Educar al alumnado para evaluar y realizar adecuadamente los ejercicios físicos.
6. Presentar una amplia gama de actividades para que puedan participar todos.
7. Facilitar la práctica positiva y satisfactoria de todo el alumnado.
8. Proporcionar el conocimiento teórico y práctico básico.
9. Considerar las características y limitaciones particulares de cada alumna/o
10. Favorecer la conciencia crítica en el alumnado mediante experiencias reflexivas.

Conceptos básicos:

- Actividades cardiovasculares, pulso, zona de actividad, calentamiento, seguridad en realización de ejercicios, variables FITT (frecuencia, intensidad, tipo de actividad y tiempo de duración)

Tareas y actividades:

- Actividades físicas con introducción de conceptos básicos, comentario escrito, artículo, elaboración del programa, cambios en dicho programa, notas en diario, elaboración del contrato, sesión extraescolar de práctica.

Materiales curriculares:

- Fichas informativas, dossiers, diario, ficha conexión teoría-práctica, materiales críticos, elaboración de un contrato y de un programa, materiales audiovisuales.

Papel del profesor:

- Directivo y central al principio y facilitador/mediador de los aprendizajes.

Papel del alumnado:

- Aumento progresivo en autonomía y participación del alumnado.

Evaluación del alumnado:

- Participación física, trabajo de recopilación, comentario escrito, elaboración del programa y el contrato, los cambios al programa, etc.

...

Da una idea de la aceptación del modelo Educación Física y salud las incorporaciones a publicaciones generales de otros autores, como ocurre con Teresa Lleixá (2004). Esta autora desglosa (2004:152) una educación física para la salud como mejora de calidad de vida y como actuación en el currículo. De este modo, la educación física para la salud engloba la intervención hacia el problema del sedentarismo, las relaciones entre los sistemas de producción del ocio y la actividad física, la estética corporal y el autoconcepto, y la relación con el medio ambiente. Por otra parte, en cuanto a su presencia en el currículo específico reconoce su valor educativo frente al terapéutico; la diferenciación entre la Educación Primaria y la Secundaria a la hora de tratar la actividad física y la salud, con mayor insistencia en la segunda etapa por la crítica al rendimiento; el escaso tiempo de práctica y la imposibilidad de incidir sobre hábitos y desarrollos motores debidos a la distribución del horario semanal; la motivación y el ambiente de clase para la producción de estados satisfactorios de predisposición a la práctica; la adquisición de conocimientos que les capaciten para la crítica; los hábitos de higiene corporal y de práctica; las condición física relacionada con la salud, incluyendo en este concepto: la resistencia aeróbica, la fuerza-resistencia muscular, la flexibilidad, y la composición corporal (ésta última la justifica por la grasa corporal y por el autoconcepto); los riesgos posturales, prevención de lesiones y seguridad.

REFERENCIA 30³⁰

Educación física para la salud en la escuela

De forma similar debe entenderse la educación física para la salud, es decir, incorporando a la práctica física, las actitudes, el conocimiento teórico-práctico y la conciencia crítica entre el alumnado de nuestras escuelas (Devís y Peiró, 1993; Peiró y Devís, 1995). Esto significa que la educación física y la escuela en su conjunto se comprometan con el aumento de la actividad física habitual, pero sin buscar el aumento de los niveles de condición física. La estrategia educativa se dirige a la actividad física y si como resultado de los aumentos de práctica se produce una mejora de la condición física, pues bienvenida sea. Además, el aumento de niveles de condición física o de sus componentes relacionados con la salud en los niños y niñas, no parece que se mantengan y trasladen a la edad adulta (Blair y otros, 1989; Simons-Morton y otros, 1987).

Por otra parte, si pretendemos desarrollar las actitudes hacia la actividad física, la práctica física también debe convertirse en una experiencia positiva y satisfactoria. Pero esto supone ampliar el sentido de competencia y éxito en la realización de actividades físicas, algo a lo que muchos profesionales de la educación física no estamos acostumbrados, debido a la gran influencia que ha ejercido y ejerce el rendimiento físico y el 'habilitosismo' en nuestra profesión. Sin embargo, la promoción de la actividad física y la salud en la escuela está vinculada a la participación y no al rendimiento. Pensemos que este último está más próximo al elitismo de la condición física y la habilidad, mientras que el primero lo está a la visión participativa de la actividad física.

Pero aún siendo una experiencia positiva, la realización de actividades puede quedarse en un mero 'recreacionismo', es decir, en la simple búsqueda de la diversión como razón de ser (George y Kirk, 1988). Desde este punto de vista, las actividades físicas pierden gran parte de su valor educativo y convierten a la educación física para la salud en hedonismo y simple descanso de las asignaturas académicas. Recordemos que el 'recreacionismo' conecta con la práctica profesional que consiste en dejar un balón a los chicos y una cuerda a las chicas para que jueguen en el patio en la hora de educación física o en otros momentos escolares.

La educación física para la salud tampoco puede obviar, como parte de su carácter educativo, el conocimiento teórico-práctico que se utiliza cuando una persona se implica en la realización de actividades físicas. Esto no puede entenderse como una sobrecarga

³⁰ DAVÍS, Devís, José. En M.Villamón (coord.) La educación física en el currículum de primaria, pp. 367-388. Devís, J. (2000) Actividad física, deporte y salud. Inde. Barcelona. ... feadef.iespana.es/santander/conf/co/o.devis.pdf, pp. 2-5.

de conocimiento teórico sino como una combinación del conocimiento teórico con el práctico para contribuir a una mejor comprensión conceptual y procedimental. De esta manera será posible que el alumnado llegue a tomar las decisiones más adecuadas sobre la realización de las actividades y llegar, incluso, a elaborar un programa propio de actividad física y salud que pueda desarrollarse dentro y fuera de la escuela.

Por otra parte, la concienciación crítica que permita al alumnado la autonomía y el control sobre la actividad física y la salud debe integrarse también dentro de una educación física para la salud en la escuela. Es uno de los retos más importantes y necesarios de la educación física en las sociedades postmodernas (Colquhoun, 1992; Devís y Peiró, 1992).

El abuso en las dietas y la búsqueda de la delgadez asociada a la actividad física y la salud, así como los productos, programas, imágenes y símbolos que rodean a la actividad física y la salud requiere dotar a los alumnos y alumnas de recursos y capacidades que les permita ser consumidores críticos. Esto exige del profesorado una sensibilidad especial porque está vinculado a aspectos morales y éticos y también una reflexión previa de lo que supone favorecer la conciencia crítica. No es algo que pueda enseñarse como si fuera un conjunto de conocimientos teóricos, sino que es un proceso que ocurre en la mente de quienes se implican en las actividades que la hacen posible. El profesorado puede influir en este proceso con la selección y/o elaboración de materiales curriculares y actividades vinculadas a la realidad cotidiana del alumnado. La teoría y evaluación de algunas experiencias escolares que han intentado promover la conciencia crítica señalan a las experiencias reflexivas (discusiones, comentarios escritos, reflexiones personales, etc.) como actividades clave para cuestionar y sacar a la luz las distorsiones y contradicciones que existen alrededor de la actividad física y la salud y que se relacionen con procesos socioeconómicos y culturales más amplios (Kirk, 1990; Peiró y Devís, 1993).

La 'educación física para la salud' y formas de desarrollo (extra) curricular

En algunos trabajos anteriores mencioné la existencia de una orientación curricular 'horizontal' y otra 'vertical' dentro de la educación física escolar (Devís y Peiró, 1995; Devís, 1998). La primera para recoger el sentido transversal de la salud que promueve la LOGSE y repercute en todo el currículum de la asignatura como si de un criterio o principio fundamental se tratara. Con ello no se pretende reducir la educación física a la salud, como podrían pensar algunos, sino conjugar sus distintos contenidos y actividades con esta noción, al igual que la LOGSE dice que debemos hacer con la igualdad de sexos o la educación para la paz. Se trata de pasar nuestros contenidos, actividades y prácticas por el filtro de la salud, de forma que sirva para reflexionar sobre el currículum de la asignatura.

La segunda orientación se refiere al tratamiento en profundidad que requiere la actividad física ya que, además de ser el contenido u objeto central de nuestro currículum, es uno

de los elementos clave para la promoción y la mejora de la salud. Con ello estamos haciendo referencia al bloque específico de contenidos que los distintos currícula oficiales de la educación física mencionan en distintos niveles educativos.

La orientación horizontal o transversal corre el peligro de tratar superficialmente la salud dentro de una asignatura que tiene mucho que decir sobre la actividad física, un elemento clave en la promoción de la salud de las sociedades postmodernas. En cambio, la orientación vertical puede acabar convirtiendo a la salud en un compartimento estanco que sólo afecte a determinados contenidos tradicionales de la asignatura como es el caso de la condición física. Para evitar malentendidos y peligros en el desarrollo de la educación física escolar ambas orientaciones deben desarrollarse complementariamente porque, además, las dos son formas de ‘desarrollo curricular’ de la asignatura. Esa idea de complementariedad, cuando se está comprometido con la educación y la promoción de la salud, debe incluso extenderse más allá de la asignatura para abarcar a la escuela y la comunidad escolar a través de, lo que podríamos denominar, formas de ‘desarrollo extracurricular’.

Precisamente lo que pretendo realizar a partir de ahora es, apoyándome en la idea de complementariedad, ejemplificar recursos e iniciativas prácticas que impliquen a la asignatura, la escuela y la comunidad y sirvan al profesorado interesado en llevar a la práctica un enfoque de educación física para la salud en la escuela. Por una parte, presentaré ejemplos de materiales curriculares que son susceptibles de desarrollarse dentro del currículum de la asignatura y, por otra, iniciativas de promoción y educación de la actividad física para el desarrollo extracurricular de la educación física para la salud.

REFERENCIA 31³¹

PRIMERA PARTE

3.1. El desarrollo curricular: materiales escritos para el alumnado de educación física

Los materiales curriculares son elementos que se utilizan en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum con el fin de comunicar contenidos o de favorecer y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gimeno, 1991; Peiró y Devís, 1994a). Son elementos clave que definen formas concretas de desarrollar el currículum de la asignatura. En sí mismos no son elementos educativos, sino que el significado educativo se alcanza cuando se combina con estrategias metodológicas y dentro de un determinado proyecto curricular o educativo. Los materiales curriculares son mediadores entre el contenido curricular seleccionado y la práctica educativa, sirven para realizar actividades y transmiten valores y conocimiento intencionada e inintencionadamente.

En la educación física escolar, los materiales curriculares más tradicionales, es decir, los medios técnicos tales como las pelotas y las colchonetas, conviven con otros de aparición más reciente como los materiales escritos para el profesorado y el alumnado o los medios audiovisuales e informáticos (ver tabla 1). De alguna manera, la aparición y el uso de los materiales curriculares en la educación física son una consecuencia de la consolidación de nuevas ideas y prácticas de enseñanza a lo largo del tiempo y de la influencia del contexto social, económico y cultural más amplio (Peiró y Devís, 1994a).

Cuando nos referimos a los materiales impresos dentro de la educación física, bien sea en soporte papel, audiovisual o informático, generalmente los asociamos con materiales vinculados al profesorado, bien en forma de libros, carpetas de fichas u otro tipo de material. En menor medida se piensa en los materiales dirigidos al alumnado.

Con ellos puede favorecerse la relación entre las clases teóricas y las prácticas dentro de la asignatura, pero también puede acusarse la separación entre la teoría y la práctica, especialmente si toman la forma de libro de texto. En cualquier caso, según quién, cómo y desde qué supuestos teóricos se elaboren y seleccionen estos materiales, así como el uso que se haga de ellos, podremos facilitar la conexión o la separación entre la teoría y la práctica (Devís, 1996; Peiró y Devís, 1994b).

La selección y utilización de un determinado material curricular son fundamentales porque dan forma pedagógica a las actividades y contenidos, además de obedecer a una

³¹ Davís, Devís, José. En M.Villamón (coord.) La educación física en el currículum de primaria, pp. 367-388. Devís, J. (2000) Actividad física, deporte y salud. Inde. Barcelona. feadef.iespana.es/santander/conf/co/o.devis.pdf, pp. 5-18.

determinada opción moral y política sobre la educación, así como una determinada opción cultural. Por esta razón resulta conveniente comentar las dos formas básicas de entender los materiales curriculares.

Los materiales pueden concebirse como simples ‘instrumentos neutros’ o como ‘elementos de experimentación’ (Martínez Bonafé, 1992). Entender los materiales como instrumentos significa verlos como herramientas neutras que transmiten conceptos e ideas, que son utilizados tal y como los ofrecen las empresas comercializadoras y que no presentan posibilidades de comprobación y modificación a partir de la práctica y la experimentación. De esta manera, los materiales actúan de homogeneizadores del currículum y se consigue que todo el profesorado alcance los niveles que los expertos han considerado más adecuados. Esta visión de los materiales curriculares puede llegar a convertirlos en un mecanismo poderoso de control técnico sobre la práctica de la enseñanza. Es lo que Apple (1989) denomina ‘materiales a prueba de profesores’. Además, entender los materiales curriculares como instrumentos supone creer que los materiales asegurarán el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje sea cual sea la formación del profesorado. Es más, se considera que, de esta manera, los materiales servirán para paliar las posibles deficiencias de preparación o formación de los docentes.

Tabla 1 Clasificación de los materiales curriculares en educación física

| | | |
|---------------------|---------------------------|---|
| MATERIALES IMPRESOS | Para el profesorado | <ul style="list-style-type: none"> • Libros • Guías didácticas • Revistas • Prensa • Etc. |
| | Para el alumnado | <ul style="list-style-type: none"> • Libros de texto • Fichas • Artículos de prensa • Publicidad impresa • Diarios • Cuadernos clase • Dossieres • Etc. |
| | Para la familia | <ul style="list-style-type: none"> Notas • Folletos informativos • Otros |
| RECURSOS MATERIALES | Materiales de uso directo | <ul style="list-style-type: none"> Colchonetas • Pelotas • Neumáticos • Conos • Etc. |

| | | |
|-------------------------------------|--|---|
| | Recursos del entorno e infraestructura | Patio <ul style="list-style-type: none"> • Gimnasio • Piscina • Terreno de juego • Etc. |
| MEDIOS AUDIOVISUALES E INFORMÁTICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Vídeos • Programas informáticos • Etc. | |

Fuente: Peiró y Devís (1994a)

Como señala Remillard (2000), los materiales comercializados no deberían ser diseñados para hablar ‘a través de’ los profesores sino para que hablaran ‘a’ los profesores y les permitieran tomar decisiones y adaptarlos a sus necesidades contextuales, además de que deberían plasmar las orientaciones pedagógicas y metodológicas que subyacen al material, en su conjunto, y a las actividades que se proponen, en particular. Esto significa entenderlos como elementos de experimentación.

Por tanto, los materiales entendidos como elementos de experimentación no sólo sirven para transmitir conceptos e ideas, sino que son una forma de concebir el desarrollo del currículum y el trabajo del profesorado y del alumnado (Martínez Bonafé, 1992). Es decir, los materiales pueden ser sometidos a la discusión de otros profesionales, comprobarse y modificarse a partir de la práctica y la experimentación permitiendo mejorar la enseñanza. De esta forma, el papel del profesorado no queda reducido a la selección sino que se amplía a la elaboración y la evaluación.

Los materiales deben verse como una forma de sugerir un modo de trabajo, de seleccionar y organizar el conocimiento y como ejemplos de estrategias de calidad que provoquen en el profesorado la emisión de juicios comprometidos sobre su tarea, la reflexión y el debate. Es decir, deben ser abiertos y flexibles de tal forma que permitan al profesorado investigar en su contexto práctico concreto y poder así completar y modificar la información y sugerencias que le ofrecen (Peiró y Devís, 1994a).

Precisamente, a continuación presento una serie de ejemplos de materiales impresos para el alumnado, entendidos como propuestas y recursos para la experimentación y clasificados atendiendo a las posibles intenciones de uso por parte del profesorado, a partir de trabajos anteriores sobre este tema (Devís, 1998; Peiró, 2000).

El material informativo

El material informativo es aquél que esencialmente proporciona conocimiento teórico de diversa índole al alumnado. Tipos de materiales informativos pueden ser los libros o partes de libros, artículos de revistas o de prensa o los documentales sobre temas físico-deportivos. En cualquier caso, si pensamos en estos materiales como elementos de

experimentación no podemos limitarnos a utilizar, sin más, los libros o artículos elaborados por otras personas. Deberíamos realizar algunas modificaciones, selecciones o simplemente enfocar la lectura del mismo acompañando el texto de preguntas o temas de especial interés para la asignatura. Naturalmente, el material más acorde con la idea de experimentación es el elaborado por el propio profesorado con la intención de adaptarlo especialmente a las circunstancias y características del alumnado que posee.

Figura 2. Ejemplo de material informativo

El corazón nos informa

Soy el corazón y te voy a dar información sobre el ejercicio y tu capacidad para hacerlo



Mis latidos los suelen llamar pulsaciones o frecuencia cardiaca

Me encargo de bombear sangre a todo el cuerpo y en ella van las sustancias que te darán energía para moverte

Cuando más intenso es el ejercicio más energía necesitas y más rápido tengo que latir

Para averiguar la intensidad del ejercicio que haces, debes saber tomarte el pulso: en la muñeca, en el cuello, en el corazón...

Cuando comiences a realizar ejercicio debes de aumentar lentamente las pulsaciones. Al finalizar el mismo no te pares, disminuye la intensidad para que desciendan las pulsaciones poco a poco

Piensa y contesta:

Las pulsaciones del corazón las llamamos también.....
 ¿En qué partes del cuerpo podemos tomarnos el pulso?.....

Fuente: Fraile (coord.) (1996).

Este material también puede verse acompañado de preguntas o reflexiones que conecten con algún tipo de experiencia física del alumnado, es decir que traten, en definitiva, de vincular la información presentada con vivencias del alumnado y favorecer así un aprendizaje más significativo. Asimismo, este tipo de material puede plantearse de tal manera que la información facilitada y las preguntas formuladas introduzcan al alumnado en los aspectos problemáticos y controvertidos vinculados a la actividad física, el deporte, el cuerpo, la cultura física, etc.

El material de conexión teoría-práctica

Este tipo de material es fundamental en la educación física porque permite conjugar conceptos teóricos (saber qué) con procedimientos (saber cómo) e incluso actitudes (saber ser). Esta conjunción resulta útil e interesante si tenemos en cuenta que estamos

ante una asignatura eminentemente práctica con importantes limitaciones horarias que dificultan un desarrollo curricular adecuado.

Figura 3. Material de conexión teoría-práctica: ejemplo

TEMA: *LA FRECUENCIA RESPIRATORIA*

Nombre: _____

Curso: _____

Material que necesitas: Un bolígrafo o un lápiz.

Actividades a realizar:

1. En reposo, cuenta el número de respiraciones en 15 segundos y escríbelas en el rectángulo. Tu profesora te indicará cómo puedes hacerlo.
En reposo _____
2. Camina a paso rápido durante 3 minutos y al acabar cuenta tus respiraciones durante 15 segundos. Escríbelas en el rectángulo.
Después de caminar _____
3. Ahora comienza a correr durante 3 minutos y al acabar cuenta tus respiraciones durante 15". Escríbelas en el rectángulo.
Después de correr _____
4. A continuación realiza actividad continua durante 3 minutos según te indique tu profesora. Al acabar cuenta las respiraciones y escribe el total.
Después de actividad continua _____
5. Ahora vas a realizar otra actividad o juego durante 10' y, de nuevo, al acabar cuenta y escribe tus respiraciones.
Después de 10' de actividad _____
6. No te olvides de realizar ejercicios suaves para terminar la sesión y recuperarte.
7. Si no estás seguro/a de cómo realizarlos, pregúntaselo a tu profesora.

Pensemos un poco:

- a) ¿Después de qué actividad tienes menor número de respiraciones? ¿A qué crees que es debido?
- b) ¿Después de qué actividad tu frecuencia respiratoria era más alta o acelerada?
¿A
qué crees que es debido?
- c) ¿Podrías explicar por qué tu frecuencia respiratoria ha ido cambiando durante la sesión?

Otras actividades a realizar:

Anota tu frecuencia respiratoria (F.R.) durante 3 ó 4 días. ¿Cuándo respiras más deprisa?
¿Cuándo respiras más lentamente?

Palabras clave: Frecuencia respiratoria e intensidad

Fuente: modificado a partir de Harris y Elbourn (1990).

Este material, que resulta ideal utilizarlo durante el desarrollo de alguna actividad física, favorece que el conocimiento teórico se experimente, aprenda y vincule a la práctica física, permitiendo que el alumnado reflexione y comprenda los conceptos en la práctica y sobre la práctica. Así, un aprendizaje experiencial resultará más significativo y enriquecedor y es más probable que facilite una mejor asimilación e integración de los conocimientos.

Como ocurre con el material informativo, el de conexión teoría-práctica puede tomarse de algún otro libro y publicación o ser de elaboración propia, pero en cualquier caso debe dirigirse a contextos particulares de enseñanza que exigen adaptaciones.

El material de recopilación

El material de recopilación recoge experiencias, contenidos y conclusiones a las que llega el alumnado en las sesiones de clase y, generalmente, se utilizan al final y/o después de éstas con el fin de repasar, comprender, profundizar y reflexionar sobre aspectos o temas de la educación física. Asimismo, este material permite detectar las experiencias y conocimientos previos que tiene el alumnado sobre los temas propuestos y motivarle a aprender más sobre ellos. Se trata, en definitiva, de favorecer la reflexión y la comprensión de lo que se hace en clase y ampliar el conocimiento.

Figura 4. Ejemplo de material de recopilación

Ficha del alumno/a
 Nombre:.....Curso:.....
 Tengoaños
 La fecha de hoy es:.....
 Voy a dibujar la actividad que más me ha gustado de la clase de hoy, después la pintaré y pondré un nombre a mi dibujo.
 Esta actividad es la que más me ha gustado porque.....

Fuente: Fraile (coord.) (1996).

Ejemplos de materiales de recopilación pueden ser fichas (en las que el alumnado responde a una serie de preguntas), *dossiers* (que recopilan determinados tipos de ejercicios y explicaciones de ellos, o recortes de revistas, periódicos, etc. sobre un tema determinado), y también podrían considerarse material de recopilación los diarios del alumnado y los cuadernos de clase. El diario, por ejemplo, puede presentar un formato elaborado por el profesorado para que lo rellene el alumnado o bien puede plantearse de tal manera que sea el alumnado quien lo elabore, estimulando así también la creatividad, si bien esto dependerá del desarrollo y madurez de los niños y de su experiencia en este tipo de habilidades de redacción, entre otras cuestiones.

El material de evaluación

Este tipo de material permite obtener información del proceso de enseñanza aprendizaje y, a partir de ella, poder realizar las modificaciones y ajustes pertinentes. Este material permite al alumnado descubrir el significado de las actividades que plantea el profesorado, identificar las cuestiones que se consideran importantes y los conocimientos que ha adquirido.

Ejemplos de este tipo de material pueden ser la elaboración de una ficha de autoevaluación donde aparezcan reflejados los objetivos de una unidad didáctica concreta y el alumnado ha de señalar si va mejorando o ha conseguido cada uno de los

objetivos establecidos. También una prueba escrita, a modo de examen, sería un ejemplo de este tipo de material, pero con el propósito de plantear preguntas que vayan más allá de la manera constatación de determinados conceptos aprendidos por el alumnado y que, más bien, se dirijan a la emisión de respuestas razonadas que atiendan al porqué, el para qué y el cómo de los contenidos. Además, sería conveniente que los conocimientos reflejados en este material fueran posteriormente comentados con el alumnado, a modo de *feedback*, con el fin de aclarar dudas, así como reforzar y consolidar el aprendizaje.

El material para promover la actitud crítica

Estos materiales curriculares son fundamentales para ayudar a la reflexión crítica acerca de diversos aspectos concernientes a la educación física. Con la elaboración y utilización de este tipo de material se pretende ayudar al alumnado a desenmascarar una serie de valores, creencias y distorsiones relacionadas con cuestiones sociales que van más allá de la actividad física. Algunos ejemplos son los materiales para analizar anuncios publicitarios impresos y televisivos, dibujos animados relacionados con prácticas físicas, artículos de revista o periódico, etc. También pueden elaborarse cuentos o historias ficticias que pueden escenificarse o leerse y que van acompañadas de preguntas para la reflexión.

Figura 5. Ejemplo de material crítico

Pierda 8 kilos en un mes

Dibujo de una mujer joven, esbelta y blanca

Dibujo de una mujer joven, esbelta y blanca

¡ GRATIS! Una magnífica camiseta para usted _____

Teléfono: _____

Cupón para una prueba sin compromiso

Dirección: _____

ANÁLISIS DEL MENSAJE ESCRITO

1. Titular:
2. Ventajas que ofrece el producto
3. ¿Por qué quiere destacar la rapidez de su efecto? ¿Por qué no hace falta esfuerzo?
4. Si lo que dice el anuncio fuera cierto, ¿crees que sería saludable perder 8 kgs. tan rápidamente? ¿Por qué?
5. ¿Regalan algo? ¿Por qué?
6. ¿El anuncio dice algo sobre llevar una dieta equilibrada o realizar algún ejercicio físico?

7. ¿Crees que se puede conseguir un cuerpo como el de la fotografía con ese producto?

ANÁLISIS DE LA IMAGEN

1. ¿La persona de la fotografía es una mujer o un hombre?
2. ¿Es un niño/a, joven o anciano/a?
3. ¿De qué raza es la persona?
4. ¿Por qué crees que han elegido esta persona y no otra?
5. ¿El modelo de belleza corporal actual ha sido siempre el mismo a lo largo de la historia? ¿Pregunta a tus padres o abuelos?
6. ¿Qué ocurre con las personas que no tienen el modelo de cuerpo de la persona de la fotografía?

ANÁLISIS DEL PRECIO

1. Precio inicial
2. Precio real

OPINIÓN PERSONAL

Fuente: Fina López Espert (Valencia)

No obstante, si bien la utilización de este tipo de materiales es importante, también lo es la actitud y los comentarios del profesorado en las clases que tengan relación con cuestiones controvertidas. Y es que este tema de la promoción de la actitud crítica es muy delicado puesto que está vinculado a aspectos morales y éticos. Supone estar muy sensibilizado con él y requiere una reflexión previa por parte del profesorado de qué supone utilizar este tipo de materiales y tener siempre presente las consecuencias de las actuaciones, los comentarios y las actitudes, de tal manera que se sea coherente con una perspectiva para la cual se crean y utilizan estos materiales.

La combinación de diversos materiales curriculares

Los materiales que hasta ahora se han presentado ilustran un tipo de material concreto y específico, y se han presentado de manera aislada, pero los materiales también pueden utilizarse combinaciones más complejas para distintos objetivos. Así, por ejemplo, algunos de los materiales de recopilación, sobre todo el diario y el cuaderno del alumno/a, también pueden utilizarse como material de evaluación, puesto que en estos materiales el alumnado no sólo recoge los contenidos conceptuales y procedimentales que ha aprendido, sino que generalmente expresa y refleja aspectos de tipo afectivo como, sensaciones, experiencias, cuestiones relativas a sus relaciones con compañeros y/o actitudes ante determinadas situaciones. Estos datos deberían ser considerados, y son esenciales, para que el profesorado pueda evaluar (y conocer) individualmente a cada alumno/a, así como evaluar el propio planteamiento y proceso de enseñanza-aprendizaje.

En muchas ocasiones, los diarios sirven para dar voz a aquellos alumnos que en

clase pasan desapercibidos, pero que gracias al diario pueden reflejar, y el profesorado puede conocer, parte del proceso interno y lo que ha significado la asignatura para él o ella, además de saber lo que ha aprendido.

REFERENCIA 31

SEGUNDA PARTE

3.2. El desarrollo extracurricular: propuestas para la escuela y la comunidad

En este apartado presentaré iniciativas prácticas de promoción y educación de la actividad física que impliquen a la escuela y la comunidad en el desarrollo extracurricular de lo que se ha denominado una educación física para la salud en la escuela. Es decir, iniciativas que contribuyan a desarrollar las habilidades, el conocimiento, la comprensión, las actitudes y la conciencia crítica para que el alumnado y los miembros de la comunidad escolar elijan un estilo de vida activo que sea respetuoso con una salud personal, social y medioambiental (Peiró, 2000).

Para ello no sólo debe contarse con el alumnado sino también con la participación de las familias y el conjunto de personal del centro escolar. En este sentido, la escuela debe establecer una vía de comunicación efectiva entre las familias y el centro educativo. De esta manera, los padres y madres pueden conocer e implicarse en los proyectos de la escuela, así como reforzar los aprendizajes curriculares del alumnado o incluso modificar los hábitos familiares en lo concerniente a la realización de actividad física. Del mismo modo, es importante abrir la escuela a la participación de otras instituciones sociales, como ayuntamientos, asociaciones de vecinos y clubes deportivos para conseguir así propuestas de actividad física para los jóvenes fuera del centro escolar que sean coherentes con una educación física para la salud. Además, es importante también que se tomen en consideración y analicen los diversos aspectos del contexto que pueden influir en el establecimiento de un estilo de vida activo por parte del alumnado (problemas de seguridad vial, la contaminación ambiental, exceso de responsabilidades familiares, etc.).

A continuación, presento, a modo de ejemplo, algunas actividades para el desarrollo extracurricular de una educación física para salud en la escuela.

Iniciativa 1: 'El día de la actividad física saludable'

Esta iniciativa puede realizarse, en forma de talleres, durante la última hora de la mañana y toda la tarde, o aprovechando el descanso previo a la comida, en el caso de que el centro ofrezca este servicio. Con el fin de implicar a las diversas partes de la comunidad escolar, estos talleres deberían estar coordinados y compuestos por el profesorado, las madres y padres y profesionales dependientes del ayuntamiento. Los talleres pueden

incluir actividades cardiovasculares como, por ejemplo, danza-jazz, carreras de orientación, actividades de saltar a la cuerda, recorridos y excursiones cortas a pie o en bici, carreras de disfraces, incluso montar una disco-móvil sobre ruedas, bien utilizando patines, patinetes, monopatines, etc. También pueden plantearse actividades recreativas con materiales alternativos (juegos con indiacas, pompones, etc.), juegos deportivos con equipos mixtos, juegos cooperativos y juegos tradicionales, entre otros.

Al finalizar cada taller el alumnado debería rellenar una ficha con algunas preguntas y comentarios acerca de la actividad. El propósito de estas preguntas es que permitan al alumnado reflexionar sobre cuestiones relativas al contenido de la actividad y su vinculación con la salud (sobre todo en su dimensión de bienestar), sin olvidar los aspectos afectivos y de relación con los demás, como pueden ser las vivencias que le ha proporcionado, cómo se ha sentido, qué es lo que más le ha gustado, problemas que le han surgido, etc. De esta manera, cada alumno y alumna tendrá el conjunto de fichas pertenecientes a los distintos talleres en los que ha participado y pueden constituir un mini-diario. Como propuesta final del día se puede presentar una actividad común consistente en el visionado de un vídeo sobre un tema controvertido relacionado con la actividad física saludable (por ej. 'la moda deportiva y la salud'). Posteriormente, se organiza a los participantes en pequeños grupos para debatir sobre el tema del vídeo y, como conclusión, se hace una valoración final con los comentarios recogidos en sus mini-diarios.

Iniciativa 2: 'La semana de los estilos de vida activos'

La organización de 'la semana de los estilos de vida activos' puede surgir a partir de un proyecto educativo de centro donde el profesorado de las diferentes áreas del currículum y la escuela en general puedan involucrarse, y el alumnado y la familia verse implicados. Así, el profesorado de las diversas asignaturas puede tratar temas paralelos sobre la salud y los estilos de vida activos que estén próximos a sus contenidos para contribuir en la adopción de actitudes positivas hacia la actividad física y la salud.

Algunos ejemplos de actividades distribuidas a lo largo de una semana las podemos encontrar en la figura 6. (Al final del texto).

Asimismo, con el fin de involucrar a las madres y padres, la escuela puede organizar, durante varias tardes, actividades variadas (por ej. charlas, debates y ejercicio físico) relacionadas con práctica física y la salud. Una jornada tipo podría comenzar con una presentación del tema concreto que se quiera tratar (por ej. los beneficios y riesgos de la actividad física y la salud) seguida de diversas actividades físicas, a realizar por grupos, con la idea de que elijan un total de 30 minutos de práctica en, al menos dos de las tres o cuatro planificadas (p, ej. ejercicios con música, actividades deportivas, juegos deportivos y paseo rápido por el recorrido marcado dentro del centro). Después podía continuarle uno 10 minutos de actividades suaves de vuelta a la calma para pasar a la

ducha. Finaliza la jornada con una conferencia, mesa redonda o debate, en gran o pequeño grupo, sobre algún aspecto derivado de la práctica o tema más amplio sobre la actividad física y la salud.

Iniciativa 3: 'Las escuelas activas'

Las 'escuelas activas' son proyectos de promoción que se están llevando a cabo en algunos países europeos con el fin de animar al profesorado a formular y realizar una política escolar y un plan de acción para incrementar la participación de su alumnado en actividades físicas, tanto dentro como fuera de la escuela. Una política de escuela activa debería enfatizar la educación física y la adopción de unos estilos de vida activos llevando a cabo planes de acción concretos y, para ello, resulta necesario contar con el apoyo de todo el personal de la escuela. Asimismo, es fundamental la vinculación y el establecimiento de acuerdos de la escuela con otras instituciones como, por ejemplo, centros o institutos de salud pública, escuelas deportivas, clubes e incluso federaciones deportivas sensibles al tema de la salud. Una iniciativa de escuela activa pretende incluso ir más allá del alumnado e intentar aumentar la participación en actividades físicas tanto del personal de la escuela como de los padres y las madres.

Según Almond y McGeorge (1995), una escuela activa contribuiría a:

1. Animar a los centros educativos a adoptar una política de escuela activa y formular planes de acción para promover la práctica de actividad física entre el alumnado, el personal docente y no docente y las madres y padres.
2. Proporcionar un enfoque de promoción que abarque todas las formas de actividad física, así como una estructura de apoyo (humano, material y económico) que permita facilitar una mayor práctica de actividad física por un mayor número de niños y jóvenes.
3. Animar al profesorado en la adopción de un nuevo papel que estimule en el alumnado un interés cada vez mayor por participar en actividades físicas tanto dentro como fuera del centro escolar.
4. Iniciar acuerdos 'saludables' con otras entidades que permitan la promoción del ejercicio físico relacionado con la salud entre la población más joven.
5. Contribuir a la consecución de un mayor conocimiento y comprensión de la importancia de la actividad física.
6. Estimular un interés y actitudes positivas entre el alumnado hacia la actividad física, el deporte y el ejercicio físico y favorecer ambientes que les proporcione experiencias positivas de actividad física.
7. Asegurar que la educación física curricular sea para el alumnado una experiencia de aprendizaje de calidad.
8. Atender las necesidades y gustos personales de cada niño y niña, dentro de lo posible, en materia de actividad física.

...

Como hemos presentado hasta ahora, un proyecto de escuela activa debe plantearse desde una perspectiva holística de una educación física para la salud en la escuela.

Además, debe incorporar los aspectos de promoción procedentes de las tres áreas de la comunidad escolar, es decir, el currículum, el ambiente y la familia y la comunidad (ver figura 7). No obstante, este tipo de iniciativas no debe olvidar la inclusión de aquellos aspectos provenientes de un contexto más amplio y que abarquen más allá del centro escolar (Dzewaltowski, 1997). Un proyecto de esta naturaleza tendrá un valor limitado a menos que tome en consideración y analice los diversos aspectos del contexto que pueden influir en el establecimiento de un estilo de vida activo por parte del alumnado (problemas de seguridad vial, la contaminación ambiental, exceso de responsabilidades familiares, etc.). Para ello debe contar con el apoyo de la administración educativa, tanto en el ámbito nacional y autonómico, que proporcione recursos, información, material y formación permanente para el profesorado implicado en la promoción de una actividad física saludable.

4. Comentarios finales

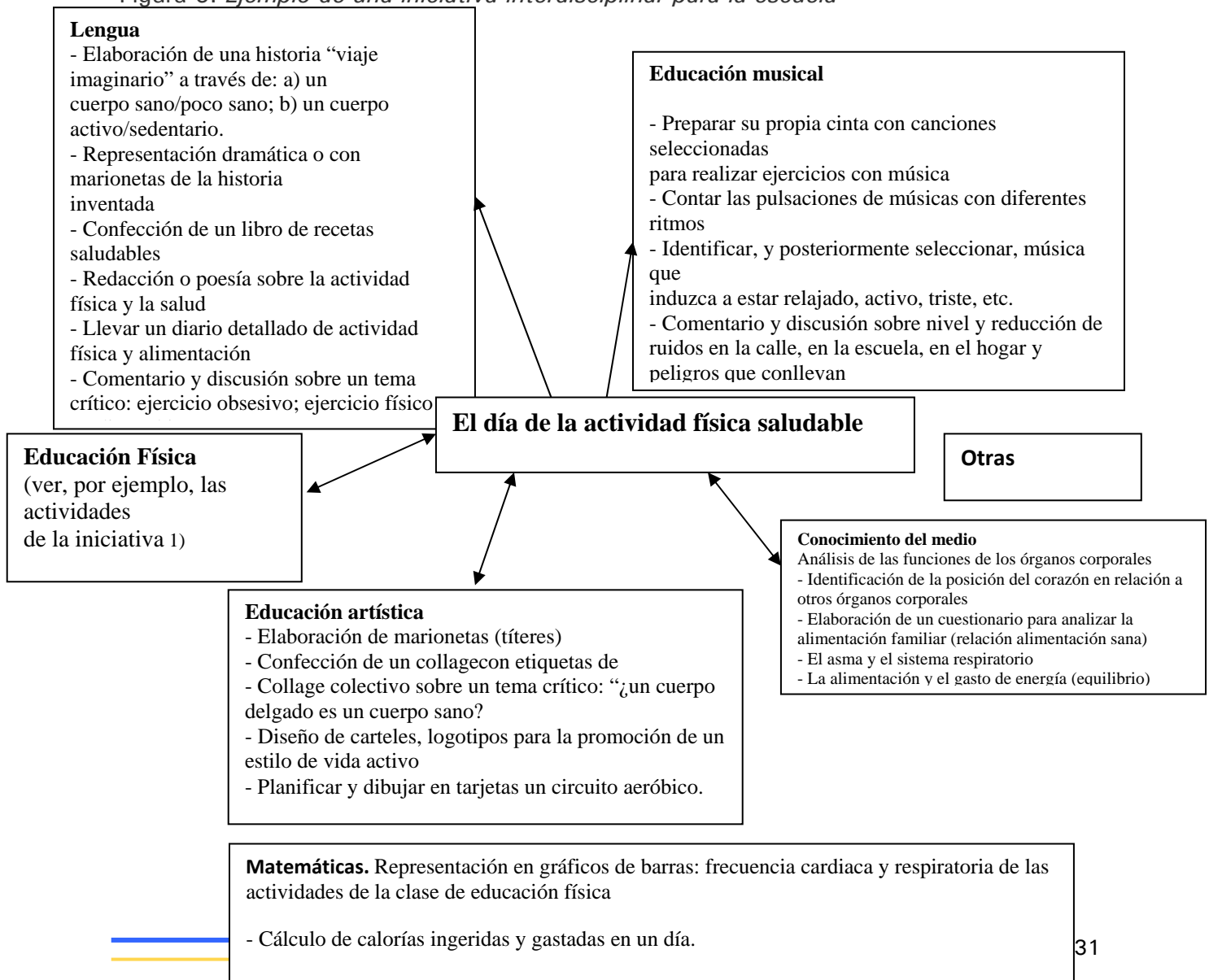
En este trabajo se presentan las formas curriculares y extracurriculares de una educación física para la salud en la escuela, es decir, un proyecto de educación y promoción de la salud a través de la actividad física que desde la educación física se extiende a la escuela y la comunidad. Es un proyecto que requiere de la educación física y sus profesionales el compromiso de liderar, dentro de los centros escolares, un conjunto de iniciativas complementarias que impliquen a la asignatura, la escuela y la comunidad y todas confluyan en una misma dirección.

Las formas de desarrollo curricular 'horizontal' y 'vertical' de la asignatura, así como los ejemplos de materiales curriculares deben complementarse e, incluso extenderse a las formas de desarrollo extracurricular. Aunque lo he mencionado muy por encima anteriormente, los materiales curriculares también son susceptibles de utilización en las iniciativas extracurriculares, si bien pueden variar en su tipología y adaptarse a las circunstancias que exige implicar a otros colectivos de la escuela y la comunidad escolar. De alguna manera, el desarrollo extracurricular de una educación física para la salud debe tratar de consolidar el trabajo curricular de la asignatura de educación física entre el alumnado y establecer puentes comunitarios para que se continúe esa labor más allá de la escuela.

Esto significa que la escuela debe convertirse en una institución clave para la educación y promoción de la salud a través de la actividad física, pero no sólo para el alumnado sino para toda la comunidad educativa de su zona de influencia. Además de la asignatura de educación física, la escuela puede crear ambientes saludables, tanto físicos como sociales, con una influencia considerable en la adquisición de conocimientos y experiencias saludables del alumnado en materia de actividad física. Algunas de estas experiencias y conocimientos no se enseñan y se aprenden de una manera explícita, sino que están presentes de una forma implícita y conforman el contexto escolar. Las actitudes y decisiones que toma el profesorado, la organización y el ambiente del centro, las actividades que se proponen, la limpieza de las instalaciones (vestuarios, duchas,

aseos, aulas, etc.), las normas, pueden encubrir conductas y acciones poco saludables de las que el alumnado está percatándose constantemente, tal vez inconscientemente, pero que puede llegar a considerarlas como normales y aceptarlas como las adecuadas. Es importante, por ello, que el centro escolar actúe y tome decisiones coherentes con su finalidad de ser un espacio de educación y promoción de la salud. Finalmente, la educación física para la salud en la escuela debe extenderse a la comunidad escolar, en general, de tal manera que favorezca, sobre todo, la participación e implicación de la familia y otras instituciones sociales, como ayuntamientos, asociaciones de vecinos, clubes deportivos, etc. El trabajo complementario y coordinado del currículum, del ambiente escolar y la comunidad pueden sumar esfuerzos en una misma dirección de educación y promoción de salud que tome a la actividad física como un elemento aglutinador y a la educación física como una materia líder dentro de la escuela.

Figura 6. Ejemplo de una iniciativa interdisciplinar para la escuela



REFERENCIA 32³²

La seguridad de los alumnos en la sesión

Resguardar la seguridad de los alumnos en la clase de Educación Física requiere de compromiso y conocimientos claros respecto a lo que implica, por lo cual el docente habrá de considerar aspectos centrados en la correcta ejecución y posturas acordes con cada realización y conducta motriz de sus alumnos; es fundamental verificar su estado de salud, a través de la comprobación clínica y médica emitida por alguna instancia de salud, con la finalidad de reconocer sus posibles limitaciones o disposiciones desde el punto de vista médico para participar en la sesión. En este sentido, será necesario que al inicio del ciclo escolar el alumno entregue el certificado correspondiente, debidamente legalizado (cédula profesional y sello institucional) para comprobar que los alumnos están posibilitados para la realización de las actividades físicas propias de la asignatura. Toda actividad propuesta debe estar acompañada de una serie de elementos a considerar por el docente, como: 292

Facilitar la ejecución de cada estrategia didáctica, ejemplificando por diferentes medios la forma de realizar la actividad, propiciando que cada alumno utilice ese saber en futuras ocasiones en su vida cotidiana.

Explicar permanentemente los beneficios de la actividad motriz en el ser humano, tanto en la parte física como en lo social en general.

Destacar la importancia de una adecuada alimentación para el desarrollo integral de los alumnos, por los medios disponibles (impresos, visuales o digitales).

Orientar a los alumnos respecto a los cambios que se producen en el organismo producto de la acción motriz, de tal forma que no asocien el dolor físico como consecuencia inevitable de la actividad física.

Evitar ejercicios específicos para regiones musculares en particular, como el abdomen, la espalda o las piernas, ya que estos grupos musculares se fortalecen de manera paralela a su crecimiento, siempre y cuando estén acompañados de estimulación y dieta adecuada. Relacionar cada tema presentado con aspectos de la vida cotidiana, sobre todo los que refieren a la actividad física, el deporte y la sociedad en la que viven, puntualizando de que manera el tabaco y el alcohol, afectan su organismo y son agentes nocivos para las actividades físicas y el deporte.

³² SEP, (2009), Educación Básica, Primaria, Programa de Estudio 2009, Primer grado, México, SEP, 2009, p. 292 y p. 297.

Un ejercicio físico mal aplicado puede provocar lesiones musculares o articulares, así como alteraciones cardiovasculares y respiratorias al realizarse con una intensidad de esfuerzo muy alta o inadecuada para los niños de estas edades. Tampoco debe emplearse la realización de ejercicios físicos como medida de castigo por mal comportamiento.

La vuelta a la calma es otro aspecto importante en la aplicación del programa: sus efectos sobre el organismo reditúan en un mejor funcionamiento de órganos, aparatos y sistemas de los niños, por lo tanto el docente deberá decidir la forma de realizarlos, los tiempos y las estrategias más adecuadas para tal fin, considerando también aspectos como la hora de la sesión, la intensidad del contenido vivenciado, la estrategia realizada, la actividad siguiente, etcétera.

Cabe la posibilidad de que el docente utilice esta fase para la realización de comentarios grupales, refuerzo de los aprendizajes, evaluación grupal de la sesión, que quizás son acciones más eficaces desde el punto de vista didáctico que la realización de un juego o relajación.

Actividades de promoción y cuidado de la salud. Entre ellas pláticas sobre alimentación, adicciones en general (alcoholismo, tabaquismo, drogadicción, etcétera), sida, beneficios del ejercicio físico sobre el organismo, creación de clubes deportivos, talleres de actividad física, paseos ciclistas, que los alumnos lleven a la escuela bicicletas, patinetas, triciclos, patines y juguetes para promover la práctica del ejercicio de diferentes maneras como forma de vida saludable.

Realizar campañas de reforestación y conservación del ambiente; proponer y elaborar periódicos murales sobre la educación física y su importancia. Asimismo, el docente ha de promover campañas de higiene a través de diversas acciones pedagógicas, como periódicos murales sobre el tema, conferencias con especialistas, organización de eventos (semana de la salud, jornadas de higiene, videos orientados hacia la temática, festivales del cuidado del cuerpo, etcétera), reuniones con padres de familia y autoridades acerca de la importancia de la alimentación, el hábito del ejercicio, el uso adecuado del ocio y el tiempo libre, la utilización racional del agua, cuidado del ambiente y la conservación de áreas verdes.

REFERENCIA 33³³

Los problemas de la obesidad y la intervención educativa

La obesidad es una enfermedad consistente en un exceso de peso, teniendo en cuenta la interrelación que debe existir entre la masa corporal (más de un 20%) y la estatura de la persona. Si se trata de los adultos de Estados Unidos, y tomando en cuenta los períodos comprendidos de 1976 a 1980, y de 1999 a 2000, la obesidad ha alcanzado proporciones de epidemia: casi 59 millones de adultos son obesos. Además, dicha epidemia no está limitada a los adultos, pues el porcentaje de gente joven que tiene sobrepeso ha experimentado tal crecimiento, que en los últimos 20 años se ha visto cómo su cifra se ha incrementado en más del doble.

Las personas con sobrepeso tienen un riesgo elevado de sufrir enfermedades del corazón, de contar con una presión alta en la sangre, de padecer diabetes o de adolecer de artritis relacionadas con discapacidades, y de contraer algunos cánceres. El coste anual de la obesidad y del sobrepeso, según estimaciones hechas de su población en Estados Unidos en el año 2002, fue de cerca de 117 billones de dólares.

Las enfermedades crónicas son las responsables de siete de cada diez muertes en Estados Unidos, y de más del 75% de los gastos que se han requerido de atención médica. Por otro lado, muchas enfermedades crónicas reducen la calidad de vida de millones de americanos. Gran parte de la carga de la enfermedad crónica es evitable. La inactividad física y el comer insanamente contribuyen a la obesidad, a que surja el cáncer, a producir enfermedades cardiovasculares y a la diabetes. Juntos, estos dos comportamientos son responsables de 400.000 muertes cada año, por lo menos. En el 2001, se estimó que la obesidad producía 9.000 muertes prematuras anuales en el mundo. Sólo el tabaco suele causar más muertes evitables. Por todo eso, frenar la epidemia de la obesidad es uno de los compromisos de la salud pública que debe asumirse en el nuevo siglo.

A pesar de los beneficios comprobados que produce la actividad física y que ya han sido descritos, más del 50% de los americanos y de los europeos adultos no vive una suficiente actividad física que les proporcione beneficios en la salud; el 26% no es del todo activo en su tiempo libre. La actividad disminuye con la edad, y esta es menos común entre las mujeres que entre los hombres, y entre aquellos con ingresos más bajos y con menor educación.

³³ GIL Madrona, Pedro y CONTRERAS Jordán, Onofre R. Enfoques actuales de la Educación Física y el Deporte. Retos e interrogantes: el manifiesto de Antigua, Guatemala. Revista Iberoamericana de Educación - Número 39, septiembre-diciembre, 2005.

La actividad física insuficiente no está limitada a los adultos. Más de una tercera parte de las personas jóvenes comprendidas entre los 9 y los 12 años no se dedica regularmente a la actividad física enérgica. La participación diaria en las clases de ef en los colegios ha decaído de un 42% en 1991, a un 32% en el 2001. En ese sentido, se están tomando medidas nacionales sobre la salud para el 2010, que incluyen incrementar el nivel de la actividad física y la reducción del sedentarismo en el comportamiento de los niños y de los adolescentes, para promover en ellos una vida sana.

La obesidad en la infancia fue reconocida como un asunto serio de la salud pública en Estados Unidos en los años 80. Sin embargo, la obesidad está ahora tomando un lugar importante, y el asunto del sobrepeso en los niños ha causado alarma tanto en los países desarrollados como en los que están en vías de desarrollo en todo el mundo, y es similar a las estadísticas de los adultos. Es evidente, en todos los países donde los datos están disponibles, que la obesidad en la niñez está demostrando una tendencia al alza, lo que ha generado mucha preocupación en los académicos, en los médicos, y en los mismos gobiernos.

Las proporciones que presenta Europa en la actualidad parecen mostrar ciertas variables. Existe un perfil más o menos graduado, reduciéndose desde el sur hacia el norte, con niveles bajos de incidencia en países como Holanda (sólo el 12% de los niños). Alemania, Dinamarca y Suecia también experimentan índices relativamente bajos de incidencia, mientras que los países del Mediterráneo exhiben por lo general índices más altos de obesidad; así, por ejemplo, España es el tercer país de Europa en el índice de niños obesos y con sobrepeso (14% y 29%, respectivamente, de los que están en edad escolar).

¿Qué hay detrás de la actual epidemia de obesidad en la infancia?, ¿es que los niños consumen ahora más comida que antes?, ¿están sus dietas más cargadas de grasa?, ¿deberíamos señalar un progresivo declive de la actividad física?, ¿son estas preguntas las únicas razones o existen algunos otros factores? Las respuestas para intervenir no están tan claras.

Para aquellos que confían en las leyes de la termodinámica, el acercamiento a la explicación de este asunto no es tan difícil: para la estabilidad del peso corporal y para la de su composición, la energía *in* (entrante a través del alimento) debe complementar a la energía *out* (saliente mediante la actividad física): puesto que formamos parte de una sociedad, no podemos seguir permitiendo realizar elecciones pobres de salud, tales como ser físicamente inactivos y tener una dieta insana, ya que, sin duda, estas elecciones conducen a la obesidad.

Los niños obesos tienen un alto riesgo de padecer el Síndrome Metabólico. Este síndrome es definido como aquel que conduce a la adquisición, como mínimo, de los problemas siguientes: obesidad abdominal, escasez de alta densidad de lipoproteínas, colesterol, hipertrigliceridemia, hipertensión, y no tolerar la glucosa. Aquí es donde las

escuelas deben ser las protagonistas. *¿Qué papel pueden adoptar las escuelas para encontrar una solución?*

Ambos, el entorno de la escuela y el ambiente familiar, son los responsables del creciente aumento de la obesidad infantil. De nueve a diez meses al año los niños van a la escuela cinco de cada siete días de la semana, durante cinco, seis o siete horas diarias. La cafetería de la escuela está provista de diferentes alimentos, el programa de ef determina el tiempo dedicado a la actividad física, y el currículo escolar controla los aprendizajes acerca de las relaciones entre la conducta personal y la salud. Aparte de la escuela, la familia influye con no poca intensidad en la vitalidad del niño. Los padres son quienes deciden comprar alimentos de altas calorías, y/o los que permiten que sus hijos caigan en largos períodos en los que sólo realizan labores sedentarias, facilitando la balanza entre la toma de energía y el gasto. Con el incremento de la actividad física y con una dieta equilibrada, se puede reducir la obesidad, aunque hay que tener en cuenta que es mejor prevenirla que curarla. En Dinamarca y en Holanda montar en bicicleta es difundido como una forma de transporte, pues del 60% al 70% de los niños se vale de este medio para ir al colegio cada día. Esos dos países tienen el índice más bajo de sobrepeso y de obesidad de la niñez en Europa.

4.3 La correcta percepción de la imagen corporal y la autoestima como instrumentos de prevención de trastornos alimenticios en adolescentes

Los trastornos producidos por la conducta alimenticia constituyen un fenómeno en continuo aumento entre la juventud, que está produciendo enormes problemas: desde los sanitarios hasta los económicos, pasando por los de naturaleza afectiva que se dan dentro de las familias.

Algunos de los componentes de los trastornos de las conductas alimenticias son los que están relacionados con la distorsión de la imagen corporal producida por la propia insatisfacción corporal, que se dan en todas las edades, pero principalmente durante la adolescencia, y sobre todo entre las mujeres, si bien en los últimos años hay un aumento de casos también en los chicos.

Los llamados por lo común trastornos de la alimentación, son, de hecho, alteraciones de la conducta que se tienen en relación con los alimentos, y que se conocen también como desórdenes o perturbaciones del comer, de la ingesta, de la conducta alimenticia, etc. Entre ellos, los más importantes son la anorexia y la bulimia nerviosas, así como los conocidos médicamente como trastornos alimentarios no específicos.

Las características esenciales de la anorexia nerviosa consisten en el rechazo a mantener un peso corporal mínimo o normal, en un miedo intenso a ganar peso, y en una alteración significativa de la percepción de la forma o del tamaño del cuerpo. Además, las mujeres afectas a este trastorno, aunque hayan pasado la menarquia, sufren amenorrea.

Por su parte, la bulimia nerviosa consiste en atracones y en métodos compensatorios para evitar ganancias de peso. De otro lado, la autoevaluación de los individuos con esta enfermedad se encuentra excesivamente influida por la silueta y por el peso del cuerpo. Hilde Bruch (1962) fue la primera en sugerir la existencia de una alteración de la imagen corporal en la anorexia nerviosa, de forma que argumenta: «Lo patognómico de la anorexia no es la gravedad de la malnutrición per se, sino más bien la distorsión de la imagen corporal asociada a esta». Así, la citada autora (1973) considera como circunstancia primordial de la anorexia la producida por los trastornos de la imagen corporal, pues al referirse a la distorsión de tal imagen incluía alteraciones tan variadas como conciencia cognitiva del yo corporal, conciencia interoceptiva de sensaciones corporales, sensación de control sobre las funciones del propio cuerpo, consideración afectiva de la configuración corporal real, y autovaloración de la deseabilidad del cuerpo por parte de otros. De esa manera, el malestar producido por la percepción de la imagen corporal y de su evaluación estética negativa, constituye el principal factor que precede a la intención de adelgazar.

Otros estudios han puesto de manifiesto que la distorsión perceptiva corporal es muy superior en pacientes con trastornos alimenticios. Por ejemplo, Sunday y otros (1992) observaron que las pacientes anoréxicas sobrevaloraban el tamaño de sus caderas y el grosor relativo de su cuerpo. Fichter y otros (1986), por su parte, habían verificado tal valoración en la cintura y en la zona superior de los muslos. Distintos trabajos han evidenciado que las pacientes con trastornos alimenticios tienden a fijar su atención preferente en las partes de su cuerpo que menos les satisfacen, mientras los sujetos normales se concentran sobre todo en la silueta corporal global (Freeman y otros, 1991). Así mismo, Gila y otros (1998), hallaron que las adolescentes anoréxicas sobreestimaban todas las partes de su cuerpo, aunque las percibidas con mayores distorsiones fueron tórax, cintura y caderas.

Comoquiera que los programas de ef incorporan entre sus contenidos aspectos relacionados con el esquema corporal, con la imagen corporal, con aspectos perceptivos, etc., es decir, que tratan, entre otras cosas, de educar la percepción tanto interoceptiva como exteroceptiva del propio cuerpo, es por lo que surge y se sugiere una intervención educativa en y desde el área de la ef, con la intención de prevenir los desajustes perceptivos sobre el propio cuerpo en jóvenes púberes.

Se trata, por tanto, de que la intervención del profesor de educación física, hasta ahora inexistente en el tratamiento de este trastorno nervioso, pueda ayudar a prevenir dicha enfermedad, al ser de gran ayuda en el aprendizaje de la percepción de la imagen corporal y del autoconcepto, que son algunas de las variables implicadas en la aparición de este trastorno. El tratamiento de un desajuste como el de la Anorexia-Bulimia debe ser multidisciplinar, y, una vez que se ha producido el diagnóstico diferencial, las terapias suponen la parte de un todo no excluyente: la aportación de la ef.

Desde el campo de la educación en general, y de la ef en particular, trataremos de contribuir a la reducción de los trastornos alimenticios en púberes y en adolescentes, de corregir la mala asimilación de la imagen corporal para prevenir las citadas disfunciones, de mejorar la insatisfacción con la propia silueta, de plantear y de enseñar actividades psicomotrices que les permitan afianzar y aceptar su imagen corporal, de informar de la manipulación a la que se ven sometidos los adolescentes por los medios de comunicación, de concienciar de la existencia de cánones de belleza establecidos, diferentes para hombres y para mujeres y variables en el tiempo, para realizar juicios críticos.

SÉPTIMA SESIÓN

REFERENCIA 34³⁴

“Integralidad, variabilidad y diversidad en Educación Física”

Introducción

La diversidad, vista en términos pedagógicos podría definirse como lo diferente, lo no semejante, la distinción cualitativa y cuantitativa en la formación de los sujetos (alumnos¹ y profesores) y en la vida material y espiritual de éstos. Mientras, la integralidad hace mención al grado de unidad del proceso educativo, a la integración de distintos ámbitos: cognitivo-afectivo, motriz, de actitud, en la formación de la personalidad de los escolares y en la organización y funcionamiento de grupos sociales.

La diversidad en Educación Física abarca múltiples aspectos tales como tendencias psicopedagógicas diversas, diferencias individuales manifiestas entre los niveles de desarrollo de los alumnos, diversidad de contextos socio-culturales en que ella se desarrolla, enfoques curriculares diferentes, diferencias en la formación profesional de los docentes, entre otros. La integralidad, sin embargo, es entendida como una intencionalidad educativa que ha de lograrse en la diversidad.

Pero esta intencionalidad educativa de acuerdo con las concepciones más actuales de aprendizaje motor tiene que basarse en gran medida en la variabilidad, entendida como la variación de las condiciones de práctica adaptada a las condiciones evolutivas para que, mediante dichas variaciones, durante su movimiento tenga que adaptar su respuesta y tomar decisiones.

Integralidad, variabilidad y diversidad son categorías diferentes que han de darse como una unidad en el proceso educativo para lograr una mayor contribución de la Educación

³⁴ LÓPEZ Rodríguez, Alejandro y MORENO Murcia, Juan Antonio. “Integralidad, variabilidad y diversidad en Educación Física”. *Lecturas: Educación Física y Deportes* | <http://www.efdeportes.com/> revista digital | Buenos Aires | Año 5 - N° 19 - Marzo 2000, pp.1-8.

Física a la formación global de la personalidad, utilizando las actividades físico-deportivas.

Según el documento principal de trabajo preparado por la UNESCO para PROMEDLAC V (Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, 1995), las instituciones escolares *"reclaman personal más profesional que pueda superar lo que hizo hasta ahora, en especial, la aplicación del modelo frontal, en que el maestro habla y los alumnos escuchan pasivamente. Ahora es más evidente la necesidad de pensar la educación desde las competencias requeridas por los sujetos y la sociedad. Esto implica ampliar el número de actores sociales que definen los objetivos del currículum y diseñar modalidades pedagógicas que formen individuos creativos, [...] que sean capaces de identificar problemas [...] y que opten con racionalidad entre alternativas"*.

Fundamentándonos en estas ideas aportamos, en este artículo, una reflexión respecto a la necesidad de cambios en el área de la Educación Física en América Latina, apoyándonos en la diversidad, variabilidad y con un objetivo claro de integralidad.

2. Contemporaneidad y Educación Física

La Educación Física en la época contemporánea ha experimentado un amplio desarrollo de diversos modos de práctica física, en lo que han influido múltiples factores.

Los avances experimentados por las Ciencias Sociales (Psicología y Pedagogía), el gran impacto de los Juegos Olímpicos de la era moderna y del deporte como fenómeno sociocultural contemporáneo, la necesidad de lograr un mejor uso del tiempo libre y de luchar contra el sedentarismo que genera el desarrollo económico y la urbanización, el cuidado del medio ecológico y la mejora de la calidad de vida, entre otros, se han erigido en agentes de los cambios operados en esta esfera.

La influencia ejercida por estos factores en los profesionales de Educación Física favoreció el surgimiento y desarrollo de diversas corrientes que constituyen distintas maneras de entender y desarrollar la Educación Física como son: la Psicomotricidad, la Expresión Corporal, la Sociomotricidad, el Deporte Educativo, etc. Estas corrientes contemporáneas de Educación Física han enriquecido ampliamente la epistemología de esta joven materia interdisciplinar.

Pero algo significativo en el surgimiento y desarrollo de dichas tendencias ha sido su aplicación como "modas", lo cual ha venido teniendo lugar, cada vez con mayor ímpetu en estas últimas décadas, y como afirma Blázquez (1992) en el prólogo de Devís y Peiró (1992): *"[...] provocando en muchos profesionales la sensación de ir viajando en un tren a excesiva velocidad, que nos lleva a un destino difícilmente predecible por nosotros mismos"*. Por tanto, *"es necesario buscar un camino que permita encontrar a la educación física su propia pertinencia, independientemente de los modismos por los que atraviesan las prácticas corporales en su conjunto"* (Blázquez, 1988).

Este planteamiento evidenciaba un problema a resolver: ¿cómo transformar esta fragmentación de tendencias, con sus valiosos aportes, en una diversidad ordenada? Este es un problema científico que ha venido siendo abordado desde las Ciencias Pedagógicas y en particular, por la Educación Física.

3. Hacia la integralidad, la variabilidad y la diversidad

3.1. Integralidad en Educación Física

La Educación Física desde el punto de vista epistemológico, según Cecchini (1996), presenta dos objetos de estudio bien definidos. Por una parte el *"movimiento humano"*, del cual se derivan tres enfoques: el pluridisciplinar, el interdisciplinar y el estructural, y por otra parte, *"la relación físico-educativa"*. Es precisamente la relación físico-educativa la que permite una visión integral de la Educación Física no centrada en una tendencia específica, ni en el movimiento, sino en la persona, en el sujeto que, a partir de su acción motriz, actúa y se compromete en la actividad físico-deportiva, a la vez que se recrea y desarrolla relaciones de convivencia con sus coetáneos.

Algunos destacados autores han reclamado para su tendencia la categoría de enfoque integral. En este sentido podemos citar como ejemplos, el método psicocinético (Le Boulch, 1969), el cual es definido por el propio autor como *"un método general de educación que utiliza como material pedagógico el movimiento humano en todas las formas"* o la Praxiología de Parlebas, quien consideraba, según Rodríguez (1995), *"que antes había fragmentación desordenada hasta que el autor descubre que el objeto es la conducta motriz y desde entonces se convierte en una diversidad ordenada. Pero realmente, el poder aglutinador, ordenador y unificador se lo da la pedagogía, no el que su objeto sea la conducta motriz..."*.

En los últimos tiempos se ha hecho cada vez más evidente la necesidad de un enfoque integral físico-educativo que supere la anterior etapa de tendencias contrapuestas, lo cual se aprecia en un grupo importante de autores. Veamos algunos ejemplos:

La actividad física sobre el ser humano no ha de estar centrada en el movimiento sino en el ser que se mueve. Por tanto, su efecto *"nunca es parcial, cualquier intervención sobre él afecta a todo el sistema. De ahí su proyección integradora"* (Lagardera, 1988, citado por Castañer y Camerino, 1993).

"La educación física es ante todo y sobre todo educación, [...] es una dimensión particular del fenómeno educativo, un proceso de relación físico-educativa, [...] La educación física pretende un enriquecimiento de la persona en relación consigo mismo, con otras personas y con el mundo que le rodea" (Cecchini, 1996).

El fenómeno físico-educativo como objeto de una Educación Física integral, es reafirmado también por Cagigal (1979) al considerarla una educación del hombre (ámbitos cognoscitivos, afectivos y motores) por medio del movimiento.

Otro aspecto relevante a considerar dentro de la integralidad es asegurar el proceso de desarrollo en los tres elementos naturales en los que se puede desarrollar la persona: tierra, agua y aire. El marco de actuación en el medio terrestre ha sido ya estandarizado desde hace bastante tiempo, como se puede observar a través de la materia especializada. Pero, por el contrario, ni en el medio aéreo ni en el acuático, se han puesto en práctica con demasiada asiduidad. Por lo que respecta al desarrollo en el medio aéreo, necesitaríamos de un aparataje para crear zonas ingravidas, situación altamente costosa y poco frecuente en su realización. Por lo que respecta al medio acuático, apostamos por su puesta en práctica, si no en instalaciones propias, en la de los entes locales, como manifiestan Moreno y Gutiérrez (1998 a), consiguiendo así, un desarrollo más integral.

Las actuales concepciones de un currículum abierto exigen sobre todo una actuación profesional pedagógica acorde con las exigencias sociales y de un profesor de Educación Física capaz de ser un orientador, un investigador, un creador dentro del proceso enseñanza-aprendizaje para dar respuesta a la necesidad de lograr la integralidad en la diversidad. Utilizando palabras de Blázquez (1988), *"cada uno de sus alumnos es una realidad en desarrollo, cambiante en razón de sus circunstancias personales y sociales"*. Por ello, un problema muy actual es cómo lograr materializar, a través de vías concretas, la integralidad del proceso enseñanza-aprendizaje, caracterizado por un enfoque integral físico-educativo, en una diversidad donde están presentes las diferencias individuales y sociales de los alumnos, así como la diversidad de contextos donde este proceso se desarrolla.

Desde nuestro punto de vista, para poder abordar científicamente este problema y comprender lo que significa lograr la integralidad en la diversidad, es necesario partir del enfoque histórico-cultural como premisa de la concepción pedagógica y entender la relación existente entre aprendizaje y desarrollo. Partir de este enfoque significa, según González, en colectivo de autores (1995), reconocer el carácter rector de la enseñanza para el desarrollo físico y psíquico, considerándolo como fuente de ese desarrollo.

3.2. Diversidad en Educación Física

Lo central en el proceso de enseñanza consiste en estudiar la posibilidad y asegurar las condiciones (sistema de relaciones, tipos de actividad) para que el estudiante se eleve mediante la colaboración, la actividad conjunta, a un nivel superior. Partiendo de lo que aún no puede hacer sólo, lograr en el futuro un dominio independiente de sus funciones.

En lo que concierne al proceso de aprendizaje, significa colocar al estudiante como centro de atención a partir del cual se debe proyectar el proceso pedagógico. Supone utilizar todo lo que está disponible en el sistema de relaciones más cercano al estudiante para propiciar su interés y un mayor grado de participación e implicación personal en las tareas de aprendizaje.

En lo relativo al estudiante, implica utilizar todos los resortes de que dispone en su personalidad en relación con los que aporta el grupo de clase, involucrando a los propios alumnos en la construcción de las condiciones más favorables para el aprendizaje.

Desde el punto de vista del profesor, supone extraer de sí mismo, de su preparación científica y pedagógica todos los elementos que permitan el despliegue del proceso de redescubrimiento y reconstrucción del conocimiento por parte del alumno; de sus particularidades personales, la relación de comunicación en sus distintos tipos de función (informativa, afectiva y reguladora) que permita un ambiente de cooperación y de colaboración, de actividad conjunta dentro del aula. De ahí la importancia de comprender la relación entre aprendizaje y desarrollo en un contexto histórico-cultural determinado.

En todo este contexto faltaría matizar, como indica Vygostki (1984), que el aprendizaje, en función de todo lo expuesto, es *"una actividad social y no sólo un proceso de realización individual"*. Este concepto de aprendizaje pone en el centro de atención al sujeto activo, transformador, consciente, orientado hacia un objetivo en interacción con los otros sujetos (educador y alumnos) y sus acciones con el objeto, con la utilización de diversos medios en condiciones socio-históricas determinadas. La enseñanza bajo desde concepción del aprendizaje y bajo presupuestos científicos debe caracterizarse por ser desarrolladora, consciente y objetiva.

La enseñanza que desenvuelve no parte de las características logradas por los estudiantes en un determinado período de vida, sino de sus posibilidades de desarrollo determinadas por la *"zona de desarrollo próximo"*. De aquí que consideremos necesario no limitarse a la simple determinación de los niveles evolutivos reales, si se quieren descubrir las relaciones de este proceso evolutivo con las posibilidades de aprendizaje del estudiante. Por lo que resulta imprescindible revelar como mínimo dos niveles evolutivos: el de sus capacidades reales, y el de sus posibilidades para aprender con ayuda de los demás.

La diferencia entre estos dos niveles es lo que se denomina *"zona de desarrollo próximo"* que se define como *"...la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz"* (Colectivo de autores, 1995).

Este principio tiene una trascendental importancia desde el punto de vista metodológico, para el diagnóstico del aprendizaje, la programación de la enseñanza y la investigación pedagógica, en tanto permite una visión integral y diversa de los sujetos como personas y como seres sociales.

El enfoque integral físico-educativo tiene como premisa fundamental conceder una gran importancia al alumno como sujeto activo, constructor de su propio aprendizaje. Sin embargo, hay que observar que los alumnos son diferentes, que no todos tienen el mismo ritmo de aprendizaje ni el mismo nivel de desarrollo físico.

En las clases de Educación Física las diferencias individuales se destacan por múltiples factores. Resultan las más evidentes la talla, el peso corporal, la fuerza muscular, que son reconocibles a simple vista, mientras que otras requieren de una observación sistemática y del empleo de métodos, técnicas e instrumentos científicos, tales como la motivación, las condiciones socio-culturales, etc. Ante una Educación Física tradicional, igual para todos, caracterizada por una enseñanza instrumentalizada, las diferencias individuales son por lo general olvidadas, lo cual incide desfavorablemente en los más débiles o retrasa el desarrollo de los más aventajados.

Un aspecto estrechamente vinculado con el tema y que no podríamos dejar de mencionar es la necesidad de integración que tienen los niños que padecen una determinada discapacidad. La integración o inserción de niños discapacitados en el sistema educativo normal es un proceso, como bien se ha planteado, gradual y dinámico, a lo que añadiríamos, y muy puntual, en relación con las necesidades de cada alumno. Lo cual torna aún más complejo el proceso de integralidad y diferenciación en Educación Física a partir de la diversidad que éstos presentan y cuyo sustento pleno es la sólida preparación del docente, el real acceso de todos a la educación y la adecuación de los entornos de aprendizaje.

3.3. Variabilidad en Educación Física

La variabilidad constituye un elemento esencial asociado a la necesidad de lograr la integralidad en la diversidad. La base de la variabilidad, se encuentra en la "Teoría del Esquema" (Schmidt, 1975), donde la práctica abundante y variable es la vía más adecuada para favorecer el aprendizaje motor. Este mismo componente, ha sido tratado por Ruiz (1995 y 1996), en el aprendizaje motor y deportivo, llegando a decir que *"la observación de situaciones de juego infantil y de enseñanza de habilidades en la infancia nos manifiesta el importante papel de la práctica en la adquisición motriz y cómo también pueden ser argumento para poder explicar las diferencias evolutivas en el aprendizaje deportivo, al dotar a los sujetos de un mayor y mejor conocimiento sobre las acciones"*.

Resumiendo las aportaciones de Ruiz (1996) sobre la variabilidad al practicar el aprendizaje deportivo, para Schmidt (1988), variar las condiciones de práctica consiste en provocar nuevos parámetros de respuesta, conseguir que mediante dichas variaciones el sujeto tenga que adaptar su respuesta y establecer nuevos parámetros (velocidad, trayectoria, fuerza, etc.). Así, la práctica variable supone que los niños empleen sus recursos de procesamiento de la información para:

- Reconocer las diferentes variaciones de la tarea en términos de semejanza o diferencia a lo previamente practicado.
- Recuperar de su memoria prototipos o ejemplos de experiencias pasadas con sus correspondientes consecuencias sensoriales.

- Decidir sobre el plan motor a llevar a cabo, especificando sus parámetros concretos en cada actuación.
- Corregir el movimiento mientras lo está llevando a cabo o posteriormente, actualizando su plan motor.
- Evaluar las consecuencias y efectos de su acción.
- Poner al día y revisar el esquema motor de respuesta.

El aprendizaje motor supone la toma de contacto por parte del aprendiz con un mundo de acciones diferentes que deben ser ajustadas y adaptadas a las demandas de las numerosas y variables situaciones del juego. Parece, por lo tanto, necesario desarrollar una estructura de soporte (Bruner, 1970) de características altamente genéricas (trayectoria de móviles, parámetros materiales, posiciones en el campo de juego, distancias desde las que se debe actuar, formas de actuar sobre los objetos, situaciones temporales y de espacio, etc.), como ya hicieron Carrasco (1972), Catteau y Garoff (1974), Whitting (1979), Bonnet (1983), Le Boulch (1991), Barreiros (1991), González Badillo (1991), Devís y Peiró (1992), Moreno y González (1994), Moreno y Gutiérrez (1998 b) entre otros, que le permita al niño adaptarse mejor a situaciones nuevas. De esta manera, será posible que capacite a los niños para adaptarse mejor a otras situaciones similares que la competición deportiva les presentará, es decir, que se favorezca el fenómeno de la transferencia y la adaptabilidad (Ripoll, 1982). Aunque, como es normal, y según afirma Ruiz (1996), *"se desconoce qué cantidad de variaciones son aceptadas por el sistema cognitivo-motor infantil, qué organización de la práctica es la más adecuada en los diferentes momentos evolutivos o qué factores son los que más afectan el desarrollo de la competencia motriz infantil cuando son variados"*.

Quizás, como indica Ruiz (1996), Le Boulch (1991), fue uno de los principales autores partidario de hacer vivir al niño variadas situaciones concretas correspondientes a la misma estructura motriz, de manera que sólo se retengan los caracteres comunes a las mismas. Hay entonces una verdadera abstracción de la situación y creación de un verdadero *"esquema"* caracterizado por la plasticidad y las posibilidades de generalización. Siendo más tarde con Lee y Magill (1983 y 1985) cuando se popularizó el papel del efecto de la organización de la práctica en el aprendizaje, retención y transferencia motriz.

Estos autores demostraron que la práctica variable realizada en bloques supone la ejecución de un mismo patrón motor que involucra sinergias neuromotrices similares, mientras que la práctica variable aleatoria requiere diferentes planes de acción y respuestas motrices en ensayos sucesivos. Así, cuando el sujeto practica de manera aleatoria, tiene que realizar una tarea diferente en cada ensayo, lo que probablemente altera, de alguna manera, su ritmo de práctica. Y también, cuando el sujeto practica de manera aleatoria se eleva el nivel de incertidumbre sobre la tarea que se va a llevar a cabo en cada ensayo de práctica, lo que no favorece la preparación y la predicción de lo que va a ocurrir.

Este planteamiento coincide con nuestro modelo de la enseñanza a través del juego, donde adquieren significado las acciones realizadas por los participantes, no a través de una repetición idéntica, sino más bien, por la construcción de una nueva acción, que favorecerá la retención (Bernstein, 1967; Pigott, 1985; Whiting, 1989).

En el campo de la adquisición de las habilidades deportivas, el modelo comprensivo, defiende la enseñanza de habilidades deportivas abiertas (Singer, 1986). Estas son descritas como aquellas que se realizan en un ambiente incierto y en función de las demandas situacionales, donde el participante debe anticiparse y tomar decisiones. Por lo tanto, esta intervención cognitiva, enfatiza el vínculo entre la cognición y la acción (Newell, 1978), y convierte a las habilidades abiertas como las más significativas al establecer la variabilidad en la práctica (Pigott, 1985).

Como conclusión parcial podemos plantear que lo expresado hasta aquí constituye nuestra argumentación pedagógica de la unidad existente entre integralidad, variabilidad y diversidad como elementos consustanciales de un enfoque integral físico educativo en la enseñanza de la Educación Física.

REFERENCIA 35³⁵

“El cuento motor cooperativo como alternativa para la educación física”

Dentro del entramado de alternativas pedagógicas tendientes a dotar a la educación física de un contenido ético, el cuento motor cooperativo representa una opción que posee un importante potencial educativo. En esta comunicación abordamos las diferentes alternativas que se integran en el universo didáctico de los cuentos motores cooperativos, ofrecemos algunas ideas que pueden ayudar en su creación y puesta en práctica, analizamos las principales dificultades que podemos encontrar en este camino y ofrecemos las conclusiones, compartidas con los alumnos, a las que hemos llegado tras participar en diferentes experiencias basadas en esta opción pedagógica.

³⁵ RUIZ Omeñaca, Jesús Vicente. (2008). “El cuento motor cooperativo como alternativa para La educación física”. C. P. Las Gaunas, (Logroño). <http://sites.google.com/site/educacionfisicaenlinea/>. (consulta 2 de agosto, 2010).

EL CUENTO MOTOR COOPERATIVO COMO ALTERNATIVA PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA

1. Desde la realidad: enmarcando el espacio en que nos movemos.

Permitidme que comience esta comunicación, que se adentrará después por el espacio del cuento motor cooperativo – lo que nos remitirá a un universo de recreación y fantasía- por una referencia alejada de un mundo ficticio y teñida de la policromía que muestra la realidad cotidiana del medio escolar.

Hace unos pocos meses N. llegó a España, junto con su familia, procedente de Pakistán, su país de origen. El C. P. Las Gaunas de Logroño fue su destino escolar. En unos pocos meses más, N. hablará y comprenderá español de un modo que le permitirá desenvolverse en su nuevo espacio vivencial. Para llegar hasta ese dominio del idioma N. habrá contado con una familia que trata de ofrecerle un mundo mejor, con su motivación y su capacidad para aprender, con el saber pedagógico y el trabajo de su maestro tutor, con el más modesto, sin duda, del resto de maestros que compartimos con ella algunas horas y con la cooperación de un grupo de clase que ha actuado con N. como una auténtica comunidad de apoyo.

Recuerdo los primeros momentos tras su llegada, cuando, de forma voluntaria, niños y niñas se turnaban para compartir con ella actividad lúdica y contextos de aprendizaje dentro de las clases de educación física. Nada infrecuente, al fin y al cabo, pues la novedad de un compañero/a suele propiciar esa actitud que se diluye, con relativa frecuencia, cuando pasan unos pocos días. Sin embargo, transcurridos varios meses, N. y cada uno de sus compañeros/as siguen enriqueciéndose recíprocamente a través de un modo de hacer que se manifiesta como fiel reflejo de un contexto de participación ética. Hace unos días, una madre de otro grupo del mismo colegio se me acercó preocupada y me mostró una hoja en la que una alumna, H., instaba, en un castellano correcto, a insultar a su hija a la salida del colegio. Se incluía también una tabla de registro de personas voluntarias para tal actividad que, utilizada para otros menesteres, representaría una buena aplicación del saber matemático.

Este contraste, frecuente en contextos educativos, suscita múltiples interrogantes. Y me sitúa en el terreno propicio para desembocar en algunas reflexiones.

N. no aparecerá en ningún informe Pisa, a pesar de que su conocimiento funcional de una lengua hace pocos meses extraña para ella podría servir como paradigma de aprendizaje significativo. ¿Qué ejemplo mejor puede ofrecerse, por otro lado, de saber ligado a la vida? ¿De qué otro modo se puede explicar gráficamente la utilidad de un aprendizaje?

Tampoco ella y cada uno de sus compañeros y compañeras verán reconocido, en dicho informe, su actuación prosocial y su uso del conocimiento desde un compromiso ético. H., desde su buen uso de la lengua (ligado o no a modos de hacer éticos), podrá contribuir, dentro de unos años, a que los Representantes Públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja aparezca en los medios de comunicación hablando de lo maravillosos que somos y del logro que supone estar entre las primeras comunidades del mundo en el citado informe, del mismo modo que saldrían para criticar, como cualquier político del neoliberalismo, la comprensividad que sembró la LOGSE, si los resultados, en la competición a escala mundial en que se ha convertido la interpretación más simplista de este informe, no fueran los propicios.

Para N. la referencia será otra, pues seguirá formando parte de ese colectivo al que se refieren los mismos mandatarios cuando plantean que en Las Rioja ya no caben más inmigrantes o cuando justifican con su llegada, el colapso del sistema sanitario.

Mientras, en cualquier caso, N. y su familia continuarán, como tantas otras, luchando por salir del círculo de la pobreza.

Es curioso ver cómo se elude una y otra vez el debate sobre las cuestiones de naturaleza axiológica que se tejen en la trastienda de la educación. Y no es menos curioso observar cómo los discursos teñidos de autoridad –de la misma autoridad que se atribuye a quienes son elegidos por el pueblo, o a quienes se expresan desde la atalaya del saber académico, o a aquellos que, partiendo, como un a priori, de su propia visión del mundo, crean opinión desde los medios de comunicación social- calan en el ideario colectivo hasta convertirse en verdades inmutables y, lo que es peor, inermes de una explicación coherente. El resultado es que uno puede no acabar sabiendo qué importa al final en el medio escolar: ¿convertir las calificaciones en lengua y matemáticas y su comparación con las de niños y niñas que viven otros contextos experienciales en los únicos fines educativos o promover desde la escuela, aquí y en cualquier lugar del mundo, la conciencia social y el compromiso moral, el desarrollo de todas las potencialidades personales y el uso del saber desde el sentido de libertad, responsabilidad, tolerancia y paz? ¿Poner la educación al servicio de un status quo inamovible, que actúa siempre en beneficio de las clases dominantes o promover, desde ella, el derecho a la justicia, la equidad y la construcción solidaria?

En última instancia, moverse en estos dilemas, lejos de llevarnos a vaguedades y espacios estériles, nos sitúa ante las cuestiones verdaderamente esenciales.

Mentiría si dijera que esta situación no me remueve, como a muchos educadores, las entrañas. Y considero preciso reconocerlo aquí como punto de partida, pues no creo que, en última instancia, deba despojar este escrito de emoción y de identidad con la pretensión de otorgarle legitimidad teórica.

Pero también me digo, a veces, que es preciso entender la historia de N. en el colegio y la de cada una de las personas que comparten con ella la clase, como un camino hacia la

esperanza. Al fin y al cabo, quienes trabajamos en el día a día de la educación hemos de movernos desde el compromiso que supone intentar cambiar el mundo comenzando por propiciar el cambio de la pequeña parcela en la que hemos decidido vivir. Es aquí donde se justifica la necesidad de que contribuyamos a que H., a que N., a que cada niño, a que cada niña, crezca como persona, desarrolle la curiosidad por descubrir y el gusto por crear, alcance cotas más elevadas de libertad, analice lo que acontece a su alrededor desde el juicio crítico y actúe desde la responsabilidad personal y el compromiso ético con un mundo más humano.

Sólo desde esta perspectiva que no resta valor al contenido de la actividad pedagógica, que atiende de un modo especial al por qué y para qué de esa actividad y que se ubica en la segunda parte de la disyuntiva a la que remitían los interrogantes planteados unas líneas más arriba, sólo desde la consideración de la educación como senda ética, cobra sentido la experiencia basada en el cuento motor cooperativo que voy a presentar en esta comunicación.

2. El cuento motor cooperativo: de la delimitación de una idea a la exploración de posibilidades educativas.

Cuando hablamos de cuento motor cooperativo nos referimos, básicamente, a un relato que nos remite a un escenario imaginario en el que los personajes cooperan entre sí, dentro de un contexto de reto y aventura, con el fin de lograr un objetivo compartido con el que los niños y niñas se pueden sentir identificados. Del relato dimanan propuestas en las que los alumnos/as participan, desde la actividad motriz cooperativa, emulando a los personajes del propio cuento.

En la búsqueda de alternativas pedagógicas que puedan resultar enriquecedoras dentro del marco de nuestra área curricular, cuando tratamos de educar desde la corporeidad y la motricidad, siendo sensibles a cuestiones de naturaleza moral, el cuento motor cooperativo puede ser un excelente referente, en la medida en que:

Propicia un marco idóneo para la interdisciplinariedad. Emprendido desde esta alternativa, el proceso pedagógico puede desarrollarse dentro de un proyecto compartido que supera las perspectivas fragmentarias de la realidad a las que nos remite, en ocasiones, una educación afrontada desde áreas de conocimiento claramente delimitadas y con escasos puntos de intersección.

Educa desde la globalidad personal. El cuento abre un caudal de posibilidades como promotor tanto de la participación cognitiva como de la implicación afectiva. Vinculado a nuestra área y unido a escenarios cooperativos nos remite a personas que escuchan, hablan, conocen, ríen, sueñan, experimentan emociones y sentimientos, interactúan, vivencian desde su corporeidad y desde la acción motriz y participan, a partir de ahí, en la modificación de los propios cimientos de su identidad personal.

Estimula el desarrollo de la creatividad, en su más amplia acepción. No nos remite únicamente, en este caso, a la búsqueda de alternativas motrices originales. La exploración de lo inédito se mantiene también en relación con el ámbito del uso del lenguaje y la creación literaria, plástica, o musical.

Poseen un carácter flexible en relación con el tratamiento de aspectos ligados al conocimiento corporal, la exploración de la acción motriz, el desarrollo del pensamiento estratégico...

Permite integrar actividades, juegos, desafíos y opciones metodológicas de carácter cooperativo y en este sentido crea un campo abonado para trasladar hasta el acto educativo las potencialidades pedagógicas que atesora cada una de estas opciones cooperativas.

Abre puertas hacia el interculturalismo. La búsqueda del mestizaje en el conocimiento, la fusión de culturas, el enriquecimiento recíproco con lo aportado por quienes, siendo singularmente diferentes comparten la misma condición humana, puede hallar en el cuento motor con vocación cooperativa, un espacio de inigualable valía. En la medida en que somos corresponsables de la arquitectura del cuento motor, podemos teñirlo de los colores y matices propios de las culturas que coexisten en la clase como resultado de la diversidad en orígenes de los alumnos.

Pueden constituir un escenario singularmente rico en el ámbito de la educación en valores, desde dos alternativas complementarias: la del mensaje implícito en el texto y la de la acción moral relacionada con la participación en propuestas motrices de naturaleza cooperativa, ligadas. En cualquier caso es importante que una y otra estén ligadas al diálogo intersubjetivo y a la reflexión compartida sobre emociones, sentimientos, motivaciones, actitudes, interacciones sociales...

3. Comenzando la experiencia.

Cuando se opta por la alternativa pedagógica que representa el cuento motor, nos ubicamos, con prontitud, ante los primeros dilemas: ¿Abordaremos la actividad desde un proyecto compartido por varias áreas, tratando de profundizar en el potencial didáctico que enarbola la bandera de la interdisciplinariedad y desarrollando la propuesta desde la acción cooperativa con otros maestros/as y con los propios alumnos/as, o nos centraremos únicamente en nuestra área curricular? Y si optamos por la segunda alternativa, ¿el cuento motor estará integrado dentro de una unidad de programación ocupando una o varias sesiones? ¿Servirá de eje organizador de toda la unidad? ¿Guiará incluso el propio curso escolar, formando parte de un proyecto en el que los referentes sean los valores éticos?

(...)

Indudablemente la primera de las alternativas –la relativa a la propuesta interdisciplinar– resulta especialmente compleja, pero también singularmente motivadora y posee, por otro lado, un potencial educativo difícilmente alcanzable por las opciones restantes.

Y de entre las opciones vinculadas a su uso en el marco específico de la educación física la relativa a su inclusión en una o varias sesiones dentro de una unidad de programación puede ser un buen referente cuando estamos desarrollando nuestras primeras experiencias en este ámbito. De las vivencias compartidas con los alumnos podrán derivar nuevos caminos para el relato iniciado y nuevos y más ricos relatos para ulteriores unidades de programación. Éste fue nuestro modo de hacer en las primeras aproximaciones a esta alternativa pedagógica.

Por su parte, incluir una unidad de programación de carácter globalizador de la acción motriz, o vinculada a capacidades específicas, dentro de cada curso escolar, es una alternativa que resulta especialmente sugerente y que, desde nuestra experiencia personal, se revela como especialmente viable en todos los cursos de educación primaria.

Finalmente podemos optar por el cuento como hilo conductor del curso escolar que sirva para enmarcar las diferentes unidades de programación. Esta opción, explorada por algunos grupos, puede propiciar una motivación especial y abrir caminos para perfilar, desde ella, el dibujo de una educación física sensible a cuestiones morales.

4. Construyendo

Al comenzar a elaborar el tejido del cuento motor es preciso, desde mi óptica, dirigir la mirada hacia varios elementos que conviene perfilar a priori para, a partir de ahí dar forma al propio relato. En esta dirección puede facilitar la labor orientar nuestra mirada hacia:

- Los aspectos de naturaleza ética que se erigen como horizonte de acción.
- Las motivaciones y las demandas educativas de los alumnos, establecidas tanto en relación con su grupo de edad como con su espacio vivencial.
- Los principales referentes para el cuento: personajes, espacio en el que se desarrolla, trama principal...
- Los aspectos relacionados con la corporeidad, la motricidad y el pensamiento estratégico vinculados directamente con nuestra área sobre los que trataremos de incidir.
- Las actividades, los juegos, los desafíos y las estrategias metodológicas de carácter cooperativo coherentes con la acción educativa que tratamos de desarrollar.
- Referentes al comenzar la elaboración de un cuento motor cooperativo

(...)

A partir de ahí la elaboración del cuento se convierte en un continuo ir y venir desde las actividades al propio relato, desde éste a las referencias éticas, desde ellas a las demandas educativas del contexto... un proceso de ósmosis, en suma, articulado con el fin de que el conjunto resulte coherente.

Si el cuento forma parte de un proyecto interdisciplinar, es necesario que exista un acuerdo a priori, en relación con qué aspectos van a ser abordados desde cada una de las áreas del currículo y por cada una de las personas implicadas. También es importante establecer un cronograma bien definido, de tal modo que podamos conectar la acción motriz de cada sesión con el fragmento del cuento leído en el aula con anterioridad. Las condiciones en que se desarrollan proyectos de esta naturaleza permiten una menor flexibilidad en cuanto a modificación de lo fraguado a priori, en la medida en que esta modificación influye en la acción didáctica desarrollada en las diferentes áreas implicadas.

En las opciones vinculadas únicamente a de la educación física, las posibilidades de variación son mayores. Puede resultar interesante, si el cuento va a tratarse en más de una sesión, hilvanar caminos potenciales e ir concretándolos desde la evaluación compartida con los alumnos sobre lo sucedido en cada sesión y desde las demandas educativas que va generando la propia participación en la actividad. Dotaremos, de esta forma, al cuento de un perfil que lo vinculará de un modo singular a cada grupo de clase. También cabe la posibilidad de tener el cuento construido en su totalidad y, desde el proceso de evaluación ligado al día a día de las clases, realizar modificaciones cuando sean necesarias.

5. Durante la clase

La alternativa vinculada a un proyecto interdisciplinar nos permite aprovechar la motivación que nace del cuento, pasando directamente a las actividades ludomotrices que derivan de él y al posterior proceso de reflexión y diálogo compartido con los alumnos en relación con los aspectos de naturaleza corporal, motriz, afectiva, social y moral que derivan del propio cuento motor y de lo acontecido en la clase. Y nos permite hacer uso del tiempo de la sesión en aspectos que están especialmente relacionados con la educación física.

Mientras que si el proyecto está únicamente vinculado a nuestra área, lógicamente, insertamos la lectura dentro del tiempo de clase, lo que, básicamente, nos remite a dos alternativas: leer en su totalidad el cuento o, en su caso, el fragmento del cuento relacionado con la sesión en que nos encontramos, pasando después a la práctica motriz de las diferentes propuestas cooperativas que derivan de él y finalizar con el proceso de reflexión, o bien leer un fragmento que desemboca en una propuesta de actividad cooperativa, participar, desde la acción motriz en dicha propuesta, y repetir el ciclo lectura-acción motriz-reflexión varias veces a lo largo de la clase.

La primera de las opciones permite que los momentos de la clase estén más definidos, evita la existencia de demasiados intervalos de transición y dota de continuidad tanto al relato como a la propia actividad motriz.

La segunda permite la existencia de una mayor conexión entre el cuento y la actividad motriz y abre mayores perspectivas de que la motivación esté singularmente conectada con el fragmento del cuento que se acaba de leer.

En cualquier caso, desde las opciones, la clase suele convertirse en un espacio, de emulación de los personajes del cuento, de diálogo, de búsqueda de alternativas, de coordinación de acciones, de recreación y aventura...

6. Abiertos a la reflexión y el cambio

Es importante que la experiencia que supone participar en propuestas curriculares de las que forma parte el cuento motor cooperativo vaya siempre acompañada de un proceso de reflexión y de la apertura hacia el cambio cuando éste se considere necesario.

La evaluación compartida con los alumnos en relación con cuanto va aconteciendo en clase nos permitirá proveer caminos que enriquezcan el potencial educativo de esta alternativa pedagógica.

Por otro lado, la evaluación de lo acontecido a lo largo de una experiencia basada en el cuento motor puede servir para abrir puertas hacia ulteriores procesos didácticos y puede también contribuir a dotar a cada cuento motor de matices que sirvan para enriquecer la propuesta implícita en él, cuando sirva de referente en nuevos grupos o nuevos contextos.

7. Algunas dificultades

La creación y puesta en práctica de cuentos motores, siendo una alternativa especialmente sugestiva, no está exenta de dificultades y de espacios que generan dudas.

Así nos encontramos con que, en ocasiones, resulta complejo establecer una relación entre el relato y la acción motriz ubicada en contextos de cooperación, teniendo en cuenta que el primero ha de desembocar, ineludiblemente, en la segunda si estamos creando un verdadero cuento motor cooperativo.

Por otro lado, en ocasiones pueden suscitarse dudas en relación con el hecho que supone partir de un texto leído con personas que pertenecen a la generación de la cultura de la imagen. En relación con este hecho, resulta, a veces, complejo crear un ambiente de acción a partir de una descripción verbal, cuando niños y niñas viven expuestos continuamente a representaciones icónicas que les remiten a universos

imaginarios singularmente potentes que superan todo lo que se puede recrear a partir de una descripción.

Dificultades en la puesta en práctica de propuestas basadas en el cuento motor cooperativo:

- Conexión entre el relato y la acción motriz.
- Cultura de la imagen.
- Distribución del tiempo de clase.
- Límites a planteamientos flexibles.
- Tiempo dedicado a la elaboración del cuento.

Otra cuestión que puede generar incertidumbre está relacionada con el uso de los tiempos escolares. Si bien es cierto que la clase de educación física es un tiempo pedagógico que parte de la corporeidad y la motricidad para incidir en todos los ámbitos de desarrollo personal, es preciso que una parte importante de la sesión esté dedicada a la participación motriz. Y si en este contexto empleamos un intervalo en la lectura del cuento, otro a la reflexión sobre lo acontecido en clase y sobre las cuestiones de naturaleza ética que suscita el propio cuento y otro a rutinas relacionadas con la higiene, el tiempo de implicación corporal y motriz puede verse muy reducido. Este hecho condiciona la elaboración del cuento que, en última instancia ha de evolucionar de una forma ágil y conectarnos con relativa prontitud con la acción motriz.

Por otro lado, si partimos de la consideración de cada unidad didáctica como un espacio educativo que se va construyendo día a día y en el que cada sesión se va edificando a tenor de lo que está aconteciendo en ella, el cuento motor nos sitúa ante un espacio más cerrado, en el que las propuestas poseen un perfil mucho más definido y menos susceptible de modificación.

Finalmente, teniendo en cuenta que los docentes disponemos de un tiempo limitado para poder programar y crear materiales didácticos, es preciso tener en cuenta que la elaboración de cuentos motores exige una mayor dedicación que otras alternativas. En cualquier caso, el avance a través de grupos de trabajo y del hecho que supone compartir materiales y experiencias susceptibles de ser extrapoladas a otros marcos educativos una vez contextualizadas, puede abrir, en este caso, vías para la superación de esta dificultad.

Por otro lado, si partimos de la consideración de cada unidad didáctica como un espacio educativo que se va construyendo día a día y en el que cada sesión se va edificando a tenor de lo que está aconteciendo en ella, el cuento motor nos sitúa ante un espacio más cerrado, en el que las propuestas poseen un perfil mucho más definido y menos susceptible de modificación.

Finalmente, teniendo en cuenta que los docentes disponemos de un tiempo limitado para poder programar y crear materiales didácticos, es preciso tener en cuenta que la elaboración de cuentos motores exige una mayor dedicación que otras alternativas. En

cualquier caso, el avance a través de grupos de trabajo y del hecho que supone compartir materiales y experiencias susceptibles de ser extrapoladas a otros marcos educativos una vez contextualizadas, puede abrir, en este caso, vías para la superación de esta dificultad.

8. Una experiencia especialmente gratificante.

Durante la última década hemos explorado el cuento motor en diversas situaciones. En los primeros años introducíamos un cuento durante una sesión dentro de algunas unidades de programación. Con posterioridad avanzamos hacia la inclusión de una unidad didáctica basada en el cuento motor cooperativo, dentro de cada curso escolar. En ambos casos la valoración compartida con los alumnos ha desembocado, en conclusiones unívocas, en la mayoría de las ocasiones, ligadas a:

- La consideración del cuento motor cooperativo como un espacio de recreación y aventura compartida especialmente gratificante.
- Su carácter motivador.
- La exploración de diferentes acciones motrices dentro de un marco de cooperación y apoyo recíproco.
- La implicación cognitiva buscando soluciones a situaciones problema, tratando de elaborar estrategias de acción...
- La participación desde un clima de compromiso moral.
- La consideración de sentirnos útiles y de sabernos valorados por los demás.
- La vivencia especial de cohesión dentro del grupo.
- La existencia de conclusiones, a partir del cuento y de lo vivido en clase, con un importante componente moral.

9. Volviendo al principio

Comenzábamos esta comunicación haciendo referencia a la importancia que posee educar desde una perspectiva ética, en un mundo en el que quienes toman decisiones globales que marcan caminos en educación observan la realidad desde su atalaya del poder y parecen proveer alternativas divergentes de un horizonte de igualdad, solidaridad, cooperación, justicia, y paz, en la medida en que, con demasiada frecuencia, consideran más importante los resultados en las pruebas de evaluación de los contenidos más académicos del currículo que la provisión de una sociedad en la que el saber esté marcado por un horizonte moral. No obstante, decíamos, existen caminos para la esperanza, en la medida en que cada educador, cada grupo de educadores, puede contribuir, junto a la comunidad en la que desarrolla su trabajo, a hacer posible la utopía. En este transitar, el propio marco educativo, el Ethos que se vive en la escuela, y el conjunto de acciones que se desarrollan cada día en clase, se erigen como los principales promotores de una auténtica pedagogía de los valores. Cabe pues hablar de redes de acciones más que de modos concretos de actuación. Sólo ubicado dentro de este entramado, el cuento motor cooperativo puede convertirse en un recurso de singular valía cuando tratamos de desarrollar una educación física con auténtico sentido

humanizador. De eso se trata, en suma, cuando abordamos nuestra área curricular desde la alternativa cooperativa.

REFERENCIA 36³⁶

La coeducación en educación física como reto para superar la discriminación del sexo: condicionantes históricos e indicadores actuales

1. Introducción

La problemática en torno a la educación de la mujer en la escuela así como su participación en la actividad física es un tema de debate que ha venido siendo tratado desde diferentes perspectivas. Muchas de ellas, conformistas con el poder político y social del momento, han influido culturalmente en una concepción femenina sumisa y dependiente al varón, la cual ha provocado que hoy se le considere como un problema social de candente actualidad objeto de estudio y de tratamiento desde el campo educativo. Por otro lado, hay tendencias provenientes de la sociología y pedagogía críticas sensibilizadas con este problema que ayudan a destapar desde diferentes asociaciones e instituciones el velo sexista no sólo en Educación Física y en el sistema educativo, sino también en otros ámbitos sociales en los que pueden desenvolverse por igual tanto hombres como mujeres.

2. ¿Por qué hoy en educación física tenemos que hablar de una educación en igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres?

Muchos pedagogos, sociólogos, historiadores y otros profesionales que se han ocupado de la educación recibida por la mujer desde su incursión en el sistema educativo y concretamente en lo que se refiere a la Educación Física femenina desde su diferenciación curricular hasta su homogeneización e igualdad normativa reconocida en la L.O.G.S.E. coinciden en destacar una sucesión de hechos que han propiciado el que hoy, a pesar de existir una «igualdad legal» en el sistema educativo, estemos hablando de una «desigualdad real» potenciada por los tópicos y estereotipos sociales entorno a la mujer

³⁶ GONZÁLEZ-BOTO, R.; SALGUERO, A.; TUERO, C. y MÁRQUEZ, S. (2003). La coeducación en Educación Física como reto para superar la discriminación por razón del sexo: condicionantes históricos e indicadores actuales. En F. Ruiz y P. González del Hoyo (ed.), Educación Física y Deporte escolar. Actas del V Congreso Internacional de FEADef (pp. 391-395). Valladolid: AVAPEF. <http://feadef.iespana.es/valladolid/070.%20gonzalez-boto.pdf> (Consulta 7 de agosto, 2010), pp.1-7.

y a la actividad física construidos socialmente en nuestro ámbito que poco a poco y afortunadamente están dejando paso a ideologías más justas e igualitarias.

A pesar de que también se han ido produciendo avances reconocidos entorno a la educación en igualdad de oportunidades para hombres y mujeres a lo largo de la historia queremos destacar cinco hechos importantes, sin perjuicio de que puedan existir muchos más, que incluso se han ido repitiendo posteriormente y que resumen a nuestro juicio los motivos del porqué hoy existe un debate y se ha generado una preocupación en torno a este problema desde todos los niveles y ámbitos educativos.

Primer acontecimiento: Probablemente el primero de ellos en orden cronológico según señalan autores como Turín, (1967), García y Asins (1994), Vico (2000) o Vázquez (2001) es el acceso posterior de la mujer a la cultura respecto al varón.

En el siglo XVIII la educación del niño cobra una importancia social elevada motivada por los avances científicos e ideales humanistas florecientes, sin embargo se pone en duda si la mujer debe o no adquirir este tipo de conocimientos reservados en un principio al varón ya que podían apartarla de sus verdaderas funciones: ser una buena madre y una buena esposa.

Esta idea se ve continuada en el siglo XIX e incluso potenciada por la propia legislación española entre un siglo y otro marcando espacios y contenidos diferenciados para hombres y mujeres, con la connotación añadida de la desvalorización de lo femenino respecto a lo masculino en torno a su vinculación con el hogar y maternidad. Tanto es así que incluso Vázquez (2001) define la Educación física como *Educación Física del hombre*.

Segundo acontecimiento: El segundo aspecto clave es la aparición de algunos de los métodos gimnásticos en el siglo XIX y sus posteriores evoluciones en el siglo XX que potenciarían los estereotipos sociales de la época, de tal forma que la actividad física del varón se vio identificada con la exigencia y el poderío físico, la fortaleza, la superación y el dominio frente a la fragilidad, la delicadeza y las cualidades estéticas y serviciales asociadas a la mujer que hacían de ella incluso un objeto a merced del deseo del varón (Vázquez, 1986 y 2001; Zagalaz, 2001). Hoy creemos que este hecho está presente en la imaginería publicitaria y en las revistas profesionales de Educación Física y Deportes según destacan algunos estudios recientes (Hernández y cols., 1993; Girela y Castro, 1995).

Tercer acontecimiento: El tercer aspecto clave es la importancia que se le da al deporte como una actividad pública y por tanto reservada para el hombre, frente a la actividad privada en el hogar reservada para la mujer y en consecuencia, su repercusión sobre la Educación Física. A principios del siglo XX el deporte va a cobrar una gran trascendencia a nivel social debido a la proclamación de los valores olímpicos de Coubertin y a la difusión por parte de los medios de comunicación de 391 los Juegos Olímpicos modernos, lo que afianza el modelo deportivo masculino de práctica física introducido

por Thomas Arnold en la escuela. Los valores olímpicos que destaca Coubertin no dejan de ser un refuerzo de los valores asociados a la masculinidad, situados por encima de los valores de delicadeza y fragilidad femeninos que excluyen a la mujer de la práctica deportiva orientándola hacia un papel sumiso y dependiente del varón (Vázquez, 1986 y 2001; Álvarez-Bueno y cols., 1990, Vázquez y cols., 2000; Chinchilla y Zagalaz, 2002). Probablemente esto es lo que ha hecho que hoy los deportes más conocidos (sobre todo los más agresivos) se asocien a una práctica masculina.

Cuarto acontecimiento: El cuarto aspecto clave tiene lugar desde la guerra civil y etapa franquista hasta la Ley de 1970 en donde la Educación Física se considera útil y necesaria tanto para el hombre como para la mujer, sin embargo de forma diferenciada, prohibiendo incluso la educación mixta en los colegios. Así la Educación Física femenina se orientará hacia el desarrollo y cuidado de las funciones de madre y esposa en un futuro, eliminando cualquier fin autotélico en las prácticas, cargándolas de férreos valores religiosos (recatamiento, prudencia,...) debido al papel adquirido por la Iglesia en la educación femenina, y de forma ambivalente, potenciando los aspectos estéticos y expresivos en las prácticas reflejo del carácter utilitario y servicial del cuerpo femenino para el goce y disfrute del varón (por ello es probable que las actividades expresivas, rítmicas y comunicativas se asocien con prácticas femeninas); mientras que para los hombres estaban destinados los contenidos más exigentes físicamente, los deportes más agresivos y las prácticas que en general ensalzaban la competitividad, la virilidad, el espíritu nacional, el esfuerzo físico y la superación desde una posición social dominante (Vázquez, 1986 y 2001; Marías, 1990; MEC, 1991; García, y Asins C., 1994; Fernández-Balboa, 2001; Terrón, 2001; Zagalaz, 2001). En estudios realizados sobre la actividad física en ancianos y ancianas desde la perspectiva del género es probable que reflejen el ideal educativo dictatorial en el contexto actual al señalar que las prácticas físicas llevadas a cabo por las mujeres se desarrollan en un entorno carente de libertad mediatizado por un machismo social y además porque las mujeres han llegado a asumir los códigos hegemónicos de dicha sociedad (Ibeas y cols., 1995).

Quinto acontecimiento: El último aspecto clave que ha propiciado la diferenciación sexista en las clases de Educación Física es la aprobación de la Ley General de 1970 con la que se intenta superar la diferenciación sexista anterior, prohibiendo la creación de escuelas separadas e integrando el currículum de hombres y mujeres en uno solo para ambos sexos. Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones de la nueva reforma hacia una educación mixta no hizo que se construyese un modelo educativo alternativo que atendiese las necesidades de todos y de todas. Más bien se aplicó directamente el modelo masculino anterior a chicos y chicas por igual de tal forma que los juegos, deportes y otros contenidos de la Educación Física pertenecientes al modelo masculino junto con la carga moral que llevan consigo, se desarrollaron por igual en ambos sexos, obligando indirectamente a las chicas a asumir un modelo de educación ajeno a ellas y desplazando a su vez a un segundo plano prácticas y valores educativos que podrían haber sido incorporados para las niñas (García y Asins, 1994; Fernández-García, 1997, Vázquez, 2001). De esta forma una vez más el mundo femenino quedaría devaluado y en situación de inferioridad respecto al mundo masculino.

Tras la aprobación de la L.O.G.S.E. en 1990 es cuando podemos hablar de una «filosofía coeducativa» dentro del sistema educativo al incorporarse como tema transversal bajo la denominación de *educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos* (Mañeru y Rubio, 1992) y por lo tanto considerado como un tema de especial importancia que todas las disciplinas deben tratar, de las cuales no está exenta la Educación Física cuyo ámbito de trabajo está estipulado normativamente desde la propia L.O.G.S.E. en su artículo segundo¹, pasando por el RD 1345/1991 de 6 de Septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria así como en la última modificación presente en el RD 3473/2000 de 29 de diciembre sobre enseñanzas mínimas de la E.S.O. en los apartados reservados a nuestra materia². Así mismo la Educación Física desde una perspectiva coeducativa resulta incluso más imprescindible si cabe respecto a otras materias debido a los antecedentes históricos acaecidos y a la facilidad con que nuestra materia, según aseguran Vázquez y cols. (2000), se configura como un *ámbito reforzador de esos estereotipos sobre el propio cuerpo y la actividad física, así como de las expectativas que a partir de ellos se generan para las niñas y los niños y su futura relación con la actividad física y el deporte.*

3. Indicadores sexistas en la educación física escolar.

Los indicadores sexistas son aquellos elementos que nos van a mostrar la existencia o no de sesgos discriminatorios en razón del sexo en nuestras clases y que son el resultado de toda una serie de estereotipos y prejuicios sociales en torno al género que no tienen un fundamento y una validez en la realidad. Como define Pieron (1988) el estereotipo *es una opinión ya hecha que se impone como un cliché a los miembros de la comunidad.*

Entre las múltiples actitudes e ideas preconcebidas que aparecen en trabajos como los de Álvarez-Bueno y cols. (1990), Rochenvable-Spenlé (citado por Álvarez-Bueno, 1990) o García y Asins (1994) destacamos, por ejemplo, que existen juegos y deportes que son para niñas (la goma, la danza,...) y otros que son para niños (policías y ladrones, deportes de combate,...); las niñas muestran una mayor falta de control, deseo de agradar, sumisión, ternura y dependencia, mientras que los niños son más estables emocionalmente, son más dinámicos, agresivos y tendentes al dominio; los chicos son mejores físicamente mientras que las chicas son más torpes por naturaleza; las chicas no saben esforzarse, los chicos sí,... Podríamos seguir añadiendo innumerables estereotipos que han sido contruidos socialmente y que hoy no tienen cabida en el sistema educativo, sin embargo las expectativas en torno a la «idea de hombre» y a la «idea de mujer» que la sociedad tiene fuera de la escuela fuerzan inconscientemente a los docentes a reproducir estos estereotipos si no se hace una reflexión en torno a ellos y si no seguimos una serie de pautas metodológicas que se recomiendan tener en cuenta para solventar el problema de diferenciación recogidas en estudios como los señalados anteriormente o en otros más recientes como los de Rodríguez- Fernández y cols. (2001), Vázquez (2001) o Navarrete y Navarrete (2002) aplicables al ámbito educativo.

Además hay que 392 1 Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. art. 2: *la formación en la igualdad entre sexos y el rechazo de toda forma de discriminación.*

2 RD 1345/1991 y RD 3473/2000: *El deporte en el área de Educación Física debe tener un carácter abierto, sin que la participación se supedita a las características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación.*

Tener en cuenta que la mayoría de los estereotipos sexistas que puedan tipificarse han sido rebatidos y derrumbados objetivamente en estudios vinculados a área tan diversas como la fisiología, antropología, pedagogía o sociología entre otras (Lensky, 1991; Instituto de la mujer, 1997; Fernández-García, 1997; Vázquez, 2001).

Entre los muchos indicadores sexistas que pensamos pueden existir en Educación Física abordaremos tan sólo 3 ejemplos que a nuestro juicio indican una clara diferenciación sexista entre ambos géneros: «*Utilización del espacio físico*» Álvarez-Bueno y cols. (1990) y Vázquez y cols. (2000) nos indican que los alumnos son proclives a dominar el espacio tendiendo a ocupar los lugares centrales de las instalaciones mientras que las alumnas tienden a situarse en los lugares marginales. Según Álvarez-Bueno y cols. (1990) y García y Asins (1994) la ocupación del espacio central de una instalación (un espacio mejor que el marginal) se debe por una parte, a la tendencia culturalmente aprendida hacia el dominio del territorio por parte del varón. Según García y Asíns (1994) el espacio y su utilización no es igual para todas las personas ni para todas las culturas, ya que unas y otras emplean el espacio de forma diferente según su propias condiciones sociales. En este sentido estos autores afirman que las niñas están más limitadas culturalmente en su actividad motriz en cuanto a la exploración espacial del entorno supuestamente por la educación tendente hacia las tareas domésticas; mientras que en los niños ocurre todo lo contrario y se les concede mayor libertad para explorar y manipular el medio por ser consideradas actividades masculinas.

La limitación en las niñas supone mermar sus experiencias y su posible competencia en esos contextos lo cual supondrá disminuir sus habilidades en el espacio y su confianza ante ello.

Por otro lado hay que añadir otro aspecto importante en cuanto a las características sexistas del espacio deportivo destinado para la Educación Física en los centros escolares relacionado con su concepción normativa. Estudios realizados a nivel municipal, provincial y en toda la Comunidad Autónoma de Castilla y León (López-Moya, 2002a y 2002b; González- Boto y Estapé, 2003) reflejan un déficit de espacio deportivo para la Educación Física, en el cual dentro de la tipología seguida el espacio que más se repite es la pista polideportiva seguida de lejos por la sala escolar. Estos espacios (en particular las pistas polideportivas) años atrás Orden-Vígara (1988) los calificó como espacios tradicionales de carácter sexista por estar concebidos para la práctica de los deportes convencionales (fútbol-sala, baloncesto, voleibol,...) ubicados generalmente en los lugares centrales de los patios escolares. Hoy la visión estereotipada que se suele

tener de los espacios y de los materiales en su uso creemos que obedece al único fin para el que son concebidos, es decir y en este caso, para el uso deportivo. En esta misma línea y como hemos visto en el apartado 2, el deporte ha sido una actividad prácticamente de exclusividad masculina mientras que la mujer ha estado recluida en el hogar y no se le ha permitido sensibilizarse ni desarrollar sus propios valores ante dicha práctica. «Disponibilidad para realizar tareas del sexo contrario» El morfotipo masculino se asocia como hemos visto a la potencia, la resistencia, la velocidad, la agresividad,... mientras que el femenino a lo pequeño, frágil, flexible, coordinado, rítmico, sensible,... lo que hace que unos y otros tiendan a desarrollar sus cualidades adquiridas, dificultando el desarrollo de las cualidades del sexo contrario. Prueba de ello nos lo muestran Álvarez-Bueno y cols. (1990) en cuanto a la práctica deportiva al afirmar que sigue existiendo el estereotipo del «deporte masculino» (los chicos practican mayoritariamente fútbol) y del «deporte femenino» (las chicas practican mayoritariamente practican gimnasia). Similares aportaciones obtuvo Vázquez (1993) en un estudio cuyos resultados señalan que el deporte más practicado por las mujeres es la natación, seguido de la gimnasia y de otros deportes considerados tradicionalmente como femeninos (tenis y baloncesto). Además también se destacan las opiniones de unos/as y otros/as ante los deportes aconsejados y desaconsejados para cada sexo de tal forma que tanto los varones como las mujeres consideran que los deportes más apropiados para ellas son, por este orden, la natación, el tenis y la gimnasia. En cuanto a los menos apropiados, los hombres opinan que son el boxeo y el fútbol, al igual que de las mujeres, solo que en orden inverso. Vázquez y cols. (2000) en otro estudio llevado a cabo en el ámbito educativo obtuvieron unos resultados que demuestran la dificultad de aceptar las actividades del sexo opuesto. Según este estudio el profesorado considera que las chicas rechazan el esfuerzo físico moderado e intenso, así como las actividades competitivas y violentas, mientras que en los chicos ocurre todo lo contrario y se muestran más competitivos y agresivos «por naturaleza».

Siguiendo la misma línea que en el anterior trabajo Taberero y Márquez (1997) señalan que en las clases de Educación Física existe una reticencia por parte de ambos sexos para realizar actividades físicas consideradas del sexo opuesto (fútbol y baile), de tal forma que los chicos son reacios a bailar debido, probablemente, a que supondría desempeñar un rol que aún no tienen asumido; y las chicas a practicar fútbol, sin embargo ellas se integran mejor en las actividades habituales de los chicos que al contrario, lo cual podría demostrar la hegemonía social e histórica del hombre respecto a la mujer manifestada en la escuela en situaciones como las señaladas anteriormente o en otras como la vergüenza masculina en manifestar sus sentimientos y su sensibilidad más delicada y educada (Terrón, 2001). «Utilización del lenguaje»

Álvarez-Bueno y cols. (1990) no dudan en afirmar que existe una discriminación de la mujer por parte del profesorado y del alumnado en la utilización del lenguaje durante las clases de Educación Física y en el contexto escolar en general.

Según estos autores y otros como Vázquez y cols. (2000), uno de los indicadores más fuertes que así lo constata por su incidencia y sutileza debido a la inconsciente aceptación social que tiene es la utilización genérica del lenguaje para ambos sexos

(«¡preparados, listos, ya!»; «¡atentos, que empezamos!») ya que sin querer nos dirigimos a alumnos y a alumnas por igual, sin embargo se hace como si únicamente nos estuviésemos dirigiendo hacia ellos, silenciando a las chicas.

Aún pensando que el aspecto señalado anteriormente no sea excesivamente discriminante (debido a la aceptación social que tiene) creemos que hay otro mucho más directo y quizás lamentable. Nos estamos refiriendo al uso de expresiones que aluden a la sexualidad masculina, ensalzándola indirectamente, para reforzar positivamente determinadas actitudes, comportamientos o ejecuciones positivas; mientras que aquellas expresiones que aluden a la sexualidad femenina se emplean para castigar, reforzar negativamente e incluso ridiculizar una acción y también a la mujer (Álvarez-Bueno y cols., 1990; Posada, 1999; Vázquez y cols., 2000). El ejemplo lo tenemos en frases como: «Ese deporte es cosa de chicos»; «no llores como una niña»; «¡vamos salta, que pareces una nena!»; «hay que correr echándole huevos»; «con dos cojones»,... Si permitimos este trato verbal en nuestras clases estaremos aceptando la negación del mundo femenino y el acatamiento por su parte del mundo masculino.

4. Conclusiones

Con este trabajo hemos intentado justificar en cierta manera por qué hoy, a pesar de que así nos lo exija la L.O.G.S.E., tenemos la obligación moral de atender al desempeño de nuestra labor profesional en nuestras clases desde un trato igualitario para hombres y mujeres. Hemos expuesto una serie de circunstancias históricas que nos ayudan a comprender el porqué de la discriminación sexista de la mujer sufrida en la educación y en el deporte a lo largo de nuestra historia. Estas y otras muchas circunstancias acontecidas que han desembocado en toda una serie de prejuicios, estereotipos y falsos valores que incluso en su momento estuvieron reconocidos, hoy han dejado de tener cabida y es necesario conocer a través de indicadores sexistas en nuestro campo para no caer de nuevo en el error y atender así las necesidades de todos y todas por igual.

Hay estudios que destacan avances importantísimos de la mujer en cuanto a su papel en la sociedad y en el deporte que están acabando con muchos de los prejuicios existentes (Vázquez, 1993; Instituto de la mujer, 1997; Fernández-Balboa, 2001) y que hace que nos aproximarnos a una igualdad social en la que el hombre también debe contribuir. En Educación Física hay muchos estudios que, al igual que el nuestro, justifican el problema de la discriminación sexista desde una perspectiva descriptiva y dan pautas para solucionar a nivel metodológico el problema en nuestras clases.

Sin embargo coincidimos con Fernández-García (1997) en afirmar que existen pocos trabajos de campo que estudien la dinámica y las interacciones entre profesores/as y alumnos/as en este ámbito.

Hoy en día el espíritu de lucha femenino está más fuerte que nunca, sin embargo hay sectores que critican la forma en que la mujer está consiguiendo esa igualdad al caer en el mismo error que el varón en su momento, apartando y discriminando al sexo opuesto

(Lensky, 1991). Como refleja Asins (1999) coeducar significa educar contra los prejuicios, significa aprender de uno mismo y del sexo opuesto, significa no conformarse ni siquiera con conocer de forma teórica o llevar a la práctica hábitos, comportamientos, conocimientos o actitudes no sexistas. Más bien es llegar a tomar conciencia y sensibilizarse ante la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres porque, en definitiva, TODOS SOMOS IGUALES.

REFERENCIA 37³⁷

El género y la sexualidad en el currículum oculto de la educación física

(...), el género ha estado presente en muchos de los estudios del currículum oculto de la educación física desde sus inicios. Sin embargo, no fue objeto de atención preferente o específica hasta más tarde, enfatizando las desigualdades de género en las escuelas. La introducción de la coeducación en las escuelas de muchos países, y el surgimiento del feminismo y del postestructuralismo, contribuyeron, desde finales de 1970, a situar el género en el centro de los análisis del currículum oculto.

Los primeros trabajos sobre la educación física se ocuparon de la influencia de las clases mixtas en las interacciones entre los estudiantes y en su aprendizaje. Uno de los estudios más importantes acerca de este tema es la serie etnográfica realizada por Griffin (1983, 1984, 1985b, 1985c) en una escuela de secundaria de Estados Unidos. En dicha serie la autora mostró que las interacciones entre las chicas eran de tipo cooperativo, privado y verbal, mientras que las de los chicos tendían a ser de carácter físico y combativo, acompañadas de payasadas. Apenas había interacciones entre chicas y chicos, y las acciones de estos últimos eran especialmente agresivas. No obstante, había algunas chicas altamente habilidosas, que presentaban resistencias a la dominación de los chicos en las clases.

Como resultado de los estudios anteriores, Griffin (1989) consideró que el género es el agente socializador más importante en las clases de educación física, y que para cambiar la situación descrita debería modificarse la concepción tradicional de género que tienen los profesores. Conclusiones similares respecto a las interacciones entre los estudiantes

³⁷ DEVÍS Devís, José* . FUENTES Miguel, Jorge* y C. SPARKES Andrew**. " ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física". Revista Iberoamericana de Educación. OEI. ISSN: 1681-5653. Número 39: Septiembre-Diciembre / *Setembro-Dezembro 2005*. *Profesores de la Universidad de Valencia, España.
**Profesor de la Universidad de Exeter, Reino Unido.

se obtuvieron una década más tarde, gracias al trabajo realizado por las norteamericanas Chepyator-Thomson y Ennis (1997). Estas autoras también observaron que las estudiantes que resisten el dominio de los chicos ejercen comportamientos de oposición, tales como objeciones a la formación de equipos por parte del profesorado, y reparos a los juegos desequilibrados.

En un reciente estudio español realizado por Vázquez y otros (2000), en el que se combinaban distintos instrumentos, se observó que los profesores atienden más a los chicos que a las chicas, tanto por razones de control como de enseñanza (preguntas, conocimiento de los resultados y refuerzos). Igualmente, se constataron las diferencias entre lo que piensan el profesorado y los alumnos, por una parte, y las disparidades entre lo que dicen unos y otros y lo que hacen en las clases. Así mismo, se observó una oferta mayor de actividades que por tradición se consideran masculinas, provocando una disminución en la participación de las chicas en las aulas. Esta cuestión está en sintonía con los resultados de investigaciones realizadas en lugares diferentes y desde distintas posiciones teóricas, ya que la existencia de clases o de grupos mixtos no implica de por sí que sean coeducativos, pues la igualdad de acceso significa, muy a menudo, ingreso igual a la versión masculina de la educación física (Evans y otros, 1987; Nilges, 1998; Scraton, 1993; Wright y King, 1991).

Con posterioridad, el examen de las ideologías de género comenzó a ser más sensible a las identidades tanto femeninas como masculinas que se promueven en las escuelas. Así, por ejemplo, el estudio de casos de Scraton (1986, 1987, 1992), en el Reino Unido, reveló que las ideologías de la feminidad están muy enraizadas en las clases de educación física, en concreto a través de las imágenes estereotipadas de capacidad, de corporalidad, de maternidad y de sexualidad atribuidas a las chicas. En el trabajo de Chepyator-Thomson y Ennis (1997) también se indicó que los alumnos estadounidenses de secundaria reproducen formas tradicionalmente dominantes de masculinidad y de feminidad a la hora de seleccionar y de participar en actividades físicas. Estas formas de identidad de género se convierten en ideologías dominantes en el momento en el que son asumidas por aquellas personas que sufren sus injustas consecuencias, conociéndose con los nombres de «masculinidad y de feminidad hegemónicas».

Los estudios realizados en Australia por Wright (1990) y Wright y King (1991) sobre el discurso presente en las clases, son una muestra del predominio de las identidades hegemónicas de género en la educación física. El análisis del lenguaje y el de las interacciones entre el profesorado y los estudiantes, resaltaron el individualismo, la agresión, la rudeza, la competición y el logro en los chicos, mientras que en las chicas se imponía la apariencia, la buena educación y la intimidad. Ante esta situación, las autoras concluyeron que a las chicas se las desanimaba a participar, y que se las incapacitaba en las clases de educación física. En trabajos posteriores, Wright (1995, 1997) reveló que el lenguaje de los profesores asociaba a los chicos con la habilidad, con la rudeza y con la perseverancia, mientras que a las chicas las asociaba con un déficit en dichas cualidades.

Otras investigaciones australianas indican que ciertos deportes practicados en la escuela, como pueden ser el fútbol y el rugby, funcionan como epítomos de la masculinidad hegemónica. Renold (1997) señaló que los niños de primaria que no muestran una masculinidad hegemónica en los recreos, renegocian su identidad de género con una exclusión y con una subordinación de atributos considerados como femeninos. Dos niños que se mantuvieron apartados del discurso dominante del fútbol, fueron objeto de abusos y de degradaciones por parte de sus compañeros. En un equipo de rugby de una escuela australiana de elite, Light y Kirk (2000) mostraron cómo se adaptan los participantes a la masculinidad hegemónica, para mantener los ideales de dominio, de competitividad, de rudeza y de autocontrol.

Muy a menudo, las ideologías de género se relacionan con otras relativas a la identidad sexual, tal como ya se ha insinuado. En este sentido, conviene señalar que las ideologías sexuales tienen lugar en el contexto de las relaciones de género, y de ahí sus vinculaciones. En el ámbito de la educación física, algunos estudios han identificado el (hetero)sexismo y la homofobia en las clases, es decir, la ideología que considera a la heterosexualidad como la forma normal de todas las relaciones sexuales y sociales, y la ideología ligada al miedo irracional o a la intolerancia a la homosexualidad. Así, v. gr., Scraton (1992) ya señalaba que, en el Reino Unido, y en las clases dirigidas sólo a las chicas, se reforzaba un ideal femenino de sexualidad alrededor de la apariencia física que resultaba agradable a los hombres. Además, para ellos, se enfatizaba la heterosexualidad en sus conductas para evitar que fueran tratadas con los calificativos de «marimachos» y de «lesbianas» asociados a las chicas que les gustaban o que destacaban en las clases. Estas dos etiquetas parecían y todavía parecen actuar como inhibidoras de la participación de las mujeres en la educación física y en el deporte, limitando su libertad sexual y deportiva (Flintoff, 1994; Griffin, 1998). En otros estudios se ha identificado la hiperfeminidad en las chicas para manifestar de manera abierta su (hetero)sexualidad, mediante una exagerada forma «femenina» de vestir (Clarke, 1998). En el caso de los chicos, la etiqueta amenazante es la de «nena», lo que provoca el autocontrol para evitar comportamientos asociados con tal nombre. De lo contrario, se entiende como una debilidad femenina y/o como una falta o una negación de su masculinidad por parte de sus iguales (Clarke, 2002; Flintoff, 1994).

En el estudio de Morrow y Gill (2003), se muestra que la mayor parte de los profesores y de los alumnos estadounidenses encuestados ha sido testigo de comportamientos homófobos y heterosexistas, y que los estudiantes gays y las lesbianas han experimentado en persona conductas homófobas. Estas experiencias también se han encontrado entre el profesorado homosexual y bisexual de educación física, tal como señalan distintos trabajos anglosajones que se han ocupado de sus vidas personales y profesionales (Clarke, 1997; Sparkes, 1994, 1997; Squires y Sparkes, 1996; Sykes, 2001; Woods, 1992). En dichas investigaciones se describe la manera en la que la cultura del heterosexismo y de la homofobia condicionan las relaciones con sus estudiantes y con sus colegas de trabajo. También dan cuenta de la inversión emocional asociada al desarrollo de estrategias que les ayuden a sobrevivir en la escuela, contexto en el que se sienten siempre controlados y bajo sospecha. La «heterosexualidad

obligatoria» que experimentan en las escuelas les obliga a mantener relegada su identidad sexual a la vida privada, anulando su derecho para actuar en libertad en el ámbito público. En tales ambientes, muchas personas homosexuales y bisexuales todavía sienten la necesidad de esconder sus identidades sexuales, mientras que unas pocas se sienten orgullosas de hacérselas visibles a los demás, debido a las implicaciones políticas de sus decisiones personales.

Comentarios finales: de la investigación a la acción pedagógica

Una vez presentados algunos aspectos sobre el género y la sexualidad que permanecían ocultos en la educación física, procedentes sobre todo de los países anglosajones, convendría conocer qué ocurre en nuestros respectivos contextos culturales, porque es muy probable que se den situaciones similares (o diferentes), y que se reproduzcan ideologías semejantes a las que se producen en el ámbito anglosajón. Cuando fueren identificadas y definidas, estaríamos en disposición de pensar en las posibles propuestas pedagógicas para nuestras escuelas. Somos conscientes de que esta tarea no resulta fácil, y, por ello, propondríamos una estrategia de acción en tres fases interrelacionadas, tal como Talbot (1990) la presentó para buscar la igualdad de género: hacer visible lo que permanece oculto; buscar la legitimidad que considere importantes los asuntos de interés; y desarrollar propuestas de acción pedagógica.

Hacer visible lo que se encuentra oculto resulta fundamental para elevar a la conciencia colectiva, especialmente a la de la comunidad educativa, las discriminaciones y los problemas ligados al género y a la sexualidad en las clases de educación física. En esto puede jugar un papel primordial la investigación, porque descubre dichos temas a la luz pública, porque identifica problemas, y porque difunde sus resultados entre la comunidad implicada. En cambio, la investigación existente sobre el género, tanto en lengua española como portuguesa, es poca y resulta de difícil acceso, a pesar de que existen algunos análisis de las tesis y de las publicaciones sobre el tema (Júnior, 2003), o estudios concretos (González Pascual, 2005; Vázquez y otros, 2000). Respecto a la sexualidad la situación todavía es peor, puesto que la ausencia de escritos, ya sean estos de investigación o de divulgación sobre la educación física, es más que evidente (Barbero, 2003). Por lo tanto, se necesita mucha investigación que se refiera a dichos temas, y desde posiciones teóricas y desde perspectivas metodológicas diversas. La comunidad iberoamericana de la educación física se encuentra, pues, ante el reto de cubrir tal laguna, con el propósito final de mejorar el desarrollo curricular de la educación física escolar.

No obstante, la visibilidad debe ir acompañada de la legitimidad, para conseguir que el género y la sexualidad se consideren temas importantes sobre los que hay que investigar y trabajar dentro y fuera de la escuela. Esto se conseguirá implicando a las personas que, a distintos niveles y en diferentes lugares, poseen el poder suficiente para plantear esas cuestiones y para influir en sus contextos particulares. En dicha situación se encuentran, entre otras, las clases política e intelectual, y las comunidades científica y

educativa. Como integrantes de las dos últimas, consideramos especialmente destacado el papel que puede llegar a jugar la formación del profesorado en el proceso de legitimación. De ahí que resulte necesario incluir, más allá de la simple acción testimonial, los temas de género y de sexualidad en los programas universitarios de educación física y de ciencias de la actividad física y el deporte, que sirven para formar a los futuros profesionales. Ese hecho implica, en sí mismo, todo un proceso de cambio, puesto que en sus aulas también se reproducen las culturas de género y de sexualidad dominantes, tal como recoge la literatura específica sobre la materia (por ejemplo, Dewar, 1990; Flintoff, 1993, 1994; Hernández y otros, 1996).

Aún así, el gran reto se sitúa a niveles escolar y universitario, con la elaboración y el desarrollo de acciones pedagógicas alternativas que se encuentren en sintonía con los resultados de las investigaciones, y de los problemas sociales emergentes sobre género y sobre sexualidad. En ese sentido, el profesorado debería hacerse algunas preguntas, tales como: ¿nuestras actuaciones profesionales discriminan y tratan injustamente a los alumnos o a las alumnas que poseen distintas identidades de género o de sexualidad a las socialmente dominantes?; ¿qué tipos de feminidades y de masculinidades debemos ayudar a (re)construir?, o, más concretamente, ¿qué tipo de masculinidades debemos ayudar a (re)construir en sociedades en las que existe un alto grado de agresiones contra las mujeres? Llegados a dicho punto, conviene recordar que las identidades de género y de sexualidad no son productos estables o acabados, sino más bien constructos mutables y volátiles, relaciones sociales contradictorias que se van cumpliendo conforme se van realizando, o procesos en constante tensión entre la afirmación y la negación de la identidad (Butler, 2001).

Pero, además de estas preguntas, los profesores necesitan algún tipo de orientación o de ejemplo que pueda ayudarles a replantear su enseñanza. Aunque se han propuesto algunas estrategias específicas (por ejemplo, Griffin y Genasci, 1990), consideramos que la investigación curricular y evaluadora dirigida a proyectos de cambio sobre género y sexualidad vuelve a ser aquí de gran ayuda, si bien dicho tipo de investigación sea considerablemente menor que la dirigida a desvelar problemas o aspectos ocultos. Por ello, queremos terminar presentando, de manera sucinta, el desarrollo de dos iniciativas curriculares que pueden servir de ejemplo y de ayuda a quienes busquen orientaciones para abordar los problemas de género y de sexualidad en sus contextos particulares. Una se dirige al género y a las relaciones de género en el contexto escolar de la educación física, y la otra a la sexualidad y a las experiencias académicas de aprendizaje en un centro de formación de futuros profesores y profesoras.

La primera se refiere a una innovación curricular sobre el deporte, denominada «Deporte para la Paz», que se dirige a aumentar la participación de las chicas adolescentes en varias escuelas de secundaria de los Estados Unidos, y que está liderada por Ennis (1999). Esta iniciativa implica a las escuelas, a la comunidad y a grupos universitarios, para desarrollar el currículum de la educación física en contextos en los que se margina a las chicas, debido a la cultura masculina dominante. Los resultados indican la existencia de unas mejoras en el ambiente deportivo de las chicas, al aumentar el disfrute y la

percepción del éxito, la cooperación entre chicos y chicas, y las actitudes positivas de ellos hacia ellas.

Estas mejoras las consiguen mediante un proyecto curricular, en el que se asigna como entrenadores a los alumnos y a las alumnas más aventajados (se les reconoce y se les respeta el conocimiento que poseen del deporte), y en el que se enseñan, tanto al profesorado como a estos entrenadores, estrategias de resolución de conflictos y de respeto a los participantes para elevar sus percepciones de éxito. Se establecen rotaciones para que todos los alumnos pasen por distintas posiciones de juego; se asignan a los estudiantes más hábiles tareas de ayuda a los menos diestros; a estos últimos también se les adjudican responsabilidades organizativas y de apoyo general fuera del juego, y el profesorado supervisa el desarrollo de todo el proyecto. Aunque se mejora la colaboración, y aunque la participación y el proyecto se perciben como propios del alumnado, Ennis reconoce que no se llega a alcanzar una igualdad de participación entre chicos y chicas. Sin embargo, lo considera como un paso importante en la implicación femenina en el deporte, cuyo contenido es tradicionalmente más limitante y alienante para las chicas.

La segunda iniciativa corresponde a la estrategia pedagógica utilizada por Sparkes (1997), en el Reino Unido, para facilitar la toma de conciencia, entre sus estudiantes universitarios de educación física, de lo que significaba ser un profesor gay. Ante la ausencia de literatura sobre profesores homosexuales de educación física (la había de profesoras), el autor elaboró una etnografía-ficción a partir de sus propias experiencias como jugador de rugby y como estudiante universitario, así como del conocimiento que tenía sobre la discriminación sufrida por amigos gays. De esta manera pudo tratar aspectos de identidad sexual con sus estudiantes, especialmente los que se refieren a dificultades personales y profesionales, y temas sobre el malestar emocional que se causa por la homofobia y el heterosexismo dominantes.

Conocer con más detalle estas y otras iniciativas puede ayudarnos a investigar sobre el género y la sexualidad en nuestros propios contextos, tanto de formación del profesorado como en la enseñanza no universitaria, e ir, de esa manera, desvelando las ideologías y las desigualdades que se producen en nuestro ámbito cultural cercano.

OCTAVA SESIÓN

REFERENCIA 38 ³⁸

“La igualdad educativa en la interculturalidad”

Estamos como lo señala Arroyave (2003) ante un panorama educativo, no ajeno a los fenómenos que generan una sociedad pluricultural; escenarios educativos con nuevas características que se traducen en la convivencia de grupos, de sujetos / alumnos cada vez más homogéneos. Del mismo modo, el derecho a la igualdad social y educativa, el respeto a las características personales, de raza, etnia o religión exigen cada vez a la educación en general y a las instituciones educativas en particular, de dar respuesta y respeto a la diversidad. Hemos de entender la Diversidad como un valor educativo que pone a nuestro alcance la posibilidad de utilizar determinados procedimientos de enseñanza difícilmente viables en situaciones de alto grado de homogeneidad. Lo anterior nos conduce a reflexionar en el sentido de que la respuesta educativa a este nuevo enfoque en tal vez, el reto más importante y difícil al que se enfrentan en la actualidad los centros docentes. Esta situación obliga a cambios radicales si finalmente se pretende que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consigan el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales, intelectuales y motoras. La nueva Educación Física necesita una especial atención en el sentido de brindar prácticas diversas o alternativas en cuanto a la función compensadora de las desigualdades de origen, que propicien experiencias corporales positivas en función por supuesto de las distintas limitaciones y potencialidades del ser humano, de tal forma que no se valore sobre todo la eficacia y el resultado sino que se ponga el acento en el propio proceso de enriquecimiento como experiencia humana de relación. Es el llamado a la revolución pedagógica que busca la conformación de una posición más diversa o lo que es lo mismo más humana.

Palabras Clave: Educación Física. Diversidad. Interculturalidad. Educación. Inclusión.

Es innegable que las sociedades no han estado inmersas hasta ahora en una cultura donde la diversidad, la aceptación y la amistad con personas con necesidades educativas especiales sea un acontecimiento normal y típico en la vida, pero las instituciones educativas y los docentes específicamente, tenemos las responsabilidades de asegurar que esta misma cultura no pase a las generaciones siguientes, pues podemos reforzar a través del desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas, una idea más solidaria de la

³⁸ PRADO Pérez, José Rafael. “La igualdad educativa en la interculturalidad. Hacia un perfil específico de la diversidad en Educación Física”. Conferencia presentada en el IV Encuentro Internacional Educación Física e Interculturalidad. “EL Deporte Unión de Culturas”, Cancún, México, Mayo de 2004, <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 72 - Mayo de 2004.

sociedad y de comunidad, que contribuya potencialmente a un cambio generacional positivo.

Para ello, el ideal de la escuela actual, exige abrirse cada vez más a la diversidad, ya sea cultural, de sexos, de religión de capacidades entre otras. Tanto la Educación común como la Educación Especial deben ir buscando progresivamente esta transformación, promoviendo este enfoque, suponiendo cambios en las actitudes y competencias de los profesores tanto en la educación general y especial, en la organización de los centros educativos y en la concepción del currículo adaptado a la natural diversidad del alumnado.

Estas nuevas perspectivas, exigen urgentes cambios en la formación del profesorado en general y en el caso que nos atañe, del profesional de la Educación Física, tradicionalmente preparado para una escuela y aula común. Se hace necesaria la formación de un docente en esta área que expanda su acción a la diversidad de potencialidades y limitaciones que están presentes en los alumnos.

Por otro lado como lo señala Yus Ramos (1997), estamos asistiendo a cambios en las diferentes esferas de la actividad humana los cuales se han producido en multitud de facetas, cada uno con un ritmo y unos antecedentes diferentes, pero que en conjunto, convergen en un cambio general de perspectivas, y de forma de contemplar la naturaleza y la actividad humana. En definitiva este autor, manifiesta que estamos asistiendo a lo que se conoce como cambio de paradigma.

Por supuesto, en este marco general de cambio de paradigma, en el que se reclaman nuevas formas de romper los determinismos sociológicos, la educación, como fenómeno social, está llamada a evolucionar en esa dirección, así pues, aunado a esto, a lo largo del siglo XX se fueron acumulando conocimientos suficientes, en las más variadas facetas de la actividad humana, como para considerar que se produjeron cambios importantes en la perspectiva de cada una de ellas. Estos cambios, que en principio pueden considerarse como paralelos, tienen suficientes puntos en común como para intuir la existencia de un proceso más general de cambio de paradigma.

La mayor parte de las reflexiones señaladas en torno a los cambios que se van produciendo a escala sociológica hacen también alusión a aspectos más o menos concretos del ámbito educativo, poniendo de relieve el enorme desfase existente entre la educación que se da actualmente en nuestras escuelas y los cambios que se van produciendo en el mundo, en todos los niveles. En contraste, como lo señala Yus Ramos, las reformas educativas que se van produciendo en países del mundo occidental no parecen haber reaccionado frente a la evidencia del cambio de paradigma. Pero este autor señala que llegó el momento de plantear una reforma radical, y ensayar nuevas formas de enfocar la educación, acordes con la nuevas características de estos cambios, no tanto para adaptar a la gente joven a un nuevo marco, sino para proporcionarles elementos que le ayuden a interpretar, participar críticamente, modular y recrear estos

cambios, lo que supone una apuesta por su protagonismo y autonomía y, por lo tanto, por su libertad.

Es interesante señalar, que a pesar del aparente radicalismo y la imagen de un nuevo paradigma con que se presentan estas propuestas, es evidente que se recogen de una renovación pedagógica la cual han conducido entre otros pedagogos de reconocido prestigio del siglo XX entre los que podemos señalar Montessori, Dewey, Wallon entre otros cuyas teorías habría que contextualizarlas en este momento, de acuerdo con los acelerados cambios sociales que se han suscitado a finales del siglo XX e inicio del siglo XXI y que por supuesto nos conducen a un cambio de Paradigma.

Ahora bien, como lo señala Yus Ramos (op. cit.) los principales rasgos que han de caracterizar a la escuela actual ante estos cambio de paradigma son: El cambio de la cultura escolar androcéntrica y cartesiana, la orientación a la función de la escuela, el cambio de contenidos y su organización, la transformación del papel del profesorado y el alumnado, la revisión de la concepción del aprendizaje, la internacionalización de la educación, la extensión de la educación en el espacio y en el tiempo, educar para el futuro, el cambio de la estructura del sistema educativo y la igualdad educativa en la interculturalidad.

En cuanto a la igualdad educativa en la interculturalidad, es importante señalar que nos encontramos ante un proceso de avance de un nuevo tipo de sociedad denominada sociedad postindustrial, la cual ha aplicado esfuerzos para alcanzar el viejo ideal de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, es importante destacar que esta loable aspiración no se esté cumpliendo, sino al contrario, se estén promoviendo desigualdades, entre las que destacan las de tipo educativo.

Por otro lado, aparece la denominada perspectiva comunicativa, que busca una igualdad educativa no uniformadora que incluya el igual derecho de cada persona y grupo a desarrollar sus propias diferencias.

Por lo anteriormente señalado, quiero enfatizar sobre el fenómeno del tratamiento de las desigualdades educativas y el concepto de diversidad, como reconocimiento de la diferencia, de la libre elección de itinerarios de formación para los diferentes colectivos o personas, sin embargo la sociedad que es parte de estas reformas de la enseñanza no sólo es diversa, sino que también es desigual. Frente a la idea de diversidad, la perspectiva comunicativa plantea el concepto de igualdad, que es global que aquélla, ya que incluye el igual derecho de todas las personas a elegir ser diversas y adecuarse en sus propias diferencias.

El sentido de la diversidad

Margaret Wang, profesora y directora del centro de investigaciones de Temple University en Filadelfia sostiene que la educación en la diversidad es la correspondencia entre la necesidad de aprendizaje del alumno y los servicios educativos ofrecidos.

Considera esta investigadora que la aplicación del enfoque de una educación para la diversidad incluye: El éxito en el aprendizaje de los alumnos, el trabajo en equipos de los profesores y el personal relacionado con ello, la respuesta a los alumnos marginados y la coordinación del centro entre otros.

Por otro lado desde la perspectiva de la Educación Pública Gimeno Sacristán (1996), considera que las sociedades contemporáneas plantean la necesidad de atender las diferencias individuales y colectivas de los distintos individuos, culturas y grupos sociales. La escuela debe procurar construir puentes entre la cultura académica tradicional, la cultura de los alumnos y la cultura que se esta creando en la comunidad social actual.

A mi manera de ver el proceso de atención a la diversidad educativa y en especial la diversidad en la educación física especial, debe renunciar a un proceso homogeneizado que no existe en la escuela, respetando las diversas formas de vida y acción, de modo que los individuos construyan y reconstruyan el significado de sus experiencias, además la diversidad en los alumnos debe ser el punto de partida para fecundar creativamente nuevos procesos educativos.

Así mismo, Contreras (2001), catedrático de la Universidad de Castilla de la Mancha en España, plantea que el tratamiento de la diversidad en Educación tiene, como podremos comprobar, un amplio conjunto de perfiles que la configuran como un hecho complejo tanto en su comprensión como en su tratamiento. No obstante, una visión sobre esta nos ayudará a entender sobre este fenómeno.

La diversidad, es un concepto educativo postmoderno en referencia a individualizar, compensar y promover igualdad de oportunidades que viene a considerar como relevante desde el punto de vista de la circunstancia de ser diferente. Sin embargo, la diversidad en modo alguno se puede confundir con desigualdad ya que aquella no puede conducir a esta. La normalidad es precisamente la diversidad, lo normal es ser diverso o distinto.

En definitiva, la diversidad como problema educativo es un poliedro de varias caras que muestran como desigual encaje en la norma disciplinaria y el trabajo escolar, por una parte como un problema de acceso a las exigencias curriculares, por otra, como una variedad en los currículos diseñados por los centros y profesores. Por tanto, educar en la diversidad supone facilitar que en las instituciones educativas tengan cabida las diferentes capacidades, ritmos de trabajo, estilos cognoscitivos y de aprendizaje, motivaciones, etnias y valores culturales.

Pero aún podemos extender el concepto de diversidad más allá de la simple actuación que facilita el aprendizaje del alumno con ritmos de aprendizaje diferentes, la atención a la diversidad supone también un cambio del profesorado ya que tradicionalmente ha estado dominado por un trabajo Taylorizado lo que conlleva unas actividades normalizadas en cuanto a su contenido, tiempo de desarrollo, medios utilizados y nivel de exigencia requerido, lo que supone el establecimiento de patrones estandarizados del trabajo de los profesores.

En consecuencia, un punto importante por la cual se hace urgente es la formación de un profesorado competente para afrontar las diferencias, por ello hay que evitar que en nuestras Universidades, preparemos a los futuros profesionales de la Educación Física para una homogeneidad que no existe en la escuela. Es preciso, que en nuestro trabajo como docentes universitarios este presente un cambio de actitud y pensamiento para apreciar las competencias y no las incompetencias de las diversas personas. La formación del futuro profesional en el área de la Educación Física, ha de ser según mi criterio en definitiva, una preparación para el trabajo cooperativo, solidario e interdisciplinario, que permita la integralidad en grupos de trabajo.

Así mismo, se considera necesario establecer entre estos futuros profesionales, formas de trabajo que incorporen estrategias propias de cara a favorecer la atención a la diversidad, las cuales podrían centrarse alrededor de las siguientes cuestiones:
Debatir y lograr consenso acerca de lo que debe ser común para todos.

En relación a las tareas académicas una pedagogía de la diversidad no puede apoyarse en la homogeneidad de formas de trabajo, siendo preciso la utilización de técnicas alternativas.

A fin de que no se produzca un empobrecimiento en la enseñanza de los mejores a la vez que una desatención de los más lentos se requiere el dominio y la utilización de recursos didácticos a fin de fomentar el trabajo independiente y crear climas de cooperación entre los estudiantes.

REFERENCIA 39³⁹

Perfil específico de la diversidad en Educación Física

Recientemente Siedentop (1998), afirma que , entre otras, los factores del contexto que influyen en la enseñanza eficaz son tanto el nivel escolar, ya que los menores necesitan más rutinas, como el grado de habilidad por cuanto que los niveles más bajos necesitan unos medios más estructurados y los más dotados una enseñanza más individualizada.

En la misma línea de pensamiento Sánchez (1984), establece diferencias individuales entre los alumnos de Educación Física en relación a la habilidad motriz y la condición física, según este autor, el conjunto de alumnos que pueden resultar en una clase es bastante heterogéneo.

Por otro lado, en la tesis doctoral de Royo Gracia (1997), se afirma que la agrupación por edades no es la mejor de las clasificaciones en Educación Física, a la vez que sugiere el pleno vigor del principio de adecuación a los estímulos como base metodológica de la adecuación a la diversidad.

En consecuencia, se hace necesario una mayor atención a la diversidad en nuestra asignatura que tenga en cuenta los principios señalados con anterioridad, es decir, una Educación Física alternativa que opere un profundo cambio en modos de actuación que vaya desde una inversión de los valores tradicionales de la misma hasta el propio detalle de las actividades realizadas en la escuela.

Es importante señalar que existen valores predominantes que se alzan en el centro de la tradición de la materia como es el caso de la concepción de la persona basada en la idea de hombre-máquina que da lugar a una Educación Física de corte mecanicista, en la que el cuerpo juega un papel meramente instrumental al ser considerado como una máquina sumisa que ha de responder al aumento del rendimiento deportivo, al sufrimiento en pro de los cánones de bellezas, o simplemente como receptáculos saludables del intelecto.

Otro valor predominante en Educación Física ha sido el individualismo del que el deporte ha sido su máximo servidor a través de la competición, que proclama el ideal de los más fuertes, de las élites. A tal fin se consagran las diferencias individuales.

En este mismo orden de ideas, la Educación Física tradicional ha enarbolado valores tales como combatividad, agresividad, control de la emociones, fuerza etc. Una asignatura así concebida por y para élites, en este caso motrices no es raro que inhiba de su práctica a

³⁹ PRADO Pérez, José Rafael. "La igualdad educativa en la interculturalidad. Hacia un perfil específico de la diversidad en Educación Física". Conferencia presentada en el IV Encuentro Internacional Educación Física E Interculturalidad. "EL Deporte Unión de Culturas", Cancún, México, Mayo de 2004, <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 72 - Mayo de 2004.

muchos alumnos en una especie de fracaso escolar en Educación Física. De forma diferente, la Educación Física de la Postmodernidad ha de sustituir su concepto de hombre-máquina por aquel otro donde se dan cita los aspectos biológicos, psíquicos y sociológicos alrededor de una idea de globalidad y unidad del cuerpo humano.

En suma, una Educación Física que prime la idea de solidaridad por encima del individualismo, que incorpore valores como la afectividad, expresividad, estética, de tal forma que no se valore sobre todo la eficacia y el resultado sino que se ponga el acento en el propio proceso de enriquecimiento como experiencia humana de relación.

En esta posición de la nueva Educación Física se necesita de una especial atención la idea de prácticas diversas o alternativas en cuanto a la función compensadora de las desigualdades de origen, que propicien experiencias corporales positivas en función por supuesto de las distintas capacidades del ser humano.

A lo anterior cabe añadir que, el actual reto de la diversidad enfrenta la escuela a situaciones que parece tender a obviar situaciones de crecimiento "real" de los alumnos. La escuela tradicional se fundamentaba en un pretendido modelo único al que debían adaptarse los alumnos, independientemente de su procedencia, modelo que era cuestionado socialmente. En cualquier caso, los alumnos que no podían o no querían adaptarse a dicho modelo eran apartados más o menos sutilmente del sistema.

Se trataba, en consecuencia, de un modelo que pretendía evitar conflicto y ponerle un freno al propio crecimiento personal del alumno.

La postura a lo anteriormente señalado, es que la escuela actual no puede seguir moviéndose bajo el paradigma de la homogeneidad. Debe asumir la diversidad por las razones siguientes:

- Por ser un enfoque eficaz para alumnos que presentan características diferentes en su aprendizaje.
- La realización de una educación para la diversidad se consigue mediante una enseñanza que utilice estrategias distintas.
- Por desarrollar opciones de aprendizajes alternativas tales como: Aprendizajes tutoriales, programas de educación no formal e informal dentro de la institución.
- Por los cambios en la conceptualización en las diferencias individuales debido entre otras cosas por los avances en la psicología cognitiva y en la investigación pedagógica, didáctica y curricular sobre los procesos que se producen en el aula.
- Las diferencias individuales ahora no se consideran estáticas, sino susceptibles a modificación, antes de iniciar el proceso de enseñanza o como parte del mismo.
- Las diferencias individuales permiten reconocer el acierto de proponer y practicar en las instituciones educativas enfoques de una *Educación en y para la Diversidad*.

Este enfoque pretende proporcionar a cada alumno experiencias de aprendizaje que le ayuden a conseguir los fines educativos que deseen.

Educar en la diversidad, entonces implica tener presente en el desarrollo del sistema de contenidos conceptuales y procedimentales necesarios para la resolución de problemas. Un proceso docente que tenga en consideración en la medida de las posibilidades de adecuar la intervención y responda a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y estilos particulares de enseñanza aprendizaje a las características de cada alumno.

La extensión y expansión de los proyectos educativos institucionales innovadores que respondan a la diversidad de los alumnos.

Utilización de estrategias alternativas e innovadoras para la enseñanza y la oferta de múltiples opciones curriculares y proponer las adecuadas adopciones a través de las adecuaciones curriculares, administrativas, organizacionales, pedagógicas, didácticas, de formación docente...

Este enfoque como reto educativo, político, administrativo y cultural supone la búsqueda de soluciones para responder a una realidad socio-educativo con seres por naturaleza diversos.

Consideraciones finales

Finalmente, y como consecuencia de lo planteado anteriormente, estamos viviendo un escenario educativo con nuevas características que se traduce como lo señala Arroyave (2003) en la convivencia de grupos cada vez más heterogéneos.

Del mismo modo, el derecho a la igualdad social y educativa, el respeto a las características personales, de raza, etnia o religión exigen cada vez más una educación integradora, inclusiva que de respuesta y respeto a la diversidad.

La educación física debe responder al principio de igualdad y de equidad, ofreciendo las mismas oportunidades educativas a todos los alumnos, teniendo presente que cada uno tiene sus necesidades y potencialidades particulares.

La idea fundamental es buscar en el horizonte la igualdad educativa estableciendo un perfil específico de la diversidad en educación física. La meta entonces es formar *en y para la diversidad* no hay manera de hacerlo sólo desde la teoría, desde la formación aislada de cada profesional que interviene, sino que se deben establecer las estrategias que lleven a ello, y una de las que acá abordamos en este magno evento es el camino hacia un perfil específico de la diversidad en educación física.

REFERENCIA 40.⁴⁰

PRIMERA PARTE.

Educando en valores desde la educación física

Los valores y las actitudes en la educación: consideraciones iniciales

Los valores hacen referencia a modelos ideales de actuar y de existir que el ser humano aprecia, desea y busca, y a través de los cuales interpreta el mundo y da significado a su existencia (González Lucini, 1990; Ortega, Mínguez y Gil, 1996). Debido a su consideración de ideal, de algo a lo que se tiende, poseen una naturaleza abstracta e intangible y sólo se hacen explícitos a través de las conductas o los modos de comportarse que manifiesta una persona ante determinadas situaciones. En este sentido, la tendencia (o predisposición aprendida) a comportarse de una manera ante determinadas realidades vividas: problemas, ideas, situaciones, personas o acontecimientos, recibe el nombre de actitud (González Lucini, 1990; Puig, 1993; Ortega, Mínguez y Gil, 1996).

De estas definiciones cabría destacar dos ideas fundamentales:

1. Los valores y las actitudes se aprenden y, por tanto, son educables.
2. Para evaluar la interiorización de un determinado valor por parte de una persona es necesario fijarse en las conductas que manifiesta en diferentes situaciones.

Habría que reseñar también que valores y actitudes no se mantienen independientes entre sí, sino que forman parte de una estructura, de un sistema coherente y organizado que guía los principios de acción de la persona.

Una segunda cuestión de relevancia es determinar cómo surgen los valores. Prácticamente, la totalidad de los autores están de acuerdo en afirmar que la captación de los valores no se produce a través del intelecto, por el contrario, responden a la lógica del sentimiento y no únicamente desde un ideal de justicia sino también desde ideales de felicidad (Puig, 1993). Desde este punto de vista, el papel y la actitud del docente constituye el agente más relevante en la transmisión de valores en las escuelas. Aspectos como la relación que establece con los alumnos, el clima de clase que propicia, la metodología utilizada, etcétera, cobran especial relevancia.

En este sentido, para favorecer una educación en valores en nuestras clases, nuestro primer paso como docentes debe ir dirigido a explicitar cuál es nuestra filosofía de vida y

⁴⁰ VELÁZQUEZ Callado, Carlos. "Educando en valores desde la educación física" en Las actividades física cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. México: SEP. 2004.

cuál es nuestro modelo educativo, lógicamente derivado de ella. En definitiva, debemos poner de manifiesto qué valores guían nuestras acciones en la escuela y fuera de ella. Nosotros nos vamos a situar en el marco de la cultura de paz, marco del que emanan valores como la solidaridad, la justicia, el respeto, la libertad, la responsabilidad, la cooperación, la tolerancia, etcétera. Desde este marco axiológico vamos a plantear una serie de propuestas que buscan la coherencia entre nuestro pensamiento y nuestras acciones orientadas a promover entre los alumnos una formación en valores desde las clases de educación física y, más concretamente, profundizaremos en el papel que las actividades y metodologías cooperativas pueden jugar en todo ese proceso.

REFERENCIA 40

SEGUNDA PARTE

Cultura de paz, educación para la paz y educación física para la paz

Federico Mayor Zaragoza acuñó, en la Conferencia de Yamoussoukro (Costa de Marfil) de 1995, por primera vez la expresión cultura de paz para definir un proceso de transformación de la cultura de guerra, violencia, imposición y discriminación, en otra cultura comprometida con la no violencia, el diálogo, el respeto y la solidaridad.

Unos años más tarde, la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró al año 2000 “Año Intercultural de la Cultura de Paz” y como acto más representativo podemos destacar la reunión en la sede de la UNESCO de París, en marzo de 1999, de algo más de una docena de premios Nobel y su llamamiento a la humanidad invitándola a crear un movimiento internacional en pro de la cultura de paz. Este llamado se concretó en el denominado “Manifiesto 2000”, cuya firma implica el compromiso personal y sincero a: Respetar la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios.

Practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas: física, sexual, psicológica, económica y social, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes.

Compartir el tiempo y los recursos materiales, cultivando la generosidad con el fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica.

Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural, privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia y el rechazo del prójimo.

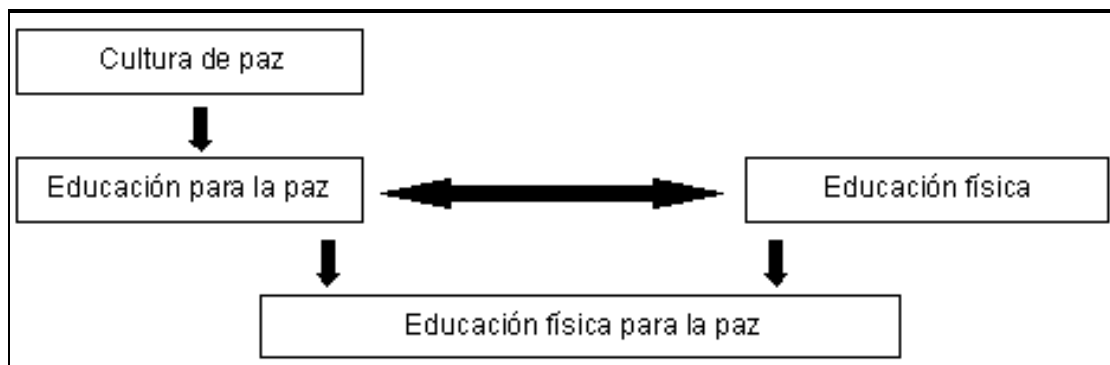
Promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta.

Contribuir al desarrollo de la propia comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad.

La cultura de paz supone, en definitiva, una nueva forma de concebir el mundo en que vivimos, la cual, tomando como base la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se caracteriza por el respeto a la vida y a la dignidad de cada persona, el rechazo a la violencia en todas sus formas, la defensa de un conjunto de valores como la libertad, el respeto o el diálogo y el rechazo activo de otros como la injusticia, la intolerancia o el racismo; la apuesta por la diversidad cultural y el interculturalismo como medio de enriquecimiento común, el deseo de un desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta y, en definitiva, la búsqueda colectiva de un modo de vivir y de relacionarse que contribuya a construir un mundo más justo y solidario en beneficio de toda la humanidad (Velázquez, 2001a).

La respuesta educativa a las concepciones filosóficas de la cultura de paz es lo que se ha denominado educación para la paz, que puede ser definida como el proceso, continuo y permanente, de concientización de la persona y de la sociedad que, partiendo de la concepción positiva de la paz y del tratamiento creativo del conflicto, tiende a desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de paz, caracterizada por una triple armonía del ser humano: consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente en el que se desenvuelve (Jares, 1991; Rodríguez, 1995). De esta definición se deriva la necesidad de incidir desde la educación sobre tres grandes ámbitos interrelacionados: el personal, el social y el ambiental.

De la interrelación entre los principios de la educación para la paz y las características específicas de la asignatura de educación física nace una nueva concepción que hemos denominado educación física para la paz (Velázquez, 1996a, 2001b).



La educación física para la paz trata de descubrir qué puede aportar la asignatura de educación física a la concepción global de la educación para la paz; es decir, intenta responder a cuáles son los aspectos de la educación para la paz que pueden ser trabajados desde la educación física. En este sentido, teniendo siempre presente la dimensión interdisciplinar y transversal de la educación para la paz, no se trata de trabajar absolutamente todo desde la educación física sino de destacar aquellos elementos en los que ésta, por sus propias características esenciales, tiende a convertirse en un referente básico de la educación para la paz. Así, puede ser difícil, por ejemplo, abordar contenidos relacionados con la educación para el desarme y, por el contrario, parece un campo de conocimiento privilegiado para el trabajo de contenidos relacionados con la regulación de los conflictos, con las relaciones grupales, con las habilidades sociales, etcétera (Velázquez, 1996a; Velázquez y Fernández, 2002).

La educación física para la paz asume, como veremos más adelante, tanto la definición de la educación para la paz como los tres ámbitos de intervención que se derivan de ella, hasta el punto de convertirse en sus ejes conductores.

Principios de la educación para la paz

La educación para la paz se basa en un conjunto de principios que guían su acción y que, sintetizando las ideas de diferentes autores (Jares, 1991, 1992, 1995; Rodríguez, 1995, etcétera), podemos resumir en cuatro:

Es un proceso continuo y permanente. Hemos definido la educación para la paz como un proceso continuo, no sólo como un fin utópico al que se tiende y que nunca se llega a alcanzar. Desde esta perspectiva, desde el momento en que una persona decide reflexionar sobre cómo mejorar su acción docente, hacerla más democrática para favorecer la participación de sus alumnos en el proceso educativo, y pone en marcha una serie de acciones derivadas de su reflexión personal, ya está educando para la paz.

Educa en valores. Partiendo de que la educación no es un proceso neutro, la educación para la paz implica explicitar una serie de valores por los que se aboga y, al mismo tiempo –esto es lo novedoso–, un rechazo tajante a los anti-valores que se oponen a aquéllos. Así, no basta con defender la justicia, la solidaridad, el interculturalismo, la cooperación, la paz..., sino que es necesario plantear una oposición activa a la violencia, al racismo, la injusticia, la guerra, la competición desmesurada, etcétera. De este modo, la pasividad se ve como uno de los factores que contribuyen a la reproducción del modelo social establecido y el objetivo de la educación para la paz implica la mejora progresiva de ese modelo, por lo que no se puede ser pasivo.

Emplea medios acordes con los fines a los que tiende. Ya insistimos en que la educación para la paz es un proceso; guiado por unos fines, pero un proceso. Ahora bien, si como hemos visto, la educación para la paz implica asumir una serie de valores y rechazar otros, por pura coherencia los medios empleados durante el proceso deben ser acordes con los ideales que se defienden ya que, en caso contrario, abandonaríamos ese proceso.

Es una educación desde la acción y para la acción. El punto de partida de la educación para la paz es la acción. No sirve de nada el discurso moralista sobre lo que está bien y lo que está mal, el docente debe predicar con el ejemplo, debe servir de modelo. ¿Cómo puede un alumno entender lo que es un proceso democrático en una clase donde todo el proceso de enseñanza y el de aprendizaje están centrados en el docente? Por otra parte, el fin último de la educación para la paz es la transformación social. Lógicamente, no podemos caer en la utopía de que desde la escuela se va a transformar el mundo, pero sí es posible generar cambios, algunos incluso muy significativos, en la misma escuela, como microsistema social que es, e incluso en el entorno de influencia de la misma. Podemos resumir esta idea en el lema: “Piensa globalmente, actúa localmente”.

Educando en los principios y valores de la educación para la paz desde el área de educación física

Si la educación para la paz es una educación en valores, debemos definir un proceso que, partiendo de hacerlos explícitos, genere acciones educativas concretas dirigidas a promover su interiorización entre nuestros alumnos. Ya hemos reseñado que los valores poseen una naturaleza abstracta e intangible y que sólo se hacen explícitos a través de las conductas que manifiesta una persona o un grupo social ante determinadas situaciones, por lo que la educación en valores implica necesariamente la concreción de éstos en una serie de conductas que pretendemos que manifiesten los alumnos y en la definición de una serie de objetivos actitudinales relacionados con dichas conductas. En este sentido, desde los diferentes ámbitos de intervención docente reflejados en la definición de educación para la paz expuesta anteriormente, planteamos una propuesta con objetivos prioritarios que consideramos necesarios para favorecer el desarrollo personal, social y ambiental de los alumnos y que presentamos en el siguiente cuadro:

| <i>Ámbito personal</i> | <i>Ámbito social</i> | <i>Ámbito ambiental</i> |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar el autoconcepto y la autoestima que cada alumno tiene de sí mismo. • Favorecer en los alumnos el autoconocimiento y la aceptación personal. • Promover la autonomía de los alumnos al tomar decisiones, y su responsabilidad en estas acciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar las relaciones de grupo y el clima de clase. • Aceptar al compañero sin importar su etnia, sexo, condición social, credo religioso, etcétera. • Regular autónomamente los conflictos por vías no violentas. • Conocer y valorar manifestaciones culturales diferentes de las propias. | <ul style="list-style-type: none"> • Respetar el medio ambiente. • Preocuparse por la conservación y mejora del medio ambiente. |

Debemos destacar que los objetivos reflejados pueden ser esos u otros, incluso pueden ser más o menos. Lo realmente importante es priorizar aquellos que consideramos fundamentales, destacando la idea de que puedan ser abarcables en un contexto educativo real y evitando al mismo tiempo caer en la paradoja, por otra parte frecuentemente extendida en las escuelas, de plantear una gran cantidad de objetivos que conlleve no profundizar en ninguno.

La cuestión ahora es cómo concretar esas actitudes en conductas en el aula* y cómo hacerlo de forma coherente. Para ello, parece imprescindible que el docente explicita una serie de líneas de actuación para incidir en todos y cada uno de los objetivos propuestos. Líneas de actuación que no sólo afectan a la introducción de un tipo u otro de actividades sino que tiene que ver con toda la organización de las clases y que incluso pueden conllevar modificaciones en las conductas personales del docente. En este sentido podemos señalar, a modo de ejemplo, posibles líneas de actuación para cada uno de los objetivos actitudinales definidos con anterioridad:

| <i>Ámbito personal</i> | |
|---|--|
| Objetivos | Líneas de actuación |
| Mejorar el autoconcepto y la autoestima que cada alumno tiene de sí mismo. | <ul style="list-style-type: none"> • Percepción de los logros por parte de los alumnos. • Empleo del refuerzo positivo. • Fomento de los comentarios positivos entre los alumnos. • Reparto en el protagonismo de las clases. • Introducción de juegos motores y dinámicas motrices específicas. |
| Favorecer en los alumnos el autoconocimiento y la aceptación personal | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo con propuestas abiertas de actividad motriz. • Introducción de propuestas motrices planteadas por los propios alumnos. • Selección libre del nivel de actividad motriz. • Introducción de actividades grupales cooperativas con diferentes funciones complementarias. |
| Promover la autonomía de los alumnos al tomar decisiones, y su responsabilidad en estas acciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Participación libre y voluntaria de los alumnos en las actividades propuestas en clase. • Delegación en los alumnos de una serie de funciones. • Consenso con los alumnos de las normas básicas de organización y funcionamiento de las clases. |

| <i>Ámbito social</i> | |
|--|--|
| Objetivos | Líneas de actuación |
| Mejorar las relaciones de grupo y el clima de clase. | <ul style="list-style-type: none"> • Fomento de la expresión de sentimientos y de los contactos personales. • Introducción de actividades motrices que impliquen el cambio constante de compañero al realizar diferentes tareas o acciones. • Potenciación de la formación de grupos distintos. • Participación de los alumnos en las decisiones de clase. • Introducción de actividades cooperativas orientadas al desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo: desafíos físicos cooperativos. • Utilización de recompensas colectivas en función de conductas o logros grupales. |
| Aceptar al compañero sin importar su etnia, sexo, condición social, credo religioso, etcétera. | <ul style="list-style-type: none"> • Introducción de prácticas motrices propias o representativas de las culturas minoritarias. • Refuerzo positivo de los grupos heterogéneos. • Empleo de un lenguaje no sexista. • Adaptación de las actividades para los alumnos con discapacidad, con el fin de integrarlos a la clase. • Introducción del aprendizaje cooperativo como metodología básica. |
| Regular autónomamente los conflictos por vías no violentas. | <ul style="list-style-type: none"> • Regulación entre los alumnos de sus propios conflictos. • Creación en las clases de un espacio para la regulación autónoma de los conflictos. • Refuerzo positivo de la regulación no violenta de los conflictos por parte de los alumnos |
| Conocer y valorar manifestaciones culturales diferentes de las propias. | <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de música de otras culturas. • Introducción de juegos motores o actividades motrices de otros pueblos y culturas. • Introducción de propuestas orientadas a interrelacionar las actividades motrices con el entorno cultural de procedencia. |

| <i>Ámbito ambiental</i> | |
|--|--|
| Objetivos | Líneas de actuación |
| Respetar el medio ambiente. | <ul style="list-style-type: none"> • Práctica de actividades motrices en entornos naturales o seminaturales. |
| Preocuparse por la conservación y mejora del medio ambiente. | <ul style="list-style-type: none"> • Juegos motores y dinámicas motrices específicas de educación ambiental. • Utilización de materiales de desecho para la práctica de actividades físicas. • Transformación de materiales de desecho en elementos útiles para la práctica de la actividad motriz. |

De todo lo dicho hasta ahora, debemos destacar la necesidad de trabajar los valores derivados de la cultura de paz desde un programa global, basado en la interrelación entre los distintos elementos que lo componen y, sobre todo, coherente con lo que defiende. Por desgracia, en nuestras escuelas es habitual la existencia de un proyecto educativo donde se plasma una serie de ideales que en teoría persigue la escuela y que se concreta en los proyectos curriculares de las distintas asignaturas, pero donde las acciones en la práctica resultan a menudo incoherentes e incluso contradictorias con el modelo defendido. Algunos ejemplos: ¿cómo podemos pretender que los alumnos regulen autónomamente sus conflictos si lo habitual es que acudan al profesor como figura que los dirime?, ¿cómo podemos educar para la ciudadanía democrática si los alumnos no pueden participar en las decisiones que les afectan?, ¿cómo podemos educar para la responsabilidad si las clases se basan en la obediencia indiscutible a la autoridad centrada en la figura del docente?, ¿cómo pretendemos que los alumnos trabajen cooperativamente si los docentes no somos capaces de encontrar en los claustros soluciones de consenso a los problemas que nos afectan?, ¿cómo promover los valores de la cultura de la paz, si en ocasiones el profesor de educación física tiene dificultades para integrarse al colectivo de una escuela?...

Pero lo más preocupante de esta situación no son estas contradicciones, sino que algunos docentes justifican la educación en valores con el desarrollo de una unidad didáctica concreta, por ejemplo de juegos cooperativos, o con la celebración de unas jornadas lúdico-festivas para conmemorar el Día Escolar de la No violencia y de la Paz o el Día Mundial del Medio Ambiente. El hecho de que acciones puntuales justifiquen, total o parcialmente, un proyecto global de educación en valores impide una verdadera reflexión sobre lo que éste supone y los cambios necesarios que hay que introducir en la práctica educativa para que dicho proyecto sea realmente eficaz y nos permita alcanzar los objetivos programados.

Promoviendo conductas desde la práctica diaria

Si, como hemos visto, los valores son ideas que se concretan en actitudes y éstas a su vez en conductas, incidir sobre determinados valores implica favorecer la aparición en nuestras clases de una serie de conductas asociadas a ellos y reforzarlas hasta convertirlas en algo cotidiano. En este sentido, podemos integrar en nuestras clases algunas dinámicas específicas que nos ayuden en este cometido y que se caractericen por su rentabilidad, entendiendo por tal un alto grado de eficacia en la relación “tiempo empleado”-“logros conseguidos”.

Una sencilla dinámica de carácter cooperativo que reúne ese requisito de rentabilidad es la que hemos bautizado con el nombre de “El club de los pequeños amigos de la naturaleza”. En ella, cada niño lleva un lazo blanco y elige el nombre de un insecto, como: mosca, hormiga, avispa, etcétera (varios niños pueden tener el mismo nombre de insecto). El docente, como uno más, lleva un lazo blanco y también elige el nombre de un insecto. El objetivo de cada niño es pasar a un nivel superior en la escala evolutiva, que se representa con un lazo de otro color: azul = pequeño pájaro; verde = pequeño árbol, etcétera, para ello necesita 10 puntos.

¿Cómo se consiguen los puntos? Al final de cada clase, el docente extrae de una bolsa un número al azar y formula tres preguntas relacionadas con la clase del día, al niño o a la niña, cuyo número de clase coincida con el número extraído: “¿has traído pants?”, “¿has ayudado a recoger el material?”, “¿has puesto tu mejor empeño al realizar las actividades propuestas?”, “¿has trabajado con compañeros distintos de los habituales?”, etcétera. Estas preguntas estarán relacionadas con las conductas que el docente quiere reforzar. Por cada respuesta afirmativa, el niño o la niña se anotará un punto. Además, en la misma clase tiene posibilidad de conseguir dos puntos más. El primer punto lo obtiene si al menos un compañero o compañera dice algo que hizo en clase y que a él particularmente le gustó: “a mí me gustó que en el juego de las estatuas me salvó”, “a mí me gustó que cuando estábamos recogiendo el material, yo no podía con el banco y me ayudó”, etcétera. El profesor también intervendrá en esta parte diciendo lo que le ha parecido bien, reforzando aún más, si cabe, determinadas conductas. El segundo punto lo obtendría si alguien dice que ese niño o esa niña hizo algo fuera de horas de clase y que le gustó: “el domingo me dejó jugar con su balón, eso me gustó mucho porque estaba muy aburrido”, “hoy, en el recreo, me ha dado un poco de su torta”...

De esta forma, el máximo número de puntos que se puede conseguir en una sola clase es de cinco. Cuando alguien consigue acumular 10 puntos pasa de pequeño insecto al siguiente nivel: pequeño pájaro, y cambia su nombre de insecto por el de un pájaro, sustituyendo su lazo blanco por otro de color azul. Ahora bien, nadie puede pasar al siguiente nivel, pequeño árbol, mientras el docente sea pequeño insecto, con lo que el grupo debe buscar que el profesor pase al nivel superior para seguir progresando.

El docente cambia de nivel cuando todos los alumnos y las alumnas han pasado al siguiente nivel, en otras palabras, es el último en avanzar. Esto significa que en ningún momento hay una persona que esté dos niveles por encima de otro. A todos les interesa pasar de nivel y eso significa favorecer al resto de los compañeros para que también lo hagan. En consecuencia, no se establece ningún tipo de competición, es más, es posible ayudar a un compañero de clase. Así, si un alumno o una alumna está en un nivel superior y sale su número, puede regalar sus preguntas al compañero o compañera que prefiera. Para ello, cuando el profesor le vaya a preguntar dice: “regalo mis preguntas a...”. En este caso el profesor formulará las preguntas al niño o a la niña que ha recibido el regalo.

Esta dinámica permite una reflexión y una autoevaluación de las clases de una forma lúdica y motivadora para los alumnos, un refuerzo de una serie de conductas motrices y actitudinales, elevar la autoestima de todos y cada uno de los alumnos mediante los comentarios positivos de sus compañeros y compañeras y, sobre todo, reforzar el sentimiento de grupo.

Otra sencilla dinámica es la que hemos denominado “buzón de la paz”. El buzón de la paz es una caja de cartón pintada a modo de buzón en la que cada persona puede, voluntariamente, introducir dibujos con las actividades de clase que más le hayan gustado o que quisiera repetir, mensajes positivos a otros compañeros, de la misma o de otras clases, y al profesor, comentarios para mejorar las clases, ideas de lo que le gustaría hacer, etcétera.

Cada semana, el profesor coloca alguno de estos dibujos y mensajes en un periódico mural para que todos puedan verlos. Conviene que todos los dibujos y mensajes que los diferentes alumnos depositan en el buzón de la paz queden expuestos y, lógicamente, que sus opiniones sean tomadas en cuenta.

Esta dinámica, además de aumentar la autoestima de los que reciben un mensaje, aporta algunos datos que pueden ser relevantes para la evaluación y permite al docente determinar cuáles de las actividades realizadas en clase han sido las preferidas por el grupo, orientar posibles alternativas y propuestas de continuidad en función de las preferencias y gustos de la clase, etcétera.

Hacia una continuidad transformadora de la acción educativa

Ya revisamos que una característica que define la educación para la paz es la de ser una educación desde y para la acción. Así, a partir de la concepción de la educación física para la paz se pueden proponer algunas actividades orientadas a favorecer las relaciones del grupo clase con el resto de la comunidad escolar, con personas del entorno de influencia de esta misma comunidad y con personas de entornos alejados geográfica y culturalmente. El primer paso es favorecer en las clases la presencia voluntaria de los padres y las madres que lo deseen mediante lo que hemos denominado “clases abiertas”.

A menudo se habla de la falta de colaboración de los padres en las acciones educativas que se promueven desde la escuela y muchos profesores se quejan del desinterés y desconocimiento de estos mismos padres en aspectos relacionados con la labor docente. Esta situación se acrecienta aún más en áreas como la educación física debido, por una parte, a la falsa creencia de que es menos importante que otras de tipo más conceptual y, por otra, porque posiblemente la educación física que recibieron los padres de nuestros actuales alumnos se limitó al juego libre o, en el mejor de los casos, a la práctica deportiva. Ahora bien, creemos que tampoco desde las escuelas se promueven acciones orientadas a subsanar en lo posible esta situación, es decir, a que los padres entiendan exactamente el qué y el por qué de lo que se hace en las clases, incluso son bastantes los docentes que sistemáticamente manifiestan que “los padres, cuanto más lejos, mejor”. Contrarios a esta idea, buscamos promover la participación de las familias en las clases, facilitando esta situación a través de una serie de actuaciones que permitan a los padres tomar conciencia de la importante labor que la escuela desarrolla con sus hijos, lo cual repercutirá sin duda en la valoración social de la profesión docente. La dinámica de clases abiertas permite a padres y madres asistir y participar, si lo desean, en las distintas actividades de las clases de educación física en las mismas condiciones que los alumnos. Hay unidades didácticas donde resulta perfectamente posible su integración, sobre todo aquellas destinadas a la realización de actividades físicas orientadas al uso positivo del tiempo libre y al desarrollo, la creatividad y la recreación, mediante talleres de expresión corporal o danza, clubes recreativos, etcétera; en estos casos, es conveniente dirigir, desde la escuela, una carta invitando a la asistencia voluntaria. Incluso puede ser interesante generar propuestas de actividad física intergeneracional basada en propuestas cooperativas que conlleven una continuidad de los aprendizajes escolares en el tiempo de ocio del alumnado y de sus familias.

Lógicamente, integrar a los padres en las clases choca a menudo con incompatibilidad de horarios, pero esto no siempre es así y “clases abiertas” se presenta como una posibilidad de asistencia voluntaria.

Otras alternativas pueden ser la participación de las familias en actividades concretas y puntuales como la recuperación de los juegos tradicionales de la zona de influencia de la escuela o la realización de una actividad de exploración orientada a conocer o aprovechar educativamente el entorno natural más cercano.

Hemos expuesto algunas acciones concretas para favorecer la interrelación de la escuela con la comunidad educativa y su entorno de influencia, con el que el alumno tiene un contacto diario, el problema está ahora en tratar de acercarlo a personas y entornos geográficamente lejanos, con los cuales no tiene un contacto directo. Este acercamiento es fundamental para apostar por la diversidad cultural y el interculturalismo como medio de enriquecimiento común. En este sentido, la posibilidad de escribirse con un grupo de niños y niñas o adolescentes de otro país abre la mentalidad de nuestros alumnos a otras culturas. Desde las clases de educación física podemos promover contactos con otras escuelas de diferentes partes del mundo e intercambiar juegos o fotografías,

descripciones de las actividades desarrolladas, etcétera. Un alumno distinto cada día puede encargarse de redactar lo que ha hecho en clase, añadiendo al final los comentarios del resto de sus compañeros para, cada cierto tiempo, enviar las fotocopias del diario colectivo a las otras escuelas. Hoy en día la internet facilita muchísimo este tipo de contactos, permitiendo además la participación en proyectos educativos internacionales, algunos de los cuales están relacionados con la educación física.

En síntesis, la educación para la paz, como respuesta educativa a la cultura de paz y a los valores que de ella se derivan, debe partir de una reflexión personal del docente y del conjunto de profesores de una escuela, orientada a definir con claridad qué significado tiene aceptar los ideales de la cultura de paz, reflejados en el Manifiesto 2000, y qué compromisos se adquieren con ello. De dicha reflexión deben surgir, por un lado, propuestas de transformación educativa en la organización de los planteles, dando a los alumnos un mayor protagonismo, una mayor libertad responsable, y, por otro, la concreción de los valores que se pretenden promover en actitudes y conductas claras junto a acciones educativas para desarrollar a nivel de la escuela y desde las distintas asignaturas del *currículum*.

En este sentido, la educación física se convierte en un área privilegiada para el trabajo de contenidos relacionados con la regulación pacífica de los conflictos, con las relaciones grupales, con las habilidades sociales, con la apuesta por la interculturalidad como medio de relación multicultural, etcétera, pero para ello se hace necesaria una transformación de las prácticas tradicionales, orientadas explícita o implícitamente a la competición, a la comparación interpersonal y al rendimiento, en otras alternativas de carácter más cooperativo, que partan de la actividad corporal y motriz como medio para el conocimiento y la aceptación personal, para el establecimiento de relaciones interpersonales positivas y para el acercamiento del ser humano al medio ambiente que le rodea. En este sentido, en el siguiente capítulo profundizaremos en el análisis del papel que las actividades físicas cooperativas en general y los juegos cooperativos en particular pueden desempeñar en todo este proceso. Educar para la paz, también desde la educación física, es una tarea posible y hoy en día más necesaria que nunca.

REFERENCIA 41⁴¹

“El juego cooperativo en la escuela infantil”

Un rápido vistazo al patio de recreo de una escuela cualquiera nos permitirá descubrir que la mayoría de los juegos infantiles que los niños practican en su tiempo libre son de tipo competitivo, en muchos casos imitando el deporte adulto que tanta relevancia tiene en los medios de comunicación social. Una observación un poco más detallada nos llevará a descubrir una separación por sexo en la mayoría de los juegos, cómo los niños más mayores ocupan los espacios más amplios del patio o cómo hay niños y niñas que pasan el recreo sentados en un rincón o simplemente paseando mientras charlan entre ellos. A veces he preguntado a estos niños por qué no juegan con los demás y sus respuestas son casi siempre las mismas: “no me gusta jugar al fútbol (y prácticamente todos los niños de su clase están jugando al fútbol)”, “los chicos no nos pasan el balón”, “no me gusta discutir y siempre terminamos discutiendo”, “si perdemos se burlan los de la otra clase (es habitual que en los juegos competitivos jueguen una clase contra otra)”, “no sé jugar y se meten conmigo”, etc. Estas respuestas me llevan a pensar que hay niños y niñas que no juegan no porque libremente hayan decidido no hacerlo sino porque se sienten incompetentes para hacerlo. Esta incompetencia autoasumida es fruto de los comentarios negativos que han recibido de sus propios compañeros cuando eran más pequeños: “con Pepito en nuestro equipo era imposible ganar”, en algunos casos derivados de estereotipos sociales: “tú no puedes jugar porque eres una niña y este juego es sólo de niños”. Incluso observando a los niños que sí que están jugando veremos cómo el codiciado objeto de juego, el balón, es acaparado por muy pocas personas mientras que otras se limitan a verlo pasar, a correr de un lado para otro y a darle alguna que otra patada cuando tienen la suerte de que, tras algún rebote, cae en sus pies.

Los conflictos durante los juegos competitivos no siempre son regulados siguiendo un modelo de justicia y es bastante habitual que los más fuertes impongan su criterio incluso cuando es evidente que no tienen razón.

En algunos casos, cuando el recreo finaliza, los ganadores se burlan de los perdedores o varias personas terminan discutiendo sobre el resultado o sobre si aquel tanto fue válido o no. La última discusión que he tenido oportunidad de observar fue hace apenas tres días cuando niños de ocho años, que habían jugado al fútbol durante el recreo, se chillaban los unos a los otros porque, según unos, habían quedado cinco a cuatro y según los otros el resultado había sido de empate a cinco, lo curioso del caso es que durante el juego no hubo disputa alguna; es decir, parece que durante el juego lo

⁴¹ Velazquez callado, Carlos. “El juego cooperativo en la escuela infantil” <http://sites.google.com/site/educacionfisicaenlinea/> (consulta: 2 de julio, 2010).

importante era la diversión pero al acabar el mismo lo trascendental era el resultado y el resultado era tan importante como para olvidar el buen rato que habían pasado jugando juntos.

Este tipo de “inconvenientes” que la competición genera puede y debe ser tratado educativamente. Esto significa que, lejos de que los docentes se limiten a imponer castigos, busquen junto al alumnado el porqué de esos problemas y se acepten una serie de soluciones razonables que contribuyan a canalizarlos. Normalmente el tratamiento democrático de estos problemas suele implicar la verbalización de los mismos delante del maestro, bien estando presentes únicamente las personas implicadas o bien mediante un tratamiento colectivo en la clase, el intento de que cada persona se ponga en el lugar de las otras y la búsqueda y aceptación de un compromiso consensuado que puede incluir un castigo si las situaciones abordadas volvieran a producirse.

Una segunda posibilidad pasa por ofrecer una alternativa lúdica a los juegos competitivos imperantes mediante programas de juego cooperativo. Si lo que caracteriza a los juegos competitivos es el hecho de que varias personas o grupos se esfuercen por alcanzar una meta que no todos pueden conseguir, es decir, que si alguien gana otro necesariamente tiene que perder; lo que define a los juegos cooperativos es que todos los participantes dan y reciben ayuda para tratar de alcanzar una meta común o varios objetivos compatibles, en otras palabras, que si alguien gana, todos ganarán y si alguien pierde todos perderán. De la comparación de ambas definiciones podemos extraer que, a diferencia de los juegos competitivos, en los juegos cooperativos:

- El niño participa únicamente por el mero placer de jugar y no por el resultado.
- Aseguran la diversión al desaparecer la amenaza de no alcanzar el objetivo marcado.
- Favorecen la participación de todos y propician relaciones empáticas, cordiales y constructivas entre los participantes.
- El éxito se centra en la superación personal y grupal y no en superar a los otros.
- Nadie es excluido por su falta de habilidad, todos son aceptados y todos pueden aportar algo al grupo.
- Favorecen sentimientos de protagonismo colectivo en los que todos y cada uno de los participantes tienen un papel destacado.
- Fomentan conductas de ayuda y un alto grado de comunicación entre todos los participantes.

Los trabajos del canadiense Terry Orlick y sus colaboradores respaldan los beneficios de los programas de juegos cooperativos bien estructurados para favorecer la diversión, potenciar las relaciones interpersonales positivas, promover la participación, incluso de alumnado con discapacidad, aumentar la empatía y desarrollar habilidades y destrezas motrices (Orlick, McNally y O'Hara, 1978). Además, apuntan que los valores aprendidos en juegos de cooperación son aplicados por los participantes en otros contextos de su vida real. En la misma línea se expresan Matt Weinstein y Joel Goodman (1993) que indican, entre las ventajas demostradas de las prácticas cooperativas, que permiten a los

participantes interactuar y practicar un diálogo de apoyo y apreciación mutua que sustituye al habitual diálogo de desprecio y comentarios negativos al que estamos habituados. Posteriormente, esta habilidad de expresar sentimientos positivos se extiende a otros contextos de la vida y repercute en uno mismo y en los que le rodean.

Centrándonos en investigaciones y experiencias exclusivamente desarrolladas en la escuela infantil debemos comenzar citando de nuevo los trabajos del canadiense Terry Orlick (1978) que, tras evaluar un programa de juegos cooperativos aplicado durante catorce semanas a alumnos de educación preescolar concluyó que en el grupo experimental este tipo de juegos favoreció el incremento de conductas cooperativas durante el juego libre en el patio y también en los períodos de juego libre en el aula, incremento que no se dio en el grupo de control que no había sido expuesto a este programa. El norteamericano Steve Grineski (1989) estudió los efectos que los juegos tenían en el comportamiento social de alumnado de Educación Infantil. La principal conclusión de este estudio fue que los juegos cooperativos favorecían conductas positivas de comportamiento social en mayor medida que los juegos competitivos.

April K. Bay-Hinitz, Robert F. Peterson y H. Robert Quilitch (1994) investigaron los efectos de un programa de juegos cooperativos y competitivos en las conductas agresivas y cooperativas de 70 niños, de entre 4 y 5 años, distribuidos en cuatro aulas. Los resultados pusieron de manifiesto un aumento de las conductas de ayuda y cooperación y una disminución significativa de las conductas agresivas durante la práctica de actividades cooperativas y, por el contrario, un aumento de las conductas agresivas y una disminución de las conductas de ayuda y cooperación tras la implementación de los juegos competitivos. Resultados similares obtuvo Abbie Reynolds Finlinson (1997) que, en su tesis doctoral, desarrolló una investigación con 39 niños de cuatro años a los que aplicó un programa de juego cooperativo y un programa de juego competitivo. La conclusión principal de este estudio fue que las conductas prosociales se incrementaron, incluso alcanzando niveles inesperados inicialmente, tras la aplicación del programa de juegos cooperativos. Por el contrario, las conductas antisociales, discusiones y agresiones entre los niños aumentaron significativamente tras la aplicación del programa de juegos competitivos.

De las investigaciones, citadas a modo de ejemplo, puede desprenderse la conclusión de que el modo de jugar, por una parte, contribuye a la interiorización de unos determinados valores en el niño y, por otra, afecta positiva o negativamente a sus relaciones interpersonales. El niño durante el juego aprende a comportarse de una determinada forma en función de lo que obtiene de dicho comportamiento. Así, en los juegos competitivos se justifica el hecho de incumplir las normas si nadie te ve porque lo importante es el resultado y no el cómo se logre, de ahí que las conductas agresivas sean algo relativamente frecuente, incluso algunos niños lo consideran algo normal, o que al acabar el juego se discuta sobre quién lo ha ganado. Por el contrario, los juegos cooperativos nos brindan otro modo de relacionarnos con los otros, no se trata de superar a nadie, de ser mejor que nadie, sino de ver qué retos podemos superar todos JUNTOS. Valores como la inclusión, la creatividad, la solidaridad, la colaboración, el diálogo..., están muy por encima del resultado. Lo importante en el juego cooperativo es el proceso, la diversión, las relaciones

constructivas con las otras personas, el error no es más que un elemento de ese proceso, algo que nos sirve para aprender, para buscar y probar juntos nuevas soluciones que aumenten la diversión y nos hagan crecer como grupo.

En el juego competitivo, como en la sociedad neoliberal en la que nos movemos, parece que sólo a través del éxito se obtiene la confianza, el reconocimiento y la aceptación de los demás. ¿Por qué no desarrollar juegos donde se demuestre que es mucho más constructivo el proceso de superación de un reto colectivo que el éxito individual cuando éste implica el fracaso de otras personas?, ¿por qué no desarrollar juegos que enseñen a los niños que es mucho más productivo compartir nuestras habilidades que limitarse a exhibirlas?, ¿por qué no desarrollar juegos en los que todos y cada uno de los participantes, con independencia de sus características personales o de sus destrezas, sean capaces de aportar algo a los demás?... En definitiva, si soñamos con una sociedad utópica en la que todos podamos vivir en paz y armonía, ¿por qué no empezamos a construirla... jugando?

Algunos juegos cooperativos para comenzar

Islas

Encuentro e invitación: Los niños y niñas entran en la sala de juego, allí hay distribuidos varios aros por el suelo y el maestro pide que cada niño se coloque en el interior de un aro. Explica que están en islas pero que cuando la marea baja se forma una gran playa sobre la que se puede pasear. **Preparatorias:** Todos abandonan su isla y pasean por la sala saludándose los unos a los otros de diferentes formas. **Preliminares:** Cuando el maestro grita “¡Marea alta!”, todos corren a ocupar una de las islas para evitar ahogarse. El maestro comenta que la marea es cada vez más alta por lo que algunas islas llegan a desaparecer. “¡Tenéis que conseguir que nadie se ahogue!, ¿cómo podéis hacerlo si no hay islas para todos?”. Alguien sugiere compartir las islas disponibles. El maestro retira uno de los aros y el juego prosigue. **Principal:** Todos pasean saludándose, nuevamente el maestro grita “¡Marea alta!”, los niños corren excitados a ocupar uno de los aros, algunos dudan hacia dónde ir, otros gritan “¡Aquí, aquí!” desde el interior de su isla. Todos se han salvado, el profesor retira un nuevo aro y el juego continúa. Cada vez es más difícil, ya no quedan más que tres islas. Los niños se abrazan muy juntos ocupando un mismo aro. ¡Lo han conseguido! ¡Nadie quedó fuera! **Cierre:** Todos forman un círculo sentados en el suelo, el maestro ha colocado todos los aros en el centro, es una hoguera alrededor de la cual se habla antes de irse a dormir. “¿Qué hemos aprendido hoy?, ¿por qué habéis sido capaces de salvaros todos?, ¿cómo os habéis sentido cuando quedaban pocas islas?...”. Cogidos de la mano cerramos los ojos, mañana será otro día.

Estatuas de sal

Encuentro e invitación: Los niños y niñas entran en el aula. Se han retirado todas las mesas y las sillas para hacer más amplio el espacio. En el centro hay un montón de pequeñas bolsitas con garbanzos, los niños se sientan a su alrededor. El maestro recuerda que el día anterior estuvieron jugando a transportar en equilibrio las bolsitas, sobre diferentes partes de su cuerpo. **Preparatorias:** Cada niño toma una bolsita de garbanzos y se mueve

libremente por la sala transportándola en equilibrio sobre sus hombros, cabeza, codos...

Preliminares: El maestro explica que están en la isla de las estatuas de sal, es una isla encantada ya que quien no lleva una bolsita de garbanzos sobre su cabeza se congela. *“¡Tenéis que conseguir que nadie se congele y si veis alguna estatua hay que desencantarla colocando sobre su cabeza el saquito de garbanzos que se le ha caído, pero ¡cuidado!, no se os caiga el vuestro porque os congelaríais también!* **Principal:** Todos pasean con su saquito de garbanzos sobre su cabeza. A Mario se le ha caído y rápidamente se ha transformado en una estatua, Laura acude en su ayuda pero también pierde su saquito. Menos mal que entre Marcos y Andrea rescatan a los congelados. El maestro se pone sobre su cabeza un gorro de mago, es el mago de la isla que intenta que todos se transformen en estatua, *“¡no dejéis que lo consiga!”*. Estatuas y desencantamientos se suceden durante el juego. Una pena que haya que terminar. **Cierre:** Todos forman un círculo sentados en el suelo alrededor de los sacos de garbanzos. El maestro pregunta: *“¿A qué personas ha salvado cada uno? Podemos abrazar a todos los que nos han salvado”*. Los niños y niñas se abrazan los unos a los otros una y otra vez.

El puente

Encuentro e invitación: Los niños y niñas entran en el gimnasio, allí se encuentran una serie de bancos distribuidos por la sala. El maestro pide a los niños que formen pequeñas filas en el extremo de cualquiera de los bancos. En uno de los bancos se ha formado una fila de cuatro niños, en otro de tres... Explica que van a jugar a los exploradores y que tienen que cruzar un puente que está sobre un río infestado de pirañas, *“¿de cuántas formas diferentes podéis cruzar el puente sin caer al río?”* **Preparatorias:** Cada niño cruza el banco varias veces, cada vez de una forma diferente: andando, reptando, saltando con los pies juntos... **Preliminares:** El maestro explica que ahora la situación se complica ya que dos exploradores amigos van a cruzar el puente al mismo tiempo pero cada uno sale de uno de los extremos, *“Son muy amigos por lo que al llegar al centro se saludan, con un abrazo y ambos tratan de que ninguno caiga al río”*. **Principal:** Los exploradores inician el reto. Una pareja decide cruzar pasando ambos de lado, otra pareja decide que uno se tumbe sobre el banco y el otro cruce pasando por encima, Ana abre las piernas para que Luis pase reptando por debajo... Cuando dos personas logran cruzar el puente ambas cambian de puente, de esta forma cada vez intentan el desafío con una persona diferente. **Cierre:** Entre todos se recogen los bancos, situándolos junto a las paredes del gimnasio y el grupo forma un círculo sentándose en el suelo. El maestro pregunta: *“¿Con cuántas personas diferentes hemos cruzado el puente?, ¿de qué formas hemos ayudado?, ¿cómo nos han ayudado?...”*. *El próximo día quizás intentemos cruzar un puente gigantesco todos al mismo tiempo, saliendo la mitad de la clase desde un extremo y la otra mitad desde el extremo opuesto, ¿podréis superar el gran reto?*

Bibliografía

- Bay-Hinitz, A.K., Peterson, R.F. y Quilitch, H.R. (1994): "Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children", en *Journal of applied behavior analysis*, 27 (3), pp. 435 – 446.
- Finlinson, A.R. (1997): "Cooperative games: promoting prosocial behaviors in children". Tesis doctoral. Utah State University.
- Grineski, S. (1989): "Children, games and prosocial behavior: insight and connections". En *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, vol. 60 – nº 8. Agosto, pp. 20 – 25.
- Orlick, T. (1978): "Winning through cooperation". Acropolis. Washintong.
- Orlick, T.; McNally, J. y O'Hara, T. (1978): "Cooperative games: systematic analysis and cooperative impact". En Smoll, F.L. y Smith, R.E. "Psychological perspectives in youth sports". Hemisphere. Nueva York.
- Velázquez, C. (et al.) (1995): "Ejercicios de Educación Física para Educación Primaria. Fichero de juegos no competitivos". Escuela Española. Madrid.
- Velázquez, C. (2004): "Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica". Secretaría de Educación Pública. México, D.F.
- Velázquez, C. (2004): "Educação para a paz: promovendo valores humanos na escola através da Educação Física e dos Jogos Cooperativos". Projeto Cooperação. Santos.
- Weinstein, M. y Goodman, J.B. (1993): "Playfair, everybody's guide to non-competitive play". Impact. San Luis Obispo.

LECTURA COMPLEMENTARIA

REFERENCIA 42⁴²

Introducción

A lo largo de la historia de la educación el estudio de la discriminación por género ha sido abordado desde diferentes ópticas y paradigmas, siendo la educación física una materia curricular especialmente sensible a esta cuestión (Dunbar y O'Sullivan, 1986; O'Sullivan, Bush, y Gehring, 2002). En las últimas décadas existe un cuerpo amplio de bibliografía que ha centrado su interés en aclarar cómo los estereotipos establecidos socialmente pueden mediar en los comportamientos, actitudes e intereses del alumnado y, consecuentemente, en sus aprendizajes. Más en concreto, desde comienzos de los

⁴² MORENO, J. A.; SICILIA, A.; MARTÍNEZ, C.; Alonso, N. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(4), 42-64. <http://www.cafyd.com/REVISTA/01104.pdf>.

años 80, un extenso cuerpo de investigación, llevado a cabo en diferentes países tales como Gran Bretaña, Bélgica, Canadá, Australia y Estados Unidos (Arnot, 1983; Brutsaert y Houtte, 2004; Durrant, 1992; Dyer y Tiggeman, 1996; Granleese y Joseph, 1993; Lee y Marks, 1990; Mael, 1998; Mensinger, 2001; Shmurak, 1998, entre otros), se ha centrado en estudiar las ventajas y desventajas que presentan los diferentes tipos de ambientes educativos (mixtos o de igualdad de sexo) para el aprendizaje de los estudiantes. En muchos de estos países, una vez desarrollada una política de igualdad educativa, se ha comenzado a cuestionar el ambiente en el que chicos y chicas participan en los entornos de aprendizaje (Treanor, Graber, Housner, y Wiegand, 1998; Turvey y Laws, 1988; Wolf, Gortmaker, Cheung, Gray, Herzog, y Golditz, 1993).

el trabajo que presentamos refleja la problemática que ha despertado en educación la cuestión de la discriminación por género y las aportaciones que, fundamentalmente desde el ámbito de la psicología educativa, se han venido planteando. No obstante, hemos centrado nuestra atención sobre las posibles estrategias que desde la teoría de Metas de Logro se puede aportar a esta cuestión, con especial interés en el contexto de la educación física.

Para el desarrollo de la cuestión el artículo ha sido estructurado en torno a cinco apartados generales que se encuentran relacionados entre sí. En el primero se conceptualizan los términos “sexo”, “género” y “coeducación”. Con ello pretendemos aclarar que una cosa son las diferencias que existen en función del sexo del sujeto y otra las desigualdades ocasionadas en función de los estereotipos de género socialmente construidos. Estas desigualdades desembocan generalmente en una discriminación educativa. En el segundo apartado presentaremos un breve recorrido histórico sobre la educación recibida por la mujer desde los comienzos de la escuela. Este recorrido focaliza sobre el tránsito de una educación segregada discriminatoria hasta la actual educación mixta, evidenciando con ello que el actual sistema educativo, aun permitiendo a ambos sexos la igualdad de acceso a los contenidos de clase, no garantiza, sin embargo, la igualdad de oportunidades de aprendizaje. A continuación, una vez situado en el contexto educativo actual, exponemos en el tercer apartado una serie de estudios que evidencian la desigualdad de género en la escuela y la educación física y cómo esta desigualdad puede ser potenciada, en algunos casos, por la actuación del docente. De este modo, en el siguiente apartado, reseñamos la existencia de un reciente cuerpo de investigación en la psicología educativa centrado en poder orientar los climas de clase, empleando para ello las hipótesis defendidas por la teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989). Para finalizar, desde la teoría motivacional presentada, se sugieren algunas estrategias educativas que el docente de educación física podría tener en cuenta de cara a favorecer la coeducación desde sus clases.

En el siguiente artículo se han utilizado nombres genéricos como “profesor”, “alumno”, etc., que de no indicarse de forma específica lo contrario, siempre se referirán a varones y mujeres.

Conceptualización de los términos “sexo”, “género” y “coeducación”

Sexo y género

Para los críticos de la educación, el conocimiento y comprensión de las diferencias existentes entre los términos sexo y género constituye uno de los elementos clave, que determina la ubicación del individuo en cada ámbito de la sociedad. Así, a efectos sociológicos debemos diferenciar el concepto sexo, entendido como la característica biológica de cada persona de ser hembra o macho (García Ferrando, Puig, y Lagardera, 1998; Sicilia, 2003), coincidiendo en todo tiempo y cultura y no siendo educable (Acuña Franco, y Simón, 1995). Sin embargo, el sexo como factor biológico del sujeto se encuentra sometido a un proceso de construcción social y cultural a través del cual se le han ido atribuyendo características que han sido construidas, compartidas y defendidas por cada grupo o sociedad (Sicilia, 2003). De esta forma, el término género hace referencia a la forma en la que estas diferencias biológicas se interpretan y se traducen a través de los procesos sociales, culturales y psicológicos en comportamientos, actitudes, valores, expectativas sociales y, en definitiva, en roles sociales, propios de hombres y de mujeres. Esto significaría que estamos hablando de una construcción social y no de una realidad biológica que da sentido a los estereotipos de masculinidad y feminidad (García Ferrando y cols., 1998; Sicilia, 2003). Se puede deducir, por lo tanto, que el género no es constante, sino que varía según la historia, las diferentes culturas, así como según el ciclo vital de cada individuo (Scraton, 1995). El género es educable y sus características son la bipolaridad, la jerarquización y su carácter vinculante.

No se debe confundir las diferencias propias del sexo de cada individuo con las desigualdades que éste puede generar en función de los estereotipos de género establecidos y asumidos por la sociedad. Estas desigualdades, a menudo, conllevan a una discriminación del sexo femenino frente al masculino en la sociedad en general, y en la educación en particular. El término coeducación surge, por lo tanto, para garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación por razón de sexo en materia educativa.

Coeducación

El término coeducación es definido en el Diccionario de las Ciencias del Deporte por Aquesolo y Beyer (1992) como “la educación en común de los dos sexos”, a diferencia de la “co-instrucción”, que sólo designa “la enseñanza mixta”. En esta línea, Acuña Franco y Simón (1995) define coeducación como el proceso de socialización humana realizado conjunta o separadamente a niñas y niños, en el que se produce sistemáticamente una intervención cuyo objetivo es potenciar el desarrollo personal, sea cual sea el origen y el sexo de nacimiento, para conseguir una construcción social no enfrentada y común. Se basa en la ideología de la igualdad a la que se añaden términos tales como libertad, diferenciación y solidaridad. Del mismo modo, según Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos, y Blázquez (2003), el término coeducación hace referencia a la educación en común de los dos sexos y bajo un mismo modelo educativo. Sin embargo, esta premisa no resulta conseguida tan solo con que chicos y chicas se encuentren en la

misma clase y desempeñando las mismas actividades, sino promoviendo la igualdad de trato entre ambos sexos (Cervelló y cols., 2003; Vázquez y Álvarez, 1990).

Consideramos, por ello, que coeducar significa enseñar a valorar, tanto a chicos como a chicas, los rasgos de carácter positivo de los modelos femeninos y masculinos. No se trataría de eliminar formas de comportamiento femeninas, sino de hacer participar a los chicos de las ventajas que tienen las formas de conducta que hasta ahora han sido consideradas exclusivamente propias de mujeres. Esto implicaría valorar el modelo femenino como hasta ahora ha sido valorado el masculino.

De este modo, la escuela coeducativa conlleva no sólo educar conjuntamente a niños y niñas, sino proporcionar las condiciones adecuadas para que tengan igualdad de oportunidades, a través del respeto y la valoración de las características de ambos grupos. En este sentido, Vázquez y Álvarez (1990) establecen que “la coeducación no resulta del hecho material de la educación conjunta de chicos y chicas, sino de promover la igualdad de trato entre ambos sexos”. En otras palabras, no se trata de pretender que los alumnos sean iguales, sino de procurar que no tengan desigualdades.

Recorrido histórico: de la educación segregada a la educación mixta

El término coeducación surge con la finalidad de eliminar las desigualdades de sexo generadas a través de los estereotipos de género asumidos por la sociedad en el ámbito educativo. Según González (2005), esta búsqueda de igualdad de oportunidades, y de no discriminación por razón de sexo en materia de educación, surge como consecuencia de la situación histórica que ha vivido la mujer en todos los ámbitos de la vida, siendo en muchos casos la discriminación su característica fundamental. Por ello, a lo largo de la historia educativa ha existido un nexo común centrado en la discriminación sufrida por el sexo femenino frente al masculino, resultando evidentes las diferentes oportunidades de aprendizaje entre chicas y chicos en la educación, en general, y la educación física en particular. Estas diferencias, de acuerdo con Sicilia (2003), pueden atribuirse, bien a la propia exclusión de las chicas, bien a la separación a la que han sido sometidas respecto al grupo de chicos.

En general, la educación de la mujer se ha encontrado adscrita a las características propias de la época. Así, en su origen se pensaba que las diferencias entre los sexos en capacidades, intereses y aptitudes eran naturales, biológicas y, por tanto, innatas. Esta base biologicista ha determinado las diferencias en los primeros roles sociales, construyendo con el tiempo las desigualdades sociales entre hombres y mujeres. Esta desigualdad se vieron reflejadas en la educación recibida, de tal manera que el sistema escolar resaltaba en la mujer y el hombre los elementos que el estereotipo y las ideas de la sociedad tenían sobre cada uno. Como consecuencia de estas ideas, la educación se centraba en instruir a las niñas en las buenas costumbres y en sus roles, siempre en espacios separados y articulando la educación femenina en torno al rol de la mujer como futura esposa y madre. Todo ello con un cierto grado de cultura ya que la instrucción

que recibían los niños era considerada pernicioso para las niñas porque suponía dar un mismo tratamiento educativo a naturalezas bien diferentes. De esta forma, el espíritu educativo de esta época se podía sintetizar bajo la idea de que la diferencia conformaba la desigualdad; es decir, se trataba de un modelo discriminatorio: la educación segregada o la limitación de lo femenino.

La creación en España de la Ley General de Educación (1970), a través de la cual se pretendía eliminar la formación de grupos por razón de sexo y, en general, la discriminación educativa, supuso un importante avance para la integración de la mujer.

Con esta Ley se establece la educación mixta, lo que suponía una organización formal y la existencia de alumnos y alumnas en un mismo centro educativo compartiendo el mismo currículo. Aunque esta realidad debería haber propiciado igualdad de trato entre alumnos y alumnas, sin embargo, en la práctica, ha supuesto la incorporación de las alumnas al modelo masculino, lo que ha constituido una negación del modelo femenino.

Podemos decir, por ello, que la educación mixta ha posibilitado la igualdad formal, en consonancia con los cambios y avances de la sociedad en su conjunto. Consideramos un hecho incuestionable que el sistema educativo mixto permite que las alumnas alcancen los mismos logros académicos y tengan expectativas vitales distintas a las asignaturas tradicionales, sin embargo, esta educación no garantiza la igualdad real entre hombres y mujeres.

Estudios sobre discriminación del sexo femenino en las clases de educación física

El acceso libre e igualitario a la educación tuvo importantes repercusiones para la educación física, despertando un gran interés tanto en los docentes como en los investigadores. En general, los estudios educativos han pretendido valorar la conveniencia del tipo de centro educativo para el desarrollo integral de los alumnos.

Con este interés surge el análisis y el debate sobre las ventajas e inconvenientes de los centros coeducacionales y los centros de igualdad de sexo, debido a la repercusión que el tipo de clase genera. En este debate, la educación física ha sido considerada como un área curricular clave para la coeducación en los centros. Así, Derry y Phillips (2004) llegaron a considerar que la educación física podía ser vista como el vehículo utilizado por los centros docentes para educar y desarrollar los patrones motores maduros de los niños que les permitirán convertirse en adultos más diestros, así como físicamente más activos. En esta línea, podemos afirmar que las clases de educación física ofrecen a las chicas y chicos la oportunidad de desarrollar altos niveles de competencia y autoestima, a través de una variedad de actividades físicas y deportivas.

La comparación entre centros de igualdad de sexo y centros coeducacionales no siempre ha sido fácil. Uno de los inconvenientes con el que se han encontrado los investigadores

ha sido el hecho de que los centros con grupos de igual sexo tienden a ser centros más selectivos o independientes y sus estudiantes, generalmente, poseen calificaciones académicas más altas y pertenecen a entornos socio-económicos familiares más elevados respecto a los estudiantes de centros mixtos. En este sentido, la comparación entre los dos tipos de centros resulta difícil de tratar desde el punto de vista metodológico. Aún así, existe un amplio número de investigaciones que han comparado ambos centros empleando un sistema individual (ambos tipos de clases sociales en centros educativos diferentes), mientras que otras han comparado estos contextos dentro del mismo centro educativo. A pesar de ello, la cuestión de si las clases coeducacionales a lo largo de la etapa elemental resultan positivas o, por el contrario, perjudiciales para el alumnado, puede ser difícil de responder. Desde el comienzo, las investigaciones han utilizado los resultados del rendimiento como variable dependiente para responder esta cuestión. Así, las clases coeducacionales y las clases de igual sexo han sido comparadas en función del rendimiento de sus alumnos mediante tests de habilidad o tests de logro.

La mayoría de estudios han encontrado diferencias mínimas o ninguna en el rendimiento de los alumnos en clases tanto coeducacionales como de igualdad de sexo (Brightwell, 1969; Tallman, 1970), debido, en cierta manera, al hecho de que pocas diferencias en el rendimiento pueden ser demostradas en periodos cortos en el tratamiento de dos o tres semanas de instrucción (Lirgg, 1993).

Algunas investigaciones han corroborado que los centros docentes que se rigen por una educación bajo un mismo sexo generan beneficios positivos para el éxito académico de ambos sexos. No obstante, dichos efectos resultan más pronunciados para las chicas que para los chicos, si los comparamos con los obtenidos en centros mixtos (Moore, Piper, y Schaefer, 1993). Así, las investigaciones realizadas en entornos educativos coeducacionales han encontrado que las experiencias para las chicas en este tipo de ambientes se encuentran caracterizadas por una baja participación en actividades físicas (Eccles y Harold, 1991; Koçak, Harris, Kin Isler, y Çiçek, 2002; McCarthy, Crawford, Docheff, Myrick, Hussey, y McCrary, 1996), menor oportunidad de practicar deporte (Solomons, 1976), menor interacción instruccional con los profesores, y mayor refuerzo de los roles estereotipados de género y sexismo, así como de las características de desarrollo propias del sexo de cada alumno (García, 1994; Griffin, 1983, 1984a; Lee, Carter, y Xiang, 1995; Pipher, 1994; Sadker y Sadker, 1994; The Wellesley Collage Center for Research on Women, 1992). Al respecto, diferentes autores (Chepyator-Thompson y Ennis, 1997; Derry y Phillips, 2002; Jaffee y Manzer, 1992; Griffin, 1983, 1984b, 1985b) afirman que bajo este tipo de contexto educativo no se permite el desarrollo completo del potencial del alumno, ya que disminuye las oportunidades de éxito en el aprendizaje de las alumnas debido, entre otras cosas, a las amenazas verbales de los chicos, la exposición al contacto físico y la pérdida de participación. McCarthy y cols. (1996) consideran que las clases mixtas ofrecen a las alumnas mayores oportunidades para la inactividad ("sentarse") y la desigualdad ("jugar a un juego diferente"). En esta línea, algunos autores abogan por separar el trabajo y las metas de los alumnos en función de su sexo, ya que las alumnas se sienten más cómodas,

presentan menos presión y consiguen mayores beneficios en clases de igualdad de sexo que en clases mixtas. En línea con lo expuesto, Treanor y cols. (1998) estudiaron a un grupo de 466 alumnos de 6º, 7º y 8º grado que participaron durante un año en un programa de educación física, en el que las clases fueron mixtas durante el semestre de otoño, y de igualdad de sexo en el de primavera. Los alumnos completaron un instrumento que recogía aspectos relacionados con su afinidad hacia la educación física, su percepción de habilidad y sus preferencias por el tipo de clase (mixta o de igualdad de sexo). En relación con el tipo de centro educativo, los resultados obtenidos reflejaron que los estudiantes de ambos sexos mostraban mayores preferencias por las clases de igualdad de sexo respecto a su percepción de habilidad, fitness y esfuerzo, ya que aprendía más, se comportaban mejor y mejoraban su aprendizaje de habilidades.

Además, los alumnos mejoraban el juego en equipo, al recibir mayores oportunidades de participación y menos injurias por parte del sexo opuesto.

De lo que se deduce, hasta el momento, que los efectos de las clases mixtas o separadas por sexo parecen depender de diversos factores, y no necesariamente indica que los estudiantes sigan un patrón de comportamiento común en todos los casos. Así, Adler, Kless, y Adler (1992) y Derry (2002), señalaron que las clases de educación física coeducacionales resultaban adecuadas en la etapa infantil, no ocurriendo lo mismo en la etapa adolescente. Según los autores, estas diferencias estarían debidas a los cambios corporales que tienen lugar en la adolescencia, prefiriendo el alumnado en esta etapa ambientes más confortables para el aprendizaje y el compromiso en la actividad física. En esta línea, Derry y Phillips (2004) indicaron que en clases de igualdad de sexo los docentes empleaban menos tiempo en el control y dirección de la clase, y proporcionaban un mayor compromiso en el aprendizaje de las habilidades de sus alumnas, así como un mayor feed-back motivacional, respecto a los profesores de clases mixtas.

Los trabajos de Griffin (1982, 1984a,b, 1985a,b, 1989), una de las autoras que más ha estudiado el tema de género en educación física, pueden resultar clarificadores al respecto. Según esta autora, la variable género, como constructo social, establece diferentes formas de pensar que conlleva a diferentes formas de actuar y comportarse en el aula. En sus estudios realizados con clases coeducacionales de educación física en Secundaria, Griffin (1984a, 1985a,b) observó que algunas chicas son formidables oponentes para los adversarios masculinos, siendo reconocidas por éstos como buenas jugadoras. Sin embargo, desafortunadamente, la mayoría de alumnas con baja destreza prefieren participar sólo de manera pasiva y no implicarse en la actividad por aterrorizarles el juego en equipo. Temen quedar en evidencia ante el sexo masculino, recurriendo para ello a diferentes tácticas con las que evaden el sistema, tal y como defendió Nicholls (1984). De esta manera, esta autora encontró que las clases de educación física mixtas no resultaban ser negativas para todas las chicas y positivas para todos los chicos. Por el contrario, las chicas con mayor destreza se sentían más a gusto, mientras que los chicos menos diestros eran intimidados en este tipo de clases por alumnos de su mismo sexo.

La interacción social parece así un elemento a tener en cuenta en la explicación de las diferencias de género en las aulas de educación física. Los estudios realizados por Griffin (1983, 1984a, 1985a, b) van más allá de la demostración de las diferencias de rendimiento existentes según el sexo, ampliándose al estudio de las relaciones entre los estudiantes y su repercusión en el aprendizaje de la educación física. Al respecto, la autora mostró cómo los chicos limitaban el aprendizaje de habilidades gimnásticas de las chicas a través de sus conductas, mientras que ellas no parecían impedir las oportunidades de aprendizaje de los chicos. En esta línea, Solomons (1980) reflejó pautas de conductas parecidas a las encontradas por Griffin (1983, 1984a, 1985a, b), al demostrar en su estudio cómo las chicas recibían menos pases que los chicos, dejando pasar mayores oportunidades de anotar que los niños, a pesar de que ambos anotaban de forma similar con éxito.

En definitiva, según Vázquez (2001), la escuela mixta ha supuesto la incorporación del sexo femenino al modelo educativo masculino considerado como universal, reforzando en el caso de la educación física los estereotipos sexuales (Sicilia, 2003). En este sentido, resulta evidente que desde el punto de vista de los discentes siguen existiendo contenidos en educación física apropiados bien al sexo femenino, bien al masculino. Al respecto, la investigación realizada por Tannehill, Romar, O'Sullivan, England, y Rosenberg (1994) mostró cómo los estereotipos continúan existiendo. En concreto, las clases de educación física analizadas se caracterizaban por la masiva existencia de juegos competitivos, discrepando con ello con los intereses y valores de las alumnas, quienes se mostraban más inclinadas por aprender, participar, cooperar y divertirse en la práctica de actividad física y deportiva.

En esta línea, Fernández García (1995) recoge en su estudio diferentes trabajos que han tratado las atribuciones de rasgo asociadas a cada sexo en la educación física y el deporte. Así, se entiende por feminidad el estereotipo asociado a las mujeres y hace referencia a comportamientos relacionados con sensibilidad, adaptación, comprensión, pasividad, sumisión, conformidad, modestia, cooperación, dependencia y falta de agresividad, entre otros. Por el contrario, masculinidad sería el estereotipo asociado a los hombres, según el cual éstos han de ser fuertes, agresivos, trabajadores, exitosos, competitivos, con iniciativa, energía, etc. En esta línea, el deporte y la educación física han sido estereotipados como "masculinos", indicando las investigaciones diferencias en función del sexo de los alumnos respecto a variables como la habilidad (Thomas y French, 1985), el grado de participación (Eccles y Harold, 1991) y la auto-confianza (Lirgg, 1991).

Al respecto, Lee, Belcher, Fredenburg, y Clevelan (1996) citado por Lee (1997), reflejaron que los alumnos percibían el fútbol americano, baloncesto y fútbol como una práctica física más apropiada para los chicos, mientras que actividades como el salto a la comba, la danza y la gimnasia resultaban ser más apropiadas para las chicas. A su vez, los contenidos de carrera, patines, tenis, voleibol y softball eran percibidos apropiados para ambos. Como podemos apreciar, los alumnos percibían los contenidos deportivos

en relación con los estereotipos socialmente construidos y se comportaban en función a ellos. En esta línea, otro estudio realizado por Vázquez, Fernández, y Ferro (2000) con estudiantes de tercero de ESO, determinó que la práctica física se encontraba asociada a los estereotipos de género. Según el estudio, las chicas solían practicar con mayor frecuencia deportes catalogados como femeninos (aeróbic, baloncesto, gimnasia, natación, etc.), mientras que los chicos lo hacían en deportes masculinos, como el fútbol, ciclismo y balonmano. Estos resultados han sido corroborados por Pavón y Moreno (en prensa) en una muestra compuesta por estudiantes universitarios, al indicar que las actividades practicadas por éstos en función del sexo, correspondían a deportes colectivos para los hombres, tales como el fútbol y el baloncesto, y deportes individuales para las mujeres, tales como el fitness, natación y footing. Similares resultados han sido hallados también en España por Fernández (1995), Hellín, Moreno, y Rodríguez (2004), Torre (1998) y Vázquez (1993).

Como podemos apreciar, la creación de los estereotipos de género varía atendiendo a cada grupo y cultura y, en el caso de la educación física y el deporte se ve alterado en función de la especialidad o deporte en el que nos encontremos (Vázquez y Buñuel, 2001). Así, cada sexo adapta su conducta al estereotipo de género (femenino o masculino) asignado por su grupo, adoptando la identidad de género y el rol de sexo característico de su biología (Sicilia, 2003). Por ello, aquellos que no siguen estos rasgos definidos socialmente rompen con la identidad asociada a su sexo, encontrando dificultades para ubicarse dentro del grupo. Al respecto, según Askew y Ross (1988), la masculinidad ejerce una fuerte presión tanto en aquellos chicos que se resisten a los valores asociados a los deportes de equipo (predominantes en las clases de educación física). Este hecho repercute en su desarrollo personal, al ser considerados poco habilidosos e incluso al ser cuestionada su "masculinidad" por compañeros del mismo sexo. Contrariamente, las chicas que rompen la imagen social considerada son expuestas a su pérdida de "feminidad" (Cockburn, 2000, 2002).

Estas rupturas de identidad son, en algunos casos, silenciadas por el profesorado de educación física, contribuyendo con su actuación a potenciar la discriminación de sexo en el aula. Según Griffin (1989), los educadores físicos no tienen generalmente la intención de tratar a los alumnos de forma desigual; sin embargo, hay docentes que de forma no intencional discriminan a algunos alumnos mediante el uso de estereotipos racistas o sexistas. Así, unas veces la intencionalidad, y en otras ocasiones el escaso nivel de experiencia de algunos profesores, hace que los alumnos en clase de educación física no reciban una experiencia de equidad (Del Villar, 1996).

Uno de los estudios que han mostrado el trato desigual otorgado por el docente de educación física a algunos alumnos fue el realizado por Hastie y Pickwell (1996). En este estudio se reflejaba que, aparte de las diferentes expectativas que despiertan los contenidos tratados en educación física, existía una desigualdad en el trato del profesor según el sexo del alumno, de tal manera que, el profesor interactuaba y solicitaba de forma diferente a los alumnos en función del contenido de la materia tratada. En concreto, en su estudio sobre el contenido de danza, la exigencia de las chicas era mayor respecto a la de los chicos. Igualmente, McDonald (1990) mostró que las chicas

adolescentes recibían diferente atención por parte de las profesoras de educación física, siendo ésta menor en clases mixtas. También Daniels (1983), citado por Martinek (1989), reflejó que los chicos pensaban que sus profesores los elogiaban y eran más atentos con ellos que con las chicas, mientras que las chicas percibían que los profesores les daban menos oportunidades para participar y asumir papeles importantes durante la clase en comparación con los chicos. Al respecto, según Martinek (1989), la transmisión de bajas expectativas a través del trato diferencial de los profesores y compañeros, y la estructura de la clase, pueden disminuir los niveles de auto-confianza de los estudiantes, especialmente los de sexo femenino por ser los que sufren mayor discriminación tanto en el área del deporte como de la educación física.

En este sentido, el contexto de la clase ha sido considerado por la mayoría de autores como una importante variable influenciadora de la auto-percepción de los alumnos y del posible logro de los estudiantes (Eccles y Harold, 1991; Schunk, 1984), pudiendo modificar el tipo de información recibida por los alumnos y, consecuentemente, su motivación hacia las clases de educación física. El clima de la clase, por tanto, juega un importante rol en el refuerzo de las diferencias de género presentes en las actitudes de logro, creencias y rendimientos del alumno (Lirgg, 1993). Con todo ello, parece evidente que entre los elementos que debería analizar el marco de investigación sobre la igualdad de trato se encuentran los aspectos metodológicos. Como hemos detallado, las clases mixtas por sí solas no parecen favorecer la eliminación de la discriminación de sexo, sino se acompaña de la creación de ambientes de aprendizaje que favorezcan la integración tanto de chicos como de chicas en el aula (Andersen y Wold, 1992; Dunbar y O'Sullivan, 1986; McDonald, 1990). Es por ello que, desde la visión del docente como mediador del aprendizaje, la perspectiva de las Metas de Logro tiene su aplicación al aula de educación física.

Hipótesis defendidas por la teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989).
Factores situacionales (climas motivacionales)

En el ámbito de actividad física y deporte, la perspectiva de las metas de logro (Nicholls, 1989; Ames, 1992) ha sido el modelo teórico que ha contribuido a una mayor comprensión de los patrones cognitivos, comportamentales y emocionales relacionados con el éxito del alumno en educación física (Papaioannou, 1998). Esta teoría se basa en la creencia de que las metas de un individuo se disponen hacia el esfuerzo por demostrar competencia en contextos de logro.

Según esta teoría, existen unos factores denominados situacionales, referentes a las características del entorno de logro en el que se encuentra el individuo, que junto a las características personales del mismo, van a influir en su implicación final, bien a la tarea o al ego. Estos factores situacionales hacen referencia al clima motivacional, cuyo término fue introducido por Ames (1984, 1992) y Ames y Archer (1988), para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (padres, profesores, entrenadores) en los entornos de logro. Los elementos que componen el clima motivacional hacen referencia al modo en el que se utilizan los sistemas de recompensas, la manera en la que se diseñan las prácticas, la forma en la que se

agrupan a los sujetos y la manera en la que las figuras de autoridad evalúan el rendimiento (Escartí y Brustad, 2000; Escartí y Gutiérrez, 2001). Así, en relación a la forma en la que se empleen estos elementos, se distinguen dos tipos de climas motivacionales, denominados por Papaioannou (1994) “clima motivacional orientado al rendimiento” y “clima motivacional orientado al aprendizaje”.

El clima motivacional que implica a la tarea se encuentra relacionado positivamente con las metas orientadas a la tarea, la diversión, la satisfacción, el interés y la motivación intrínseca (Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf, y Snow, 1997; Moreno, Vera, y Cervelló, en prensa; Sefriz, Duda, y Chi, 1992; Theeboom, De Knop, y Weiss, 1995).

Este clima promueve el aprendizaje cooperativo, la elección de tareas y la evaluación de los alumnos basándose en la mejora personal e individual de sus esfuerzos, aprendizajes, éxitos en las tareas y participación en las actividades (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí, y Balagué, 2001; Ntoumanis, 2002). Al respecto, Ames y Ames (1984b) indicaron que en las estructuras cooperativas sometidas a un clima que implica a la tarea, los estudiantes se centran en ayudar a los compañeros, enseñarles recursos para mejorar el aprendizaje y fomentar la responsabilidad en el grupo. Así, los resultados grupales, más que los basados en el rendimiento personal, afectan a los juicios que los niños hacen sobre su capacidad y las percepciones de éxito cuando se desenvuelven bajo estructuras cooperativas.

Por el contrario, el clima motivacional que implica al ego, se encuentra relacionado positivamente con la orientación al ego, sentimientos afectivos negativos y de presión (Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf, y Snow, 1997; Moreno, Parra, y González-Cutre, en prensa; Theeboom, De Knop, y Weiss, 1995). Este tipo de clima promueve la competición interpersonal, limita la elección disponible y evalúa a los alumnos mediante el uso de criterios comparativos y de comparación pública (Cecchini y cols., 2001; Ntoumanis, 2002).

La totalidad de estudios centrados en estudiar los climas motivacionales en ambientes educativos, así como sus repercusiones en diferentes variables motivacionales, han coincidido en afirmar la necesidad de potenciar la creación de entornos de aprendizaje dominados por un clima de maestría. Algunos de estos estudios han sido los realizados por Papaioannou (1995, 1998) y Papaioannou y Nikolopoulos (1995), quienes argumentaron que un indicador crítico de la igualdad de trato hacia chicos y chicas consistía en la docencia bajo un clima que implica a la tarea. Estos autores indicaron que un clima que implica a la tarea correlacionaba positivamente con los profesores que no mantenían diferencia de trato entre chicos y chicas, referente a la focalización del aprendizaje, motivación y ánimo proporcionado, mientras que la percepción del clima que implica al ego correlacionaba negativamente con la percepción de igualdad de trato entre los alumnos. Resultados que han sido avalados posteriormente por Alonso (2006), Cervelló, Jiménez, Fenoll, Ramos, Del Villar, y Santos-Rosa (2002), Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos, y Blázquez (2003) y Martínez Galindo (2006).

En esta línea, Cervelló y Jiménez (2001) añadieron la variable disciplina y manifestaron que la percepción de un clima motivacional que implica a la tarea se relacionaba positivamente tanto con la percepción de una mayor coeducación por parte del profesor, como con unos mayores comportamientos de disciplina. Por el contrario, la percepción de un clima motivacional que implica al ego se relacionaba con una mayor discriminación y mayores comportamientos de indisciplina en las clases de educación física. Estos resultados han sido corroborados por Alonso (2006), Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa (2004), Jiménez (2004) y Martínez Galindo (2006).

Por su parte, Jiménez (2004) añadió en su estudio la variable referente al tipo de centro educativo (público o privado), encontrando que los chicos pertenecientes a centros privados percibían más igualdad de trato que las chicas del mismo tipo de centro y menos que las chicas de centros públicos, mientras que las chicas de centros privados percibían menos igualdad de trato que los chicos y las chicas de centros públicos. Estas variables han sido estudiadas recientemente por Moreno, Cervelló, y Martínez Galindo (2007) encontrando que los chicos de centros públicos percibían mayor discriminación que las chicas de mismo centro y las de centros privados. Estos resultados serían contrarios a los encontrados por diferentes investigaciones previas (Hastie y Pickwell, 1996; Jiménez, 2001, 2004; Jiménez, Cervelló y Julián, 2001; Martinek, 1989; MacDonald, 1990), quienes defendían que existe una mayor percepción de discriminación por parte del sexo femenino frente al masculino. Los resultados recientes del trabajo de Moreno y cols. (2007) podrían estar indicando un cambio en los comportamientos dentro de las clases de educación física, al menos, en el contexto de sus estudios.

Estrategias para favorecer la coeducación en el aula de educación física

En línea con las aportaciones de los autores anteriormente señalados, en el siguiente apartado avanzamos algunas estrategias sugeridas desde la teoría de las Metas de Logro que pueden favorecer la coeducación en clases de educación física.

Ames (1992), en relación al trabajo desarrollado por Ames y Archer (1988), agrupó las dimensiones teóricas de una meta de maestría en seis escenarios de aprendizaje, identificados con el acrónimo inglés TARGET, refiriéndose a dimensiones como tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo o, lo que es lo mismo, a las estructuras de un ambiente de aprendizaje. Así, Ames (1992), expuso las estrategias de motivación que deben ser empleadas para manipular las estructuras de metas situacionales y conseguir una mayor implicación a la tarea de los sujetos. Tal y como hemos señalado en apartados anteriores, potenciando la percepción de climas motivacionales que implican a la tarea se tiende a favorecer en los alumnos la percepción de trato de igualdad por parte de su profesor y, consecuentemente, la coeducación en las clases de educación física. De acuerdo con Ames (1992), este tipo de climas puede ser conseguido a través de estrategias metodológicas propuestas para diferentes áreas de actuación (ver Tabla 1).

El diseño de tareas y actividades (área 1: tarea) deberá estar fundamentado en la variedad, de tal manera que el reto personal y la implicación activa marquen la pauta a seguir en las actividades a realizar. Así, el profesor deberá utilizar aquellos contenidos que contengan menor carga discriminatoria y que favorezcan la comunicación e integración del grupo, despertando el interés de todos los alumnos. Deberá, del mismo modo, considerar las actividades tradicionalmente femeninas (p. ej. aeróbic) de igual forma que las actividades típicamente masculinas (p. ej. fútbol). Así, los deportes tradicionales con alto valor educativo, deberán ser propuestos de manera que resulten lo menos discriminatorios posibles, resaltando sus valores de cooperación, participación y respeto a las normas, por encima de aspectos tales como la agresividad, competitividad o el resultado final. En esta línea, en el desarrollo de las capacidades físicas el docente debería dar más importancia a aquellas relacionadas con la mejora de la salud (p. ej. flexibilidad), que a aquellas relacionadas con la alta competición (p. ej. fuerza), garantizando con ello la integración del sexo femenino en el aprendizaje. Con este fin, algunas estrategias a seguir por el profesor consistirán en ayudar a sus alumnos a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo en los que se priorice el desarrollo de las capacidades individuales de los alumnos y no productos idénticos para todos, lo que significa que deberá centrarse en el proceso y no en el producto, consiguiendo con ello una mayor motivación intrínseca del alumno en la tarea a realizar.

En cuanto a la participación del sujeto en el proceso instruccional (área 2: autoridad), el docente deberá garantizar la implicación de los sujetos en la toma de decisiones y en los papeles de liderazgo, así como ayudarlos a desarrollar técnicas de auto-control y autodirección.

La primera de las estrategias se podría solucionar mediante la transmisión de ciertas decisiones que deberían ser tomadas por el alumno, es decir, se deberá dar la oportunidad al alumno de decidir, por ejemplo, las recompensas o castigos a imponer según el resultado alcanzado en la ejecución de la tarea. Convendría, en esta línea, tener en cuenta que esta transmisión de autoridad debe ser únicamente de carácter temporal y repercutir sólo en aquellos aspectos que no comprometan el correcto funcionamiento de la clase. Para la segunda estrategia el profesor deberá garantizar la posibilidad de liderazgo tanto a chicos como a chicas a través del planteamiento de actividades recreativas-alternativas y no solo competitivas e intentando que la cesión de liderazgo sea alternativa, de tal manera que tras el liderazgo de un niño le seguirá el de una niña y viceversa, independientemente de la tarea y contenido a desarrollar en la sesión. Por su parte, las técnicas de auto-control y auto-dirección tendrían un componente psicológico, es decir, el profesor deberá canalizar los comportamientos negativos e intentar convertirlos en algo productivo y, consecuentemente, positivo. A modo de ejemplo, si un alumno se encuentra frustrado por la no consecución de un objetivo, el docente deberá ser capaz de canalizar esta actitud negativa y convertirla en motivación intrínseca hacia el obstáculo a superar, destacando para ello la importancia de la constancia en la tarea, la permanencia en la actividad, la persistencia en el problema, así como la mejora personal y no el resultado final.

En la tercer área del TARGET (área 3: reconocimiento), las estrategias van encaminadas hacia el reconocimiento del progreso individual y de la mejora de cada sujeto, asegurar las mismas oportunidades a ambos sexos para la obtención de recompensas y centrarse en el auto-valor de cada individuo. Desde el punto de vista del reconocimiento sería mejor utilizar preferiblemente recompensas antes que castigos, es decir, el profesor no sólo deberá castigar o incidir sobre aquellas actuaciones que se realizan de manera errónea sino que también deberá recompensar todas aquellas que se hagan correctamente. Así mismo, en la transmisión de estas recompensas el docente debe asegurarse que todos los alumnos son tratados de manera ecuánime, mostrando para ello expectativas similares hacia la totalidad de los alumnos independientemente de su sexo y evitando hacer afirmaciones discriminatorias a los alumnos del tipo “lo hace bien para ser una chica”, “los chicos que saquen las colchonetas por ser más fuertes”, “las chicas no serán capaces de hacer tantas flexiones como los chicos”, etc. Con esto, deberá valorar la superación individual de cada sujeto y no la comparación normativa con el resto. Deberá intervenir para corregir las posibles interacciones de género estereotipadas que se produzcan entre los alumnos el (p. ej. las chicas no pueden jugar al fútbol con nosotros porque es un deporte de chicos). Finalmente, deberá emplear estilos o métodos de enseñanza que favorezcan el intercambio de papeles y opiniones, la expresión y el desarrollo individual de las personas, y evitar aquellos que propugnen la reproducción y asunción de estereotipos y roles femenino y masculino.

La forma y la frecuencia en la que los alumnos interactúan juntos (área 4: agrupación) es otra perspectiva desde la cual el docente puede generar una mayor implicación a la tarea en sus clases. Así, deberá tener en cuenta que las agrupaciones deben ser flexibles y heterogéneas, posibilitando múltiples formas de agrupamiento entre los alumnos. Ésta es una estrategia que en algunas ocasiones resulta un tanto complicada cumplir, ya que en la mayoría de las tareas se propicia la agrupación de los sujetos en función de sus características individuales. Es por ello, que el docente deberá intentar variar los componentes de los grupos así como también las formas de agrupamiento (según el número de alumnos, sexo, actividad, etc.), realizando, por ejemplo, los grupos de forma aleatoria y/o permitiendo que ellos mismos se organicen en el espacio. En cualquier caso deberá evitar las agrupaciones mediante selección pública en la que las alumnas resultan normalmente elegidas las últimas, estableciendo para ello normas, con el fin de que todos tengan las mismas oportunidades. Con esto evitaría caer en los esquemas típicos del recreo, en los que en la mayoría de casos el campo de fútbol coincide con el patio de recreo siendo, consecuentemente, utilizado por los chicos para la práctica de este deporte y limitando el espacio de movilidad de las chicas. Así, deberá evitar la relación entre espacios y deportes, ya que partiendo del rechazo de las niñas hacia la práctica del fútbol, difícilmente van a ocupar éstas el campo de fútbol si su ocupación está centrada en la práctica de ese deporte en particular. Al mismo tiempo, deberá facilitar la utilización de materiales lo más variados posible y sobre todo aquellos que no tengan implicaciones sexistas.

En cuanto al establecimiento de los estándares que miden el rendimiento (área 5: evaluación), las estrategias deberán centrarse en criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea, implicar al sujeto en la auto-evaluación y utilizar la evaluación privada y significativa, con el fin de evitar sentimientos de vergüenza, humillación e inferioridad al comunicar delante de todo el grupo la ejecución errónea de la actividad.

En todo caso, y atendiendo a la discriminación por género, el docente deberá evitar frases del tipo “has corrido tan lento como una niña” o “le das a la pelota como una nena”, etc., en las que no solo se humilla al alumno de sexo masculino por su ejecución, sino que también se menosprecia la habilidad y el talento del femenino. Deberá, por tanto, huir de las evaluaciones cuantitativas y centrarse en la observación sistemática de las conductas mostradas por sus alumnos, tales como el espíritu cooperativo, solidaridad, ilusión por participar, valoración de su propia realización corporal y la aceptación de sus limitaciones y de la de los demás, frente a otras consideraciones de tipo competitivo o de rendimiento. Para ello, resulta de gran utilidad instrumentos como cuadernos de listas de observación o verificación, diarios de sesiones, anecdotarios, etc. en los que se evite en todo momento las comparación con los iguales, así como con normas establecidas. Deberá analizar, de igual forma, la dinámica del grupo y saber incidir cuando se detecten actitudes y comportamientos que no favorezcan los procesos de coeducación, para lo cual le ayudará el aumentar sus conocimientos sobre psicología social y técnicas de dinámica de grupo. Como hemos mencionado, una mayor implicación en la actividad puede ser también conseguida mediante la implicación del alumno en su propio proceso de evaluación de tal manera que sea él mismo, según los parámetros dados por el profesor, el que evalúe y determine la calificación de su acción, conducta, etc. Sin embargo, el docente no solo deberá evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos, sino que también resultará de gran utilidad evaluar su propio progreso personal y actitud mediante técnicas de observación y recogida de datos provenientes de los alumnos. También debe tener en cuenta los resultados alcanzados por sus discentes al evaluar su programación, constatando con ello si ofrece o no un modelo educativo igualmente válido para las chicas como para los chicos.

Por último, los pasos del aprendizaje y la dirección del trabajo van a estar marcados por el tiempo disponible de actuación (área 6: tiempo). Posibilitar oportunidades al alumno, así como tiempo para afianzar su progreso, ayudarles a establecer y saber programar el trabajo y la práctica constituirán las principales estrategias a perseguir por el docente.

Debe tenerse en cuenta que toda programación debe ser flexible en el tiempo, ya que no solo existen diferencias físicas y psíquicas entre sexos, sino también entre cada uno de los alumnos como seres individuales que son, necesitando, por ello, de tiempos diferentes para el aprendizaje de las habilidades. Con el fin de garantizar la implicación del alumno en el desarrollo de la sesión, así como en la consecución de sus objetivos personales, resulta importante que el docente transmita a sus discentes las diferentes partes en las que se va a dividir la sesión, así como el contenido de cada una de ellas.

También debería destinar la última parte de la sesión a la investigación, práctica, descubrimiento, mejora, etc. de la tarea o habilidad por parte de cada alumno. Con esto se favorecería la implicación de las alumnas más propensas a la demostración individual

de sus habilidades, con lo que se les demostraría una misma consideración respecto a los chicos y, por lo tanto, una igualdad de trato en clase de educación física.

Tabla 1. Descripción de las áreas de actuación y estrategias motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea (Ames, 1992).

Descripción de las áreas Estrategias

Tarea

Diseño de las tareas y actividades.

- Diseñar actividades basadas en la variedad, el reto personal y la implicación activa.
- Ayudar a los sujetos a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo.
- *Autoridad*

Participación del sujeto en el proceso instruccional.

- Implicar a los sujetos en las decisiones y en los papeles de liderazgo.
- Ayudar a los sujetos a desarrollar técnicas de autocontrol y auto-dirección.

Reconocimiento

Razones para el reconocimiento: distribución de las recompensas; oportunidades para las recompensas.

- Reconocimiento del progreso individual y de la mejora.
- Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas.
- Centrarse en el auto-valor de cada individuo.

Agrupación

Forma y frecuencia en que los sujetos interactúan juntos.

- Agrupar a los sujetos de forma flexible y heterogénea.
- Posibilitar múltiples formas de agrupamiento de los individuos.

Evaluación

Establecimiento de los estándares de rendimiento. Guía del rendimiento; feedback evaluativo.

- Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea.
- Implicar al sujeto en la auto-evaluación.
- Utilizar evaluación privada y significativa.

Tiempo

Flexibilidad de la programación. Pasos del aprendizaje; dirección del trabajo.

- Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso.
- Ayudar a los sujetos a establecer el trabajo y la programación de la práctica.

Conclusión

Debido a la creciente concienciación acerca de las marcadas actitudes negativas que muestran las adolescentes femeninas hacia la actividad física en general, y la educación física en particular, hemos revisado en este estudio un amplio número de investigaciones. Gran parte de los estudios coinciden en indicar una cierta conexión entre la menor oportunidad de la mujer al acceso de la práctica de actividad física y la cultura reproducida en la educación física. Así, los estudios denuncian la situación de discriminación a la que se han sometido y se siguen sometiendo a las adolescentes en las clases de educación física.

Iniciábamos el estudio haciendo referencia a la diferencia existente entre los términos “sexo” y “género”, al ser considerado como uno de los elementos clave que ayuda a explicar la discriminación. Así, resaltamos, por un lado, las diferencias que existen en función del sexo de cada individuo y, por otro, cómo estas diferencias son interpretadas por la sociedad en estereotipos de género que producen a su vez desigualdades en el ámbito educativo en general, y en el de educación física en particular. Seguidamente, conceptualizamos el término coeducación desde la perspectiva de diferentes autores.

Basándonos en la premisa de que la discriminación es un constructo socio-histórico (González, 2005), realizamos un breve recorrido de la educación recibida por hombres y mujeres a lo largo de la última mitad de siglo. En lo que se refiere a discriminación por género, el breve recorrido histórico nos mostraba una clara transición desde un modelo de educación segregada, cuyo espíritu se caracterizaba por la creencia de que la diferencia entre sexos conformaba la desigualdad, hasta un modelo de educación mixta, que pretendía que todos los individuos, independientemente de su sexo, recibieran el mismo currículum dentro del mismo centro educativo. Sin embargo, tal y como evidencia un importante número de estudios reflejados en el tercer apartado del artículo, este hecho ha supuesto la limitación de lo femenino y su supeditación a lo masculino, considerado este último como un universal. Este tipo de educación ha posibilitado que la mujer acceda a los mismos aprendizajes que los chicos, pero no ha eliminado la situación de discriminación educativa a la que se le ha sometido al sexo femenino.

Siguen existiendo, por lo tanto, estereotipos de género que configuran actitudes y comportamientos relacionados con lo femenino y lo masculino, a partir de los cuales se ubica al individuo en los diferentes ámbitos de la sociedad. Según muestran los estudios, esta situación puede ser potenciada por los propios docentes a través de su actuación, fomentando con ello la discriminación de sexo en el aula de educación física.

Sólo en fechas más recientes se ha producido un cuerpo de investigación que estudia la repercusión que el clima generado por el profesor en el aula tiene en la coeducación. En esta línea, un buen número de trabajos asumen las hipótesis defendidas por la teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989). Dentro de este marco teórico, las investigaciones centradas en estudiar los climas motivacionales en el aula han coincidido en afirmar la

necesidad de potenciar la creación de entornos de aprendizaje bajo un clima centrado en la tarea, en lugar de entornos basados en la comparación y la competición de unos con otros. Considerando esta idea, el artículo ha propuesto una serie de estrategias sugeridas desde dicha teoría, de cara a favorecer la coeducación en clase de educación física.

Consideramos que, a pesar de la aparente insatisfacción de la mayoría de investigadores y educadores hacia las clases coeducativas en educación física, resulta prematuro argumentar que un retorno a las clases de mismo sexo sea la solución. Por el contrario, argumentamos que tanto los docentes en educación física, como el resto de profesorado, deben ofrecer una mayor elección a las alumnas durante su etapa de escolarización. Más investigaciones son necesarias en esta área con el fin de optimizar las oportunidades de los estudiantes. Algunas cuestiones a indagar podrían centrarse sobre la posible influencia de la composición de género de la clase, el contexto de la lección y la habilidad del discente en el conocimiento, destreza y actitud de los alumnos; la actuación y reacción del profesor en los diferentes ambientes de clase y su influencia en la auto-estima de los discentes; la manera en la que afectan temas de reciente actualidad, como el referido a la dicotomía entre hetero-homosexualidad, a las experiencias individuales de las alumnas, a sus necesidades en la educación física en particular y en el deporte en general, así como aspectos referentes a la ocupación de los padres tales como el nivel de ingresos, el nivel de educación o profesión, así como actitudes y aspiraciones relacionadas con el éxito académico en el aprendizaje de sus hijos.

Somos conscientes de que la mayoría de las causas y efectos de la situación educativa actual se encuentran enraizados a nivel social, político y familiar y, por lo tanto, escapan a posibles soluciones de carácter meramente escolar. No obstante, resaltamos la importancia que el centro educativo en general, y los responsables del área de educación física en particular, tienen como transmisores de valores y como significativos del comportamiento social y psicológico de los estudiantes. Con ello, aunque la educación física no puede resolver por sí el problema de la discriminación por género, debe encontrar las mejores formas para que, desde sus limitaciones materiales, sociales y culturales, pueda contribuir a un proyecto de sociedad que a todas y todos nos afecta.

Referencias

- Acuña Franco, S. y Simón, E. (1995). *Coeducación y tiempo libre*. Madrid: Popular.
- Adler, P. A.; Kless, S. J. y Adler, P. (1992). Socialization of gender roles: Popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of Education*, 65, 169-187.
- Alonso, N. (2006). *Motivación, comportamientos de disciplina, trato de igualdad y flow en estudiantes de Educación Física*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative y individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation* (pp. 177-208). New York: Academic Press.

- Ames, C. (1992). The relationship of achievement goals to student motivation in classroom setting. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and Exercise* (pp.161-176) Champaign, L: Human Kinetics.
- Ames, C. y Ames, R. (1984a). Systems of student and teacher motivation: Towards a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderssen, N. y Wold, B. (1992). Parental and peer influences on leisure-time physical activity in young adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 341-348.
- Aquesolo, J. A. y Beyer, E. (1992). *Diccionario de las Ciencias del Deporte*. Unisport. Junta de Andalucía.
- Annot, M. (1983). A cloud over coeducation: An analysis of the forms of transmission of class and gender. En S. Walker y L. Barton (Eds.), *Gender, class and education* (pp. 67-89). London: Falmer Press.
- Askew, S., y Ross, C. (1988). *Boys don't cry. Boys and sexism in education*. Milton Keynes, Open University Press.
- B.O.E. (1970). *Ley General de Educación (1970)*. BOE de 6 de Agosto de 1970. [http://www.cyberpadres.com/legisla/boe_14.pdf#search=%22ley%20general%20de%20educaci%C3%B3n%20\(1970\)%22](http://www.cyberpadres.com/legisla/boe_14.pdf#search=%22ley%20general%20de%20educaci%C3%B3n%20(1970)%22).
- Brightwell, D. S. (1969). Effect of coeducational and segregated classes on tennis achievement. *Research Quarterly*, 40, 262-265.
- Brutsaert, H. y Houtte, M. V. (2004). Gender context of schooling and perceptions of physical education. *Education and Urban Society*, 37, 58-73.
- Moreno, J. A.; Sicilia, A.; Martínez, C.; Alonso, N. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(4), 42-64. <http://www.cafyd.com/REVISTA/01104.pdf>.
- Cecchini, J. A.; González, C.; Carmona, A. M.; Arruza, J.; Escartí, A. y Balagué, G. (2001). The influence of the Physical Education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post- competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1, 1-11.
- Cervelló, E.; Del Villar, F.; Jiménez, R.; Ramos, L. y Blázquez, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de Educación Física. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Educación*, 21, 379-395.
- Cervelló, E. y Jiménez, R. (2001). *Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido, la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física*. IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. La Didáctica de la Educación Física (pp. 203-209). Santander: ADEF Cantabria.
- Cervelló, E.; Jiménez, R.; Del Villar, F.; Ramos, L. y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.

- Cervelló, E. M.; Jiménez, R.; Fenoll, A.; Ramos, L.; Del Villar, F. y Santos-Rosa, F. J. (2002). A social-cognitive approach to the study of coeducation and discipline in Physical Education Classes. *SOCIOTAM, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11, 43-64.
- Chepyator-Thomson, J. R. y Ennis, C. D. (1997). Reproduction and resistance to the culture of feminity and masculinity in secondary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 89-99.
- Cockburn, C. (2000). Las opiniones de chicas de 13 y 14 años sobre la Educación Física en las escuelas públicas británicas. Estudio realizado en los condados de Hampshire y Cambridgeshire. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 62, 91-101.
- Cockburn, C. (2002). Identidades y subculturas en relación con el deporte: un análisis de algunas revistas para chicas adolescentes. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 67, 98-109.
- Csizma, K. A.; Witting, A. F. y Schurr, K. T. (1988). Sport stereotypes and gender. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 62-74.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creavity*. New York: Harper Collins.
- Daniels, R. (1983). *The development of a tool to measure perceptions of physical education teaching behaviors found in secondary schools*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Carolina, Greensboro.
- Del Villar, F. (1996). La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de casos en Educación Física. En F. Del Villar (Ed.), *La investigación en la enseñanza de la Educación Física* (pp. 203-231). Cáceres: Servicio de Publicaciones. Universidad de Extremadura.
- Derry, J. A. (2002). Single-sex and coeducation physical education: perspective of adolescent girls and female physical education teachers – Research. *Melpomene Journal*, http://www.findarticles.com/p/articles/mi_mOLJP/IS_3_2_21/ai_94771954.
- Derry, J. A. y Phillips, D. A. (2002). Comparisons of selected student and teacher variables in all-girls and coeducational physical education environments. *The Physical Educator*, 61.
- Derry, J. A. y Phillips, D. A. (2004). Comparasions of selected student and teacher variables in all-girls and coeducational Physical Education Environments. *Phsycial Education Environments. Physical Educator*, 61, 23-34.
- Dunbar, R. R. y O´Sullivan, M. M. (1986). Effects of intervention on differential treatment of boys and girls in elementary physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 166-175.
- Durrant, S. M. (1992). Tittle IX-lts power and its limitations. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 60-64.
- Dyers, G. y Tiggernmann, M. (1996). The effect of school environment on body concerns in adolescent women. *Sex Roles*, 34, 127-138.
- Eccles, J. S. y Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: applying the Eccles´ expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.

- Escartí, A. y Brustad, R. (2000). *El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas*. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Santiago de Compostela. España.
- Escartí, A. y Gutiérrez, M. (2001). Influence of Motivational Climate in Physical Education on the Intention to Practice Physical Activity or Sport. *European Journal of Sport Science*, 1, 4.
- Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students?. Dealing with diversity. En R. Haskins y B. McRae (Eds.), *Policies for America's public schools*. Norwood, NJ: Ablex.
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 259-295). New York: Academic Press.
- Fernández, E. (1995). *Actividad física y género: Representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación primaria*. Tesis Doctoral. Madrid. U.N.E.D.
- Fernández García, E. (1995). *Actividad física y género: Representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Madrid.
- García, C. (1994). Gender differences in young children's interactions when learning fundamental motor skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 213-225.
- García Ferrando, M.; Puig, N. y Lagardera, F. (1998). *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza.
- González, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18. <http://www.cddeporte.rediris.es/revista/revista18/artsexismo8.htm>
- Granleese, J. y Joseph, S. (1993). Self-perception profile of adolescent girls at a single-sex and mixed-sex school. *Journal of Genetic Psychology*, 154, 525-530.
- Griffin, C. (1982). Cultures of femininity: romance revisited. Centre for Contemporary Cultural Studies Occasional Paper, *Women series*, 69.
- Griffin, P. S. (1983). "Gymnastics, is a girl's thing": Student participation and interaction patterns in a middle school gymnastics unit. En T. Templin and J. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 71-85). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Griffin, P. S. (1984a). Girls' participation patterns in a middle school team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 30-38.
- Griffin, P. S. (1984b). Coed Physical Education: problems and promise. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 55, 36-37.
- Griffin, P. S. (1985a). Boys' participation styles in a middle school physical education team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 100-110.
- Griffin, P. S. (1985b). Girls' and boys' participation styles in middle school Physical Education team sport classes: a description and practical applications. *Physical Educator*, 42, 3-8.
- Griffin, P. S. (1989). Gender as a socializing agent in Physical Education. En T.J. Templin and P.G. Schempp (Eds.), *Learning to teach: Socialization into Physical Education* (pp. 219-233). Indianapolis, IN: Benchmark Press.

- Halliburton, A. L. y Weiss, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 396-419.
- Hastie, P. A. y Pickwell, A. (1996). Take your partners: A description of a student social system in a secondary school dance class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 171-187.
- Hellín, P.; Moreno, J. A. y Rodríguez, P. L. (2004). Motivos de práctica físico deportiva en la Región de Murcia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1 y 2(4), 101-116.
- Jaffee, L., y Manzer, R. (1992). Girl's perspective: Physical activity and self-esteem. *Melpomen. A Journal for Women's Health Research*, 11, 14-23.
- Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Koçak, S.; Harris, M. B.; Kin Isler, A. y Çiçek, S. (2002). Physical activity level, sport participation, and parental education level in Turkish junior high school students. *Pediatric Exercise Science*, 14, 147-154.
- Krane, V.; Greenleaf, C. A. y Snow, J. (1997). Reaching for gold and the price of glory: A motivational case study of an elite gymnast. *The Sport Psychologist*, 11, 53-71.
- Lee, A. M. (1997). Contribution of research on student thinking in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 262-277.
- Lee, A. M.; Fredenburg, K.; Belcher, D. y Cleveland, N. (1999). Gender differences in children's conceptions of competence and motivation in physical education. *Sport, Education and Society*, 4, 161-174.
- Lee, A. M.; Carter, J. A. y Xiang, P. (1995). Children's conceptions of ability in Physical Education. *Journal of Educational Psychology*, 78, 381-395.
- Lee, A. E. y Marks, H. M. (1990). Sustained effects of the single-sex secondary school experience on attitudes, behaviors and values in college. *Journal of Educational Psychology*, 81, 578-592.
- Lirgg, C. D. (1991). Gender differences in self-confidence in physical activity: a meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 294-310.
- Lirgg, C. D. (1993). Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 324-334.
- Mael, F. A. (1998). Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 324-334.
- Martinek, T. J. (1989). Children's perceptions of teaching behaviors: an attributional model for explaining teacher expectancy effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 318-328.
- McCarthy, S.; Crawford, S.; Docheff, D.; Myrick, L.; Hussey K. y McCrary, A. (1996). Does coeducational physical education help high school students reach their full potential? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67, 6-8.
- McDonald, R. M. y Towberman, D. B. (1993). Psychosocial correlates of adolescent drug involvement. *Adolescence*, 28, 924-936.

- Mesinger, J. (2001). Conflicting gender role prescriptions and disordered eating in single-sex and coeducational school environments. *Gender and Education, 13*, 417-429.
- Moore, M.; Piper, V. y Schaefer, E. (1993). Single-sex schooling and educational effectiveness: A research overview. En D. K. Hollinger (Ed.), *Single sex schooling: perspectives from practice and research* (pp. 7-68). Washington, DC.
- Moreno, J. A.; Cervelló, E. y Martínez Galindo, C. (2007). Perception of discipline according to gender, type of school, sport activity and interest in physical education in Spanish student. *International Journal of Applied Sports Sciences, 19*(2), 35-49.
- Moreno, J. A.; Vera, J. A. y Cervelló, E. (en prensa). Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de educación física. *Revista de Educación*.
- Moreno, J. A.; Parra, N. y González-Cutre, D. (en prensa). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise, 3*, 177-194.
- O'Sullivan, M.; Bush, K. y Gehring, M. (2002). Gender equity and Physical Education: A USA perspective. En D. Penney (Ed.), *Gender and Physical Education: contemporacy issues and future directions* (pp. 163-189). New York: Routledge.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 65*, 11-20.
- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17*, 18-34.
- Papaioannou, A. (1998). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 69*, 267-275.
- Papaioannou, A., y Nikolopoulos, K. (1995). *Perceived motivational climate and ability-specific perceptions in Greek physical education classes*. Manuscrito sin publicar.
- Pavón, A. y Moreno, J. A. (en prensa). Actitudes de los universitarios ante la práctica físico-deportiva: Diferencias por género. *Revista de Psicología del Deporte*.
- Pipher, M. (1994). *Reviving ophelia: saving the selves of adolescent girls*. New York: Ballantine Books.
- Sadker, M. y Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: how our schools cheat girls*. New York: Touchstone.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist, 19*, 48-58.
- Scraton, S. (1995). *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata.

- Seifriz, J. J.; Duda, J. L. y Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Shmurak, C. B. (1998). *Adolescent girls at single-sex and coeducational school*. New York: Peter Lang.
- Sicilia, A. (2003). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la Educación Física. *Revista de Educación*, 331, 577-613.
- Solomons, H. (1976). Sex-role-mediated achievement behaviors and interpersonal dynamics of fifth-grade coeducational physical education classes. Dissertation International, 37, 5445A. University Microfilm No. DBJ77-06538.
- Solomons, H. H. (1980). Sex role mediation of achievement behaviors and interpersonal interactions in sex-integrated team games. En E. A. Pepitone (Ed.), *Children in cooperation and competition: Toward a developmental social psychology* (pp. 321-364). Lexington, MA: Lexington Books.
- Tallman, A. J. (1970). *The effects of coeducational and segregated classes upon selected outcomes of college physical education courses*. Unpublished doctoral dissertation, New York University, New York.
- Tannehill, D.; Romar, J.; O'Sullivan, M.; England, K. y Rosenberg, D. (1994). Attitudes toward Physical Education: their impact on how Physical Education teachers make sense of their work. In M. O'Sullivan (Ed.). High school Physical Education teachers: their world of work [Monograph]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 323-441.
- The Wellesley College Center for Research on Women. (1992). *The AAUW Report: How Schools Shortchange Girls*. NEA Professional Library. Theebom, M.; De Knop, P. y Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychosocial responses, and motor skill development in children's sport: a field based-intervention study. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Thomas, J. R. y French, K. E. (1985). Gender differences across age in motor performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 98, 260-282.
- Torre, E. (1998). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. Tesis Doctoral. Granada, Universidad de Granada.
- Treanor, L.; Graber, K.; Housner, L. y Wiegand, R. (1998). Middle school student's perceptions of coeducational and same-sex Physical Education classes. *Journal of Teaching Physical Education*, 18, 43-56.
- Turvey, J. y Laws, C. (1988). "Are girls losing out?" The effects of mixed-sex grouping on girls performance in physical education. *British Journal of Physical Education*, 19, 253-255.
- Vázquez, B. (1993). *Actitudes y prácticas deportivas en las mujeres españolas*. Madrid, Ministerios de Asuntos Sociales.
- Vázquez, B. (2001). La cultura física y las diferencias de género en el umbral del siglo XXI. En J. Devís (Ed.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 213-226). Alcoy, Marfil.
- Vázquez, B. y Álvarez, G. (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica.



-
- Vázquez, B. y Buñuel, A. (2001). *La experiencia del deporte en la vida de las mujeres en cuatro países europeos; el caso español*. Madrid, Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Vázquez, B.; Fernández, E. y Ferro, S. (2000). *Educación Física y Género: Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid, Gymnos.
- Walling, M. D.; Duda, J. L. y Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Wolf, A.; Gortmarker, S.; Cheung, L.; Gray, H.; Herzog, D. y Colditz, G. (1993). Activity, inactivity and obesity: racial, ethnic and age differences among school girls. *American Journal of Public Health*, 83, 1625-1627