

Educación física hoy. Realidad y cambio curricular

Teresa Lleixà

41



CUADERNOS DE EDUCACIÓN

La autora de la presente obra, Teresa Lleixà, es profesora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal de la Universidad de Barcelona. Una sólida formación en los campos de la educación física y la pedagogía y una amplia experiencia docente en los ámbitos escolares y universitario, han servido de base para sus diversas publicaciones orientadas fundamentalmente a la educación física en la enseñanza infantil y primaria. Su trabajo investigador tiene como líneas principales el *currículum de educación física*—tema objeto de su tesis doctoral— y la educación física en colectivos socialmente discriminados.



CUADERNOS DE EDUCACIÓN

41

TERESA LLEIXÀ

EDUCACIÓN FÍSICA HOY.

Realidad y cambio
curricular

ICE - HORSORI

Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: Carmen Albaladejo, Serafín Antúnez,
Iñaki Echebarría, Francesc Segú, Núria Casals

Primera Edición: Septiembre 2003

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E. Universitat Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona

Editorial Horsori
Rbla. Fabra i Puig, 10-12, 1r 1a (08030) Barcelona
[http: www.horsori.net](http://www.horsori.net)

© Teresa Llcixà

© I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori

Depósito legal: B-38.036-2003

I.S.B.N.: 84-96108-06-6

Impreso en A & M Gràfic, S. L.

ÍNDICE

Presentación	9
Capítulo 1	
CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN FÍSICA DE FUTURO: DEL AYER AL MAÑANA EN LAS TENDENCIAS CURRICULARES	13
1. Educación física, un concepto que genera controversia.....	14
2. Tendencias curriculares en educación física	19
3. La educación física en los currícula oficiales: su evolución hasta el momento actual.....	23
4. La construcción de un proyecto de futuro en educación física.....	32
Capítulo 2	
DESARROLLO Y POTENCIACIÓN DE LAS CAPACIDADES PERSONALES. PERSPECTIVA MOTRIZ.....	37
1. Capacidad para percibir y discriminar los estímulos sensoriales	38
2. Capacidad para percibir y conocer el propio cuerpo. Conciencia corporal.....	43
3. Capacidad para establecer relaciones espaciales y temporales y organizar respuestas motrices en consecuencia	54
4. Capacidad para realizar hábilmente nuevos movimientos. Habilidad motriz.....	59
5. Capacidad para formular previsiones sobre la acción. Razonamiento motor.....	63
6. Capacidad para descubrir, valorar y utilizar los sentimientos y las emociones en el comportamiento motor	67
7. Capacidad para mejorar las dimensiones cuantitativas del movimiento.....	72
Capítulo 3	
ADQUISICIÓN Y VALORACIÓN DE FORMAS CULTURALES DE ACTIVIDAD FÍSICA	77
1. Cuerpo, cultura y educación física	78
2. El juego en la cultura corporal.....	82

3. Iniciación deportiva. La cultura deportiva en la escuela	87
4. Manifestaciones expresivas del cuerpo y el movimiento humano.....	96
5. Prácticas corporales vinculadas al pensamiento oriental.....	104
6. Técnicas corporales asociadas al fitness. La necesaria reconceptualización para su entrada en la escuela	108
Capítulo 4	
LA EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA CONVIVENCIA DIVERSA Y PLURAL	111
1. Educación en valores y educación física	111
2. Educación física y coeducación: por una igualdad de oportunidades.....	117
3. Necesidades educativas de alumnos o alumnas que presentan alguna discapacidad	125
4. Atención y respeto a las diferencias culturales y étnicas en educación física.....	135
Capítulo 5	
EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD. MEJORA DE LA CALIDAD DE VIDA...	145
1. Salud y pensamiento social.....	146
2. La educación para la salud en el currículum de educación física.....	152
3. La intervención didáctica en educación física y salud	155
Capítulo 6	
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	167
1. Decisiones en torno a la programación en educación física..	168
2. Estrategias metodológicas en educación física	178
3. El entorno en educación física	190
Capítulo 7	
EVALUACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA	195
1. Concepto y enfoques de la evaluación. El caso de la educación física.....	195
2. Evaluación del aprendizaje del alumnado en educación física.	201
3. Técnicas e instrumentos de evaluación en educación física..	205
4. Hacia la innovación educativa en educación física	210

PRESENTACIÓN

Durante muchas décadas la Educación Física fue considerada un género menor dentro del amplio panorama de las cuestiones pedagógicas. La herencia del racionalismo moderno dio lugar a una concepción antropológica que escindió el ámbito intelectual y moral de la esfera corporal. Así se quebraba aquella filosofía clásica –asumida por los sabios humanistas del Renacimiento– que deseaba aunar el cuidado corporal con la cura del ánimo, según un planteamiento sintético en el que convergía la tradición médico-hipocrática y la filosófico-socrática. Aquella reivindicación de la sátira de Juvenal en la que se reclamaba *mens sana in corpore sano* quedaba definitivamente truncada debido también a la influencia de la tradición judeo-cristiana.

Felizmente, en los últimos tiempos hemos asistido a una recuperación de la educación física y, por ende, de los discursos pedagógicos corporales. Ello ha sido posible gracias a la rehabilitación del cuerpo en la cultura occidental, proceso que se precipitó en el siglo XVIII con el naturalismo y el empirismo. Tal recuperación se acentuó a lo largo de los siglos XIX y XX con la irrupción del ideario médico-higienista (baños de mar, colonias escolares), la difusión de la gimnasia con sus distintas escuelas y tendencias nacionales (alemana, sueca, francesa), el desarrollo del deporte moderno surgido en los establecimientos educativos anglosajones (Inglaterra, Estados Unidos) y las activida-

des físicas en la naturaleza promovidas por el romanticismo (excurсионismo, alpinismo, deportes de mar).

Y aunque en muchos momentos de la historia contemporánea se ha vuelto a caer en una especie de olvido del cuerpo, lo cierto es que la recuperación de lo corporal ha seguido un proceso irreversible. La instrumentalización del cuerpo en beneficio de una concepción mecánica satirizada por Chaplin en *Tiempos Modernos* dio paso a una visión orgánica en la que se proclamaba la necesidad de rescatar lo corporal al margen de cualquier tentación manipuladora. Desgraciadamente, lo corporal encontró una piedra de escándalo en los campos de exterminio del III Reich cuando desapareció la dignidad humana y el cuerpo humano quedó reducido a un simple montón de huesos calcinados. Después de 1945 algunos artistas se negaron a representar figuras humanas en su totalidad ya que la fragmentación del cuerpo daba cuenta y razón de las estrecheces de una época que encontraba en las esculturas de Giacometti la expresión de la fragilidad de la existencia humana. Sin embargo, el cuerpo fue recuperando su presencia hasta el punto que la cultura postmoderna –desencadenada a partir de la emblemática fecha de 1968– presenta como uno de sus activos más preciados haber destacado la importancia de lo corporal, simbolizada en aquella imagen juvenil de una nueva sociedad que desea vivir con un estilo alegre y deportivo.

Resulta lógico, pues, que las reformas educativas aplicadas en todo el mundo –y lógicamente en España– se hayan mostrado receptivas, sobre todo a partir de 1970, a una nueva sensibilidad pedagógica que exalta la importancia de lo corporal. De manera paulatina, la educación física ha ido tomando plena carta de naturaleza en las teorías pedagógicas y en las políticas educativas. Al igual que los demás ámbitos del saber humano, la educación física ha seguido un camino de racionalización que la ha alejado de los viejos esquemas autoritarios del militarismo de antaño y de los maléficos prejuicios raciales. Además, la propia especialización de los docentes ha favorecido que la educación física se haya convertido en uno de los sectores progresistas de la educación al asumir los nuevos valores de una cultura intercultural y globalizada en la que el cuerpo pasa a ocupar una centralidad, desconocida hasta ahora.

De ahí que nos tengamos que felicitar por la aparición de libros como el que presentamos y que responde –a grandes rasgos– a una nueva sensibilidad de época. Además, la autora congutina una sólida formación en el campo de la Pedagogía y de la Educación Física ya que ha cursado ambas licenciaturas. Su vocación la orientó hacia el campo de la Educación Física dedicándose desde hace años a la

formación de los futuros maestros especializados en este ámbito. Su interés intelectual la ha llevado a realizar un importante estudio comparado –objeto de su tesis doctoral– sobre la educación física escolar en distintos países de la Unión Europea.

Provista con este equipaje intelectual y combinando la teoría con la práctica, Teresa Lleixà nos ofrece en este libro una visión actualizada del papel de la educación física en el marco de la pedagogía general, bajo la perspectiva de lo que la autora denomina la construcción de un proyecto educativo de futuro para una sociedad de la información. En efecto, la educación física no puede deslindarse de una concepción global de la pedagogía que contemple los aspectos históricos, el desarrollo personal, la transmisión y adquisición de las formas culturales, los aspectos convivenciales de la relación humana en una sociedad plural, abierta y diversa, sin olvidar la dimensión físico-higiénica que ahora ha asumido el reto de una verdadera educación para la salud.

Bien mirado, la propuesta de Teresa Lleixà se levanta sobre los grandes ejes en los que pivota la educación: la persona entendida desde una antropología integral psicofisiológica, la cultura, la sociedad, la información y la comunicación no sólo verbal sino también corporal. Es obvio que la profesora Lleixà no se limita a sustentar las bases teóricas de la educación física del presente y del futuro sino que, además, da herramientas para su adecuado tratamiento didáctico sin perder de vista la dimensión de la evaluación. En cualquier caso, su libro supera con creces la perspectiva metodológica y didáctica para situarse en un horizonte filosófico y doctrinal de modo que el público lector tiene con esta obra la oportunidad de adentrarse en una sistemática fundamentación teórica de la educación física. Nada, pues, más conveniente para abordar los retos de un futuro que, más allá del consabido tópico de encontrarnos en los albores del tercer milenio, es ya un presente hecho realidad.

Conrad Vilanou Torrano

Catedrático de la Universitat de Barcelona

Capítulo 1

CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN FÍSICA DE FUTURO: DEL AYER AL MAÑANA EN LAS TENDENCIAS CURRICULARES

Van ya tropezando, y han de caer del todo, sin duda alguna, las clases de educación física que se limitan a promover una ejercitación corporal, sin otras intenciones más acordes con los requisitos de crecimiento personal y social del alumnado. Empezar el libro con las últimas palabras de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, además de parecerme divertido, en realidad, pretende mostrar que este libro, igual que aquél, aspira a acabar con algo. Ciertamente, desea acabar con una educación física que no tenga en cuenta las necesidades del alumnado y las exigencias de los cambios sociales que se generan cada día con mayor celeridad.

En este primer capítulo me ha parecido obligado presentar una serie de consideraciones sobre la educación física, en relación con las tendencias curriculares de esta disciplina, como un primer soporte a los capítulos siguientes que se adentrarán en las enseñanzas y los aprendizajes propios de esta área educativa. De esta manera, en un primer apartado, abordaré el significado de la educación física como disciplina escolar. A continuación, me referiré a los diferentes enfoques que toma la construcción curricular de esta asignatura, para finalizar con una breve reflexión sobre la situación de la educación fí-

sica ante los cambios más significativos que se están produciendo en los últimos años.

1. EDUCACIÓN FÍSICA, UN CONCEPTO QUE GENERA CONTROVERSIA

Al intentar establecer la naturaleza de la educación física como disciplina, inmediatamente surgen dos cuestiones que son las que han creado mayor controversia a lo largo de la historia. Estas cuestiones son, por un lado, la polémica en torno a la determinación de su objeto de estudio y, por otro, la variedad terminológica creada sobre su denominación. La razón de tal controversia la hallamos en dos causas fundamentales:

- a) La educación física es una construcción pedagógica y social que está sometida a cambios que son consecuencia de las creencias y convicciones de cada momento histórico. Se halla, sobre todo, muy influida por la forma en que, en cada contexto social, se han ido entendiendo las relaciones de las personas con su propio cuerpo.
- b) El término *educación física* resulta, semánticamente, muy poco afortunado. Educación física es obvio que significa *educación de lo físico*, como si pudiéramos compartimentar a la persona en lo físico, y lo no físico, donde supuestamente incluiríamos lo intelectual, lo afectivo y otros “los”, intangibles. Si fuera posible, la palabra *educación física* resultaría antitética puesto que lo físico no se puede educar, en todo caso se podrá moldear o, como mucho, adiestrar.

Merece la pena que nos detengamos un poco más sobre estos temas, estudiando la evolución histórica del concepto, el sentido de algunas definiciones y los debates generados en torno al cuerpo de conocimientos de la disciplina.

Aproximación a la historia del concepto

Diversos autores coinciden en situar los orígenes de la educación física moderna en el siglo XVIII. Según Lagardera (1999, 769), el término fue utilizado por primera vez por el médico e higienista suizo Jean Ballexserd, en 1762, mientras que, en nuestro país, aparece por

primera vez en la revista *El Gimnasio. Revista de educación física e Higiene*, cuya publicación se remonta al año 1830.

Con anterioridad, el término que gozaba de mayor difusión era el de *gimnasia o gimnástica*. Langlade (1970, 21) explica cómo en la época de hegemonía helénica la gimnástica, compuesta de *paléstrica* y *orquéstrica*, tenía un significado diferente al actual: «Para los griegos, gimnasia significaba ejercicios físicos en general y éstos comprendían carreras, lanzamientos, saltos, luchas, etc.; en resumen, todos los ejercicios denominados en la actualidad atletismo y deportes».

Como he indicado, el nacimiento de la educación física moderna se sitúa en el siglo XVIII, época en que se utilizan simultáneamente las denominaciones de *Educación física*, *Educación médica* y *Educación corporal* (Vázquez, 1989, 56). El término gimnasia se relega a una forma muy concreta de práctica corporal. En el siglo XIX, vuelve a ganar hegemonía el término gimnasia, a lo que contribuyen en gran manera lo que conocemos como *Escuelas gimnásticas*, es decir, tendencias diferentes de encarar los ejercicios y la actividad física, según la zona geográfica. Finalmente, se atribuye a Demeny (1850-1917), con sus contribuciones científicas y su perspectiva de educación integral, la responsabilidad de que el término *educación física* vuelva a ganar fuerza en el siglo XX. Dicha denominación se ha ido consolidando hasta el momento actual y resulta la más utilizada.

Diversidad terminológica y significados

En el mundo de la educación física, se emplean diversas denominaciones que se refieren al mismo ámbito de estudio o práctica. Esta situación nos permite extraer de la literatura una retahíla terminológica: *educación corporal*, *gimnasia*, *expresión corporal*, *educación gestual*, *educación deportiva*, *deportes*, *educación del movimiento*, *educación motriz*, *educación motora*, *educación sensorio-motriz*, *psicocinética*, *psicomotricidad*, *educación psicomotriz*, *praxiología motriz*, *ciencias de la actividad física y deportiva*, etc. Cada uno de estos apelativos posee connotaciones muy concretas y seguramente muy razonadas, pero no consigue imponerse a los demás.

Además de las distintas denominaciones podemos encontrar diferentes definiciones en las publicaciones de este campo disciplinario. En el cuadro adjunto he reunido algunas de ellas propuestas por diversos autores. Se trata tan sólo de una revisión de la que podemos extraer conceptos que se identifican con la educación física. Evidentemente no pretende ser exhaustiva.

Cuadro nº 1 : Diferentes definiciones de educación física¹

<p>GRUPE, O. (1976, 28): «<i>Se ocupa del ámbito autónomo de la formación en el cual son posibles experiencias específicas del mundo y de la vida gracias al movimiento y al juego</i>».</p>
<p>CAGIGAL, J.M. (1981, 52): «<i>Toda la tarea y la ciencia establecida alrededor del hecho de educar con el empleo del movimiento, el cuerpo, las capacidades psicomotrices</i>».</p>
<p>PARLEBAS, P. (1986, 27): «<i>Pedagogía de las conductas motrices</i>».</p>
<p>ARNOLD, P.J. (1988, 19): «<i>...la relación entre educación y el estudio, la práctica y el empleo de ese conjunto de actividades físicas compuesto por juegos, natación, danza, atletismo, gimnasia, ejercicios al aire libre, etc., a la que denominaré colectivamente "movimiento" (prefiero el término Movimiento al de educación física)</i>».</p>
<p>VÁZQUEZ, B. (1989, 118): «<i>Entendemos la educación física como educación del hombre centrada en el cuerpo y su movimiento y, a través de ellos, de los demás aspectos de la personalidad; educación basada en la unidad psicosomática y cuyo fin es conseguir mejor conocimiento de sí mismo y una adaptación más perfecta del entorno físico y social</i>».</p>
<p>ROMERO, S. (1993, 184): «<i>... el conjunto de experiencias educativas centradas en el cuerpo y en el movimiento humano, no sólo en el ámbito de la acción, sino también en el del conocimiento y en el de los hábitos y actitudes favorables al propio cuerpo y a las actividades físicas en general</i>».</p>
<p>CECCHINI, J.A. (1996, 50): «<i>Educación del ser humano que dialoga, se comunica, se compromete físicamente con el mundo; diálogo o comunicación motriz que hemos precisado, en una consideración ontológica, en la motricidad humana como superadora de cualquier concepción educativa parcelada. Una educación del hombre sistematizada a partir de la dialógica motriz</i>».</p>
<p>MARTÍNEZ ÁLVAREZ, VACA, BARBERO (1996): «<i>Entendemos la educación física como un área que vela por el desarrollo de las capaci-</i></p>



¹ Estas definiciones han sido establecidas por cada autor en un momento determinado, es decir, que pueden haber sido modificadas o matizadas por el mismo autor con posterioridad.

dades motrices y que ayuda al desarrollo de otras capacidades del ser humano. Todo ello, teniendo a lo corporal y al movimiento como telón de fondo».

CONTRERAS, O. (1998, 25): «*Es sobre todo educación, cuya peculiaridad reside en que se opera a través del movimiento, por tanto no es educación de lo físico sino por medio de la motricidad».*

LAGARDERA, F. (1999, 769): «*Mediante ese nombre se conoce la disciplina normativa que, formando parte de las ciencias de la educación, se ocupa de llevar a cabo un determinado proyecto educativo a través de contenidos (actividades y saberes) y estrategias metodológicas específicas, que tiene en la corporalidad su referente óptico».*

Si observamos los términos que aparecen con mayor frecuencia en las anteriores definiciones, apreciamos que algunos hacen referencia a las finalidades (educación, formación capacidades humanas), mientras que otros hacen referencia a los fundamentos o instrumentos de que dispone la educación física (cuerpo, movimiento, conductas motrices, comunicación motriz). También podemos observar que aquellos que aparecen con una frecuencia más elevada son los de educación, cuerpo y movimiento, lo que nos retrotrae a la clásica definición de educación física, es decir, *“la educación a través del cuerpo y el movimiento”*. Resultaría demasiado simple quedarnos con tal definición sin hacer referencia a los intentos de superar el carácter mecanicista que imprime el término *movimiento*. Tales intentos han ocasionado la aparición de otros conceptos, como conducta motriz o motricidad. Se pretende así incidir en las características humanas que generan y controlan el movimiento más que en la propia manifestación de este último.

Con todo ello, la concepción que guiará la presente publicación, consiste en entender la educación física como una de las áreas educativas que conforman el currículum escolar. Las diferentes disciplinas del currículum escolar, en su labor educativa, tienen la finalidad de potenciar el desarrollo del conjunto de capacidades del alumnado, al tiempo que le ayudan a incorporar los elementos del entorno cultural. La especificidad de la educación física radica en el desarrollo de las capacidades relativas al comportamiento motor y en la incorporación de los elementos del entorno sociocultural propios de las diversas manifestaciones de la motricidad humana; todo ello, en consonancia con una educación en valores que permita encarar los

conflictos ambientales y sociales y con una educación para la salud que conduzca hacia una mejora de la calidad de vida.

Resulta evidente que esta formulación de finalidades responde a una forma de entender la educación física desde una perspectiva educativa, enmarcada en un contexto pedagógico. Sin embargo, como puede verse a continuación, éste no ha sido siempre el enfoque que ha prevalecido en esta disciplina.

Controversias acerca del cuerpo de conocimientos

Debemos admitir que el cuerpo de conocimientos propio de la educación física ha adquirido, a lo largo de la historia, un rango de ambigüedad. Esta ambigüedad se manifiesta en la divergencia de finalidades y en el antagonismo con el que, en ocasiones, se han presentado sus contenidos: la gimnasia natural se crea como alternativa a la rigidez de la gimnasia sueca; la expresión corporal permite liberar al cuerpo de la opresión de las técnicas deportivas, etc. Por otra parte diferentes sectores han ejercido una fuerte presión para dirigir esta asignatura hacia sus propios campos profesionales. De esta manera, la educación física se ha visto influida por el enfoque militar, por el enfoque higiénico y el enfoque pedagógico, y por las relaciones que entre ellos se han establecido.

En el terreno educativo, *cuerpo y movimiento* han sido considerados tradicionalmente como objeto de estudio de la educación física. Esta identificación de la disciplina con el cuerpo y el movimiento ha sido cuestionada por aquellos autores que defienden, como objeto de estudio, la motricidad humana o la conducta motriz. Alegan que estos últimos conceptos superan el carácter de fenómeno físico que sustentan los anteriores. El debate no finaliza aquí, ya que la consideración de la dimensión educativa genera nuevas controversias epistemológicas. Siguiendo a Cecchini (1993, 66-73), se pueden establecer dos tendencias en el campo de la Teoría de la educación física: a) la que establece como objeto de estudio la *motricidad humana*; b) la que establece como objeto de estudio la *relación físico-educativa*.

En el primer caso, es decir, en la tendencia que define la motricidad humana como objeto de estudio, este autor distingue: a) el enfoque análtico, en que la motricidad humana es estudiada desde diferentes disciplinas científicas; b) el enfoque sincrético que a su vez acoge una tendencia epistemológica interdisciplinar y una tendencia epistemológica estructural.

El segundo caso, es decir, la tendencia que establece como objeto de estudio la relación físico-educativa incluiría a aquellos autores que encuentran la pertinencia de la educación física en tanto que disciplina pedagógica y que consideran, en consecuencia, que debe buscar su desarrollo en el contexto de las ciencias de la educación.

2. TENDENCIAS CURRICULARES EN EDUCACIÓN FÍSICA

Currículum oficial y currículum práctico en educación física

El currículum oficial, establecido por la Administración educativa, y el currículum práctico, surgido de la interactividad resultante de las clases de educación física, constituyen dos realidades diferentes; pero, tal como se intentará justificar en el presente apartado, actúan simbióticamente y, por tanto, en mayor o menor medida, precisan una de la otra para su consolidación.

Si recurrimos a las definiciones de *currículum* que ofrece el diccionario de la Real Academia de la Lengua, nos situamos ante una divergencia: «Plan de estudios // Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades». Estos dos puntos de vista concuerdan perfectamente con las dos tendencias que describe Stenhouse (1991, 27). Una de ellas responde a una intención: «Una intención, un plan, una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas». La otra responde a una realidad: «El estado de cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas».

Esta divergencia anunciada nos permite diferenciar entre el Currículum Oficial, es decir, el currículum preactivo prescrito por la Administración educativa que tiene como objeto guiar las actuaciones del profesorado y el currículum interactivo, es decir, el que se construye día a día fruto de la experiencia práctica y real.

Los defensores del currículum oficial y prescriptivo esgrimen argumentos tales como que un currículum igual para toda la población garantiza el acceso a unos objetivos mínimos para todos los jóvenes. Ello les permitirá incorporarse en igualdad de condiciones a la vida laboral, lo cual contribuye a mitigar las diferencias sociales. Así mismo, facilita los cambios de centros escolares y permite una continuidad en los diferentes niveles educativos. En cambio, los detractores dicen que este tipo de currículum se aleja de las necesidades e intere-

ses reales de la población escolar, pero, sobre todo, argumentan que anula la autonomía y la iniciativa del profesorado y que es utilizado como un transmisor de los valores dominantes y no respeta el pluralismo cultural.

Con todo ello, cada vez son más numerosos los partidarios del currículum práctico íntimamente ligado a la reflexión en y sobre la acción. Estos últimos advierten del peligro que representa un currículum estructurado sobre una teoría que suponga una abstracción y una idealización y que se halle desconectado de la realidad práctica. Por todo ello, los partidarios del currículum práctico entienden que éste debe construirse a partir de una investigación participante y una evaluación centrada en el proceso que no mida únicamente el grado en que se alcanzan los objetivos sino que valore, ante todo, las necesidades concretas y reales, los fallos en las acciones y los efectos colaterales de la intervención del profesorado.

En las reformas educativas, diversos países—incluido el nuestro—han intentado proponer un modelo de currículum abierto que permita solventar las críticas habituales al currículum oficial. El argumento más importante en favor de un currículum abierto gira en torno a la idea que un modelo cerrado mecaniza al profesor; éste se convierte en un simple ejecutor de decisiones, que se han tomado al margen de su persona y de la situación de su aula, mientras que un modelo abierto exige del maestro que sea reflexivo y crítico y le devuelve su protagonismo en el aula. Stenhouse (1991,54) se muestra radical en relación con esta cuestión: «En cualquier caso resulta extraño intentar disminuir el empleo del medio más valioso de la escuela que es el profesor».

Personalmente, también considero que lo más valioso en la enseñanza de la educación física son los profesores y las profesoras y, en particular, su capacidad de contextualizar, de analizar las situaciones concretas y de tomar decisiones adecuadas a cada realidad. Sin embargo, no menosprecio el valor del currículum de la Administración educativa. El currículum oficial de educación física responde a una construcción en la que intervienen diferentes factores ligados a la perspectiva histórico-cultural de la educación física que no podemos ignorar.²

Por otro lado, unas líneas de pensamiento más políticas que pedagógicas resaltan la importancia de que la educación física, una materia cuya presencia curricular en la escuela ha sido en muchas épo-

² Ver Hernández Álvarez, 1996

cas cuestionada, disponga de un currículum fuerte, mínimamente consensuado y respaldado por un discurso teórico consistente y que infunda credibilidad. Las asignaciones horarias y las distribuciones de recursos humanos y materiales van a estar influidas por la solidez del currículum.

Estimo, en conclusión, que es un error no tener en cuenta la simbiosis que se establece entre ambos tipos de currícula. Es un error intentar entender el currículum de educación física, únicamente, mediante el documento escrito que representa el Currículum Oficial, ya que sus condiciones de inerte e inmutable lo distancian de la realidad. Pero también es un error pensar que el Currículum Oficial es una elucubración teórica elaborada al margen de la práctica. Incluso personas tan comprometidas con el currículum práctico como Goodson (2000, 52) han advertido de este error :

Como hemos visto, este malentendido a menudo lleva a la afirmación o implicación de que el currículum escrito es realmente ajeno a la práctica: que la dicotomía entre el currículum adoptado por escrito y el currículum activo tal como se vive y se siente es completa e inevitable.

Ambos currícula deben responder a las expectativas individuales y sociales que tenemos de la educación física escolar. Por tanto, en uno y otro caso su construcción debe estar respaldada por una profunda reflexión sobre lo que puede aportar la experiencia en esta materia, al conjunto de los alumnos y alumnas escolarizados.

La educación física en el marco de la teoría curricular

Teniendo en cuenta el marco de la teoría curricular, no se puede afirmar que el currículum de educación física como ámbito de estudio presente un alto grado de desarrollo. Evidentemente temas propios del currículum de educación física como pueden ser los objetivos, los contenidos, la evaluación, etc., han sido tratados por los profesionales de esta disciplina. Sin embargo, la perspectiva fundamental bajo la que se han considerado estos temas ha sido una perspectiva tradicionalista de gran componente técnico. Con ello quiero significar que preocupa más una eficiencia en la selección de objetivos y contenidos, así como la eficacia de llevarlos a la práctica, que las cuestiones éticas y sociales relacionadas con el currículum. Los trabajos de Jewett en la década de los setenta constituyen un claro exponente de este enfoque.

Dos causas parecen ser las más determinantes de que los estudios del currículum de educación física tengan habitualmente un gran componente técnico o tecnológico. Una primera causa sería el gran peso que han tenido siempre las ciencias biológicas y médicas en el desarrollo de esta disciplina, muy superior a la influencia de las ciencias sociales. Éste podría ser uno de los factores influyentes en la tecnificación de la educación física.

Una segunda causa está relacionada con la reivindicación del estatus de la educación física como materia escolar. Tradicionalmente, la educación física ha sido considerada como una disciplina de poca importancia dentro del currículum escolar, como una especie de "accesorio". El deseo de equipararla al resto de las disciplinas conduce a enfatizar en la definición de objetivos. Esta excesiva preocupación por establecer objetivos conlleva, a menudo, a un realce de los aspectos más técnicos del movimiento, en detrimento de aspectos que afecten más directamente a la persona como ser individual y social.

A pesar de que las principales tendencias en el estudio del currículum de educación física hayan tenido un matiz tecnológico, debemos reconocer que, en los últimos años, la educación física no ha permanecido totalmente ajena a las influencias de otras concepciones. Así, ha penetrado con gran aceptación el *modelo interpretativo* como consecuencia de la duda que se genera sobre la posibilidad de regular los procesos de enseñanza-aprendizaje siguiendo un esquema causa-efecto. Se intenta huir de las leyes y principios y, por el contrario, se particularizan y se contextualizan las situaciones.

En esta reflexión sobre la práctica adquiere una importancia decisiva la investigación-acción. La exitosa acogida que ha tenido la investigación-acción entre los profesores de educación física es consecuencia, según Blández (1996, 24) de los siguientes factores: aumenta la autoestima profesional; rompe con la soledad docente; refuerza la motivación profesional; permite que los docentes investiguen; forma un profesorado reflexivo.

Un mayor compromiso social supone el *modelo sociocrítico*. Bajo la orientación sociocrítica, el estudio del currículum de educación física responde a la preocupación de formar individuos capaces de desarrollar una conciencia crítica y cuestionar conocimientos y creencias que ponen trabas al cambio y a la resolución de conflictos sociales. Se dirige, sobre todo, a formar individuos capaces de cuestionar ideas que aparecen como inamovibles y que favorecen a los grupos socialmente dominantes, pero no al desarrollo del conjunto de la sociedad.

Kirk (1990, 49) entiende que «El proyecto central del estudio crítico del currículum es señalar las incongruencias y contradicciones que subyacen en nuestras prácticas y en las de los otros, actuando sobre tales contradicciones una vez se hayan esclarecido». Este autor parte de tres reflexiones que pueden dar lugar a alternativas en la elaboración del currículum. Una primera idea es que el currículum puede ser confeccionado de forma sistemática y con rigor sin que para ello sea necesario el cientificismo. Una segunda idea es que en la confección del currículum no deben predominar los aspectos técnicos, es decir, el “cómo hacerlo”, sino la consideración de las circunstancias en las que se establece el currículum y del contexto de los propósitos de la educación. La tercera idea es que no es tan importante el diseño del currículum como la capacidad de los profesores para actuar como personas inteligentes, reflexivas y críticas. Reflexiones como las de Kirk han impulsado, en nuestro país, diversas investigaciones en el ámbito de la educación física crítica.

3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS CURRÍCULA OFICIALES: SU EVOLUCIÓN HASTA EL MOMENTO ACTUAL

Un recorrido por los programas –o currícula si atendemos a la denominación actual– oficiales de la educación física a lo largo de la historia de esta disciplina resultará, sin duda, útil para completar el análisis de las tendencias curriculares. Unas palabras sobre la evolución de la educación física en España servirán de introducción.

El espinoso camino de la educación física en nuestro país

En España, la enseñanza que se desarrolla como función clerical desde la Edad Media, ve el inicio de un gran viraje que la llevará a depender del Estado, hacia finales del siglo XVIII. Diversas leyes van siendo aprobadas, a lo largo del siglo XIX, en la línea de la centralización de la enseñanza en todos los niveles y de la resolución de problemas educativos.

Podemos afirmar que en el plano legislativo, durante el siglo XIX, la actividad física sólo era considerada en pocas ocasiones y únicamente de forma anecdótica, hasta la proposición de Ley de 10 de julio de 1879. En esta proposición de ley –que halló trabas fundamentalmente debidas a la inestabilidad política y tuvo que ser de nuevo

defendida por Manuel Becerra en 1881– se declara oficial la enseñanza de la gimnástica higiénica en los Institutos de segunda enseñanza y en las Escuela Normales.³ La proposición de Ley no hace referencia a la escuela primaria, aunque sí a las Escuelas Normales, quizá por considerar necesario que los maestros y maestras estuvieran formados antes de declarar la educación física obligatoria en la escuela elemental.

Tras un largo proceso de elaboración la Ley se publica en la *Gaceta* en marzo de 1883, con lo que se inicia la institucionalización de la educación física en los centros educativos. El primer artículo de la ley establece la creación de la Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica.

Durante los primeros años del siglo XX la escuela primaria tenía escasos recursos para la impartición de la educación física. Cambeiro (1997,194) así lo expresa:

Contando con la escasa formación física que recibían los maestros en las Escuelas Normales y con la escasa dotación de medios que padecían nuestras escuelas –en este y en otros aspectos– no puede extrañar que la educación física en las escuelas primarias, fuera, si no inexistente, muy deficiente y precaria.

Entre las acciones, más o menos acertadas, que contribuyeron a difundir la educación física escolar cabe mencionar una Real Orden de 1924 que disponía la distribución de la *Cartilla Gimnástica* entre los maestros. La *Cartilla Gimnástica* consistía en un librito con láminas en el que quedaban expuestas las diferentes lecciones de gimnasia.

Debemos señalar también que en el plano de la educación general, durante el primer tercio del siglo XX, no se avanzó gran cosa en el terreno de legislación educativa. Cabe mencionar, por lo progresista, el anteproyecto de Ley de Instrucción Pública, elaborado por L. Luzuriaga y por la Constitución Republicana en diciembre de 1931.

Martínez Álvarez (2000), al describir la educación física desde principio de siglo hasta la Guerra Civil, destaca las fluctuaciones de esta disciplina en los continuos cambios de los planes de estudio de las Escuelas Normales y en las normativas de los niveles primario y secundario. Este autor señala, también, como factor a tener en cuenta que, desde la clausura de la Escuela Central de Gimnasia en 1893, hasta la creación de la Escuela Central de Gimnasia de Toledo

³ Respecto a los detalles de la proposición de Ley y de la elaboración de la misma puede consultarse Cambeiro (1997, 27) y Fernández Nares (1993, 52-62).

en 1919, no hay ninguna institución específica de formación del profesorado de educación física. Así mismo, destaca como elemento de progreso que durante la Segunda República y bajo la influencia de las concepciones de la Institución Libre de Enseñanza, existe «un esfuerzo por integrar la educación física en la escuela, cambiando el corte militarista que había adquirido en la dictadura de Primo de Rivera».

Después de la Guerra Civil, dos leyes de Educación Primaria (14 de junio 1945 y 21 de diciembre de 1965) tratan de hacer efectivos los principios de gratuidad y obligatoriedad escolares. En este periodo, la educación física escolar sigue sin estar sometida a la misma legislación que la educación general. Así, por ejemplo, vemos como en 1961 sale a la luz una ley sobre la educación física al margen de la ley de educación general. Este hecho origina conflictos, por ejemplo, en el ámbito de la formación del profesorado.

Sin embargo, la ley sobre educación física de 1961 influye, según mi parecer, en las disposiciones de la ley de educación de 1965, que se refiere a la educación física en varios artículos, como podremos observar más adelante. Cabe destacar del periodo franquista el valor que adquiere la educación física como instrumento propagandístico e ideológico del régimen.

A partir de finales de la década de 1970-80, la concepción de la educación física sufre importantes cambios. En los primeros años, se acentúa su carácter pedagógico bajo la influencia de corrientes europeas que van en este sentido, entre las que podemos destacar la psicocinética de Le Boulch o la educación física de base desarrollada por la Universidad Católica de Lovaina. Más tarde, va a iniciarse una investigación propia en este campo disciplinario, que todavía podemos considerar incipiente. Se producen, así mismo, importantes cambios legislativos, como el reconocimiento del carácter universitario del primer y segundo ciclo de los estudios que se cursan en los INEFs o la implantación de la figura del especialista en educación física en Primaria, desde la Logse.

La educación física en la legislación anterior a la Reforma

La Ley de 21 de Diciembre de 1965

Durante la segunda mitad del siglo XX, como ya he indicado, la educación física aparece en las leyes educativas y en el desarrollo de

las mismas donde se determinan los programas a aplicar en la escuela. La Ley de Diciembre de 1965 hace referencia, en diferentes ocasiones, a la educación física –recordemos que, cuatro años antes, la ley sobre educación física establecía la obligatoriedad en todos los niveles educativos–. Concretamente, en el Título Primero de la ley consistente en la declaración de principios, el artículo 10 define las finalidades de la educación física que tienen un marcado matiz higiénico y fisiológico, siendo la fuerza, la salud y la disciplina, los grandes pilares.

Educación física.- Art.10. De la educación primaria forma parte importante la educación física, no sólo en lo que atañe al cultivo de las prácticas higiénicas, sino en lo que esta educación representa fisiológicamente para formar una juventud fuerte, sana y disciplinada.

La gimnasia educativa, los juegos y deportes, elegidos entre los más eficaces por su tradición o por su interés pedagógico, son instrumentos inmediatos del desarrollo físico de los escolares, y mediatos de su formación intelectual y moral». (Nueva Ley de Educación Primaria de 21 de diciembre de 1965)

Se perfila la intención de buscar un interés pedagógico en las actividades físicas recomendadas, aunque todavía lejano del concepto actual. Se consideran dichas actividades como prácticas próximas a la “formación intelectual y moral” y no como agentes reales de tal formación. La programación de la materia irá a cargo de “organismos competentes”, aunque no queda determinado qué organismos serán éstos.

La educación física en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970– a la que se atribuyen como características fundamentales, junto con la obligatoriedad y la gratuidad, la educación personalizada, la renovación didáctica y la evaluación continuada– no supuso grandes modificaciones en la consideración de la educación física escolar. Así, vemos que el artículo 16, en que quedan descritos los objetivos de la Educación General Básica, se refiere al desarrollo de la capacidad físico deportiva, pero el artículo 17, en que describe las áreas de actividad educativa, no hace ninguna referencia a esta área.

El tratamiento de la educación física en una y otra etapa de la Enseñanza General Básica era distinto. En la Primera Etapa de E.G.B.,

la educación física formaba parte del área de expresión dinámica juntamente con la música. En la Segunda Etapa de E.G.B. constituía una materia en sí misma, denominada "Educación física y Deportes". La Ley establecía también diferente tratamiento en cuanto al profesorado que en primera etapa era un único maestro y en segunda etapa era un profesor "especial". No queda definido el significado que se da a especial.

La educación física en los programas renovados de 1981

La renovación que sufre la E.G.B. en 1981, tanto en lo que se refiere a ordenación académica como a programación, afecta directamente a la educación física. Las primeras novedades en el currículum de educación física, dignas de mención, atañen a las finalidades de la disciplina. Si en los programas anteriores quedaba patente que la educación física tenía finalidades de cariz fisiológico e higiénico, e incluso disciplinario, en los programas renovados dichas finalidades toman un rumbo más pedagógico. Así, en la introducción a los programas se considera que la educación física «debe ser concebida como una forma de favorecer la evolución de la personalidad usando como elemento básico de relación el movimiento corporal» (M.E.C., 1981, 2)⁴. Queda también manifiesto que la educación física no debe entenderse tanto como un medio de adquisición de habilidades estereotipadas, sino más bien como un área que favorezca la utilización y control corporal.

La programación de la enseñanza de la educación física no debe entenderse como un medio de proporcionar al niño habilidades motrices específicas y rígidas, sino para colocar al niño, joven y adulto en situación de disponer y controlar las manifestaciones corporales. (M.E.C., 1981, 2)

Los contenidos de las enseñanzas quedan, sin duda, mucho más detallados que en los programas anteriores, incluyéndose contenidos

⁴ Los programas renovados se hallan legislados por el Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el ciclo inicial y por el Real Decreto de 710/1982, de 12 de febrero de fijación de las enseñanzas mínimas de ciclo medio. Las citas corresponden al documento de consulta publicado por el M.E.C. en junio de 1981.

nuevos como las “aptitudes perceptivas”, las “aptitudes coordinadas” o las “cualidades físicas”. Los objetivos propuestos para cada bloque temático se caracterizaban por la gran especificidad; hablábamos por aquel entonces de objetivos operativos. Cada uno de los objetivos iba acompañado de las actividades sugeridas para su consecución.

La educación física en la Reforma Educativa

La Reforma Educativa se hace necesaria, en nuestro país, en un momento de acelerada modernización y de claro acercamiento a Europa. Es consecuencia de dos factores clave: las grandes transformaciones que se producen en nuestra sociedad desde las normativas educativas aprobadas en 1970 y algunos problemas estructurales específicamente educativos. Entre las primeras podríamos considerar los cambios productivos, culturales y tecnológicos acaecidos, pero deberíamos destacar la Constitución de 1978, donde quedan definidas las líneas a seguir en lo que respecta a la educación de los españoles y las españolas. Entre los segundos se suelen destacar la falta de configuración de una etapa educativa previa a la enseñanza obligatoria, el desfase entre el final de la enseñanza obligatoria y la edad laboral, los diseños poco adecuados del bachillerato y la formación profesional, etc. (Logse, preámbulo).

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) constituye la forma jurídica de la propuesta de Reforma Educativa. A lo largo de la Ley pueden apreciarse varias referencias directas a la educación física: en los objetivos generales de las diferentes etapas; en la determinación de las áreas; en la previsión de los maestros especialistas.

Entre las capacidades, propuestas por la Ley, que debe contribuir a desarrollar la educación primaria, dos hacen referencia específica a la educación física:

- h) Valorar la higiene y la salud del propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.
- i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal. (LOGSE, Capítulo segundo, artículo 13)

El segundo de estos dos objetivos se repite tanto para la educación secundaria obligatoria como para el bachillerato. El primero, por el contrario, desaparece como tal, en el bachillerato, y se ve algo

modificado para la educación secundaria: «Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente». (LOGSE, Capítulo tercero, artículo 19)

La educación física constituye un área educativa desde la educación primaria hasta el bachillerato. Además, la Logse prevé maestros especialistas en educación física para la escuela primaria lo que constituye una novedad con respecto a leyes anteriores.

El modelo de currículum que adopta la Reforma Educativa es un «proyecto que preside y guía las actividades educativas escolares al tiempo que explicita las intenciones que hay en su origen y proporciona un plan para llevarlas a término» Coll (1986, 148). Tanto el currículum de educación física para la enseñanza primaria como para la enseñanza secundaria presenta unos objetivos que hacen referencia a diferentes tipos de capacidades como son cognitivas, mecánicas, de equilibrio personal o afectivas, de relación interpersonal y de actuación e inserción social.

El currículum determina también unos bloques de contenidos que para la enseñanza primaria son:

- El cuerpo: imagen y percepción
- El cuerpo: habilidades y destrezas
- El cuerpo: expresión y comunicación
- Salud corporal
- Los juegos

Para la enseñanza secundaria evolucionan de la siguiente manera:

- Condición Física
- Cualidades motrices
- Juegos y deportes
- Expresión corporal
- Actividades en el medio natural

El currículum de la Logse presenta un carácter integrador que ha sido motivo de polémica. En diferentes publicaciones y foros de debate se ha criticado la fórmula adoptada de integrar diferentes corrientes de la educación física como, por ejemplo, tendencias psicomotrices, educación deportiva o expresión corporal. Estas corrientes defienden, casi siempre, valores contrapuestos, y algunas de ellas han nacido y se han desarrollado como alternativa a las corrientes hegemónicas.

Personalmente, discrepo de estas críticas ya que entiendo que la educación escolar representa una educación básica que debe ofrecer un amplio abanico de posibilidades motrices. No podemos negar a los alumnos y alumnas la posibilidad de acceder a las formas diversas que adoptan las manifestaciones culturales de la motricidad. Por otro lado, se ha defendido aquí una concepción pedagógica según la cual los valores no son inherentes a las prácticas sino a la relación educativa que se puede establecer mediante las mismas. El deporte o la expresión corporal son actividades humanas tan complejas e intervienen en ellas tantos factores que pueden tener un determinado valor educativo, o bien responder a valores contrarios, en función de cómo sean vividas por el practicante. La intervención del profesor o profesora será la que oriente dichas vivencias. En definitiva, los valores residen, fundamentalmente, en la relación educativa y no tanto en las prácticas.

La implantación de la Ley de Calidad: ¿qué será de la educación física?

Resulta lícita la pregunta de qué será de la educación física regida por la Ley de Calidad, porque en el momento de la edición de este libro esta ley ha sido recientemente aprobada y se están iniciando los plazos de su implantación. Un análisis prospectivo siempre comporta un cierto riesgo, pero dadas las circunstancias parece obligatorio hacer una referencia a esta legislación.

La presente ley se justifica a sí misma por perseguir «el logro de una educación de calidad para todos». En su exposición de motivos, reconoce que la universalización de la educación básica y gratuita para toda la población ha sido ya conseguida gracias a anteriores legislaciones y que, por tanto, la problemática actual se centra fundamentalmente en la enseñanza secundaria, en la infantil y en la educación de adultos.

Cinco son los ejes sobre los cuales se estructura esta nueva ley: la cultura del esfuerzo; la orientación hacia los resultados, intensificando los procesos de evaluación; el refuerzo del sistema de oportunidades de calidad mediante la introducción de una variedad de trayectorias; el refuerzo del reconocimiento y formación del profesorado; y el desarrollo de la autonomía de los centros.

Entre los objetivos que se formulan para cada etapa, la educación física se identifica más directamente con los siguientes:

- Enseñanza primaria

Conocer el valor del propio cuerpo, el de la higiene, la salud y la práctica del deporte como medios más idóneos para el desarrollo personal y social. (Art.15)

- Enseñanza secundaria

Conocer el funcionamiento del propio cuerpo, para afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la práctica del deporte, para favorecer el desarrollo en lo personal y en lo social. (Art. 22)

- Bachillerato

Consolidar la práctica del deporte

Pensar la educación física bajo la luz de la Ley de Calidad origina diferentes temores. Un primer temor está relacionado con la tan nombrada cultura del esfuerzo. La educación física ha pasado ya por largas épocas en las que el esfuerzo físico y la disciplina eran sus emblemas. Valorar el esfuerzo físico por encima de otros fines orientó la educación física hacia el rendimiento. Este tipo de orientación suele crear gran aversión hacia la actividad física entre los alumnos y alumnas menos capacitados y da lugar a un tipo de educación física demasiado elitista y poco educativa.

Un segundo temor, que no sólo preocupa al ámbito de la educación física, está relacionado con los itinerarios educativos de la secundaria. A pesar de que la ley los defiende como una forma de dar respuesta a la diversidad de intereses, existe una sospecha generalizada de que dichos itinerarios den lugar a una forma de segregación de los escolares menos adaptados. En el momento actual, para atender a las motivaciones y posibilidades de los diferentes grupos de población escolar, la educación física tiende a diversificar los programas de actividades, pero articulándolos para que sean compartidos por un alumnado heterogéneo que respete las respuestas motrices de sus compañeros, en las diversas situaciones. Debemos tener en cuenta que una actividad física sometida a un solo tipo de actividades hegemónicas, como por ejemplo ciertas formas de deportes competitivo, ha producido fuertes segregaciones de género y étnicas.

Un tercer temor es que vuelva a proponerse un currículum académico que priorice los aprendizajes conceptuales e instrumentales, en el que la educación física y la formación artística vuelvan a

ocupar rangos secundarios. Además, puesto que debe introducirse una nueva asignatura obligatoria que es la de *Sociedad, Cultura y Religión* resulta obvio que de algún lugar se tendrán que restar horas de clase. De acuerdo con las finalidades de cada etapa, existe el recelo de que la educación física, la música y la plástica sean las más perjudicadas.

Ya he comentado, al principio, que un análisis prospectivo siempre era arriesgado. Esperemos, pues, que estos temores no se vean cumplidos.

4. LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO DE FUTURO EN EDUCACIÓN FÍSICA

He definido la educación física como área educativa que permite el desarrollo de capacidades personales vinculadas al comportamiento motor y, al mismo tiempo, la incorporación de saberes relacionados con las manifestaciones culturales de la motricidad humana. He indicado, también, que todo ello debe realizarse en un contexto formativo que dote de criterios para encarar las diversas situaciones y conflictos del entorno ambiental y social. Si conjugar todas estas intenciones ya parece complicado, todavía lo resulta más cuando admitimos que nuestro entorno está sufriendo en los últimos tiempos transformaciones radicales.

En una publicación reciente, en que consideraba nuevos planteamientos de la educación física de cara al siglo XXI (Lleixà, 2000), apuntaba algunas ideas sobre la relación de esta disciplina con temas que ya aparecen como tópicos del nuevo siglo: las nuevas tecnologías de la información, la educación en valores frente a los conflictos sociales, el fenómeno intercultural, las prácticas corporales emergentes, los nuevos materiales, la creación de nuevas titulaciones y nuevas profesiones relacionadas con la actividad física. Quisiera retomar aquí los dos primeros como un marco sobre el cual referenciar los posteriores capítulos que tratarán de los planteamiento didácticos de esta disciplina.

Educación física y sociedad de la información

Ya nadie puede negar que, en los últimos años, se ha producido una verdadera revolución con los avances resultantes del desarrollo y también de la utilización de las tecnologías de la información y la

comunicación. Lejos de estancarse, las transformaciones acaecidas, sin duda, seguirán avanzando, con las consecuencias que este avance pueda tener en el acceso a la información y en las relaciones interpersonales. Una educación que mire hacia el futuro, no puede contentarse con ir siempre a remolque de los cambios sociales, sino que debe edificarse en interacción con los mimos.

En el ámbito concreto de la educación física, la forma en que incide, la acelerada implantación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, puede comportar un análisis sobre dos vertientes: la metodológica y la referente a las necesidades formativas. La vertiente metodológica se refiere al modo en que las nuevas tecnologías permiten organizar y reforzar el aprendizaje. La incorporación de nuevos sistemas de comunicación en las prácticas educativas deriva, cada vez más, hacia el desarrollo de sistemas semipresenciales, donde la figura del profesor tiene funciones más centradas en la dinamización que en el intercambio. Fernández Balboa (2001, 32) se refiere a *la enseñanza en casa* como una alternativa a la masificación y a la estandarización de la escolarización obligatoria.

La naturaleza vivencial y experiencial de la educación física la sitúa algo lejos de esta tendencia. No resultaría difícil, sin embargo, imaginar metodologías –orientadas hacia la asignación de tareas, por ejemplo– con el soporte de medios audiovisuales. Por otro lado, la educación física imparte contenidos conceptuales para los cuales la ayuda de Internet no debe ser despreciada. Por ejemplo, la red nos puede proporcionar información sobre las posibilidades de práctica de la actividad física en nuestro entorno próximo, sobre temas relacionados con la salud, etc.

La segunda vertiente de análisis hace referencia a las necesidades formativas que se generan en la nueva era de la información y a las cuales la educación física, al igual que las demás áreas del currículum escolar, deberá atender. Dichas necesidades formativas se concretan en dos tipos distintos de exigencia, una de tipo compensatorio y otra de potenciación de determinadas capacidades de la persona. La exigencia compensatoria se origina como consecuencia del elevado número de horas que niños y niñas dedican, en sus momentos de ocio o diversión, a permanecer sentados frente a una pantalla, ya sea de televisión, de ordenador o de videojuego. Esta situación requiere una oferta amplia y diversa de actividades físicas suficientemente atractivas para que puedan compensar el mencionado sedentarismo.

Por otro lado, la exigencia de potenciación de determinadas capacidades se produce como consecuencia del exceso de información que en la sociedad actual se halla al alcance de las personas. A la es-

cuela ya no le basta con favorecer la adquisición de conocimientos sino que, frente a tanta abundancia de información, debe dotar de herramientas para que los alumnos y alumnas sean capaces de identificar y seleccionar dichos conocimientos, tanto en el presente como en el futuro. En este sentido, cobra primacía la capacidad de identificar, formular y resolver problemas. Conseguir un frente común en el desarrollo de tales capacidades, obliga a la educación física a priorizarlas también. Propiciar la toma de decisiones frente a los problemas motores, fomentar el análisis de los movimientos corporales para elegir los más adecuados y relegar a un segundo término los aprendizajes miméticos y estereotipados representará una vía útil en la ejercitación en la selección de conocimientos.

Siguiendo con la idea de la selección de informaciones, parece imprescindible que alumnos y alumnas tengan criterios de valoración de la multiplicidad de prácticas deportivas que se ofertan en la sociedad, así como elementos de reflexión para poder filtrar los constantes *inputs* referidos al cuerpo que proceden de los medios de comunicación. En este último caso, la urgencia es ya grande puesto que, como veremos en un capítulo posterior, la desproporcionada difusión de mensajes relativos al cuerpo actúa como factor distorsionante de la propia imagen y atenta peligrosamente contra la construcción de la propia identidad.

Educación física y conflictos sociales

La sociedad de la información nos acerca, sin duda, un poco más a los numerosos conflictos que parecen tener cabida en el mundo actual. El mundo educativo tiene que asegurar que los chicos y chicas adquieran recursos para poder prevenir o resolver dichos conflictos. Las últimas tendencias curriculares apuestan fuertemente por una educación en valores que sensibilice a la población escolar sobre estas problemáticas y la dote de criterios para poder afrontarlas de la forma más humanizadora posible. Se potencian los contenidos referentes a las actitudes, valores y normas y alcanzan gran protagonismo los ejes transversales del currículum. El interés de estos temas transversales radica en que abarcan numerosos problemas de actualidad como pueden ser la conservación del medioambiente, la paz, la solidaridad, la salud, etc.

La educación física parece ser un espacio muy idóneo para el tratamiento de estos temas por las relaciones afectivas y sociales que se dan en el seno de sus clases. De esta manera, la educación física de-

bería dar respuesta a la necesaria educación en valores desde una doble perspectiva. Por un lado, debería retomar una idea, ya antigua y en ocasiones olvidada, consistente en aprovechar las situaciones de interrelación que se dan habitualmente en las sesiones de educación física como agentes privilegiados de socialización y reflexión. Se trata de «aprovechar el carácter vivencial de la materia y las numerosas situaciones conflictivas que se producen en las clases de educación física para reflexionar y dialogar con los alumnos» (Prat, 2000, 531). Por otro lado, en la docencia de esta materia se debería aceptar que existe un creciente reconocimiento de la actividad física más cooperativa que competitiva como instrumento transmisor de una determinada ética. Puesto que este tema resulta de gran relevancia dedicaré un capítulo entero para desarrollar estas ideas.

Capítulo 2

EL DESARROLLO Y POTENCIACIÓN DE LAS CAPACIDADES PERSONALES. PERSPECTIVA MOTRIZ

La Real Academia de la Lengua (2001) define *capacidad* como «Aptitud, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo». Si admitimos que una de las funciones de la educación física es colaborar en el desarrollo de las aptitudes de la persona, deberemos seleccionar aquellas capacidades que consideramos valiosas para su crecimiento personal y social.

La educación física adopta una perspectiva focalizada en el cuerpo y el movimiento al considerar el hecho educativo. Por ello, he seleccionado, en el presente capítulo, aquellas capacidades referidas a las diferentes dimensiones de la persona, es decir, orgánicas, mecánicas, afectivas, cognitivas y relacionales, que tengan una especial relación con el tratamiento del cuerpo y el movimiento. El resultado ha sido el siguiente:

- Capacidad para percibir y discriminar los estímulos sensoriales.
- Capacidad para percibir y conocer el propio cuerpo. Conciencia corporal.
- Capacidad para establecer relaciones espaciales y temporales y organizar respuestas motrices en consecuencia.

- Capacidad para realizar hábilmente nuevos movimientos. Habilidad motriz.
- Capacidad para formular previsiones sobre la acción. Razonamiento motor.
- Capacidad para descubrir, regular y utilizar las emociones en el comportamiento motor.
- Capacidad para mejorar las dimensiones cuantitativas del movimiento. Cualidades físicas.

1. CAPACIDAD PARA PERCIBIR Y DISCRIMINAR LOS ESTÍMULOS SENSORIALES

Sensación, percepción y motricidad

Las sensaciones permiten que llegue al sistema nervioso central de los seres humanos la información acerca de lo que acontece en su entorno y en su propio cuerpo. Luria (1984,9) las define como:

... los canales básicos por los que la información sobre los fenómenos del mundo exterior y en cuanto al estado del organismo llega al cerebro, dándole al hombre la posibilidad de orientarse en el medio circundante y con respecto al propio cuerpo.

A través del cuerpo humano se hallan distribuidos los diferentes receptores sensoriales específicos, algunos de los cuales ocupan lugares muy concretos y otros se hallan distribuidos. Estos receptores son los responsables de captar los estímulos del medio, transformándolos en una información que será conducida, a través de las vías nerviosas aferentes, hasta el sistema nervioso central y en particular hacia el córtex, donde se verá sometida a una descodificación que determinará de dónde proceden, la naturaleza del excitante, su intensidad, etc.

Las sensaciones suelen clasificarse en:

- a) *Sensaciones interoceptivas*. Informan de los procesos internos del organismo captando las informaciones procedentes de las vísceras. Representan las formas de sensación más difusas y mantienen cierta afinidad con los estados emocionales.

- b) *Sensaciones propioceptivas*. Informan sobre la situación del cuerpo en el espacio y sobre la postura, concretándose en sensaciones kinestésicas y vestibulares.
- c) *Sensaciones exteroceptivas*. Las más conocidas son la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato, pero existen otras formas de sensibilidad poco estudiadas como la sensibilidad vibratoria o la fotosensibilidad de la piel.

Las sensaciones, por tanto, nos permiten tener acceso a diferentes informaciones. Sin embargo, para que la persona capte realmente tales informaciones y les otorgue un significado se precisa recurrir a un proceso superior: la percepción. La diferencia entre la sensación y la percepción viene descrita por Roca (1999,1662) con las siguientes palabras:

La sensación es un fenómeno biológico y hace referencia a la reactividad sensorial. Percepción significa el hecho de la orientación construida en la vida de cada organismo respecto de la estimulación relativa a los cambios físico-químicos que constituyen el medio. En este sentido, percepción significa aprendizaje y, consecuentemente, se trata de un fenómeno, psicológico.

La percepción será, pues, fruto de una labor compleja de análisis y síntesis y nos permitirá captar objetos y situaciones íntegras.

La importancia del componente perceptivo en el comportamiento motor resulta esencial. En la etapa de Educación infantil, mejorar la capacidad sensorial de los niños y niñas constituye uno de los objetivos prioritarios que se concreta en diversificar sensaciones y mejorar aspectos discriminativos. En los primeros cursos de primaria, la educación física tiene la posibilidad de prolongar esta educación sensorial atendiendo principalmente a aspectos como los siguientes:

- Las posibilidades sensoriales. Se descubrirán las posibilidades sensoriales, reconociendo los órganos sensoriales del cuerpo y relacionando los estímulos con los receptores.
- La selección y discriminación de estímulos sensoriales. Se ejercitará la selección de los estímulos sensoriales que se estimen adecuados y significativos para las acciones.
- Afinamiento sensorial. Podemos mejorar la calidad sensorial afinando los umbrales sensoriales, mediante el acceso a nuevas sensaciones y nuevos matices sensoriales.

Sensaciones y percepciones visuales

En educación física podemos ayudar a mejorar la calidad de las sensaciones y percepciones visuales proponiendo actividades que incidan de una forma directa en aspectos como: a) la agudeza visual; b) el seguimiento visual; c) la memoria visual; d) la diferenciación figura-fondo; e) la estabilidad perceptiva.

- a) *Agudeza visual.* La agudeza visual se define como la capacidad que tiene la persona para distinguir, a través de la vista, las formas y los detalles precisos. Resulta conveniente ejercitar y afinar la agudeza visual, ya que con ello los alumnos serán más capaces de diferenciar los objetos y demás aspectos del entorno, pudiendo de esta manera adecuar mejor las respuestas motoras a las características del medio. Para ello serán recomendables los juegos o formas jugadas para cuyo desarrollo sea preciso diferenciar colores, objetos, formas de objetos, etc.
- b) *Seguimiento visual.* El seguimiento visual se refiere a la capacidad de seguir con la mirada símbolos u objetos. Para ello se requieren movimientos visuales coordinados. El desarrollo de esta habilidad es imprescindible para diversos aprendizajes en los que está comprometida la coordinación de los movimientos visuales, como por ejemplo la lectura. Las actividades más recomendables para ejercitar esta habilidad son aquellas en las que el participante debe seguir con la mirada un compañero u objeto en movimiento.
- c) *Memoria visual.* Se entiende por memoria visual la capacidad de recordar experiencias visuales anteriores. El estímulo visual que las ha ocasionado ya no está presente. Esta capacidad es importante en el aprendizaje motor cuando debemos reproducir un movimiento y la información de que disponemos es la observación de un modelo ejecutado con anterioridad.
- d) *Diferenciación figura-fondo.* La diferenciación figura-fondo se refiere a la capacidad perceptiva de destacar una figura de su entorno, convirtiéndola en dominante. La diferenciación figura-fondo resulta necesaria en aquellas actividades en las que los alumnos y alumnas deban discriminar un espacio parcial de un espacio total o aquellas en

las que deban fijarse en uno o varios compañeros resaltándolos de los demás. También es muy necesaria en las actividades en que se utilicen objetos móviles como pueden ser los balones.

- e) *Estabilidad perceptiva.* La estabilidad perceptiva requiere una cierta persistencia en la interpretación de la observación. Es decir, cuando el alumno observa varios objetos que pertenecen a una misma categoría, por ejemplo pelotas, ha de identificarlos aunque entre ellos se observen ciertas diferencias: de tenis, de baloncesto, de fútbol.

Sensaciones y percepciones auditivas

La propuesta educativa para las sensaciones y percepciones auditivas presenta un cierto paralelismo con la referente a las visuales ya que propondremos actividades que incidan en las siguientes capacidades: a) agudeza auditiva; b) seguimiento auditivo; c) memoria auditiva

- a) *Agudeza auditiva.* La agudeza auditiva es la capacidad que tiene la persona de captar y diferenciar los distintos sonidos y su tono e intensidad. Las actividades en las que se ve implicada la agudeza auditiva de forma más directa son aquellos juegos y formas jugadas en los que, para alcanzar el objetivo del juego, se debe discriminar entre sonidos o instrumentos.
- b) *Seguimiento auditivo.* El seguimiento auditivo consiste en la capacidad de identificar de dónde proviene el sonido y seguir la dirección del mismo. Para ejercitar esta capacidad se pueden realizar actividades en las que se deba identificar la procedencia de un sonido o seguir con los ojos cerrados un objeto que emita sonidos.
- c) *Memoria auditiva.* La memoria auditiva es la capacidad que tenemos de recordar y reproducir experiencias auditivas cuando ha desaparecido el estímulo. En educación física se utiliza principalmente esta capacidad para reproducir estructuras rítmicas.

Sensaciones y percepciones táctiles

Las situaciones utilizadas para afinar las sensaciones y percepciones táctiles suelen inferir, también, en otros sentidos que tienen sus terminaciones nerviosas en la piel, como pueden ser el térmico, el de presión, el del dolor, el de la vibración. Las sensaciones táctiles repercuten directamente en la conciencia corporal, ya que la diversificación de sensaciones en distintas partes del cuerpo permite establecer contrastes que facilitan la percepción del propio cuerpo. Por otra parte, las sensaciones táctiles que proceden de la planta del pie inciden en la postura y el equilibrio.

Las actividades más recomendables son aquellas en las cuales se deban discriminar diferentes texturas o formas de objetos, exclusivamente, a través del tacto.

Sensaciones y percepciones gustativas y olfativas

El gusto y el olfato son sin duda los sentidos que más indirectamente intervienen en la conducta motriz. Su educación se aleja del ámbito específico de la educación física. La educación de estos sentidos, habitualmente denominados sentidos químicos, dado que dependen del contacto de diferentes sustancias químicas con sus receptores, suele llevarse a cabo en sesiones de carácter interdisciplinar y se ubica principalmente en la etapa de Educación infantil.

Sensaciones propioceptivas

Entendemos por propiocepción la percepción general que tenemos de nuestro cuerpo, de su postura y de su situación en el espacio, tanto en reposo como en movimiento. Receptores situados en la piel, en las cápsulas articulares, en los tendones, en los músculos y en el oído interno (laberinto) dan cuenta de las modificaciones en la posición del cuerpo. El tratamiento de esta información por parte del sistema nervioso central nos permite tener una idea de la situación del cuerpo y de sus movimientos. Suelen distinguirse las sensaciones kinestésicas de las laberínticas y vestibulares.

Las *sensaciones kinestésicas* son el resultado de la información captada por los mecanorreceptores acerca de los cambios de posición de las diferentes partes de nuestro organismo y, en concreto, de

la velocidad y las aceleraciones con que se producen estos cambios. Son informaciones relevantes para el control y la regulación de los movimientos. Las *sensaciones vestibulares o laberínticas* tienen los receptores situados en el oído interno, en el interior del hueso temporal. Informan sobre los movimientos de la cabeza e intervienen directamente sobre el control del equilibrio.

La propiocepción se halla, pues, directamente relacionada con el conocimiento del propio cuerpo, tema que corresponde al siguiente apartado.

2. CAPACIDAD PARA PERCIBIR Y CONOCER EL PROPIO CUERPO. CONCIENCIA CORPORAL

Conciencia corporal

La conciencia corporal suele considerarse como un concepto algo más amplio que el de percepción corporal. La percepción corporal supone concentrar la atención en las sensaciones relativas al propio cuerpo, es decir, supone un proceso de autoexploración (Payne, 1996, 215). La conciencia corporal va un poco más lejos, ya que implica enmarcar estas percepciones en un sistema de relaciones de nuestro cuerpo consigo mismo y con el mundo exterior. La percepción corporal y la conciencia corporal conducen al propio conocimiento.

El conocimiento del propio cuerpo supone un proceso que se irá desarrollando a lo largo del crecimiento del individuo. Las sensaciones procedentes del espacio corporal interno, las estimulaciones externas, la experimentación del cuerpo en diferentes situaciones constituyen las causas principales que permiten que la persona, ya desde la infancia, pase de sentir su cuerpo como un todo difuso a construir un marco de referencia que le permita tener una clara representación mental de sí misma. Podemos asimilar este marco de referencia al concepto de esquema del cuerpo que ha sido utilizado bajo diferentes perspectivas, y con diferentes denominaciones, en el intento de explicar cómo la persona llega a conocerse a sí misma.

El concepto esquema referido al propio cuerpo fue utilizado por primera vez, según explica Bernard (1985, 29), en 1983 por un médico francés, E. Bonnier, en sus trabajos sobre el vértigo. Esta noción de esquema fue bien acogida y dio lugar a varias conceptualizaciones que presento resumidas en el cuadro siguiente.

Cuadro nº2 : Diversas conceptualizaciones en relación con el esquema corporal

<i>Autor</i>	<i>Denominación</i>	<i>Conceptualización</i>
PICK, L.	“imagen espacial del cuerpo”	La localización de nuestros órganos, nuestra orientación en el espacio y, en general el conocimiento del cuerpo, se realiza gracias a una especie de mapa mental derivado de la asociación de las sensaciones cutáneas con las sensaciones visuales correspondientes.
HEAD, H.	“esquema postural”	Todo cambio reconocible del cuerpo penetra en la conciencia que contiene ya la carga de relación con algo sucedido anteriormente. Utiliza la palabra esquema para designar el patrón por el cual se miden todos los cambios de postura antes de penetrar en la conciencia.
SHILDER, P.	“esquema corporal”	En el esquema corporal intervienen las sensaciones táctiles y visuales, pero también las kinestésicas que no pueden disociarse de las anteriores. Asocia la percepción del cuerpo con la acción.
LHERMITE, J.	“imagen de nuestro cuerpo”	«Como veremos, el sentimiento o idea de nuestro cuerpo nada tiene de esquema. Esta imagen corporal puede descomponerse por el análisis y trazar varios esquemas: postural, táctil, vestibular o visual» (citado en Ballesteros, 1982, 22).

El mundo educativo, preocupado por el crecimiento y desarrollo de la infancia, reconoce el papel del esquema corporal en este proceso y se basa en la opinión de diversos autores, principalmente del ámbito de la psicología genética, para incluir el esquema corporal como contenido educativo.

En el ámbito concreto de la educación física, Jean Le Boulch es, según mi parecer, quien ha influido de forma más rotunda en la inclusión del esquema corporal en los programas escolares. Le Boulch (1981, 87) se refiere al concepto de esquema corporal con las siguientes palabras:

El esquema corporal –o imagen del cuerpo– puede definirse como intuición global o conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, sea en estado de reposo o en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y, sobre todo, de su relación con el espacio y los objetos que lo rodean.

Las diferentes situaciones vividas en las sesiones de educación física facilitan la adquisición de la conciencia corporal en la medida en que permiten la percepción del cuerpo en movimiento. La confrontación y el contraste de percepciones resultantes de las diversas acciones motrices enriquecen, sin duda, la conciencia que cada uno tiene de sí mismo.

Por este motivo, cuando en educación física se diseñan actividades con el propósito de facilitar la adquisición de la conciencia corporal, estas actividades no deben centrarse únicamente en el reconocimiento y diferenciación de las partes del cuerpo, sino que deben tener un objetivo más amplio. Es decir, deben permitir que el alumnado conozca y controle su cuerpo en las diferentes situaciones, tanto en reposo como en movimiento. La educación de las sensaciones propioceptivas, el ajuste postural, la respiración, el control tónico, la lateralidad se convertirán en contenidos prioritarios en esta tarea educativa. No debemos olvidar, además, la importancia de colocar a los niños y niñas en situación de confrontar su cuerpo con el espacio que les rodea.

Para finalizar, habría que tener en cuenta cómo influye una buena conciencia corporal en el enriquecimiento del comportamiento motor, en particular, y de la vida humana, en general. Sirvan las siguientes palabras de Bertherat (1990, 72) para ilustrar esta idea:

Es el estado a priori del cuerpo el que determina la riqueza de la experiencia vivida. Una vez despierto, el cuerpo toma iniciativas, ya no se contenta con recibir, con padecer, con encajar. Al tomar conciencia de nuestro cuerpo, le concedemos una influencia sobre la vida.

Conciencia y ajuste postural

De nuevo nos hallamos frente a un concepto que recibe diferentes denominaciones. De esta manera, diversos autores han utilizado términos como postura, actitud, posición, imagen postural, esquema postural, ajuste postural para matizar o introducir connotaciones particulares a este concepto.

Una de las primeras reflexiones educativas sobre este tema se la debemos a Lapiere (1968) quien utiliza el término de actitud y la define como «el modo de reacción personal a un estímulo constante: la gravedad». Esta manera de responder a la acción continuada de la gravedad ha sido analizada por algunos autores bajo un punto de vista fundamentalmente mecánico o fisiológico y, en general, ha sido denominada posición o postura. Otros autores han añadido un punto de vista comportamental. Éste sería el caso de Le Boulch (1982, 27) cuando dice:

La actitud, aunque en primer término sea una reacción corporal, una manera de ser del cuerpo en presencia del mundo o de los demás, nos remite, en realidad, a lo que expresa, es decir, a una determinada manera de ser del sujeto en el plano emocional o afectivo.

Unas y otras aportaciones conducen a la conclusión de que la actitud o postura del individuo vendrá condicionada por factores morfológicos (músculos, huesos, etc.), neurológicos (reflejos, etc.), pero también por factores afectivos. La incidencia de los factores emocionales en la postura ha sido puesta también de manifiesto por Wallon cuando se refiere al diálogo del niño con el mundo a través de las relaciones tónico-emocionales. Emociones y sentimientos se manifestarán somáticamente mediante variaciones de la tonicidad y, como consecuencia inmediata, a través de los indicios posturales.

La educación de la conciencia y ajuste postural queda justificada en el marco de los procesos de los que depende el dominio corporal. Por un lado, como ya he indicado, el ajuste postural se halla muy relacionado con la adquisición de la conciencia corporal. En relación con la conciencia corporal, Head¹ se refiere a los esquemas posturales que dan cuenta de «la sensación de la posición del cuerpo, la apreciación de la dirección del movimiento y la conservación del tono postural».

¹ Citado por Bernard (1985, 36)

Por otro lado, cuando una persona realiza una actividad motriz está imprimiendo movimiento a una determinada postura de base. La eficacia del acto motor resultante dependerá, en cierta manera, de lo equilibrada y económica que sea esta postura de base.

Atendiendo a las anteriores reflexiones pueden establecerse una serie de orientaciones didácticas relativas a la educación de la conciencia y el ajuste postural. Así, para optimizar la educación postural deberíamos tener en cuenta:

- La adquisición de posturas equilibradas. Para ello es necesario propiciar la interiorización de sensaciones profundas y la puesta en acción de los reflejos de equilibración.
- La adquisición de posturas económicas. La economía en las posturas dependerá en cierta manera de la situación de equilibrio de las mismas, así como de la contracción tónica que debiera ser la justa y necesaria.
- La valoración de la expresividad postural. Una buena educación postural dará lugar a gestos más expresivos, ya que un mejor conocimiento de cada una de las partes del cuerpo y un mejor control tónico de las mismas tendrá como resultado un mayor repertorio de actitudes, así como una mayor gama de matices en las mismas.
- La incidencia de la educación postural en la salud. En este caso la educación postural tiene un carácter preventivo. La conciencia postural debería ayudar a los niños y niñas a evitar desequilibrios articulares, posibles desviaciones de columna, así como otros problemas derivados de la adquisición habitual de actitudes perjudiciales.
- La incidencia de la educación postural en la autoestima. Una buena educación postural debe tener como consecuencia una autoaceptación que infunda seguridad y autoconfianza.

Control tónico y relajación

El tono muscular constituye una tensión en el músculo que existe tanto en reposo como en movimiento y que está sometido a diferentes formas de regulación. Se ha definido también el tono muscular como la actividad de un músculo en reposo aparente, dejando traslucir con ello que el músculo se halla siempre en actividad aunque no exista movimiento.

En la actividad física, el tono muscular interviene:

- a) en el mantenimiento de la postura (tono postural)
- b) sirviendo de base para las diferentes formas de contracción muscular necesaria en la actividad motriz. Cada tipo de actividad física precisa de un tono muscular determinado.

El tono muscular aumenta en situación dinámica y disminuye con el reposo. El sueño, el dolor, las emociones y algunos fármacos constituyen algunos de los agentes principales de variación del tono muscular.

El tono muscular experimenta, también, variaciones en relación con el crecimiento de la persona. La calidad de los movimientos estará relacionada con esta evolución del tono muscular y con la capacidad que posea cada uno de controlarla. Esta evolución del control tónico con la edad queda manifiesta en la disminución de paratonías consistentes en la dificultad para relajar voluntariamente los músculos. Otro de los problemas motores ligados al control tónico que también varía con la edad son las sincinesias, es decir, las contracciones parásitas que se producen en el miembro que debería permanecer pasivo cuando el miembro activo realiza una tarea. Parece ser que las sincinesias de reproducción, es decir, las que producen un movimiento de imitación, van desapareciendo progresivamente y de forma regular con el crecimiento, mientras que las sincinesias tónicas, que comportan únicamente el incremento del tono en otros músculos que no intervienen en la actividad, prácticamente no evolucionan y siguen existiendo en niños o niñas mayores.

El tono muscular presenta gran relación con los procesos emocionales y afectivos. Como han constatado diversos autores, entre los que destaca Wallon, la actividad tónica ligada a los procesos emocionales interviene en la adaptación al medio y a los demás. En este sentido se manifiesta también Bernard (1985, 52):

Esta adaptación emocional es esencialmente de origen postural y su núcleo es el tono muscular: todas las manifestaciones emotivas, desde la más grosera hasta la más refinada, desde la carcajada a la sonrisa, entrañan contracciones tónicas de los músculos.

La relación de la actividad tónica con los procesos emocionales constituye uno de los motivos por los cuales el control tónico se hace necesario en las actividades expresivas, ya que en este tipo de actividades, a menudo, existe el propósito de comunicar sentimientos y emociones.

Tras las anteriores consideraciones sobre el tono muscular estamos ya en disposición de adentrarnos en el concepto de *relajación*. Este concepto se emplea, habitualmente, haciendo referencia a dos realidades. Por un lado, se utiliza para describir un estado general de la persona, agradable, distendido, despojado de las tensiones personales que producen las excitaciones sensoriales y emocionales impuestas por la relación con el entorno y con las demás personas. Por otro, se utiliza en un sentido puramente mecánico, cuando se hace referencia a la liberación de las tensiones de las fibras musculares producidas por la contracción muscular. Se da por supuesto, sin embargo, que existe una conexión entre una y otra realidad. De esta manera podríamos decir que, en general, la noción de relajación se suele asociar con descontracción, disminución de la tensión, laxitud, distensión, desinhibición, reposo.

Si bien la relajación se usa habitualmente con finalidades preventivas o terapéuticas, en la escuela se utiliza, fundamentalmente, con finalidades formativas. Cuando la relajación es utilizada fundamentalmente con intenciones pedagógicas, se pretende:

- obtener un mejor conocimiento y conciencia del cuerpo, al poder percibir los grupos musculares, contrastando las diferentes tensiones;
- controlar mejor el tono muscular para obtener un movimiento más eficaz y más económico.

Diversos métodos o técnicas de relajación han sido desarrollados en función de las necesidades con las que se han encontrado los diferentes especialistas. Los que más han trascendido en el ámbito de la educación física son entre otros: la eutonía de Gerda Alexander; la relajación progresiva de Jacobson; el entrenamiento autógeno de Schulz; la técnica de M. Alexander.

En las sesiones de educación física, la educación de la relajación tendrá como propósitos fundamentales:

- Incrementar y diversificar las percepciones corporales, así como tomar conciencia de dichas percepciones.
- Mejorar el control voluntario del tono muscular.
Para ello, las diversas actividades que se propongan en las sesiones de educación física deberían favorecer las siguientes adquisiciones:
 - Percepción global del cuerpo en reposo y en movimiento.
 - Percepción global del cuerpo en tensión y en distensión.

- Reconocimiento de diversos grados de tensión en los diferentes segmentos corporales.
- Realización de movimientos con diferentes velocidades y aceleraciones.
- Utilización de contracciones musculares de diferente intensidad en la realización de movimientos.
- Apreciación del bienestar en el estado corporal de distensión.

Resulta difícil conseguir con niños y niñas pequeños la atención sobre el propio cuerpo que precisan estas actividades. Por ello es recomendable iniciar este tipo de trabajo mediante ejercicios de relajación dinámica, es decir, con alternancia de contracción y relajación, para continuar con un tipo de relajación estática que conduzca hacia una relajación profunda.

La respiración

Una de las finalidades que ha tenido, tradicionalmente, la respiración en educación física ha sido la de favorecer la resistencia al esfuerzo físico continuado. Sin embargo, esta finalidad ha ido perdiendo importancia en favor de otras relacionadas, en mayor grado, con el conocimiento y el control del propio cuerpo ya que, por un lado, la percepción de la propia respiración permite percibir el cuerpo interiormente y, por otro, el control de la respiración favorece el control de las contracciones tónicas.

La respiración es una función corporal automática regulada por unos centros respiratorios situados en el tronco cerebral. Estos centros son los responsables de la activación del diafragma y de los músculos intercostales que permiten la expansión de la caja torácica. Sin embargo, puesto que también puede ser voluntariamente controlada es susceptible de ser educada. La educación de la respiración en la educación física escolar tendrá dos finalidades principales:

- Incrementar y diversificar las percepciones del propio cuerpo a través de la percepción del proceso respiratorio.
- Controlar la respiración para utilizarla de la manera más conveniente tanto en situaciones dinámicas como en estados de relajación.

A continuación, se exponen las cuestiones que deben ser tenidas en cuenta en una buena educación de la respiración.

Sobre las vías respiratorias. Los niños y niñas deben ser conscientes de la posibilidad de utilización de la vía respiratoria nasal y de la vía respiratoria bucal. Aun cuando es necesario que experimenten los dos tipos de vías respiratorias, no debemos olvidar que la respiración nasal es preferible a la respiración bucal debido a que los conductos nasales disponen de mecanismos de filtración y calentamiento de aire. Otra consideración distinta, en relación con este tema, sería la importancia de la respiración bucal en las actividades realizadas en el medio acuático o en actividades de alto nivel de esfuerzo físico.

Sobre las fases respiratorias. Los niños y niñas deben prestar atención a las diferentes fases respiratorias con el objetivo de tomar conciencia de las mismas. Es aconsejable que entre la fase de inspiración y la fase de espiración se produzca en un momento de retención del aire y, así mismo, entre la espiración y la inspiración, también debería producirse un pequeño intervalo. Estas fases de transición son conocidas como apnea inspiratoria y apnea espiratoria. Es importante la realización correcta de las espiraciones lo que facilita una ventilación pulmonar normal.

Además, algunos casos de agitación y ansiedad pueden ser suavizados con un buen aprendizaje de la respiración. Es necesario tener en cuenta, sin embargo, que una respiración excesiva puede conducir a una hiperventilación que puede ocasionar mareos.

Sobre los tipos de respiración. Otro aspecto interesante en la educación de la respiración consiste en conseguir que el alumnado sea capaz de diferenciar la respiración abdominal de la respiración torácica.² La respiración abdominal se fundamenta en la expansión hacia abajo de la cavidad pectoral. Este tipo de respiración se ha denominado también diafragmática porque el músculo que tiene una intervención prioritaria, para conseguir la mencionada expansión, es el diafragma. La respiración torácica, por el contrario, se caracteriza por una expansión de la caja torácica hacia delante y hacia arriba. Este tipo de respiración se denomina, también, intercostal. Aunque deberíamos llegar a controlar ambos tipos de respiración, no deberían considerarse estas dos formas de manera aislada, puesto que en una respiración normal, ambos movimientos se complementan dando lugar a la "respiración completa".

² Un tercer tipo de respiración que se educa en edades más avanzadas es la respiración clavicular que se produce cuando al buscar un máximo ensanchamiento de la caja torácica se elevan las clavículas como fase final de la respiración profunda.

Orientaciones didácticas. La experimentación de la respiración abdominal y torácica no debería realizarse con los niños y niñas sentados. Aunque podrían estar de pie, es aconsejable que se hallen tendidos sobre el dorso, posición que permitirá una mayor distensión, lo que facilitará la concienciación de la movilidad del tórax y abdomen. La educación de la respiración debe realizarse a lo largo del curso e irá muy unida a todo trabajo de relajación.

La lateralidad

El ser humano muestra una tendencia a utilizar de forma diferente las partes simétricas de su cuerpo. Esta diferencia es tanto cualitativa como cuantitativa, es decir, tanto en la forma de utilización como en el número de veces. Este modo de comportarse se remonta a las épocas más antiguas.³

Se denomina *lateralidad* a la preferencia de utilización de un lado sobre el otro del cuerpo. Debemos tener en cuenta, sin embargo, que muchos autores amplían el concepto y se refieren, con el término lateralidad, al proceso por el cual se llega a la mencionada preferencia así como a las consecuencias que conlleva dicho proceso.

No podemos hablar de lateralidad sin referirnos a la lateralización cortical que es definida por Rigal (1985, 461) de la siguiente manera: «La lateralización cortical es la especificidad de uno de los dos hemisferios en cuanto al tratamiento de la información sensorial o en cuanto al control de ciertas funciones».

Según este mismo autor, el dominio de la mano está asociado a un dominio hemisférico. En cambio, el dominio de los ojos no puede estar asociado a un dominio hemisférico dado que la retina transmite a cada uno de los lóbulos occipitales la mitad de los estímulos que recibe. La determinación de la preferencia de un pie sobre el otro resulta compleja, puesto que existen dos tipos de preferencia: una estática y la otra dinámica. Normalmente, las pruebas para evaluar esta preferencia se refieren a la dinámica que exige mayor coordinación y que se corresponde normalmente con la mano dominante.

Las actividades motrices que los niños y niñas realizan en las sesiones de educación física desempeñan un papel importante en su la-

³ Lerbert (1977, 7) describe cómo en el neolítico y, sobre todo en la edad de bronce en que el hombre manipulaba instrumentos, se valoraba ya el empleo del lado derecho.

teralidad. Por una parte constituirán un indicio básico para la observación que realice el maestro en relación con la lateralización del alumnado. Es conveniente que el maestro sistematice la observación acerca de la lateralización de sus alumnos utilizando, por ejemplo, hojas de registro en las que pueda tomar anotaciones de ciertas tareas que impliquen la utilización preferente de las extremidades de un sólo lado del cuerpo. Ello le permitirá clasificar a sus alumnos según su lateralidad y descubrir casos conflictivos.

Por otra parte, las actividades motrices incidirán en el desarrollo de la lateralidad de los alumnos y alumnas. El enfoque educativo de la lateralidad será diferente si va dirigido a la educación infantil, o si las actividades van dirigidas a la educación primaria. La diferencia radica esencialmente en los tres aspectos siguientes: a) suele situarse sobre los seis años la edad en la que debería quedar fijado el dominio lateral; b) a partir de seis o siete años evoluciona la capacidad de tomar nuevos puntos de referencia externos a uno mismo en el tratamiento espacial de la lateralidad; c) es necesario tener bien fijado el dominio de un lado del cuerpo para mejorar la calidad en la realización de habilidades con el otro lado. Estas consideraciones dan lugar a que diferenciamos claramente tres etapas en la educación de la lateralidad.

De tres a seis años. El principal objetivo es fijar el dominio de una extremidad sobre la otra, mediante un máximo número de vivencias motrices que exijan la utilización de dicha extremidad dominante. Las actividades diseñadas deben permitir abordar los siguientes procedimientos:

- a) Concienciación de la simetría corporal.
- b) Independencia de las extremidades, del resto del cuerpo, en la realización de movimientos.
- c) Experimentación del máximo número de movimientos que comprometan un solo lado del cuerpo.

De seis a ocho años. El principal objetivo es afianzar la lateralidad ya fijada. Las actividades diseñadas deben poder abordar los siguientes procedimientos:

- a) Diferenciación de la derecha y la izquierda corporal.
- b) Diferenciación de la derecha y la izquierda en los demás.
- c) Diferenciación de la derecha y la izquierda en el espacio.
- d) Afinamiento de los movimientos de las extremidades dominantes.

A partir de los ocho años. En esta etapa es recomendable buscar ya una cierta cualidad en los movimientos de las extremidades no dominantes, así como mejorar la coordinación entre ambos lados del cuerpo cuando éstos realicen movimientos diferentes. Para ello diseñaremos actividades relacionadas con los siguientes procedimientos:

- a) Experimentación de habilidades iguales o diferentes con ambos lados del cuerpo, de forma sucesiva o simultánea.
- b) Afinamiento de los movimientos de las extremidades no dominantes.

Quisiera concluir estas consideraciones didácticas poniendo de relieve la necesidad de programar la educación de la lateralidad conjuntamente con aspectos tales como la adquisición de habilidades motrices y la organización del espacio, con los cuales se halla íntimamente vinculada.

3. CAPACIDAD PARA ESTABLECER RELACIONES ESPACIALES Y TEMPORALES Y ORGANIZAR RESPUESTAS MOTRICES EN CONSECUENCIA

Organización espacial y motricidad

El individuo vive inmerso en un espacio en el que puede establecer un conjunto de relaciones, entre él mismo y los objetos que le rodean. Estas relaciones se estructuran con gran complejidad. Percibir dichas relaciones, reconocerlas y representarlas mentalmente constituirá un amplio proceso que se inicia desde el nacimiento y se prolonga a lo largo de la infancia.

Si nos situamos bajo una perspectiva constructivista, entendemos que el niño contribuye activamente a la organización espacial a partir de las diversas experiencias que va integrando y tratando. La percepción inmediata y la memoria convergen en la elaboración de la representación espacial, puesto que la imagen que una persona logra elaborar de un determinado espacio es el resultado de la relación que establece entre la información sensorial que recibe en aquel momento y las imágenes espaciales que guarda en su memoria.

En educación física se intenta facilitar el proceso de organización espacial haciendo más ricas las experiencias de los niños y las niñas

en el espacio. Así mismo, se tiene muy en cuenta la relación entre el propio espacio corporal y el espacio exterior.

El comportamiento motor de la infancia se ve, sin duda, condicionado por su capacidad de organizar el espacio. Resulta fácil hallar ejemplos de la manera en que la capacidad de organización espacial condiciona la actividad motriz. Un primer ejemplo podría ser el de las acrobacias o las actividades de gimnasia artística o rítmica que requieren una buena organización del espacio propio, es decir, el delimitado por la propia superficie corporal. Un segundo ejemplo sería el de los juegos colectivos o de los deportes de equipo en los que están comprometidos aspectos de la organización espacial como pueden ser la organización propia en relación con el balón, la previsión de trayectorias tanto del balón como del oponente, etc. Un tercer ejemplo podrían ser las actividades en la naturaleza que ponen constantemente en juego la capacidad de orientación.

La evolución de la organización espacial en función de la edad condicionará de forma determinante las actividades a plantear en las sesiones de educación física. La organización espacial, en las primeras edades, pasa por un estadio inicial que podríamos denominar de acceso al espacio perceptivo y que es fruto de la experiencia perceptiva inmediata y de la vivencia motriz. Este estadio inicial lo podríamos situar entre el nacimiento y los siete años aproximadamente, etapa en la que se perciben las relaciones que se establecen en el espacio desde una perspectiva egocéntrica. Progresivamente, se van asimilando relaciones de proximidad y separación, de orden y seriación, de inclusión, de continuidad, etc.

En un segundo estadio, a partir de los 7/8 años, se accede a un espacio representativo que requerirá un análisis de las propias percepciones. Ahora es posible tomar puntos de referencia externos a uno mismo en la comprensión de las relaciones espaciales. Las relaciones proyectivas (apreciación de perspectivas, secciones, prolongación de superficies y volúmenes, orientación en relación con los demás, etc.) y las relaciones euclidianas (comprensión de la escala, respeto de proporciones, nociones de paralelismo, ángulos, etc.) entrarán a formar parte de los esquemas de pensamiento.

Aplicación didáctica

En educación física nos hemos visto influidos por estudios sobre el espacio desde un punto de vista de la afectividad y desde el punto de vista de la cognición.

- a) Desde el punto de vista de la afectividad: ocupación del espacio personal, parcial, total, social.
- b) Desde el punto de vista de la cognición: construcción de la idea de espacio (espacio percibido, espacio estructurado).

De esta manera deberán ser combinadas actividades que permitan tomar conciencia del espacio desde un punto de vista afectivo y al mismo tiempo construir la idea de espacio adquiriendo las diferentes nociones propias de esta idea.

En relación con el primer caso, es decir, la toma de conciencia del espacio desde un punto de vista afectivo, como indica Stokoe (1984, 63), los niños y niñas deberán poder realizar actividades relativas a:

- a) La toma de conciencia del *espacio personal*, es decir, el espacio delimitado por la superficie corporal, el espacio interior.
- b) La ocupación del *espacio parcial*, es decir, aquel espacio que puede ser ocupado por los movimientos segmentarios del cuerpo.
- c) La ocupación del *espacio total*, es decir, aquel espacio al que se puede acceder a través de los desplazamientos.
- d) La ocupación del *espacio social*, es decir, el espacio que compartimos con los demás.

En relación con el segundo caso, el referente a la construcción racional de la idea de espacio, diferenciaremos los dos estadios a los que me he referido al inicio de este apartado.

- a) *Hasta los siete/ocho años las actividades irán dirigidas hacia:*
 - La apreciación del espacio corporal.
 - La realización de localizaciones espaciales (reconocimiento del espacio de acción; nociones de dentro/fuera, interior/exterior; nociones de delante/detrás; nociones de arriba/abajo, encima/debajo).
 - La adquisición de nociones de dispersión y agrupación.
 - La adquisición de nociones de orden.
 - La adquisición de nociones de proximidad/lejanía, junto/separado.
 - La apreciación de la direccionalidad.
- b) *A partir de los siete/ocho años las actividades irán dirigidas hacia:*

- La consolidación de las nociones adquiridas anteriormente.
- La proyección de la lateralidad en el espacio.
- La apreciación de trayectorias, velocidades y aceleraciones.
- La representación e interpretación gráfica de un espacio.

Debemos tener en cuenta, finalmente, que la educación de la organización espacial no puede pensarse al margen de la educación de la organización temporal.

Tempo y ritmo

El cuerpo se mueve en un espacio y en un tiempo. De esta manera y, como ya se ha indicado, la educación de la organización espacial y temporal discurren íntimamente ligadas. Los niños y niñas son capaces de aprehender las relaciones propias de la organización temporal a partir de factores temporales inherentes a la persona como son el tempo y el ritmo. Schinca (1988, 67) se refiere al tempo como «el grado de rapidez o lentitud con que se manifiesta, dentro del tiempo en su acepción más amplia, una secuencia sonora o de movimiento». Esta misma autora define el ritmo como un juego de contrastes: puede estar dado por contraste de intensidad, tono, duración o timbre.

El ritmo es inherente al ser humano. Los niños y niñas, ya antes de nacer, están en contacto con ritmos naturales (latidos del corazón, respiración, primero de la madre y, después, propios); más tarde, sus movimientos espontáneos tendrán un fuerte componente rítmico. Puesto que el ritmo se halla en la base de la experiencia temporal, es importante la ejercitación en estos movimientos durante los primeros años de vida. Este hecho permitirá desarrollar una mejor organización temporal de la motricidad.

La organización temporal se acabará de consolidar tanto con la educación musical, donde las variaciones temporales quedan reflejadas mediante el sonido, como con la educación física donde se materializa el tiempo a través del movimiento. No podemos ignorar, además, la estrecha relación que guardan el ritmo motor y el ritmo musical.

Tomando como referencia la descomposición del tiempo propuesta por Fraise (1976), «el orden, o distribución cronológica de los cambios o acontecimientos sucesivos, representa el aspecto cua-

litativo del movimiento y la duración su aspecto cuantitativo», podemos afirmar que los niños y niñas fundamentan su organización temporal en la percepción del orden y en la percepción de la duración.

La percepción de la duración requiere, en primer lugar, la capacidad de establecer unos límites, es decir, de determinar el principio y el final. En segundo lugar, será necesaria una apreciación cuantitativa del tiempo transcurrido entre dichos límites. Aquí interviene la memoria. Será necesaria la comparación con experiencias anteriores, o bien, una estimación en relación con referencias externas (espaciales por ejemplo).

La percepción del orden se establece sobre la sucesión de los acontecimientos que tienen lugar en un período de tiempo y que dan cuenta del orden como factor temporal. Si tomamos como ejemplo un determinado movimiento, la percepción del orden estará basada en la apreciación de la secuencia. La división del movimiento en pequeñas subáreas permitirá clasificarlas secuencialmente. Las nociones de “antes” y “después” serán determinantes en esta percepción del orden.

Al incidir en la percepción de los diferentes aspectos temporales que afectan al movimiento se favorece el proceso de organización temporal. De esta manera, las actividades a proponer deben permitir:

- La adquisición de las nociones de antes, durante y después.
- La adquisición de las nociones de simultaneidad y sucesión.
- La percepción de la duración.
- La percepción de la pausa.
- La apreciación de estructuras rítmicas.
- La adecuación del movimiento al ritmo.

Cuando las tareas se realicen apoyadas en un tema musical se abordarán aspectos como:

- La percepción de la línea melódica.
- La discriminación de la sonoridad y el timbre de los instrumentos.
- La apreciación del tiempo.
- La apreciación de la colocación de los acentos.

Finalmente, en relación con la organización espacio-temporal, deben posibilitarse la apreciación de velocidades y de aceleraciones del propio cuerpo, de los demás y de los objetos.

4. CAPACIDAD PARA REALIZAR HÁBILMENTE NUEVOS MOVIMIENTOS. HABILIDAD MOTRIZ

Habilidad motriz y crecimiento

Las habilidades motrices constituyen uno de los contenidos fundamentales de la educación física escolar ya que, desde las primeras manifestaciones del movimiento humano, aquellas que corresponden al funcionamiento de automatismos primarios hasta las formas más elaboradas de este movimiento que desarrolla la persona adulta, la motricidad sufre una serie de transformaciones continuadas, en las que intervienen de forma determinante los aprendizajes realizados.

Famose (1992, 163) define la habilidad motriz, siguiendo a Guthrie, como la «capacidad adquirida por aprendizaje para alcanzar resultados fijados previamente con un máximo de éxito y a menudo un mínimo de tiempo, de energía o de los dos». En dicha definición observamos que una habilidad requiere de un objetivo establecido de antemano, característica que permite diferenciar las habilidades de los movimientos, puesto que podemos realizar movimientos sin una finalidad concreta. También observamos que la habilidad va asociada al concepto de éxito y de minimización del coste energético.

Se suelen considerar los primeros cinco años, de la vida de los niños y niñas, como aquellos en que se produce la adquisición básica de los movimientos más fundamentales, es decir, las unidades de movimiento genéricas y controladas principalmente por la maduración del sistema nervioso. A partir de los 6/7 años, las habilidades motrices serían más culturales, es decir, dependerían más específicamente del aprendizaje, de la transmisión social y de los procesos de tratamiento de la información.

Variedad en la tipología de las habilidades

Con la finalidad de dotar de una experiencia motriz amplia, la educación física escolar debe posibilitar al alumnado el aprendizaje de habilidades que planteen diferentes tipos de problemas para su ejecución. Podemos utilizar los criterios que se utilizan habitualmente para clasificar las habilidades motrices con objeto de identificar las distintas posibilidades.

a) *Según el objetivo motor*

Un criterio frecuentemente utilizado es el que pone el acento en el objetivo motor de la habilidad. De esta manera distinguimos:

- Habilidades locomotrices, es decir, desplazamientos y saltos.
- Movimientos corporales no locomotores, es decir, giros y equilibrios.
- Habilidades que impliquen manejo de objetos, es decir, lanzamientos recepciones, golpes, etc.

b) *Según la especificidad de las habilidades*

Otro criterio habitualmente utilizado alude a la especificidad de las habilidades, diferenciándose aquí dos categorías: *habilidades motrices básicas* y *habilidades motrices específicas*.

Las habilidades motrices específicas tienen un carácter marcadamente más cultural. Suelen caracterizarse, tal como indica Sánchez Bañuelos (1986, 151) por responder a un principio de eficiencia, en el sentido en que se centran alrededor de la consecución de una determinada meta. En general, resultan de la combinación de las habilidades y destrezas básicas. Las habilidades deportivas constituyen gran parte de las habilidades motrices específicas. Cabe señalar que el límite entre las habilidades motrices básicas y específicas es extremadamente difuso, sin embargo, su diferenciación nos suele ayudar a la hora de marcar directrices en la educación escolar.

c) *Según el grado de previsibilidad*

La previsibilidad y el grado de estabilidad del entorno nos sirven para diferenciar las *habilidades abiertas* de las *habilidades cerradas*. Una habilidad cerrada es aquella para la cual el entorno tiene un carácter previsible y estable. Un ejemplo sería un *salto de caballo* en gimnasia artística. El pasillo y el aparato no ofrecen ninguna variación durante la ejecución de la habilidad que pudiera influenciar la respuesta del gimnasta. Una habilidad abierta, por el contrario, es aquella que se desarrolla en un entorno que ofrece variaciones, es decir que resulta imprevisible. Por ejemplo, en los deportes con adversario no podemos predecir lo que hará el oponente, o bien, cuando hacemos *windsurf* nuestras acciones dependerán del oleaje y del viento. En este último tipo de habilidades desempeña un papel muy importante la capacidad perceptiva y de decisión.

d) *Según la continuidad de la habilidad*

Entre las habilidades que realizamos se hallan aquellas de corta duración, que tienen un principio y un final definidos, y se conocen como *habilidades discretas*. Entre ellas podemos referirnos, a título de ejemplo, a un golpeo en golf o a un salto de longitud. En oposición a éstas estarían las *habilidades continuas* que no tienen un principio y un final determinados. Como muestra podríamos señalar esquiar, nadar, correr... Entre ambos extremos, suele definirse una tercera categoría denominada habilidades seriadas y que se refiere al encadenamiento de habilidades discretas para formar una más compleja. Un ejemplo de estas últimas sería un encadenamiento en natación sincronizada.

Organización y control de las habilidades

En el estudio de la organización y el control de las habilidades motrices han destacado dos grandes líneas: la que considera las habilidades motrices bajo el punto de vista del procesamiento de la información y la fundamentada en la existencia de programas motores. Ambas líneas, lejos de constituir dos perspectivas antagónicas, se complementan.

Ha resultado útil plantear similitudes con los procesos de tratamiento de la información, para dar explicación a la forma en que las personas organizamos nuestra motricidad. Al individuo le llegan una serie de informaciones relativas al entorno y a su propio cuerpo que debe tratar hasta elaborar la respuesta motriz. Para ello utiliza una serie de mecanismos que suelen concretarse en: a) el mecanismo perceptivo, mediante el cual se obtiene la información correspondiente al entorno y a las capacidades del propio sujeto y se analiza dicha información; b) el mecanismo decisional, mediante el cual se elabora la respuesta y se prevén los resultados; c) el mecanismo efector, mediante el cual se ejecuta la acción. Schmidt (1993, 19) matiza el proceso diferenciando las siguientes etapas:

- Etapa de identificación del estímulo. Es una etapa esencialmente sensorial que analiza la información del entorno.
- Etapa de selección de la respuesta. En esta etapa debe decidirse qué movimiento debe realizarse en función del estímulo recibido.
- Etapa de programación de la respuesta. En esta etapa se organiza el sistema motor para ejecutar el movimiento deseado. Se tra-

ta de hallar y organizar un programa motor que controlará el movimiento durante su ejecución.

Según Ruiz Pérez (1995, 52) con el concepto de programa motor «se ha querido explicar de qué manera los seres humanos son capaces de almacenar en su memoria los conjuntos organizados de órdenes necesarias para la acción, cuyo despliegue no necesita de la participación de la retroalimentación». Los problemas más clásicos relativos al concepto de programa motor están en relación con la imposibilidad de almacenar todas las órdenes motoras posibles y con la ejecución de acciones nunca realizadas con anterioridad. Para poder dar respuesta a estos problemas se formulan las nociones de *programa motor generalizado* y de *esquemas motores*. Siguiendo a Batalla (2000, 15-28), diremos que el primer concepto rompe con la idea de que lo que almacenamos en nuestra memoria son patrones motores concretos y específicos para la ejecución de un gesto único. Por el contrario, la idea más aceptada es que los *programas motores generalizados* guían la ejecución de familias de habilidades motrices. Para comprender este modelo, resulta necesario recurrir al segundo concepto: los *esquema motores*. Estos últimos se definen como conjuntos de reglas que permiten contextualizar nuestra actividad motriz, es decir, aplicarla de formas variadas según las condiciones concretas de ejecución.

Etapas en el aprendizaje de las habilidades

Para establecer las etapas de adquisición de las habilidades seguiremos a Schmidt (1993,191) quien identifica tres fases: el estadio verbal-cognitivo; el estadio motor; el estadio autónomo.

El *estadio verbal-cognitivo* supone el inicio del aprendizaje durante el cual la tarea se presenta como totalmente nueva para el individuo. En este primer estadio se debe identificar el objetivo, analizar el entorno, valorar las propias posibilidades, etc. El ensayo y error resulta fundamental en esta etapa, así como las informaciones verbales.

Cuando la mayoría de problemas cognitivos han sido resueltos, entramos en el *estadio motor* en el que se trata de organizar los patrones motores para producir la acción. La verbalización de las acciones no resulta tan necesaria. Los movimientos se vuelven más eficaces y más armónicos. Las conductas de anticipación son más frecuentes. Resulta más fácil reconocer los errores para poder corregirlos.

Una cierta práctica de la habilidad conduce al *estadio autónomo* en el que se desarrollan acciones automáticas que no requieren la atención del sujeto. Esta liberación de la atención para la realización de la tarea permite que el sujeto pueda dedicarse a resolver problemas estratégicos.

El profesor de educación física debe ser consciente de la etapa en que se encuentran sus alumnos ya que el tipo de informaciones variará. Así, por ejemplo, en la primera fase serán más necesarias las demostraciones y las informaciones verbales y en la segunda etapa serán más necesarias las correcciones.

5. CAPACIDAD PARA FORMULAR PREVISIONES SOBRE LA ACCIÓN. RAZONAMIENTO MOTOR

El *continuum* habilidades mecánicas y habilidades cognitivas

Entendemos por razonamiento motor la capacidad que tiene la persona de formular previsiones y tomar decisiones en consecuencia con respecto a su comportamiento motor.

Cuando un individuo ejecuta una tarea motriz está respondiendo a una intención, es decir, pretende con ello alcanzar un objetivo. Dicho objetivo resulta fácilmente traducible en términos de problema motor. Por ejemplo, podemos plantearnos qué movimientos debemos realizar para hacer que una pelota llegue a un compañero, o bien, qué tipo de desplazamiento es más adecuado para alcanzar el otro extremo de un espacio determinado. Los anteriores problemas se pueden complicar si, durante la realización de la tarea, ocurren acciones no determinadas previamente. En el apartado anterior me he referido a habilidades abiertas y cerradas en función del grado de previsibilidad del entorno. En relación con los anteriores ejemplos, en el primer caso puede ocurrir que surja un oponente que quiera quitarnos la pelota, o bien en el segundo caso, pueden aparecer obstáculos móviles que debemos esquivar. Para resolver dichos problemas será necesario tener una buena percepción de los mismos y tomar decisiones sobre nuestras acciones.

Entre las tareas motrices, podemos diferenciar aquellas cuyo éxito depende fundamentalmente de la calidad del movimiento en sí mismo y aquellas cuyo éxito depende prioritariamente de la percepción y de la toma de decisiones en la selección del movimiento a realizar. Entre las primeras hallaríamos, por ejemplo, un salto mortal en

un encadenamiento gimnástico; entre las segundas, la elección de la llave de judo más adecuada frente a la acción del oponente. Este hecho ha llevado a algunos autores a distinguir las habilidades motrices mecánicas de las habilidades motrices cognitivas. Debemos admitir, sin embargo, que uno y otro tipo no se dan en forma pura sino que existe un *continuum*, en el que podemos situar las diferentes habilidades. Es decir, cualquier habilidad, aunque parezca totalmente cognitiva, precisa de una manifestación motriz y cada habilidad motriz precisa una decisión previa (Schmidt, 1993, 9).

Estos procesos cognitivos relacionados con la ejecución de las tareas motrices han sido identificados en algunas publicaciones como procesos de inteligencia motriz.

Procesos que intervienen en la toma de decisiones

Anteriormente, ya he explicado que se utiliza la similitud con los procesos de tratamiento de la información como explicación de la forma en el que el ser humano organiza sus respuestas motrices. Los mecanismos perceptivo y decisonal serán claves en la toma de decisiones sobre la acción. Ruiz Pérez (1994) destaca los siguientes mecanismos:

- *Atención selectiva*

La atención se define como la disposición del organismo para recibir y procesar información. La atención selectiva hace referencia a la capacidad de atender a los estímulos relevantes e ignorar los irrelevantes. La atención selectiva mejora con el crecimiento y es susceptible de aprendizaje. Igual que ocurre en las demás áreas curriculares, en educación física existe una correlación entre la capacidad de aprendizaje motor y la atención del individuo.

- *Procesos de recepción de la información*

Los procesos de recepción de la información permiten que el individuo incorpore los estímulos referidos al entorno y a su propio cuerpo para poder ser tratados. Hemos visto en un apartado anterior cómo la recepción y discriminación sensorial puede ejercitarse mediante los juegos sensoriales.

- *La integración sensorial*

Entendemos por integración sensorial la capacidad del individuo de relacionar y utilizar simultáneamente la información de múltiples fuentes sensoriales. La integración sensorial resulta fundamental para resolver problemas motrices y adaptarse al medio.

- *Procesos de almacenamiento y recuperación de la información*

Los procesos de almacenamiento y recuperación de la información se relacionan directamente con la memoria. Los estímulos y la experiencia motriz acumulada por la persona son utilizados para confrontarlos con las exigencias de los nuevos movimientos.

- *Procesamiento central y toma de decisiones propiamente dicha*

En el procesamiento central y toma de decisiones resulta determinante la representación mental del movimiento. La persona seleccionará el patrón motor y organizará el movimiento en función de la idea que se conforme del mismo. Se ha descrito el concepto de *redefinición de la tarea* como un mecanismo inherente a esta operación. Las tareas realizadas por los alumnos no suelen ser las que les vienen prescritas. Las tareas asignadas a los alumnos son generalmente redefinidas por éstos en función de sus necesidades, de su valor y de su objetivo (Famose, 1992, 53).

La ejercitación del razonamiento motor en las clases de educación física

En función de las actividades que diseñemos para las clases de educación física, el razonamiento motor puede ejercitarse en mayor o menor grado. Por un lado, si una mayoría de las habilidades propuestas son habilidades cerradas, la exigencia de razonamiento motor en el alumnado será menor que si la mayoría de las habilidades son abiertas. Por otro, la metodología de enseñanza utilizada también tendrá consecuencias en el desarrollo de la capacidad de razonar por parte de los alumnos y alumnas. En este sentido podemos tener en cuenta los siguientes condicionantes.

a) *Identificación de la tarea como problema*

Bruner (1988, 167) al cuestionarse sobre la estimulación del pensamiento en la escuela pone de manifiesto la importancia de que el alumnado identifique la tarea a realizar como un problema que debe resolver. Según este autor que tan bien ha sabido inferir los aspectos psicológicos en el quehacer educativo, «hay una marcada diferencia en los actos de una persona según crea que una tarea a la que se enfrenta representa un problema que hay que resolver o considere que depende exclusivamente de factores aleatorios». Los niños y niñas sólo se interesarán en resolver un problema, en las clases de educación física, si lo reconocen como tal. El docente deberá ayudarles a detectar los problemas motores y a reconocer los puntos clave de la tarea que deben realizar.

b) *Conocimiento sobre las acciones*

Ruiz Pérez (1995, 30) recoge diversos estudios que muestran cómo el conocer sobre las propias acciones favorece la toma de decisiones en la acción. Dichos estudios indican que los niños y niñas aprenden a actuar de forma competente de manera progresiva, «cuando aprenden a ser sensibles a las demandas que las diferentes situaciones les presentan de tal manera que saben relacionar los recursos que poseen con el objetivo que persiguen». Según este autor, el conocimiento sobre las acciones —que en otras ocasiones se ha denominado *toma de conciencia de la acción o control sobre las acciones*— supone la existencia de tres componentes:

- Conocimiento sobre el desarrollo de la propia acción, los procedimientos.
- Conocimiento del objetivo a conseguir, del resultado.
- Conocimiento del contexto de práctica y de sus características.

c) *Esfuerzo mental*

El esfuerzo mental, aunque algunos autores lo han identificado con el concepto de atención, va un poco más lejos y viene a representar la activación de forma consciente y voluntaria, de los recursos de tratamiento de la información de quien ejecuta la acción motriz (Famose, 1992, 88). La cantidad de esfuerzo mental utilizado depende del nivel de habilidad de la persona y de la dificultad de la tarea.

El profesor puede intervenir para regular la anterior relación y hacerla adecuada para los diferentes alumnos.

d) Estrategia de solución

A la hora de tomar decisiones sobre la tarea o el movimiento a realizar los alumnos deben planificar de forma económica y eficaz sus conocimientos y acciones, con la finalidad de conseguir un objetivo dado. La noción de estrategia se ha identificado con esta planificación (Ruiz Pérez, 1995, 40)

En las sesiones de educación física, resulta de gran importancia favorecer una dinámica en la que los alumnos y alumnas se vean obligados a organizar y planificar sus actuaciones para dar soluciones eficaces ante los diferentes problemas motores propuestos. La capacidad de reflexión consciente se pondrá en juego ante estas situaciones.

6. CAPACIDAD PARA DESCUBRIR, VALORAR Y UTILIZAR LOS SENTIMIENTOS Y LAS EMOCIONES EN EL COMPORTAMIENTO MOTOR

Diversas formas de tratar la emociones en educación física

En educación física, el tratamiento que se ha dado a las emociones ha apuntado en distintas direcciones. En el ámbito de la didáctica, ha estado dirigido, sobre todo, a buscar un clima adecuado de clase que propiciara los aprendizajes. Así, por ejemplo, encontramos en la literatura de esta disciplina frases como «los teóricos de la educación física consideran con una atención muy especial los comportamientos afectivos en el establecimiento del clima que va a reinar en la clases» (Pieron, 1988, 151).

Otra perspectiva, no muy alejada, la hallamos cuando se trata de cultivar la motivación hacia la actividad física y deportiva. La motivación resulta un tema que presenta gran interés desde el punto de vista del aprendizaje motor y que se ve beneficiado por una correcta utilización de las emociones. Según Arruza (2002, 60) «Los sentimientos de entusiasmo perseverancia, satisfacción y confianza son la base de la automotivación positiva que permite conseguir los objetivos a largo plazo, favoreciendo la capacidad de pensar, de planificar, de mantener un periodo de práctica adecuado, de seleccionar la respuesta más adecuada para alcanzar los logros propuestos».

En los dos casos anteriores las emociones han sido tratadas de forma indirecta para conseguir un objetivo externo a las mismas. Más próximas a la educación intencionada de las emociones hallamos las propuestas que se desarrollan en el ámbito de la expresión corporal. Aquellos docentes que se dedican con mayor empeño a desarrollar la vertiente expresiva suelen estar de acuerdo en que para expresar primero hay que haber sentido. Así manifiesta Maccio (1998, 6) esta idea:

...sólo puedo expresarme si, voluntariamente o no, me dejo impresionar por todo lo que me rodea, me envuelve, me interpela. Si no soy como una placa sensible, capaz de registrar por medio de todos mis sentidos, almacenar, acumular en mí diversas sensaciones, pocas cosas podré expresar.

Pero en el campo de la expresión no sólo son importantes los sentimientos y las emociones como una acumulación de experiencias que serán filtradas para ser expresadas. Debemos tener en cuenta, también, que se da una gran dependencia de la función tónica con los estados emocionales. Las variaciones del tono muscular tienen gran importancia en la actividad relacional de la persona por el binomio que se establece entre tono y emoción. Puesto que mediante el “diálogo tónico” podemos comunicarnos con el entorno y con las demás personas, la educación corporal debe ir dirigida a favorecer dicho proceso expresivo, reconociendo y regulando las emociones que en él intervienen.

Educación de emociones y sentimientos en el currículum de educación física

El currículum oficial vigente de educación física (Real Decreto 1344/1991) apunta de forma determinante que la educación a través del cuerpo y del movimiento no puede reducirse a los aspectos perceptivos o motores, sino que implica, además, aspectos afectivos. En los manuales de educación física, sin embargo, resulta difícil hallar directrices que nos orienten a la hora de encarar la educación de los afectos. Por ello, en las siguientes líneas se intentarán interpretar las indicaciones del currículum oficial sobre este tema, para más adelante intentar abrir líneas de actuación siguiendo pautas establecidas en educación emocional.

Para adentrarnos en el significado de los aspectos afectivos recurriremos a Marina, J.A (1996) quien define *Afecto* y sus derivados

(*afectividad*, *fenómenos afectivos*) como «conjunto de todas las experiencias que tienen un componente evaluativo –a saber, doloroso/placentero, atractivo/repulsivo, agradable/ desagradable, bueno/malo, estimulante/deprimente, activador/ desactivador–». Para dicho autor, los sentimientos forman parte de los afectos, proporcionando al sujeto un balance de su situación y provocándole una predisposición para actuar. Distingue *los estados sentimentales*, por su condición de duraderos, de las *emociones* que asimila con sentimientos breves, de aparición normalmente abrupta y de las *pasiones* que se caracterizan por ser más intensas y vehementes y ejercer un influjo poderoso sobre el comportamiento.

La revisión del currículum oficial de la enseñanza primaria, atendiendo a la terminología de índole sentimental que en él aparece, ofrece una primera orientación de hacia dónde debe ir dirigida la educación afectiva en educación física.

De esta manera, en la introducción podemos hallar justificaciones del área tales como *la mejora de la imagen corporal*, *la importancia de la propia aceptación* y *el sentirse bien con el propio cuerpo*. Así mismo, se indica que deben adquirirse hábitos que permitan *disfrutar* y *valorar las posibilidades del movimiento*. Finalmente se señala la *autonomía* como una de las finalidades de la Educación Primaria a la que puede contribuir la educación física. El componente afectivo resulta sin duda prioritario en todas estas declaraciones de intenciones.

En los objetivos generales vuelven a aparecer los mismos conceptos, esta vez en forma de capacidades tales como: *valorar el cuerpo*, *disfrutar de las posibilidades motrices*. Aparecen también dos nuevas dimensiones que son las de *respetar a los demás* y *sentirse responsable con el propio cuerpo*. Por la fuerte carga afectiva resulta relevante el sexto objetivo que a continuación se destaca:

6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.

Cabe subrayar, aquí, que si hasta ahora los estados afectivos referidos debían ser cultivados, en este objetivo se propone la evitación de los sentimientos de discriminación, de agresividad y de rivalidad.

Dejando atrás los objetivos y pasando a los contenidos, podemos afirmar que entre los contenidos prescritos por el currículum aparecen numerosas referencias a los sentimientos y emociones. Debemos tener en cuenta que el hecho que se especifiquen las actitudes –es de

cir, formas de comportarse de forma consistente y persistente-, como una de las categorías de contenidos a aprender, prolonga necesariamente la lista.

Reparar en el léxico afectivo que encontramos en el currículo oficial de educación física nos conduce a la conclusión de que la mayoría de sentimientos y emociones que aparecen explícitamente giran en torno a cinco grandes líneas:

- a) la valoración del propio cuerpo y del movimiento
- b) el disfrute del cuerpo y el movimiento
- c) la responsabilidad sobre el propio cuerpo
- d) la autonomía y autosuficiencia
- e) el respeto hacia los demás y hacia las normas

Sin embargo, debemos reconocer que la gran preocupación de las directrices oficiales no es la educación de los sentimientos y emociones, sino la educación ética y moral del alumnado, para lo cual establece valores, actitudes y normas como contenidos a enseñar y aprender. Indudablemente esta categoría de contenidos presenta una gran vinculación con los sentimientos y emociones. Estos últimos pueden hacer que un valor se considere relevante o irrelevante; además, provocan una predisposición a la acción en consonancia o en disonancia con ciertas actitudes. Dejaremos para un capítulo posterior las consideraciones sobre la educación en valores en educación física y nos dedicaremos, aquí, a hacer una propuesta más específica acerca de la educación afectiva.

Orientaciones para organizar la educación afectiva

Como ya he indicado, en el actual currículum de educación física podemos descubrir la explicitación de algunos sentimientos, pero casi siempre vinculados a valores y actitudes, es decir con un fuerte componente moral. Organizar la educación afectiva del alumnado implica, sin embargo, preguntarnos acerca de las relaciones que esperamos que éste establezca con sus propios sentimientos y de qué manera, a través de la motricidad, podemos provocar dichas relaciones. No es éste un terreno demasiado explorado en educación física, con lo que las siguientes reflexiones no pretenden ser más que un punto de partida para un desarrollo posterior de una propuesta didáctica.

Me basaré en Mayer y Salovey (1997, 10) quienes consideran que la inteligencia emocional incluye:

- la capacidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones
- la capacidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento
- la capacidad de entender las emociones o los saberes emocionales
- la capacidad de regular la emociones para fomentar el crecimiento intelectual y emocional

En educación física podemos partir de las experiencias motrices del alumnado y de las relaciones que establece con su propio cuerpo para activar las anteriores capacidades. Siguiendo las pautas establecidas por los citados autores deberemos adoptar tres formas, *cognitiva*, *evaluativa* y *expresiva*, para entrar en contacto con las emociones producidas por el cuerpo y la experiencia motriz.

- Dimensión cognitiva.* Consiste en percibir y ser consciente de sentimientos y emociones. Para ello es necesario que los alumnos tengan interés por percibir y sentir las experiencias afectivas asociadas a las experiencias motrices. Requiere un cierto grado de introspección. Representa un estadio inevitable para poder llegar a la valoración y la utilización de sentimientos y emociones.
- Dimensión evaluativa.* Implica ser capaces de estimar el grado de satisfacción o agrado, o bien de insatisfacción y desagrado, producido por las experiencias corporales y motrices. Marina, J.A. (1999, 449) realiza una agrupación de las conductas, actitudes y sentimientos provocados por la evaluación de la propia imagen que nos puede ayudar a entender mejor el alcance de esta dimensión. Este autor ofrece una relación de los sentimientos provocados por la evaluación positiva de uno mismo y los clasifica en: *correctos*: autoestima, pundonor, dignidad, orgullo; y *excesivos*: soberbia, auto-complacencia, narcisismo, egolatría. También ofrece una relación de los sentimientos y actitudes provocados por la evaluación negativa de uno mismo: humildad, autodesprecio, culpabilidad, abandono, encallamiento, abyección.
- Dimensión expresiva.* Se ha comentado ya con anterioridad que los sentimientos y las emociones predisponen al individuo a actuar. En las clases de educación física podemos aprovechar esta incitación a la acción. Ya hemos comentado anteriormente la importancia de las emociones en la motivación.

Sin menospreciar la vertiente motivadora, deberemos, sin embargo, ser un poco más ambiciosos y ayudar a los alumnos y a las alumnas a que aprendan a manifestar y comunicar los sentimientos y emociones a través de su actitud corporal y de sus gestos.

7. CAPACIDAD PARA MEJORAR LAS DIMENSIONES CUANTITATIVAS DEL MOVIMIENTO

Las cualidades físicas: entre el rendimiento y la salud

La ejecución de movimientos reposa sobre un soporte físico de la persona cuya parte susceptible de mejora voluntaria viene conociéndose como las cualidades físicas. Dichas cualidades físicas intervienen en la mejora del rendimiento mecánico, en la medida en que facilitan la realización de movimientos con eficacia y resistiendo a la fatiga. Así mismo, el desarrollo de las cualidades físicas supone una actividad fisiológica favorable para la salud.

Tradicionalmente, estos contenidos relativos a la condición física han sido tratados desde la perspectiva de la aptitud física como suficiencia para poder afrontar una tarea de tipo físico. Sin embargo, nuevas perspectivas curriculares han dado lugar a modificaciones de este tratamiento, incorporando el componente de educación para la salud vinculado a la condición física. El tratamiento de las cualidades físicas para la mejora del rendimiento mecánico y para la activación fisiológica desde un punto de vista de salud, en ocasiones se han considerado como posiciones antagónicas. Desde una perspectiva crítica se han denunciado los excesos que a veces se cometen priorizando el rendimiento por encima de la salud, o bien, anteponiendo actitudes individualistas y competitivas en la mejora de las cualidades físicas contradictorias con el punto de vista educativo. Esto ha llevado a ignorar este tipo de contenidos en algunas propuestas educativas acordes con esta concepción crítica. Según mi parecer y de acuerdo con el sentido que aquí se ha dado a la educación física, es preciso atender a todas las dimensiones de la motricidad humana intentado potenciar en ellas la orientación que coincida con nuestros planteamientos educativos. Por lo tanto, las cualidades físicas deben también mejorarse en la escuela, como soporte del movimiento. En todo caso, para no incurrir en contradicciones pedagógicas la intervención educativa deberá tener en cuenta las siguientes pautas:

- Llevar a cabo un tratamiento integrado del trabajo de mejora de rendimiento mecánico y de condición física dirigida hacia la salud.⁴
- Capacitar a los alumnos para que tomen sus propias decisiones y tengan recursos para mejorar autónomamente, es decir, que puedan planificar y organizar las actividades, sepan utilizar recursos, etc.
- Utilizar actividades de tipo colectivo en las que los alumnos y alumnas colaboren para conseguir sus objetivos.
- Valorar las cualidades físicas como soporte del movimiento y medio de ayuda para la actividad física y no como retos puntuales que fomenten la rivalidad por la rivalidad.

Potenciación y desarrollo de las cualidades físicas

Entre las cualidades físicas,⁵ muchos autores consideran como básicas la fuerza, la velocidad y la resistencia, mientras que la mayoría incorporan, además, la flexibilidad. En las siguientes líneas se pretende describir los rasgos esenciales de estas capacidades, incidiendo especialmente en la orientación del trabajo escolar.

La *fuerza* se define como la capacidad de oponerse a una resistencia, superándola o actuando en contra de la misma. Es una capacidad motora relacionada con el desarrollo de tensiones por parte de los músculos y se basa en procesos nerviosos y metabólicos relacionados con la musculatura. En la literatura especializada suelen diferenciarse la fuerza máxima, la fuerza rápida y la fuerza resistencia.

En la edad escolar, la búsqueda del incremento de la fuerza debe ir orientado hacia la mejora de la coordinación neuromuscular y, en ningún caso, perseguir el incremento del diámetro del músculo. La fuerza resistencia es la que se relaciona con la salud. Con esta finalidad, los chicos y chicas deberían realizar actividades dinámicas utilizando como carga el propio peso. Las trepas, las cuadrupedias, los saltos diversos y las reptaciones serán las más indicadas. No descartamos, tampoco, los lanzamientos de objetos ligeros ni los juegos de lucha. Consecuentemente utilizaremos, sobre todo, la oposición a la

⁴ En el capítulo 6 incidiré de nuevo en esta idea.

⁵ Algunos autores las denominan actualmente capacidades físicas argumentando que si fueran cualidades serían innatas y no podrían desarrollarse, al contrario que las capacidades que son susceptibles de mejora.

fuerza de la gravedad, aunque en ocasiones podemos, también, modificar las características externas como en el caso de las carreras en subida, o bien, la utilización de elementos elásticos o de los compañeros.

Por *velocidad* entendemos la capacidad de realizar movimientos en el menor tiempo posible. Se puede diferenciar la velocidad de reacción que sería la capacidad de responder a un estímulo en el menor tiempo posible, de la velocidad de movimiento, más relacionada con la velocidad de contracción muscular. En el caso de la velocidad de reacción, ésta puede ser simple cuando respondemos con un movimiento predeterminado ante un estímulo previsto, o compleja, cuando el estímulo no está predeterminado. En el caso de la velocidad de movimiento solemos distinguir la velocidad de acción y la velocidad cíclica, repitiéndose en este último caso, los movimientos de forma sucesiva.

En la escuela, la velocidad aumenta sustancialmente con el crecimiento. Este incremento puede mejorarse mediante el perfeccionamiento de la coordinación mecánica de las tareas y mediante la realización de ejercicios de frecuencia y velocidad de reacción, siendo más adecuado dejar aspectos como el incremento de la amplitud de zancada, a través del entrenamiento de la fuerza, y la velocidad resistencia para edades más avanzadas. Las actividades más recomendables en relación con esta capacidad serán, por tanto, las carreras muy cortas, las salidas rápidas, los juegos de agilidad con cambios de dirección o sentido, los juegos de reacción, los juegos de relevos, etc.

La *resistencia* consiste en la capacidad de soportar un trabajo muscular durante un periodo de tiempo prolongado. Permite, por tanto, soportar la fatiga y prolongar el trabajo orgánico sin disminuir el rendimiento. Es necesario distinguir aquí, por las repercusiones que tienen en el organismo, entre la resistencia aeróbica y la resistencia anaeróbica. La resistencia aeróbica sería la capacidad de sostener un esfuerzo cíclico, rítmico, de intensidad media o relativamente baja durante un periodo de tiempo largo. La resistencia anaeróbica es la capacidad para soportar un esfuerzo de gran intensidad durante un periodo de tiempo relativamente corto. Ambos tipos de resistencia se diferencian por las fuentes de energía utilizadas por el organismo. En la edad escolar resulta más recomendable el trabajo aeróbico, mientras que se suelen desaconsejar, como perjudiciales, las cargas fuertes de trabajo anaeróbico.

La carrera continua, en la que los alumnos y alumnas aprenden a llevar un ritmo constante y a controlar el ritmo respiratorio, resulta el tipo de entrenamiento más clásico. La marcha y la carrera de larga

duración con las que podemos combinar ejercicios gimnásticos o juegos pueden resultar más motivantes. No olvidemos que la motivación y los estados emocionales tienen una gran influencia en la resistencia. El *fartlek* es una actividad en la que se mantiene la carrera durante un tiempo largo (entre 20 y 40 minutos), pero se van alternando ritmos fuertes con ritmos suaves y medios. Se aprovechan también los desniveles del terreno para cambiar los ritmos. En estas edades es preciso adecuar el esfuerzo para que sea más aeróbico que anaeróbico. Finalmente, cabe hacer una referencia al *interval-training* en el que se recorren distancias de entre 100 y 400 m con un tiempo de reposo entre las mismas que puede ser activo, caminado, o pasivo. Este tipo de entrenamiento suele utilizarse para el trabajo anaeróbico cuando la intensidad solicitada es entre el 80-90%, pero podemos adaptarlo a un trabajo aeróbico si solicitamos una intensidad del 60-70%.

La flexibilidad es la capacidad que permite realizar los movimientos con la máxima amplitud de recorrido articular. Se halla condicionada por la movilidad de las estructuras articulares y por la elongación músculo-ligamentosa. Normalmente, en los programas de entrenamiento se habla de mantenimiento y no de desarrollo de la flexibilidad, porque ésta es una capacidad regresiva que va disminuyendo con la edad. Siguiendo a Generelo y Tierz (1992) diremos que en los periodos entre los 6 y 9 años y entre los 9 y 12 años, se puede modificar bastante la tendencia involutiva de esta capacidad, si se favorece la libertad de los movimientos.

Los sistemas de entrenamiento de la flexibilidad se suelen agrupar en trabajo dinámico o activo y trabajo no dinámico. Aunque parece ser que el trabajo no dinámico es más efectivo, para la escuela resulta más adecuado el trabajo activo, ya que es más motivador y, además, compromete la coordinación neuromuscular. De esta manera, se realizarán movimientos muy variados en los que se vean implicadas todas las articulaciones. Para evitar posibles lesiones, deberemos partir de una buena educación postural. Además, iniciaremos la actividad con ejercicios sencillos de poca intensidad para ir incrementándola progresivamente hasta llegar a los máximos recorridos articulares, sin llegar a las hiperflexiones o hiperextensiones que podrían ser causa de lesiones. Resulta conveniente, también, evitar la técnica del rebote y, por el contrario, progresar siempre en el sentido del movimiento.

Existen otros factores de tipo físico que condicionan las dimensiones cuantitativas de la actividad motriz infantil y que varían con el crecimiento, como pueden ser la modificación de la composición

corporal y el incremento de la talla. Es necesario tener en cuenta este hecho en la evaluación de las cualidades físicas, ya que no siempre su mejora es consecuencia únicamente de la participación en las actividades de educación física.

Capítulo 3

ADQUISICIÓN Y VALORACIÓN DE FORMAS CULTURALES DE ACTIVIDAD FÍSICA

Podemos imaginar personas en movimiento y hacer pasar nuestro pensamiento de una danza ritual brasileña, a un contraataque en un partido de fútbol, a una demostración de natación sincronizada, o a un grupo de personas recuperando la conexión con su cuerpo mediante el Tai-chi. Los motivos que determinan los cambios en la expresividad motriz de una cultura a otra o de un entorno social a otro son diversos.

La idea del cuerpo imperante en una determinada sociedad constituirá, sin duda, uno de los condicionantes principales. En concreto, el sentido que se atribuya al cuerpo en el conjunto de la persona y a su influencia en el desarrollo de ésta –fortaleza física, estética, espiritualidad...– incidirán directamente en las características de las prácticas físicas. Muy relacionado con este primer factor estaría el significado atribuido al movimiento corporal: religioso, lúdico, de afirmación nacional, artístico, etc. Finalmente, el contacto con el entorno físico y las relaciones con el material pueden condicionar también un tipo u otro de práctica. La avidez de actividades en la naturaleza proviene, sin duda, de las restricciones urbanas impuestas al movimiento natural.

Veremos en este capítulo algunas formas diferentes de encarar los movimientos corporales que tienen un fuerte componente cultu-

ral y que son seleccionadas como contenidos a enseñar en educación física, no sin antes hacer un reflexión sobre la idea del cuerpo en distintos contextos sociohistóricos.

1. CUERPO, CULTURA Y EDUCACIÓN FÍSICA

El cuerpo en la realidad humana

Dos son las cuestiones que más han preocupado a quienes se han interesado por reflexionar sobre el papel de lo corporal en la realidad humana. Estas cuestiones se concretan en la *relación mente-cuerpo* y en la forma en que se instrumentaliza el cuerpo en la búsqueda de los valores socioculturales que han sido punto de referencia en cada época.

Las distintas posiciones desde las cuales se aborda la cuestión mente/cuerpo han sido exhaustivamente descritas por Cecchini (1993, 11-29). Este autor diferencia tres grandes tendencias: el materialismo fiscalista, el dualismo y el emergentismo. Más allá de la relación cuerpo/mente, se hallarían las posturas que sostienen una concepción unitaria de la existencia humana, representadas, según el referido autor, por Zubiri y Merleau-Ponty, y que consideramos más acordes con los planteamientos actuales de la educación física.

La repercusión que en educación física han tenido las concepciones dualistas y materialistas de entender la realidad humana queda reflejada tanto en el estatus de la disciplina como en el enfoque que ha adquirido en las diferentes épocas. Vázquez (1989, 58) diferencia entre las «pedagogías de la represión del cuerpo» y «las pedagogías de la liberación del cuerpo». Las primeras entienden que la esencia del hombre radica en su espiritualidad con lo que la educación tiene como prioridades el desarrollo intelectual y moral. Además, responden a un planteamiento ético en el que el cuerpo se asocia con el origen del mal. Con todo ello, la educación no va dirigida hacia el cuerpo; como mucho se propone dominarlo. Por el contrario, las pedagogías de liberación el cuerpo que provienen de una concepción básicamente naturalista dirigen sus esfuerzos a reivindicar los valores y derechos corporales.

Muy relacionada con la forma de entender la relación cuerpo-persona se halla la otra perspectiva a la que me he referido al inicio de este apartado, es decir, la que se cuestiona sobre la forma en que el cuerpo se convierte en una vía que conduce hacia los ideales de per-

sona o de sociedad propios del momento. Si nos remontamos a la Grecia Clásica observamos cómo los ideales de fortaleza corporal iban fuertemente unidos a los de fortaleza moral en una doble base indispensable para salvaguardar la democracia griega. Muy diferente es la cultura corporal de la época romana en la que el cuerpo se convierte en un instrumento para el espectáculo que llenará circos y anfiteatros.

Más adelante, el cristianismo repudia la vertiente salvaje y amoral del uso del cuerpo-espectáculo y se muestra hostil a toda manifestación corporal. Como mucho, un particular trato espartano del cuerpo podía ser útil para el soporte del alma, en lo que sería una sumisión agustiniana del cuerpo al alma.

El renacimiento con su concepción más humana de la vida y su reencuentro con la antigüedad clásica reinstaura un cierto protagonismo educativo de lo corporal. La búsqueda del desarrollo equilibrado y armónico de todas las capacidades humanas resitúa el cuerpo como un elemento del individuo digno de atención.

El naturalismo de Rousseau ve la manera de proteger al ser humano de los males cuyo origen se encuentra en la sociedad mediante una aproximación a todo lo natural. De esta manera, el cuerpo humano acabará por convertirse en un instrumento privilegiado de acercamiento a la naturaleza.

Más cercana a nosotros, y en el origen de la educación física moderna, se halla la concepción científica del cuerpo. De esta manera, el cuerpo concebido por la ciencia moderna como algo que puede mejorar su rendimiento al igual que una máquina, aplica los principios de la biomecánica a los ejercicios corporales y da lugar a las grandes tendencias gimnásticas del siglo XIX.

Es bien sabido que el cuerpo deportivizado fue utilizado como instrumento disciplinario de la famosas *Public School* inglesas de finales del siglo XIX, en lo que se conoce como el inicio de la pedagogía deportiva que más tarde se extendió en Europa.

Un sesgo distinto, pero paralelo a la expansión de las prácticas deportivas, adquirió la concepción del cuerpo fuerte como base de una nación fuerte, desarrollada por los sistemas políticos totalitarios que se implantaron en diferentes países europeos de mitad del siglo XX. La concepción militarista de la actividad física se consolidó en esta época.

En este vertiginoso recorrido por las diferentes formas que ha tenido la sociedad de instrumentalizar el cuerpo en la búsqueda de unos determinados ideales, podríamos acabar haciendo una referencia a las prácticas de liberación corporal propugnadas por los movi-

mientos de protesta de finales de los sesenta, en contra de la rigidez de los planteamientos del capitalismo.

El protagonismo del cuerpo en la sociedad actual

El protagonismo que adopta el cuerpo en la sociedad actual no puede pasar desapercibido. En la vida cotidiana nos hallamos frente a innumerables indicios que nos lo confirman, sobre todo ubicados en el mundo de la publicidad. Por otro lado, el mundo académico, pone también de manifiesto esta realidad. Vázquez (2002, 70) advierte que: «El cuerpo se nos presenta como el gran mediador de la cultura contemporánea; a su vez se ha convertido en centro de preocupaciones de todo tipo (sociales, técnicas, sanitarias, educativas, etc.) a la vez que se utiliza como instrumento de reivindicación social (derecho al cuerpo propio, derecho al ejercicio físico, derecho al bienestar corporal, etc.)».

Estamos viviendo unos tiempos en los que resulta difícil no asociar la imagen corporal con la identidad personal. Los mensajes que recibimos de nuestro entorno social apuntan hacia la idea de que una determinada imagen corporal proporciona las claves del éxito. Con todo ello la preocupación por el cuidado del cuerpo se nos impone como una obligación social. Esto nos lleva a una situación que puede ser fuente de conflictos tal como denuncia Barbero (2001, 32) en la contradicción que suponen «las constantes llamadas incitando al consumo, al placer, al hedonismo y al éxito sin esfuerzo y, por otra parte, a la necesidad de autocontrol y autoexamen, el esfuerzo o el sufrimiento» necesarios para responder con el cuerpo a los cánones exigidos.

Sin embargo, desde la educación física no es suficiente con que nos rasguemos las vestiduras y gritemos indignados contra tal situación. Según mi parecer debemos admitir que el cuerpo es una parte de nosotros que conecta directamente con la cultura y, puesto que no podemos vivir de espaldas a la realidad social, lo importante es que escojamos la manera de vivir nuestro cuerpo siendo conscientes de tal conexión.

En la escuela será pues necesario formar a los niños y niñas para que puedan escoger la forma de vivir su cuerpo, haciéndoles conscientes, al mismo tiempo, de que tal elección estará respondiendo tanto a su propia identidad o personalidad como a condicionantes sociales. Éste representará el primer paso para que los alumnos y alumnas se sientan capaces de ofrecer alternativas a unas demandas

sociales del cuerpo que puedan ser demasiado coercitivas o fuentes de conflicto personal.

El cuerpo en la escuela

El cuerpo en la escuela no sólo aparece en las clases de educación física y luego desaparece y únicamente se materializa para transportar la cartera cargada de libros. Las formas de vivir el cuerpo están presentes en cada uno de los momentos de la vida escolar y, sin embargo, raramente encontramos líneas concretas de actuación al respecto, en los proyectos educativos de los centros. Es cierto que la educación física tiene mucho que decir sobre este tema, el cual es considerado como la esencia misma de esta disciplina por algunos autores, como es el caso de Vicente Pedraz y Brozas (1997, 8) quienes definen la educación física como «todos aquellos procesos más o menos intencionales y sistemáticos a través de los cuales se transmiten o se reproducen los modelos de comportamiento y sensibilidad corporal». Sería de desear, por tanto, que los posibles objetivos que se plantea la educación física respecto a la cultura corporal fueran compartidos por el resto de situaciones educativas escolares. Para que el alumnado sea capaz de seleccionar formas personales y autónomas de vivir su cuerpo debe ser capaz de:

- Conocer el propio cuerpo y el de las demás personas. Para ello resulta necesario sentir el propio cuerpo y las relaciones que establece.
- Reconocer los condicionantes que impone la sociedad hacia las vivencias corporales.
- Diferenciar las formas de vivir el cuerpo en distintas manifestaciones culturales de la motricidad humana.

De acuerdo con este último objetivo, se presentarán a continuación diversas formas culturales de entender la motricidad que impliquen concepciones corporales diferentes. Su tratamiento en las sesiones de educación física debe permitir al alumnado hacer valoraciones sobre las mismas y diversificar sus formas de práctica, para alejarnos en lo posible de una cultura del cuerpo coercitiva y acercarnos a una cultura del cuerpo que permita elegir.

2. EL JUEGO EN LA CULTURA CORPORAL

El juego como actividad humana

Podríamos considerar el juego como la actividad fundamental de la infancia, actividad que se prolonga en la vida adulta perdiéndose únicamente en situaciones privativas y de enajenación. La finalidad fundamental del juego no debe ser otra que divertirse, pasárselo bien.

Así pues, ¿cuándo cabe decir que el juego es diversión? Parece ser que el juego es más divertido cuando es espontáneo, cuando surge de una misma integración de impulso e ideas y proporciona expresión, liberación, a veces clímax, a menudo dominio, y cuando en cierto grado es vigorizador y refrescante. (Barclay, 1982, 106)

El juego para proporcionar diversión debe, pues, consistir fundamentalmente en una actividad libre. Las personas cuando jugamos lo hacemos por placer. Poder responder a esta necesidad de pasarlo bien, sin otro motivo, supone un acto de libertad. Por otro lado, el juego no representa la vida corriente. Se aleja de lo cotidiano, ocupando parámetros espaciales y temporales diferentes de los impuestos por la rutina diaria.

...el juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada "como si" y sentida fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno... (Huizinga, 1987, 26)

Este alejamiento de la vida corriente conlleva una absorción que en cierta manera aleja al jugador de la realidad y le lleva a un mundo de sueños, de misterios cuya frontera en un momento determinado resulta difícil de traspasar. Las interpretaciones psiconalíticas se hacen eco de este fenómeno:

Para entender la idea de juego resulta útil pensar en la preocupación que caracteriza el jugar de un niño pequeño. El contenido no importa. Lo que interesa es el estado de casi alejamiento, afín a la concentración de los niños mayores y los adultos. (Winnicott, 1986, 76)

Otra característica atribuida al juego es que se realiza según unas normas o reglas, siguiendo una determinada estructura y, por consi-

guiente, crea orden. Esta propensión a crear orden no impide, sin embargo, que, como hemos dicho, tienda a rodearse de simbolismo y de misterio.

Muchos autores siguiendo la interpretación de Karl Cross consideran el juego como una preparación para la vida adulta. Mediante el juego, los niños y niñas exploran el mundo en que viven, imitan comportamientos y aprenden a relacionarse. En definitiva, el juego constituye un aprendizaje de la vida.

El juego en el currículum escolar

Analizando el currículum escolar observamos que el juego tiene una duplicidad de funciones. Constituye a la vez un contenido educativo de la educación física y un recurso metodológico tanto de ésta como de otras áreas del currículum. El entender el juego como contenido es la consecuencia lógica de considerar que éste es un elemento cultural de gran trascendencia. A pesar de que Huizinga (1987) insista en que el juego es más viejo que la cultura, que los animales no han esperado que el hombre les enseñara a jugar y que la civilización humana no ha añadido ninguna característica esencial al concepto de juego, resulta difícil resistirse a entender que el juego contiene importantes rasgos culturales transmitidos en el seno de una sociedad. En el currículum de educación física suele acotarse este contenido al de juego motor, explicado por Navarro Adelantado (2002, 140) a través de la significación motriz, es decir, «el grado motriz suficiente de empleo de sistemas de movimiento que comporten paralelamente intención, decisión, y ajuste de la motricidad, a su contexto, sus situaciones fluctuantes en el medio o con otros, y todo ello bajo la lógica de las situaciones».

Por otro lado, el juego se convierte en recurso metodológico cuando, al valorar las aportaciones del comportamiento lúdico en el crecimiento y desarrollo de niños y niñas, nos damos cuenta de que constituye una fuente básica de aprendizaje, en la edad infantil.

El juego está, pues, presente en el currículum escolar de las diferentes etapas educativas. En la educación infantil, el juego organizará, evidentemente, la actividad motriz desarrollada en esta etapa. En el currículum de enseñanza primaria se determina la enseñanza de juegos en sus múltiples formas: juegos de patio, juegos cooperativos, grandes juegos, juegos deportivos, juegos populares y tradicionales, etc. En relación con estos juegos, el alumnado deberá conocer tipos de juegos diferentes, así como sus reglas y

las posibilidades de práctica en su entorno inmediato. Deberá también, saber hacer uso de sus reglas, de las estrategias básicas de cooperación y oposición, pero además deberá adquirir una gama amplia de actitudes de participación, de placer por el juego, de respeto a las normas y a los compañeros, de confianza en sus propias posibilidades, etc.

En el currículum de la enseñanza secundaria, el juego constituye también un contenido educativo. En esta etapa ganan importancia las situaciones de juego deportivo y se plantea el conocimiento de “juegos y deportes” más habituales en el entorno. Los procedimientos versan en torno a la adquisición y perfeccionamiento de habilidades específicas en su aplicación a situaciones reales de juegos y deportes. Las actitudes consisten en aspectos como la participación en actividades cooperativas o la aceptación de funciones atribuidas unas a labor de grupo.

Evolución del juego en las diferentes etapas escolares

En los primeros años, el juego individual ocupa la mayor parte del tiempo en la vida de niños y niñas ya que, aunque los veamos entre compañeros, raramente percibimos interacciones o reciprocidad en las intenciones. En niños y niñas algo mayores descubrimos ya el camino hacia la relación. Aquí la comunicación será de gran relevancia en la búsqueda de soluciones a inquietudes comunes. El juego se convertirá en el gran instrumento socializador.

Si atendemos a la utilización que se hace del juego en el proceso del crecimiento infantil, observamos que, en los primeros años de la infancia, los juegos se dirigen hacia el descubrimiento sensorial y la exploración funcional. Más adelante, en los últimos cursos de parvulario gana hegemonía el juego simbólico. Finalmente, los juegos de cooperación y oposición pasan a ser los que tienen más aceptación entre niños y niñas mayores.

Podemos considerar también, como criterio de evolución, la adaptación a la regla de juego. Entendemos como criterio de adaptación a la regla, la forma en que ésta es aceptada y respetada por los jugadores. La forma como evolucionan los juegos atendiendo al criterio de adaptación a la regla ha sido atinadamente descrita por Blázquez (1986, 58):

- Juegos de organización simple. Presentan reglas sencillas y modificables. Son juegos de tipo individual, con pocas

acciones de cooperación u oposición. En general son juegos de persecución o de comparación de habilidades. Se suelen desarrollar, sobre todo, en el primer ciclo de primaria.

- Juegos codificados. Presentan una reglamentación algo más compleja que el jugador debe conocer y respetar. Son más frecuentes las acciones de colaboración o cooperación. Se inician en el primer ciclo de primaria y se desarrollan sobre todo en el segundo ciclo de esta etapa.
- Juegos reglamentados. La reglamentación es compleja y exige un aprendizaje previo. Se consolidan las acciones de cooperación y oposición y la utilización del espacio suele ser más compleja. Este tipo de juegos se inician al final de la enseñanza primaria y su ejecución se prolonga en la enseñanza secundaria.

Por otra parte, Navarro Adelantado (2002, 158), citando a Fradkina, diferencia cinco grupos de juegos que llevan hasta la aparición de la regla:

- Juegos imitativo-operacionales y juegos-ejercicios elementales
- Juegos dramatizados de argumento determinado
- Juegos de argumento con reglas sencillas
- Juegos con reglas sin argumento
- Juegos deportivos y juegos-ejercicios con orientación a determinadas conquistas

El conocer las tendencias en el juego de los niños y niñas en función de las edades nos ayudará a secuenciar este contenido a lo largo de las diferentes etapas escolares.

Educación del comportamiento lúdico. Orientaciones didácticas

Independientemente de que el juego sea considerado como un contenido o como un recurso metodológico, se debe tener en cuenta que para obtener un máximo rendimiento de su potencial educativo, será necesaria una intervención didáctica consciente y reflexiva. Dicha intervención didáctica sobre el juego debe ir encaminada a:

- a) *Permitir el crecimiento y desarrollo global de niños y niñas, mientras viven situaciones de placer y diversión.*

La escuela debe compensar las limitaciones que las condiciones de vida actuales imponen al comportamiento lúdico y propiciar situaciones en las que niños y niñas se impliquen corporalmente en el juego. De esta manera, los niños y niñas podrán descubrir y ejercitar funciones corporales, ganando en habilidad y expresividad. Los juegos propuestos deben comportar, además, retos y problemas motores que les conduzcan a la toma de decisiones, permitiéndoles ganar autonomía.

- b) *Constituir una vía de aprendizaje social, propiciando situaciones de responsabilidad personal, solidaridad y respeto hacia los demás.*

Las interrelaciones que se suelen dar en los juegos propician sin duda la adquisición de competencias sociales. Los jugadores se ven obligados, por ejemplo, a controlar emociones de indignación o furia que les pueden conducir a comportamientos agresivos y no deseables en una situación de relaciones interpersonales. Por otro lado, compartir objetivos en el juego requiere, a menudo, relativizar puntos de vista para que exista una verdadera sinergia entre compañeros.

Para conseguir que se cumplan las anteriores intenciones, el docente debe dirigir sus acciones a buscar la máxima participación y la responsabilidad personal de los jugadores sobre sus acciones. Con el fin de conseguir una adecuada participación en el juego, será preciso tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Asegurar motivaciones y refuerzos. La forma más utilizada para hacer los juegos más motivantes ha sido, tradicionalmente, la competición. Sin embargo, existen también otras formas de hacer que un juego sea motivante como, por ejemplo, que suponga un reto o un desafío para los jugadores.
- Evitar que en los juegos siempre destaquen por su habilidad las mismas personas, diversificando los juegos y dando más importancia al proceso que al resultado final.
- Evitar la eliminación de niños y niñas durante el desarrollo del juego, buscando siempre alternativas a esta situación.
- Asegurar que el conjunto de los jugadores tienen adquiridas las habilidades necesarias para resolver dignamente las situa-

ciones, de tal manera que no se sientan poco hábiles y por este motivo se inhiban.

Por otro lado, hemos dicho que la responsabilidad individual debe también fomentarse. La responsabilidad individual implica ser capaz de dar respuestas y asumir las consecuencias. Resulta indispensable en el trabajo cooperativo. En una clase de juegos disponemos de diversas posibilidades para ayudar a que nuestros alumnos se responsabilicen en los juegos:

- Negociar conjuntamente las reglas del juego y su aplicación.
- Proponer juegos en que los alumnos puedan dar más de una respuesta ante las diferentes situaciones.
- Parar el juego, en ocasiones, para proponer momentos de reflexión.

3. INICIACIÓN DEPORTIVA. LA CULTURA DEPORTIVA EN LA ESCUELA

Orígenes y consolidación del deporte como contenido de la educación física escolar

Existe un gran consenso en situar los orígenes de la utilización del deporte como elemento educativo escolar en la Inglaterra de la segunda mitad del XIX. Thomas Arnold suele ser considerado como el precursor de dicha orientación. Este eclesiástico y pedagogo inglés fue director de la escuela *Warwickshire* de Rugby. Su ideal pedagógico de formar al "*Christian gentleman*" le llevó a priorizar un tipo de educación moral y religiosa. Su idea de acentuar la formación de la personalidad de los alumnos le condujo a utilizar las actividades deportivas como medio de fortalecer el carácter.

La influencia de las teorías de Thomas Arnold en el pensamiento de Pierre de Coubertin tuvieron fuertes repercusiones en la difusión del deporte escolar en el continente europeo, así como en la restauración de los Juegos Olímpicos. Coubertin tuvo conocimiento de las teorías de Arnold a través de sus propias cartas y también se interesó por la obra de Thomas Hughes, *Tom Brown's schooldays*, en la que queda descrito el modelo de escuela implantado en la *Public School* de Rugby. Pronto hizo suya la idea del pedagogo inglés de que el deporte debe servir para desarrollar el cuerpo y para fortalecer la moral.

Sin embargo, no es la escuela de Rugby la única que dejó huella en el movimiento de difusión deportiva, ya que las ideas del canónigo Kingsley, impulsor del movimiento de "Los Atletas Cristianos" en las Islas Británicas, también tuvieron su influencia.

A partir de esta época y durante la primera mitad del siglo XX, el auge de la práctica deportiva, en Europa, fue avasallador. De forma paralela avanzó su asentamiento en la escuela. Los profesores de educación física encontraron en el deporte una práctica de gran aceptación social con la que dotar de un cierto prestigio las actividades gimnásticas que por aquel entonces eran cada vez más cuestionadas.

Años más tarde, a finales de los sesenta y durante la década de los setenta, determinados sectores, sin embargo, critican duramente el deporte y cuestionan, de forma radical, su utilización en el mundo escolar. La denuncia de la alienación deportiva es acogida con cierta veneración por parte de los jóvenes profesionales de la educación física. Las pocas publicaciones que aparecen en este sentido son contundentes :

De la misma forma que Marx denunció sin cesar los efectos del maquinismo industrial sobre el obrero, es necesario que nosotros también critiquemos los efectos que sobre el individuo genera la práctica deportiva tal como tiende a establecerse en su forma dominante: la competición. El deportista está encadenado a su actividad, el deporte lo aliena, lo ata a sus mecanismos. Es evidente que se convierte cada vez más en un engranaje, en un simple objeto de los logros habidos en manos de un entrenador... (Brohm, 1978, 18).

Diversos autores ven en el deporte más un adiestramiento que una verdadera educación y, al mismo tiempo, resaltan el carácter elitista de las prácticas deportivas.

En la época actual quizá domina la tendencia de comprender que el deporte es un hecho cultural que no se puede ignorar en la escuela, al tiempo que constituye un procedimiento de socialización y de integración incomparable. Podríamos decir que estamos más cerca de entender que el deporte, en sí mismo, no es ni bueno ni malo, ni educativo ni antieducativo, sino que tales condiciones dependerán de las relaciones que se establezcan entre el educador y el alumno, a través del mismo. Entre los diversos autores que establecen juicios similares podemos citar a Velázquez Buendía (2000, 489): «No es la práctica de una u otra modalidad deportiva en sí misma ni tampoco una u otra forma de practicarla la causa que produce efectos educativos, sino la forma y el sentido con el que se organiza y se desarrolla la práctica deportiva».

Tales consideraciones, sin embargo, no son nuevas. Podemos observar, por ejemplo, como ya formaban parte de las convicciones de Parlebas en 1967, cuando decía:

El deporte no es nocivo ni virtuoso en sí. Puede convertirse, según el contexto. El deporte se convierte en lo que nosotros lo convertimos. Lo que es cierto, es que ofrece situaciones propicias a una educación de la sociabilidad, pero sólo si actuamos en este sentido. Convendrá pues determinar las condiciones pedagógicas que permitirán al deporte convertirse en una actividad educativa auténtica (1967, 1986, 117)¹.

Hay quienes entienden, sin embargo, que este último planteamiento es fruto de la retórica oficial que presenta la educación física vinculada siempre al deporte. Éste es el caso de Barbero cuando dice:

El discurso, de los muy variados portavoces oficiales públicos y privados, insiste en que el deporte es un elemento importante del estado del bienestar (progresivamente descafeinado) que caracteriza a las sociedades postindustriales en crisis, un elemento determinante de la calidad de vida de los ciudadanos, que contribuye a mantener la salud, a corregir los desequilibrios sociales y a impedir que nos aburramos en un tiempo de ocio que se prevee, así se dice, aumentará de forma inevitable. (1996, 25)

Priorizando o no los valores educativos, lo cierto es que el deporte va ganando espacio en la escuela como consecuencia de la expansión de la práctica deportiva en la sociedad y del sentido que esta práctica deportiva va adquiriendo en las estructuras sociales y políticas de cada momento.

La iniciación deportiva en el currículum escolar

La iniciación deportiva y los deportes no aparecen como contenido de la educación física hasta los cursos superiores de la educación primaria, donde son tratados de forma globalizada, consolidándose

¹ Este monográfico de la Revista EPS recoge varios artículos de Parlebas aparecidos en números anteriores. Concretamente, nuestra cita corresponde al artículo "Problematique de l'éducation physique" de marzo de 1967.

en la educación secundaria, como forma de actividad física de gran componente cultural.

La inclusión del deporte como contenido educativo ha sido criticada en múltiples ocasiones, sobre todo por aquellos docentes que ven en él una práctica que antepone factores competitivos a factores lúdicos o educativos, que fomenta la especialización precoz, o que por su rigidez en los planteamientos técnicos y tácticos otorga poca autonomía al alumnado. Quienes reducen su percepción de la educación deportiva a las anteriores dimensiones tildan el deporte de actividad perversa y proponen alternativas que lo eliminen del currículum de educación física.

Desde una perspectiva distinta a la anterior, la determinación del deporte como contenido educativo se suele justificar al entender que el deporte forma parte de los saberes del ámbito de la motricidad que han sido desarrollados por nuestra cultura y cuya enseñanza es valiosa por las repercusiones sociales que ha tenido y tiene en nuestro entorno. El deporte forma parte, por tanto, de nuestra identidad cultural (Velázquez Buendía, 2000, 488) y en consecuencia su enseñanza debe hallarse incluida en los currícula escolares. Así mismo, el deporte tiene un valor como instrumento para desarrollar capacidades motoras, cognitivas y relacionales.

El fuerte impacto social que ha provocado en los últimos años el hecho deportivo requiere una cuidada intervención del educador, tanto para aprovechar el factor motivador resultante del interés que genera la expansión deportiva actual como para propiciar un espíritu crítico ante las contradicciones pedagógicas implícitas en el deporte espectáculo y elitista (intereses económicos, formas de alienación corporal, etc.) en un intento de buscar los auténticos valores educativos de este contenido.

De lo dicho hasta ahora se desprende que el deporte forma parte del currículum escolar dada su naturaleza como realidad socio-cultural de gran trascendencia, pero que requiere una intervención educativa centrada sobre todo en el proceso. Ello implica que dicha intervención educativa relativice el resultado y fomente la participación, integrando, en la práctica, el desarrollo de las capacidades personales de los alumnos y las alumnas. Los deportes que formarán parte de los programas representarán los diferentes tipos: colectivos, individuales, de adversario, siempre en función de las posibilidades de la escuela así como de la realidad deportiva territorial.

Modelos de enseñanza deportiva para los deportes colectivos

La inclusión de la iniciación deportiva como contenido de la educación física escolar nos conduce a cuestionarnos acerca del tipo de intervención didáctica que requerirá su enseñanza, para que ésta sea coherente con las intenciones del currículum. En el caso de este contenido, la reflexión sobre su docencia se hace más necesaria, en tanto que, como se desprende de los apartados anteriores, el deporte es una realidad compleja en cuya práctica intervienen diferentes tipos de intereses y motivaciones, algunos de los cuales pueden desviarse del sentir de los proyectos educativos de las escuelas.

La superación del modelo técnico

La enseñanza deportiva tradicional se ha nutrido de las metodologías extraídas del deporte competición basadas en un modelo técnico. En la búsqueda de resultados desde una perspectiva de rendimiento, el deporte dirigido a la competición suele iniciarse con un aprendizaje de las habilidades técnicas del deporte que corresponda tomando como modelo la ejecución de los deportistas de elite. A continuación, se utilizan dichas habilidades para superar situaciones de juego que suelen corresponder a parcelas del deporte. Finalmente, se llega a la situación de juego real, situación en la que se hace necesario el aprendizaje de elementos tácticos.

Si esta forma de enseñar los deportes ha dado buenos resultados en entornos de aprendizaje en los que el objetivo principal ha sido el rendimiento en la competición, –objetivo que actúa como fuente primera de motivación–, no ocurre lo mismo en la educación física escolar, en la que los alumnos se sienten desmotivados, como indican Contreras, de la Torre y Velázquez (2001,155), al no apreciar la coherencia entre las tareas fraccionadas que realizan y el objetivo final del juego.

Esta forma de aprendizaje mecánico, técnico y, por tanto, parcelado no ayuda a los niños y niñas a hacerse competentes en la comprensión de situaciones globales y en la toma de decisiones que éstas requieren Devís (1996, 32).

Con el mismo hilo argumental, Contreras, de la Torre y Velázquez (2001, 156) entienden que, desde un punto de vista educativo, es preciso fomentar un tipo de conocimiento, en la iniciación deportiva, que favorezca la capacidad de adaptarse y responder a situaciones nuevas, lo que implica conocer dichas situaciones y sus exigencias, así

como comprender el significado y sentido de las propias acciones en cada contexto y reflexionar sobre los resultados de las mismas.

Los modelos alternativos

Intentando superar los déficits del modelo técnico, en el ámbito de la educación deportiva, han ido tomando forma aportaciones que han puesto el acento en la comprensión en el aprendizaje y en la importancia del aprendizaje táctico desde los primeros contactos con la práctica. Basándome, fundamentalmente, en la interpretación de estos modelos realizada por Devís y Sánchez (1995) describiré sus principales características.

a) Modelos verticales de enseñanza

Los modelos verticales se caracterizan porque la enseñanza se desarrolla, desde un principio, en torno al deporte elegido. Estos modelos mantienen una cierta relación con el modelo tradicional en el hecho de que la enseñanza se ciñe a un único deporte. Sin embargo, presentan como alternativa la aproximación simultánea a elementos técnicos y tácticos, desde un inicio del aprendizaje. Mediante juegos en que quedan reducidas las condiciones del juego real, los jugadores y jugadoras van entrando en contacto con los elementos del deporte estándar. Resulta importante cuidar la progresión de los juegos desde la versión *mini* del deporte hasta la versión definitiva del mismo. Devís y Sánchez consideran que Horts Wein es el autor más representativo de esta tendencia.

b) Modelos horizontales de enseñanza

Los modelos horizontales se caracterizan por dirigir la enseñanza hacia una iniciación conjunta de varios deportes que presentan estructuras comunes y elementos tácticos similares. Siguiendo esta tendencia se diferencian *el modelo estructural* y *el modelo comprensivo*, que presentan diferencias en su desarrollo.

El modelo estructural

En este modelo, la enseñanza de los deportes atiende, especialmente, a los parámetros configuradores de la estructura de los mis-

mos. Para Hernández Moreno (1998,48) estos parámetros son: el reglamento o reglas del juego, la técnica o modelos de ejecución, el espacio de juego sociomotor, el tiempo deportivo, la comunicación motriz, la estrategia motriz. El análisis de estos parámetros para la enseñanza de los juegos deportivos permite optar por un tratamiento globalizador de los mismos.

El modelo comprensivo

El modelo comprensivo organiza la enseñanza deportiva orientándola desde la táctica hacia la técnica, utilizando para ello un amplio grupo de juegos *deportivos modificados*. En nuestro país, Devís y Peiró, mediante numerosas publicaciones (Devís y Peiró, 1992, Devís y Sánchez, 1995, Devís, 1996), han dado difusión a este tipo de enseñanza basándose en los trabajos de los británicos Thorpe, Bunker y Almond.

La propuesta de estos autores tiene como principio básico partir de «una estructura de juegos deportivos que sea capaz de orientar la práctica educativa para llegar a comprender la naturaleza de los distintos juegos deportivos» (1992, 162). Las actividades básicas en torno a las cuales se organiza la enseñanza son los *juegos modificados*. Devís (1996, 49) define el juego modificado como «un juego global que recoge la esencia de uno o de toda una forma de juegos deportivos estándar, la abstracción simplificada de la naturaleza problemática y contextual de un juego deportivo que exagera los principios tácticos y reduce las exigencias o demandas técnicas de los grandes juegos deportivos». Estos juegos, por sus similitudes tácticas, se agrupan en: *blanco y diana; bate y campo; cancha dividida y muro; invasión*.

Debido a la progresión en cuanto a la complejidad táctica, se recomienda empezar con los juegos de blanco o diana, proseguir con los de bate y campo, a continuación cancha dividida y muro, para finalizar con los de invasión. Dicha progresión no debe seguirse rígidamente, ya que dentro de cada tipo de juego también podemos establecer progresiones tácticas, con lo que es probable encontrar juegos más complejos en una categoría que los más sencillos de la categoría siguiente. Este tipo de enseñanza se fundamenta básicamente en la comprensión y la participación.

Estrategias metodológicas para la enseñanza de los deportes individuales y de adversario

Si en los deportes colectivos descubriéramos en la táctica el eje organizador de la enseñanza, en los deportes individuales y de adversario, resulta evidente que el discurso deberá ser distinto. Sin embargo, hallaremos algún paralelismo con el planteamiento anterior al dedicar una atención especial a favorecer el desarrollo de la iniciativa y a la toma de decisiones, como veremos a continuación.

En los deportes individuales, se deben promover unas habilidades con las que superar determinados problemas motores que plantea un entorno que puede presentar una mayor o menor incertidumbre. Estas habilidades, además, se desarrollan sin la intervención directa de otras personas, ya que la única conexión con otros participantes consiste, eventualmente, en la comparación de las mismas habilidades ejecutadas en igualdad de condiciones.

En los deportes de adversario, ya sean de raqueta² o de lucha y combate, el desarrollo de habilidades perdura, pero existe, además, un oponente directo con el que mantener una interacción constante de ataque-defensa.

Como consecuencia de las anteriores consideraciones referidas a las características de este tipo de deportes, su enseñanza deberá organizarse en torno a tres ejes: la mejora y desarrollo de las habilidades; la iniciativa y toma de decisiones; las actitudes hacia uno mismo y hacia el contrario.

a) La mejora y desarrollo de las habilidades

En el capítulo anterior se ha abordado ya el tema del aprendizaje de habilidades con lo que me remitiré al mismo en lo que se refiere a la organización, control y etapas de aprendizaje de las habilidades, centrándome aquí, únicamente, a un aspecto más relacionado con la intervención didáctica como es la utilización de metodologías globales o analíticas.

En general, en la enseñanza primaria se recomienda la utilización de metodologías globales por considerar que éstas favorecen un aprendizaje más significativo. Se tiene en cuenta que las metodologías globales propician que los alumnos establezcan relaciones entre

² Cabe hacer notar que los juegos de raqueta se incluyen en el modelo comprensivo, anteriormente descrito, como juegos de cancha dividida y muro.

los elementos que constituyen la tarea motriz. Ruiz Pérez (1994, 213) matiza esta idea indicando que:

Cuando la complejidad no es elevada y los componentes de la habilidad están muy conjuntados, el procedimiento de práctica global es el más adecuado. Si la complejidad es elevada y los componentes poseen una clara independencia, el método analítico es el más adecuado, aunque nunca deberemos dejar de lado las aptitudes, capacidades y experiencias de los alumnos.

b) La iniciativa o toma de decisiones

En deportes individuales con entornos variables, o bien, en los deportes de adversario, el tipo de habilidades no responden a patrones mecánicos rígidos, sino que exigen la selección de una respuesta entre diversas posibilidades,³ poniendo en juego la toma de decisiones del participante en cada momento.

La iniciativa y la toma de decisiones deben ser educadas desde las primeras edades mediante la propuesta de actividades abiertas que requieran la ejercitación del nivel decisional. A menudo ocurre que en las actividades propuestas a los niños y niñas en edades más tempranas dominan tareas cerradas, ya que en las tareas abiertas el conjunto de las relaciones originadas es mucho mayor y complejo. Es tarea del docente combinar el principio didáctico de evolucionar desde lo simple a lo complejo, con la recomendación de no descuidar los aprendizajes decisionales, en la selección de las tareas de aprendizaje.

c) Las actitudes hacia uno mismo y hacia el contrario

En los deportes individuales, muy a menudo, el participante debe superarse a sí mismo, mejorando tiempos de ejecución, distancias, o bien calidad en los movimientos. En los deportes de adversario se enfrenta con un oponente de forma directa. Tanto en un caso como en el otro, el educador no puede ignorar la dimensión emocional presente en la realización de las actividades.

Resulta evidente que el docente no puede dejar al azar el desarrollo de emociones positivas o negativas para el crecimiento personal y que su intervención será determinante en este tipo de deporte en una educación actitudinal, dirigida sobre todo al co-

³ Ver capítulo 2, apartado 5.

nocimiento y aceptación de las propias posibilidades, al respeto de las demás personas y sus acciones, y hacia el encuentro con el placer de la práctica.

4. MANIFESTACIONES EXPRESIVAS DEL CUERPO Y EL MOVIMIENTO HUMANO

La expresión corporal como disciplina. Su inclusión en la educación física escolar

La expresión corporal se ha ido constituyendo como disciplina que estudia las posibilidades expresivas y comunicativas de la persona mediante su cuerpo, el cual se erigirá en cimiento de gestos, actitudes, posibilidades de ocupación espacial... Hablamos, pues, de un lenguaje corporal. Así lo manifiesta Schinca (2000, 11):

La Expresión corporal es una disciplina que permite encontrar, mediante el estudio y profundización del empleo del cuerpo, un lenguaje propio. Este lenguaje corporal puro, sin códigos preconcebidos, es un modo de comunicación que encuentra su propia semántica directa más allá de la expresión verbal conceptualizada.

Otros autores destacan, además, las vertientes creativa y estética de la expresión corporal, como es el caso de Mateu, Duran y Troguet (1992, 21):

Se trataría (las actividades corporales de expresión) de conductas de expresión /comunicación de un individuo o de un grupo, en las cuales el sustrato, la base sobre la que se trabaja es el cuerpo humano, resultando una representación estética de la realidad del mundo, en el contexto de una relación entre actores y espectadores.

Si buscamos los orígenes de la expresión corporal como tendencia en el seno de la educación física debemos recurrir a dos fenómenos diferentes que acaban fundiéndose. Por un lado, podemos constatar la influencia que el mundo de la danza y la rítmica tuvo en los movimientos gimnásticos, en los inicios del siglo XX. Por otro, y como factor clave, hallamos la corriente ideológica de los años 60 que propició el asentamiento de unas prácticas corporales alternativas a las entonces hegemónicas representadas por el deporte y la gimnasia asociada al rendimiento físico.

La influencia que el mundo de la danza y la rítmica tuvo en los movimientos gimnásticos está detalladamente descrita en la obra de Langlade (1970). Por nombrar algunos de los representantes más significativos tomaremos las palabras del mencionado autor:

Durante el siglo XX, las figuras de Isadora Duncan en el campo de la danza natural, y de Rudolf Laban y Mary Wigmann en el de la danza expresionista, ofrecen fuentes de rica inspiración. Finalmente, debemos indicar que, en un orden cronológico de acontecimientos, entre las contribuciones de I. Duncan y los maestros expresionistas, hay que ubicar la euritmia Dalcroziana, un movimiento pedagógico-musical con amplia repercusión en todas las artes. (1970, 40).

Cabe señalar también que entre los maestros expresionistas, Rudolf Bode (1881-1971) es considerado como el creador de la "gimnasia expresiva". La gimnasia expresiva de Bode rompe con el carácter anatómico y fisiológico de los sistemas gimnásticos de la época, al tiempo que intenta reencontrarse con el ritmo natural del movimiento humano, repudiando los movimientos artificialmente contruídos propios de la gimnasia de la época.

Con todo ello, no podemos negar que las aportaciones de estos reconocidos "maestros" tienen su influencia en los propósitos de la práctica corporal, pero debemos aceptar que donde inciden con mayor fuerza es en elementos técnicos y metodológicos.

El otro gran fenómeno que favorece la inserción de la expresión corporal en la educación física lo constituye, como ya he indicado, la exaltación de la expresión corporal por los movimientos ideológicos de la década de los 60. Las posiciones críticas de esta época son contrarias a la alienación que comportan las prácticas deportivas, en el sentido que adiestran el cuerpo y lo mecanizan buscando el máximo rendimiento. Los objetivos de las prácticas físicas ya no son "superarse a sí mismo" ni "ganar a los contrincantes", sino "descubrirse a sí mismo", "desbloquear las emociones" o "vivir mejor en el propio cuerpo".

En este sentido, Vázquez (1989, 99) se refiere a un «conglomerado ideológico respecto al cuerpo» y considera que :

Las ideas matrices hay que buscarlas en el marxismo y en el psicoanálisis, por eso los 'padres fundadores' de la nueva ideología del cuerpo como realidad social son, sobre todo, los que reúnen ambas líneas de pensamiento, representadas institucionalmente por la 'Escuela de Francfort' e individualmente bien representados por dos alemanes huídos del nazismo, Marcuse y Reich, sin olvidar, por otra parte, la 'apología del cuerpo' realizada por el pensamiento de Nietzsche.

Además, la autora enlaza estas líneas ideológicas con el pensamiento roussoniano. Resulta fácil comprender que las ideas de Rousseau, según las cuales la persona nace física y psicológicamente sana y normal y que es la cultura la que la pervierte, están ampliamente relacionadas con la manera de entender las prácticas corporales desde la perspectiva de la expresión corporal. En general, este tipo de prácticas priorizan la espontaneidad, la desinhibición, el descubrimiento de los movimientos, la investigación de los recursos expresivos. En este sentido, hacen responsables de la evolución personal al propio individuo y a su cuerpo más que a los factores externos.

La principal traba hallada por la expresión corporal a la hora de abrirse camino en la educación física escolar ha venido dada, según mi parecer, por la dificultad de concretar un proyecto consensuado, por lo menos en sus líneas directrices, por el conjunto de los profesionales de la educación física. Ello ha estado motivado, principalmente, por el gran número de prácticas diferentes que se agrupan bajo el nombre de "Expresión corporal".

La enseñanza de la expresión corporal: entre la espontaneidad y la técnica

La expresión corporal cobra cada vez una mayor importancia en el currículum de educación física, el cual ve la necesidad de acoger, juntamente con los aspectos más funcionales del movimiento, sus manifestaciones más expresivas. El movimiento en sí es expresivo. Cualquier movimiento, cualquier actitud que una persona adopte viene modelada por su misma subjetividad. Esta manifestación de la persona a través de sus acciones motoras hace que podamos considerar la expresión como inherente a cualquier acto motor.

Las necesidades y también los sentimientos y emociones hallan en el cuerpo un espejo donde reflejarse. Las relaciones tónico-emocionales representan una forma de intercambio con el entorno social. La aflicción, la alegría, la sorpresa constituyen sólo algunos ejemplos de los sentimientos que se manifiestan somáticamente mediante variaciones de la tonicidad y como consecuencia inmediata, a través de indicios posturales. Hallamos aquí el primer modo de expresión del individuo que es de naturaleza no intencional. Constituye únicamente una forma de revelar su presencia en el mundo.

En un inicio, estas relaciones tónico-emocionales están directamente vinculadas a las necesidades primarias. Poco a poco, sin embargo, se verán afectadas por experiencias y vivencias con lo que las

formas de expresión se irán diversificando. En la enseñanza de la expresión corporal será preciso velar para que estas experiencias sean diversificadas y, en primera instancia, para que permitan tomar conciencia del cuerpo y de sus recursos expresivos. El control y dominio corporal permitirán facilitar la adecuación de la expresión a la intencionalidad con la que ha sido proyectada. El docente deberá animar a que los movimientos constituyan respuestas espontáneas y no gestos artificialmente impuestos. Ello no implica renunciar al aprendizaje de las técnicas expresivas. Las técnicas expresivas deben suponer recursos utilizados por cada persona para hacer surgir gestos y movimientos impregnados de su propia particularidad y subjetividad. Mateu (1999, 1024) comenta respecto a este tema: «Sobre todo conocimiento técnico surgirá en cualquier momento, la espontaneidad que exteriorizará el deseo de la liberación del propio cuerpo. Técnica y espontaneidad son dos vertientes de la expresión corporal que deben estar en continuo proceso dialéctico».

Valores expresivos del cuerpo y el movimiento

La expresión corporal suele depender de diferentes factores que normalmente integramos para lograr la expresividad global de la persona, pero que solemos descomponer para su estudio y para sistematizar los procesos educativos. De esta manera hacemos una primera diferenciación entre componentes expresivos del cuerpo y componentes expresivos del movimiento.

Componentes expresivos del cuerpo

- a) *La tonicidad.* En el capítulo anterior hemos descrito el tono muscular como una tensión en el músculo que existe tanto en reposo como en movimiento y que se halla fuertemente vinculada a los procesos afectivos. Las variaciones y contrastes de tono muscular de diferentes partes del cuerpo sirven para moldearlo, otorgándole un valor expresivo. Para que los alumnos y alumnas lleguen a ser capaces de aplicar un tono muscular intencionalmente, primero deben aprender a reconocer los diferentes tonos musculares de los segmentos corporales. También es preciso que comprendan la relación que se establece entre modificación del tono y manifestaciones emocionales.

- b) *Mímica facial.* Es resultado de los movimientos de la musculatura facial y de los movimientos de los ojos. La movilidad de los músculos de los labios ofrece numerosas posibilidades en relación con acciones como sonreír, toser, gritar u otras vinculadas a procesos respiratorios como soplar, roncar, etc. En los movimientos de los ojos serán significativos los gestos de las cejas y los párpados, pero la gran carga expresiva residirá en la mirada y sus variaciones.
- c) *El gesto.* Rebel (2001, 59) distingue diferentes tipos de gestos. Los gestos mímicos se realizan casi siempre de forma consciente e imitan sucesos reales. Los gestos esquemáticos son una forma de abreviar los gestos mímicos y reflejan la característica principal de la información no verbal. Los gestos codificados son aquellos que sólo son entendidos por un determinado grupo sociocultural. Los gestos simbólicos tienen una significación al margen del movimiento mostrado realmente, es decir, no imitan la realidad sino que representan un sentimiento o pensamiento.
- d) *El ademán.* Se refiere a un movimiento expresivo del cuerpo entero mientras que el gesto corresponde a un movimiento parcial del cuerpo.

Componentes expresivos del movimiento

- a) *La espacialidad.* La forma en que establecemos relaciones espaciales ha sido ampliamente tratada en el capítulo anterior. Por ello, aquí únicamente me referiré a aquellas características del espacio más especialmente vinculadas a la expresividad. En primer lugar estaría la ocupación del espacio sin desplazamiento, la exploración de los diferentes estratos (alto, medio y bajo), las trayectorias y direcciones que pueden seguir los segmentos corporales. En segundo lugar, estaría la exploración de los posibles desplazamientos con distintos focos o puntos de referencia. Finalmente, estaría el espacio compartido: “*Complementar el espacio que el otro deja libre, o crear conexiones corporales en equilibrio estático o dinámico, es comprender y vivir el espacio común o el diseño corporal único*” (Schinca, 2000, 66).
- b) *La temporalidad.* El movimiento se desarrolla en un tiempo con un orden y una secuencia. Precisamente el ritmo tiene

una connotación de adaptación del movimiento a la música. Esquemas rítmicos diferentes pueden servir como recurso expresivo. Sin embargo, quizá sea el *tempo*, es decir, la lentitud o velocidad inherente a la música o al movimiento, el elemento que mayor carga expresiva contenga.

- c) *La intensidad*. La intensidad de los movimientos vincula parámetros corporales, como la tonicidad, con parámetros espaciales y temporales. La fuerza o debilidad de los movimientos, la suavidad o brusquedad serán resultado de los diferentes grados de contracción muscular y de las aceleraciones y deceleraciones que apliquemos a los segmentos corporales.

En la enseñanza de la expresión corporal, las diversas actividades deben permitir experimentar las diferentes posibilidades que ofrecen los anteriores aspectos, descubrir nuevas relaciones, reconociendo su vinculación con sentimientos y emociones, por un lado, e identificando sus valores estéticos, por otro.

Orientaciones para una propuesta didáctica en expresión corporal

La educación física escolar considera la expresión corporal como un bloque de contenidos en torno al cual se elaborará una propuesta docente que permita que este contenido responda a un comportamiento motor proyectado y sentido. Podríamos decir que los componentes reflexivo y perceptivo serán los más relevantes de la expresión corporal. Dichos componentes aparecen claramente en la propuesta de trabajo de Schinca (1988, 13-14) que se concreta en la siguiente secuencia:

- a) La introspección psicosomática que conlleva el estudio y la interiorización de las sensaciones corporales desarrolla en primer lugar la capacidad de concentración.
- b) El trabajo progresivo y consciente sobre el tono muscular, el control y la liberación de la energía en el movimiento y la dosificación entre lo vivido a nivel sensorial y racional.
- c) El trabajo sobre la senso-percepción.
- d) La relación entre lo corporal y lo emocional para encontrar la *unidad del comportamiento psico-físico*.
- e) El proceso de sensibilización por el que se incentiva la fuerza imaginativa y creativa.

- f) Las manifestaciones a través del movimiento.
- g) La capacidad de comunicación.

Puesto que la expresión corporal de cada persona tiene mucho que ver con la forma en que se ha relacionado con el mundo y con las posibilidades que ha tenido de manifestar sus sentimientos y emociones, los procesos didácticos han sido particulares, subjetivos e incluso íntimos. Todo ello hace difícil la generalización de métodos de aplicación universal para el desarrollo de la expresión corporal, de tal manera que no resulta difícil hallar planteamientos metodológicos diferentes que inciden en distintos aspectos particulares de la expresividad corporal. Con todo ello, la potenciación de algunas capacidades y comportamientos de la persona suelen ser recurrentes en las diferentes propuestas de trabajo. Se han seleccionado las siguientes:

- a) *La utilización y afinamiento de las sensaciones. La conciencia corporal. El cuerpo en el espacio.*

Evitar un discurso repetitivo ha sido el motivo de agrupar los tres primeros aspectos, ya que éstos han sido tratados ampliamente en el capítulo anterior y, también, en el apartado referente a los valores expresivos del cuerpo y del movimiento. Por todo ello, aquí únicamente insistiré en la necesidad de conocer y sentir para después poder expresar. Moldear el cuerpo, independizar segmentos cuya gestualidad sea significativa, cargar de tensión determinada zona sólo será posible si, primero, el cuerpo ha sido sentido. En un primer momento, únicamente se captarán informaciones. Sin embargo, una posterior introspección nos puede conducir a la situación expresiva más deseable, es decir, la plena identificación entre el cuerpo y las emociones, sentimientos y pensamientos.

- b) *La desinhibición, la espontaneidad y el placer de moverse*

La infancia tiene en el movimiento una de sus primeras necesidades. En los primeros años, se traduce en un dejar fluir gestos y acciones poco elaborados, frecuentemente de carácter vivo y agitado. El trabajo de conocimiento y concienciación corporal conduce a dar consistencia expresiva a tales movimientos. Sin embargo, los usos sociales y estilos de vida coercitivos pueden limitarlos. Para poder expresar es necesario que la persona se sienta bien con su propio cuerpo. El movimiento debe ser una fuente de bienestar que nos conduzca a desear escuchar nuestro cuerpo y a seguir sus deseos. Sólo así con-

seguiremos respuestas liberadas frente a los diferentes estímulos. Los estados de relajación y la inquietud por descubrir movimientos serán imprescindibles para evitar bloques poco deseables.

c) *El descubrimiento de recursos expresivos*

Un poco más arriba han sido relacionados los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento. Se tratará, pues, de sacar el máximo partido de los mismos siguiendo siempre la secuencia de exploración, interiorización, búsqueda de la eficacia comunicativa, aproximación a la estética del movimiento.

d) *La comunicación*

La expresión corporal puede ser una simple manifestación de un sentir o de un idea. Sin embargo, es frecuente que esta manifestación vaya acompañada de signos y significados. En este caso, la persona que se expresa corporalmente emite un mensaje mediante la selección de signos corporales que pueden ser interpretados por un receptor. Rebel (2001) establece un listado de significados de los gestos corporales de los que reproducimos algunos, a título de ejemplo.

Cuadro nº 3 : Significado y mensaje de algunos gestos corporales, según Rebel (2001)

<i>Cabeza, cuello</i>	• Desplazamiento:	
	- Hacia delante:	Atención, afecto o agresión
	- Hacia atrás:	Espera, escepticismo
	• Giro:	
	- Hacia el interlocutor:	Atención, escucha atenta
	- Alejándose del interlocutor:	Falta de atención
	• Inclinación hacia delante:	
	- Rápida:	Miedo, rabia, inseguridad
	- Lenta:	Sumisión, tristeza, búsqueda
	• Inclinación hacia atrás:	
	- Rápida:	Resistencia
	- Lenta:	Duda
• Inclinación hacia un lado:		
- Rápida:	Interés escéptico	
- Lenta:	Incredulidad, vanidad	

e) *La improvisación y la creatividad*

La expresión corporal suele plantearse como un reencuentro con los orígenes, con el movimiento natural. La subjetividad y un cierto intimismo deben hallarse presentes para que la expresión sea auténtica y personal. Ya nos hemos referido a la espontaneidad en los movimientos, pero si queremos evitar que esta espontaneidad se estanque en formas rutinarias, resulta preciso propiciar la improvisación y la creatividad. Mateu, Duran y Troguet (1992, 20) se refieren a los factores característicos de la creatividad en la expresión corporal. Concretan estos factores en la fluidez, o cantidad de respuestas, y la flexibilidad, o variación de los tipos de manifestación para cada propuesta. Pero por encima de ellos estaría la originalidad, es decir, la capacidad de organizar gestos y movimientos fuera de lo común, novedosos e imprevisibles. Además, la creatividad apela a la imaginación y a la fantasía y suele asociarse con otras características de la personalidad.

Para finalizar este apartado, únicamente indicar que si, en nuestras escuelas, la danza y la dramatización son las formas más difundidas de expresión corporal, la adaptación de otras técnicas puede tener también una agradable utilidad. De esta manera contamos con:

- El juego dramático. En él convergen diferentes formas de expresión: oral, gestual, sonora, musical, plástica, etc.
- Los cuentos motores. No se trata tan sólo de escenificar un cuento, sino de disparar la imaginación a partir del cuento.
- El mimodrama. Los gestos son aquí los protagonistas.
- La utilización de máscaras. Se recomienda que las máscaras sean neutras. Las máscaras actuarán como punto de referencia del movimiento.
- Las sombras chinas. La utilización de una pantalla y un foco que ilumine los movimientos corporales determinarán la expresión de las sombras. En esta técnica hay que cuidar especialmente la distancia del actor con respecto a la pantalla y al foco, así como la amplitud de los movimientos.

5. PRÁCTICAS CORPORALES VINCULADAS AL PENSAMIENTO ORIENTAL

Puede resultar algo incongruente considerar las prácticas corporales vinculadas al pensamiento oriental como un tipo de actividad física susceptible de formar parte de currículum de educación física de nuestra europeizada escuela. Sobre todo, porque resulta difícil

aislar dichas prácticas de un estilo de vida y de un tipo de relación de la persona con su propio cuerpo que nuestra sociedad no comparte con las sociedades en las que estas prácticas se han originado.

Sin embargo, también es una realidad que en diferentes centros de trabajo corporal de nuestro entorno, ya sea persiguiendo el bienestar, la terapia o la recreación, cada día tienen más aceptación actividades como el Tai Chi o el Yoga. Es por ello que dedicaremos este apartado a saber un poco más sobre estas prácticas y sobre sus posibilidades de acercamiento a la escuela.

Las técnicas orientales como la corriente metafísica de la expresión corporal

En un intento por clasificar las corrientes existentes en relación con la expresión corporal, Blouin Le Baron (1985) diferencia cuatro categorías: la *corriente escénica*, en el ámbito de las artes; la *corriente pedagógica*, en el ámbito de la educación; la *corriente psicoanalítica* en el ámbito de la terapia; y, finalmente, la *corriente metafísica* en el ámbito de las técnicas orientales.

Estas prácticas, se centran en la búsqueda en las profundidades de uno mismo, es decir, persiguen ante todo la interiorización. Por otro lado, requieren un constante adaptarse a los ritmos de la naturaleza, para llegar a conseguir un equilibrio interior.

En el plano motor, este tipo de prácticas comporta una pérdida de la intensidad de gestos en favor del control de los mismo e incluso del control de la inmovilidad. Además, la dimensión espiritual adquiere una mayor relevancia. En general, se parte de una concepción global de la persona que se presenta como una unidad cuerpo-mente-espíritu. Las creencias que buscan dar sentido a la existencia de la persona en el cosmos adquieren una especial significación. Éste es el motivo por el que resulta difícil introducirlas en la escuela, respetando la fidelidad a su naturaleza. Como mucho, podemos aprovechar como recursos educativos algunas técnicas corporales utilizadas, con una finalidad más existencial, por estas prácticas.

Tai Chi Chuan

Es un lenguaje de movimientos arquetípicos dentro del cual hay movimientos que expresan la emoción que nos permite vivir, por ejemplo, esas energías que llamamos yin y yang que son nada más que círculo y línea, recibir y dar. (Tew Bunnang)

Tomado como referencia las sugerentes palabras de Tew Bun-nang acerca de la esencia del Tai Chi, lo definiremos como un lenguaje de movimientos arquetípicos que tiene su origen en las artes marciales orientales y se ubica en la filosofía taoísta.

Despeux (1993) al referirse al origen histórico del Tai Chi se remonta a las escuelas chinas de artes marciales. Diferencia la escuela exotérica, desarrollada en el templo de Shaolin, de la escuela esotérica, desarrollada en el monte Wudang. La primera cultivó técnicas de combate más o menos violento como el Kung Fu o el Shaolin quan. En estas formas de arte marcial, el trabajo corporal es de dentro hacia afuera y tiene gran importancia el esfuerzo muscular. En la segunda, es decir, la escuela esotérica del monte Wudang, en la que se rendía culto a la divinidad taoísta Zhenwu, fue donde, se tuvo su origen el Tai Chi Chuan. En la escuela esotérica, el trabajo es interior y, en él, predomina la utilización de la respiración. El fortalecimiento procede de la suavidad.

En la actualidad, el Tai Chi Chuan es practicado mediante la adecuación del estilo de vida personal a los principios filosóficos que comporta o bien, simplemente, como una gimnasia corporal, para sentirse bien. En nuestra sociedad occidental resulta difícil incorporarlo a la escuela primaria, por la fuerte carga cultural y de forma de vida que conlleva. Sin embargo, puede ser adecuado el conocimiento de dicha práctica por los chicos y chicas adolescentes que pueden proseguir su ejercicio fuera de la escuela, en su vida adulta.

Con el fin de aproximarnos un poco más a las características de esta actividad, se relacionan a continuación los principios básicos que rigen la práctica del Tai Chi, según Font Roig (2002, 37).

- *Estar relajado.*
- *Moverse lentamente.*
- *Continuidad.* Discurrir suave de una postura a la otra.
- *Circularidad.* Circularidad de movimientos que permite distribuir mejor la fuerza.
- *Moderación.* No ir más lejos de lo que permite el nivel técnico.
- *Unidad.* Implica moverse como un todo, uniendo lo interno y lo externo.
- *Tranquilidad.* Liberación de tensiones, distensión el cuerpo.
- *Emplear la mente y no la fuerza muscular.*
- *Vaciar el cuerpo y mantener la energía.* Control de la actitud corporal.
- *Distinguir lleno de vacío.* Distinguir dónde se siente la acción.
- *Coordinar arriba y abajo.* Coordinar la transmisión de la

- fuerza desde los pies “enraizados” en el suelo, hasta las extremidades superiores.
- *Bajar el peso.* Depositar el peso en las partes donde se origina la acción.
- *Afirmar la energía vital.* Educar la propia fuerza.

Los anteriores principios básicos son tenidos en cuenta en una serie de movimientos y formas que deben ir siendo practicados cada vez con más armonía y pericia.

Yoga

El yoga viene definido en el Diccionario Paidotribo como «un sistema de autorrealización física, mental, psicológica y espiritual, cuya práctica (vida) permite ampliar la comprensión de la existencia y de uno mismo». La práctica del yoga proviene de la filosofía india.

El yoga es una disciplina de autorrealización que implica una actitud vital. Por ello posee innumerables formas de práctica que pueden incidir tanto en los aspectos más fisiológicos como en las posibilidades más místicas. En nuestra cultura occidental ha penetrado con fuerza el hatha yoga o yoga físico, que trabaja sobre el organismo y que persigue un equilibrio de las energías corporales del ser humano buscando la armonización y el control emocional.

Una asidua práctica de las técnicas psicofisiológicas del hatha yoga reporta, según Calle (1989, 19):

- Un cuerpo equilibrado, elástico y resistente.
- Un sustancial mejoramiento de todas las funciones del organismo.
- Una mejor capacidad para la recuperación.
- Un más elevado desarrollo de la atención y mayor facilidad para la concentración.
- Más estabilidad emocional y firmeza de carácter.
- Un más elevado tono vital.
- Integración psicósomática más plena.
- La prevención de determinados trastornos físicos, psicósomáticos e incluso psíquicos.

El Yoga persigue la calma mental y pretende conducir la energía hacia su vertiente más constructiva. Se basa en el propio conocimiento y desarrolla unas técnicas como las *asanas* o posturas, el *pra-*

nayama o técnicas de control respiratorio, los *mudras y bandhas* o técnicas de acción y control neuromuscular y los *shatkarmas* o procedimientos de higiene y limpieza.

Martínez García (1993, 173) clasifica las *asanas* en función de los siguientes criterios:

- a) Estáticas o dinámicas
- b) Su influencia principal está sobre la columna vertebral, el estómago o comprensión abdominal, brazos y piernas, equilibrio, otras en general
- c) Se realizan de pie, sentado o tumbado
- d) En elevación, a los lados, al frente, hacia atrás, torsión

La introducción del yoga en la escuela puede realizarse desde dos perspectivas diferentes pero que pueden converger. Por un lado, podemos utilizar las *asanas* y el *pranayama* en las actividades dirigidas al control y conciencia corporal, sobre todo en los periodos de la clase de educación física centrados en el control respiratorio y la relajación. Por otro, en los cursos superiores de secundaria y bachillerato puede darse a conocer el hatha yoga como una forma de actividad corporal que puede aportar grandes beneficios orgánicos y de control de las tensiones psicológicas y emocionales, para su práctica a lo largo de la vida adulta.

6. TÉCNICAS CORPORALES ASOCIADAS AL FITNESS. LA NECESARIA RECONCEPTUALIZACIÓN PARA SU ENTRADA EN LA ESCUELA

En nuestro entorno social suelen aparecer, regularmente, actividades físicas novedosas, algunas de las cuales se ponen de moda durante una época y pronto caen en el olvido, mientras otras permanecen más arraigadas. Entre las diferentes prácticas corporales importadas o de nueva creación que se han popularizado en los últimos tiempos, merecen una especial atención aquellas vinculadas al fitness, con nombres tales como step, aeróbic-salsa, funky, hip-hop... Personalmente, siempre he manifestado una postura de rechazo ante la introducción en la escuela de actividades que se basan en la reproducción de estereotipos y tienden a mecanizar a los alumnos y alumnas. Sin embargo, en un esfuerzo por no dar la espalda a lo "moderno", me planteo la posibilidad de incorporar las prácticas antes mencionadas que, sin duda, tienen gran acogida entre un determinado sector de la juventud, pero no sin antes introducir las modificaciones necesarias para que converjan con los principios educativos escolares.

Origen y naturaleza de las prácticas corporales asociadas al *fitness*

Las prácticas corporales asociadas al *fitness* se presentan como disciplinas gimnásticas de orientación recreativa, dirigidas a la mejora de la salud. Veamos las características de algunas de estas prácticas.

El aeróbic. Varios autores (Buñuel, 1992, Filippi, 1994) coinciden en atribuir las bases de este método al doctor Kenneth Cooper. La finalidad principal consiste en mejorar el estado físico, mediante un trabajo de resistencia, combatiendo la vida sedentaria y el stress. Más tarde se diversificó su práctica diferenciándose el *high impact aerobic*, cuya alta intensidad dificulta la colocación corporal, sobre todo en los principiantes, y el *low impact aerobic* que es menos violento y más adecuado desde un punto de vista de trabajo cardiovascular. Los movimientos evolucionan sobre distintos planos siguiendo una coreografía determinada.

El cardio-funk. Según Filippi, (1994, 72) esta especialidad deriva del aeróbic, pero con mayor número de elementos técnicos, con más danza y coreografía y menos automatizada. Se caracteriza por utilizar como elemento musical, la música *funcky*. El movimiento de los brazos es muy rápido y se realizan diferentes movimientos gestuales.

El step. El trabajo realizado con este instrumento consiste en subir y bajar, alternativamente de una plataforma, combinando formas de movimientos diferentes y creando de esta manera una especie de coreografía. Se incrementa el trabajo cardiovascular.

Consideraciones didácticas y metodológicas para su adecuación a la educación física escolar

Una primera valoración conduce a juzgar estas prácticas asociadas al *Fitness* como poco recomendables para la educación física escolar, e incluso totalmente inadecuadas para la educación primaria, por los motivos siguientes:

- Van dirigidas a la mejora de la salud desde la ejercitación del trabajo cardiovascular, pero no tienen en cuenta la educación para la salud en lo que ésta requiere de autonomía y responsabilidad del alumnado.
- El tipo de movimientos es estereotipado y requiere en pocas ocasiones de las decisiones del alumnado para su ejecución. Existe un componente importante de imitación.
- Las metodologías de aprendizaje que suelen utilizarse acostumbra a ser analíticas en la forma más pura.

Sin embargo, debemos reconocer que los alumnos, y sobre todo las alumnas⁴ de la enseñanza secundaria y bachillerato, pueden sentirse más atraídos por este tipo de prácticas que por otras formas más tradicionales de actividad física. Teniendo en cuenta que el factor motivación es muy importante en estas edades adolescentes, podemos plantearnos la reconducción de estas actividades para su adecuación a un proyecto educativo.

Utilizando las cuatro ideas –*agencia, reflexión, colaboración y cultura*– que según Bruner (1997, 105) son imprescindibles en un debate sobre aprender y enseñar, podríamos establecer las condiciones siguientes para la enseñanza de tales prácticas:

- En primer lugar, la organización del aprendizaje de las prácticas vinculadas al fitness debe establecerse de tal manera que los alumnos y alumnas puedan disfrutar de una cierta autonomía y control sobre dicho aprendizaje. Ello significa que puedan decidir en relación con las coreografías, las músicas a utilizar, los encadenamientos de movimientos, etc.
- En segundo lugar, deben poder reflexionar sobre las vivencias de tales prácticas, es decir, aquello que experimentan debe tener sentido para ellos. Deben tomar conciencia de cómo inciden tales prácticas en el plano de la salud, de la recreación, etc.
- En tercer lugar, resulta necesario poder compartir recursos en la realización de las actividades, valorando el intercambio y la colaboración.
- Finalmente, debemos considerar que las actividades a las que nos referimos no son algo inmutable y, por tanto, la práctica debe servir para su transformación.

En definitiva, un cierto tratamiento de las nuevas modalidades de práctica de la actividad física puede ser útil para incrementar la oferta dirigida a los alumnos de secundaria y bachillerato. La diversificación de la oferta puede constituir una vía para atenuar los comportamientos de resistencia activa o los conflictos que se presentan cada vez con mayor frecuencia en los centros de educación secundaria.

⁴ Numerosos estudios (Puig, 1999, Fernández, 2002, entre otros) muestran la preferencia de las chicas por este tipo de actividades.

Capítulo 4

LA EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA CONVIVENCIA DIVERSA Y PLURAL

1. EDUCACIÓN EN VALORES Y EDUCACIÓN FÍSICA

Educación en valores en el currículum escolar

Los estudios curriculares de los últimos tiempos han mostrado una fuerte preocupación por todo aquello referente a la educación en valores. Tal preocupación viene justificada por el hecho de que en el mundo actual se plantean una serie de problemáticas y conflictos, que muy a menudo son de índole social, y cuya resolución depende muy directamente de las creencias y de los proyectos de vida de las personas. No quisiera caer en la ingenuidad de afirmar que acabar con la violencia, los abusos de poder, los enfrentamientos étnicos, la pobreza, etc., es posible mediante una educación en valores introducida de forma sistemática en la escuela. Pero sí me atrevo a sostener que una educación en valores, crítica y comprometida, resulta necesaria para articular las acciones que pueden llevar a mitigar o reconducir dichas problemáticas.

El currículum escolar da respuesta a la sensibilidad pedagógica por la educación en valores a través de dos vías:

a) *La formulación de valores, actitudes y normas en los contenidos a aprender.*

Los valores pueden definirse como principios o creencias que presiden y regulan el comportamiento de las personas. En palabras de Puig, J.M. (1993, 13), «los valores se convierten en cada sujeto en criterios que permiten enjuiciar la realidad, en predisposiciones que orientan su conducta y en normas que la pautan». En este sentido, una norma puede entenderse como una regla de conducta y una actitud como una tendencia a comportarse de forma relativamente fija y persistente frente determinadas situaciones.

Los valores que se proponen en el currículum de educación física se orientan a establecer criterios para enjuiciar las relaciones consigo mismo, con las demás personas y con el entorno y, al mismo tiempo, propiciar tendencias a actuar coherentemente con dichos criterios. Entre las relaciones consigo mismo, se da prioridad a aquellas que inciden en el autoconcepto y la autoconfianza ante las actuaciones motrices, así como en el interés en aumentar la competencia y la calidad de los movimientos. También merecen una especial dedicación aquellas relativas al interés por el cuidado del propio cuerpo. Entre las relaciones con las demás personas destacan las de aceptación y valoración de las diferencias y las referentes a la comunicación. Finalmente, estarían aquellos criterios y tendencias a actuar en relación con el medio ambiente, utilizando, por ejemplo, reflexiones sobre el impacto de las actividades físicas en el medio natural.

b) *Los ejes transversales del currículum.*

Los ejes transversales del currículum son un conjunto de temas educativos que no están vinculados a ninguna materia en concreto, pero, sin embargo, se puede considerar que son comunes a todas ellas y, por tanto, deben ser tratados de forma global desde el conjunto de las mismas. González Lucini (1994, 13) dice de ellos que «son contenidos que hacen referencia a los problemas y conflictos, de gran trascendencia, que se producen en la época actual y frente a los cuales es urgente una toma de posiciones personales y colectivas». En la mayoría de los casos, los ejes transversales son contenidos de gran peso actitudinal, como ocurre, por ejemplo, con la educación para la paz, la educación para la no discriminación por razones de género, raza o etnia, la educación ambiental, la educación del consumidor, etc.

En el capítulo 6, que trata de la intervención didáctica en educación física, presentaré una propuesta concreta de temas con los que la educación física puede incidir en esta transversalidad.

Instrumentos didácticos para la educación en valores en educación física

Frente a la forma de encarar la educación en valores en educación física pueden aplicarse tres tipos diferentes de estrategias, aunque no todas apropiadas por igual.

La primera consiste en considerar que el mero hecho de participar en actividades físicas revierte directamente en una educación en valores debido a que tienen lugar, en su práctica, gran cantidad de situaciones y conflictos que demandan una respuesta con un determinado criterio moral. Este enfoque me parece especialmente erróneo precisamente por el mismo motivo que le sirve de justificación. Es decir, se dan en las sesiones de educación física tantas situaciones que responden a valores diferentes y en ocasiones antagónicos que, sin una jerarquización y priorización, lo único que pueden hacer es crear confusión.

Una segunda estrategia va un poco más lejos que la anterior, al confiar que el profesorado intervendrá orientando al alumnado. Para ello utilizará las situaciones y los conflictos a los que aludíamos para enseñar los valores universales como la cooperación, la honestidad, etc. Esta estrategia, sin embargo, tiene algo de adoctrinamiento y permanece un poco al azar de la sensibilidad y del propio criterio moral de cada profesor. Esta estrategia estaría enmarcada en lo que Kohlberg (1987, 99) denomina *educación del carácter*:

La educación del carácter y otras formas de educación moral adoctrinante han apuntado a la enseñanza de valores universales (se asume que la honestidad y la actitud de servicio son rasgos deseables para todos los hombres en todas las sociedades), pero las definiciones detalladas que se usan de estas virtudes son relativas; son definidas por las opiniones del profesor y por su cultura convencional, descansando su justificación en la autoridad del profesor.

La tercera de las estrategias correspondería a la educación sistematizada de los valores mediante la formulación de los correspondientes objetivos y contenidos y el diseño de actividades específicas. Entre las estrategias para la educación en valores presentadas por diferentes autores (Buixarraís, 1993, Martínez y Puig, 1999, Ortega y

otros, 1999), las que parecen más adecuadas para llevar a cabo en las clases de educación física son: clarificación de valores; dilemas morales; comprensión crítica; role-playing; autorregulación.

Antes de comentar brevemente en qué consiste cada una de estas estrategias parece necesaria una aclaración previa sobre la manera en que deben aplicarse. Ocurre que algunas de estas técnicas requieren actitudes de reflexión o debate poco compatibles con la actividad física presente en nuestras clases. Personalmente, no considero que deba sustituirse una clase en la que se realice actividad física por una clase en el aula, puesto que el tiempo de práctica de que disfrutan nuestros alumnos es muy reducido comparado con el tiempo que dedican actividades sedentarias. Si tenemos en cuenta las consecuencias negativas que, en términos de salud y calidad de vida, tiene este sedentarismo generalizado, resulta obvio que deberemos buscar soluciones alternativas. Algunas posibilidades de aplicación de estas estrategias podrían ser:

- Utilizar los momentos de descanso entre una actividad y otra.
- Aplicarlas al final de la sesión como actividad de vuelta a la calma.
- Proponerlas para que el alumnado las realice autónomamente en horas de estudio.
- Programarlas conjuntamente con el maestro tutor del curso, en sesiones de ética o tutoría.

Clarificación de valores

Esta estrategia está tomada de la obra de Rath, Harmin y Simon (1967) quienes ponen de manifiesto la gran variedad de valores que coexisten en la sociedad actual y que responden a una amplia gama de criterios morales que, en ocasiones, son contradictorios. Me he referido ya a las numerosas situaciones que se dan en las actividades físicas que responden a valores diferentes y, muchas veces, contrapuestos. Esta situación no hace más que crear confusión, entre la juventud, a la hora de discernir entre lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto.

La clarificación de valores se lleva a cabo mediante un *proceso de valoración* que consta de tres fases: selección, estimación y actuación. La selección correspondería a un proceso cognitivo de elección después de considerar varias alternativas. La estimación se refiere a

aceptar, hallarse a gusto y saber defender la opción elegida. Y, finalmente, la actuación requiere actuar en consonancia con la opción elegida.

Algunas de las técnicas propuestas para la clarificación de valores que podemos utilizar en educación física son las siguientes:

- a) *Diálogos clarificadores*. El profesor o profesora hace preguntas que obliguen al alumnado a profundizar en sus reflexiones. Se pueden utilizar situaciones problemáticas de las clases de educación física para iniciar diálogos clarificadores.
- b) *Hojas de valores*. Consiste en un texto con una situación problemática sobre la que sea oportuno reflexionar, por ejemplo, una noticia deportiva controvertida.
- c) *Frases inconclusas*. Son frases a las que les falta el final y que el alumnado debe acabar. Esto permite a cada uno pensar sobre sus preferencias u opiniones. Por ejemplo: - *Si en un juego veo que un compañero hace trampas, yo...*; - *Si en un partido de baloncesto alguien me da un empujón, me gustaría que...*; - *Cuando un jugador no quiere participar, los demás...*

Discusión de dilemas morales

La discusión de dilemas morales es una estrategia para la educación en valores que se fundamenta en el enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. Kohlberg (1975, 94) defiende este enfoque argumentando que el juicio o razonamiento moral es de todos los factores que inciden en la conducta moral el que mayor incidencia tiene.

Los dilemas morales son breves narraciones en las que se plantea un conflicto moral. Normalmente son situaciones ante las que hay que optar por una opción entre varias igualmente defendibles. Es necesario argumentar la opción escogida. Podemos pensar dilemas morales relacionados con actividades físicas o deportivas. La siguiente narración podría constituir un ejemplo:¹

A un grupo de niños y niñas de primaria de una escuela de una pequeña ciudad les apasiona jugar a fútbol al salir de clase, antes de ir a sus

¹ Puede verse también un ejemplo de dilema moral relacionado con el deporte en Velázquez Buendía (2002, 16).

casas a hacer los deberes. Sin embargo, tienen pocos espacios para poder hacerlo. De hecho prácticamente el único de que disponen es el solar anexo a una empresa que hay junto a la escuela, aunque los propietarios tienen expresamente prohibido que los niños jueguen allí. Un incumplimiento en dicha prohibición podría ocasionar el despido del guarda.

El guarda es el padre de un niño de la escuela del grupo de los mayores que va de *popular* y que siempre se está metiendo con los pequeños con bromas de mal gusto. Cada tarde tiene que hacer la ronda por el interior de la empresa para cerrar puertas y apagar luces. En esas ocasiones los niños y niñas podrían entrar a jugar a fútbol sin que nadie les viera, salvo que llegara inesperadamente alguno de los propietarios de la empresa.

¿Qué deberían hacer los niños y niñas?

Es importante que el dilema moral cree discusión y reflexión sobre temas morales. De esta manera podemos introducir nuevas preguntas.

¿Deben entrar a jugar aun ante el riesgo de que el guarda sea despedido? ¿Si no conocieran al guarda actuarían de otra manera? ¿En que se diferencia el grupo de niños y niñas del hijo del guarda? ¿Tiene esto último alguna implicación en la decisión? etc.

Comprensión crítica

Puig, J.M. (1999) se refiere a la comprensión crítica como un tipo de intervención educativa que pretende impulsar la discusión, la crítica y la autocrítica a propósito de temas que impliquen un conflicto de valores.

En educación física podemos dialogar a partir de noticias o textos relativos al deporte, el tratamiento del cuerpo o la salud u otros temas afines. Podemos pedirles que escriban sobre un tema, puesto que escribir exige ordenar las ideas y así tomar conciencia de la realidad.

Role-playing

Los alumnos y alumnas representan el papel de los personajes que intervienen en una situación simulada. Con esta estrategia, aprenden a analizar y a tomar decisiones complejas ante situaciones

que presentan diversos condicionantes. En ocasiones, se ven forzados a defender posiciones que personalmente no comparten. De esta manera pueden llegar a comprender que otras personas tengan puntos de vista diferentes a los suyos propios. Esta estrategia tiene la ventaja de poder hacerse compatible con algún tipo de trabajo de expresión corporal.

Autorregulación

Esta estrategia se fundamenta en la idea de que resulta necesario que cada uno pueda ser responsable de sus propios actos sin verse manipulado por agentes externos. Las técnicas de autorregulación van dirigidas a ayudar a los alumnos y alumnas a conseguir los objetivos personales que les permitan comportarse en función de criterios propios o consensuados racionalmente y, también, a ajustar posibles discordancias de la propia conducta (Ortega y otros, 1999).

Para conseguir la autorregulación y el autocontrol se realizan actividades de autodeterminación de objetivos, de análisis y evaluación del propio comportamiento, de autorrefuerzo. En las clases de educación física este tipo de actividades deberían organizarse partiendo del propio comportamiento en situaciones de actividad física para, más tarde, poder hacer extensible el autocontrol a otras situaciones.

2. EDUCACIÓN FÍSICA Y COEDUCACIÓN: POR UNA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Sobre la cultura física de las mujeres

La educación física es vivida, a menudo, de forma distinta por niños y niñas. En gran medida, el motivo diferenciador lo hallamos en la vertiente deportiva de esta disciplina. Con la intención de comprender mejor las circunstancias de la participación de las mujeres en la práctica deportiva, varios son los autores (García Ferrando, 1998; Puig, 1999; Vázquez, 2001, López, 2001, entre otros) que han puesto de manifiesto las diferencias entre el modelo femenino y masculino.

A pesar de que en sus orígenes y durante largos períodos de tiempo el mundo del deporte ha estado casi exclusivamente reservado a la población masculina, debemos reconocer que a lo largo del

pasado siglo, las mujeres se han abierto camino en la práctica deportiva, al tiempo que han aportado al deporte elementos de su propia cultura femenina.

Puig (1999) nos habla de dos culturas deportivas refiriéndose a las diferentes formas de entender y practicar el deporte que siguen hombres y mujeres. Dicha autora indica que dado que se asocian al deporte valores tradicionalmente considerados como masculinos, las mujeres se sienten menos atraídas, menos motivadas, por el deporte que los hombres. Aprecia también diferencias en relación con la competición. Además, observa que el tipo de deportes practicados resulta diferente en función del sexo. El deporte más practicado por los hombres resulta ser el fútbol, tanto en campo grande (32%) como en sala (24%), mientras las mujeres se decantan más hacia la natación, el aeróbic, y diversos tipos de gimnasia y danza. Esta autora señala, así mismo, diferencias en cuanto a las motivaciones, la frecuencia de práctica y las instalaciones donde se practica.

En un estudio de similares características, Vázquez (2001, 218) indica además que muchos analistas señalan la educación, el estatus socioeconómico y el estatus laboral, como condicionantes del menor acceso a la práctica deportiva de las mujeres. Esta autora, sin embargo, considera que deben añadirse otros obstáculos identificados directamente con las diferencias de género como son : a) la diferente relación de hombres y mujeres con el cuerpo; b) la diferente cultura de acceso a los espacios públicos; c) la menor disponibilidad de tiempo libre de las mujeres; d) el diferente sentido lúdico entre hombre y mujeres como producto de su socialización.

Para poder gozar de los beneficios en el ámbito de la salud y de las relaciones interpersonales, resultantes de la práctica deportiva, las mujeres deberán necesariamente activar mecanismos que suplan los impedimentos anteriormente mencionados. Por otro lado, las opciones deportivas de las mujeres deberán ser reconocidas y respetadas en una sociedad que se define como plural y que considera el deporte como una actividad directamente relacionada con la calidad de vida.

Hacia un deporte más educativo: aportaciones de la diversidad de género

En realidad, pretendo defender la idea que los modelos deportivos deben evolucionar integrando formas de hacer que respondan a los intereses de los diferentes grupos sociales, en particular, y a las necesidades de la colectividad, en general.

Es un hecho reconocido que la educación deportiva adquiere, en nuestras escuelas, múltiples dimensiones. Algunas de ellas son denunciadas por algunos sectores educativos como poco idóneas para la formación de los jóvenes. Me refiero a aquellas que, como ya he indicado en otra parte, otorgan más importancia a los factores competitivos que a los lúdicos o a los educativos, descuidando elementos tan valiosos como la plena participación, la solidaridad, las ventajas de la convivencia, etc. Por otro lado, no precisamos esforzarnos mucho para ver el deporte como un instrumento transmisor de ideologías y valores de la cultura dominante y, por tanto, como un factor de exclusión de aquellos procederes que no se ajusten a la dimensión cultural por él legitimada. La competición se convierte en espacio de enfrentamiento que genera comportamientos de rivalidad, poco deseables desde una perspectiva que pretende superar estereotipos excluyentes.

Como ya he indicado, la propuesta que defiende se halla en la línea de hacer evolucionar la práctica deportiva en las escuelas, preservando valores o formas de hacer considerados tradicionalmente como femeninos y que, al mismo tiempo, ayuden a hacer del deporte una actividad más educativa.

Esta forma de pensar se sustenta en el discurso de los movimientos que apuestan por la igualdad, reivindicando la diferencia. En las últimas décadas, diferentes grupos sociales que viven una situación de discriminación por razones de género, raza, religión, etc. y que durante mucho tiempo han luchado por conseguir la igualdad, han derivado esta lucha hacia la reivindicación de la diferencia. Esencialmente, tratan de recuperar y valorar las características y formas de vida asignadas históricamente a grupos distintos a los dominantes, que pueden resultar positivas para la evolución de la sociedad. En este sentido, Subirats (1998, 42) manifiesta que:

Las ideas de fondo sobre la necesidad de reconocimiento, aceptación e incluso universalización de los valores y formas de vida distintos a los dominantes han pasado a ser una de las aportaciones fundamentales de este fin de siglo a la posibilidad de renovación de la vida social.

Partiendo, pues, del mismo hilo argumental, se trataría de analizar el modo en que la revalidación de actitudes y formas de hacer que se identifican con el género femenino pueden resultar instrumentos de transformación de la práctica deportiva, siempre con la intención de que dicha transformación vaya dirigida hacia un deporte más educativo.

Ya he indicado algunas de las críticas dirigidas al deporte como actividad educativa en el sentido que su práctica puede fomentar valores asociados a la competición, como pueden ser la agresividad o los comportamientos poco respetuosos en la lucha por el triunfo. Otras críticas van dirigidas a que el afán de superación puede llevar a priorizar los aprendizajes técnico-tácticos, dejando de lado otros aprendizajes más reflexivos o críticos que otorgarían una mayor autonomía a los participantes. A todo ello deberíamos agregar las relaciones patológicas con el propio cuerpo que en ocasiones se derivan de la práctica desmesurada.

Una participación activa de la mujer en el deporte que no se limite a reproducir y asimilar estereotipos masculinos del mismo sino que preserve valores y actitudes gestados por las condiciones de vida históricamente desarrolladas por las mujeres resulta, sin duda, una vía interesante de transformación del deporte.

Las tareas reproductivas desarrolladas durante tanto tiempo por la mujeres, entre ellas el cuidado y la atención a los demás, han hecho que virtudes como la solidaridad, la ternura, la cooperación, el pragmatismo, la responsabilidad sean atributos más próximos a un modelo femenino y, por tanto, considerados más débiles y pasivos. Se trata, pues, de reconocer su valor y ver en qué medida pueden ayudar a hacer del deporte una actividad más humanizadora.

Alguien podría ver en las anteriores palabras una forma de perpetuar las diferencias entre valores masculinos y femeninos. No es ésta la intención sino que, por el contrario, se trata de expresar la idea de que ambos colectivos, que han adquirido hábitos y preferencias distintas, pueden hacer aportaciones de interés social para el deporte en igualdad de condiciones. Tampoco se trata de eliminar sistemáticamente los valores masculinos sino, por el contrario, seleccionar entre los valores que tradicionalmente han sido atribuidos al género masculino y los que han sido asignados al género femenino, aquellos que sean indicados para perfilar la educación deportiva que queremos. Entre los primeros quizá se podría destacar la solidaridad, la afectividad, la cooperación y, entre los segundos, la capacidad de esfuerzo o la autonomía.

Esta vía de transformación del deporte, que incorpore nuevos valores y actitudes, requiere la participación de los diferentes estamentos sociales como las políticas deportivas, la publicidad y los medios de comunicación. Resulta obvio, sin embargo, que la enseñanza escolar desempeñara un papel central.

La intervención educativa respetuosa con las diferencias de género

Los profesionales que estamos en contacto con la educación física escolar somos conscientes de que el tema de las clases compartidas por niños y niñas no está resuelto en nuestra disciplina. Los principales problemas podrían quedar resumidos de la siguiente manera:

- A pesar de que muchas tareas ya son compartidas en igualdad de condiciones por chicos y chicas, todavía ocurre, en nuestra asignatura, que existen tareas que los chicos han practicado con anterioridad y en las que son mucho más hábiles que las chicas. Aunque también puede darse la situación contraria –por ejemplo, con tareas de habilidad manual o habilidad gimnástica–, ésta suele ser menos frecuente.
- En las tareas en que los chicos suelen ser más hábiles que las chicas, acostumbra a haber un número importante de chicas que se inhiben en la práctica, de tal manera que se incrementa el desfase en los aprendizajes.
- En muchas ocasiones todavía resulta difícil formar grupos mixtos sin que se creen conflictos.

La intervención educativa en educación física respetuosa con las diferencias de género implica una actuación dirigida a paliar estas cuestiones y a proporcionar una igualdad de oportunidades en la práctica de la actividad física para la mejora del crecimiento personal y social. Implica también establecer las condiciones necesarias para que chicos y chicas puedan aprovechar equitativamente los beneficios que la actividad física proporciona a la calidad de vida. Ello comporta replantearse la educación física en los diferentes planos didácticos:

- En el plano curricular, se debe rediseñar el currículum sin tomar el modelo masculino como único referente.
- Las estrategias metodológicas deben intentar eliminar los estereotipos sociales ligados al género, propiciar una atención igualitaria a chicos y chicas, fomentar la participación de todos y todas por igual y favorecer las relaciones entre ambos sexos.
- La evaluación debe utilizar instrumentos que permitan valorar los aprendizajes realmente realizados y no instrumentos estandarizados en una población ajena que en muchas ocasiones es masculina.

Con el fin de no quedarnos en el plano de las recomendaciones y directrices, en los siguientes apartados ampliaremos un poco estas ideas.

Implicaciones de las diferencias de género en el Currículum de educación física

Las reformas que permiten el acceso a una educación igualitaria para ambos sexos se llevan a cabo de forma exitosa en las últimas décadas. Afirmaciones como la de Enguita, (1999, 445), en el sentido que «las mujeres presentan tasas de retención, acceso y promoción superiores a las de los hombres en todos los niveles educativos» son una muestra de ellos.

Sin embargo, debemos reconocer que en educación física todavía falta por limar algunas asperezas. En esta disciplina, se suele poner en consideración si las diferencias orgánicas entre chicos y chicas deben condicionar las tareas de aprendizaje, pero sobre todo la polémica surge en relación con la hegemonía de las prácticas físicas tradicionalmente asociadas al género masculino. Los sectores más críticos ponen de manifiesto cómo en educación física se recrea la percepción dominante en el contexto social «que asocia por un lado, las ideas de musculación, fortaleza agresividad, trabajo físico, etc. con masculinidad y, por otro, las de fragilidad, estética, armonía, etc. con feminidad» (Barbero, 1996, 30). Muestran, además, cómo siguen dominando las prácticas físicas que se enmarcan en el primer modelo.

A pesar de ello, si analizamos los currícula oficiales, la evolución dirigida a la no discriminación por razones de sexo es notoria. El currículum vigente indica, por ejemplo:

En este proceso hay que evitar cualquier discriminación por razón de sexo, en contra de los estereotipos sociales vigentes que asocian movimientos expresivos y rítmicos a la educación de las niñas y elementos de fuerza, agresividad y competitividad a la educación de los niños. (MEC, 1992, 16)

La elaboración del currículum y su desarrollo en los proyectos curriculares de los centros escolares requieren un esfuerzo previo de análisis de la realidad corporal de ambos sexos, así como de las manifestaciones de la actividad física propia de hombres y mujeres. Dicho análisis será necesario para romper con la valoración social jerárquica de lo masculino sobre lo femenino en el ámbito de la actividad físico-

deportiva que lamentablemente ha justificado la elaboración de currícula marcadamente masculinos. Indudablemente los modelos curriculares que prioricen las cualidades físicas dirigidas al rendimiento serán modelos segregadores. Los modelos curriculares que prioricen el desarrollo de la propia identidad y expresividad corporal, así como el aprendizaje de una diversidad de habilidades que pueda adaptarse a las características de cada persona ofrecerá unas oportunidades más equitativas para ambos sexos.

Conflictos relacionados con el género y posibilidades de intervención

Desde diferentes experiencias docentes se ha alertado que reunir a chicos y chicas en las clases de educación física, sin una actuación didáctica encaminada a conseguir una igualdad de oportunidades, contribuye a potenciar la discriminación más que a superarla. Makazaga y otras (2001), citando a Fasting, muestran cómo en las clases de educación física mixtas los chicos monopolizan las acciones en los juegos colectivos limitando la participación de las niñas, asumen los papeles de líderes de tal manera que las chicas siempre desempeñan roles secundarios y, o bien, ignoran a las chicas, o bien, las ridiculizan. Las chicas por su parte se implican menos activamente y logran menos resultados en las situaciones mixtas que en las de un solo sexo.

Por otra parte, García Monge, A. y Martínez Álvarez, L. (2000), ponen de manifiesto diversos conflictos en las sesiones de educación física escolar, siendo los más destacados:

- En las sesiones de educación física, la separación de sexos parece ser una conducta bastante generalizada. Sin embargo, en función de la dinámica que se haya creado en el grupo, la diferencia de género se puede asumir e incorporar como aliciente dentro del juego, o bien, puede llegar a paralizar la acción.
- En aquellas actividades en las que los chicos han tenido más oportunidades de practicar, que suelen ser mayoritarias, puede darse el caso de niñas que quieren jugar, pero no se sienten hábiles para resolver dignamente las situaciones que se plantean y optan por la inhibición “voluntaria”. Teniendo en cuenta que cuanto menos se practique, menos posibilidades se tendrá de mejorar, es inevitable «una espiral descendente de la que es difícil salir».

- Es frecuente el desequilibrio en la atención del profesor ante los grupos de chicas y chicos, en favor de los segundos.

Finalmente, mi propia experiencia personal ratifica las anteriores observaciones, fundamentalmente en la enseñanza secundaria y bachillerato, aunque no tanto en la enseñanza primaria. La percepción de los conflictos y la sensación de que unos y otras aprenderían más por separado, normalmente, crea serias dudas, entre los docentes de educación física, sobre la conveniencia de mantener las clases mixtas. Yo misma he compartido estas dudas que se van difuminando cuando pongo en la balanza el valor educativo del aprendizaje social, de que ambos sexos compartan experiencias, incluso de resolver conflictos relacionados con el género. Me quedo, pues, con la opción de las clases compartidas y de la coeducación en educación física, con el sentido que aquí le estamos dando, es decir de reflexión y transformación para mejorar la igualdad de oportunidades.

La coeducación en la escuela suele plantearse bajo una doble perspectiva: a) asegurando que la intervención didáctica no sea discriminatoria, por ejemplo, en el lenguaje del profesorado o en la asignación de actividades a niños y niñas; b) reconociendo y haciendo visibles los valores tradicionalmente femeninos e incorporándolos en los contenidos curriculares (Bonal y Tomé, 1997).

Esta doble perspectiva, en educación física, supone tener en cuenta los siguientes aspectos.

- Utilizar un lenguaje no sexista. Ello implica no utilizar siempre el masculino como neutro. Es evidente que si decimos: “*Venga niños, formad grupos de cinco*”, las niñas no se quedarán sentadas esperando. Sin embargo, si en lugar de ello, decimos: “*¡Venga! ¡Que todos los niños y niñas formen grupos de cinco!*”, las niñas sentirán que participan más.
- Asignar las mismas tareas y cargos a niños que a niñas. No procede eso de decir: “*Necesito dos niños fuertes para transportar el plinto*”, ya que la fuerza necesaria para esta tarea la tienen igual niños y niñas.
- Intervenir para que el espacio de juego sea ocupado por igual por chicos y chicas, ya que las chicas tienen tendencia a ocupar espacios marginales (García y Asins, 1995).
- Asegurar que la atención, correcciones, etc., es igual para unos que para otras, ya que muchos estudios muestran como el profesorado suele dirigir su atención más a los chicos que a las chicas.

- Crear motivaciones y refuerzos específicos para el género femenino.
- Ayudar a los chicos y chicas a ser sensibles ante los comportamientos sexistas. Los niños y niñas se adaptan a lo que se espera de ellos y muchas veces no son conscientes de la discriminación por razones de género.
- Intentar romper con la reproducción de estereotipos de género relacionados con la actividad física, haciendo ver que muchas creencias relativas a los mismo no son ciertas o, en todo caso, no pueden ser confirmadas científicamente.
- Asegurar que se proponen tareas para cumplir con un currículum no discriminatorio, aunque aquellas sean tareas tradicionalmente asignadas al género femenino. La resistencia masculina a realizar tareas supuestamente femeninas lleva a que estas últimas tengan una presencia marginal y se incluyan más como anexo que como parte importante del programa. (Martínez Álvarez y García Monge, 1997, 57).
- Utilizar un tipo de evaluación criterial, que valore realmente los aprendizajes realizados y relativizar los resultados en tests estandarizados que en muchas ocasiones no se adaptan realmente a las necesidades de nuestro alumnado.

Una última cuestión a tener en cuenta sería la de aceptar que un modelo coeducativo puede admitir las agrupaciones del alumnado en función del sexo, si el profesor o profesora considera que para aquella tarea educativa en concreto resulta más recomendable. Debemos entender que el modelo coeducativo pretende ser un modelo flexible y adaptable a una realidad. Este modelo debe mantener una coherencia general que no impide que en un momento en concreto se realicen agrupaciones según nivel de habilidad, según preferencias por razones de género o por cualquier otro motivo que justifique una adquisición específica.

3. NECESIDADES EDUCATIVAS DE ALUMNOS O ALUMNAS QUE PRESENTAN ALGUNA DISCAPACIDAD

Un cambio en la concepción educativa

Durante un largo periodo de tiempo marcado por diferentes legislaciones educativas, los alumnos o alumnas que mostraban difi-

cultades de aprendizaje por presentar alguna discapacidad, se ubicaban en la categoría de Educación Especial y eran atendidos en función de la deficiencia de la que eran portadores. En general, accedían a centros especializados donde se les prestaba una atención enfocada al tratamiento de la deficiencia.

A partir de la implantación de la Logse el concepto de Educación Especial queda relegado en favor del concepto de Necesidades Educativas Especiales.² Ríos (2000, 11) se refiere a la diferencia entre ambas concepciones con las siguientes palabras:

... esta disciplina (Educación Especial) centraba la atención educativa en la persona como portadora o paciente de un trastorno, educada, según el principio de homogeneidad, en un ambiente y lugar pensado especialmente para un alumnado semejante en sus características. Por el contrario, cuando nos referimos a necesidades educativas especiales, estamos desplazando la atención hacia la acción educativa en la que el alumno es sólo una parte implicada en el proceso de desarrollo y aprendizaje.

Como he indicado, una de las concepciones educativas que la Logse ayuda a consolidar es la que otorga una especial importancia al tratamiento y atención a la diversidad. Resulta evidente que, en el medio educativo, el alumnado no mantiene características homogéneas, sino que presenta una diversidad que puede ser consecuencia de diversos factores, entre ellos los relativos a las propias capacidades de la persona. Esta diferente concepción conlleva dos importantes implicaciones:

- Los niños o niñas que presenten alguna discapacidad pueden acceder a la escuela ordinaria.
- La atención ya no se centra únicamente en la discapacidad del alumno o alumna, sino que se atiende principalmente a la acción educativa, destacándose las posibilidades de aprendizaje de cada persona.

La actual Ley de Calidad mantiene esta concepción que se manifiesta de la siguiente en los puntos 1 y 2 del artículo 44. Es de desear que, en esta línea, las Administraciones educativas doten de recursos

² La Educación Especial de los deficientes en centros segregados se plantea ya como caso excepcional, en la ley de integración social del minusválido de 1982 (Arráez, 1998, 16).

a los centros escolares, ya que desde las escuelas resulta unánime la petición de profesorado de apoyo para poder dedicar una atención pedagógica adecuada a los grupos que incorporan alumnado con necesidades educativas especiales.

Adaptaciones curriculares en educación física

De acuerdo con lo dicho hasta ahora, será responsabilidad de los centros educativos adaptar el currículum para hacerlo accesible a la totalidad de la población escolar. Esta adaptación no debe suponer necesariamente rebajar los niveles de exigencia, sino estructurar el currículum de tal forma que todos los alumnos puedan conseguir los objetivos en el grado más alto que permitan sus posibilidades de aprendizaje. En consecuencia, las adaptaciones curriculares en educación física irán dirigidas a adecuar los recursos de aprendizaje para ajustarlos a las necesidades de los alumnos y alumnas, de manera que puedan potenciarse las posibilidades de aprender que éstos tienen.

Al mismo tiempo, estas adaptaciones curriculares deben permitir la participación activa del alumnado en la clase así como su integración. En este sentido, destaco dos de las directrices planteadas por Arraez (1998, 27):

...abogamos por una integración real, en la que la implicación de los elementos personales del hecho educativo se muestren participativos y activos en el proceso de integración

...guiar la toma de decisiones con respecto a qué es lo que el niño puede hacer, y no pensando en qué es lo que no puede hacer. Así, no sólo se enriquece el propio sujeto, objeto de la intervención, sino que también se enriquece el grupo...

Quisiera insistir aquí en la idea de participación, puesto que comporta unas exigencias de actuación por parte de la comunidad educativa, en general, y del profesorado en particular, además de implicar repercusiones en el conjunto del alumnado.

Las exigencias se concretan en que la comunidad educativa debe comprender que una verdadera inclusión del alumnado con discapacidad requiere que éste pueda convertirse en elemento activo de cualesquiera de las tareas que se realicen en clase y no, como muchas veces ocurre, adoptar roles pasivos como contar tantos, sujetar materiales u otras atribuciones de este estilo. Ríos (2003) señala

como factores de falsa inclusión en las sesiones de educación física, los siguientes:

- Hacer exclusivamente acto de presencia.
- La asunción de roles pasivos (dejar hacer).
- Abusar del trabajo teórico.
- La destinación del tiempo de clase a sesiones de fisioterapia.
- La realización de actividades individualizadas al margen del resto de compañeros de manera habitual.

Partiendo de la idea inicial de que para que exista una verdadera inclusión es preciso el compromiso de los diferentes miembros de la comunidad educativa y no únicamente del profesorado de educación física, podemos establecer los siguientes requisitos:

- que los familiares animen a la actividad y no la limiten mediante una superprotección inhibidora;
- que el centro escolar incorpore líneas de integración en el Proyecto Educativo y desarrolle el Proyecto Curricular en consecuencia;
- que el profesorado adapte las tareas orientándolas hacia la plena participación;
- que el resto de los compañeros sean sensibles a la discapacidad, que manifiesten actitudes de aceptación de la discapacidad y actúen de forma solidaria.

Las repercusiones de la plena participación afectan tanto al alumnado con discapacidad como al resto de compañeros y compañeras. Los primeros se sienten miembros activos de un grupo, con los efectos positivos que ello pueda tener en el descubrimiento de las propias capacidades y en la propia aceptación y autoestima. Los segundos aprenden que la sociedad es diversa y que la convivencia requiere la aceptación de las diferencias, la cooperación y la solidaridad.

Hasta aquí he insistido en la idea de la adaptación de las tareas para la plena participación y la consecución de los objetivos educativos. Varios autores (Ruiz Sánchez, 1994; Gomendio, 2000; Ríos, 2000) consideran que la adaptación de las tareas motrices debe seguir tres fases:

1. La detección y análisis de necesidades
2. El análisis de la tarea
3. La adaptación de la tarea y su seguimiento

En los siguientes apartados me referiré a la primera y tercera de estas fases. Respecto al análisis de la tarea me remito al capítulo 2 en los apartados de habilidad motriz y razonamiento motor.

La detección y análisis de las necesidades

La detección y análisis de las necesidades se hace indispensable para poder llegar a las adaptaciones que se ajusten lo máximo posible a los requerimientos de la persona con una determinada discapacidad. Dada la variedad y complejidad de necesidades educativas debe realizarse un diagnóstico exhaustivo. Las siguientes líneas tratan de resaltar los elementos que diversos autores (Linares, 1993; Ruiz Sánchez, 1994; Toro y Zarco, 1995; Gomendio, 2000; Arráez, 1998; Ríos, 2003) consideran más importantes en dicho diagnóstico.

La evaluación del desarrollo general resulta necesaria para obtener información sobre la totalidad del alumnado. Esta evaluación debería dirigirse hacia aspectos:

- De crecimiento físico y desarrollo sensorial. Deberían valorarse parámetros de crecimiento físico, capacidades sensoriales, respuestas neurológicas, etc.
- Intelectuales. Requieren la valoración de capacidades básicas como la atención, memoria, lenguaje verbal, etc.
- Afectivo-emocionales. Debería incidirse, sobre todo, en la valoración de aspectos emocionales que repercuten más directamente en el aprendizaje, como pueden ser el autoconcepto, la confianza y seguridad, etc.
- Relacionales. Se debería valorar la capacidad de cada uno de interactuar con los demás.

Las técnicas más utilizadas son la observación sistemática, la entrevista realizada al mismo alumno o alumna o a sus familiares y la anamnesis o historial que recoge todo tipo de información sobre la persona y su entorno.

La evaluación del desarrollo, además de ofrecernos un amplio conocimiento sobre la situación de nuestro alumnado, nos permite detectar posibles discapacidades que sea preciso atender con actividades adaptadas o compensatorias.

Puede resultar útil establecer un marco de referencia de discapacidades, no tanto para etiquetar al alumnado, sino con la perspectiva de crear adaptaciones más orientadas hacia una finalidad concreta.

Las discapacidades se suelen agrupar en intelectuales, sensoriales y físico-motrices.

Las discapacidades intelectuales

Se considera retraso mental un funcionamiento intelectual inferior a la media de la población que comporta dificultades de adaptación. La forma más generalizada de valorar el retraso mental es a través de la medida del coeficiente intelectual CI, a pesar de que cada vez se tiende más hacia una valoración competencial.

Las limitaciones en el pensamiento analítico y la abstracción dificultarán la comprensión de los requisitos de la tarea motriz y de sus relaciones con el entorno. Consecuentemente se verá limitada, también, la toma de decisiones respecto al comportamiento motor. A todo ello hay que añadir posibles trastornos relacionados con la propia percepción postural y corporal y las consecuencias a nivel coordinativo y de organización espacial que éstos originen.

El docente deberá cuidar especialmente la comunicación emitiendo mensajes sencillos que no combinen varias informaciones a la vez. Deberá tener en cuenta que los periodos de aprendizaje son cortos debido a las dificultades de concentración y atención. Ciertos rituales en la estructuración de la sesión referentes, por ejemplo, a la colocación del alumnado, a la utilización del material o al encadenamiento de actividades pueden facilitar los aprendizajes, ya que lo liberan de tomar decisiones sobre los mencionados aspectos, pudiéndose concentrar mejor en el aprendizaje a realizar.

Las discapacidades sensoriales

En el caso de las discapacidades auditivas debemos tener en cuenta el nivel de sordera que puede ser muy diferente y en algunos casos podemos incidir en la utilización de restos auditivos. Las adaptaciones de las tareas se centrarán, sobre todo, en la transmisión de la información y en la comunicación. No debemos ignorar, sin embargo, posibles perturbaciones afectivas originadas por la dificultad de la comunicación, para las que serían recomendables tareas que aumentarán la confianza en sí mismo y la seguridad personal.

En el caso de las discapacidades visuales también debemos saber que puede existir un gradiente importante, desde la pérdida de visión ligera hasta la ceguera total. Los alumnos o alumnas que presenten

este tipo de discapacidad precisarán de una gran información verbal que compense la falta de estímulos visuales. Así mismo, requerirán desarrollar, en mayor medida, las sensibilidades kinestésicas, táctiles y auditivas. Debemos tener en cuenta, también aquí, los aspectos emocionales, ya que el temor a encontrarse con obstáculos puede ser un elemento limitador de la movilidad. El reconocimiento del espacio resulta normalmente una tarea necesaria que facilita la autonomía y reduce los temores. El contacto físico con el docente y los compañeros, al tiempo que aumenta la información sobre la situación en el entorno, puede ser fuente de confianza afectiva.

Las discapacidades físico-motrices

Las discapacidades físicas que pueden producir alteraciones funcionales en la movilidad suelen clasificarse en: *enfermedades neuromusculares; parálisis cerebral; espina bifida; lesiones medulares; amputaciones.*

En estos casos, la relación con la actividad física resulta muy diferente que en lo que se refiere a discapacidades intelectuales y sensoriales puesto que aquí la misma esencia de la discapacidad se concreta ya en la limitación funcional y de movilidad. Podemos encontrarnos frente a dos casos diferentes, en función de si se requiere o no la utilización de silla de ruedas. Si el individuo puede desplazarse por sí solo, se debe favorecer dicho desplazamiento con la finalidad de controlar el peso corporal y el desarrollo de determinados grupos musculares. Con ello se pretende progresar hacia comportamientos más autónomos. En caso de utilización de silla de ruedas se deberán adaptar las actividades para que el individuo se sienta miembro activo del grupo.

La adaptación y el seguimiento de las tareas

El proceso de detección y análisis de las necesidades educativas especiales de nuestro alumnado incidirá necesariamente en la determinación de los objetivos a alcanzar y de los contenidos a proponer. En esta formulación de objetivos y contenidos deberemos ser capaces de diferenciar aquellos que son comunes para el todo el grupo y aquellos que serán particulares para el alumnado que presente necesidades educativas especiales, prestando especial atención a los siguientes:

- Distorsionar lo mínimo posible el tipo y grado de aprendizajes del grupo- clase.
- Introducir o modificar objetivos en función de las necesidades educativas especiales, estableciendo nuevas priorizaciones y secuencias.

Una vez adecuados los objetivos y contenidos merecerá una especial atención la adaptación de las tareas. Diversos autores han presentado criterios de adaptación de las tareas en educación física (Ruiz Sánchez, 1994; Zarco y Toro, 1995; Arráez, 1998; Gomendio, 2000). Cabe destacar, por el elevado grado de análisis, las adaptaciones que propone Ríos (2003) en función de las dificultades/necesidades.

El tipo de adaptaciones que proponen estos autores se refieren fundamentalmente a tres ámbitos:

a) Adaptaciones en la intervención didáctica el profesor

Requieren especial atención los canales de información, ya que muchas de las discapacidades que puede presentar el alumnado suelen afectar a la captación de la información y a la comprensión. Por ello suelen ser necesarios requerimientos verbales claros y precisos, así como el incremento de soportes visuales y contactos físicos. Se hace también imprescindible la descomposición y estructuración del aprendizaje en diferentes fases que supongan una simplificación y una adecuada progresión.

b) Adaptaciones del material y del entorno

Las adaptaciones del entorno y del material facilitarán mucho los aprendizajes, si en ellas el docente pone una buena dosis de imaginación. Debemos tener en cuenta que el espacio físico y el material pueden constituir obstáculos constrictores del movimiento o, por el contrario, potenciadores de la movilidad en función de su disposición y de la facilidad de su manejo.

c) Adaptaciones de la tarea propiamente dicha

Las adaptaciones de la tarea van dirigidas a facilitar su realización modificando reglas, permitiendo ayudas externas, etc. Al modificar un juego debemos tener presente que lo importante es hacerlo accesible para el alumnado con necesidades educativas especiales y no

dificultarlo para el conjunto del grupo clase, en un intento de conseguir una igualdad de oportunidades en el juego.

Las anteriores consideraciones quedarán completadas con el cuadro adjunto.

Cuadro nº 4: Adaptación y seguimiento de las tareas según Arráez (basado en de Potter) (1998, 33-34)

<i>Adaptaciones /modificaciones en el medio de aprendizaje</i>
<ul style="list-style-type: none">• Variar y multiplicar el material: balones de diferentes tamaños, con colores vivos, balones y aros sonoros, etc. que en definitiva faciliten la percepción.• Reducir la altura de la red para los juegos: se facilita y simplifica el gesto.• Reducir distancias en desplazamientos o lanzamientos.• Eliminar fuentes de distracción.• Utilizar balones deshinchados, balones ligeros, de trapo, globos, etc.• Modificar el espacio normalizado. Pistas convencionales.• Modificar los elementos y su posición: porterías, canastas, etc.
<i>Adaptaciones/modificaciones en la metodología</i>
<ul style="list-style-type: none">• Utilizar apoyos verbales: Palabras justas en número, adecuadas y destacando las importantes. Explicaciones colocadas según la sucesión natural en el tiempo. A mayor complejidad de la tarea menor cantidad de explicación previa. Palabras de ánimo que refuercen el éxito.• Recurrir a los apoyos visuales : Demostración del movimiento para su imitación: modelos. Demostración del movimiento adaptado o alternativo para el deficiente.• Prestar apoyos físicos Situación al niño/a en la posición ideal de partida para realizar el movimiento.



Oponerle fuerza de resistencia para hacerle interiorizar el movimiento.

Conducirle de la mano por el espacio.

- Progresión adaptada en los juegos de balón.
Rodar-botar-lanzar.
La altura de los pases (más fácil bajos que altos).
- Estructuración adecuada de las fases de aprendizaje.
Andar o rodar en lugar, o antes de correr.
Descomponer en fases.
Relación entre explicación y ejecución. Conceder tiempo de asimilación y comprensión.
- Modificación del número de decisiones: serán más reducidas sus posibilidades.

Adaptaciones/modificaciones en la tarea

- En relación con las reglas. Ejemplos:
Que el balón pueda rodar en lugar de ser lanzado, botar más veces antes de ser recogido o devuelto, etc.
Que se pueda coger con una o las dos manos, en lugar de ser devuelto con golpeo.
Reducción del número de puntos o de tantos para ganar.
Reducir el tiempo de juego.
Prohibir devolver el balón al que ha pasado, para fomentar el número de participantes en el juego.
Aumentar o disminuir el número de jugadores en función del espacio.
- Modificar la posición de los jugadores para mejorar el equilibrio (de rodillas, sentados, luego de pie).
- Atribuir o colocar a jugadores en puestos específicos en función de sus aptitudes:
Guardameta el menos móvil.
Puesto fijo de atacante.
Hacer de árbitros, jueces de línea, etc.
- Permitir ayudas externas:
Ayudar al que está en silla de ruedas.
Permitir más tiempo de retención.

Evidentemente, las anteriores directrices constituyen líneas básicas de actuación, pero resulta imprescindible no olvidar que la atención a la diversidad y la atención a los alumnos con necesida-

des educativas especiales requieren una reflexión sobre cada situación concreta y un conocimiento del entorno en el que ésta se desarrolla. Sólo así podremos garantizar la intervención que el alumnado precisa.

4. ATENCIÓN Y RESPETO A LAS DIFERENCIAS CULTURALES Y ÉTNICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA³

Multiculturalismo y escuela

Una de las características que se consolidan en las sociedades postmodernas es la de ser plurales. Esta pluralidad resulta de la confluencia de tradiciones, culturas, lenguas, creencias, prácticas sociales, etc. La educación escolar no ignora este estado de cosas y, en un entorno en el que proliferan los movimientos migratorios, en el que cada vez son más significativos los cambios en el tejido social, en el que la sensibilidad por la educación en valores va en aumento, se genera una preocupación pedagógica hacia la atención a la diversidad cultural.

Fundamentalmente, se trata de intentar cubrir una serie de necesidades educativas que se presentan en diferentes planos. Uno de ellos sería hacer de la educación una vía para escapar de la marginalidad a la que están abocados los inmigrantes procedentes de países pobres que suelen hallarse en situaciones de penuria y de desventaja de oportunidades. El acceso a la educación ayuda, sin duda, a vencer las condiciones de desigualdad. Otro de estos planos sería dar respuesta a los conflictos inherentes a la interacción social que, en este caso, se derivan de la confluencia de culturas distintas. Lamentablemente, la relación entre culturas que entran en contacto no siempre es la de enriquecimiento mutuo, sino que, muy a menudo, se originan comportamientos de intolerancia, de xenofobia y de racismo. La intervención educativa deberá ir dirigida a evitar este tipo de comportamientos, potenciando la tolerancia, la solidaridad y la cooperación.

³ Este tema ha sido anteriormente tratado por la autora en Lleixà, T. (coord.) (2002): *Multiculturalismo y educación física*. Barcelona: Paidotribo.

Significado de la atención a la diversidad cultural en educación física. Criterios psicopedagógicos

Resulta imposible negar que la educación física es una disciplina escolar maleable y dinámica que evoluciona en función de los requerimientos sociales. Sólo hace falta echar la vista atrás y observar los cambios en las diferentes prácticas en los patios de las escuelas, en el último medio siglo, para corroborar esta idea de transformación de esta materia, que seguramente para algunos resultará insuficiente, pero nunca inexistente.

Asimismo, la presión social es descrita por varios autores como factor de transformación de la educación física.⁴ Intentando adecuarse a las necesidades y demandas sociales, no dudamos que la educación física deberá someterse a ciertos criterios psicopedagógicos que modifiquen su realidad cotidiana con el fin de hacerla más acorde a las necesidades presentadas por la diversidad cultural. De esta manera, al preguntarnos qué significa atender a la diversidad en educación física, una posible respuesta sería:

- *Estructurar la enseñanza de la educación física a partir de la situación real de cada alumno y alumna.* Ello supone no empujarse en aplicar un currículum hipotético, sino construirlo en función de los intereses y las vivencias del alumnado. Se trata fundamentalmente de contextualizar el currículum de educación física teniendo en cuenta los esquemas referenciales de las culturas de origen. Para todo ello es preciso hacer participar activamente al alumnado en la construcción y desarrollo del currículum. Dicha participación puede concretarse mediante la negociación de los objetivos a alcanzar y mediante la propuesta de actividades.
- *Ser sensible a las expectativas sociales y relacionales que pueden generarse en torno a la práctica de la educación física.* En este sentido se deberán destacar como valores prioritarios la participación, el esfuerzo personal, la convivencia y, no tanto, el ser mejor que los demás o el ganar en actividades competitivas.
- *Desarrollar estrategias de enseñanza que permitan la plena participación de todo el alumnado y respeten los diferentes*

⁴ Ver por ejemplo Hernández Álvarez (1996, 55).

ritmos de aprendizaje, sin que ello implique rebajar los niveles de exigencia. En definitiva, las estrategias de enseñanza deberían asegurar un nivel óptimo de adquisiciones motrices en todo el alumnado por igual.

- *Potenciar actitudes positivas hacia la diversidad.* Ello implica valorar las aportaciones de diferentes enfoques para abordar situaciones motrices o resolver problemas motores.
- *Utilizar las actividades físicas para desarrollar actitudes cooperativas y solidarias.* Debemos tener en cuenta que en las diferentes actividades físicas que proponemos en nuestra aulas suelen darse las condiciones de interacción entre el alumnado necesarias para gestar dichas actitudes.
- *Combatir prejuicios y estereotipos.* En este sentido es interesante la potencialidad de la educación física para ayudar a la construcción de la identidad personal. Por otro lado, la educación física, en la medida en que se marquen objetivos alcanzables, permite crear sentimientos de seguridad hacia sí mismo y de autoestima. Estos sentimientos de seguridad y autoestima son necesarios para mitigar los miedos y desconfianzas hacia lo ajeno y lo distinto, los cuales constituyen una de las causas principales de la intolerancia y la xenofobia.

Posición de la educación física frente a los diversos modelos curriculares multiculturales

En nuestras escuelas, la preocupación por dar una respuesta al fenómeno de la diversidad cultural es relativamente reciente, mientras que en otras sociedades, como la Norteamericana, por ejemplo, posee unos antecedentes históricos mucho más significativos. No está de más, por tanto, utilizar experiencias ajenas como referencia, para intentar comprender mejor cómo encaja la educación física en un currículo multicultural y acceder de esta manera a conclusiones más sólidas.

McCarthy (1999, 223) tras recordar que en Estados Unidos, durante la primera mitad del siglo XX, imperó el modelo asimilacionista, según el cual la escuela era considerada el artífice para forjar una nacionalidad norteamericana conformista, aglutinando poblaciones de orígenes nacionales diversos, se refiere al fracaso de dicho modelo asimilacionista y explica cómo los partidarios de la multiculturali-

dad promueven modelos curriculares con diferentes matices, entre los que cabe destacar: a) la comprensión cultural; b) la competencia cultural; c) la emancipación cultural. Tomando como referencia las consideraciones de McCarthy (1999, 225-235) veremos, a continuación, las características de dichos enfoques y la manera en que se orientaría la educación física en cada uno de ellos.

Los modelos de comprensión cultural se basan en el relativismo cultural e intentan defender la idea de que todos los grupos étnicos y sociales son formalmente iguales entre sí. El currículum escolar va dirigido al reconocimiento y la aceptación de las diferencias culturales. Así mismo, intenta eliminar estereotipos raciales y sexuales y promueve actitudes positivas hacia los grupos minoritarios y desfavorecidos.

Un currículum de educación física, en consonancia con este modelo, debería proponer contenidos actitudinales como por ejemplo:

- *Aceptación del propio cuerpo y del de los demás*
- *Reconocimiento y aceptación de las manifestaciones de actividad física propias de otras culturas*
- *Identificación y aceptación de las diferencias corporales*

Las principales críticas a este modelo son, por un lado, que pone demasiado énfasis en las diferencias y puede ayudar a crear nuevos estereotipos; y, por otro, la dificultad de que un programa de cambio actitudinal sea suficiente como para eliminar los prejuicios mayoría/minoría.

Los modelos de competencia cultural se basan «en el presupuesto fundamental de que los valores del pluralismo cultural deben tener papel central en el currículo escolar» (Idem, 229). La diferencia principal con el modelo anterior es que pretenden utilizar los elementos de las diversas culturas como forma de enriquecimiento mutuo. Tienen como objetivo, además, preservar la identidad de los grupos minoritarios. Algunos ejemplos de contenidos de educación física en consonancia con este modelo, podrían ser:

- *Desarrollo de la identidad personal*
- *Utilización de las manifestaciones físicas y deportivas de las diferentes culturas*
- *Expresión cultural mediante técnicas propias de diferentes culturas*
- *Desarrollo del comportamiento lúdico mediante juegos multiculturales*

El principal problema ocasionado por este modelo es que, a pesar de que pretende potenciar la negociación minoritaria con la sociedad principal, la cultura mayoritaria sigue viviéndose como hegemónica y las culturas minoritarias continúan teniendo un significado secundario, cuando no deficiente.

Los modelos de emancipación cultural sostienen que un currículum multicultural y un ambiente en el aula en el que profesores y estudiantes tratasen con respeto la cultura y las experiencias de la minoría, tendría consecuencias positivas en el rendimiento académico de los grupos minoritarios, entre otros motivos como resultado de un incremento en la autoestima. Pero los defensores de esta tendencia van más allá y vinculan el currículum multicultural con la economía. Consideran que el desajuste entre el currículum escolar y la experiencia vital y la cultura de las minorías comporta una pérdida de oportunidades frente al mercado laboral y, por tanto, resulta necesaria una reforma curricular multicultural encaminada a proporcionar una igualdad de oportunidades para el éxito académico de los estudiantes minoritarios para facilitarles el acceso al mercado laboral.

En este caso, pensar cómo se adecua el currículum de educación física implica una doble vía de reflexión que hace referencia, por un lado, a la construcción curricular y, por otro, al peso específico de la educación física en el conjunto de las enseñanzas.

Respecto a la primera cuestión, es decir, la construcción curricular, deberían tenerse en cuenta fundamentalmente dos aspectos:

- a) Partir de una evaluación inicial rigurosa y consistente que permitiera una organización del currículum basada en los conocimientos previos del alumnado. Con ello podría construirse un currículum más próximo a la experiencia vital del conjunto de los estudiantes.
- b) Incluir contenidos cercanos a las manifestaciones de la actividad física de las culturas de procedencia del alumnado.

La segunda cuestión, es decir, el peso específico de la educación física, puede ser un tema un poco más delicado. Con la finalidad de facilitar el acceso al mercado laboral, los currícula de emancipación cultural suelen priorizar las asignaturas más instrumentales y profesionalizadoras. Este hecho podría dar lugar a que se prestara menos atención a materias como la educación física o la educación artística. No podemos dejar de manifestar la contradicción que esta situación comportaría en relación con el primero de los presupues-

tos de este modelo de emancipación cultural, es decir, los efectos positivos de una completa y enriquecedora formación personal en el éxito académico.

Currículum de educación física e interculturalidad

En primera instancia, el currículum es elaborado bajo la luz de la cultura dominante lo que conlleva que los niños y niñas cuya cultura de origen es distinta se hallen en desventaja frente a las oportunidades de aprendizaje. No podemos negar esta realidad, como tampoco podemos negar que algunas prácticas de actividad física pueden acentuar y legitimar las desigualdades entre el alumnado, si no reconocen y valoran las diferencias culturales. Si no queremos que esta situación tenga consecuencias contrarias a las intenciones pedagógicas de nuestra disciplina, debemos analizar el currículum de educación física, bajo la luz de las implicaciones de un entorno multicultural.

Los contenidos de la educación física sugieren nuevas reflexiones, si pensamos en ellos bajo la sensibilidad de la respuesta al pluralismo cultural, como podemos apreciar en las siguientes consideraciones.

Capacidades perceptivo-motrices

Las capacidades perceptivo-motrices, tan relacionadas con la imagen corporal, tendrán consecuencias determinantes en la construcción de la identidad personal. Esta identidad personal vendrá reforzada por las actitudes de valoración y aceptación de la propia realidad corporal, así como de la autoconfianza y autonomía personal. Los contenidos que aquí se determinan deben ser tratados para posibilitar este proceso en el alumnado perteneciente tanto a grupos culturales mayoritarios como minoritarios, lo que presenta una doble exigencia.

Por un lado, la construcción de la identidad personal del alumnado requiere el reconocimiento, respeto y valoración, por parte de todo el grupo de los factores diferenciales. Pensemos que la «imagen que cada uno elabora de sí mismo (la internalización de sí mismo) es, en gran medida, reflejo de la forma en que evalúa los juicios de los otros en relación con él». (Abad, 1993, 38)

Por otro, las diferentes identidades culturales no deben ser un factor distorsionante en el proceso, con consecuencias de replie-

que en sí mismo o de exclusión. Nicklas (1995,39) define, como identidad cultural de un ser humano, el hecho de que se sienta parte integrante de una comunidad cultural y que lleve su huella. Ello implica que esa persona conozca el sistema codificado de su cultura, que lo domine y que pueda actuar según las reglas de ese sistema. Pero, implica igualmente que pueda comprender y, por tanto, descodificar las acciones de sus congéneres, creándose con todo ello un sentimiento de seguridad. Una vez socializado en una cultura, el ser humano tiene la capacidad de apropiarse del sistema de normas de otra cultura y de comportarse en consecuencia. Para que puedan coexistir diferentes identidades culturales, sin las consecuencias de repliegue en sí mismo y de exclusión, a las que nos hemos referido, es preciso según Nicklas (1995, 46), que cada uno sea capaz de reconocer el carácter relativo y específico de las propias normas culturales y de reflexionar sobre sí mismo y sobre la autorreferencialidad.

Las habilidades motrices

En los contenidos relativos a habilidades y destrezas es donde más necesario resulta estar muy atento al bagaje motor con el que accede el alumnado. Ya hemos indicado en el capítulo 2 que en los primero cinco a seis años de vida se produce la adquisición básica de los movimientos más fundamentales, es decir, las unidades de movimiento genéricas y controladas principalmente por la maduración del sistema nervioso. A partir de los seis o siete años, las habilidades motrices son más culturales, es decir, dependen más específicamente del aprendizaje, de la transmisión social y de los procesos de tratamiento de la información sobre el movimiento. Por tanto, una intervención didáctica para la adquisición de habilidades que no tenga en cuenta los aprendizajes previos está inevitablemente destinada al fracaso. No olvidemos, entonces, que la experiencia motriz de cada uno, y por tanto los aprendizajes previos, presentarán claras diferencias según la cultura de origen. Los aprendizajes previos condicionarán las estrategias de aprendizaje, así como la potenciación de formas culturales de actividad física diferentes, pero nunca una disminución en los niveles de exigencia que sería contraria a las expectativas de igualdad que aquí nos marcamos.

La expresión corporal

Cuando un niño o una niña inmigrante llega a la escuela suele ocurrir que hable una lengua diferente y desconocida por parte del profesorado. Los problemas de comunicación adquieren dimensiones importantes y tienen consecuencias muy negativas. Los aprendizajes se hacen más inaccesibles, debido al papel instrumental que desempeña el lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sobre todo queda dificultada la creación de un clima de seguridad que facilite los sentimientos de autoconcepto y autoestima. Es necesario comprender, entonces, que la comunicación no se reduce al lenguaje verbal. Mediante el lenguaje corporal y las actitudes puede crearse el clima de seguridad al que nos referíamos que permita abordar una realidad cultural alejada de la propia. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos puede ser, en este sentido, de gran ayuda.

En el apartado de práctica de bailes y danza, puede resultar útil introducir danzas propias de otros países para acercarnos a distintas culturas, siempre y cuando predomine la orientación de respeto y valoración de otras formas de expresión y no, simplemente, la curiosidad folklórica.

Los juegos y deportes

Entender el juego como un contenido curricular es la consecuencia lógica de considerar que éste es un elemento cultural de gran trascendencia. Es propio de todas las culturas y de todos los tiempos. Aunque puede adoptar formas diferentes, en función del entorno donde se desarrolle, la esencia lúdica es la constante que debe permitir que alumnos originarios de culturas distintas otorguen sentido a la actividad y la compartan sin dificultad.

Debemos tener en cuenta, también, que los juegos son unos agentes incomparables de socialización, ya que requieren de un proceso de adaptación a las normas y formas de actuar del grupo. La imitación, la resolución de conflictos, la aceptación de las normas son comportamientos que irán gestando el proceso de socialización, proceso al que se verá sujeto tanto el alumnado perteneciente a la cultura dominante, como el perteneciente a las demás culturas.

Cuando un nuevo miembro ingresa en el grupo, no es sólo él quien sufre un proceso de adaptación a las normas y pautas imperantes en el

grupo. Es el propio grupo en su conjunto el que se ve sometido a una tensión para definir la dinámica de sus relaciones, como resultado de la cual se habrá construido una nueva situación social (Abad, 1993, 40)

Los juegos cooperativos, que van ganando cada día mayor presencia en el currículum escolar, serán un espacio idóneo de convergencia entre culturas. En ellos se suelen identificar una serie de valores que resultan necesarios para la convivencia pacífica y enriquecedora.

Por otro lado, cuando pensamos en deporte e inmigración nos encontramos con las dos caras de la moneda. Por una parte, el deporte constituye un lenguaje común de todas las culturas. La homogeneización que han adquirido las formas deportivas conlleva que pueden ser compartidas por niños de distintas culturas. El atletismo y algunos deportes colectivos como el fútbol, el baloncesto o el voleibol se han extendido por todo el mundo con lo que suelen ser actividades conocidas por los niños y niñas recién llegados.

Pero situándonos en una perspectiva opuesta, no precisamos esforzarnos mucho para ver el deporte como un instrumento transmisor de ideologías y valores de la cultura dominante y, por tanto, como un factor de exclusión de aquellos procederes que no se ajusten a la dimensión cultural por él legitimada. La competición se convierte en espacio de enfrentamiento que genera comportamientos de rivalidad, poco deseables desde una perspectiva que pretende superar estereotipos excluyentes. Como consecuencia de todo ello podemos decir que una educación física que se pretenda educadora de la ciudadanía deberá introducir medidas de corrección para transformar la educación deportiva en una práctica más educativa

Todo lo expresado hasta el momento nos conduce a afirmar que el tratamiento de los contenidos en educación física adoptará, en la perspectiva intercultural, una dimensión de complejidad. Es decir, la respuesta educativa no será una única posible; ni siquiera existirá una óptima que pueda generalizarse. La respuesta educativa deberá ser matizada frente a cada situación concreta por el maestro que deberá haber reflexionado previamente, pero que al mismo tiempo tendrá que ser capaz de cambiar sus presupuestos ante cada nueva realidad.

Capítulo 5

EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD. MEJORA DE LA CALIDAD DE VIDA

La preocupación por tener un cuerpo sano es vivida con una intensidad cada vez mayor, por no decir cada vez más obsesiva, en las sociedades de consumo. Desde siempre, en mayor o menor grado, se ha asociado la salud con la educación física. En determinadas épocas, la vinculación entre una y otra tenía carácter terapéutico: gracias a la educación física podía mejorar la salud e incluso podían curarse ciertas enfermedades. En la época actual tiene carácter preventivo y adopta una dimensión de *educación para la salud*.

Es objeto del presente capítulo destacar aquellos temas relacionados con la salud que tienen un significado especial en el contexto social. A continuación veremos cómo la educación para la salud pasa a ser, también, una responsabilidad de la escuela y cómo el currículum de educación física integra esta disciplina. Finalmente, se apuntarán algunos aspectos didácticos a tener en cuenta en la educación física orientada a la salud.

1. SALUD Y PENSAMIENTO SOCIAL

Conductas sedentarias y estado de salud

En los países industrializados, las conductas sedentarias se han ido generalizando más y más. Los desplazamientos por nuestro propio pie son suplantados por automóviles, ascensores u otros medios de transporte. Estar sentado para desarrollar las actividades laborales resulta cada vez más frecuente. En la población infantil, la situación va siendo ya preocupante. En la escuela, los alumnos y alumnas pasan muchas horas frente a un pupitre, pero además acostumbran a llenar su tiempo de ocio frente al televisor o la pantalla del ordenador. A los niños y niñas de nuestras ciudades les deben parecer absolutamente difícil imaginar los recuerdos de sus abuelos de cuando jugaban en la calle, al béisbol o a la rayuela.

Weineck (2001, 17) entiende por falta de ejercicio la situación por la cual el esfuerzo que realizan los músculos a largo plazo se encuentra por debajo del umbral de estímulo. Este último, se sitúa, en la persona no entrenada, en un 30% de la fuerza máxima individual, aproximadamente, y en un 50% de la capacidad de resistencia máxima, dentro del ámbito cardiovascular. Según este mismo autor, las enfermedades producidas por la falta de ejercicio afectan los siguientes sistemas: cardiovascular, aparato locomotor, metabolismo, sistema hormonal, sistema nervioso vegetativo, sistema nervioso central (trastornos en la coordinación).

En contrapartida, actividades físicas de distinta tipología contribuyen a prevenir algunas enfermedades. De esta manera, las actividades de resistencia son útiles para combatir las enfermedades del sistema cardiovascular, hormonal y metabólico, así como también del sistema vegetativo. Las actividades físicas que aumenten la movilidad y la fuerza ayudan a reducir las enfermedades del aparato locomotor. Las actividades físicas que incrementen la agilidad y la habilidad motriz resultan adecuadas para prevenir los problemas o alteraciones de la coordinación. Por otro lado, como indica Contreas (1998, 201), se han constatado efectos beneficiosos de la actividad física: en la estructura ósea, reduciéndose los riesgos de osteoporosis; en la composición corporal y obesidad, con una reducción del tejido adiposo; en la regulación de la presión arterial; en la reducción del colesterol.

La evidencia sanitaria de la relación entre la práctica de la actividad física y la prevención de enfermedades origina numerosas accio-

nes políticas y sociales de promoción de la salud. Devís y Peiró (2001, 306) señalan cinco perspectivas de promoción de la actividad física relacionada con la salud: la perspectiva mecanicista, la perspectiva orientada al conocimiento, la perspectiva orientada a las actitudes, la perspectiva crítica y la perspectiva ecológica.

Según estos autores, la *perspectiva mecanicista*, parte de la creencia estricta de que la realización de actividades físicas produce un hábito de práctica que continuará en el futuro y, por tanto, la estrategia de promoción consiste simplemente en asegurar que la población realice suficiente actividad física. La *perspectiva orientada al conocimiento* utiliza una estrategia de información ya que confía en la capacidad de decisión y adquisición de conocimiento de aquellos que participan en la promoción, si están bien informados. Bajo la *perspectiva orientada a las actitudes*, se considera que la percepción e interpretación que hacen las personas de su propia experiencia cuando se implican en actividades físicas es decisiva para prolongar dicha práctica, con lo cual resulta necesario que las experiencias de práctica física sean satisfactorias. La *perspectiva crítica* ubica los problemas de salud en el contexto social y ambiental y se cuestiona aquellas situaciones sociales que ponen trabas o impiden la adquisición de comportamientos más saludables, buscando cambios en las mismas. La *perspectiva ecológica* entiende la salud y la práctica física como integrante del sistema de interdependencias de la comunidad, busca estrategias globales que tengan en cuenta cuestiones sociales y ambientales más amplias. Para finalizar, estos autores proponen una *perspectiva holística* que sea capaz de integrar las anteriores de la forma más coherente posible.

Evidentemente, en las acciones de promoción de la salud, la actividad física desempeña un papel importante. Sin embargo, existen múltiples factores que condicionan la forma en que el conjunto de la población entiende las relaciones entre actividad física y salud. Las posibilidades de utilización del tiempo libre, la conciencia ecológica, la autoimagen corporal son algunos de estos factores, como podremos ver en los siguientes apartados.

Sistemas de producción, ocio y actividad física

Tanto en entornos sanitarios como educativos se acepta de forma generalizada que unos determinados hábitos orientados a la práctica de una actividad física moderada, pero continuada, se hallan directamente relacionados con una mejora de las condiciones de salud.

Sin embargo, las formas de vida de nuestra sociedad industrializada no facilitan demasiado la ejercitación de nuestro organismo en las actividades cotidianas.

En este contexto, la posibilidad de realizar actividades físicas en el tiempo de ocio se convierte en una necesidad cada vez más acuciante. El tiempo que puede dedicar la población a las actividades de ocio constituye un factor determinante en la proliferación de prácticas relacionadas con la actividad física y deportiva. Un rápido recorrido histórico puede mostrar el papel que juegan, en la práctica de las actividades físicas, las restricciones en el tiempo libre y la progresiva recuperación del mismo, desde los inicios de la sociedad industrial hasta el momento actual.

Tal como indican Puig y Trilla (1987, 27), con la revolución industrial cambió definitivamente un estilo de vida que presentaba cierto equilibrio entre el tiempo dedicado al trabajo y el tiempo dedicado al descanso. En la sociedad industrializada, el tiempo libre queda desmesuradamente reducido. El afán de incrementar la producción anda parejo con la necesidad de invertir tiempo humano en el trabajo. La jornada laboral, en consecuencia, se alarga, pero también se incrementa el esfuerzo y el rendimiento del trabajador quien en sus horas libres se dedica a un descanso pasivo que le permita recuperar fuerzas. En este contexto, la actividad física y deportiva durante el tiempo libre adquiere dimensiones clasistas y es disfrutado fundamentalmente por la aristocracia burguesa.

La progresiva mejora de la calidad de vida de la clase obrera que se concreta en aspectos como incremento del tiempo libre, aumento del nivel económico, pero también incremento de libertades a la hora de tomar decisiones, hace que la práctica físico-deportiva se convierta en una actividad al alcance de toda la población. Se desarrolla, entonces, una actividad físico-deportiva en consonancia con las características de producción de la época como pueden ser la competición, el esfuerzo, la individualidad.

Las modalidades de práctica de actividad física para el ocio, sin embargo, van variando con el paso del tiempo. Nuevas inquietudes y nuevos intereses han modificado substancialmente la orientación de la actividad físico-deportiva recreativa, en la época actual. Podríamos mencionar los tres condicionantes que ya se han convertido en tópicos. El tópico ecologista, que supone un respeto a ultranza de la naturaleza y del equilibrio biológico y que marca una cierta expectativa en relación con las actividades en el medio natural; el tópico consumista representado por la oferta de la actividad física como objeto de consumo, con las consecuencias económicas que envuelven tal

fenómeno; el tópico de la pérdida de valores y la necesidad de autoafirmación que conlleva la proliferación de actividades físicas de riesgo y aventura.

Con todo ello, podemos constatar que el tiempo de ocio ha sido un factor decisivo en el incremento de actividades físicas, pero que otros condicionantes sociales han incidido en la naturaleza de las mismas. En el siguiente apartado ampliaremos algunas ideas sobre el tópico ecologista.

Salud y ecología

La necesidad de mantener un estado de salud óptimo requiere pensar más allá de la propia persona y entender que depende también de la salud de la comunidad. La mayoría de Estados del mundo occidental así lo entienden. El artículo 43 de la Constitución Española, por ejemplo, reconoce el derecho a la protección de la salud, haciendo una especial referencia a la competencia de los poderes públicos en lo que se refiere a «organizar y tutelar la salud pública a través de las medidas preventivas y de las prestaciones de servicios necesarios». Pero no se queda aquí y en su punto tercero alude a la educación física para el desarrollo de la salud, declarando: «Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo, facilitarán la adecuada utilización del ocio».

Esta concepción de la salud que trasciende a la persona como ser individual, buscando las implicaciones en el conjunto de la comunidad, da lugar a nuevas reflexiones acerca de la salud colectiva. De esta manera, la repercusión medioambiental en la salud colectiva convierte a la ecología en una ciencia en íntima vinculación con la salud. La ecología estudia las interrelaciones entre el medio y los diferentes organismos. La forma en que el medio afecta a la salud colectiva constituye una de estas relaciones. Es por ello que los programas de educación para la salud ponen especial énfasis en una preservación del medio ambiente y en un uso sostenible de los recursos naturales dirigidos a la defensa de un entorno saludable.

Tanto la educación para la salud como la educación medioambiental son tratados, en la escuela, como contenidos transversales, es decir, contenidos que deben estar presentes en las diferentes áreas curriculares.

La tradicional concepción biológica de la educación física, la renovada dimensión social de esta disciplina, la múltiples posibilidades de práctica de la actividad física en el medio natural, constituyen al-

gunos de los argumentos que sitúan la educación física en un lugar privilegiado para la sensibilización social hacia la ecología y la salud.

La salud, la estética corporal y el autoconcepto

Si el apartado anterior hacía referencia a la relación de la salud con el medio ambiente, el presente adopta una perspectiva más intimista y se adentra en las relaciones de la salud con uno mismo y con la propia imagen corporal. El culto al cuerpo es una expresión que solemos utilizar, en la actualidad, para describir la veneración y sometimiento con la que una parte, cada vez mayor, de la población se relaciona con su propio cuerpo. Si investigáramos los motivos que incitan a la sociedad actual a hacer del culto al cuerpo un factor importante de referencia, sin duda, deberíamos prestar una especial atención a la comentada creciente preocupación por la salud. De forma tangencial al tema de la salud, la persecución adónica de una determinada estética corporal ocuparía, también, un lugar destacado.

La belleza corporal no se halla sometida a cánones rígidos ni permanentes. No podemos ignorar la fluctuación que marca la estética corporal. En los últimos años, la juventud ha pasado de envidiar los cuerpos atléticos de los ochenta, a querer identificarse con la delgadez mortecina del cambio de siglo. Hemos pasado del desarrollo muscular a la anorexia.

Pero, además, esta situación no afecta únicamente al cuerpo como ser pasivo sino también al cuerpo como ser activo. En la primera mitad del siglo pasado, los cuerpos más admirados eran los de los artistas y las artistas de cine. En la época actual, los más admirados son los dedicados a la moda publicitaria. La gestualidad corporal cede hegemonía a la actitud corporal. Todas estas situaciones no pueden dejar de afectar a una disciplina que tiene en el cuerpo a su más directo protagonista.

Por otro lado, el problema mayor, se origina cuando los cánones estéticos que son ampliamente divulgados resultan inalcanzables para una mayoría de las personas. Los constantes mensajes que hallamos en los anuncios publicitarios, por ejemplo, nos dicen lo fácil que resulta tener un cuerpo de unas determinadas proporciones, casi siempre utópicas. El sentimiento de culpa que pueden crear en algunos sectores de la población, sobre todo entre los chicos y chicas adolescentes, puede dar lugar a conflictos importantes de la personalidad. Hoy en día ya no nos resulta extraño oír hablar de trastornos del comportamiento alimentario, con graves consecuencias para la

salud física y mental, relacionados con la autoimagen corporal. La presión social que induce a la delgadez es responsable de que una parte importante de la población, constituida sobre todo por chicas jóvenes, siga dietas estrictas e incluso ayuno, se provoquen vómitos y diarreas y tengan dependencia hacia el ejercicio físico extenuante. Parte de las personas que siguen estos comportamientos caen en enfermedades como la anorexia nerviosa y la bulimia.

Además, como indican Martínez Mallén y Toro (2001, 284), los trastornos del comportamiento alimentario están estrechamente relacionados con el ejercicio físico. Estos autores se refieren a un estudio que establece las señales de alarma sobre una posible adicción al ejercicio físico:

1. Insistencia en hacer ejercicio diariamente como si la vida dependiera de ello.
2. Estado disfórico con síntomas como irritabilidad, ansiedad y depresión cuando la persona no puede practicar ejercicio.
3. Seguir con la práctica de ejercicio físico incluso cuando está contraindicado ya sea social o médicamente. Por ejemplo, en caso de lesiones o de una cardiopatía.

Debemos tener en cuenta, también, que los trastornos alimentarios relacionados con la autoimagen corporal constituyen desajustes importantes del comportamiento, pero no son los únicos. La imagen corporal está muy relacionada con el autoconcepto, es decir, la capacidad de identificarse con uno mismo o bien, en otras palabras, la conciencia que cada uno tiene de sí mismo. Un autoconcepto que se ajuste en lo posible a la realidad, que sea bueno y que haga que la persona se sienta valiosa repercute en la autoconfianza. Y está comprobado que se requiere un cierto nivel de autoconfianza para que en el comportamiento de cada persona se manifieste lo mejor de ella misma. Si seguimos desemmbarajando los conceptos llegamos al de la autoestima. La autoestima implica confianza en las propias acciones y en las propias decisiones e implica, también, apreciar el propio derecho a vivir y a ser feliz. Una autoestima positiva es necesaria para afrontar las diversas situaciones y problemas del día a día.

Por tanto, no es de extrañar, que un entorno social que ejerce tanta presión sobre la imagen corporal dé lugar a que entre nuestros alumnos y alumnas aparezcan problemas ligados al autoconcepto y la autoestima que no lleguen a ser categorizados como patológicos, pero que distorsionen los aprendizajes y el desarrollo de la personalidad.

2. LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA

Salud y educación física: de la terapia a la educación

Al igual que ocurre en el conjunto de la sociedad, la sensibilidad por la salud en el mundo educativo se halla en auge. Tanto es así que en el informe Delors (1996, 19) sobre la educación para el siglo XXI, queda explicitado que «la comisión no resistió la tentación de añadir nuevas disciplinas como el conocimiento de sí mismo y los medios de mantener la salud física y psicológica...».

Es evidente que la educación para la salud se inicia en el entorno familiar, a partir de los primeros años de la vida. Sin embargo, desde los sectores preocupados por la promoción de la salud se considera la escuela como un ámbito privilegiado para desarrollar eficazmente su educación porque, por un lado, la escuela acoge a la casi totalidad de la población infantil y, por otro, los profesores son profesionales especializados en educar y, por tanto, tienen recursos para fomentar un estilo de vida saludable (Mendoza, Reyes y Batista, 1997, 24).

Si analizamos cómo evolucionan las relaciones entre educación física y salud, podemos observar como, la educación física tenía, a principios del siglo pasado, un carácter marcadamente terapéutico, ya que constituía una opción importante de lucha contra las diversas enfermedades que por aquel entonces afectaban a la infancia. Con el correr de los años, la salud fue relegada a un segundo término en favor de una orientación de carácter más pedagógico. En la actualidad, cobra de nuevo importancia gracias a una nueva posición ideológica en su tratamiento.

Esta nueva posición ideológica supone el paso del carácter terapéutico al carácter preventivo y de transformación social. Con este planteamiento se defiende la concepción de que la salud es una responsabilidad individual y colectiva de toda la comunidad; el principal responsable es uno mismo. Se propone una educación para la salud como un proceso de información, de responsabilización del individuo, con el fin de que adquiriera los conocimientos, las actitudes y los hábitos básicos para la defensa y la promoción de la salud individual y colectiva. Es decir, un intento de responsabilizar a cada niño y niña y prepararlos para que, poco a poco, adopten un estilo de vida –lo más sano posible– y unas conductas positivas de salud (Generalitat de Catalunya, 1985, 7).

Esta responsabilidad individual sobre la salud, sin embargo, debe ser tratada con cierta cautela ya que como indica Barbero (1996, 39), puede llegar a adoptar un componente moralista y meritocrático:

La definición de salud, en términos estrictamente individualistas, asume que las personas pueden controlar su existencia; no tiene en cuenta, como dice Bourdieu (1986,185), que las propiedades corporales son productos sociales y que, como tales, no se encuentran distribuidas equitativamente, ni son apreciadas de forma similar por todos los grupos.

Sea como sea, la educación física orientada hacia la salud va adquiriendo cada día más fuerza y supone una transformación curricular, sobre todo en los contenidos que hacen referencia a la condición física, desviándolos de sus propósitos de mejorar el rendimiento hacia su utilización en la búsqueda de beneficios saludables.

Devís y Peiró (1992, 37) distinguen tres modelos de educación física y salud: el modelo médico, el modelo psico-educativo y el modelo socio-crítico. El modelo médico, fundamentado en las ciencias biomédicas, enfatiza los efectos del ejercicio sobre el organismo y, mediante la ejercitación en una determinada mecánica de movimientos, se propone la adquisición de hábitos de actividad física. El modelo psico-educativo, fundamentado en las ciencias psicológicas y de la educación, presenta la salud como una responsabilidad individual e intenta favorecer la toma informada de decisiones. El modelo socio-crítico, fundamentado en las ciencias sociales, entiende la salud como una construcción social y se propone la concienciación crítica para la creación de ambientes saludables.

Diferencias curriculares entre enseñanza primaria y secundaria en relación con la salud

Si la redefinición del currículum de educación física en la enseñanza secundaria, bajo el foco de la salud como principio organizador de la disciplina, parece cada vez más difundido, no ocurre exactamente lo mismo en la enseñanza primaria. Cabe, por tanto, una reflexión específica en lo que concierne al alcance de la salud en el currículum de esta etapa educativa.

En educación secundaria, la perversión en la que ha caído la educación física orientada hacia el rendimiento está propiciando, sin du-

da, el cambio de orientación al que nos estamos refiriendo. Sin embargo, la tipología de actividades de la enseñanza primaria, ya se ha distanciado en los últimos tiempos del modelo de rendimiento. Las necesidades de los niños y niñas en edad de cursar la enseñanza primaria se han decantado, sobre todo, hacia el desarrollo de las capacidades motrices y la adquisición de habilidades encaminadas hacia el control de la actitud y movilidad corporal. La sensibilidad hacia la educación para la salud, sin duda, impregnará la educación física de esta etapa, pero no tiene por que ser el contenido en torno al cual giren los demás. En definitiva, no tiene por que ser el eje articulador del currículum.

Arnold (1991, 146) reivindicaba el valor pedagógico de las actividades físicas en sí mismas con las siguientes palabras: «[...]es la práctica y la realización de actividades físicas por sí mismas las que se consideran pedagógicamente valiosas y no el hecho de que puedan servir a otros propósitos como la salud, la socialización o una preparación para el empleo del tiempo libre». Este autor entiende que la motricidad es valiosa en sí misma, para el crecimiento y desarrollo de la persona y, además, tiene un valor instrumental en relación con la salud. En la enseñanza primaria, los niños y niñas se hallan en unas edades en las que la motricidad puede verse ampliamente diversificada y enriquecida, y la educación física es la única materia escolar que tiene específicamente tal finalidad.

Alcanzar un estilo de vida saludable es, sin duda, un objetivo importante, pero difícilmente puede ser el prioritario en la enseñanza primaria, porque ni el pensamiento infantil, ni los intereses de estas edades, ni sus necesidades permiten asumir plenamente este enfoque. La salud en estas edades no deja de ser un concepto abstracto y la prevención una orientación difícil de adquirir por un pensamiento infantil polarizado hacia lo inmediato. Cuando Kirk (1992, 163) dice «[...] es importante que se estimule a los alumnos a analizar críticamente la salud y el ejercicio físico dentro de su contexto social y cultural y a examinar el modo en que están construidas socialmente nuestras ideas sobre lo que constituye la salud y la condición física», describe un objetivo muy adecuado a la enseñanza secundaria, pero difícilmente asumible en una enseñanza primaria.

No quisiera que las anteriores palabras se entendieran como una oposición a la introducción de conceptos y procedimientos básicos de la educación para la salud en estas edades, ni como una forma de poner trabas a la adquisición de un estilo de vida saludable. Es cierto que descarto la salud como elemento organizador del currículum de educación física en primaria, pero no por ello dejo de reconocer

que es uno de sus pilares y, por este motivo, dedicaré el siguiente apartado a considerar diferentes aspectos de la intervención didáctica en educación física bajo la luz de la salud.

3. LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD

Salud y tiempo de práctica

Una práctica adecuada de la actividad física en la escuela aporta beneficios de tipo fisiológico y psicológico. Con respecto a los primeros, Sánchez Bañuelos (1996, 46) destaca dos vertientes principales. A corto plazo, estaría la utilidad del ejercicio físico para los procesos de desarrollo y crecimiento. A largo plazo, la mayor probabilidad de permanecer activo en la vida adulta si en estas edades se consolidan hábitos de práctica de ejercicio físico.

Sin embargo, los efectos de la actividad física sobre la salud únicamente son beneficiosos si la práctica está sometida a una cierta constancia. Los diferentes estudios realizados sobre el número de horas que se dedican a la semana, a la asignatura de educación física, muestran que el tiempo de práctica resulta totalmente insuficiente para tener realmente efectos sobre la salud. A título oficial, los alumnos y alumnas de nuestro país tienen reguladas 140 horas a realizar durante el primer ciclo de primaria, 105 horas durante el segundo y el mismo número durante el tercer ciclo. Esta prescripción no llega ni a dos horas por semana. En otros países europeos la situación no es mucho mejor.¹

De lo dicho hasta ahora se desprende una cierta necesidad de concienciar a las Administraciones educativas de que urge incrementar el tiempo asignado a la educación física en los horarios escolares. Esta concienciación, sin embargo, parece inviable en una época en que las políticas educativas tienden, por un lado, a poten-

¹ En Alemania (Land Renania del Norte-Westfalia) y en Portugal (2º ciclo) están determinadas 3 horas a la semana, mientras que en Francia son 5 horas y media a compartir con la educación artística. En Inglaterra y Gales y en Italia, los horarios no están prescritos y dependen en el primer caso de los Leas (autoridades locales) y en el segundo de la programación de las escuelas. Además, en general, hay una tendencia a la disminución de horas asignadas a la educación física en la enseñanza secundaria.

ciar las nuevas tecnologías y la enseñanza de lenguas extranjeras y, por otro, a incrementar el número de horas concedido a las asignaturas instrumentales que estarían más directamente relacionadas con la inserción en el mercado laboral, afectando con ello al crecimiento económico. La educación física queda, lamentablemente, en planos secundarios.

Podríamos, pues, preguntarnos qué sería necesario para activar una política educativa que favoreciera la educación física. Habitualmente, las políticas educativas se desencadenan tras la detección de algún problema por parte de las Administraciones Educativas (Jones, 1970)². Es obvio que no sería difícil encontrar problemas que suelen identificarse con una educación física deficitaria o mal dirigida y la mayoría tienen que ver con la salud física o psicológica. Podríamos poner como ejemplos: el aumento de la obesidad infantil; el incremento de la violencia en los deportes; el incremento del consumo de drogas sintéticas entre los jóvenes; la degradación del *fair play*; el fracaso en el rendimiento deportivo; los trastornos alimenticios asociados a la autoimagen. Sólo son unos cuantos de entre los más llamativos, pero suficientes, según mi entender, para que las Administraciones educativas se pusieran en acción.

La dinamización de actividades físicas en horario de recreo, en horario extraescolar o durante las actividades de convivencias o colonias es otra de las actuaciones deseables. En una investigación sobre las conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud, Mendoza, Reyes y Batista (1994,91) afirman que, entre once y quince años, un 28% de los escolares no realiza de forma organizada ninguna actividad deportiva extraescolar. Sólo el 14% realiza actividades deportivas diariamente en horario no lectivo, mientras que el resto del alumnado las ejecuta una o varias veces por semana. Por otro lado, también indican que los escolares «presentan mayor práctica de actividades físicas de distinta índole, realizadas al margen del colegio, que de actividad deportiva» ya que el 28% de los escolares encuestados afirma que diariamente hace algún tipo de ejercicio físico y sólo el 7% no lo realiza nunca.

De dicha investigación se desprende también que a medida que aumenta la edad de los alumnos se observa tanto en chicos como en chicas una disminución de la práctica de actividades físicas diversas. En lo que se refiere a las actividades de tipo deportivo esta disminución se ve más acusada en las chicas, lo que nos lleva al siguiente

² Citado en Pedró (1997, 14).

tema de reflexión, es decir, la necesidad de la adquisición de una predisposición hacia la práctica de la actividad física.

La predisposición hacia la práctica

Como ya se ha dado a entender hasta ahora, para promover una práctica de la actividad física regular que sea beneficiosa para la salud es necesario crear situaciones apropiadas, diversificando la oferta de práctica, ampliando el tiempo de dicha oferta, adecuando los entornos para que faciliten la realización de actividades dinámicas, etc. Sin embargo, sólo impulsar la actividad física sin cuidar la tipología y características de la misma no es suficiente para evitar que los chicos y chicas se conviertan, en poco tiempo, en adultos sedentarios o, por el contrario, realicen algún tipo de práctica a lo largo de sus vidas.

Duda (2001, 272) considera que para que la educación física influya en el fomento de una vida activa entre los niños y adolescentes debe cumplir tres condiciones: a) las actividades y conocimientos enseñados deben tener un potencial suficiente como para que se trasladen a la vida adulta; b) la perspectiva motivacional empleada debe estar dirigida a prolongarse y a mantener la máxima implicación también en la madurez; c) las actividades deportivas deberían optimizar la implicación de todos los y las participantes, tanto los más capaces como los menos capaces. Según este autor, es más fácil que se den estas condiciones cuando los jóvenes:

- perciben la actividad física como un comportamiento saludable
- se sienten suficientemente competentes para llevar a cabo las exigencias de la actividad
- se divierten realizando ejercicio y deporte y están intrínsecamente motivados en cuanto a su participación
- participan en actividad física e intentan seguir con ésta en el futuro

Resulta interesante la diferenciación que realiza este autor sobre la motivación centrada en la tarea y la motivación centrada en el ego. Cuando la motivación está centrada en la tarea, las percepciones de competencia son autorreferenciadas y las experiencias de dominio de la tarea, de esfuerzo, de aprendizaje y/o mejora personal producen un sentimiento de éxito. Las personas que centran la motivación en el ego sienten que tienen éxito cuando demuestran que son mejores que los demás. Según indican los resultados de sus investigaciones, la motivación centrada en la tarea promueve hábitos de práctica más perdurables que la motivación centrada en el ego.

En la misma línea, Devís y Peiró (2002, 80) insisten en la necesidad de «la creación de ambientes o climas de clase que favorezcan las experiencias satisfactorias, la cooperación y el respeto entre los participantes, así como los sentimientos de competencia personal y colectiva».

Podríamos concluir de todo ello que la intervención educativa en educación física que favorezca una práctica regular y continuada en la vida adulta debería:

- Diversificar las prácticas para que cada alumno y alumna pueda disfrutar de aquellas que más se adecuen a sus gustos.
- Favorecer experiencias satisfactorias tanto en el sentido de la diversión como de la competencia personal.
- Motivar al alumnado mediante las tareas y no mediante las posibilidades de triunfo sobre los demás.
- Ofrecer conocimientos que hagan percibir la actividad física como saludable.
- Dotar de recursos para evitar riesgos en la práctica de la actividad física y deportiva.

No debemos olvidar, finalmente, que para que la educación física cumpla estos requisitos debe haber un compromiso, en este sentido, de toda la comunidad educativa. Administraciones educativas, escuelas, pero también padres y madres deben tener claro que lo que perseguimos son chicos y chicas que disfruten con la actividad física y no futuros campeones.

La adquisición de conocimientos sobre la educación física relacionada con la salud

Para que el alumnado perciba la actividad física como saludable debe haber adquirido unos fundamentos conceptuales que den sentido a dicha percepción. La adquisición de unos conocimientos básicos sobre los efectos de la actividad física en la salud serán indispensables. Además, dichos conocimientos deben contextualizarse en un campo más amplio de saberes relativos a la salud. La educación física escolar se verá implicada en este tipo de enseñanzas desde dos perspectivas:

- a) Desde la particularidad de la materia, programando hechos y conceptos relativos a la salud en unidades didácticas específicas sobre este tema u otras con una temática afín.

- b) En proyectos interdisciplinarios sobre salud, en los que intervenga la educación física como una materia más del engranaje que permitirá dar forma al proyecto.

Algunos ejemplos sobre los temas conceptuales a desarrollar podrían ser los siguientes:

- El cuidado del propio cuerpo.
- Nociones sobre primeros auxilios.
- Actividad física y nutrición.
- Estilo de vida saludable versus estilo de vida sedentario.
- Repercusiones de la actividad física en el organismo.
- Malformaciones y lesiones como consecuencia del ejercicio físico mal realizado.
- Deporte de alta competición y riesgo.

Teniendo en cuenta las limitaciones del tiempo de práctica que imponen las restricciones de los horarios escolares, el docente debería recurrir a estrategias didácticas, para la adquisición de dichos conocimientos, que fueran compatibles con la actividad física y evitar en lo posible las sesiones en el aula dirigidas a este fin.

Hábitos higiénicos y actividad física

Los hábitos higiénicos, en tanto que cuidados y atenciones que precisa el cuerpo para preservar la salud, han estado relacionados siempre con la educación física, ya que esta disciplina se ha ocupado tradicionalmente del tratamiento corporal. La educación física escolar debe ser consciente de la responsabilidad que tiene sobre este tema. En las siguientes líneas, me referiré, en primer lugar, a los hábitos de higiene y limpieza corporal que pueden ser adquiridos en las clases de educación física y, en segundo lugar, a la higiene de la actividad física, propiamente dicha, es decir, las precauciones que debemos tomar en torno a su práctica.

Hábitos de higiene corporal

Los hábitos de higiene corporal representan los cuidados de cada una de las partes de nuestro cuerpo, es decir, la piel, los órganos de los sentidos, los cabellos, etc. Cada una de estas partes requiere

unas atenciones específicas. Aquí, sin embargo, me voy a referir únicamente a la higiene de la piel que es la que más se presta a ser tratada desde la educación física.

Con el ejercicio físico, el cuerpo aumenta de temperatura y debe entonces eliminar calor. Con esta finalidad, se produce la sudación que, con el proceso de evaporación subsiguiente, provoca un enfriamiento corporal. La ducha se hace necesaria al finalizar la actividad física para eliminar el sudor, pero también para arrastrar las bacterias, que proliferan con éste, y las células muertas de la piel. De hecho son las bacterias y no el sudor, propiamente dicho, lo que da lugar al mal olor. Además de eliminar el mal olor, con la ducha, facilitamos la transpiración.

Debería ser prescriptivo que los chicos y chicas se ducharan después de las clases de educación física y se cambiaran de ropa. Sin embargo, en muchas escuelas esta tarea representa una dificultad, porque no tienen las instalaciones preparadas con suficientes duchas o porque el horario escolar es muy apretado. Dado que la adquisición de hábitos higiénicos es un contenido más de la educación física, las escuelas deberían proponerse seriamente poner remedio a esta situación, acondicionando espacios y organizando los horarios, para que la clase de educación física pueda alargarse con las tareas de higiene. Mientras tanto, si los niños y niñas no pueden disponer de ducha, cuanto menos deberían acostumbrarse a lavarse manos, cara, torso si es posible, y cambiarse de ropa, al finalizar la clase.

Hábitos de higiene de la actividad física

La actividad física requiere también algunos cuidados en su realización para garantizar su salubridad. Es importante que las clases de educación física se inicien con una fase de animación, con actividades de poca intensidad y altamente motivadoras. La intensidad se irá incrementando progresivamente, para que el organismo pueda irse adaptando a la práctica. Al final de las sesiones es conveniente realizar actividades más suaves de relajación que puedan eliminar tensiones musculares. Además, permiten retornar a un consumo moderado de energía que facilita la recuperación del organismo.

Una actividad física intensa no debería realizarse coincidiendo con la digestión, con lo cual sería conveniente organizar los horarios escolares de tal forma que no hubiera clases de educación física a primeras horas de la tarde. Desgraciadamente, en las escuelas se acostumbra a dedicar las primeras horas de la mañana, en que los alum-

nos están más atentos, a asignaturas de alto contenido conceptual, con lo que resultan bastante habituales las clases de educación física por la tarde. Las coordinaciones de ciclo deberían replantearse esta organización horaria, teniendo en cuenta lo perjudicial que puede ser la actividad física en periodos de digestión, sobre todo en los niveles educativos superiores en que la actividad suele ser más intensa.

Otro aspecto a tener en cuenta es el de la hidratación. Durante la realización de un ejercicio físico intenso y prolongado pueden llegar a perderse más de 2 litros de agua por hora. La disminución de agua en el organismo dificulta la capacidad de realizar actividad física, pero si dicha disminución se agrava, pueden aparecer problemas más importantes como dolor de cabeza, degradación grave de la regulación de la temperatura y riesgo de coma (Comes y otros, 2001, 63). Por ello, es recomendable beber agua antes, durante y después del ejercicio.

Finalmente, podemos referirnos a la indumentaria y al calzado, como elementos relacionados con la higiene corporal. Tanto la ropa como el calzado deben permitir la transpiración de la piel. El calzado, además, debe ser flexible para que permita una buena circulación sanguínea.

En relación con la higiene de la actividad física deberíamos referirnos a aquellas actividades que puedan suponer un riesgo para la salud, ocasionando lesiones, por ejemplo. Dada la trascendencia de este tema le dedicaré el siguiente apartado.

Diferenciación entre actividades perjudiciales y beneficiosas para la salud. La condición física orientada a la salud

Ya se ha indicado, reiteradamente, que no todas las prácticas físicas por el solo hecho de fomentar una actividad dinámica pueden ser consideradas beneficiosas para la salud, sino que, por el contrario, si no respetan las características evolutivas de los niños y niñas y no tienen en cuenta contraindicaciones anatómicas o fisiológicas pueden ocasionar lesiones u otras patologías importantes.

Para asegurar una práctica segura el docente debería:

- Cerciorarse de que las tareas propuestas no están contraindicadas y son adecuadas para la etapa evolutiva de sus alumnos.
- Programar actividades que permitan al alumnado adquirir conocimientos suficientes para diferenciar actividades perjudiciales y beneficiosas para la salud.

Para ayudar a estos propósitos, dos temas deben ser inevitablemente tratados: la condición física orientada a la salud, por un lado, y los riesgos posturales y prevención de lesiones musculares y articulares, por otro.

La condición física orientada a la salud

En los últimos años se han llevado a cabo numerosos estudios relacionados con la condición física orientada a la salud. Aunque en el capítulo 2 ya se ha hecho referencia al tema de la condición física, en las siguientes líneas me volveré a referir a él, con nuevas consideraciones acerca de su implicación en la salud.

Resulta bastante habitual relacionar el concepto de condición física con el de *physical fitness* que se entiende como la capacidad de realizar con vigor tareas de tipo físico que cursan con la salud. Sin embargo, Delgado y Tercedor (2002, 236) advierten que esta relación es mucho más compleja y debe matizarse. De esta manera diferencian:

- Motor performance (rendimiento motor)
- Physical fitness (condición física)
- Health related physical fitness (condición física relacionada con la salud)

Estos tres conceptos corresponderían a tres niveles diferentes, siendo el primero, *motor performance*, el que se identifica con las capacidades desarrolladas por el entrenamiento deportivo específico. El tercer nivel, *health related physical fitness*, se identifica con las capacidades genéricas fisiológicas y funcionales que permiten a la persona desarrollar una actividad física básica. El nivel central, *physical fitness*, supone, según estos autores, una capacidad intermedia entre el alto rendimiento y los niveles adecuados de condición física para un estado apropiado de salud.

Devís y Peiró (2001, 305) advierten también de lo complejas que son las relaciones entre actividad física, condición física y salud ya que cada persona responde de una manera distinta al esfuerzo físico, incluso tratándose de la misma actividad.

Respecto a los componentes o capacidades propios de una condición física relacionada con la salud parece haber un cierto consenso en señalar los siguientes:

- Resistencia aeróbica o cardiorrespiratoria
- Fuerza-resistencia muscular
- Flexibilidad: elasticidad muscular y elongación de los tejidos blandos
- Composición corporal

Con respecto a las tres primeras, me remito al capítulo 2 en el que ya he indicado la orientación que debe tener el trabajo escolar. Sobre la composición corporal cabe decir que es un componente que en ocasiones no se tiene en cuenta, porque parece no actuar directamente sobre la condición motriz. Sin embargo, dadas las repercusiones negativas que un exceso de peso o grasa corporal tienen en el estado de salud de las personas, es importante que no permanezca ignorado. La actividad física continuada de tipo anaeróbico puede ayudar a disminuir el índice de grasa corporal, lo cual resulta beneficioso tanto para la salud como para la movilidad corporal.

La composición corporal tiene también una incidencia sobre la estética corporal. La relación entre la salud y la estética corporal ha sido tratada al inicio del capítulo con lo que aquí no redundaré sobre este tema. Únicamente recordaré que la educación física relacionada con la salud deberá dedicar una atención especial a ayudar a los chicos y chicas a tomar conciencia de su propio cuerpo, a identificar los hábitos alimentarios correctos y, sobre todo, a reconocer y aceptar las diferencias entre el cuerpo real y el cuerpo ideal.

Con todo ello, el cambio de orientación de la condición física desde un enfoque de rendimiento hacia un enfoque de salud ha originado, también, diferencias en la forma de ser evaluada. Sánchez Bañuelos (1996, 115) nos hace ver cómo los instrumentos más empleados para la evaluación de la condición física orientada hacia el rendimiento han sido los test de rendimiento físico basados en medidas cuantitativas, mientras que en la orientación hacia la salud, las pruebas tienen un enfoque fundamentalmente clínico en la interpretación de los resultados. Este autor señala también que, dentro del ámbito escolar, las pruebas más recomendadas y utilizadas van dirigidas a valorar la capacidad máxima de consumo de O_2 , la composición corporal y la flexibilidad.

Riesgos posturales y prevención de lesiones

En la realización de actividades físicas es preciso evitar esfuerzos en posturas inadecuadas o tareas que impliquen una amplitud

forzada de movimientos, ya que pueden causar alteraciones sobre músculos, huesos y articulaciones. Esta recomendación se hace imperiosa entre los más jóvenes cuyo sistema locomotor se está desarrollando.

Respecto a los riesgos posturales y prevención de lesiones musculares y articulares, McGeorge (1992, 67) indica claramente que:

- La ausencia de dolor durante la realización de un ejercicio no prueba que sea seguro, ya que los daños pueden manifestarse a largo plazo.
- Los ejercicios que supongan una hiperflexión o hiperextensión de cuello, espalda y rodillas deberían evitarse, ya que estas zonas corporales son particularmente sensibles a las lesiones.
- Los ejercicios deben realizarse con la velocidad adecuada para que se conserve el control sobre el propio cuerpo.
- Debe controlarse una correcta *alineación* de las articulaciones de forma que actúen en los planos kinesiológicamente correctos.
- No deben llevarse a cabo ejercicios conteniendo la respiración ya que ello puede elevar la presión arterial.

Así mismo, López Miñaro (2000, 29) muestra la peligrosidad de ciertos ejercicios comúnmente ejecutados, cuya práctica asidua puede provocar fuerte degradación de ciertas estructuras que difícilmente se recuperan.

La prevención de lesiones articulares y posturales está muy relacionada con la educación postural. Es por ello que es recomendable, en este sentido, la realización de actividades de evaluación postural y de conciencia corporal.³

Seguridad y actividades de riesgo

En el apartado anterior diferenciábamos las actividades perjudiciales y beneficiosas para la salud, bajo la perspectiva de las tareas propuestas por el docente, resaltando la importancia de que este último sepa orientar sus clases proponiendo tareas saludables y descartando aquellas que pudieran ser nocivas.

³ Ver capítulo 2, apartado 2

Sin embargo, resulta pertinente dedicar un apartado diferente a las actividades de riesgo en educación física. Aquí no nos referiremos tanto a las actividades que por estar mal realizadas comporten daños posturales o que exijan un esfuerzo excesivo para la edad, sino a aquellas actividades que por su dificultad o complicación puedan entrañar un peligro en su ejecución, pero que, además, esa misma dificultad y consecuente peligro sea el atractivo para su realización. Entre estas actividades, las más habituales son aquellas que ponen en juego el equilibrio o bien aquellas a través de las cuales se halla placer en el vértigo. Valgan los siguientes ejemplos como ilustración.

- a) Actividades que ponen en juego el equilibrio: acrobacias en el suelo o superficies elevadas, gestos sobre superficies móviles, deslizamientos sobre superficies resbaladizas, patines, skate, esquís, etc.
- b) Actividades que comportan vértigo: trepas, balancos, giros, caídas.

Como hemos indicado, el mismo peligro implícito en estas actividades es el responsable de su atractivo. La justificación de dicho aliciente podría atribuirse a dos causas: al *placer sensomotriz*, por una parte, y al prestigio social del valor y el coraje, por otra.

El *placer sensomotriz* es descrito por Miranda (1989, 54), utilizando las aportaciones de Aucouturier, como un estado producido por una intensa movilización sensorial que, además, «crea la unión entre las sensaciones corporales y los estados tónico-emocionales». La alternancia de equilibrio y desequilibrio, tensión y distensión, afectan a la propioceptividad y tienen repercusiones en la vida emocional.

El prestigio social del valor y el coraje mueve, en ocasiones, a actuar contra la situación peligrosa. Por ello decimos, que el peligro no siempre actúa como obstáculo, sino que en ocasiones actúa como incitador. Marina y López Pena (1999, 257) indican como un mismo desencadenante puede ser interpretado de manera diferente:

Peligro, pero la agresividad lo interpreta como ofensa, reto, obstáculo.

Peligro, pero la impulsividad lo hace imperceptible.

Peligro, pero la confianza en sí mismo lo anula.

Peligro, pero el orgullo o el sentido del honor lo desprecian.

Peligro, pero la fuerza, la energía, ánimo lo amenguan.

Peligro, pero la capacidad de sufrir lo aguanta.

Peligro, pero el sentido del deber lo arrostra.

Peligro, pero la imprudencia lo olvida.

Cuando un alumno o una alumna resuelven con éxito una situación arriesgada se sienten más capaces, con lo que la autoestima se ve favorecida. La confianza en uno mismo que se ve incrementada, actúa como un valioso soporte para afrontar nuevas situaciones motrices. Por todo ello, desde un punto de vista didáctico es necesario encontrar la justa medida entre la seguridad y la resolución de situaciones complejas. Tan erróneo es favorecer una cierta imprudencia como imponer una sobreprotección que impida la experimentación y el progreso en ciertas habilidades. El docente dispone, fundamentalmente, de dos vías para llegar a dicho equilibrio:

- Acondicionar el entorno, buscando la máxima seguridad a través de protecciones, colchonetas quitamiedos, etc.
- Proponer actividades que ayuden a los alumnos y alumnas a conocer sus posibilidades y limitaciones.

De todo lo dicho hasta ahora podemos concluir que para que la educación física favorezca la salud debe darse una clara intención en este sentido, tanto por parte de educadores como de la administración educativa, de tal manera que se den como propósitos fundamentales los de favorecer una máxima participación de todas y todos los escolares en las actividades físicas y, en general, un estilo de vida saludable. Además, los docentes deben ser sensibles a los diversos temas que inciden en la salud como la educación ambiental, la obsesión por una determinada estética corporal, los factores de riesgo en la actividad física, etc., actuando reflexivamente y proponiendo soluciones ante las diferentes situaciones concretas que relacionadas con estos temas puedan darse en la vida escolar.

Capítulo 6

LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

El presente capítulo pretende ser un espacio de reflexión sobre los distintos aspectos relacionados con la intervención didáctica en el área de educación física. En los últimos años, las distintas publicaciones sobre didáctica de la educación física han ido evolucionando desde aquellas que hacen hincapié en la programación mediante objetivos de conducta y en el análisis de las tareas hacia aquellas otras que centran la atención en la comunicación y en la contextualización de las acciones. Esta evolución se halla, sin duda, en consonancia con la evolución de los enfoques del currículum desde una orientación más técnica a una orientación que toma la práctica como referencia.

A lo largo de la presente obra he desarrollado diversos temas que, más en consonancia con esta última tendencia, pueden incitar a la reflexión sobre la práctica del día a día. El presente capítulo intenta constituir una referencia más general en relación con diferentes temas relativos a las decisiones del profesorado en su intervención didáctica. Con todo ello he considerado oportuno organizar el capítulo en tres grandes apartados. Un primer apartado tratará de la organización de la programación en educación física, partiendo de consideraciones acerca del proyecto curricular hasta reflexionar sobre la sesión y las actividades. Un segundo apartado hará referencia a los estilos de enseñanza difíciles de obviar debido a la impronta dejada por Mus-

ka Mosston. El tercer apartado relacionado con los ambientes de aprendizaje se referirá al entorno espacial y al material de la educación física.

1. DECISIONES EN TORNO A LA PROGRAMACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Educación física, Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular de Centro

El Proyecto Curricular de Centro es el documento que describe los rasgos de identidad del centro, estableciendo un marco organizativo y pedagógico que permitirá llevar a cabo una gestión y una intervención educativa contextualizada en la realidad escolar que define. En una escuela que tradicionalmente se ha decantado hacia el verbalismo y la sublimación del intelectualismo y donde el cuerpo se ha mantenido en posiciones secundarias, resulta habitual que el PEC no atienda suficientemente los aspectos físicos y corporales de la educación. Por ello, desde aquí quisiera reivindicar la obligación de que los profesores y profesoras de educación física intervengan en la elaboración o revisión del PEC asegurándose que dé respuesta a las necesidades de la vertiente educativa más relacionada con el cuerpo y el movimiento.

Por otro lado, el Proyecto Curricular de Centro constituye un instrumento que adecua el currículum básico y prescriptivo a la realidad escolar en que debe ser aplicado. Al inicio de este libro comentábamos la necesidad de adecuar el currículum oficial a las necesidades concretas de cada contexto. Con todo ello aparece la necesidad de organizar los elementos de la acción didáctica para que los resultados de la misma, coincidan en la medida de lo posible con los esperados. Para no dejar al azar las adquisiciones del alumnado, el docente debería tener explicitadas previamente las intenciones así como los factores que intervendrán en la actividad educativa, sin temer que ello pueda suplantar su responsabilidad en la práctica pedagógica del día a día, ni anular su espontaneidad en las clases.

El PCC, como comúnmente se denomina, representa el conjunto de decisiones que toma el profesorado, sobre la organización y distribución de aprendizajes y sobre las estrategias de intervención didáctica que va a utilizar, adaptados a su contexto escolar particular. La organización y distribución de contenidos requiere:

- una priorización de los mismos, es decir, una reordenación jerárquica de los contenidos destacando aquellos que la escuela tratará con más amplitud
- una contextualización que puede suponer: explicitar, agrupar o incorporar contenidos en función de las características escolares y de las necesidades del alumnado
- una secuenciación, es decir, una ordenación temporal en función de cuándo deben ser enseñados y aprendidos

Los criterios de secuenciación que seguimos más habitualmente en educación física son los siguientes:

- De diversificado a cualitativo.* Los contenidos que se seleccionen para las primeras edades deben permitir que el alumnado experimente situaciones de índole muy variada y diversa con la intención de incrementar el bagaje de respuestas motrices. Una vez hayamos entrado de pleno en la etapa primaria, ya no será tanto la variedad el criterio principal sino que los contenidos que se determinen deben propiciar el camino hacia la eficacia del movimiento y al mismo tiempo facilitar la adquisición de nuevos contenidos. En los cursos que cierran la etapa, así como los correspondientes a la secundaria, la referencia no será ya la variedad sino la calidad.
- De simple a complejo.* El criterio de simple a complejo se desprende en primera instancia de los principios del aprendizaje significativo. Podríamos añadir aquí el criterio de continuidad y progresión. Si entendemos que el conocimiento se construye por sucesivas aproximaciones a los contenidos para ir reelaborando lo que ya se conoce, debemos impedir que este proceso se rompa por falta de continuidad entre los contenidos.
- De espontáneo a culturalmente elaborado.* Los niños y niñas inician la etapa primaria en un momento importante en lo que se refiere a la evolución de sus habilidades motrices. La mayoría de autores determinan los 6/7 años como el momento que marca el final de las grandes transformaciones de los patrones motores de base. Empezaría entonces una época de habilidades motrices de transición que se constituyen a partir de derivaciones o de modificaciones de los patrones motores de base, a efecto de actividades culturales como juegos de raqueta, saltar la cuerda, etc. Sobre estas últimas se

construirán las habilidades deportivas, las técnicas de expresión, etc. En coherencia con este criterio evolutivo, deberemos programar contenidos que requieran la actuación espontánea del alumnado, en las primeras edades, mientras que los contenidos de etapas educativas superiores incorporarán aquellos elementos de la actividad física y deportiva desarrollados por la cultura.

- d) *De global a analítico.* Este criterio se asocia más con las estrategias educativas que con los propios contenidos. Sin embargo, debemos entender que hay contenidos más susceptibles de presentarse de forma global y otros más susceptibles de presentarse de forma analítica. Por otra parte, este criterio debe considerarse más como una tendencia que como una norma y queda justificado, en parte, por la evolución del pensamiento infantil. Siguiendo el modelo explicativo piagetiano podríamos decir que, en el inicio de la etapa primaria, éste es todavía un pensamiento egocéntrico y sincrético. A lo largo de la etapa se da el proceso de descentralización que permitirá el acceso a una inteligencia representativa, en la que el análisis y la deducción lógica podrán ocupar el lugar que les corresponde, lo cual resulta necesario para que los alumnos y alumnas sean capaces de razonar acerca del todo y sus partes simultáneamente.
- e) *De polivalente a específico.* Este criterio podría sintetizar a varios de los anteriores, y es consecuencia pensar que, en los primeros años, los alumnos y las alumnas deben enriquecer y diversificar sus patrones motores para, en los cursos más avanzados, aplicarlos específicamente a formas culturalmente elaboradas, tal como ya he indicado anteriormente.
- f) *Tareas de menor duración a tareas de mayor duración.* Este criterio se refiere a la exigencia de las tareas de aprendizaje que requiere el contenido y se justifica por el hecho de que el alumnado al crecer en edad incrementa su resistencia física así como su capacidad de concentración.
- g) *De obligatorio u optativo.* Potenciar la capacidad de elección puede convertirse en un objetivo educativo. Esto implica, sin embargo, un conocimiento de las opciones y una vivencia de las mismas, por lo cual es recomendable relegarlo a los cursos superiores.

Una vez establecidos el PEC y el PCC, resulta indispensable la reflexión previa del profesor o profesora, o mejor del equipo docente, respecto a la organización de las unidades didácticas, a la estructura de las sesiones y a las actividades de aprendizaje.

Las Unidades Didácticas para la organización del ciclo

Podríamos decir que las Unidades Didácticas constituyen el último eslabón en la sistematización del proceso educativo. Su diseño y aplicación permitirá que las grandes intenciones educativas se conviertan en realidades. El currículum de educación primaria define la programación de un ciclo como el conjunto de Unidades Didácticas, elaboradas por los equipos de maestros y que tienen una duración flexible. Tales unidades pueden referirse a una sola área curricular, o a más de una, si se opta por la globalización o la interdisciplinariedad.

La programación mediante unidades didácticas había sido utilizada ampliamente por los movimientos renovadores de la escuela. Tenía como principal objetivo centrar el interés del alumnado en un tema y estructurar la programación en torno al mismo. La Reforma educativa ha apostado por este sistema y ha contribuido a difundirlo y generalizarlo.

Consideraciones previas al diseño de las Unidades Didácticas

Para establecer las Unidades Didácticas resulta necesario, en primer lugar, realizar un análisis del desarrollo curricular del ciclo con el fin de poder distribuir los contenidos y objetivos en las diferentes unidades. Para ello se deberán tener en cuenta los siguientes criterios:

- *La naturaleza de las unidades.* La naturaleza de las unidades es diversa. Puede darse el caso que una unidad corresponda a: un aspecto del área; una porción concreta de un aspecto del área; una parte de la programación de dos áreas; una unidad temática susceptible de globalizar varias áreas.
- *El nombre de la unidad.* Debemos proponer títulos atractivos que hagan referencia a los aprendizajes que en ella se plantean. Aunque los contenidos, en la mayoría de los casos,

son los que determinarán la estructura de la unidad, no debería confundirse el título de la unidad con los contenidos.

- *La duración de la unidad.* La duración de las unidades es variable y depende de los requerimientos temporales de los aprendizajes para cada grupo clase.
- *La distribución de las unidades.* La distribución puede ser lineal—una unidad a continuación de la otra— o cíclica, para algunas unidades que retomamos en diferentes momentos del curso. Además, debemos tener en cuenta que en el mismo período de tiempo se puede impartir más de una unidad didáctica, por ejemplo, alternándolas si tenemos dos días de educación física a la semana.
- *La coherencia interna.* La coherencia interna de la unidad viene determinada por la coherencia del conjunto de contenidos y su secuenciación. Los contenidos deberían estar ordenados partiendo del más general al más detallado, al tiempo que se respeta la complejidad creciente de los mismos.
- *La totalidad de los contenidos.* Una vez se hayan elaborado todas las unidades didácticas es necesario comprobar que se han incorporado en ellas todos y cada uno de los contenidos detallados en el desarrollo curricular de ciclo.

El diseño de las Unidades Didácticas

Resulta necesario antes del diseño de las unidades realizar un diagnóstico sobre los conocimientos previos que posee el alumnado al que van dirigidas con respecto al tema de aprendizaje. También es preciso conocer el interés y las motivaciones del alumnado, así como las características generales del grupo clase. En esta fase inicial será preciso, además, determinar si hay alumnos o alumnas que precisen adaptaciones de las tareas.

En las Unidades deben quedar explicitados, en primer lugar, los contenidos y objetivos de la unidad. La perspectiva constructivista que rige la Reforma educativa altera la tradicional supeditación de los contenidos a los objetivos de aprendizaje y propone abordar la programación simultáneamente por la vía de los resultados esperados del aprendizaje y por los contenidos de la enseñanza. Es por ello que la propuesta que presento parte de los contenidos para estable-

cer, a continuación, el tipo y grado de aprendizaje que se espera de ellos.¹

- *Los Contenidos de la Unidad.* Para establecer los contenidos de cada unidad recurrimos al desarrollo curricular del ciclo, en el que los contenidos educativos se hallan detallados y secuenciados temporalmente. En este proceso de distribución de contenidos en las diferentes unidades didácticas, dichos contenidos pueden verse más detallados y especificados, si el equipo de maestros lo considera necesario, y deben responder a las categorías de conceptos, procedimientos y actitudes.
- *Los Objetivos didácticos.* A través de los objetivos didácticos se determina el grado y tipo de aprendizaje que deberá adquirir el alumno o alumna con respecto a los contenidos establecidos. Los objetivos didácticos se refieren a los resultados del aprendizaje.
- *Las Actividades de enseñanza/aprendizaje.* Representan un primer diseño de las actividades a realizar por los alumnos en el orden en que deben ser realizadas.
- *Las Actividades de evaluación.* En ellas se pondrá de manifiesto la consecución o no de los objetivos. Las actividades de evaluación deberían ser equivalentes a las actividades de aprendizaje pero no idénticas.

Los anteriores elementos determinan la naturaleza de la Unidad Didáctica; sin embargo, resulta conveniente establecer, también, *las estrategias metodológicas* que se emplearán, así como, tener en cuenta *los recursos materiales* que se requieren.

Globalización, interdisciplinariedad y transversalidad

Entre los diferentes principios psicopedagógicos de mayor consideración en la escuela actual destaca la globalización en los apren-

¹ Existen muchos modelos de unidades didácticas en las que los objetivos se establecen de forma más genérica, marcando las intenciones de la unidad y con ello se programan antes que los contenidos. La Administración de Cataluña, en concreto, los refiere a los contenidos tal como se indica aquí.

dizajes. Este principio se fundamenta en el hecho de entender que el aprendizaje no se lleva a cabo por simple adición o acumulación de elementos nuevos, sino por la manera en que la persona puede relacionar estos elementos y establecer conexiones con conocimientos adquiridos anteriormente (Coll, 1986,135). A pesar de su gran reconocimiento actual, la globalización de la enseñanza no es un tema nuevo. A lo largo de la historia de la educación ha habido muchos momentos en los que se ha reivindicado, con énfasis, el carácter global que debe tener la educación. Si mediante la educación pretendemos que los alumnos y alumnas conozcan la realidad en la que viven y puedan actuar sobre ella y esta realidad es global y es compleja, podemos concluir que la educación debe permitir acceder a esta realidad en su conjunto y con sus conexiones, es decir, de forma globalizada.

El área de educación física puede adherirse al principio pedagógico de la globalización desde la doble perspectiva de la organización interna de la materia y de la interacción didáctica con otras áreas curriculares, es decir, la interdisciplinariedad.

Perspectiva de la organización interna de la materia

Se trata de priorizar aprendizajes globales, en los que el alumnado deba realizar las tareas o los movimientos en su totalidad, frente a aprendizajes analíticos. Estos últimos deberían utilizarse preferentemente en tareas o movimientos de elevada complejidad.

Por otro lado, es recomendable secuenciar los contenidos del área atendiendo siempre a los esquemas de conexión que el alumnado pueda establecer entre los mismos.

Con respecto a la programación de las unidades didácticas se tendrá en cuenta que los diferentes bloques de contenidos no son compartimentos estancos sino que presentan interconexiones y, por tanto, no debe programarse el aprendizaje de los contenidos de cada bloque de forma aislada de los restantes.

Perspectiva interdisciplinar

Tradicionalmente, la interdisciplinariedad ha estado mal enfocada desde el área de educación física. En una época no muy lejana en la que la educación física gozaba de poco prestigio, en una escuela verbalista y en la que predominaban los contenidos conceptuales, los

profesores de educación física intentaban justificar la presencia de esta disciplina en el currículum escolar resaltando sus aportaciones a otras áreas educativas.²

En la actualidad, los planteamientos interdisciplinarios se entienden de forma diferente. Podemos seguir poniendo de manifiesto las aportaciones de la educación física a otras áreas, pero también deberemos reconocer como valiosas las aportaciones que otras áreas hacen a la educación física. Por ejemplo, si en el área de *Conocimiento del medio natural y social*, uno de los contenidos que se desarrollan es “la propia identidad”, es evidente que tal contenido facilitará los aspectos de la motricidad que se apoyen en la propia imagen corporal y en el conocimiento de uno mismo.

Sin embargo, podemos hacer un planteamiento de la interdisciplinariedad en relación con la educación física mucho más interesante que consiste en buscar espacios comunes de la educación física y otras áreas, para poder establecer programaciones conjuntas o, cuanto menos, tenerlo en cuenta en la unidades didácticas. La idea fundamental no es que una disciplina se enriquezca con la otra, sino que la adquisición de determinados aprendizajes se pueda nutrir de ambas disciplinas. Un ejemplo claro de contenido a tratar desde diferentes áreas es el de *organización espacial*, ya que lo hallamos en los currículos de educación física, de matemáticas, de conocimiento del medio y de plástica

Por otro lado, deberemos tener en cuenta que el tipo de propuestas más generalizadas, en la actualidad en relación con la interdisciplinariedad son los proyectos integrados. Estos últimos se caracterizan por tener que ser pensados por el alumnado en su conjunto y en relación a una situación concreta. Construirlos como algo integrado significa superar una estructura atomística y de simple adición de elementos (Zabalza, 2001, 29). Lamentablemente, sucede muy a menudo que en las escuelas se elaboren proyectos que dejen al margen las aportaciones de la educación física. Esto es así seguramente debido a una cultura escolar que ha considerado la educación física como algo distinto del conjunto de las asignaturas escolares, unidas por un hilo conductor de tipo conceptual. Es responsabilidad del docente de esta disciplina sensibilizar a la comunidad escolar de la gran cantidad de

² En el libro de Le Boulch, *La educación psicomotriz en la escuela primaria*, hay un capítulo titulado *Qué aporta la educación por el movimiento en la escuela primaria* y relaciona las aportaciones de la motricidad a las diferentes disciplinas (matemáticas, lectura y escritura, etc.).

temáticas de actualidad en las que de una manera u otra se ve implicada la actividad física o el tratamiento del cuerpo.

Ejes transversales en respuesta a problemáticas actuales

Muy relacionados con la idea de integrar conocimientos están los ejes transversales del currículum que, como ya he indicado, son un conjunto de contenidos educativos que no se identifican con una materia en particular y, sin embargo, se puede considerar que deberían ser abordados por todas ellas. Más que crear disciplinas nuevas, se ve conveniente que su tratamiento sea transversal en el currículum global del centro (YUS, 1996).

En la mayoría de los casos los ejes transversales son contenidos de actitudes o valores que tratan de dar respuesta a problemas o conflictos actuales. Realmente llegarán al alumnado si impregnan la vida escolar y si toda la comunidad educativa se responsabiliza sobre ellos. A ellos me he referido ampliamente en el capítulo 4. Aun así, ampliaré la vertiente didáctica del tema mediante el cuadro adjunto que presenta algunos temas transversales del currículum, junto con su posible relación con temas directamente vinculados a la educación física.

Cuadro nº 5: Temas transversales del currículum y su relación con temas propios de la educación física

<i>Contenidos transversales</i>	<i>Temas vinculados a la educación física</i>
Educación para la paz	<ul style="list-style-type: none">• Agresividad y actividad física• La violencia en los terrenos de juego
Educación para la salud	<ul style="list-style-type: none">• Actividad física y nutrición• Repercusiones de la actividad física en el organismo• Práctica de la actividad física y salud• Malformaciones y lesiones como consecuencia del ejercicio físico mal realizado

	<ul style="list-style-type: none"> • Deporte de alta competición y riesgo
Educación para la no discriminación por razones de género	<ul style="list-style-type: none"> • Estereotipos sociales en relación con prácticas deportivas asociadas al género • Asignación a responsabilidades a alumnos y alumnas
Educación ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto hacia el entorno en las actividades en medio natural • Cambio en los ecosistemas por proliferación de actividades físicas en medio natural
Educación sexual	<ul style="list-style-type: none"> • Sexualidad y comunicación corporal • Cuerpo y sentido biológico de la sexualidad
Educación del consumidor	<ul style="list-style-type: none"> • Consumismo en relación con la indumentaria deportiva • Actividad física y deportiva como objeto de consumo • Actividad física y publicidad
Educación viaria	<ul style="list-style-type: none"> • Circuitos urbanos de ciclismo, de patines, etc. • El respeto a la norma
Educación moral y cívica	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad física y respeto hacia sí mismo • Actividad física y respeto a los demás
Tecnología de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Textos de información de la actividad física y deportiva • La tecnología de la información en el tratamiento y difusión de los resultados deportivos

2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

La sesión de educación física: pensar en el día a día

Una vez determinadas las unidades didácticas a realizar durante un ciclo de enseñanza primaria es necesario preparar el día a día.

En educación física, la programación de aula presenta ciertas diferencias con las restantes áreas, fundamentalmente de tipo espacial y temporal. Normalmente, los alumnos deben cambiar de espacio, es decir, cambian el aula de clase por el gimnasio o la pista polideportiva; además, el tiempo está perfectamente acotado, mientras que la intensidad de la actividad física actúa como factor condicionante del momento en que se lleven a cabo las diferentes tareas.

Estructura de la sesión

La estructura de la sesión ha sido un tema recurrente en los manuales de metodología de la educación física. Los diferentes sistemas utilizados en educación física, ya desde siglo XIX, han presentado, como característica diferencial importante, la estructura en que se distribuían los ejercicios. En la época actual parece haber un acuerdo bastante generalizado, aunque susceptible de flexibilidad, de organizar la sesión de educación física en tres partes.

a) *Parte preparatoria o inicial.* En esta parte distinguimos como actividades fundamentales:

- El momento de la llegada de los alumnos y alumnas y las tareas de cambio de vestuario. Es un momento en que el profesor puede tener en cuenta, ante todo, contenidos de tipo actitudinal.
- La presentación de la clase. Es importante que los alumnos y alumnas sepan lo que van a realizar durante la sesión, tanto como factor motivacional, como para dar significatividad a los aprendizajes.
- La activación motriz. Mediante tareas sencillas y de dinamización rápida se pretende predisponer motrizmente a los alumnos y alumnas.

b) *Parte fundamental de la sesión.*

- Durante esta fase tienen lugar los aprendizajes básicos.
- Las tareas que se realizan en ellas suelen presentar una alternancia en la intensidad y, así mismo, una cierta progresión.
- Es la parte temporalmente más extensa.

c) *Parte final o de vuelta a la calma.*

- Esta fase variará en función de la intensidad de la fase anterior. Si la fase anterior ha sido de gran intensidad, se realizarán aquí tareas más suaves que permitan la recuperación del esfuerzo realizado. Estas tareas suelen consistir en juegos sensoriales, de relajación o de respiración.
- En esta parte, es adecuado también hacer balance de lo sucedido durante la sesión. Es decir, es conveniente una cierta recapitulación que permita reflexionar al alumnado sobre lo ocurrido.

Algunos autores han realizado propuestas particulares realzando aspectos pedagógicos de cada una de las partes de la sesión. Es el caso de Vaca (2002, 24) que propone tres Momentos: Encuentro, Construcción del Aprendizaje; Despedida. Del Momento de Encuentro podemos resaltar el lograr una predisposición favorable a la escucha, la acción y la comprensión, la búsqueda del placer de hacer, y el establecimiento de un compromiso con el aprendizaje y los escenarios. Del Momento de Construcción del Aprendizaje resaltaríamos la activación de los aprendizajes previos, así como la potenciación de planteamientos de experimentación de comunicación, reflexivos y cooperativos y de creación. Finalmente, en el Momento de Despedida «se vuelve sobre el proceso desarrollado, se conquista la calma, y se prepara para la siguiente clase».

Orientaciones didácticas

Durante el desarrollo de la sesión el docente deberá tener presentes numerosos factores didácticos, de los que presento la siguiente síntesis:

- *Facilitar las condiciones de aprendizaje*

Implicará estar muy pendiente de temas diversos que tengan una incidencia inmediata en los aprendizajes. Una primera cuestión resi-

dirá, sin duda, en contribuir a crear un clima de clase adecuado en el que se establezcan relaciones interpersonales que faciliten la colaboración. En otro orden de cosas, el profesor o profesora deberá facilitar la conexión con conocimientos previos. También será responsable de optimizar la utilización del espacio y el material.

- *Motivar al alumnado*

Conseguir que el alumnado sienta placer en la realización de las tareas constituye un facilitador de los progresos educativos. Ya he comentado en otra parte la importancia de que la motivación se centre en las tareas y no tanto en el placer de superar a los demás en las ejecuciones.

- *Organizar el tipo de información que ofrece*

El docente debe ser consciente de que el tipo de información sobre las tareas condicionará necesariamente el proceso y los resultados de aprendizaje. Por ejemplo, una información exhaustiva sobre los movimientos a realizar, pero que descuide las condiciones o las intenciones de la tarea va en detrimento de la autonomía del alumnado en relación con su propio aprendizaje. Por ello, parece más conveniente un tipo de información que oriente al alumnado sobre lo que se espera de él, pero que no limite su capacidad de tomar decisiones ante las situaciones motrices.

Por otro lado, la comunicación pausada, con demostraciones, si es preciso, con un lenguaje asequible al alumnado facilitará, sin duda, la comprensión.

- *Establecer el tipo de organización del alumnado*

Este aspecto resulta especialmente importante para el profesorado novel, ya que, muy a menudo, conseguir una determinada organización condiciona la dinámica de la clase. Así, por ejemplo, para conseguir que el alumnado establezca grupos en una clase, podemos pasar mucho tiempo e incluso se pueden originar conflictos, con niños o niñas rechazados, o bien, podemos simplificar los agrupamientos mediante un juego del tipo de *Los paquetes*³.

³ Los niños y niñas se desplazan libremente por el espacio. Cuando el docente dice un número, se agrupan rápidamente formando *paquetes* que contengan el número de miembros indicado por el profesor.

Un motivo diferente de reflexión gira en torno a la homogeneidad o heterogeneidad en las agrupaciones. Cuando se trata de priorizar las relaciones interpersonales, las aportaciones desde diferentes perspectivas, el respeto de las diferencias individuales, indudablemente, debemos optar los por grupos heterogéneos. Ello no impide que, para algunos aprendizajes, puedan formarse grupos de nivel para favorecer que cada uno pueda progresar según sus propias posibilidades.

- *Seguir unas pautas de observación*

Una de las funciones principales del profesor o profesora será observar el desarrollo de las tareas para descubrir dificultades de ejecución, conocer la opinión del alumnado, apreciar problemas de relación, etc., que, en definitiva, guiarán su intervención.

- *Favorecer la comunicación entre el alumnado*

Obviamente, la propuesta de tareas en que cada alumno o alumna tenga que actuar de forma individual reducirá las posibilidades de comunicación, mientras que todo lo contrario ocurrirá en aquellas tareas cuya resolución dependa de la forma en que contribuyan los miembros del grupo.

- *Resolver conflictos*

La resolución de los conflictos que se generen en las clases de educación física debe entenderse como un instrumento de aprendizaje social. De esta manera, el docente debe aprovechar estas situaciones para articular debates, asambleas, etc., que puedan hacer reflexionar a los chicos y chicas.

- *Informar a los alumnos sobre los resultados*

Dar a conocer los resultados al alumnado y articular formas de evaluación constituye tanto un elemento de regulación de los aprendizajes como un factor de motivación.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje y su significatividad

Las actividades de enseñanza-aprendizaje han ocupado un papel preferente en la reflexión didáctica de la educación física. Contreras (1998, 260-273) advierte cómo la didáctica de esta disciplina se ha desarrollado, tradicionalmente, en torno a las mismas. Así mismo, este autor indica como en una concepción bioeducativa imperaba la idea de *ejercicio*, mientras que más tarde, en un afán unificador de los diferentes contenidos en orden a las actividades, se pasa a la idea de *tarea motriz*. Más adelante, señala que el paradigma técnico se centra en el análisis de las tareas, mientras que la perspectiva constructivista se preocupa fundamentalmente de la significatividad de las tareas.

En el presente trabajo, no me ocuparé tanto del análisis de las tareas⁴ y, por el contrario, centraré la reflexión en las orientaciones didácticas necesarias para hacer que las actividades sean significativas para el alumnado.

Podríamos sintetizar las características del aprendizaje significativo con los siguientes enunciados:

- El conocimiento adquirido deberá quedar integrado en las estructuras cognitivas
 - Debe tener una coherencia interna desde el punto de vista de su posible asimilación por parte del alumnado
 - Debe estar próximo a los conocimientos previos de la persona que aprende
 - Deben poder establecerse relaciones entre el nuevo conocimiento y los anteriormente adquiridos
 - Será necesario también que los alumnos y alumnas tengan una actitud favorable para poder establecer dichas relaciones
- El conocimiento adquirido debe ser funcional
 - Útil para comprender la realidad
 - Utilizable para realizar nuevos aprendizajes. Instrumento de aprendizaje
 - Útil para dotar de significado a los nuevos aprendizajes

Florence, J. (1991, 42-57) establece cinco criterios para que una tarea de educación física sea significativa:

⁴ Este tema ha sido abordado tangencialmente en el apartado 4 del capítulo 2.

- *El dinamismo de la tarea.* Requiere movimiento amplios en los que todo el cuerpo esté implicado y en los que haya ocupación del espacio.
- *La originalidad de la tarea.* Requiere provocar sorpresa y curiosidad al alumno, de forma que se cree un deseo de experimentarla.
- *La carga de la tarea.* Requiere que el alumno tenga la sensación de que lo propuesto es algo importante que exige un esfuerzo para ser realizado.
- *La apertura de la tarea.* Ofrece distintas posibilidades o grados diferentes de respuesta, con lo que cada alumno puede adaptarla a sus posibilidades, obteniendo resultados que le resulten satisfactorios.
- *El sentido de la tarea.* Debe estar relacionada con los objetivos o las intenciones anunciados por el profesor para la sesión.

Indiscutiblemente, las anteriores consideraciones acerca del aprendizaje significativo podrían ser cuestionadas como ocurre en el caso del *dinamismo de la tarea*. Resulta evidente que tareas estáticas pueden ser significativas, por ejemplo, si las orientamos hacia el control tónico o la relajación. A pesar de ello sirven, sin duda, como elementos de reflexión para el diseño de actividades de enseñanza aprendizaje.

Estilos de enseñanza y decisiones de enseñanza aprendizaje

La forma en que el docente organiza su clase e interacciona con el alumnado y con los contenidos de aprendizaje se ha venido denominado estilo de enseñanza. El análisis sistemático de los estilos de enseñanza de Muska Mosston (1982) caló a fondo entre los profesores de educación física. Desde entonces varios son los autores que han reflexionado sobre el tema: Delgado Noguera (1991); Mosston y Ashworth (1993); Contreras (1998); Siedentop (1998).

Al referirnos a los estilos de enseñanza debemos tener en cuenta que no constituyen fórmulas cerradas que aprisionan las decisiones del profesor, sino que suelen adaptarse a las circunstancias que envuelven cada proceso de enseñanza-aprendizaje. Es frecuente, ade-

más, que los profesores alternen e incluso combinen la utilización de un estilo u otro.

Un análisis extenso y riguroso de los estilos de enseñanza en educación física excedería, por su dimensión, los límites de este capítulo, por lo cual me ceñiré a referir las características principales de cada estilo. A continuación, ampliaré las consideraciones acerca del aprendizaje cooperativo por las repercusiones que tiene en la educación física actual, cada vez más dirigida hacia la socialización y autonomía del alumnado.

Instrucción directa

Constituye un estilo de enseñanza utilizado tradicionalmente en educación física. Aunque deriva de una educación física de carácter militarizado, en la actualidad se suele flexibilizar mucho. El profesor proporciona a los alumnos y alumnas una información directa sobre la tarea a realizar. Las tareas están perfectamente definidas en lo que se refiere a la organización del entorno y a las operaciones a realizar. Acostumbran a exigir una repetición de ejercicios que no supone ningún problema motor. Las decisiones son tomadas por el docente y el rol del alumnado consiste en responder a los estímulos del aquél.

- *Decisiones sobre las tareas.* Tareas homogéneas para todo el grupo. Decididas por el docente. Independientes del nivel de habilidad.
- *Decisiones sobre la comunicación.* Explicación por parte del docente. Importancia de la demostración. Independencia de las respuestas del alumnado.
- *Decisiones sobre la organización.* Los alumnos y alumnas actúan todos a la vez. Organización del entorno fija
- *Decisiones sobre la evaluación.* Importancia de la corrección por parte del docente.

Este estilo permite un gran control de la clase y garantiza una cierta intensidad en el trabajo del alumnado. Por el contrario, se halla impregnado de un excesivo dogmatismo que anula la espontaneidad y la experimentación del alumnado. Ofrece pocas posibilidades en lo que se refiere a contenidos conceptuales y actitudinales.

Asignación de tareas

En este estilo se incrementa la autonomía del alumnado con respecto al anterior, ya que consiste en asignar tareas a los alumnos y alumnas que son realizadas bajo su responsabilidad.

- *Decisiones sobre las tareas.* Las tareas son decididas por el docente quien las expone al alumnado en una fase previa a la realización
- *Decisiones sobre la comunicación.* Las tareas son comunicadas a todos los alumnos y alumnas a la vez o bien por pequeños grupos
- *Decisiones sobre la organización.* La organización suele llevarse a cabo a dos niveles: individualmente o por pequeños grupos. En el primer caso, el docente explica la tarea y cada alumno o alumna se ubica en un espacio determinado e inicia y finaliza la tarea bajo su responsabilidad. En el segundo caso se determinan una serie de tareas y se asigna una a cada grupo.
- *Decisiones sobre la evaluación.* El docente debe dar información a los diferentes grupos. Los atiende de forma más individualizada aun cuando halla cierta dificultad por la diversidad de acciones que se llevan a cabo al mismo tiempo.

En este estilo, los alumnos y alumnas pueden ser atendidos por parte del profesor de forma más individualizada. Además tienen un mayor grado de responsabilidad al poder tomar decisiones sobre el ritmo de realización

Enseñanza recíproca

Si en la asignación de tareas, los alumnos y alumnas decidían sobre el tiempo y ritmo de realización de las tareas, en la enseñanza recíproca intervienen también en el proceso de evaluación. Los alumnos y alumnas se distribuyen por parejas o por pequeños grupos, de tal manera que mientras uno de ellos realiza la acción es observado y corregido por su compañero o compañera, o bien, por el pequeño grupo.

- *Decisiones sobre las tareas.* El docente decide las tareas a realizar. El alumno o alumna que observa y corrige puede modificarlas.
- *Decisiones sobre la comunicación.* El docente se comunica siempre con quien observa.
- *Decisiones sobre la organización.* Distribución de roles en la que uno de los alumnos ejecuta la tarea mientras su compañero o los demás miembros del pequeño grupo le observan y corrigen.
- *Decisiones sobre la evaluación.* El docente no debe corregir nunca al alumno o alumna que actúa ya que el observador perdería la confianza en sí mismo.

Este estilo potencia la interrelación y colaboración entre el alumnado, al tiempo que le otorga una mayor autonomía. Requiere sin embargo que éste tenga un cierto nivel de conocimiento sobre las tareas que debe desarrollar y corregir.

Aprendizaje cooperativo

Diversos trabajos sobre aprendizaje cooperativo muestran como este tipo de aprendizaje, por un lado, facilita las adquisiciones del alumnado y, por otro, favorece el desarrollo social. En el aprendizaje cooperativo, la estrategia de enseñanza consiste en que los alumnos y alumnas precisen de la interrelación y cooperación del grupo para conseguir unos determinados objetivos. Deben poder reunir esfuerzos para obtener el objetivo marcado.

- *Decisiones sobre las tareas.* Los alumnos y alumnas deciden las tareas a realizar para alcanzar un determinado objetivo propuesto por el docente y consensuado entre el alumnado.
- *Decisiones sobre la comunicación.* El docente comunica el fin a alcanzar que puede ser cuestionado o matizado por los alumnos o alumnas. Comunicación importante entre el alumnado para establecer la forma de conseguir el objetivo marcado.
- *Decisiones sobre la organización.* Los alumnos y alumnas se organizan en grupo. Definen el problema que deberán resolver y experimentan las acciones para su resolución.

- *Decisiones sobre la evaluación.* El docente evaluará a los alumnos y alumnas teniendo en cuenta el resultado pero también el proceso de aprendizaje.

En este tipo de estilo de enseñanza, el alumnado es protagonista de su propio aprendizaje. Por su interés en la autonomía del alumnado y en la potenciación de actitudes de colaboración será desarrollado más adelante.

Enseñanza individualizada

Mediante la enseñanza individualizada se pretende respetar los diferentes intereses y ritmos de aprendizaje.

- *Decisiones sobre las tareas.* El docente establece un plan de formación. Puede ocurrir que cada alumno y alumna decidan dónde inician su formación y hasta dónde deben llegar.
- *Decisiones sobre la comunicación.* La comunicación suele realizarse a través de fichas en las que se hallan descritas las tareas a realizar.
- *Decisiones sobre la organización.* El alumnado puede trabajar de forma individual o en grupo siguiendo una progresión preestablecida
- *Decisiones sobre la evaluación.* El docente elabora fichas de observación que sirven al alumnado como instrumento de evaluación.

No es un estilo muy utilizado en educación física ya que implica que cada alumno y alumna dispongan de un programa de formación el cual seguir de forma autónoma.

Descubrimiento guiado

Este estilo incide más que los anteriores en el desarrollo cognitivo del alumnado.

- *Decisiones sobre las tareas.* El docente espera una respuesta del alumno o alumna pero no determina las tareas a realizar.

- *Decisiones sobre la comunicación.* El docente no especifica el objetivo final ni las tareas a realizar. Proporciona indicios, prepara el entorno y la disposición del material. Conduce al alumnado a través de preguntas.
- *Decisiones sobre la organización.* El docente puede prolongar la fase exploratoria reconduciendo la situación, introduciendo variaciones en las tareas, nuevo material o nuevas preguntas.
- *Decisiones sobre la evaluación.* Las respuestas parciales deben ser reforzadas. Los alumnos y alumnas precisan saber el resultado de cada respuesta.

Resolución de problemas

El docente determina el objetivo final a perseguir sin que ello comporte ninguna indicación sobre las acciones a efectuar. Supone una mayor complejidad que el descubrimiento guiado puesto que aquí el alumnado debe hallar la respuesta con independencia del profesor.

- *Decisiones sobre las tareas.* El docente determina el objetivo final a conseguir pero no define las tareas.
- *Decisiones sobre la comunicación.* Se deben establecer claramente las normas o límites dentro de los cuales se ha de resolver el problema. Debería establecerse el problema dando suficiente información para no alargar la búsqueda que produzca una pérdida de interés por parte del alumnado.
- *Decisiones sobre la organización.* El problema debe suponer un reto. Las decisiones sobre la organización son tomadas por los alumnos y alumnas.
- *Decisiones sobre la evaluación.* El alumnado debe poder autoevaluar sus resultados.

El aprendizaje cooperativo

Como he indicado ampliaré las consideraciones sobre este estilo de enseñanza por su interés de cara a facilitar la autonomía del alumnado y a potenciar actitudes solidarias y de colaboración.

Cuando ideamos estrategias de enseñanza/aprendizaje, resulta erróneo empezar pensando en la organización del alumnado, la distribución de los grupos, la utilización de los espacios o las formas de transmisión de la información. Es preciso, por el contrario, partir de una conceptualización previa que confiera sentido a las decisiones que adoptemos sobre los aspectos enumerados, cuya importancia, evidentemente no pretendemos menospreciar. No actuar de esta manera sería como construir un puzzle atendiendo únicamente al encaje geométrico de las piezas, sin dejarse guiar por la imagen en él representada.

Reposando sobre el concepto de cooperación, es decir, de conjunción de esfuerzos entre el alumnado, para lograr unas finalidades que normalmente se hallan estrechamente vinculadas, se viene elaborando la estrategia de trabajo cooperativo. El trabajo cooperativo no debe entenderse únicamente bajo la perspectiva de las interacciones dirigidas a la socialización del comportamiento, sino, sobre todo, debe ser reconocido como artífice de la construcción social del conocimiento.

El trabajo cooperativo parte de una negociación entre el profesor y el grupo clase, a través de la cual se establecen, conjuntamente, los objetivos y la orientación del trabajo que se pretende realizar. Rué (1991, 79-80) describe las pautas para desarrollar un trabajo en interacción cooperativa. El alumnado se organiza en pequeños grupos formados según criterios de heterogeneidad. La heterogeneidad constituye, según dicho autor, un elemento capital ya que «vinculada a las tareas a ejecutar, es la garantía de que puedan generarse controversias, centraciones diferentes, etc. que sean las causas de progreso en los componentes del grupo».

Como objetivo se planteará realizar una tarea común que exija interdependencia. De esta manera, para avanzar en el trabajo, cada alumno y alumna requerirá de las realizaciones de los demás. Debe, además, obtenerse un producto final de la sesión de trabajo. El producto final representa el resultado del esfuerzo de los miembros del grupo y cumple una importante función motivacional.

Santos Rego (1994, 128-129) describe diferentes estructuras cooperativas para la organización del aprendizaje escolar, de las cuales describimos las que parecen adecuarse mejor a las sesiones de educación física.

- *División de los alumnos por grupos de aprovechamiento (Student Teams-Achievement Division, STAD)*. El profesor presenta un tema y los alumnos se organizan en grupos de 4-5

miembros ayudándose entre sí a progresar en los aprendizajes. Los alumnos verifican los aprendizajes. Resulta adecuado para el aprendizaje de habilidades motrices complejas.

- *Torneos de equipos y juegos (Teams-Games-Tournaments, TGT)*: Los grupos se forman heterogéneamente. El equipo tiene que enseñar a sus miembros, asegurándose de que todos están preparados para el torneo, donde los alumnos han de competir con iguales de su mismo nivel de rendimiento.
- *Rompecabezas (Jigsaw I)*. El nuevo aprendizaje o la nueva situación motriz se fragmenta en tantas partes como miembros tiene el grupo. Cada miembro se convierte en *experto* de esa parte y la trabaja con expertos de los otros grupos de forma a progresar en el aprendizaje. A continuación regresa a su grupo y enseña al resto de los miembros lo que ha aprendido. Resulta adecuado para situaciones motrices que presenten varios elementos técnicos, como los juegos deportivos, por ejemplo.
- *Jigsaw II*. Es una variación de la anterior que enfatiza los incentivos de la cooperación. Se trabaja en equipos de 4-5 miembros y todos reciben al principio la misma información, siendo en una fase posterior cuando los componentes del equipo reciben cometidos específicos. De nuevo, quienes coinciden en el tema se reúnen para su discusión conjunta, y vuelven al grupo a fin de enseñar lo aprendido.
- *Aprendiendo juntos (Learning Together, LT)*. La interacción se hace en pequeños grupos heterogéneos de 4 o 5 miembros. De ella resulta un producto final para el cual todo el mundo ha colaborado. Los grupos presentan el resultado del aprendizaje al resto de la clase. Puede resultar muy adecuado en trabajos de expresión corporal.

3. EL ENTORNO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Entorno y educación

Entendemos por entorno de la educación física el espacio donde se desarrollan las sesiones de esta área de aprendizaje, así como

los materiales que en él se hallan ubicados. En educación física, los recursos materiales y espaciales tienen gran incidencia en el desarrollo de la enseñanza. Así opina también Blández (1995, 18) cuando dice:

En educación física, la influencia que la instalación tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy acusada. Cada entorno tiene unas características que, en muchas ocasiones, condiciona decisivamente las tareas motrices que en él se pueden desarrollar.

El entorno en esta área se ha venido analizando desde dos vertientes que no tienen que ser contrapuestas ni excluyentes.

- *El entorno como recurso.* Se otorga a los espacios, infraestructura y materiales el valor de instrumentos para conseguir la realización de unas determinadas tareas motrices. Es el caso, por ejemplo, de realizar un determinado salto con el *minitramp*. En estas ocasiones, el material está ligado a la tarea que suele ser bastante cerrada y ofrece pocas posibilidades de manipulación del entorno. El protagonismo no está en el material sino en la tarea.
- *El entorno como artífice educativo.* Desde esta perspectiva, se entiende que el espacio en sí mismo es educativo. En este sentido se expresa Brullet, (1998, 23) «El espacio no es nunca neutro, siempre educa, pero en el caso del espacio escolar, esta educación tiene una gran influencia sobre el usuario principal, el niño». Es frecuente, también, que consideremos cómo influye el entorno sobre el aprendizaje de comportamientos motores. Contreras (1998, 127), por ejemplo, comenta que

...desde una óptica constructivista también se concede una gran importancia a dichos elementos, no tanto por lo que supongan de cara a la adquisición de objetivos educativos, sino porque se entienden como una gran ayuda para el alumno en orden a su papel participativo como constructor de su propio aprendizaje y su correlato del profesor como guía y facilitador de dicho proceso.

El entorno físico, constituido fundamentalmente por el espacio y por los materiales, se convierte pues en un factor protagonista en la enseñanza de la educación física.

Espacio e instalaciones

A pesar de las amplias repercusiones del espacio en la enseñanza de la educación física, su diseño no siempre es objeto de la dedicación necesaria. Son raras las escuelas en las que las instalaciones respondan de forma rigurosa a los requerimientos del desarrollo de la motricidad infantil. Suele ser mucho más habitual que el profesor de educación física deba adaptar sus clases a las instalaciones de que dispone, es decir, alguna pista polideportiva que debe dejar libre en las horas de recreo y, en el mejor de los casos, una sala cubierta que casualmente siempre tiene alguna columna por en medio.

Con todo ello no desistiré de proponer algunas recomendaciones a tener en cuenta a la hora de diseñar y utilizar espacios que favorezcan la motricidad en la escuela.

Respecto al diseño:

- Los espacios e instalaciones deben ser diseñados pensando en la edad y características físicas del alumnado que va a utilizarlo. A veces, ni siquiera se repara en aspectos tan sencillos como construir escaleras con escalones proporcionales a la altura de los niños y niñas.
- Deben existir espacios con equipamientos en los que se puedan diversificar las acciones motrices, es decir, con dispositivos de trepas, de equilibrios, etc. y espacios libres que permitan largos desplazamientos.
- En los espacios con equipamientos, estos últimos deben poder fomentar la imaginación de los niños y niñas. Es recomendable que algunos de estos equipamientos no sean fijos, de tal manera que los niños y niñas puedan adaptarlos a sus necesidades, transformando el entorno.
- El espacio destinado a las clases de educación física debe contar con las adaptaciones necesarias para que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda participar plenamente de las actividades.
- Debemos cuidar especialmente la seguridad de los espacios con equipamientos.
- Para la educación de la higiene resulta especialmente necesaria la existencia de una zona anexa de vestuarios, con duchas y aseos.

Respecto a la utilización:

Deberíamos tener en cuenta que en función del espacio pueden surgir respuestas motrices diferentes y, por tanto, considerar la posibilidad de utilizar:

- Diferentes tipos de espacio: abierto/cerrado; cubierto/descubierto; grande/pequeño.
- Diferentes texturas de suelo: tierra, césped, parquet, moqueta, asfalto.
- Diferentes relieves: terreno plano, inclinado, con desniveles.
- Diferentes elementos naturales: sala, aire libre, agua, nieve.

Adecuación del material

El material a utilizar en las sesiones de educación física merece también una atención especial. Fundamentalmente, debemos tener en cuenta que sea variado, para posibilitar acciones motrices diversificadas, y suficiente para permitir su utilización por parte del alumnado. Así mismo, no podemos dejar de estar atentos a la seguridad del material desechando aquél que pudiera contener astillas, estructuras puntiagudas, etc.

Hace un par de décadas se veía con preocupación cómo el material de educación física resultaba anacrónico y poco adecuado para las finalidades de la educación física escolar. Surgió entonces la tendencia a utilizar material de desecho o materiales de usos ajenos, como palos de escoba, botellas de plástico, etc. Este tipo de material, además de incrementar la escasa variedad que, años atrás, se encontraba en el mercado, tenía otros valiosos alcances como desarrollar la creatividad, o bien evitar el consumismo.

Actualmente, se ha incrementado notablemente la oferta comercial de materiales con gran diversidad de formas, colores y posibilidades de utilización. Estos materiales enriquecen, sin duda, la actividad motriz de la infancia, pero cabe alertar sobre el peligro de que se transformen en protagonistas, si anteponeamos su funcionalidad a las necesidades educativas. El material de educación física no siempre es utilizado como instrumento para alcanzar unos determinados objetivos motores. En ocasiones, se produce la situación inversa, es decir, la programación se realiza en torno a un material, que es elegido como centro de interés, con lo cual éste adquiere un especial protagonismo. Cada día son más frecuentes, en nuestra asignatura, las unidades didácticas de *raquetas, telas, malabares o paracaídas*, por

ejemplo. En estos casos es importante vigilar la coherencia de la programación del curso para evitar que no queden olvidados contenidos valiosos.

Para finalizar esta breve reflexión sobre el material y completando las aportaciones de una publicación anterior, Lleixà (1988, 23), presentaré el siguiente cuadro que resume las características que debería tener el material de educación física.

Cuadro nº 6 : Características del material en educación física

<i>Características del material</i>	<i>Respuestas de los alumnos y alumnas</i>	<i>Logros educativos</i>
Debe provocar a los niños y niñas	<ul style="list-style-type: none"> • Se mueven de forma continua y variada 	<ul style="list-style-type: none"> • Se desarrolla la capacidad de observación • Se favorece el desarrollo orgánico y funcional
Debe poder compartirse	<ul style="list-style-type: none"> • Se relacionan con los compañeros 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización. Relación interpersonal
Debe ser manipulable	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencian tamaños, texturas, pesos... • Lanzan, conducen, golpean... 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora la habilidad motriz
Debe constituir obstáculos	<ul style="list-style-type: none"> • Sorteán, franquean, trepan 	<ul style="list-style-type: none"> • Se modifican los desplazamientos • Mejora la autoestima al superar dificultades
Debe transformar el espacio	<ul style="list-style-type: none"> • Se colocan delante, detrás, a derecha, a izquierda, etc. • Calculan distancias • Perciben ordenaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora la organización espacial
Puede producir sonidos	<ul style="list-style-type: none"> • Perciben intensidades, perciben duraciones • Diferencian estructuras rítmicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora la organización temporal
Debe estimular la imaginación	<ul style="list-style-type: none"> • Crean movimientos • Simbolizan mediante el juego 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora la capacidad de expresión

Capítulo 7

EVALUACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

1. CONCEPTO Y ENFOQUES DE LA EVALUACIÓN. EL CASO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Para evaluar hay que comprender

Por evaluación educativa suele entenderse la estimación del valor del proceso educativo y de sus componentes para conseguir su mejora. Por ello, tiene sentido que las diferentes definiciones de evaluación educativa se hayan construido, como indica Contreras (1998, 294), alrededor de dos ideas fundamentales: la formulación de juicios y la toma de decisiones. Parece lógico pensar que la información y el enjuiciamiento de la situación resultan necesarios para decidir acerca de nuevas actuaciones. Es preciso matizar, sin embargo, que la formulación de juicios no siempre se ha utilizado para tomar decisiones, ya que en ocasiones únicamente ha tenido efecto sancionador.

La evaluación, además, no siempre se ha entendido en los términos que utilizamos en la actualidad. Stufflebeam y Shinkfield (1987, 34) explican, refiriéndose al caso americano, cómo pueden establecerse cinco períodos básicos en el desarrollo de este concepto, cada

uno con una orientación diferente. Es sólo en el último de estos periodos, que se iniciaría sobre 1973, donde se consolida la evaluación como campo de estudio, con profesionales dedicados a él. Esto hace que se incrementen las investigaciones y las publicaciones en este ámbito que afectan a aspectos muy diferentes de la evaluación otorgándole un carácter más globalizador.

Si en un primer momento la evaluación por objetivos orientó la mayoría de proyectos evaluadores, pronto aparecieron fuertes críticas a este modelo reprochándole que se centrarse demasiado en los resultados, en términos de éxito o fracaso. Stenhouse (1991, 156) apunta que el modo de considerar la evaluación, que utiliza el modelo de objetivos, se refiere esencialmente a la *medición*. Sin embargo, él considera que:

..., para evaluar hay que comprender. Cabe afirmar que las evaluaciones convencionales de tipo objetivo no van destinadas a comprender el proceso educativo. Lo tratan en términos de éxito o de fracaso. Pero un programa es siempre una mezcla de ambos que varía de un marco a otro.

Este autor en su defensa por una evaluación distinta al modelo por objetivos, describe diferentes enfoques alternativos del problema.

El *enfoque holístico* de MacDonald rechaza el hecho de que unos pocos datos, como los referentes a los resultados de los alumnos, centren el proceso de evaluación, el cual por el contrario debe contar con todas las referencias correspondientes al proyecto y a sus contextos. En definitiva, se pretende una valoración global de los diferentes integrantes y momentos del proceso educativo. Con ello esperaba llegar a la comprensión de las consideraciones que inciden en la acción educativa y, en consecuencia, ampliar la función de la evaluación:

Quizá, diseños más audaces de evaluación puedan proporcionarnos una visión más adecuada de aquello que estamos intentando cambiar y de cuanto implica cambiarlo. Es esta convicción la que existe tras un enfoque holístico de la evaluación (citado en Stenhouse, 1991, 158).

La *evaluación iluminativa* de Parlett y Hamilton se asemeja mucho a la anterior por cuanto, más que una medición de los productos educativos, lo que pretende es un análisis del currículum en su totalidad. Su fundamentación, su desarrollo, sus variaciones, realizaciones y dificultades serán los temas centrales de la evaluación. Sus principales intereses son la descripción y la interpretación más que la

valoración y la predicción. Utiliza principalmente la observación y la entrevista como métodos de recogida de información.

La *evaluación descriptiva y la respondiente* de Stake es otra de las propuestas interesantes. Stake pone el énfasis en atender las contingencias entre los antecedentes, las actividades de clase y los resultados. En este caso, el elemento a destacar es la insistencia en la presentación de resultados y en la implicación en el análisis y valoración de dichos resultados de aquellos que participan en la evaluación.

De las consideraciones anteriores parece interesante resaltar dos aspectos: por un lado, la función de regulación que ostenta la evaluación, al ser el punto de referencia de nuevas decisiones; por otro, y seguramente como consecuencia del punto anterior, la evaluación debe abarcar el máximo número de elementos del proceso educativo, tanto los que le afectan directamente como los que tienen repercusiones tangenciales, con el fin de no despreciar ninguna variable que pudiera resultar relevante.

El cambio ideológico de la evaluación. Implicaciones en la educación física

Atendiendo a lo dicho hasta ahora, podemos afirmar que en una determinada época la evaluación era utilizada fundamentalmente para autorizar el paso a un nivel superior. En esta situación, la ambigüedad era máxima, por lo menos en el ámbito de la educación física, puesto que establecer los criterios sancionadores dependía de la entera subjetividad del profesor. Esta situación de ambigüedad queda reflejada en los motivos que arguye Romero, S. (1996, 387) cuando dice:

Si la evaluación ha sido un problema complejo a lo largo de la historia en todo el sistema educativo, mucho más lo es en el Área de la Educación Física por los siguientes motivos:

- a) La escasa integración de la educación física en el sistema educativo español, pues, aunque legislativamente siempre se ha figurado en los distintos sistemas educativos, la realidad ha sido muy distinta.
- b) El bajo estatus educativo que ha tenido la educación física, lo cual no es algo que se pueda resolver sólo con la publicación de unos nuevos diseños curriculares.
- c) El ínfimo desarrollo de los contenidos de la educación física para la enseñanza, con visiones muy particulares y con muy poca relación con las demás áreas.

- d) La prevalencia en la Escuela de una educación física anatomista, de mantenimiento, de entrenamiento deportivo, etc. que la han separado de la función educativa.

Hoy en día nadie duda que la evaluación forma parte del proceso educativo y debe utilizarse con vistas a la mejora de mismo. De esta manera, en el área de educación física, al igual que en el resto de disciplinas, la evaluación afectará:

- al proceso de aprendizaje del alumnado y a los resultados de los mismos;
- a la intervención del profesor y su actividad docente;
- a los recursos y materiales didácticos;
- al currículum.

El primer caso permitirá, fundamentalmente, identificar las necesidades de los alumnos y alumnas, observar el progreso y ver si los aprendizajes realizados se ajustan a los objetivos previstos.

En el segundo caso, tendremos constancia de los aspectos positivos y negativos del proceso de enseñanza, resultantes esencialmente de la comunicación del profesor o profesora con el alumnado, de la organización del grupo clase, de la distribución de las tareas y del uso del material.

El tercer caso permitirá juzgar la adecuación o calidad de los recursos materiales, su adaptabilidad a las tareas, sus condiciones de seguridad, etc.

Finalmente, la evaluación del currículum irá dirigida a valorar su ajuste al grupo clase en particular y a identificar la necesidad de crear adaptaciones.

La evaluación tiene sus razones

Tomando como parcelas evaluativas cada una de las señaladas en el apartado anterior podemos identificar, un poco más detenidamente, las funciones de la evaluación.

a) Respecto al aprendizaje del alumnado.

- Conocer los resultados del alumnado. Ésta ha sido una de las finalidades principales que ha tenido la evaluación, dado el interés de comprobar si los resultados alcanzados en el

aprendizaje se ajustan a los proyectados. En educación física estos resultados han venido dando cuenta de la competencia motriz y de la adaptación al esfuerzo del alumnado (Fernández García, Ruiz Pérez, Sánchez Bañuelos, 1998) En la actualidad, sin embargo, existe una tendencia a ajustar la evaluación en educación física al proyecto curricular que puede dar prioridad a otros ámbitos como, por ejemplo, al expresivo o al actitudinal.

- Favorecer la autonomía por el control del propio aprendizaje. No puede ser diferente en un momento en que el *aprender a aprender* parece ser la fórmula que permitirá a los adultos del mañana actuar en un mundo vertiginosamente cambiante. Si lo que queremos es que nuestros alumnos y alumnas sean responsables de sus propias acciones deberán saber: qué pretenden conseguir sus aprendizajes; qué procedimiento han seguido para conseguirlo; hasta qué punto lo han conseguido.

Sólo así podrán controlar la propia evolución y las interacciones de la misma con el mundo real. Este tipo de proceder aunque parezca extremadamente complejo para la enseñanza primaria, no tendrá éxito en cursos superiores si no es iniciado desde los primeros cursos y, por tanto, debe adaptarse desde las primeras edades.

- Diagnosticar. La evaluación tiene como función diagnosticar cuando pretende dar cuenta de las necesidades del alumnado y conocer el estado de los aprendizajes previos. También cumple una función de diagnóstico cuando se realiza durante el proceso de aprendizaje, ya que puede indicarnos aquellos aspectos a los que es necesario atender con mayor dedicación.
- Pronosticar y orientar. La amplia oferta de actividades físicas en nuestro entorno social y la incidencia de éstas en la calidad de vida de las personas justifica la necesidad de orientación que puede tener nuestro alumnado. La evaluación de las capacidades de cada alumno o alumna, de sus intereses y de sus circunstancias personales puede ayudar en esa orientación.
- Motivar al alumnado. El conocimiento de resultados constituye un importante factor de motivación hacia los aprendizajes.
- Informar a las familias. La indispensable conexión de la escuela y la familia, para asegurar la máxima coherencia entre

los contextos que acogen a los alumnos y alumnas, es el motivo por el cual informar a las familias pasa a ser otra de las funciones prioritarias de la evaluación.

b) Respecto a la actividad docente

- Tomar decisiones respecto a la reorganización del proceso de enseñanza es, según mi entender, la función principal de la evaluación en la enseñanza primaria. El proceso de enseñanza debe ser un proceso dinámico y maleable, susceptible de modificaciones. Pero estas modificaciones no pueden ser al azar. Deben venir originadas por la valoración de experiencias anteriores y por la previsión de situaciones futuras.
- Identificar los puntos fuertes y los puntos débiles de las estrategias metodológicas para poder optimizarlas.
- Ajustar la enseñanza a las intenciones. Muy a menudo hay un abismo entre la intención del docente y los resultados de su enseñanza. Contrastar de forma continuada las actuaciones del profesorado con las verdaderas intenciones educativas es un ejercicio de reflexión muy necesario.

c) Respecto a los recursos materiales

- Conocer las instalaciones de que dispone el centro escolar y sus posibilidades de utilización. Como indica Castejón (1996, 55) «conocer las instalaciones que se tienen en los Centros escolares para la asignatura de Educación Física, es uno de los condicionantes para determinar las posibilidades que se pueden tener a la hora de impartir la asignatura».
- Determinar de forma cuantitativa y cualitativa el estado del material a utilizar en las sesiones. Ello permite asegurar que es suficiente para todo el alumnado y con un grado de diversificación que lo haga adecuado para el conjunto de los contenidos a trabajar.
- Velar por la seguridad de los materiales.

d) Respecto al currículum

- Facilitar la investigación curricular. Cuando la evaluación tiende a comprender y no únicamente a juzgar entramos en un modelo de investigación. La educación física ha evolucionado en gran manera en los últimos años debido a las varia-

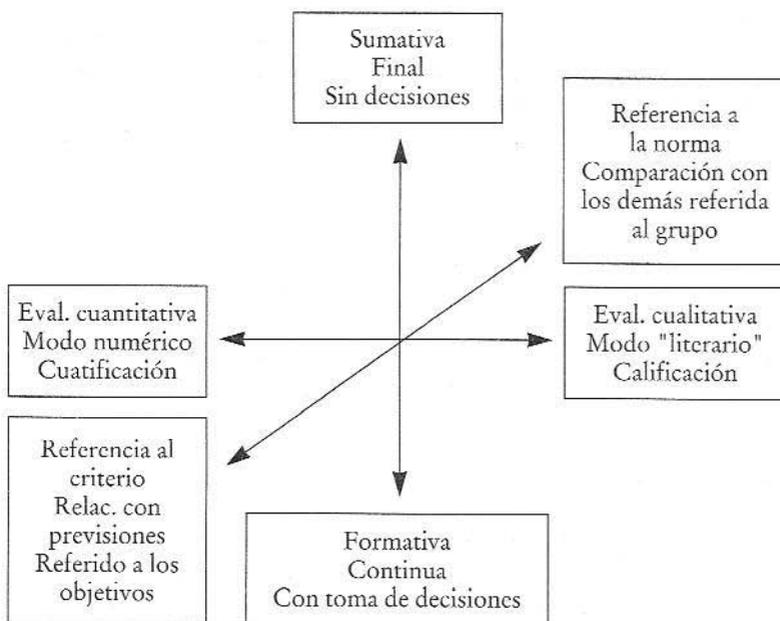
ciones en la concepción de la práctica de la actividad física. La investigación adopta en la actualidad el papel de agente de nuevos cambios en el mundo educativo. Gracias a ello, la educación física podrá seguir adaptándose a las necesidades educativas del alumnado.

2. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Orientaciones de la evaluación en educación física escolar

Rodríguez Diéguez (1998,147) considera una estructura identificadora de la evaluación con base a tres dimensiones distintas, de tal manera que puede ser definida en función de los tres ejes que muestro en el cuadro adjunto.

Cuadro nº 7: Modelo de análisis de la evaluación, según Rodríguez Diéguez, 1998.



La evaluación de la educación física escolar debería situarse en la zona del gráfico definida por las características: cualitativa, con referencia al criterio y formativa.

Conviene priorizar un tipo de evaluación cualitativa frente a un tipo de evaluación cuantitativa, en coherencia con la idea de que la evaluación ha de servir más para comprender que para juzgar. Las técnicas cuantitativas se basan fundamentalmente en la medición de los resultados como, por ejemplo, la distancia de un salto, el tiempo de una carrera, el número de aciertos entre un determinado número de lanzamientos, pero nos dicen poco acerca de la naturaleza del aprendizaje realizado. Las técnicas cualitativas describen mejor las características del aprendizaje, como pueden ser la colocación de los segmentos corporales, la sincronización en la ejecución, la combinación de movimientos, etc.

La evaluación referida a la norma corresponde a la intención de comparar el resultado de cada alumno o alumna con los resultados de la población o el grupo al que pertenece. La evaluación referida al criterio compara el resultado del aprendizaje con otros resultados anteriores del mismo individuo o con los resultados esperados respecto a un criterio (objetivo) fijado con antelación (Bázquez, 2002). Si en educación física escolar pretendemos valorar los progresos realizados por nuestros alumnos y alumnas resulta evidente que la evaluación debe ir dirigida al criterio.

Finalmente, y respondiendo a las funciones que debe tener la educación física escolar, señaladas con anterioridad, la evaluación formativa tendrá mucho más interés que la evaluación sumativa, en tanto que permitirá tomar decisiones sobre las nuevas situaciones de aprendizaje.

¿Cuándo evaluar? La evaluación como proceso

En el mundo escolar existe, en la actualidad, un amplio consenso en entender que la evaluación es un proceso continuado que debe realizarse antes, durante y al final de cada periodo educativo.

La evaluación inicial

La *evaluación inicial* que se lleva a cabo al principio de un periodo de aprendizaje va dirigida hacia el descubrimiento del nivel de los conocimientos previos de los alumnos. Debe ofrecernos informa-

ción que ayude a planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde un punto de vista constructivista debe permitirnos identificar los saberes adquiridos, para organizar los nuevos aprendizajes en torno a las posibles relaciones con dichos saberes.

Es por ello que la evaluación inicial debe estar estrechamente vinculada a los contenidos que pretendemos enseñar. No debemos caer en el error, frecuente en educación física, de limitarnos a evaluar capacidades físicas o aspectos antropométricos que nos aportarán poca información sobre el nivel del alumnado respecto al aprendizaje propuesto. Este tipo de pruebas pueden ayudarnos a diagnosticar necesidades educativas especiales, pero nos ofrecerán poca información sobre los contenidos a enseñar. Será, por tanto, necesario utilizar instrumentos diversos que indiquen en qué situación se encuentra el alumno o la alumna en relación con el nuevo aprendizaje previsto.

La evaluación inicial puede darnos cuenta también de los intereses y motivaciones del alumnado.

La evaluación formativa

La *evaluación formativa* que llevaremos a cabo durante el periodo de aprendizaje nos ayuda a obtener información sobre las sucesivas adquisiciones del alumnado.

Se trata de evaluar el proceso que el alumno sigue en la aproximación a un concepto, en el dominio de procedimientos o en el descubrimiento o eventual adhesión a determinados valores. (Pérez Guede, 1998, 62)

Este tipo de evaluación permitirá ajustar el plan de trabajo establecido a la realidad del proceso docente. Pero, al mismo tiempo, permitirá modificar las estrategias de intervención, la selección de actividades y la organización del alumnado, para conseguir una mayor aproximación a las metas previstas. Consiste en definitiva en un sistema de regulación.

Por otro lado, el conocimiento de resultados por parte del alumnado, además de favorecer la regulación de la actividad motriz, constituirá un factor de motivación.

La evaluación sumativa

La *evaluación sumativa* determinará en qué grado se han conseguido los objetivos previstos. Se trata de la evaluación del producto

del aprendizaje y, por tanto, se realizará al finalizar un periodo docente, ya sea una unidad didáctica o bien un ciclo educativo.

La evaluación sumativa se utiliza fundamentalmente para tomar decisiones acerca de la promoción del alumnado, pero no debemos descartar su valor para reorientar la acción docente del profesorado.

La autoevaluación del alumnado

La participación del alumnado como agente de su propia evaluación favorecerá la autonomía por el control del propio aprendizaje. Sólo bajo este presupuesto tiene un verdadero interés. El caso contrario sería utilizar la autoevaluación con finalidades de calificación, lo que acaba por desvirtuarla. En esta circunstancia, el interés del alumnado por obtener unos determinados resultados hace que, en mayor o menor medida, el proceso de autoevaluación se vea contaminado por procesos afectivos. La calificación final podría depender más de la autoestima de cada uno que del aprendizaje realizado.

Sin embargo, utilizar la autoevaluación como valoración de los propios progresos y tener la posibilidad de decidir sobre los requisitos de los nuevos aprendizajes, tiene efectos altamente beneficiosos en relación con la iniciativa y responsabilidad personales. Para que la autoevaluación se lleve a buen término, se requiere un clima de clase adecuado que favorezca :

- El respeto de las decisiones de los demás
- La percepción común de las situaciones de aprendizaje
- Mecanismos de consenso acerca de las técnicas e instrumentos de recogida de la información
- La determinación de criterios claros de evaluación

No debemos descartar tampoco la evaluación entre iguales, es decir, «aquella disposición evaluativa en la que los sujetos consideran la cantidad, el nivel, el valor y la calidad de los productos surgidos de situaciones de aprendizaje y correspondientes a compañeros de estatus similar» (Topping, citado en Mateo, 2000, 85)

En educación física, utilizamos con frecuencia el estilo de enseñanza de aprendizaje recíproco que requiere necesariamente de las correcciones del compañero o compañera para poder progresar.

3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Puesto que vamos a evaluar los distintos ámbitos del proceso educativo y, de cada ámbito, aspectos diferentes, es evidente que necesitaremos técnicas e instrumentos diferentes que se adecuen a las variables que determinemos. En las siguientes líneas se expondrán los instrumentos más indicados para la evaluación de los aprendizajes del alumnado.

En la evaluación de los aprendizajes del alumnado utilizamos fundamentalmente dos técnicas: la observación sistemática y la ejecución de pruebas especialmente diseñadas para la evaluación. Para cada una de estas técnicas solemos aplicar diversos instrumentos, es decir, diversos medios de recogida de la información.

La observación sistemática

La observación sistemática consiste en obtener información de los aprendizajes del alumnado en situaciones reales de clase. Esta técnica tiene a su favor la posibilidad de interpretar esta observación en el mismo contexto en que se produce la actividad docente. Para la observación sistemática, utilizamos habitualmente el registro anecdótico como instrumento de recogida de información.

El registro anecdótico consiste en anotar incidencias que tienen lugar durante la clase. Este procedimiento requiere de una dedicación muy especial por parte del docente con lo que en ocasiones resulta poco práctico, sobre todo en educación física donde el docente suele participar de la actividad de los alumnos, lo cual supone una dificultad añadida.

Aunque resulta poco sistemático y dependiente de la subjetividad del docente, el registro anecdótico ayuda a recordar situaciones que sirven para comprender el proceso de aprendizaje.

Ejemplo de registro anecdótico

Alumno	Fecha	Incidencia	Posible interpretación
Gimeno, J. Luis	12-5-2003	Actúa con total pasividad en el juego	Dificultad en el manejo del balón

Otro posible instrumento que nos permite recoger información durante el transcurso de las sesiones es el *diario del alumno*. Aquí son los mismos alumnos y alumnas los que anotan frases breves que describen sus impresiones.

Las actividades de evaluación específicamente diseñadas

Las actividades de evaluación consisten en pruebas diseñadas para poder constatar el proceso de aprendizaje y la consecución de los objetivos. Las actividades de evaluación que determinan la consecución de los objetivos deberían ser equivalentes a las actividades de aprendizaje pero no idénticas. Los principales instrumentos que utilizamos para la evaluación de estas pruebas son los descritos a continuación.

a) Cuestionario

El cuestionario puede ser un instrumento de interés en educación física para la evaluación inicial. En el primer ciclo de primaria disminuye su eficacia dada la dificultad de los alumnos para responder por escrito de forma autónoma. Deben buscarse alternativas tales como que el maestro ayude individualmente a cada niño o niña a completar su cuestionario o bien responder conjuntamente a los cuestionarios. Las preguntas deben ser de fácil comprensión para los alumnos y alumnas al tiempo que faciliten información al docente sobre el nivel de sus conocimientos previos.

También podemos utilizar cuestionarios para evaluar aprendizajes conceptuales y actitudinales

Ejemplo de Cuestionario (Generalitat de Catalunya-Evaluación Interna de Centros)

Autoevaluación de actitudes (3er ciclo primaria)				
	<i>siempre</i>	<i>casi siempre</i>	<i>casi nunca</i>	<i>nunca</i>
1. <i>Encuentro agradable hacer actividad física y practicar deportes</i>				➔

2. <i>Utilizo ropa y calzado adecuado para la actividad física</i>				
3. <i>Me lavo/ducho después de una actividad física intensa</i>				
4. <i>Tengo cuidado con el material y me preocupo de dejarlo en el lugar que le corresponde</i>				
5. <i>Cuando juego me resulta fácil respetar las reglas.</i>				
6. <i>Es más fácil ganar si todos colaboran en el juego</i>				
7. <i>Me gusta descubrir nuevos movimientos con mi cuerpo</i>				
8. <i>Me esfuerzo para superarme en la realización de actividades físicas</i>				
9. <i>Me gusta realizar movimientos difíciles con mi cuerpo</i>				
10. <i>Cuando hay que hacer movimientos o actividades físicas de una cierta dificultad me gusta ayudar a mis compañeros.</i>				

b) Tabla de registro de tipo y grado de aprendizaje. Lista de control

En lo que respecta a la evaluación del progreso del alumnado destacamos un tipo de registro que nos dé información sobre el aprendizaje previsto y sobre el grado de consecución del mismo.

Se trata de elaborar un listado de resultados esperados del aprendizaje en relación con el contenido previamente establecido. Mediante una frase queda establecido el tipo y grado del aprendizaje esperado. Una tabla permitirá indicar si el aprendizaje se ha adquirido o no, y en el caso de que se haya adquirido si está en situación de progreso.

Ejemplo de tabla de registro de tipo y grado de aprendizaje

Contenido	Tipo de aprendizaje	Grado de aprendizaje		
		No Adquirido	Adquirido	Adquirido y en situación de progreso
Control Postural	<ul style="list-style-type: none">• Compara las diferentes curvaturas de la columna.• Comprueba la movilidad de la cintura escapular.• Identifica las posturas que producen menos cansancio.• Ayuda a sus compañeros a identificar posturas poco saludables.• ...			

c) Escalas de clasificación

Las escalas de clasificación registran información referente al nivel de aprendizaje. Tradicionalmente las más utilizadas han sido las que han otorgado una valoración numérica, del 1 al 10 por ejemplo, según el nivel de aprendizaje. Existen otros tipos como pueden ser las gráficas que sitúan a cada alumno en un gráfico que ilustra el nivel de aprendizaje proyectado.

Más interesantes por su valor cualitativo son las escalas descriptivas que requieren breves descripciones de los diferentes grados de un aprendizaje. El profesor sitúa a cada alumno o alumna en el nivel que le corresponde.

Ejemplo de escala descriptiva

<i>Bote de pelota en zigzag, esquivando conos</i>			
	<i>Silvia</i>	<i>Pedro</i>	<i>Isaías</i>
Realiza el recorrido sin perder la pelota y con regularidad en el ritmo y en el bote		X	
Realiza el recorrido sin perder la pelota pero con un ritmo irregular	X		
Realiza el recorrido sin perder la pelota, pero con un bote desigual y con ritmo irregular			
Lleva un ritmo y un bote irregulares y pierde en alguna ocasión la pelota durante el recorrido			X
Es incapaz de realizar un recorrido completo botando la pelota.			

d) Tests motores

Los test motores suelen ser pruebas estandarizadas. No soy partidaria de la realización de tests motores como instrumento de evaluación escolar debido principalmente a la falta de contextualización que conllevan con cada realidad. Aun así no los descarto radicalmente puesto que a menudo suponen una referencia para el maestro, quien debe compaginarlos con sus propias actividades de evaluación.

Entre los diferentes tests y pruebas estandarizados o difundidos en el ámbito motor destacaría para la enseñanza primaria los relativos al esquema corporal, la lateralidad y la habilidad motriz. Aunque pueda reconocerse el valor en un determinado momento histórico de las escalas de desarrollo, como por ejemplo la de Gesell, en la actualidad presentan un cierto anacronismo. En la enseñanza secundaria suelen utilizarse también tests de condición física como el test de Cooper o la batería Eurofit. Tenemos referencia de muchos de estos tests en libros especializados sobre evaluación en educación física, como por ejemplo, Blázquez (1992), González Falcones (1995), Sales (1997).

4. HACIA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Parece una consecuencia obligada hablar de innovación después de haber dedicado los anteriores apartados al tema de la evaluación. Ha quedado rotundamente expresada la idea que la evaluación debe servir para tomar decisiones que nos conduzcan a la mejora del proceso educativo. Tales decisiones incumbirán, sin duda, a los cambios que es necesario introducir para alcanzar dicha mejora. En general, hablamos de reforma cuando nos referimos a cambios en el sistema educativo y de innovación cuando nos referimos a cambios en las prácticas escolares. González y Escudero (1987, 14) se manifiestan en este sentido: «mientras una Reforma supondría cambios fundamentalmente estructurales, la innovación estaría más relacionada con los procesos educativos y sus contextos más inmediatos de funcionamiento».

Factores que condicionan la innovación en educación física

La innovación en educación física consiste en articular cambios en el proceso docente que permitan solucionar problemas que hayan sido detectados. Es por, ello que la innovación no puede producirse arbitrariamente, sino que debe ir enlazada con un análisis de la realidad social y de la realidad educativa.

La innovación no puede definirse en términos de abstracción, sino que tiene que ir vinculada a un análisis de la realidad social actual, partiendo de desde la realidad macrosocial a la microsocia. Esta última es importante porque considera la innovación educativa como un proyecto educativo enmarcado en un determinado contexto cuyas características están ligadas a la originalidad, la descentralización, la especificidad, la autonomía y la investigación. (Libedinsky, 2001,38)

Podríamos estructurar los numerosos problemas que solemos detectar en la realidad docente en educación física según tres niveles de análisis, partiendo del más general que atañe a la realidad social, hasta llegar al más particular que se refiere al propio aprendizaje motor.

Así un primer bloque de problemas se desprenden de la realidad familiar y social que viven nuestros alumnos y alumnas y afectan, sobre todo, a las situaciones de desigualdad por razones étnicas, de gé-

nero, de clase y, en general, diferencias de todo tipo. Los procesos de innovación en este nivel van dirigidos a compensar tales desigualdades e implican cambios importantes en ideologías y creencias.

Un segundo bloque de problemas vendría integrado por aquellos que se presentan como consecuencia de arrastrar un enfoque de educación tradicional que hoy en día consideramos anacrónico y obsoleto. Me refiero a aquellas características de la educación física que la definen como excesivamente centrada en el profesor, elitista, selectiva, uniformizadora, despersonalizadora, basada en la demostración y la repetición, con poca relación con los intereses del alumno, que genera sumisión, acrítica. La innovación requiere aquí un análisis y valoración de las estrategias didácticas y su impacto.

Finalmente, podríamos señalar problemas resultantes de la dificultad en alcanzar los aprendizajes motores. Estos últimos inducen a cambios basados en la investigación en el ámbito del aprendizaje motor. Quizá resulta innecesario aclarar que todo proceso de cambio es multidimensional y, por tanto, los tres niveles de análisis descritos deberán articularse en cualquier proceso innovador.

Por otra parte, Fullan (2002,103) identifica cuatro factores relacionados con las características de las innovaciones que son: necesidad, claridad, complejidad y calidad. Tales características pueden identificarse perfectamente en el ámbito de la innovación en el área de educación física. Ya he indicado que la innovación debería implementarse para resolver un problema detectado, es decir, para dar respuesta a una necesidad educativa. Sin embargo, como indica Fullan, este hecho podría dar lugar a un agenda de mejoras sobrecargada, lo que nos lleva a la exigencia de priorizar necesidades.

El autor se refiere a la segunda característica, es decir, la claridad, como una dificultad constante en el proceso de cambio. Cuando un profesor de educación física quiere mejorar esta área del currículum, el cambio adoptado puede no ser claro respecto a lo que el profesor debe hacer de manera diferente. En otras palabras, la mayoría de profesores son incapaces de enumerar los rasgos básicos de la innovación que están aplicando.

La complejidad es definida por el autor en términos de dificultad y magnitud del cambio que requiere la innovación por parte de los individuos responsables de su implementación. Así, cuando pensamos en el profesor de educación física podemos valorar el cambio en función de la magnitud de las alteraciones en las creencias y las estrategias docentes y, también, de la dificultad y la habilidad que se requiere de él para lograr una implementación efectiva.

Finalmente, la calidad y la practicabilidad del cambio deberían

guiar el proceso de innovación. No podemos cambiar por cambiar. Debe, por el contrario, buscarse el sentido profundo y el cambio sólido lo cual requiere tiempo. En educación física es frecuente el impulso de nuevas experiencias que pronto quedan en el olvido. Cuando el cambio tiene un sentido verdadero debemos intentar generalizarlo.

Para hacer frente a las múltiples dimensiones de la innovación y a las características descritas hasta ahora, resulta evidente que el profesor de educación física no puede actuar en solitario. El aislamiento profesional difícilmente conducirá a una innovación que, como hemos visto, supone dar respuesta a situaciones de complejidad. El trabajo colaborativo se presenta como una alternativa clara que permite compartir experiencias y establecer un diálogo permanente que, además, va en favor del desarrollo profesional del docente.

Dimensiones de la innovación en educación física

La innovación en educación física es un proceso complejo que afecta a múltiples dimensiones: curricular, de estrategias didácticas, de materiales, de la evaluación. Es importante conjugar armónicamente la innovación en cada una de ellas para dar coherencia al producto final de la innovación. Las siguientes líneas, al tiempo que dan cuenta de hacia dónde se dirige actualmente la innovación en educación física, tratan de resumir ideas ya desarrolladas a lo largo de este libro con lo que pueden perfectamente servir de conclusión final.

a) *Innovación en currículum*

La innovación en el currículum implica introducir cambios en las creencias y supuestos que fundamentan el área, como primera pieza del engranaje que conducirá a cambios en objetivos y contenidos. A lo largo de este libro he puesto de manifiesto transformaciones en la sociedad actual que necesariamente deben suscitar cambios en la concepción curricular de la educación física y de los cuales podríamos destacar los siguientes:

- El protagonismo del cuerpo en el contexto social y la proliferación de mensajes mediáticos sobre una determinada imagen corporal que hacen necesarias concepciones educativas dirigidas a consolidar una autoimagen fuerte que pueda hacer frente a posibles agentes distorsionantes de la propia identidad.

- La población cada vez más plural que precisa reconducir las prácticas para atender a la diversidad racial, cultural, de género o, en general, propia de cualquier otro factor diferenciador.
- El debate desencadenado acerca de la necesidad de reorientar la educación física hacia la salud, superando concepciones higienistas y adentrándonos en una verdadera *educación para la salud*.

Por otro lado, y respondiendo a una visión más global, es también motivo de innovación curricular la concepción de un currículum integrado que no se limite a ver la educación física como una disciplina que ocupa dos horas semanales, sino que entienda que el cuerpo y el movimiento están presentes en los diversos momentos de la vida escolar.

b) *Innovación en las estrategias didácticas*

La innovación en las estrategias didácticas se orienta hacia modelos más participativos en los que el alumnado se convierta en pieza clave de su propio aprendizaje. Las estrategias cooperativas que facilitan la autonomía del alumnado y potencian actitudes solidarias y de colaboración son el punto de mira de las innovaciones metodológicas en educación física.

c) *Innovación en los materiales*

Resulta curioso ver como en los gimnasios todavía existen materiales que se inventaron hace más de cien años. Hasta llevan el nombre de la escuela gimnástica en la que se implantaron: ¿qué profesor no ha utilizado, alguna vez, el cuadro succo o los bancos succos en sus clases? Otros como las espalderas, el plinto o el potro son casi de presencia obligatoria en los gimnasios. Este tipo de materiales se creó con unas finalidades muy distintas a las de la educación física actual. Incluso sus dimensiones no están adaptadas al tamaño y envergadura de nuestros alumnos y alumnas.

El contrapunto de estos aparatos, que ya resultan anacrónicos, lo hallamos en la larga lista de nuevos y modernos materiales que encontramos en el mercado especialmente diseñados para la práctica de actividades motrices. Debemos tener presente que la innovación con

respecto a los materiales no consiste en utilizar el último invento comercializado. La verdadera innovación con respecto a los materiales consiste en evaluar las características y funcionalidad de los materiales en relación con las necesidades educativas del alumnado y, a partir de aquí, idear nuevas formas de utilización de los mismos.

d) Innovación en la evaluación

La innovación en la evaluación se dirige a buscar fórmulas cualitativas que permitan una comprensión global de los fenómenos, situaciones y hechos relacionados con el área de educación física. Ello requiere que se tengan en cuenta los diferentes elementos del proceso educativo, así como las particularidades de cada contexto.

En definitiva y como conclusión podría decirse que la innovación en educación física irá dirigida a articular cambios en las señaladas dimensiones, pero no como una adicción a las novedades, sino buscando una coherencia y un sentido que la hagan relevante y valiosa para una educación de futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, L. (1993): "Individuo y sociedad: La construcción de la identidad personal" en Abad y otros: *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova.
- Abdallah-Preteuille, M. y Thomas, A. (1995): *Relations et apprentissages interculturels*. Paris: Armand Colin.
- Acuña, A. (1994): *Fundamentos socio-culturales de la motricidad humana y el deporte*. Granada: Universidad de Granada.
- Aguado, T. (1999): *Diversidad cultural e igualdad escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ajuriaguerra, J. (1973): *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Toray-Masson.
- Alario, T. y García Colmenares, C. (coord) (1997): *Persona, género y educación*. Salamanca: Amarú.
- Aldámiz-Echevarría, M. y otros (2000): *¿Cómo lo hacemos? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Alexander, G. (1983): *La Eutonia*. Barcelona: Paidós.
- Antúnez S. i altres (1991): *Del projecte educatiu a la programació d'anla*. Barcelona: Graó.
- Arnold, P.J. (1991): *Educación física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Arraez, J.M. (1998): *Teoría y praxis de las adaptaciones curriculares en Educación física. Un programa de intervención motriz aplicado en la Educación Primaria*. Málaga: Aljibe.
- Arraez, J.M. Y Romero, C. (1998): *Didáctica de la Educación Física* en RICO L. y MADRID, D. (coord): *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis, pp. 99-151.
- Arruza, J. (2002): "Las emociones orientadas hacia la acción en el contexto de la actividad física y el deporte." en *Tándem* nº7, Abril/Junio. Barcelona: Graó.
- Arteaga, M., Viciano, V., Conde, J. (1997): *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Barcelona: INDE.
- Asins, C. y García Bonafe, M. (1995): *La coeducación en educación física*. Barcelona: ICE-UAB.
- Ausubel, D. (1976): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. Y E. Sullivan (1983): *El desarrollo infantil*. Barcelona: Trillas.
- Ballesteros, S. (1982): *El esquema corporal*. Madrid: Tea.
- Bantulá, J (2001): *Juegos motrices cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.
- Bantulá, J. y Mora, J.M. (2002): *Juegos multiculturales*. Barcelona: Paidotribo.
- Barandica, E. (1999): "Educación y multiculturalidad: análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares" en Essombra, M.A.: *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Barbero, J.I. (1996): "Cultura profesional y curriculum (oculto): en Educación física" en *Revista de Educación* nº 311. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, pp. 13-50.
- Barbero, J.I. (1996): "Cultura profesional y curriculum (oculto): en Educación física" en *Revista de Educación* nº 311. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, pp. 13-50.
- Barbero, J.I. (2001): "Cultura corporal: ¿Tenemos algo que decir desde la

- Educación Física?" en *Agora*, nº1, septiembre. pp 18-36.
- Barclay L. (1982): "El juego infantil y el desarrollo cognoscitivo" en Varios autores: *Juego y desarrollo*. Barcelona: Grijalbo.
- Batalla, A. (2000): *Habilidades motrices*. Barcelona: INDE.
- Bernard, M. (1985): *El cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- Bertherat, T. (1990): *El cuerpo tiene sus razones*. Barcelona: Paidós.
- Betancor, M. y C. Vilanou (1995): *Historia de la Educación física y el deporte a través de los textos*. Barcelona: U.L.P.G.C. / P.P.U.
- Blández, J. (1996): *La investigación-acción: Un reto para el profesorado*. Barcelona: INDE.
- Blández, J. (1996): *La utilización del material y del espacio en E.F.* Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (1986): *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona. Martínez Roca.
- Blázquez, D. (1992): *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D.(coord) (1995): *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (2002): *La evaluación de la educación física*. Barcelona: UB Virtual.
- Blouin Le Baron (1985): "La expresión corporal" en *Revista de Educación Física* nº2 pp.9-13.
- Bonal X. y Tomé, A. (1997): *Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado*. Barcelona: ICE, UAB.
- Bossu, H y Chalaguier, C. (1986): *La expresión corporal. Método y práctica*. Barcelona: Martínez Roca.
- Brohm, J.M. (1978): *Deporte, cultura y represión*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bruñet, M. (1988): "L'arquitectura dels espais educatius" en *Temps d'educació* nº19. Barcelona: Divisió Ciències de l'Educació- UB; pp. 23-34.
- Bruner, J.S. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J.S. (1997): *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Buñuel, A. (1992): *La construcción social del cuerpo; prácticas gimnásticas y nuevos modelos culturales*. Tesis Doctoral. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- Buxarrais, M.R. y Martínez, M. (2000): "Los valores de la educación física y el deporte en edad escolar" en *Aula de Innovación Educativa*, nº1. Barcelona: Graó.
- Cagigal, J.M. (1981a): *¡Oh Deporte! Anatomía de un gigante*. Valladolid: Ed. Miñon.
- Cagigal, J.M. (1996): *Obras selectas*. Volumen I, II, III Cádiz: Comité Olímpico Español, Ente de promoción deportiva J.M. Cagigal, Asociación Española de Deporte para todos.
- Calle, R.A. (1989): *Yoga y deporte*. Madrid: Alianza editorial.
- Caillois, R. (1958): *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- Gambeiro, J. (1997): *El proceso de institucionalización de la Educación física en la España contemporánea*. Tesis doctoral
- Camps, V. (2000): *El siglo de las mujeres*. Valencia: Cátedra.
- Carr, W Y Kemis S (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carranza, M. (1996): *La educación física en el segundo ciclo de primaria*. Guía para el profesorado. Paidotribo. Barcelona.
- Carranza, M. y Malagariga, A. (1999). "Danza y multiculturalidad" en *Aula de Innovación Educativa*. Barcelona: Graó.
- Casimiro, J. y Tercedor, P. (2002): "Educar para la salud desde la educación física escolar" en *Tandem*, nº 8, jul/sept. Barcelona: Graó. pp. 9-24.

- Castañer, M. y Camerino, O. (1990): *1001 Ejercicios y juegos de recreación*. Barcelona: Paidotribo.
- Castejón, F.J. (1996). *Evaluación de la educación física por indicadores educativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, J. (1995): *Fundamentos de iniciación deportiva y actividades físicas organizadas*. Madrid: Dykinson.
- Cecchini, J.A. (1993): *Antropología y Epistemología de la Educación Física*. Oviedo: Ed. Ferrería.
- Cecchini, J.A. (1996): "Concepto de educación física" en García Hoz, V.(coord): *personalización en la educación física*. Madrid: Rialp.
- Coll, C.(1986): *Marc curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Coll, C (1987): *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- Coll, C. (y otros) (1991): *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Comes M. y otros (2001): *El ser humano y el esfuerzo físico*. Barcelona: INDE.
- Consell Escolar (1999): *L'atenció a l'alumnat immigrant i de minories ètniques en el nostre sistema educatiu*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya.
- Contreras, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Contreras, O. (1998): *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- Contreras, O. (2000): "El profesor de educación física: antecedentes y paradigmas dominantes en su formación", en Contreras, o. (Coord): *La formación inicial y permanente del profesor de educación física*. Actas del XVIII Congreso Nacional del Educación Física. Ciudad Real: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Contreras, O. (2001): "La enseñanza de la Educación Física a la luz de los diferentes paradigmas de investigación educativa", in Perales, F.J. y otros: *Las didácticas de las Áreas curriculares en el siglo XXI. Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada: Grupo Editorial Universitario. pp. 261-276.
- Contreras, O. , de la Torre, E. y Velázquez, R. (2001): *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Corral, M^l. (1997): "La anorexia y la bulimia, un problema de salud en crecimiento" en Serrano, I. (coord): *La educación para la salud del siglo XXI*. Madrid: Díaz de Santos.
- Cratty, B. (1982): *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona: Ed. Paidós.
- De la Torre, S (1993): *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- Delgado M. Y Tercedor P. (2002): *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Delgado, M.A. (1991): Los estilos de enseñanza en la educación física: propuesta para una reforma de la enseñanza. Granada: ICE.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO/ Santillana.
- Despeux, C. (1993): *Taiji Quan. Arte Marcial, técnica de larga vida*. Barcelona: Ibis.
- Devís, J. (1996): *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Devís, J. (coord.) (2001): *La educación física y la salud en el siglo XXI*. Alcoy: Marfil.
- Devís, J. y Sánchez, R. (1995): "Modelos contemporáneos de la enseñanza alternativa de los juegos deportivos en España" en *Actas del 2on Congrés de les Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació*. Lleida: INEFC.
- Devís J. y C. Peiró (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física*

- sica: la salud y los juegos modificados. Barcelona: INDE.
- Devís, J. y Peiró, C. (2001): "Fundamentos para la promoción de la actividad física relacionada con la salud" en Devís, J. (coord.): *La educación física y la salud en el siglo XXI*. Alcoy: Marfil.
- Devís, J. y Peiró, C. (2002): "La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente importante?" en *Tandem*, nº 8, jul/sept. Barcelona: Graó, pp. 73-83.
- Duda, J.L. (2001): "Ejercicio físico, motivación y salud: aportaciones de la teoría de las perspectivas de meta" en Devís, J. (coord.): *La educación física y la salud en el siglo XXI*. Alcoy: Marfil.
- Enguita, M. (1999): *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Essomba, M.A. (1999): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Famose, J.P. (1992): *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Paidotribo.
- Fasting, Kari y otros (2000): *Experiencia y significado del deporte y del ejercicio físico en la vida de las mujeres de algunos países europeos*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Fernández Balboa, J.M. (2001): "La sociedad, la escuela y la educación física del futuro". en Devís, J. (coord): *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alcoy (Alicante): Marfil.
- Fernández García, E., Ruiz Pérez, L.M. y Sánchez Bañuelos, F. (1998): "Evaluación en el área de Educación Física" en Medina, A. y otros: *Evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED; pp 732-775.
- Fernández, E. (2002): "Cultura social y estereotipos de género en la actividad física y el deporte" en *Actas del III Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Cartagena: Consejería de Educación y Cultura.
- Fernández Nares, S. (1993): *La Educación Física en el sistema educativo español: currículum y formación del profesorado*. Granada: Universidad de Granada.
- Filippi, A.M. (1994): *Las nuevas gimnasias*. Barcelona: Paidotribo.
- Florence, J. (1991): *Tareas significativas en educación Física Escolar*. Barcelona: INDE.
- Font Roig, F. (2002): *Tai Chi Chuan*. Barcelona: Paidotribo.
- Fraille, A. (1995): *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú.
- Fraise, P. (1976): *Psicología del ritmo*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- García Ferando, F., Puig, N., Lagardera, F. (Coord) (1998): *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Monge, A. y Martínez Álvarez, L. (2000): "Desmadejando la trama del género en educación física desde escenas de práctica escolar" en *Tabanque*, nº 15. Palencia.
- García Ruso, H. (1997): *La formación del profesorado en Educación Física: problemas y perspectivas*. Barcelona: INDE.
- Gardner, H. (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona. Paidós
- Generalitat de Catalunya (1985): *Educació per a la salut a l'escola*. Barcelona: Generalitat de Catalunya/Dept. Ensenyament.
- Generalitat De Catalunya (1998): *Criteris psicopedagògics per a l'atenció a la diversitat*. Barcelona: Dept. Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Generelo, E. y Tierz, P. (1992): *Cualidades Físicas I. Resistencia y flexibilidad*. Zaragoza: CEPID.
- Generelo, E. y Tierz, P. (1992): *Cualidades Físicas II. Fuerza, velocidad, agi-*

- lidad y calentamiento. Zaragoza: CEPID.
- Gomendio, M. (2000): *Educación física para la integración de niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Gymnos.
- González, E. (1997): *Educación física en primaria. Fundamentación y desarrollo curricular*. Vol I. Barcelona: Paidotribo.
- Gonzalez Halcones, M. A. (1995): *Manual para la evaluación en Educación Física . Primaria y secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- González Lucini, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda/Anaya.
- González Lucini, F. (1994): "Educación ética y transversalidad" en *Cuadernos de Pedagogía* nº 227. Julio-Agosto 1994. Barcelona.
- González Lucini, F. (1997): "Educación en valores y transversalidad un nuevo reto para la educación contemporánea" en Serrano, I. (coord): *La educación para la salud del siglo XXI*. Madrid: Díaz de Santos.
- González, M^{ta}T. y Escudero, J.M. (1987): *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Ed. Humanitas.
- Goodson, I. (2000): *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Gruppe, O. (1976): *Teoría pedagógica de la Educación Física*. Madrid: INEF.
- Hernández Álvarez, J.L. (1996): "La construcción histórica y social de la Educación física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación escolar? en Revista de Educación nº 311. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura (pp51-76)
- Hernández Moreno, J. (1998): *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.
- Huizinga, J. (1987): *Homo ludens* Madrid: Alianza ed.
- Imbernón, F. (Coord.) (1999): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Jordán, J.A. (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona. Paidós.
- Jordán, J.A. y Santolaria F.F. (coord). (1987): *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- Kemmis, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kirk, D. (1990): *Educación Física y currículum*. València: Servei de Publicacions Universitat de València.
- Kohlberg, L. (1987): "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral" en Jordán, J.A. y Santolaria F.F. (coord): *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- Lagardera, F. (1999): "Educación física" in *Diccionario de la actividad física y el deporte*. Barcelona: Paidotribo (pp. 769- 773).
- Laín Entralgo (1989): *El cuerpo humano*. Espasa. Madrid.
- Langlade A. (1971): *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- Lapierre, A. (1968): *La rééducation physique*. Tomo I. Paris: Ed. Baillièere et Filles.
- Le Boulch J. (1987): *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Le Boulch, J. (1981): *La educación por el movimiento*. Barcelona: Paidós.
- Le Boulch, J. (1982): *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Ed. Paidós
- Leontiev, A. (1983): *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- Lerbert, G. (1977): *La lateralidad en el niño y en el adolescente*. Alcoy: Ed. Marfil.
- Libedinsky, M. (2001): *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Barcelona: Paidós.

- Linares, P. (1993): *Fundamentos psicoevolutivos de la Educación Física Especial*. Granada: Universidad de Granada.
- López Miñarro, P.A. (2000): *Ejercicios desaconsejados en la actividad física. Detección y alternativas*. Barcelona: INDE.
- López Pastor, V. (1999): *Educación Física, evaluación y Reforma*. Segovia: Diagonal.
- Lundgren, U.P. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid.
- Luria, A.R. (1984): *Sensación y percepción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lleixà T. (1993): "Educación física de base" en MARTINEZ DE HARO (Coord.) *La Educación Física en Primaria Reforma*. Barcelona: Editorial Paidotribo (capítulo IV).
- Lleixà, T. (1993): *La Educación Física de 3 a 8 años (Segundo ciclo de Educación Infantil y Ciclo Inicial de Enseñanza Primaria)*. Barcelona: Ed.Paidotribo.
- Lleixà, T. (1995): *Juegos sensoriales y de conocimiento corporal*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- Lleixà, T. (2000): "Educación física: nuevos tiempos, nuevos hitos" en *Revisita Tandem* n°1. Oct-Dic. Barcelona: Graó.
- Lleixà, T. (2002): "Deporte y educación intercultural" en *Tandem* n° 7. Abril-Junio. Barcelona: Graó.
- Lleixà, T. (coord) (2002): *Multiculturalismo y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Makazaga, A., Llorente, B. , Kortabitar-te, B. (2001): "La coeducación en el deporte en edad escolar", en *Actas del Congreso Mujer y Deporte*. Bilbao.
- McCarthy, C. (1999): "Enfoques multiculturales de la desigualdad racial en Estados Unidos" en Enguita, M. : *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Maccio, Ch. (1998): *Práctica de la expresión*. Barcelona: Paidotribo.
- Marina, J.A.(1996): *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. y López Penas M. (1999): *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Martín, M., Margalef, L. y Rayón, L. (2000): *La respuesta a la diversidad en la enseñanza obligatoria: Los modelos de planificación y organización*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Martínez Álvarez, L. (2000): "A vueltas con la historia: una mirada a la Educación Física escolar del siglo XX" en *Revista de Educación* n° extraordinario, 3er trimestre. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. pp. 83-111.
- Martínez Álvarez, L. y García Monge, A. (1997): "Educación física y género. Una mirada al cuerpo en la escuela" en Alario, T. y García Colmenares, C. (coord) : *Persona, género y educación*. Salamanca: Amarú.
- Martínez García, J.L.(1993): *Relajación y yoga*. Barcelona: Paidotribo.
- Martínez Mallén, E. y Toro, J. (2002): "Anorexia, bulimia y ejercicio físico" en Devís, J. (coord.): *La educación física y la salud en el siglo XXI*. Alcoy: Marfil.
- Martínez, L.; Vaca, M. y Barbero, J.I. (COORD.) (1996): "Monográfico: Educación física escolar" en *Revista de Educación*. n°311, Madrid: Publicaciones MEC.
- Martínez, M. y Puig, J.M. (1999): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: ICE y Graó.
- Martínez de Haro, V. (Coord.) (1993): *La Educación Física en Primaria Reforma*. Barcelona: Ed.Paidotribo.
- Mateo, J. (2000): *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Mateu, M., Durán, C., Troguet, M. (1992): *1000 ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión*. Barcelona: Paidotribo.

- Mayer, J. y P. Salovey (1997): "What is Emocional Intelligence?" en Salovey, P y Sluyter, D.: *Emocional development and emocional intelligence*. New York: BasicBooks.
- McCarthy, C. (1999): "Enfoques multiculturales de la desigualdad racial en Estados Unidos" en Enguita, M.: *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- MEC. (1992): *Educación Física. Primaria: Currículum oficial, secuencia por ciclos, orientaciones didácticas, guía documental y de recursos*. Madrid : MEC.
- Mendoza, R., Reyes, M. y Batista, J.M. (1994): *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)* Madrid: CSIC.
- Miranda, J. (1989): "El juego y la educación física ¿integración o revisión?" en *Apunts*. barcelona: INEFC.
- Mora, J. (Coord) (1995): *Teoría del entrenamiento y del acondicionamiento físico*. Córdoba: COPLEF Andalucía.
- Mosston, M. (1982): *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Paidós.
- Mosston, M.Y Ashworth, S. (1993): *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Navarro Adelantado, V. (2002): *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: INDE.
- Nicklas, H. (1995): "Identité culturelle et conflits entre les cultures" en Abdallah-Preteille, M. y Thomas, A. (1995): *Relations et apprentissages interculturels*. Paris: Armand Colin (pp. 35-46).
- Omeñaca, R. y J.V. Ruiz (1999): *Juegos cooperativos y Educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Omeñaca, R. y Ruiz, J.V. (2001): "Educar en valores desde la educación física" en Omeñaca, R. y otros: *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.
- Onrubia, J. (1993): "La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria. Algunas reflexiones y criterios psicopedagógicos" en *Aula de Innovación Educativa* n° 12. Barcelona: Graó (pp. 45-50).
- Orlick, (1986): *Juegos y deportes cooperativos* Madrid: Ed. Popular.
- Ortega y otros (1999): *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- Parlebas, P. (1986): "Activités physiques et éducation motrice" en *DOSSIER EPS*, n°4 (recopilación de artículos de Parlebas en la revista EPS). Paris: Revue EPS.
- Parlebas P. y otros (1988): *Las cuatro esquinas de los juegos*. Lleida: Agonos.
- Parlebas, P. (1996): *Perspectivas para una educación física moderna*. Málaga: Junta de Andalucía.
- Pastor J.L. (1997): *El espacio profesional de la Educación Física en España: génesis y formación (1883-1961)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Payne, R.A. (1996): *Técnicas de relajación*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- Pérez Gomez, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Barcelona: Morata.
- Pérez Guede, A. (1998): "La evaluación en el nuevo sistema educativo" en Medina, A. y otros: *Evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED (pp. 55-82).
- Piaget, J. (1977): *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Ed. Fotanella.
- Piaget, J. y otros (1982): *Juego y desarrollo*. Barcelona: Grijalbo.
- Piaget, J. y otros (1984): *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Picq, L. y Vayer P. (1985): *Educación Psicomotriz y Retraso Mental* Barcelona: Científico-Médica.
- Pieron, M. (1988): *Pedagogía de la educación física y el deporte*. Malaga: Unisport.

- Pikler, E. (1989): *Moverse en libertad*. Madrid: Narcea.
- Prat, M. (2000): *Els continguts actitudinals en Educació Física a l'Educació Primària*. Bellaterra (Tesis doctoral).
- Puig, J.M. y J. Trilla (1996): *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.
- Puig, J.M. (1993): "Naturaliza de los contenidos de valor" en *Aula de innovación educativa*. n° 16-17. Barcelona: Graó. (pp 13-18).
- Puig, J.M. (1999): "Comprensión crítica" en Martínez, M. y Puig, J.M.: *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: ICE y Graó.
- Puig, N. (1999): "Las mujeres en el mundo del deporte" en *Actas del III Forum Olímpico: las Mujeres y el Movimiento Olímpico Presente y Futuro*. Barcelona. Noviembre 1999.
- Raths, L.E., Harmin, M. y Simon, S.B. (1967): *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. Mexico D.F. Ut-heha.
- Rebel, G. (2001): *El lenguaje corporal*. Madrid: EDAF.
- Rey, B. (1996): *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF editeur.
- Rigal, R. (1985): *La motricité humaine*. Quebec: Ed. Presses de l' Université du Quebec.
- Ríos, M. (coord) (1998): *El juego en los alumnos con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Ríos, M. (2000): *Educación física en alumnos con necesidades educativas especiales*. Dept. DEMC (Documento interno) Universidad de Barcelona.
- Ríos, M. (2003): *Manual de educación física adaptada al alumando con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Roca, J. (1999): "Percepción" en *Diccionario de la actividad física y el deporte*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1998): "La evaluación. Concepto y tipos" en Medina, A. y otros: *Evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED (pp. 139-157).
- Romero, S. (1996): *El problema de la evaluación en la Educación Física* en García Hoz, V.(1996): *Personalización en la Educación Física*. Madrid: Rialp (pp. 386-409).
- Rué, J. (1991): *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona: Ed. Barcanova.
- Ruiz Pérez, L.M. (1994): *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz Pérez, L.M. (1995): *Deporte y aprendizaje: procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.
- Ruiz Pérez, L.M. (1995): *Competencia Motriz*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz Sánchez, P. (1994): "L'adequació curricular individual en Educació Física" en *Revista APUNTS*, n° 38 Barcelona: INEFC (pp. 41-50).
- Salas, B. (1997): "Modelos educativos y coeducación" en Alario, T y García Colmenares, C. (coord): *Persona, género y educación*. Salamanca: Amarú.
- Sales, J. (1997): *La evaluación de la educación física en primaria*. Barcelona: INDE.
- Sánchez Bañuelos, F. (1986): *Bases para una diáctica de la educación física y deportiva*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez Bañuelos, F. (1996): *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Santos Rego, M.A. (1994): *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio científico. Universidad de Santiago.
- Schilder, P. (1983): *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. Barcelona: Paidós.
- Schinca, M. (1988): *Expresión corporal. Bases para una programación*. Madrid: Escuela Española.

- Schinca, M. (2000): *Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento*. Barcelona: Cisspraxis.
- Schmidt, R.A (1993): *Apprentissage moteur et performance*. Paris: Vigot.
- Serrano, I. (coord) (1997): *La educación para la salud del siglo XXI*. Madrid: Díaz de Santos.
- Siguán, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1991): *Investigación y desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.
- Stokoe, P. y Harf. R (1984): *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Barcelona: Paidós.
- Stuffleam, D.L. y Shinkfield, A. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC.
- Subirats, M. (1998): *Con diferencia. Las mujeres frente al reto de la autonomía*. Barcelona: Icaria.
- Tinning, R. (1992): *Educación física: la escuela y sus profesores*. Universitat de València: Servei de Publicacions.
- Toro, S. y Zarco, J. (1995): *Educación física para niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Torres, J. (1991): *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Trigo, E. (1994): *Aplicación del juego tradicional en el curriculum de Educación Física*. Barcelona, Ed. Paidotribo.
- Trigueros, C. (2002): "¿Cómo conseguir que los niños y las niñas jueguen juntos y no fracasar en el intento?" en *Actas del III Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad*. Cartagena, 14 a 17 de Noviembre.
- Vaca, M. (2002): *Relatos y reflexiones sobre el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en la Educación Primaria*. Palencia: Asociación Cultural "Cuerpo, Educación y Motricidad".
- Vázquez, B. (1989): *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.
- Vázquez, B. (1996). "Educación Física y coeducación" en García Hoz, V.: *Personalización en la educación física*. Madrid: Rialp.
- Vázquez, B. (2001): "La cultura física y las diferencias de género en el umbral del siglo XXI" en Devís, J. (coord): *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alcoy: Marfil.
- Vélázquez Buendía, R. (2000): "¿Existe el deporte educativo?" en Contreas, O. (coord): *La Formación Inicial y Permanente del Profesor de Educación Física. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física*. Ciudad Real: Univ. Castilla-La Mancha.
- Velázquez Buendía, R. (2001): "Deporte: ¿Presencia o negación curricular?" en *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Vicente Pedraz, M. y Brozas, P. (1997): "La disposició regulada dels cossos. proposta d'un debat sobre la cultura física popular y el jocs tradicionals" en *Revista Apunts*, nº 48. Barcelona: INEFC (pp. 6-16).
- Vigostky, L.S. (1989): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wallon, H. (1959): "Kinesthetic et image visuelle du corps propre chez l'enfant" en *Revue Enfance* nº3-4, (pp. 252-263).
- Weineck, J. (2001): *Salud, ejercicio y deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Yus, R. (1997): *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya.
- Zabalza, M.A. (2001): "El sentido de las didácticas específicas en las CC.de la Educación". in Perales, F.J. y otros: *Las didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Zazzo, (1976): *Manual para el examen psicológico del niño*. Madrid: Ed. Fundamentos.

Últimos títulos publicados

COLECCIÓN CUADERNOS DE EDUCACIÓN

26. **Ignasi Vila**
Familia, Escuela y Comunidad
27. **Rafael López-Feal**
Mundialización y perfiles profesionales
28. **Isabel Solé**
Orientación educativa e intervención psicopedagógica
29. **Julia Manzano**
De la estética romántica a la era del impudor
30. **Serafín Antúnez**
La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas
31. **José Palos (Coord.)**
Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículum
32. **Isabel Paula Pérez**
Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación
33. **Joan Mateo**
La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas
34. **Gemma Pujals, M.ª Celia Romea**
Cine y Literatura. Relación y posibilidades didácticas
35. **Elena Barberà (Coord.)**
La incógnita de la Educación a Distancia
36. **Liliana Tolchinsky, Rosa Simó**
Leer y escribir a través del currículum
37. **Montserrat Guasch, Carmen Ponce**
¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social?
38. **Francisca Pérez Romero**
Una propuesta didáctica sobre la narración. Intercambiar vivencias y reconocerse en la escritura
39. **Ana Teberosky, Marta Soler (comp.)**
Contextos de alfabetización inicial
40. **Xosé R. Fernández Vázquez**
Educación e igualdad de oportunidades entre sexos

La educación física constituye una de las áreas educativas que componen el currículum escolar. Su especificidad radica en el desarrollo de las capacidades relativas al comportamiento motor y en el acceso, por parte del alumnado, a las diversas manifestaciones de la motricidad desarrolladas en el entorno sociocultural. Todo ello debe llevarse a cabo en consonancia con una educación en valores que permita encarar los conflictos ambientales y sociales y con una educación para la salud que conduzca hacia una mejora de la calidad de vida.

Esta concepción de la educación física sirve como eje argumental del presente libro que se articula en torno a diferentes capítulos que pretenden incitar a la reflexión sobre temas como: la perspectiva motriz en el desarrollo de las capacidades personales; la valoración de las formas culturales de actividad física; la educación en valores; y las relaciones entre educación física y salud. Así mismo, las constantes referencias a las formas de intervención didáctica en el ámbito de la educación física tienen como finalidad ayudar a que la comunidad educativa, en general, y los docentes de esta disciplina, en particular, puedan tomar decisiones dirigidas a mejorar su práctica profesional.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN quiere contribuir al proceso de reflexión y debate sobre la educación escolar poniendo al alcance de todos los profesionales, y muy especialmente de los profesores/as, los trabajos que, por la novedad de sus propuestas, el rigor de su formulación y la pertinencia de su temática, pueden ser utilizados como instrumentos de cambio y de innovación educativa. La colección está abierta a todas las áreas y niveles de la educación escolar y pretende situarse en ese espacio intermedio entre la reflexión y la acción –entre lo que se hace o se propone hacer en el aula y el cuestionamiento de por qué, para qué y cómo se hace o se propone hacer– que constituye, sin lugar a dudas, un eslabón decisivo en la formación inicial y permanente del profesorado.



ISBN 84-96108-06-6

